

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Schulische Bildung nimmt in den Bildungsbiografien eine Schlüsselstellung ein, da nur im Schulwesen eine gesetzlich verankerte Besuchspflicht besteht. Für die Entfaltung der individuellen Regulationsfähigkeit, insbesondere den Erwerb basaler Kompetenzen wie Lesen und Rechnen, aber auch für das Zusammenleben in einer zunehmend von kultureller Vielfalt und sozialen Unterschieden geprägten Gesellschaft wird deshalb gerade von der Schule ein wesentlicher Beitrag erwartet.

Gegenüber der traditionellen leistungsorientierten Aufteilung der Kinder auf möglichst homogene Lerngruppen nach der Grundschule kommt heute auch im Sekundarbereich der Integrationsfunktion der Schule als Ort des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit sehr unterschiedlichen Ausgangslagen größere Bedeutung zu. In vielen Ländern wurde im Laufe der vergangenen 20 Jahre das traditionelle Nebeneinander von bis zu 6 Schularten in Richtung unterschiedlich akzentuierter 2-Säulen-Modelle reformiert. Abgesehen von den Grund- und Förderschulen halten die meisten Länder neben dem Gymnasium nur noch Schularten bereit, die Haupt- und Realschulbildungsgang kombinieren und teilweise auch den direkten Zugang zum Abitur eröffnen. Vor diesem Hintergrund ist das Kapitel zum Schulalter im Bildungsbericht 2020 an folgenden 2 Leitlinien ausgerichtet: der Flexibilisierung von Schullaufbahnen und der für Schule aufgewendeten Bildungszeit.

Die erste querliegende Analyseperspektive widmet sich den Bildungsverläufen nach der Grundschulzeit. Erstmals werden über mehrere Indikatoren hinweg die Entwicklungsschritte einer Schülerkohorte nachgezeichnet. Datengrundlage sind die Längsschnittdaten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Neben deskriptiv-analytischen Beschreibungen, welche Wege unterschiedliche Schülergruppen (z.B. nach sozioökonomischem Hintergrund) durch das

Schulwesen nehmen (D2) und welche Kompetenzfortschritte in diesen Schullaufbahnen erzielt werden (D7), verbindet sich damit gleichsam die Idee, längsschnittliche Verlaufstypen zu identifizieren und ihre Größenordnung zu quantifizieren.

Eng mit diesen typischen Bildungswegen verknüpft ist die zweite Leitfrage nach dem Zeitaufwand für schulische Bildung. Bei anhaltendem Trend zu höherer Bildung verbringen Kinder und Jugendliche einen zunehmenden Teil ihrer Lebenszeit im Schulwesen. Solche Hinweise auf Tendenzen der Ausdehnung institutionalisierter Bildung (etwa durch schulische und schulnahe Ganztagsangebote, D3, oder nachgeholt Abschlüsse, D8) sollen im gesamten Kapitel herausgearbeitet werden. Fragen der Schulbesuchsdauer, der Stundentafeln sowie nach dem Verhältnis unterrichtlicher und sonstiger Bildungszeit im Schulalter werden zudem im Rahmen eines Ergänzungsindikators gebündelt dargestellt (D6). Für den außerschulischen Bereich wird zudem der Vielzahl unterschiedlicher non-formaler und informeller Lerngelegenheiten (z.B. beim Engagement in Vereinen) durch die Fortschreibung des Indikators zu Aktivitäten an außerschulischen Lernorten (D5) Rechnung getragen.

Im letzten Bildungsbericht wurde aufgezeigt, dass der Rückgang der Schülerzahlen in den letzten 20 Jahren vielerorts die Schließung oder Zusammenlegung von Schulstandorten zur Folge hatte, aber steigende Geburtenzahlen und die temporär verstärkte Zuwanderung aus Kriegs- und Krisengebieten erneute Mehrbedarfe mit sich bringen – auch mit Blick auf das pädagogische Personal. Wenn kurz- und mittelfristig die Nachfrage wächst, wird die Personalrekrutierung zunehmend zur Herausforderung. Angesichts des in vielen Ländern ohnehin hohen Ersatzbedarfs an Lehrkräften gilt es, weiter zu beobachten, wie sich der Lehrkräftebestand und die Neueinstellungen entwickeln (D4).

Schulstruktur und Schulbesuch

Angesichts der jeweils landesspezifischen Ausgestaltung des Schulwesens ist eine aktuelle Bestandsaufnahme für die Einordnung aller nachfolgenden Analysen – von den Übergängen in weiterführende Schularten (D2) bis zu den Abgängen und Abschlüssen (D8) – unverzichtbar. Nachfolgend wird untersucht, welche Angebote den Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Ländern zur Verfügung stehen (Schulstruktur) und wie diese in Anspruch genommen werden (Schulbesuch). Angesichts der lange Zeit rückläufigen, aber in den letzten Jahren steigenden Geburten- und Schülerzahlen wird erstmals ein prospektiver Blick auf ausgewählte, für das allgemeinbildende Schulwesen relevante Altersgruppen gerichtet, um Hinweise auf künftige Bedarfe abzuleiten.

Langfristige Entwicklung der Schülerzahlen

Mittelfristig erhöhter Bedarf allgemeinbildender Schulen

Wie bereits in bisherigen Bildungsberichten dargestellt, weisen inzwischen wieder steigende Geburtenzahlen (vgl. A1) mittelfristig auf einen erhöhten Bedarf an Kapazitäten im Schulwesen hin. Verfolgt man die Entwicklung der Schülerzahlen nach Altersjahren, so zeigt sich für den Primarbereich im Zeitraum zwischen 2004 und 2018 zunächst ein kontinuierlicher Rückgang der Anzahl 8-jähriger Grundschülerinnen und -schüler, die im Jahr 2014 ihren Tiefpunkt (etwa 690.000) erreichte (Abb. D1-1). Seitdem ist jedoch ein Anstieg der Schülerzahl um 7 % auf etwa 741.000 im Schuljahr 2018/19 zu verzeichnen. Dabei stieg die Zahl insbesondere in den ostdeutschen Flächenländern kontinuierlich, sodass hier im Schuljahr 2018/19 mitunter über 33 % (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen) mehr 8-Jährige die örtlichen Grundschulen besuchen als noch 2004/05 (Tab. D1-1web). Während auch die Stadtstaaten Berlin (+30 %) und Hamburg (+11 %) einen Zuwachs verzeichnen, konnten die seit dem Schuljahr 2014/15 steigenden Schülerzahlen in Bremen und den westdeutschen Flächenländern die vorherigen Rückgänge noch nicht kompensieren.

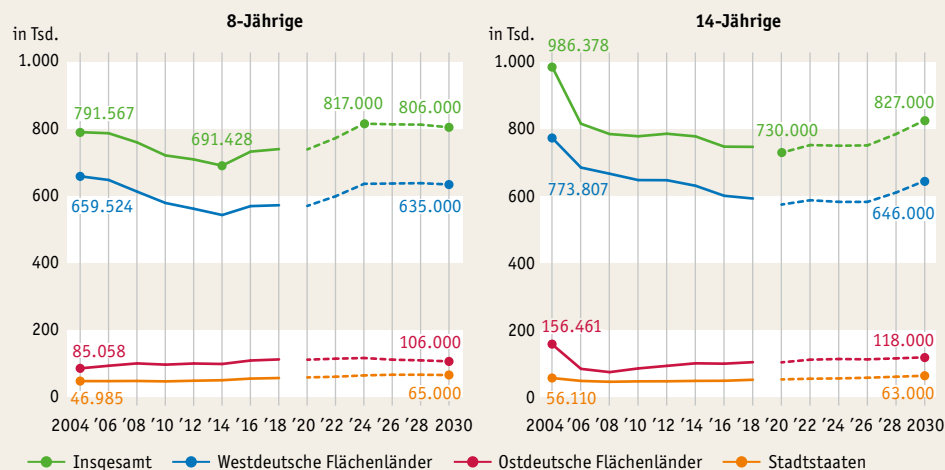
Für den Sekundarbereich zeichnet sich im betrachteten Zeitraum erwartungsgemäß ein anderes Bild ab, hier exemplarisch für die 14-jährigen Schülerinnen und Schüler. Ihre Zahl hat sich gegenüber 2004/05 bundesweit um 24 % verringert (Tab. D1-1web), vor allem weil die Geburtsjahrgänge vor der Vereinigung der beiden deutschen Staaten noch deutlich stärker besetzt waren. Der Rückgang hält seit 2004 an, auch im Schuljahr 2018/19. Gleichwohl wird der für den Primarbereich aufgezeigte Wiederanstieg der Schülerzahlen in den kommenden Jahren auch im Sekundarbereich sichtbar werden und zu neuen Bedarfen führen.

Positiver Trend in der Schülerzahlentwicklung, der mittelfristig anhalten wird

Zeichnet man nun auf Grundlage der Bevölkerungsvorausberechnung¹ die zu erwartende Entwicklung voraus, ergibt sich für die 8-Jährigen bundesweit ein anhaltend positiver Trend, der voraussichtlich im Jahr 2024 seinen Höhepunkt (817.000) erreichen wird (Abb. D1-1). Auf Landesebene fallen auch hier wieder die ostdeutschen Flächenländer ins Auge. Hier werden im Jahr 2030 voraussichtlich zwischen 3 (Sachsen) und 10 % (Mecklenburg-Vorpommern) weniger 8-Jährige leben als heute. In den Stadtstaaten und westdeutschen Flächenländern ist dagegen trotz leicht rückläufiger Werte nicht zu erwarten, dass die Schülerzahlen das derzeitige Niveau unterschreiten werden. Im Sekundarbereich steigt zunächst bundesweit die Zahl der 14-Jährigen ab 2020 auf voraussichtlich 827.000 im Jahr 2030 an. Der Höchstwert von 2004 (knapp 990.000) – also der letzte Geburtsjahrgang vor der deutschen Vereinigung – kann in den kom-

¹ Ausgehend von der Variante 2 der Bevölkerungsvorausberechnung basieren die dargestellten Werte auf den Annahmen einer moderaten Entwicklung der Geburtenhäufigkeit (1,55 Kinder je Frau), der Lebenserwartung (bei Geburt 2060 für Mädchen 88,1 Jahre und für Jungen 84,4 Jahre) sowie der Wanderung (durchschnittlicher Saldo der Zu- und Abwanderung 221.000).

Abb. D1-1: 8- und 14-jährige Schülerinnen und Schüler* 2004 bis 2018 sowie Bevölkerungsprognose bis 2030 nach Ländergruppen (Anzahl)



* Ohne Abendschulen und Kollegs.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik ;

Bevölkerungsvorausberechnung 2018

→ Tab. D1-1web

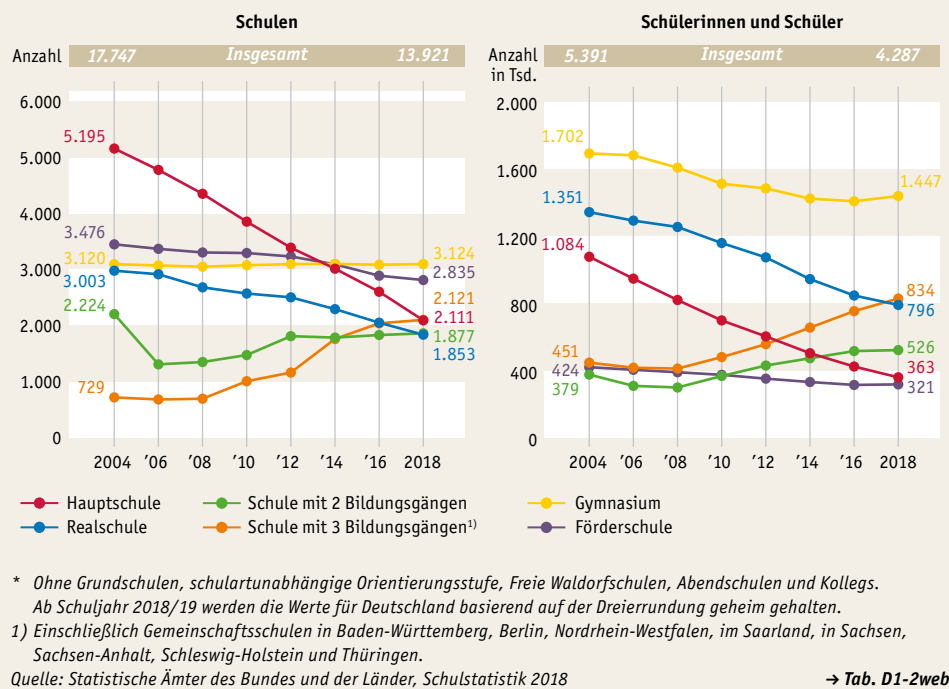
menden Jahren jedoch nicht annähernd wieder erreicht werden. Aus den skizzierten Entwicklungen erwachsen für den Primar- wie den Sekundarbereich spezifische Herausforderungen, um in den einzelnen Ländern den jeweiligen Bedarfen sowohl hinsichtlich der schulischen Infrastruktur als auch mit Blick auf das pädagogische Personal (D4) zu begegnen.

Quantitative Entwicklung des Schulangebots

Korrespondierend mit den über lange Zeit rückläufigen Schülerzahlen ist im Schulwesen ein anhaltender Rückgang des Angebots allgemeinbildender Schulen zu verzeichnen. So hat sich die Anzahl der Grundschulen von knapp 17.000 im Jahr 2004 auf etwa 15.400 im Jahr 2018 verringert (Tab. D1-2web). Noch deutlicher ist der Rückgang im Sekundarbereich I von etwa 17.700 auf derzeit knapp 14.000 Schulen (Abb. D1-2). An Gewicht verlieren weiterhin vor allem die Hauptschulen, die Realschulen und – im Zuge der Inklusionsbemühungen (D2) – die Förderschulen, während die Bedeutung kombinierter Schularten zunimmt. Insbesondere fällt ins Auge, dass im Schuljahr 2018/19 die Anzahl der Schularten mit 3 Bildungsgängen (Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialbildungsgang) erstmals die Zahl der Hauptschulen knapp überschreitet. Ebenso werden erstmals so viele Schularten mit einem Haupt- und Realschulbildungsgang wie eigenständige Realschulen geführt.

Diese Entwicklungen im Sekundarbereich sind maßgeblich auf Substitutionsprozesse zurückzuführen, da im letzten Jahrzehnt die Mehrzahl der Länder eigenständige Haupt- und Realschulen zugunsten kombinierter Schularten, die mindestens 2 Abschlussoptionen eröffnen, abgeschafft hat. In den übrigen Ländern werden diese neuen Schularten in Ergänzung zu den Haupt- und Realschulen geführt oder wurde die Option gestärkt, an einer Hauptschule einen mittleren Abschluss zu erwerben (D8). Angesichts dieser Verschiebungen im deutschen Sekundarschulwesen haben heute nicht nur mehr Schülerinnen und Schüler als je zuvor die Möglichkeit, an einem Schulstandort unterschiedliche Abschlüsse zu erreichen, sondern auch unterschiedliche Wege zu einem bestimmten Abschluss zu wählen.

Angebot allgemeinbildender Schulen weiterhin rückläufig

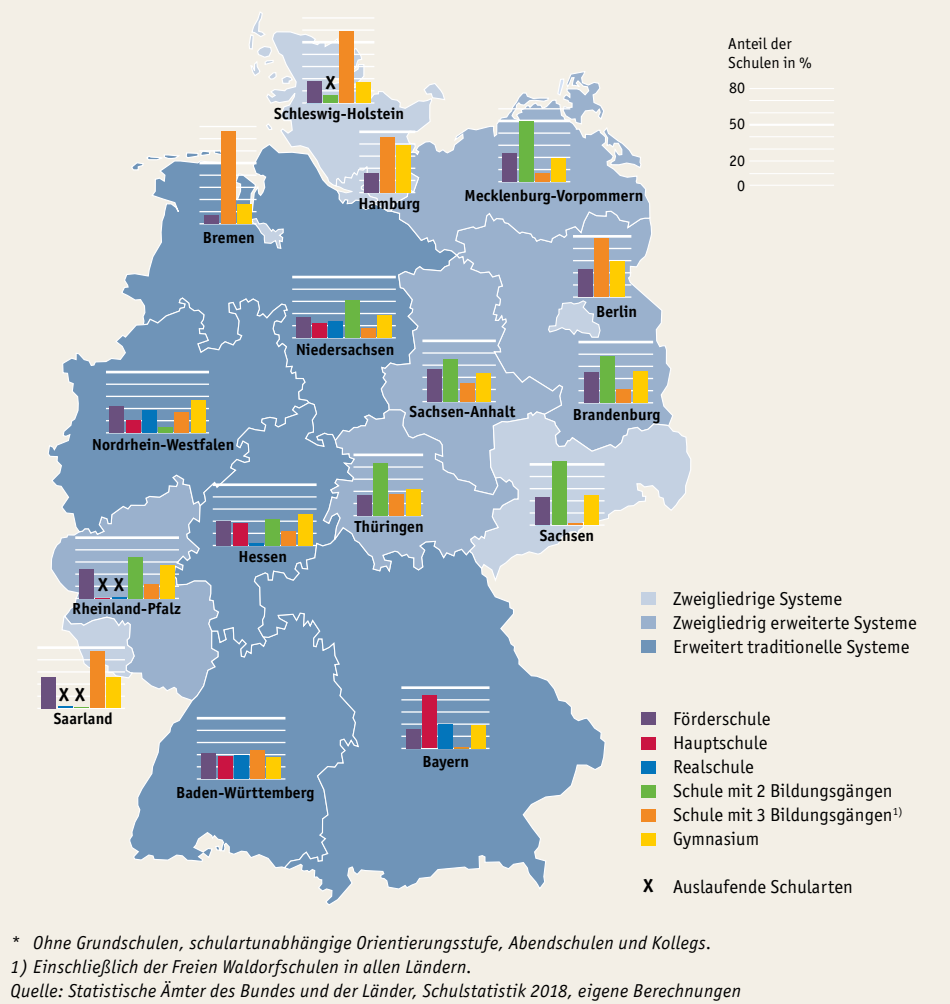
Abb. D1-2: Allgemeinbildende Schulen sowie Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I 2004 bis 2018 nach Schularten* (Anzahl)

Die heutigen schulischen Angebotsstrukturen an den weiterführenden Schulen lassen sich weiter entlang folgender 3 Ländergruppen beschreiben (**Abb. D1-3**): In 6 Ländern existiert neben dem Gymnasium und der Förderschule nur eine weitere Schulart, die in den Stadtstaaten, dem Saarland und Schleswig-Holstein den direkten Erwerb des Abiturs in einem gymnasialen Bildungsgang eröffnet (zweigliedrige Systeme). Eine Ausnahme stellt nur Sachsen dar: Hier wird eine Schulart mit Haupt- und Realschulbildungsgang ohne Abituroption geführt. In einer zweiten Gruppe von 5 Ländern umfasst das Schulangebot neben den Förderschulen eine Kombination aus Gymnasien, Schularten mit 2 sowie Schularten mit 3 Bildungsgängen (zweigliedrig erweiterte Systeme). Dabei haben Angebote mit Haupt- und Realschulbildungsgang, also ohne direkten Zugang zum Erwerb des Abiturs, das stärkste Gewicht. Diese Strukturen finden sich in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt sowie Thüringen. Das vielfältigste Schulangebot halten Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen vor (erweitert traditionelle Systeme): Die fortbestehenden Haupt- und Realschulen werden hier – mit Ausnahme von Bayern – in bemerkenswertem Umfang durch (teils neu eingeführte) Schularten mit mehreren Bildungsgängen ergänzt.

Ob und ab wann die Bildungsgänge getrennt oder integriert angeboten werden, unterscheidet sich auch innerhalb der Ländergruppen

Die Ausgestaltung der Schularten mit mehreren Bildungsgängen bleibt aber sowohl zwischen den als auch innerhalb der Ländergruppen hoch differenziert. Unterschiede zeigen sich darin, dass die Bildungsgänge in getrennte Schulklassen (additiv), in leistungsdifferenzierte Lerngruppen (teilintegrativ) oder in gemeinsamen Unterricht mit kompetenz- und neigungsorientierten Differenzierungsangeboten (integrativ) gegliedert sein können. Zwar werden die Schülerinnen und Schüler in der Mehrzahl der Schularten ab Jahrgangsstufe 7 in abschlussbezogenen Klassen oder leistungsdifferenzierten Kursen unterrichtet (**Tab. D1-3web**). Doch fällt die große Zahl an Schularten ins Auge, bei denen es den Schulträgern oder Einzelschulen überlassen bleibt, ob und wann sie die Bildungsgänge additiv oder (teil-)integrativ organisieren.

Abb. D1-3: Verteilung der weiterführenden Schulangebote im Schuljahr 2018/19 nach Schularten und Ländern (in % aller allgemeinbildenden Schulen*)



Selbst die mittlerweile in 8 Ländern existierenden Gemeinschaftsschulen sind je nach Land unterschiedlich aufgestellt.

Auch im Sekundarbereich II gibt es vielfältige Optionen für den Erwerb einer Studienberechtigung. An nichtgymnasialen Schularten ist der Gymnasialbildungsgang auf 9 Jahre angelegt (G9, mit Abschluss in der 13. Jahrgangsstufe). In vielen Ländern wurde der klassische Weg zum Erwerb der Studienberechtigung an einem Gymnasium auf 8 Schuljahre verkürzt (G8) oder bestand in dieser Form in einigen neuen Bundesländern bereits seit der deutschen Vereinigung. Nicht zuletzt angesichts anhaltender Kritik an der Verdichtung der Schulzeit (**D6**) wurde mittlerweile das Angebot an G9-Gymnasien in einigen Ländern wieder ausgebaut – in Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein sogar die flächendeckende Rückkehr zum G9-Gymnasium beschlossen (**Tab. D1-4web**). Demgegenüber stehen den Gymnasien in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz unterschiedliche Möglichkeiten offen, einen G8- oder einen G9-Bildungsgang einzurichten. Hier besteht also ein Parallelangebot – flächendeckend oder auf wenige (Modell-)Schulen beschränkt. Die übrigen 9 Länder bieten weiterhin nur G8-Gymnasien an, eröffnen aber – mit Ausnahme Sachsens – jeweils die G9-Option an mindestens einer Schulart mit 3 Bildungsgängen.

**Vielfältige Optionen,
eine Studienberechtigung zu erwerben**

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Nach der Bestandsaufnahme schulischer Angebote (D1) werden in diesem Indikator 3 Analyseperspektiven auf die Schullaufbahnen von Kindern und Jugendlichen verfolgt. Erstens geben die Übergangsquoten nach der Grundschule darüber Auskunft, ob der langjährige Trend zum Gymnasialbesuch trotz des Ausbaus alternativer Schulangebote weiter anhält. Dabei geht es auch um die Frage, wie häufig ursprüngliche Schulartentscheidungen nachträglich durch einen Wechsel korrigiert werden. Aus einer zweiten Analyseperspektive werden Übergangsprozesse über mehrere Jahrgangsstufen in einer Kohortenbetrachtung in den Blick genommen und die Verbleibchancen von Schülerinnen und Schülern im Gymnasium in den jeweiligen Ländern ermittelt. Um tatsächlich Schullaufbahnen nachzuzeichnen, reicht der schulstatistische Blick auf einzelne Schnittstellen jedoch nicht aus. Friktionen und Brüche unterschiedlicher Schülergruppen lassen sich nur in einer längsschnittlichen Verlaufsperspektive aufzeigen. Erstmals verfolgt der Bildungsbericht eine solche individuelle Perspektive auf (dis)kontinuierliche Schullaufbahnen. Ein dritter Fokus des Indikators liegt auf Übergängen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung und der Frage, wie die Inklusionsbemühungen in den einzelnen Ländern vorankommen.

Quantitative Entwicklung der Übergangsquoten

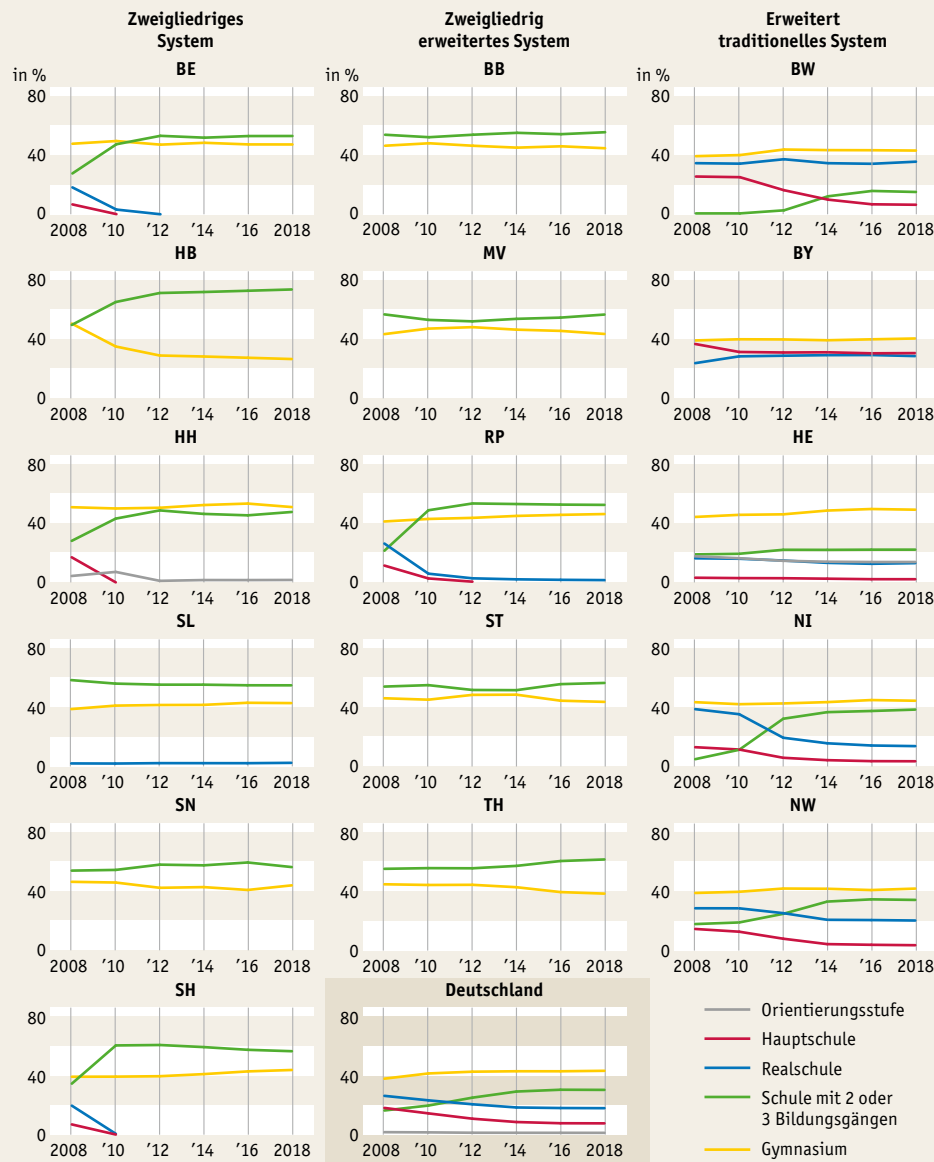
Lange Zeit stellte der Übergang nach der Grundschule eine richtungweisende Schnittstelle für die Schullaufbahnen von Kindern und Jugendlichen dar. Für die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist er weiterhin ein einschneidendes Erlebnis. Doch stellt sich die Frage, inwiefern die Schulart- und Bildungsgangentscheidung am Ende der Grundschulzeit weiterhin über die schulische Karriere entscheidet. Seit dem 1. Bildungsbericht steigt bundesweit der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die direkt nach ihrer Grundschulzeit auf ein Gymnasium übergehen, kontinuierlich. In den letzten Jahren haben sich die Übergangsquoten bei 42 bis 43 % konsolidiert. In einigen Ländern mit zweigliedrigem oder zweigliedrig erweitertem Schulsystem – die neben dem Gymnasium also nur Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen führen (D1) – sinkt jedoch die Zahl der Übergänge auf das Gymnasium (Abb. D2-1). Die mit dem Ausbau alternativer Schulangebote einhergehenden Möglichkeiten, die Entscheidung über den Bildungsweg zu einem späteren Zeitpunkt in der Schullaufbahn zu treffen oder zu korrigieren, scheint den langjährigen Trend zum Gymnasialbesuch in diesen Ländern aufzuhalten.


Am deutlichsten hat das Gymnasium in Bremen (– 24 Prozentpunkte) nach der Umstellung auf ein zweigliedriges System im Schuljahr 2009/10 und der Festlegung einer maximalen Anzahl von Gymnasien seitens der Bildungspolitik an institutionellem Gewicht verloren. Auch in den ostdeutschen Flächenländern – mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern – ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die nach der Grundschule den direkten Weg zum Abitur an einem Gymnasium einschlagen, im betrachteten Zeitraum rückläufig. In Sachsen (– 2,4 Prozentpunkte) lässt sich dies beispielsweise darauf zurückführen, dass der Aufwertung beruflicher Qualifizierungswege etwa durch Initiativen zur Stärkung der Oberschule (ohne Abituroption), dualer Ausbildungen oder beruflicher Wege zur Studienberechtigung bildungspolitisch besondere Bedeutung beigemessen wird. Blickt man auf die Länder mit erweitertem traditionellem System, in denen im Sekundarbereich I zwischen Haupt-, Real- und/oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen differenziert wird, hält der Trend zum Gymnasialbesuch hier weiter an (Tab. D2-1web). Der Ausbau von Schulen mit mehreren Bildungsgängen schlägt sich in diesen Ländern vorrangig in rückläufigen Übergangs-

Konsolidierung der Grundschulübergänge ans Gymnasium bei 42 bis 43 %, ...

... wobei Gymnasien in einigen Ländern an institutionellem Gewicht verlieren

Abb. D2-1: Übergangsquoten von Grundschülerinnen und -schülern* auf die weiterführenden Schularten in den Schuljahren 2008/09 bis 2018/19 nach Ländern (in % aller Übergänge)



* Für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern werden die Übergänge in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt.
Vgl. Anmerkungen zu **Tab. D2-1web**.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik , eigene Berechnungen → **Tab. D2-1web**

quoten auf die Hauptschule (Baden-Württemberg) bzw. auf die Haupt- und Realschule (Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) nieder.

Wechsel und Verbleib innerhalb des Sekundarbereichs I

Im Verlauf des Schulbesuchs können die Übergangsentscheidungen durch Wechsel der Schulart oder des Bildungsgangs revidiert werden. Die Wechselquoten zwischen den Schularten in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe liegen seit 2008 konstant unter 3 % (**Tab. D2-2web**). Dies schließt die Wechsel zwischen Bildungsgängen innerhalb der Schulen mit mehreren Bildungsgängen nicht ein. Auf Grundlage der Schulstatistik ist es nach wie vor nicht möglich, diese Mobilität zwischen Bildungsgängen abzubilden.

Schulartwechsel weiterhin selten

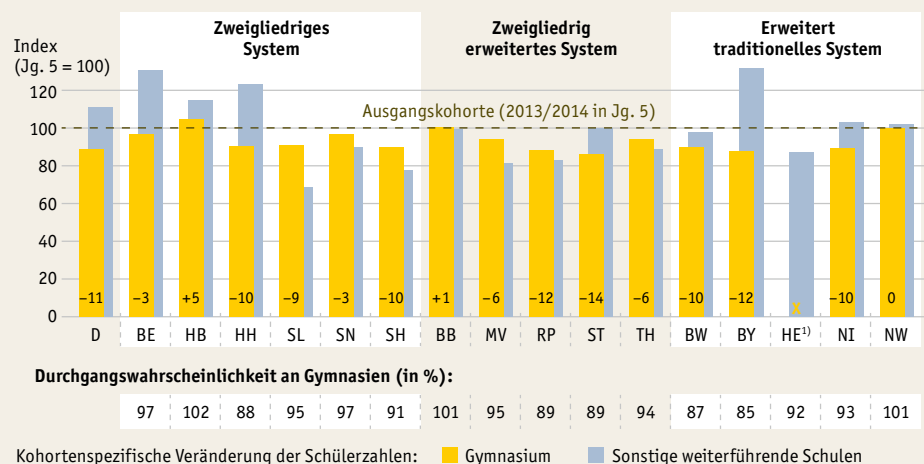
Aufgrund der länderspezifischen Schulstrukturen kann zudem nur das Wechselverhalten zwischen Gymnasien und sonstigen weiterführenden Schularten verglichen werden. Im Schuljahr 2016/17 ist im bundesdeutschen Durchschnitt nahezu die Hälfte aller Schulartwechsel (46 %) auf Wechsel vom Gymnasium an eine sonstige weiterführende Schulart zurückzuführen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die ursprüngliche Entscheidung für eine Gymnasialaufbahn im Verlauf des Sekundarbereichs I revidieren, liegt damit deutlich über dem Anteil derer, die umgekehrt an ein Gymnasium wechseln (10 %). Ein Blick in die Länder zeigt, dass die Durchlässigkeit zum Gymnasium in den Ländern mit zweigliedrigem Schulsystem erheblich höher ist als in Ländern mit erweitertem traditionellem System (**Tab. D2-2web**).

Um über die globalen Wechselquoten hinaus Aufschluss über die Verbleibchancen am Gymnasium zu erhalten, werden im Folgenden die Schulartwechsel in einem Quasilängsschnitt veranschaulicht: Hierfür wird ausgehend von den Fünftklässlerinnen und -klässlern im Schuljahr 2013/14 mit dem sogenannten Durchgangsquotenverfahren^M die kohortenspezifische Entwicklung der Schülerzahlen an Gymnasien sowie an sonstigen weiterführenden Schularten über die Jahrgangsstufen nachgezeichnet. Die Schülerzahlveränderung drückt dabei den Saldo der Zu- und Abgänge aus. Anhand dieser Durchgangsquoten lässt sich näherungsweise die Wahrscheinlichkeit ermitteln, mit der Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergehen, dieses bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe vollständig durchlaufen.

Schülerinnen und Schüler gehen häufig frühzeitig vom Gymnasium ab, ...

Im bundesdeutschen Durchschnitt weisen Gymnasien im Verlauf von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe Schülerzahlverluste von 11 % auf. Es zeigt sich ein sukzessiver Rückgang der Gymnasialbeteiligung in nahezu allen Ländern, welcher vor allem auf das zuvor beschriebene Wechselverhalten zurückzuführen ist. Ferner fällt ins Auge, dass auch für die sonstigen weiterführenden Schularten teils erhebliche Schülerzahlverluste bis Jahrgangsstufe 10 zu verzeichnen sind (**Abb. D2-2**). Diese können zum

Abb. D2-2: Veränderung der Schülerzahlen im Verlauf der Jahrgangsstufen 5 bis 10 (2013/14 bis 2018/19) * sowie Durchgangswahrscheinlichkeit an Gymnasien nach Ländern (Index Jg. 5 = 100) **



* Durchgangsquotenverfahren, vgl. Methodische Erläuterungen.

** Für die Länder BE, BB und MV ist die Jg. 7 im Schuljahr 2015/16 der Ausgangspunkt; Werte für Deutschland schließen diese Länder nicht ein.

1) Für HE kann die Jg. 10 nicht berücksichtigt werden. Die Durchgangswahrscheinlichkeit bezieht sich auf das Erreichen der Jg. 9 an Gymnasien; vgl. Anmerkungen zu **Tab. D2-3web**.

Lesebeispiel: In RP verzeichnen die Gymnasien im Verlauf der Jg. 5 bis 10 Schülerzahlverluste von insgesamt 12 %. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Schülerin oder ein Schüler bis zur Jg. 10 am Gymnasium verbleibt, liegt hier bei 89 %.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

→ **Tab. D2-3web**

einen durch relativ hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern erklärt werden, die nach der 9. Jahrgangsstufe mit einem Hauptschulabschluss oder auch ohne einen solchen das Schulsystem verlassen haben (Tab. D2-3web, vgl. auch Tab. D8-5web). Dass sich die Zu- und Abgänge nicht ausgleichen, geht zum anderen auf Ereignisse wie Förderschulwechsel, Klassenwiederholungen oder regionale Wanderungsbewegungen zurück, die statistisch nicht berücksichtigt werden können. Wirft man einen vertiefenden Blick auf die kohortenspezifischen Entwicklungen, so wird in allen Ländern ein starker Anstieg der Schülerzahlen an den sonstigen weiterführenden Schularten bis zur 9. Jahrgangsstufe ersichtlich (+18 %, Tab. D2-3web). Dazu dürfte in den Jahren 2015 und 2016 die Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Jugendlichen, die unabhängig vom Aufenthaltsstatus der Schulpflicht unterliegen, maßgeblich beigetragen haben. In der Entwicklung der Schülerzahlen an Gymnasien spiegelt sich das Zuwanderungsaufkommen hingegen nicht wider.

Mit einer Bilanz dieser Wechsellmuster lassen sich anhand von Durchgangswahrscheinlichkeiten ^M die Verbleibchancen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten näherungsweise bestimmen. Dabei kann es zu Wahrscheinlichkeiten von 100 % und mehr kommen, wenn im Verlauf des Sekundarbereichs I mehr Zu- als Abgänge zu verzeichnen sind. Es zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium nach dem Grundschulübertritt bis zur Jahrgangsstufe 10 zu durchlaufen, in Baden-Württemberg (87 %), Bayern (86 %) und Hamburg (88 %) am geringsten ist. Bremen (103 %), Brandenburg (101 %) und Nordrhein-Westfalen (102 %) weisen hingegen die höchsten Werte auf. Während die Durchgangswahrscheinlichkeiten in Bremen und Brandenburg auf höhere Verbleibchancen am Gymnasium im Verlauf des Sekundarbereichs I hindeuten, geht der hohe Wert für Nordrhein-Westfalen maßgeblich auf Zugänge zum Gymnasium in der 10. Jahrgangsstufe zurück, die die vorzeitigen Abgänge (-4,4 Prozentpunkte zwischen Jahrgangsstufe 5 und 9) kompensieren (Tab. D2-3web).

... in nur wenigen Ländern kann dies durch Zugänge kompensiert werden

Verlaufstypen einer Schülerkohorte

Aufschluss über (typische) Schullaufbahnen von Kindern und Jugendlichen können nur echte Längsschnittdaten geben. Mit den Daten der Startkohorte 3 des NEPS ^D lässt sich mittlerweile die Bildungsbeteiligung ab 2010 (Jahrgangsstufe 5) bis zum Jahr 2016 verfolgen. Mit Blick auf Übergänge und Wechsel werden nachfolgend erstmals die Angaben der Befragten über die Jahre so verknüpft, dass sich längsschnittliche Sequenzmuster ^M des Schulbesuchs ergeben. Sie zeigen, wie stabil Verläufe im Sekundarbereich I sind, und lassen sich nach der Art der Mobilität typisieren (Tab. D2-1):

So gibt es Schülerinnen und Schüler, die ihren nach der Grundschule eingeschlagenen Bildungsweg vollständig an einer Schulart oder in einem Bildungsgang durchlaufen haben und dann das allgemeinbildende Schulsystem verlassen (ohne Mobilität). Erfolgt hingegen anschließend der Übergang in einen höher qualifizie-

Unterscheidung zwischen 5 schulischen Verlaufstypen

Tab. D2-1: Schematische Darstellung schulischer Verlaufstypen

Typ	Mobilität	Beispiel							
		Jg. 5	Jg. 6	Jg. 7	Jg. 8	Jg. 9	Jg. 10	Jg. 11	
1	Ohne Mobilität	→ →	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY
2	Aufwärts nach Sek. I	→ ↗	RS	RS	RS	RS	RS	RS	GY
3	Aufwärts im Sek. I	↗ →	RS	RS	GY	GY	GY	GY	GY
4	Unklare Richtung	↘ ↗	RS	RS	HS	HS	SMBG	SMBG	SMBG
5	Abwärts im Sek. I	↘ →	GY	GY	GY	GY	RS	RS	—

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, eigene Darstellung

renden allgemeinbildenden Bildungsgang (z.B. nach Abschluss der Realschule ins Gymnasium), kann man von *Aufwärtsmobilität nach dem Sekundarbereich I* sprechen. Wie bereits schulstatistisch dargestellt wurde, finden viele Wechsel aber auch vor Beendigung des ursprünglich gewählten Bildungsgangs statt (z. B. in Jahrgangsstufe 7 der Realschule). Je nachdem, ob gegenüber der in Jahrgangsstufe 5 besuchten Schule ein höher oder niedriger qualifizierender Bildungsweg eingeschlagen wird, handelt es sich hierbei um *aufwärts-* oder aber *abwärtsgerichtete Mobilität im Sekundarbereich I*. Gerade dieses Wechselverhalten kann mit dem NEPS weitaus präziser nachgezeichnet werden als bislang, da auch innerhalb der Schulen mit mehreren Bildungsgängen Angaben zum Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweig erfasst werden, sofern es sich nicht um integrierte Schulformen ohne interne Trennung auf Schulzweige handelt (z.B. Gemeinschaftsschulen). Hier kann die Art der Mobilität ebenso wenig bestimmt werden wie in Fällen, deren Schullaufbahn durch mehrfache unterschiedlich gerichtete Wechsel geprägt ist (*unklare Wechselrichtung*).

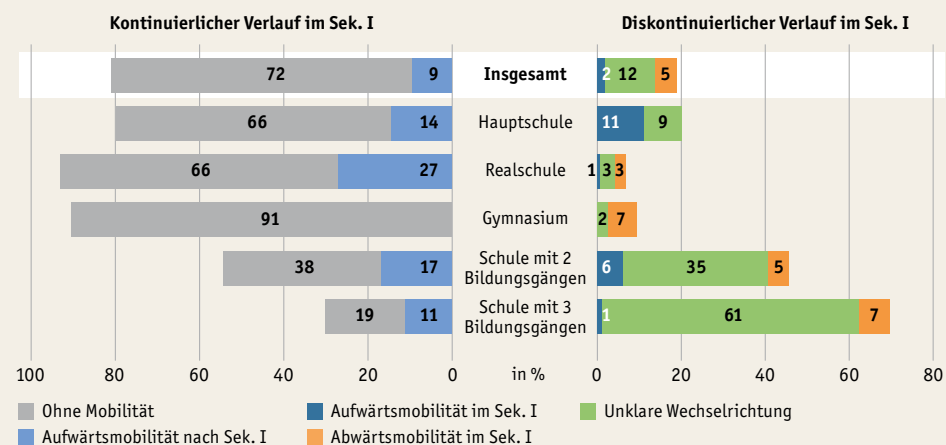
4 von 5 Schülerinnen und Schülern durchlaufen den Sekundarbereich I geradlinig

Legt man diese Systematik zugrunde, so kann mit insgesamt 81 % die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler auf einen geradlinigen Verlauf des Sekundarbereichs I zurückblicken (**Abb. D2-3**). Dies schließt einen Schüleranteil von 9 % ein, der die Schullaufbahn im direkten Anschluss an den Sekundarbereich I an einer höher qualifizierenden allgemeinbildenden Schule fortsetzt. Die übrigen 19 % der Kinder und Jugendlichen haben bereits im Sekundarbereich I die Schulart und/oder den Bildungsgang gewechselt, zum Teil sogar 3-mal und häufiger (2,5 % aller Schülerinnen und Schüler, **Tab. D2-4web**).

Diskontinuierliche Verläufe insbesondere bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern

Die Unterschiede zwischen den Schularten sind jedoch beträchtlich. Kinder, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium oder eine Realschule übergehen, revidieren diese Bildungsentscheidung deutlich seltener als an den übrigen Schularten (**Abb. D2-3**). Hauptschülerinnen und -schüler wechseln im Verlauf des Sekundarbereichs I doppelt so häufig. Allein in Richtung höher qualifizierender Schularten und/oder Bildungsgänge sind es 11 % der Hauptschulkohorte und damit mehr als die Gesamtzahl diskontinuierlicher Sekundarbereich-I-Verläufe von Schülerinnen und

Abb. D2-3: Schulische Verlaufstypen* der Startkohorte 3 des NEPS in Abhängigkeit der in Jahrgangsstufe 5 besuchten Schulart (in %)**



* Zeitraum 2010 (Jg. 5) bis 2016, Fallzahl n = 3.515 (ohne frühe Stichprobenausfälle); vgl. Anmerkungen zu **Tab. D2-5web**.

** Ohne Förderschulen. Schülerinnen und Schüler, die in Jg. 5 bis 6 noch die Grundschule oder Orientierungsstufe besuchten, wurden jeweils der im Anschluss gewählten weiterführenden Schulart zugeordnet.

Quelle: LfjBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 1 bis 8 (2010/11 bis 2016/17), doi:10.5157/NEPS:SC3:8.0.1 Sonderauswertung; ungewichtete Daten, eigene Berechnungen → **Tab. D2-5web**

Schülern an Gymnasien oder Realschulen. Für Realschülerinnen und -schüler ist allerdings ihre überdurchschnittliche Aufwärtsmobilität nach dem Sekundarbereich I hervorzuheben. Mit 27 % entscheidet sich mehr als jeder und jede Vierte nach einer geradlinigen Realschullaufbahn für die Fortsetzung der Schulkarriere am Gymnasium oder in einem Gymnasialbildungsgang. Wie viele der Jugendlichen diesen Weg auch erfolgreich beenden, gilt es, mit künftigen NEPS-Erhebungen weiterzuverfolgen.

Insgesamt ist jedoch erwartungsgemäß bei den Schularten mit mehreren Bildungsgängen die Durchlässigkeit am größten. Selbst wenn man davon ausgeht, dass ein Teil der befragten Kinder oder Jugendlichen ihre Zuordnung zu einzelnen Schulzweigen nicht zweifelsfrei einschätzen kann oder im Zeitverlauf auch unterschiedlich antworten könnte, bleibt die überdurchschnittliche Mobilität dieser Schülerinnen und Schüler offensichtlich. 46 % an Schularten mit 2 Bildungsgängen sowie 70 % an Schulen mit zusätzlicher Abituroption haben noch mindestens einmal im Verlauf des Sekundarbereichs I gewechselt. Das sind mehr als 6- bzw. 10-mal so viele wie an Realschulen. Für den Großteil lässt sich jedoch die Wechselrichtung nicht bestimmen, da die meisten Schülerinnen und Schüler nicht in getrennte Schulzweige aufgeteilt, sondern gemeinsam unterrichtet werden (integrierte Form). So kann z. B. der Wechsel von einer integrierten Schule mit 3 Bildungsgängen auf die Realschule mit dem dort erreichbaren mittleren Schulabschluss sowohl eine abwärtsgerichtete als auch aufwärtsgerichtete Anpassung des ursprünglichen Bildungsziels bedeuten, je nachdem, ob zuvor das Abitur oder der Hauptschulabschluss angestrebt wurde.

Dass große soziale Unterschiede im Schularbesuch bestehen, wurde in den letzten Jahren in zahlreichen Studien und auch im Bildungsbericht breit dokumentiert. Repräsentative Aussagen zu den Schullaufbahnen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft liegen dagegen bislang kaum vor. Vergleicht man die Verläufe von Schülerinnen und Schülern mit niedrigem, mittlerem und hohem sozioökonomischem Status auf Basis des NEPS, prägt die Herkunft nicht nur den Übergang auf die weiterführenden Schulen, sondern spielt auch für die weitere Schullaufbahn eine wichtige Rolle (**Abb. D2-4**). Gegenüber Gleichaltrigen mit niedrigem Sozialstatus schlagen statushohe Schülerinnen und Schüler mit 79 % fast 3-mal so häufig die Gymnasiallaufbahn ein. Weitere knapp 5 % von ihnen entscheiden sich zudem im Laufe oder im Anschluss an den Sekundarbereich I für den Erwerb des Abiturs, sind also aufwärtsmobil.

Bei Jugendlichen mit niedrigem und mittlerem Sozialstatus ist diese Aufstiegs- mobilität – angesichts der höheren Hauptschul- und Realschulquoten erwartungsgemäß – deutlich höher. Von ihnen wechseln 16 bzw. 13 % nach dem Grundschulübergang noch in einen höher qualifizierenden Bildungsgang. Bemerkenswert ist aber, dass Schülerinnen und Schüler mit hohem sozioökonomischem Status trotz der weit größeren Anzahl an Gymnasialübergängen in Jahrgangsstufe 5 mit 6 % kaum häufiger in niedriger qualifizierende Schularten und/oder Bildungsgänge wechseln als jene aus anderen Sozialgruppen (jeweils 5 %). Sie können also ihre erreichte Position innerhalb des Schulsystems bis zum Ende des Sekundarbereichs behaupten. Dies wird an anderer Stelle mit Blick auf die Kompetenzentwicklung nach sozialer Herkunft und Mobilitätstyp vertieft (**D7**). Grundsätzlich festzuhalten ist zunächst, dass die Mobilität sowohl während als auch im Anschluss an den Sekundarbereich I umso größer ist, je niedriger der sozioökonomische Status der Schülerin oder des Schülers ausgeprägt ist. Bei Kindern aus eher schwachen sozialen Lebenslagen werden ursprüngliche Bildungsentscheidungen zum einen häufiger durch Wechsel revidiert und dies geschieht zum anderen überdurchschnittlich oft in Richtung höher qualifizierender Bildungsgänge. Gemessen an den ursprünglich besuchten Schularten oder Bildungsgängen verbessern also gerade diese Kinder und Jugendlichen ihre Aussichten auf einen höher qualifizierenden Abschluss. Die Befunde zeichnen ein etwas anderes Bild als die

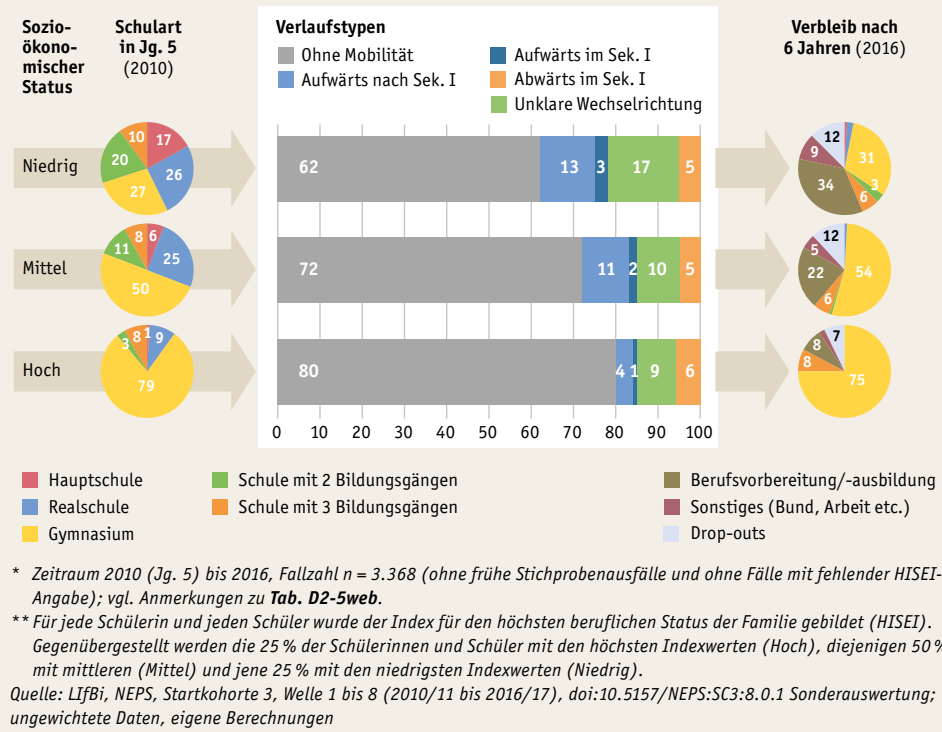
Erwartungsgemäß hohe Durchlässigkeit der Schulen mit mehreren Bildungsgängen

Erhebliche soziale Disparitäten beim Übergang nach der Grundschule, ...

... die auch durch spätere Wechsel kaum ausgeglichen werden

Allerdings deutlich größere Mobilität bei Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status

Abb. D2-4: Schulartspezifische Bildungsbeteiligung und schulische Verlaufstypen* der Startkohorte 3 des NEPS nach sozioökonomischem Status (HISEI) der Schülerinnen und Schüler (in %)**



bisherige meist auf einzelne Regionen oder Schülergruppen fokussierte Forschung. Die wenigen differenzierten Analysen zu Laufbahnwechseln in Deutschland deuteten bislang überwiegend darauf hin, dass durch Korrekturen die soziale Selektivität im Schulbesuch nicht reduziert, sondern eher vergrößert wird (vgl. Ditton, 2013; Zielonka et al., 2014; Albrecht et al., 2018).

Sonderpädagogische Förderung in Förder- und Regelschulen

Neben der sozioökonomischen Herkunft kann auch ein sonderpädagogischer Förderbedarf für die individuelle Bildungsbeteiligung und -teilhabe von Jugendlichen bedeutsam sein. Dieser kann dann geltend gemacht werden, wenn ein Kind aufgrund von Entwicklungs- oder Lernbeeinträchtigungen dem Unterricht nur mit besonderer Unterstützung folgen kann. Einen wesentlichen Impuls für eine gleichberechtigtere Teilhabe und den Abbau von Barrieren im Schulwesen lieferte die 2009 von Bund und Ländern ratifizierte UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in deren Folge im letzten Jahrzehnt kontinuierliche Inklusionsbemühungen im Schulwesen zu beobachten sind.

Förder- und Inklusionsquoten können Aufschluss darüber geben, wie viele Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert und wie viele von ihnen in einer Förder- oder aber allgemeinen Schule (d.h. sonstige allgemeinbildende Schule) unterrichtet werden. Allerdings sind diese Quoten aus 2 Gründen nur eingeschränkt interpretierbar: Zum einen variiert die Erfassung von Förderbedarf oder Förderung zwischen den Ländern. Zum anderen erlauben die Quoten weder Rückschlüsse darauf, ob die Schülerinnen und Schüler gemeinsam in Regelklassen oder getrennt unterrichtet werden, noch auf die Qualität des (inklusive) Unterrichts. Eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Förderung ist insofern

zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Voraussetzung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.

Im Jahr 2018 wurden von den gut 550.000 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung 42 % an einer allgemeinen Schule unterrichtet, womit sich der Inklusionsanteil an allen geförderten Schülerinnen und Schülern seit 2008 mehr als verdoppelt hat (Tab. D2-6web). Da jedoch heute auch insgesamt mehr Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert werden, stieg die Förderquote 2018 weiter auf 7,4 %. Hier bestehen erhebliche Differenzen zwischen den Ländern, die auf unterschiedliche Diagnose- und Zuweisungsverfahren schließen lassen: Während in Hessen 5,3 % der Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert werden, sind es in Sachsen-Anhalt nahezu doppelt so viele (9,4 %, Abb. D2-5). Dass sich auch der Ausbau gemeinsamer Beschulung in den einzelnen Ländern in sehr unterschiedlichem Tempo vollzieht, verdeutlichen die Inklusionsanteile: So werden nur in den Stadtstaaten und Schleswig-Holstein mehr als die Hälfte – in Bremen sogar 86 % – der geförderten Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen unterrichtet. In Bremen und Hamburg könnte dies mit dem expliziten Rechtsanspruch auf den Zugang zu einer allgemeinen Schule zusammenhängen.

Bereits beim Schuleintritt zeichnet sich ein ähnliches Bild ab (vgl. C5): In Hamburg und Schleswig-Holstein beginnt die Hälfte, in Bremen zwei Drittel der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung ihre Schullaufbahn an einer Grundschule. Hingegen werden in Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz mehr als drei Viertel der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung in Förderschulen eingeschult. Hinweise darauf, inwiefern diese ursprüngliche Entscheidung oder Zuweisung im weiteren Bildungsverlauf revidiert wird, liefern die Schulartwechsel zwischen Förder- und sonstigen allgemeinbildenden Schularten. In den letztgenannten Ländern wechseln im Verlauf des Sekundarbereichs I allerdings dreimal so viele Schülerinnen und Schüler an eine

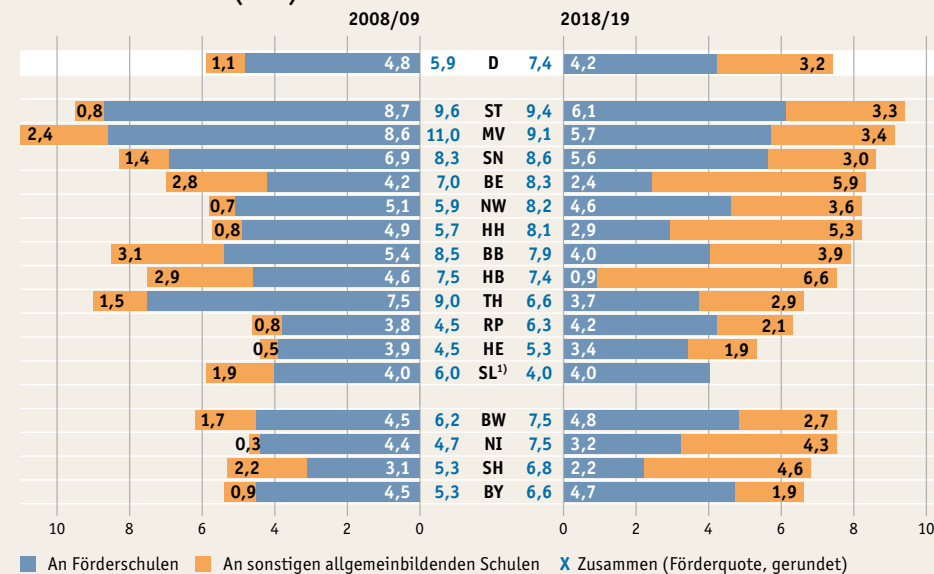
Förderquote steigt weiter auf 7,4 %

Inklusionsbemühungen der Länder kommen in sehr unterschiedlichem Tempo voran

Dreimal mehr Schülerinnen und Schüler wechseln an eine Förderschule als umgekehrt



Abb. D2-5: Sonderpädagogische Förderung* 2008/09 und 2018/19 nach Ländern und Förderort (in %)



* In den meisten Ländern werden Schülerinnen und Schüler erfasst, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde. In BW, BY, NI und SH wird sonderpädagogische Förderung hingegen unabhängig davon erfasst, ob der Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.

1) Da im Saarland die Feststellung eines Förderbedarfs seit 2016 nur noch bei einem Wechsel an eine Förderschule erforderlich ist, ist die quantitative Erfassung der sonderpädagogischen Förderung an sonstigen allgemeinbildenden Schulen nicht mehr möglich.

Quelle: Sekretariat der KMK, 2020, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

→ Tab. D2-6web

Förderschule wie umgekehrt (**Tab. D2-7web**). Dies entspricht dem bundesweiten Durchschnitt. Nur in Niedersachsen, Sachsen und Sachsen-Anhalt zeigt sich ein annähernd ausgeglichenes Verhältnis der Wechsel an und von Förderschulen. Nicht zuletzt, da die überwiegende Mehrheit aller Förderschülerinnen und -schüler ohne Hauptschulabschluss die Schule verlässt (**D8**), sind diese Befunde kritisch zu sehen.

Methodische Erläuterungen

Durchgangsquotenverfahren

Indiziert man den Schülerbestand eines Ausgangsjahres mit dem Wert 100 und setzt dies in Relation zur Schülerzahl in der nächsthöheren Jahrgangsstufe des darauffolgenden Schuljahres, ergeben sich Durchgangsquoten. Mit diesem Verfahren wird hier die quantitative Veränderung der Schülerzahlen von Jahrgangsstufe 5 (2013/14) bis zur Jahrgangsstufe 10 (2018/19) verfolgt. Da es sich um keinen echten Längsschnitt handelt, gleichen sich die absoluten Zu- und Abgänge nicht vollständig aus (z. B. aufgrund von Klassenwiederholungen, Förderschulwechslern oder Zu-/Abwanderungen).

Durchgangswahrscheinlichkeit

Durch Multiplikation von Durchgangsquoten (vgl. oben) über die betrachteten Jahrgangsstufen hinweg lässt sich die Durchgangswahrscheinlichkeit insgesamt ermitteln. Sie quantifiziert näherungsweise, wie groß die Verbleibchancen sind, die jeweilige Schulart bis zum Ende des Beobachtungszeitraums zu durchlaufen. Um temporäre Schwankungen der Schülerzahl (z. B. aufgrund der Geburtenentwicklung oder regionaler Zu-/Abwanderung) zu reduzieren, wird hier die mittlere Schülerzahl aus 3 aufeinanderfolgenden Er-

hebungsjahren verwendet (Mittelwert der Schuljahre 2012/13 bis 2014/15 für Jg. 5, 2013/14 bis 2015/16 für Jg. 6 etc.).

Längsschnittliche Sequenzmuster

Die im Nationalen Bildungspanel (NEPS) erfassten Angaben zur Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler in Startkohorte 3 (ab Jg. 5) wurden über die Erhebungsjahre 2010 bis 2016 verknüpft und als längsschnittliche Sequenzen aufbereitet. Schülerinnen und Schüler, die in Jg. 5 bis 6 noch die Grundschule oder Orientierungsstufe besuchten, wurden jeweils der im Anschluss gewählten weiterführenden Schulart zugeordnet. Auch für die in Jg. 7 gezogene Zusatzstichprobe (Aufstockung der Startkohorte 3 im Jahr 2012) wurden die schulbiografischen Angaben ab Jg. 5 rekonstruiert, sodass für insgesamt 3.515 Personen (vollständige) Sequenzen des Schulart- und Bildungsgangbesuchs ermittelt werden konnten. Ausgeschlossen blieben Befragte, die das theoretische Ende des begonnenen Bildungsgangs nicht erreicht hatten (frühe Stichprobenausfälle). Sowohl die Einbeziehung der Aufstockung des Jahres 2012 als auch die unbekanntete Selektivität der Drop-outs führen dazu, dass für diese längsschnittlichen Analysen keine sinnvollen Gewichte bestimmt werden können.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Zuletzt im Bildungsbericht 2018 als D3

Im Zuge der Debatten um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie mehr Chancengerechtigkeit für Kinder wurden auch ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Schulalter vermehrt in den Fokus gerückt. Analog zum Ausbau von Kindertageseinrichtungen für unter 3-Jährige (vgl. C2) zieht der 2003 begonnene Ausbau ganztägiger Bildungsangebote, der aktuell durch den geplanten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter ab 2025 an neuer Dynamik gewinnt, Fragen der Ausgestaltung und der Qualität nach sich. Auch lange Zeit offene gebliebene Fragen nach generellen Formaten und Organisationsformen des Ganztags sowie den entsprechenden Qualifikationen für das dort tätige pädagogische Personal geraten stärker in den Blick. Bislang wurde beobachtet, dass zuletzt sowohl verschiedene Angebote in schulischer Verantwortung als auch Angebote für Schulkinder in Kindertageseinrichtungen ausgebaut wurden, um die vorhandene Nachfrage in den Ländern zu decken. Nachfolgend wird auf Basis einschlägiger Statistiken ein Überblick über ganztägige Angebotsformen an Schulen sowie in Horten und altersgemischten Kindertageseinrichtungen gegeben. Anschließend wird mit Blick auf den geplanten Rechtsanspruch ein Vergleich der Ist- und Sollsituation zu ganztägigen Angeboten im Grundschulalter vorgenommen.

Entwicklung der Ganztagsangebote in Schulen und Kindertageseinrichtungen

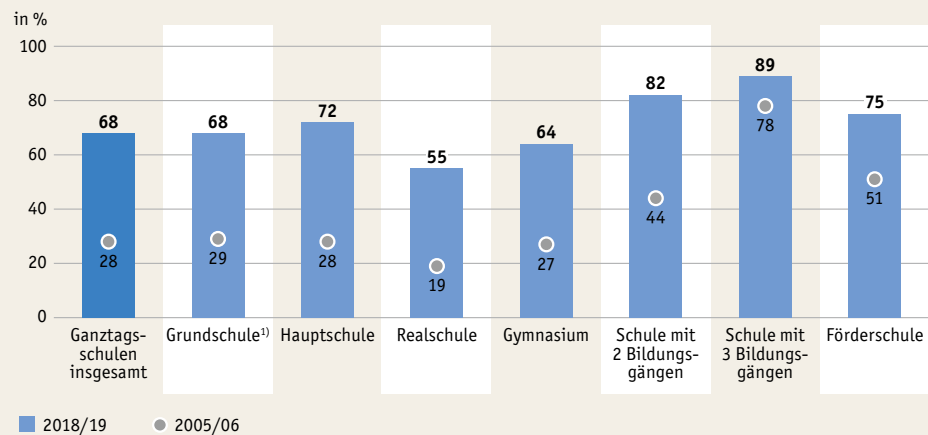
Grundsätzlich lassen sich 3 Arten von ganztägigen Angeboten^M unterscheiden: Ganztagsangebote in schulischer Verantwortung, Angebote für Schulkinder der Kinder- und Jugendhilfe sowie sonstige Angebote, etwa der (Über-)Mittagsbetreuung, die in der Regel eher ergänzend und untergesetzlich auf der Basis von Vereinbarungen in einzelnen Ländern bereitgestellt werden. In den entsprechenden Statistiken sind diese 3 Angebotsarten allerdings nicht trennscharf erfasst, sodass entsprechende Analysen lediglich eine annähernde Beschreibung der gesamten Angebotsentwicklung im Schulalter leisten können. Entsprechend der KMK-Statistik zu Ganztagsangeboten in schulischer Verantwortung werden in Deutschland im Schuljahr 2018/19 68 % aller Schulen als Ganztagsschulen ausgewiesen (**Abb. D3-1, Tab. D3-1web**). Im Jahr 2005/06 traf dies nur auf knapp 30 % aller Schulen zu, was eine enorme Zunahme an ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten in den letzten 15 Jahren verdeutlicht.

Dabei haben alle Schularten ganztägige Angebote ausgebaut. Grundschulen, die bei der Erfüllung des geplanten Rechtsanspruchs eine zentrale Rolle spielen, bieten derzeit zu 68 % Ganztagsangebote an. In 7 Ländern sind bereits über 90 % der Grundschulen ganztägig organisiert (**Tab. D3-2web**), was auch ein Resultat der Integration von Horten in die Ganztagsgrundschulen ist, während andere Länder diese Angebote in ihrer Eigenständigkeit erhalten haben (**Abb. D3-2**). Von Schuljahr 2017/18 zu 2018/19 war zwar ein absoluter Rückgang der (schulisch organisierten) Ganztagsangebote, insbesondere in Nordrhein-Westfalen und Bayern, zu beobachten, doch ist dies in Nordrhein-Westfalen auf eine Abnahme von Haupt- und Realschulen sowie in Bayern auf eine veränderte statistische Erfassung zur Annäherung an die KMK-Ganztagsdefinition zurückzuführen, derzufolge einige Angebote der Mittagsbetreuung inzwischen nicht mehr mitgezählt werden.

Grundsätzlich können die statistisch erfassten schulisch organisierten Ganztagsangebote sehr unterschiedliche Formen umfassen, beispielsweise auch als verlängerte Übermittagsbetreuung, die unterschiedlich organisiert wird, etwa durch Elterninitiativen, Schulförder- oder Landfrauenvereine. Zudem ist – u. a. aufgrund der

68 % aller Schulen im Schuljahr 2018/19 ganztägig organisiert

Ausbau ganztägiger Angebote über alle Schularten hinweg

Abb. D3-1: Ganztagsschulen 2005/06 und 2018/19 nach Schularten (in % der jeweiligen Schulart)

1) In Grundschulen können auch Angebote für Schulkinder von Kindertageseinrichtungen zum Ganztagsangebot beitragen. Sofern sie jedoch unabhängig von den Schulen ganztägige Angebote im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung stellen, werden sie nicht über die KMK-Statistik erfasst und daher hier nicht berücksichtigt.

Quelle: Sekretariat der KMK 2019, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland

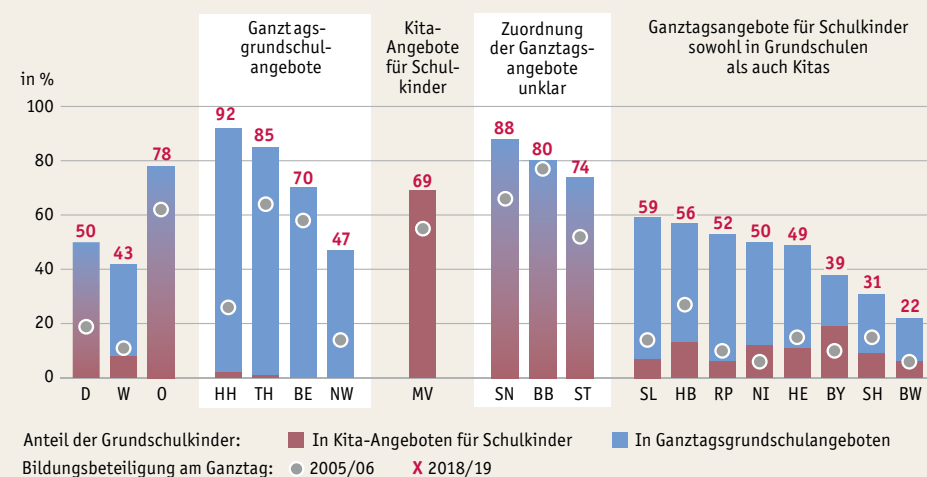
→ Tab. D3-1web

Offene Ganztagsformate überwiegen an Grundschulen, Gymnasien, Haupt- und Realschulen

Integration von (ehemaligen) Hortangeboten in die Schulen in einigen Ländern – die gemeinsame Organisation des Ganztags mit externen Trägern, wie der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere an Grundschulen weitverbreitet (StEG-Konsortium, 2019). Jenseits dieser Angebotsvielfalt variieren auch die Angebotsformate in schulischer Verantwortung ^M. So boten im Schuljahr 2018/19 vor allem Grundschulen (58 %), Gymnasien (44 %), Realschulen (39 %) und Hauptschulen (36 %) ihren Ganztag überwiegend in offener Form, also zur freiwilligen Teilnahme, an, während dieser an Schularten mit 3 Bildungsgängen (59 %) und Förderschulen (44 %) überwiegend in gebundener Form, d. h. bei verpflichtender Teilnahme, realisiert wird (Tab. D3-1web). Diesbezüglich zeigen sich wiederum deutliche Länderunterschiede (Tab. D3-2web).

Angebote für Schulkinder in Kindertageseinrichtungen im letzten Jahrzehnt weiter ausgebaut

Ergänzend dazu wird die Ganztagsbetreuung in einigen Ländern auch durch Angebote für Schulkinder in alleiniger Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe erbracht. 2019 hielten rund 9.600 Kindertageseinrichtungen entsprechende Angebote für Schulkinder bereit (Tab. D3-3web). Innerhalb dieser Einrichtungen war seit 2007 vor allem ein Wachstum bei den genannten eigenständigen Horten zu beobachten, die ausschließlich Schulkinder betreuen. Die in der Regel kürzeren Angebote der (Über-) Mittagsbetreuung ^M werden größtenteils statistisch nicht erfasst, zumindest nicht als eigene Angebotsform ausgewiesen. Allerdings deuten bundesweite Elternbefragungen an, dass sie von rund 19 % der Grundschul Kinder in Westdeutschland und 6 % der Kinder in Ostdeutschland genutzt werden. Sie sind insbesondere in Baden-Württemberg (24 %), Bayern (23 %), Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (je 19 %) verbreitet. Die Bedarfserhebung bei den Eltern zeigt zudem, dass in Westdeutschland auch kürzere Betreuungszeiten bis 14 Uhr nachgefragt werden (Alt et al., 2020). Durch die in den Ländern unterschiedlich gehandhabte Praxis ganztägiger Angebote lassen sich allerdings Fragen der Qualität nicht für alle Angebotstypen gleichermaßen klären. Hinsichtlich des angedachten Rechtsanspruchs auf ein Ganztagsangebot für Kinder im Grundschulalter ab 2025 zeichnet sich derzeit lediglich die Verankerung im Achten Sozialgesetzbuch SGB VIII ab, allerdings noch keine Details zu den Standards der Realisierung.

Abb. D3-2: Grundschul Kinder in ganztägigen Angeboten 2005/06 und 2018/19 nach Ländern (in %)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik ^D, Bevölkerungsstatistik 2018; Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik 2019, eigene Berechnungen

→ Tab. D3-4web

Entwicklung der Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten für Grundschul Kinder

Tendenziell geht der Ausbau der verschiedenen Angebotsformen seit dem Schuljahr 2005/06 mit einer deutlich gestiegenen Inanspruchnahmequote ^M ganztägiger Angebote einher. 2018/19 nutzten 1,5 Millionen Grundschul Kinder ein Angebot der Ganztagsbetreuung in Schulen oder Kindertageseinrichtungen; das entspricht zusammen rund der Hälfte aller Grundschul Kinder (Abb. D3-2, Tab. D3-4web). Während sich der Anteil von Kindern an Ganztagsgrundschulen (einschl. eines Teils der Übermittagsbetreuung) in den letzten 12 Jahren mehr als verdreifacht hat, ist der Anteil an Grundschul Kindern, die ein Angebot in Kindertageseinrichtungen nutzen, im gleichen Zeitraum nur um 6 Prozentpunkte gestiegen.

Dies hängt mit den unterschiedlichen Ganztagsstrategien der Länder für das Grundschulalter zusammen. Dabei lassen sich 4 Muster beobachten: Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen haben im letzten Jahrzehnt ihren Ausbau auf schulische Ganztagsangebote konzentriert und bestehende Hortangebote entsprechend überführt oder nahezu abgeschafft. Mecklenburg-Vorpommern hält bis heute an der Trennung von Schule und Hortangeboten fest. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg haben – vor dem Hintergrund der in Ostdeutschland traditionell engen Verzahnung von Horten und Schulen – die Grundschulen mit den Horten organisatorisch zu Ganztagsgrundschulen zusammengelegt. Dies hat allerdings bis heute dort statistische Doppelzählungen dieser „Kombi-Einrichtungen“ zur Folge. In einem Großteil der westdeutschen Flächenländer schließlich findet sich ein Angebotsmix an schulischen Ganztagsangeboten in Verantwortung der Länder und an Hortangeboten in Zuständigkeit der kommunalen Jugendämter. Selbst bei Aufsummierung der beiden Angebotsformen sind in den meisten westdeutschen Ländern die Beteiligungsquoten immer noch vergleichsweise gering (Abb. D3-2).

1,5 Mio. Grundschul Kinder in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten

Angebotslandschaft des Ganztags durch Länderunterschiede geprägt

Bedarf an ganztägigen Angeboten für Grundschul Kinder

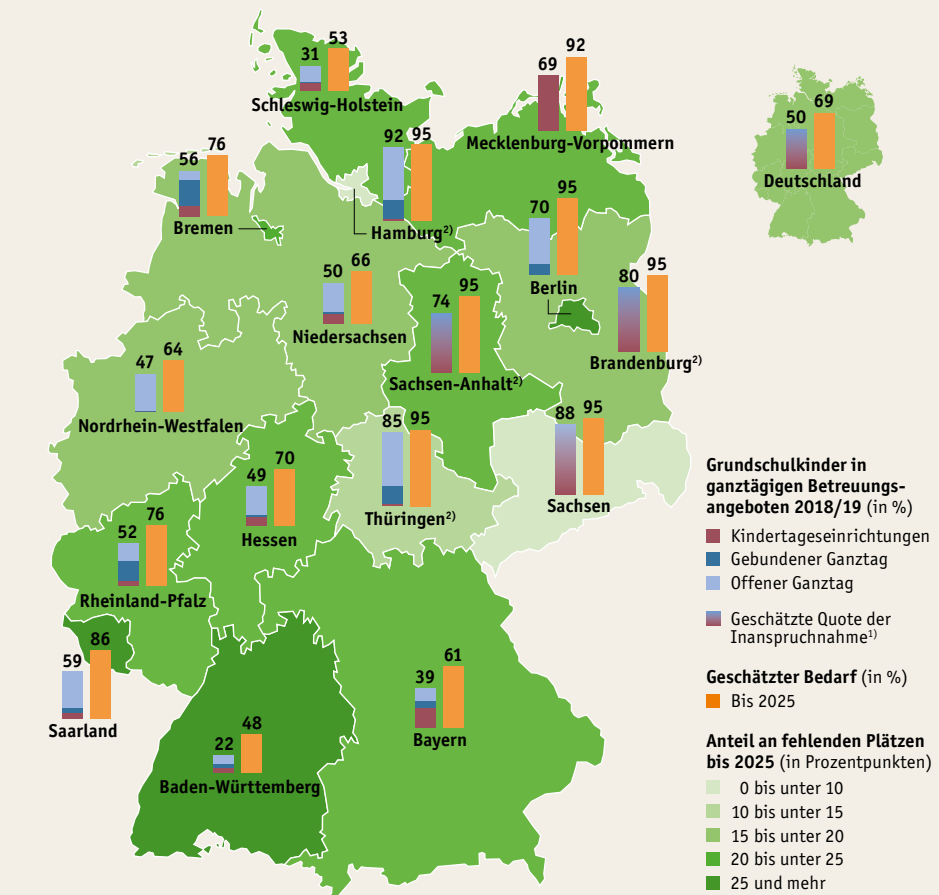
Sowohl der ab 2025 geplante Rechtsanspruch auf ganztägige Betreuung im Grundschulalter als auch die seit Jahren steigende Nutzung sowie der darüber hinaus-

**Bis Ende 2025 weitere
785.000 Ganztags-
plätze zur Bedarfs-
deckung notwendig**

weisende Elternbedarf deuten darauf hin, dass die Nachfrage nach ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten im Grundschulalter noch weiter steigen wird. Dies bestätigen auch die Bedarfsabschätzungen^M des DJI zur Umsetzung eines möglichen Rechtsanspruchs: Auf Basis der amtlichen Schuldaten von 2017/18 und der DJI-KiBS^D-Elternbefragung aus dem Jahr 2018 ist von einem Bedarf an ganztägigen Plätzen – ohne den Bedarf an kurzer Mittagsbetreuung (bis 14:00 Uhr) – von 69 % auszugehen (Abb. D3-3). Wenn man diesen Anteil als Zielgröße für die zu erwartende Anzahl an Grundschulkindern in Ganztagsangeboten im Jahr 2025 zugrunde legt, würden bis dahin insgesamt 2,24 Millionen Plätze in Deutschland benötigt. Infolgedessen müssten zu den aktuell vorhandenen Plätzen bis Ende 2025 noch 785.000 zusätzliche Ganztagsplätze geschaffen werden.

In den Ländern hätte dies unterschiedlich starke Ausbaubemühungen zur Folge: In Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern wären angesichts der hohen Anzahl an Grundschulkindern erwartungsgemäß die meisten Plätze zu schaffen; im Verhältnis zwischen (aktuellem) Angebot und erwartbarer Nachfrage wäre jedoch der

Abb. D3-3: Grundschul Kinder in ganztägigen Betreuungsangeboten 2018/19, Bedarfsabschätzungen und Ausmaß fehlender Plätze bis 2025 nach Ländern (in %)



1) Für BB, SN und ST kann die Inanspruchnahmequote nur geschätzt werden, da Grundschul Kinder in ganztägiger Betreuung sowohl in der KJH-Statistik als auch in der Schulstatistik gemeldet werden. Als geschätzte Inanspruchnahmequote wird der jeweils höhere Wert angenommen.

2) Länder mit einem bereits bestehenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019, Bevölkerungsstatistik 2018; Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik 2019, eigene Berechnungen; Guglhofer-Rudan & Alt, 2019

→ Tab. D3-4web

Ausbaubedarf in Baden-Württemberg und im Saarland am höchsten. Demgegenüber könnten vor allem Hamburg, aber auch Sachsen am ehesten ein bedarfsdeckendes Angebot bereitstellen. Die neuesten Bedarfserhebungen für das Jahr 2019 zeigen im Vergleich zum Vorjahr einen ähnlich hohen Betreuungsbedarf (BMFSFJ, 2020).

Personal in ganztägigen Angeboten für Grundschul Kinder

Da die KMK-Statistik keine Personalinformationen über das schulische Ganztagsangebot bereithält, wird für entsprechende Angebote für Grundschul Kinder in Kindertageseinrichtungen auf die KJH-Statistik und an Schulen auf die StEG -Schulleitungsbefragung 2018 zurückgegriffen, die zumindest einen Einblick zum Personaleinsatz in Angeboten zur Integration und Inklusion gibt. In diesen Angeboten sind häufig Erzieher/innen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Ehrenamtliche tätig, aber auch weitere Qualifikationsgruppen wie sonderpädagogische Fachkräfte (vgl. StEG-Konsortium, 2019, S. 139). Unter den 28.000 Beschäftigten in eigenständigen Kitas für Schulkinder (Horten) sind zwei Drittel Erzieher/innen; der Anteil einschlägig akademisch ausgebildeter Fachkräfte ist deutlich geringer (rund 10 %). Stattdessen finden sich hier vermehrt andere Ausbildungsabschlüsse (Tab. D3-6web).

Bislang ist die Anzahl und das Qualifikationsniveau des Personals in der (Über-)Mittagsbetreuung ungeklärt; vielfach dürfte es sich um ehrenamtlich engagierte Personen handeln. Zudem deutet die DJI-KiBS-Elternbefragung an, dass Eltern, deren Kinder eine (Über-)Mittagsbetreuung besuchen, mit der Qualifizierung der dort tätigen Personen weniger zufrieden sind als Eltern, deren Kinder Ganztagsangebote an Schulen oder Kitas nutzen, mit der Qualifizierung des dortigen Personals. Dies könnte ein Hinweis auf einen stärkeren Qualifizierungsbedarf dieser wenig regulierten Angebotsform sein. Allerdings ist bei Eltern insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit vielen Merkmalen der Angebote an Grundschulen, in Kindertageseinrichtungen, aber auch der (Über-)Mittagsbetreuung zu beobachten (Alt et al., 2020). Mit Blick auf den geplanten Rechtsanspruch wird für die neu zu schaffenden Plätze auf jeden Fall ein höheres Fachkräfteangebot benötigt.

In Ganztagsangeboten an Grundschulen und Kitas überwiegend sozialpädagogische Fachkräfte tätig

D
3

Methodische Erläuterungen

Schulische Ganztagsangebote

Gemäß der Definition der KMK wird zwischen gebundenen und offenen Angeboten unterschieden (KMK, 2020). In der gebundenen Form sind im vollgebundenen Ganztage alle Schulkinder und im teilgebundenen ein Teil der Kinder verpflichtet, an mindestens 3 Tagen die Woche für mindestens 7 Stunden teilzunehmen. Im offenen Ganztage ist es den Schulkindern freigestellt, ob sie an dem Ganztagsangebot, das an 3 Tagen die Woche für mindestens 7 Stunden bereitgestellt werden muss, teilnehmen.

Angebote für Schulkinder in Kindertageseinrichtungen

Diese werden entweder in eigenständigen Horten im Sinne der §§ 22 ff. SGB VIII, die ausschließlich Grundschul Kinder in Anspruch nehmen, oder in altersgemischten Kitas erbracht, in denen Kinder entweder in Hortgruppen mit ausschließlich Schulkindern oder in altersgemischten Gruppen mit Nichtschulkindern betreut werden.

(Über-)Mittagsbetreuung

Die (Über-)Mittagsbetreuung ist ein Angebot, welches häufig von Gemeinden oder Schulfördervereinen zur Verfügung gestellt wird, die eine Betreuung bis 14:00 Uhr oder in einer verlängerten Variante bis 15:30 oder 16 Uhr anbieten. Dies wird statistisch bislang nicht eigenständig erfasst. Durch eine Veränderung der

KMK-Statistik zwischen 2015 und 2016 werden bei den Ganztagsgrundschulen in einzelnen Ländern auch Schulen mit (längerer) Übermittagsbetreuung bis 15:30 bzw. 16 Uhr dort gemeldet.

Inanspruchnahmequote von Ganztagsgrundschulangeboten

Die Inanspruchnahmequote beschreibt das Verhältnis von Grundschulkindern (Klasse 1 bis 4) in sämtlichen Ganztagsbetreuungsangeboten (offene, teilgebundene, gebundene Ganztagsgrundschulen, Kindertageseinrichtungen und z. T. Übermittagsbetreuung) zu allen Kindern im Grundschulalter (6,5–10,5 Jahre). Datenbasis bilden die KJH-Statistik, die Bevölkerungsstatistik und die KMK-Ganztagsgrundschulstatistik.

Bedarfsabschätzungen für Ganztagsgrundschulangebote bis 2025

Die Bedarfsabschätzungen des DJI beruhen auf der 14. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamts. Zudem liegen dem Modell folgende Annahmen zugrunde: Deckelung der Nachfrage bei 95 %, Dynamisierung der Nachfrage von weiteren 10 % bis 2025. Hier dargestellt ist die Schätzung des Ganztagsbetreuungsbedarfs, der über 14:30 Uhr hinausgeht. Die Schätzung für den Gesamtbetreuungsbedarf, der auch Betreuungsformate bis 14:30 Uhr umfasst, fällt deutlich höher aus (vgl. Guglhoer-Rudan & Alt, 2019).

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Qualitätssicherung und -entwicklung in Schule und Unterricht hängen in entscheidendem Maße vom Personaleinsatz sowie der Qualifikation des Lehrpersonals ab. Zahlreiche Studien der letzten Jahre belegen, dass Lehrkräfte die Unterrichtsqualität und Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler sogar stärker beeinflussen können als schulstrukturelle oder -organisatorische Aspekte (z. B. Hattie, 2009; Kunter et al., 2011). Angesichts der Befunde aus vorangegangenen Bildungsberichten, die auf einen hohen Ersatzbedarf an Lehrpersonal hinweisen, richtet sich der Blick im Folgenden auf aktuelle Entwicklungen der alters- und beschäftigungsbezogenen Verteilung von Lehrkräften im Ländervergleich. Vor dem Hintergrund der mittelfristigen Schülerzahlentwicklung (D1) wird dann auf Ergebnisse der KMK-Prognose zum Lehrkräftebedarf bis 2030 eingegangen. Abschließend wird am Beispiel der MINT-Fächer aufgezeigt, über welchen Ausbildungshintergrund das Lehrpersonal im Sekundarbereich I verfügt und welche Effekte dies auf die Schülerleistungen hat.

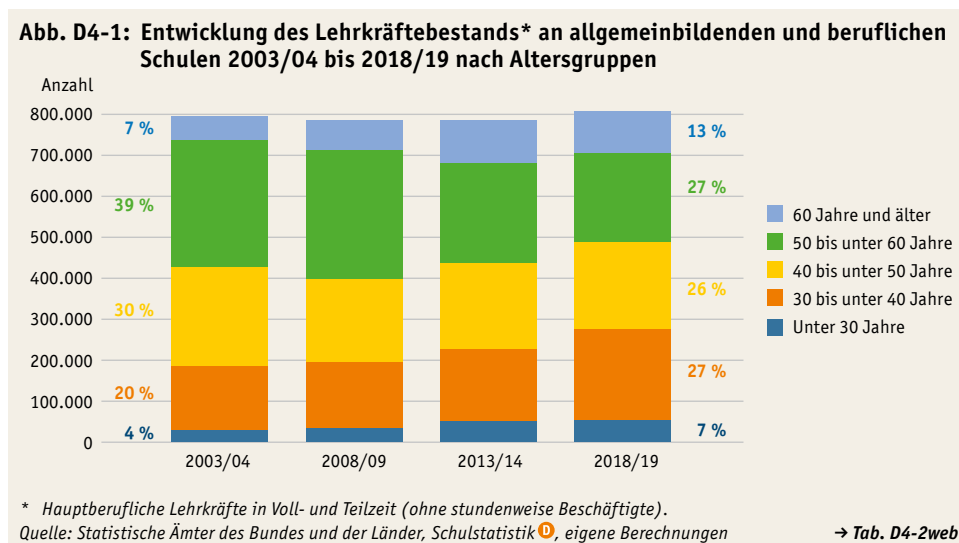
Entwicklung des Lehrkräftebestands

Im Schuljahr 2018/19 sind bundesweit mit 908.337 knapp 20.000 mehr Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen beschäftigt als noch vor einem Jahrzehnt (Tab. D4-1web). Der Anstieg geht dabei maßgeblich auf die allgemeinbildenden Schulen zurück (+21.772). Auffällig ist, dass bundesweit nur gut die Hälfte der Lehrkräfte (55 %) in Vollzeit beschäftigt ist, wobei alle ostdeutschen Flächenländer überdurchschnittlich hohe Anteile an vollzeitbeschäftigtem Lehrpersonal aufweisen, welche teils erheblich über dem bundesweiten Mittel liegen (Sachsen-Anhalt 74 %, Brandenburg 71 %). Da in diesen Ländern die deutsche Vereinigung mit einem massiven Einbruch der Schülerzahlen einherging (D1), wurden zunächst viele Lehrkräfte entlassen oder mussten auf Teilzeitmodelle umsteigen. Im letzten Jahrzehnt zeigen sich hingegen substanzielle Veränderungen im Beschäftigungsumfang: So ist insbesondere in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern (jeweils +26 Prozentpunkte) und Thüringen (+20 Prozentpunkte) ein kontinuierlich steigender Anteil an vollzeitbeschäftigtem Lehrpersonal zu verzeichnen. In den Stadtstaaten Bremen und Hamburg sowie in Baden-Württemberg und Bayern ist 2018 demgegenüber weniger als die Hälfte aller Lehrkräfte vollzeitbeschäftigt. Zugleich sind hier mit 19 % (Baden-Württemberg) bzw. 22 % (Bayern) anteilig die meisten stundenweise Beschäftigten tätig.

Mit Blick auf die Entwicklung der Altersstruktur hauptberuflicher Lehrerinnen und Lehrer in Voll- und Teilzeit, d. h. ohne stundenweise Beschäftigte, zeigt sich in den letzten 15 Jahren eine stetige Verschiebung in Richtung jüngerer Lehrkräfte (Abb. D4-1), ohne dass sich zwischen den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bedeutsame Unterschiede abzeichnen (Tab. D4-2web). So stieg der Anteil des unter 40-jährigen Lehrpersonals seit 2003 um 10 Prozentpunkte und macht im Schuljahr 2018/19 gut ein Drittel des pädagogischen Personals an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen aus. Darunter finden sich zwar auch immer mehr Lehrkräfte im Alter von unter 30 Jahren (7 %). Doch sind weiterhin anteilig mehr Lehrerinnen und Lehrer 60 Jahre und älter (13 %), die damit kurz vor dem Ruhestand stehen. Der daraus hervorgehende Ersatzbedarf betrifft allerdings nicht alle Länder in derselben Weise. So zeigt sich insbesondere für Brandenburg (18 %) und Thüringen (19 %) ein hoher Anteil an über 60-jährigen Lehrkräften, der einem weit geringeren Anteil an unter 30-Jährigen (3 bzw. 5 %) gegenübersteht. Einzig im Saarland hat sich die Altersstruktur des pädagogischen Personals so weit verschoben, dass anteilig mehr jüngere (11 %) als ältere (9 %) Lehrkräfte beschäftigt sind (Tab. D4-3web).

Etwa die Hälfte aller Lehrkräfte ist in Vollzeit beschäftigt

Verschiebung der Altersstruktur in Richtung jüngerer Lehrkräfte



Künftige Lehrkräftebedarfe

Betrachtet man die Entwicklungen im Lehrkräftebestand vor dem Hintergrund der mittelfristig weiter steigenden Schülerzahlen (D1), stellt sich die Frage nach der Absicherung des künftigen Lehrkräftebedarfs. In den Modellrechnungen des Jahres 2019 prognostiziert die Kultusministerkonferenz einen durchschnittlichen Bedarf von knapp 32.000 Lehrkräften pro Jahr bis 2030. Stellt man dieser Zahl das voraussichtliche Angebot an Neuabsolventinnen und -absolventen des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) gegenüber (Tab. D4-4web), ist das Verhältnis für das Bundesgebiet rechnerisch nahezu ausgeglichen, doch zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. So ist zu erwarten, dass in der Hälfte der Länder das Angebot an Lehrkräften den jeweiligen Bedarf übersteigen wird; voraussichtlich fällt die jährliche Zahl der Neuabsolventinnen und -absolventen des Vorbereitungsdienstes insbesondere in Niedersachsen (+1.053), Baden-Württemberg (+595) und Rheinland-Pfalz (+488) höher aus als der jeweilige Lehrkräftebedarf (Tab. D4-4web). Dagegen bleiben in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt 31 bzw. 37 % des jährlichen Bedarfs durch das Angebot an Neuabsolventinnen und -absolventen ungedeckt. Zur Vermeidung größerer Engpässe bleiben daher intensive Austausch- und länderübergreifende Abstimmungsprozesse mittelfristig von großer Bedeutung. Denn die hier im Jahresdurchschnitt berichteten Werte schwanken nicht nur über den Zeitraum bis 2030, sondern unterliegen auch innerhalb der Länder deutlichen regionalen sowie schulart- und fachspezifischen Unterschieden.

Vor dem Hintergrund der anhaltenden Bedarfe haben Bund und Länder die Kapazitäten in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Hochschulen erheblich ausgebaut. Über Aspekte der Strukturentwicklung hinaus rücken zunehmend Qualitätsfragen in den Fokus der Diskussionen und Maßnahmen (Radhoff & Ruberg, 2020), z.B. im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Auch bei diesen von Bund und Ländern angestoßenen Reformen in der Lehrkräftebildung bedarf es angesichts länderspezifischer Strukturentwicklungen an den Hochschulen eines verstärkten länderübergreifenden Austauschs (Brümmer et al., 2018). Hinzu kommt, dass aufgrund der Dauer des Lehramtsstudiums mit anschließendem Vorbereitungsdienst den Bedarfsprognosen durch die Ausweitung der Ausbildungskapazitäten allein nicht Rechnung getragen werden kann (vgl. Klemm & Zorn, 2017), sodass weitere, kurzfristige Maßnahmen notwendig sind.

Angebot an ausgebildeten Lehrkräften deckt den Bedarf bis 2030 in der Hälfte der Länder

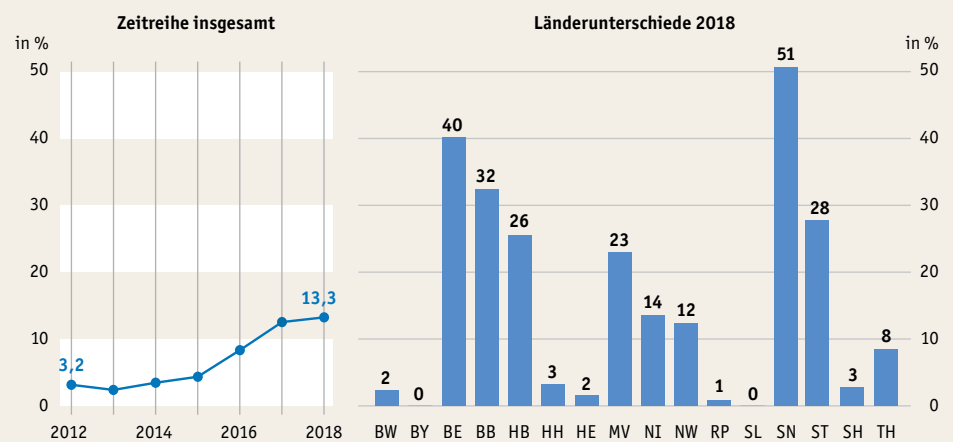
Aspekte der Qualifikation des Lehrpersonals

In Zeiten des Lehrkräftemangels stehen die Länder vor der Herausforderung, ihrer Verpflichtung zur vollständigen Unterrichtserteilung nachzukommen. Für dieses Ziel werden an den Schulen zusätzlich unterschiedliche Personengruppen rekrutiert, z.B. bereits pensionierte Lehrerinnen und Lehrer oder (Lehramts-) Studierende (vgl. z.B. Bäuerlein et al., 2018). Zudem werden in den letzten Jahren vermehrt Lehrkräfte eingestellt, die ohne ein grundständiges Lehramtsstudium in den Schuldienst eintreten, sogenannte Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger² (vgl. z.B. Reintjes et al., 2020). Sowohl die Bezeichnungen als auch die Modalitäten für den Seiten- oder Quereinstieg unterscheiden sich jedoch zwischen den Ländern und Schularten, z.B. in Bezug auf die Hochschulabschlüsse und -fächer, aus denen sich lehramtsbezogene Fächer ableiten lassen, oder hinsichtlich der Verpflichtung zu einem vorherigen Referendariat und dessen Dauer (vgl. Klemm, 2019). Bezogen auf alle Neueinstellungen hat sich der Anteil der Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger seit 2012 vervierfacht (**Abb. D4-2**): Von den insgesamt 36.000 neu eingestellten Lehrkräften des Jahres 2018 haben 13 % kein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Neben Sachsen (51 %) und Berlin (40 %) machen die Seiteneinsteige inzwischen auch in anderen Ländern mehr als ein Viertel aller Neueinstellungen aus.

Anteil der Seiteneinstiege in den Schuldienst seit 2012 vervierfacht

Abgesehen von den regionalen Unterschieden sind auch nicht alle Schularten und Unterrichtsfächer in gleicher Weise von Personalengpässen betroffen. Bereits im letzten Bildungsbericht wurde auf überdurchschnittlich viele Seiteneinstiege in den Naturwissenschaften hingewiesen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Mit dem IQB-Bildungstrend 2018 liegen nun für den Sekundarbereich I aktuelle Daten vor, die den Ausbildungshintergrund der Mathematik- und naturwissenschaftlichen Lehrkräfte nicht nur mit Blick auf Seiten- und Quereinstiege abbilden, sondern auch auf die Passung zwischen Studien- und Unterrichtsfach (**Abb. D4-3**). Im Ergebnis wird mit 17 bzw. 15 % der Lehrkräfte vor allem ein substanzieller Anteil des Physik- und des Chemieunterrichts durch Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger abgedeckt. In Mathematik ist dies seltener der Fall (9 %), wohingegen dort der Anteil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte (also ohne spezifische Lehrbefähigung Mathematik) mit

Abb. D4-2: Anteil der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an allen Neueinstellungen in den öffentlichen Schuldienst 2012 bis 2018 sowie nach Ländern (in %)

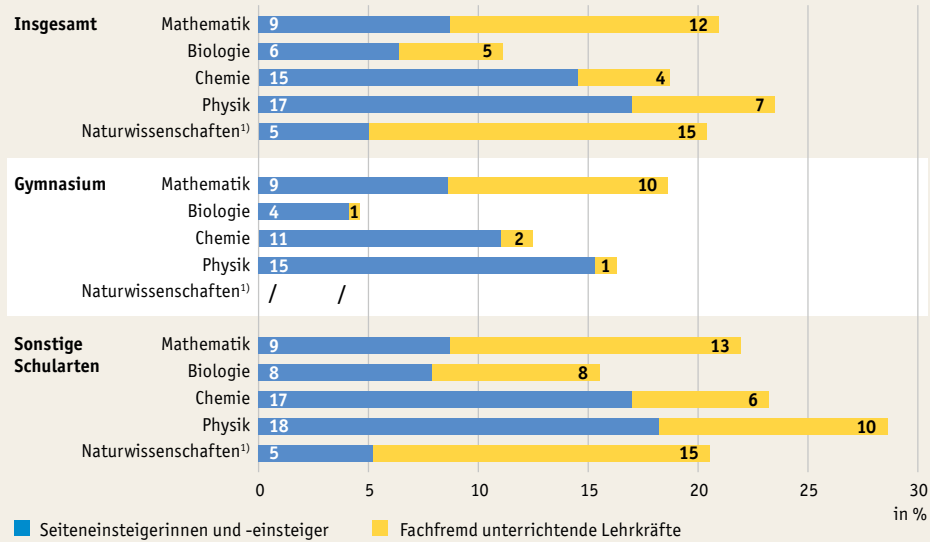


Quelle: Sekretariat der KMK, Einstellung von Lehrkräften 2018

→ Tab. D4-5web

² Unter Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern werden im Bildungsbericht alle Personen gefasst, die ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium im Schuldienst tätig sind – unabhängig davon, ob nach einem regulären Fachstudium zunächst der lehramtsbezogene Vorbereitungsdienst (je nach Land 18 bis 24 Monate Referendariat) durchlaufen wurde (Quereinstieg) oder ein direkter Eintritt in den Schuldienst mit berufsbegleitender Qualifizierung erfolgt (Seiteneinstieg).

Abb. D4-3: Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger sowie fachfremd unterrichtende Sekundarschullehrkräfte im Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterricht nach Schularten (in % aller Lehrkräfte)*



* Bezogen auf 3.445 befragte Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs I ohne Doppelzählungen, d. h., bei der Bestimmung des Anteils fachfremd unterrichtender Lehrkräfte wurden nur Lehrkräfte mit Lehramtsstudium einbezogen (ohne Seiteneinstiege).

1) Fächerintegriertes Unterrichtsfach Naturwissenschaft; Darstellung für Gymnasiallehrkräfte wegen geringer Fallzahl (n = 12) nicht möglich.

Quelle: Stanat et al., 2019, IQB-Bildungstrend 2018, S. 394, eigene Darstellung


12 % höher ausfällt. Noch deutlicher sind allerdings die Schulartunterschiede. In den nichtgymnasialen Schularten unterrichten nicht nur mehr Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, sondern auch fachfremd erteilter Unterricht findet dort – über alle Fächer hinweg – deutlich häufiger statt als an Gymnasien. Ein systematischer Zusammenhang mit den Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler scheint jedoch bezogen auf die KMK-Bildungsstandards nicht zu bestehen (Stanat et al., 2019): So zeigen vertiefende Analysen zwar für die nichtgymnasialen Schularten, dass die von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern unterrichteten Klassen in Mathematik, Biologie und Physik signifikant schwächere Ergebnisse erzielen als Klassen von regulär ausgebildeten Lehrkräften. Dies gilt aber zum einen nicht für die Gymnasien und hängt zum anderen mit der Schülerzusammensetzung an nichtgymnasialen Schulen zusammen. Nach Kontrolle der Klassenkomposition und Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler besteht in Klassen von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern kein Kompetenzrückstand mehr gegenüber Schülerinnen und Schülern von grundständig ausgebildeten Lehrkräften. Dies verweist nochmals nachdrücklich darauf, dass gerade in Schularten und Schulklassen mit schwierigeren Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler verstärkt Lehrkräfte ohne Lehramtsbefähigung eingesetzt werden. Es ist fraglich, ob in diesen Klassen mit hohem Schüleranteil mit Migrationshintergrund, mit niedrigem sozioökonomischem Status und geringen kognitiven Grundfähigkeiten den besonderen Förder- und Unterstützungsbedarfen der Kinder und Jugendlichen hinreichend Rechnung getragen werden kann.

Lehrkräfte ohne Lehramtsstudium oder ohne passende Lehrbefähigung vor allem an nichtgymnasialen Schularten

Geringere Schülerleistungen in Klassen von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern maßgeblich durch Klassenzusammensetzung bedingt

Aktivitäten an außerschulischen Lernorten

Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Schulalter finden nicht nur in Schule und Unterricht statt, sondern zu mehr oder minder großen Teilen auch in non-formalen und informellen Bildungskontexten. Dazu gehört die alltägliche Verarbeitung von Informationen, Erfahrungen und Wissensbeständen ebenso wie der Erwerb von Kompetenzen in der Familie, beim Ausüben von Hobbys, beim Peer-Learning im Freundeskreis oder in der organisierten Kinder- und Jugendarbeit, aber auch das gezielte freiwillige Lernen in Kursen oder anderen außerunterrichtlichen und außerschulischen Bildungsangeboten. Neben der Schule bietet sich also ein breites Spektrum an erweiterten Lerngelegenheiten: So haben beispielsweise Sportvereine bei vielen Kindern und Jugendlichen eine große Bedeutung. Auch werden viele Spielarten der kulturell-musischen Bildung, etwa in Musikschulen, Chören, Bands oder Musikvereinen, häufig von jungen Menschen genutzt. Die generelle Bedeutung non-formaler Lernwelten wird darüber hinaus im besonderen Maße beim Erwerb von digitalen Kompetenzen sichtbar, da ein Großteil der hierfür notwendigen Grundfertigkeiten nach wie vor nicht in der Schule, sondern in alltäglichen Lernwelten erworben wird (vgl. H3, H5).

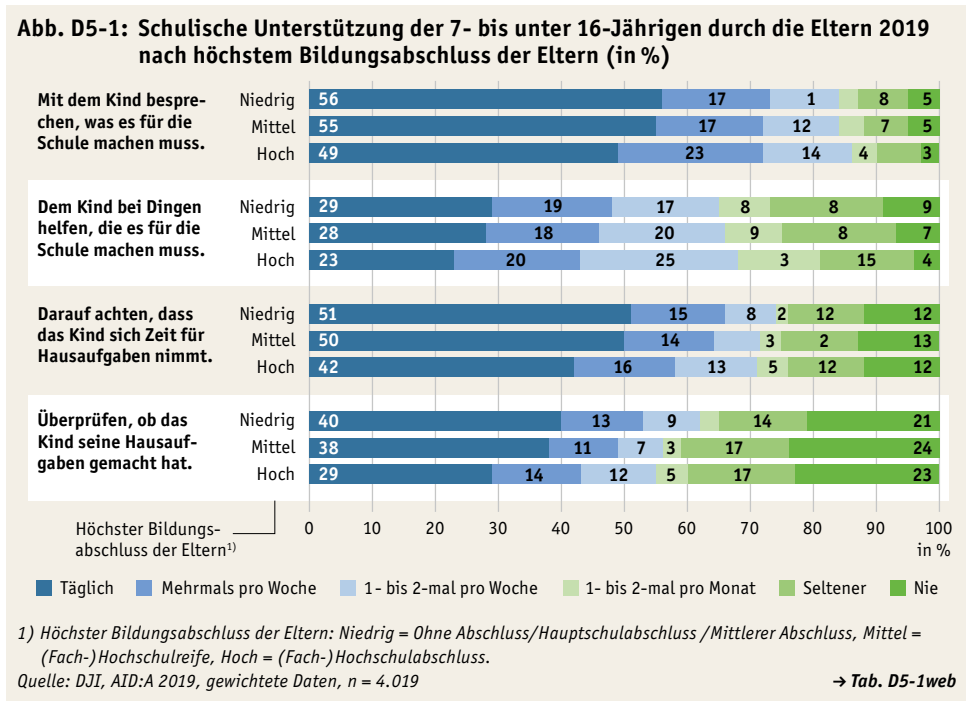
Mit dem Vorliegen der neuesten Datenbasis des DJI-Surveys AID:A  2019 wird nachfolgend ein Fokus auf innerfamiliäre Lernprozesse, auf das Engagement in Vereinen sowie das Bildungspotenzial aufgrund einer Teilnahme junger Menschen an organisierten Auslandsaufenthalten ohne Eltern gelegt. Berichtet wird weiterhin über die Teilnahme an öffentlich geförderten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Das Kapitel skizziert in seinem Aufbau damit eine breite Palette an wenig beachteten Bildungsgelegenheiten, die sich im Alltag eröffnen und dem Bereich der non-formalen und informellen Bildung zugerechnet werden.

Familiäre Unterstützung beim schulischen Lernen

Die familiäre Förderung beschränkt sich nicht nur auf die Phase der frühen Kindheit (vgl. C1), sondern setzt sich auch während der Schulzeit und des gesamten Prozesses des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen fort. Die breite Unterstützung durch die Eltern, nicht nur bei schulbezogenen Aufgaben, verändert sich mit dem Alter der Kinder und der Spezialisierung des Wissens. Während Kinder im Primarbereich noch überwiegend von den eigenen Eltern gefördert werden, nimmt die Inanspruchnahme von externer Unterstützung in Form von bezahlter oder unbezahlter Nachhilfe mit dem Alter deutlich zu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 111).

Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss unterstützen Kinder häufiger bei Hausaufgaben

Nichtsdestotrotz bleibt der Befund konstant, dass ein nicht unerheblicher Teil der Schulkinder bei den Hausaufgaben auch von den Eltern gefördert wird. Eine erhebliche Anzahl der Eltern überprüft die Hausaufgaben und achtet auf deren Erledigung, während ein geringerer Teil die Kinder dabei selbst unterstützt (**Abb. D5-1**). Die Differenzierung nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern zeigt, dass alle Eltern engagiert sind und ihre Kinder unterstützen, wobei Eltern mit einem niedrigen Bildungsstand ihren Kindern häufiger helfen. Dies dürfte auch mit dem Bedarf an elterlicher Förderung zusammenhängen: Kinder, die in der Schule gut zurechtkommen, benötigen meist weniger Förderung. Diesen Befund bestätigen auch frühere Analysen mit den Daten des NEPS (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 84).



D
5

Angebote öffentlich geförderter Kinder- und Jugendarbeit

Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sollen junge Menschen in ihrer freien Zeit u.a. zu gesellschaftlichem Engagement und Mitverantwortung befähigen. Die darauf bezogenen Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung finden sowohl in offenen Angebotsformen als auch in regelmäßigen gruppenstrukturierten Formaten der Kinder- und Jugendarbeit statt. Nach wie vor verkörpern die Angebote von den Jugendfreizeit- und Jugendbildungsstätten bis zu den kirchlichen Jugendorganisationen und anderen Jugendverbänden, von den Sportvereinen bis zu den jugendkulturellen Gelegenheiten sowie den Kinder- und Jugendfreizeiten ein breites Spektrum an außerschulischen Angeboten der non-formalen und informellen Bildung vor allem für Kinder und Jugendliche im Schulalter.

Die Jugendarbeitsstatistik weist anhand einer seit 2015 reformierten Erhebung zuletzt mit knapp 150.000 öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit eine leichte Steigerung auf (Tab. D5-2web). Der größte Teil der erfassten Angebote findet dabei in der Verantwortung frei-gemeinnütziger Träger statt, die öffentlich anerkannt sind und in Teilen staatliche Zuschüsse erhalten. Gruppenbezogene Strukturen, die sich durch einen konstanten Teilnahmekreis auszeichnen, haben seit der letzten Erhebung ebenfalls eine leichte Steigerung auf fast 26.500 Angebote erfahren (Tab. D5-2web). Hingegen eröffnen offene Angebote einen niedrigschwiligen Zugang, da sie während der Öffnungszeiten allen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen und der Kreis der Teilnehmenden damit weniger konstant ist. Dabei erreichen offene Angebote mit einer mittleren Gruppengröße von 18 Stammbesuchenden (Median) etwas mehr Kinder und Jugendliche als feste Gruppenangebote mit 13 Teilnehmenden (Median). Dies dürfte auf die Kontinuität und den verbindlicheren Teilnahmekreis der letztgenannten Angebote zurückzuführen sein. Neben den offenen und gruppenbezogenen Angeboten bietet die Kinder- und Jugendarbeit auch periodisch stattfindende Formate wie Ferienfreizeiten, Veranstaltungen oder Seminare an. Diese Veranstaltungsformate erreichen im Vergleich dazu mit einer durchschnittlichen Gruppengröße von 113 Personen eine hohe Anzahl an Teilnehmenden.

Leichte Zunahme der Angebote öffentlich geförderter Kinder- und Jugendarbeit

Ehrenamtliches Engagement in Vereinen und Jugendfreiwilligendiensten

Eine besondere Lerngelegenheit bietet sich für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Formen des freiwilligen Engagements und damit in der Verantwortungsübernahme für Dritte. Die Bildungsberichterstattung hat auf diesen Aspekt von Beginn an einen Schwerpunkt gelegt. Heranwachsende lernen in diesem Rahmen schon früh, jenseits von Schule und Familie Verantwortung zu übernehmen, und entwickeln dabei ihre Interessen, Einstellungen und (sozialen) Kompetenzen weiter. Freiwilliges Engagement kann hierbei in unterschiedlichen Betätigungsfeldern ausgeübt werden.

20 % der 12- bis unter 20-Jährigen ehrenamtlich in Vereinen und Verbänden engagiert

Mit steigendem Alter häufiger Übernahme einer ehrenamtlichen Position

Der DJI-Survey AID:A 2019 bietet Einblick in die aktive Teilnahme in verschiedenen Gruppen, Vereinen und Verbänden, die häufig mit freiwilligem Engagement verbunden ist. So gaben zwei Drittel der 12-bis unter 20-Jährigen an, in einem Verein aktiv zu sein (**Abb. D5-2**). An erster Stelle zu nennen sind hier die Jugendlichen in Sportvereinen, mit einigem Abstand gefolgt von religiösen oder kirchlichen Gruppen sowie Gesangsvereinen oder Theatergruppen. Das über die aktive Teilnahme hinausgehende ehrenamtliche Engagement in Form der Übernahme einer gemeinnützigen Aufgabe üben immerhin 20 % aller 12-bis unter 20-Jährigen in einem Verein oder Verband aus. Während mit steigendem Alter die Beteiligung am Vereins- und Verbandsleben anteilmäßig abnimmt, übernimmt ein größerer Teil ein Ehrenamt. Dabei beeinflusst auch der Bildungsstand des Elternhauses das ehrenamtliche Engagement der Jugendlichen. So engagieren sich junge Menschen mit formal niedrig qualifizierten Eltern seltener in diesen ehrenamtlichen Formen. Werden jedoch nur diejenigen betrachtet, die aktiv am Leben eines Vereins oder einer Organisation teilnehmen, ergibt sich nach dem Bildungsstand der Eltern kein Unterschied mehr in Bezug auf das ehrenamtliche Engagement.

Auch die verschiedenen organisierten Freiwilligendienste³ für Jugendliche und junge Erwachsene bieten diesen mit der Übernahme von 6- bis 18-monatigen Diensten (in Ausnahmefällen auch bis zu 24 Monaten) eine Verantwortungsübernahme im Rahmen erwerbsnaher Lerngelegenheiten an. Boten die Jugendfreiwilligendienste in der Vergangenheit nur die Möglichkeit, in einer einjährigen Vollzeitbeschäftigung Einblicke in soziale und pflegende Berufsfelder zu erlangen, ist mit dem Inkrafttreten des Freiwilligendienste-Teilzeit-Gesetzes 2019 nunmehr auch eine zeitliche Flexibilisierung im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ), im Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) und im Bundesfreiwilligendienst (BFD) für unter 27-jährige Freiwillige möglich.

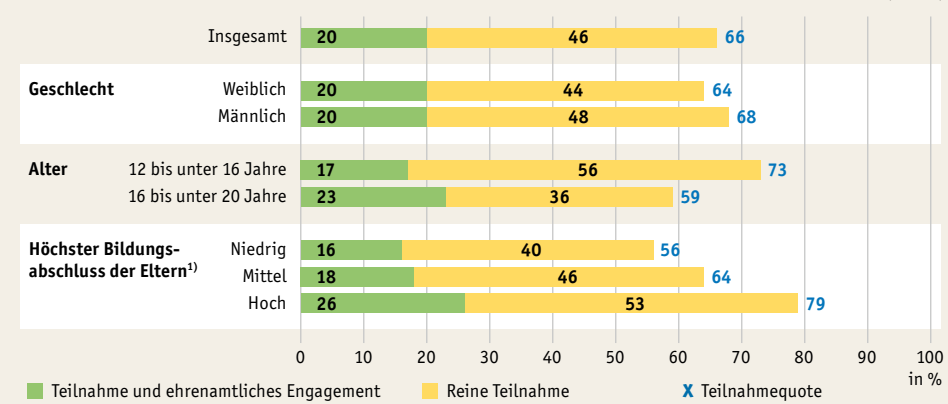
FSJ und BFD von jungen Menschen immer stärker nachgefragt, ...

... seit Beginn des Jahrhunderts Anstieg der Teilnehmenden an Jugendfreiwilligendiensten von 15.000 auf mehr als 90.000

Mit etwa 55.000 Teilnehmenden unter 27 Jahren war das FSJ auch im Jahr 2019 der größte staatlich geförderte Jugendfreiwilligendienst, gefolgt vom BFD mit 28.000 Personen (**Tab. D5-4web, Tab. D5-5web, Tab. D5-6web, Tab. D5-7web**). War 2011 noch die Mehrzahl der Teilnehmenden am BFD männlich, so ist dieser Anteil seit Jahren rückläufig und lag 2019 noch bei 42 %. Neben diesen großen Diensten gibt es noch deutlich kleinere Jugendfreiwilligendienste, die ebenfalls staatlich gefördert werden (z.B. den Internationalen Jugendfreiwilligendienst oder „weltwärts“). An allen staatlich geförderten Freiwilligendiensten zusammen nahmen 2019 mehr als 90.000 unter 27-Jährige teil; zu Beginn des Jahrhunderts waren es noch knapp 15.000 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 90). Diese deutlich gestiegene Anzahl zeigt einmal mehr, dass das Interesse junger Menschen vor allem an

³ Das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) und das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) sind Angebote nach dem Jugendfreiwilligendienstgesetz (JFDG) für junge Menschen unter 27 Jahren in sozialen, ökologischen, kulturellen oder bildungsbezogenen Einrichtungen, die in der Regel 12 Monate dauern. Dabei stehen Bildungsprozesse durch praktische Tätigkeiten und konkrete Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. Der seit dem 01.07.2011 existierende Bundesfreiwilligendienst (BFD) richtet sich an Personen nach Abschluss der Pflichtschulzeit und steht damit auch älteren Engagierten offen. Die Einsatzbereiche entsprechen denen im FSJ und FÖJ. Über diese Dienste hinaus gibt es den Freiwilligendienst „weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, der in Entwicklungsländern stattfindet. Voraussetzung für die Teilnahme an „weltwärts“ sind ein Mindestalter von 18 Jahren, ein Haupt- oder Realschulabschluss mit Berufsausbildung oder Abitur. Der Internationale Jugendfreiwilligendienst (IJFD) richtet sich an unter 27-Jährige. Die Einsatzgebiete im Ausland umfassen den sozialen und ökologischen Bereich sowie Friedens- und Versöhnungsarbeit. In allen Freiwilligendiensten werden die Engagierten pädagogisch begleitet und nehmen an mindestens 25 Seminartagen teil.

Abb. D5-2: Aktive Teilnahme und ehrenamtliches Engagement in Vereinen und Verbänden durch 12- bis unter 20-Jährige 2019 nach soziodemografischen Merkmalen (in %)



1) Höchster Bildungsabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss/Mittlerer Abschluss, Mittel = (Fach-)Hochschulreife, Hoch = (Fach-)Hochschulabschluss.

Quelle: DJI, AID:A 2019, gewichtete Daten, n = 2.802

→ Tab. D5-3web

zivilgesellschaftlichen Freiwilligendiensten in diesem Jahrhundert – auch aufgrund des Wegfalls des Zivildienstes und der deutlichen Erhöhung der bereitgestellten öffentlichen Fördermittel – weiter zugenommen hat. Für eine wachsende Zahl junger Menschen, mehrheitlich junge Frauen, stellt der Freiwilligendienst nach Beendigung der Schule und vor allem vor Aufnahme eines Studiums eine attraktive ergänzende Lernwelt dar, um dort erste berufsnahe Erfahrungen zu erlangen.

Organisierte Auslandsaufenthalte

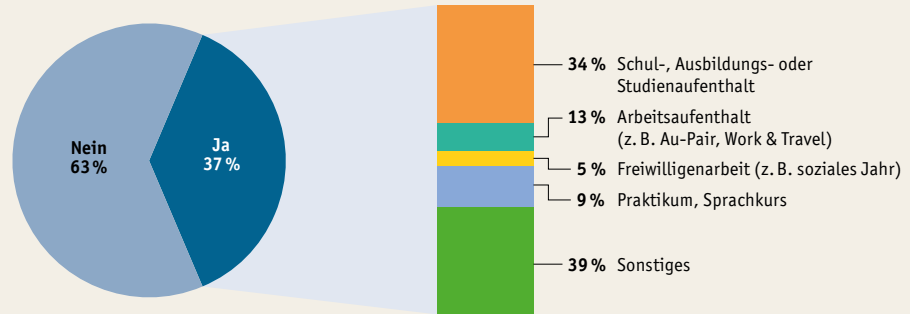
Eine weitere Möglichkeit, neue bildungsrelevante Erfahrungen zu sammeln – z. T. zugleich verbunden mit der Möglichkeit eines ehrenamtlichen Engagements – sind organisierte Auslandsaufenthalte ohne Eltern, bei denen junge Menschen nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln können, sondern auch in Prozessen der Verselbstständigung unterstützt werden. Außer jenen Freiwilligendiensten, die im Ausland absolviert werden können, bieten die Arbeit als Au-pair, Sprachkurse, Besuche im Herkunftsland der eigenen Familie und vor allem Schul- oder Studienaufenthalte Chancen zur Erweiterung des eigenen Horizonts. Ein gutes Drittel der 18- bis unter 26-Jährigen war aus derartigen Anlässen bereits für eine längere Zeit allein, ohne ihre Eltern, im Ausland (**Abb. D5-3**). Ein Drittel dieser Reisen betraf Schul-, Ausbildungs- oder Studienaufenthalte. Jugendfreiwilligendienste sind im Gegensatz zu Reisen mit dem Zweck der Arbeitsaufnahme wie Work & Travel, Au-pair oder ein Praktikum nicht so stark vertreten.

Auslandsaufenthalte werden gleichermaßen von jungen Frauen und Männern unternommen (**Tab. D5-8web**). Unterschiede zeigen sich hingegen nach Migrationshintergrund: Junge Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere der 1. Generation und 2. Generation mit beiden zugewanderten Elternteilen, sind deutlich häufiger bereits allein im Ausland gewesen. Familienbezüge in den jeweiligen Herkunftsstaaten dürften hier eine förderliche Wirkung auf allein durchgeführte Auslandsaufenthalte dieser jungen Menschen haben. Daneben zeigen sich Unterschiede nach dem Bildungsstand der Eltern: Jugendliche und junge Erwachsene aus Elternhäusern mit einem höheren formalen Bildungsabschluss und hohem Einkommen sind deutlich häufiger bereits für längere Zeit allein ins Ausland gereist als jene aus Familien mit einem niedrigeren Bildungsstand oder geringerem Haushaltseinkommen. So kann für Auslandsaufenthalte festgehalten werden, dass diese weniger eine kompensatorische

37 % der unter 26-Jährigen waren bereits für längere Zeit ohne Eltern im Ausland

Junge Menschen aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsabschluss deutlich seltener allein im Ausland

Abb. D5-3: Bisherige* längere Auslandsaufenthalte von 18- bis unter 26-Jährigen 2019 nach dem Zweck des Aufenthalts (in %)



* Retrospektive Erhebung von Auslandsaufenthalten.
Quelle: DJI, AID:A 2019, gewichtete Daten, n = 1.812

→ Tab. D5-8web

als vielmehr eine verstärkende Wirkung haben, da junge Menschen aus bildungsfernen oder einkommensschwachen Familien seltener die Lerngelegenheiten eines Auslandsaufenthalts nutzen oder nutzen können. Eine Ausnahme zeigt sich hier für einen Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die bereits häufiger allein in einem anderen Land gewesen sind.

Zeitaufwand für Schule

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D2

Unter den politisch beeinflussbaren Inputgrößen sind neben den Bildungsausgaben (vgl. **B2**) und dem Bildungspersonal (vgl. **B4** und **D4**) auch die zeitlichen Ressourcen ein relevanter Einflussfaktor für Bildungsergebnisse. Nicht nur politische Entscheidungen benötigen entsprechende Informationen, z. B. zum Verhältnis von Regeldauer und tatsächlicher Verweildauer in einzelnen Bildungsgängen. Es gilt auch als einer der grundlegenden Befunde der Lernforschung, dass die tatsächliche Lernzeit ein starker Prädiktor von Lernerfolg ist. Wenngleich die in Deutschland verfügbaren Daten zum Schulwesen nicht abbilden, in welchem Umfang die nominell vorgesehene Zeit tatsächlich als effektive Lernzeit genutzt wird, vermitteln sie doch ein Bild von den Gelegenheitsstrukturen und diesbezüglichen Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft oder institutioneller Settings.

In Anknüpfung an den Bildungsbericht 2012 wird nachfolgend der Umgang mit Zeit im Schulwesen unter 3 Perspektiven in den Blick genommen: im Lebenslauf (Dauer und Verzögerungen von Schullaufbahnen), im Laufe eines Schuljahres (Unterrichtspensum) sowie im Alltag einer Schulwoche (Zeitaufwand für unterrichtliche, außerschulische und individuelle Lernaktivitäten).

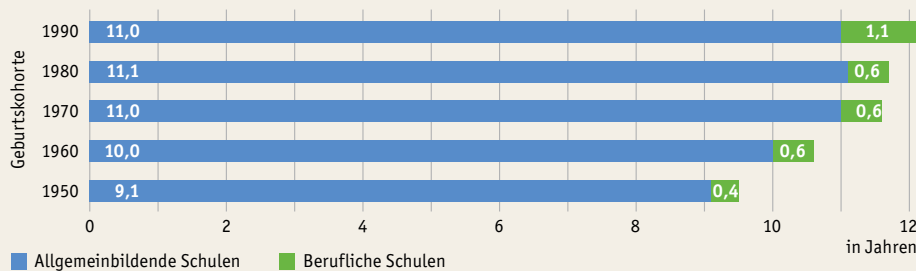
Dauer der Schullaufbahn

Für Kinder und Jugendliche in Deutschland besteht entsprechend der landesgesetzlichen Vorgaben eine Vollzeitschulpflicht für die Dauer von 9 oder 10 Jahren und eine Berufsschulpflicht (Teilzeitschulpflicht), die in den Ländern unterschiedlich geregelt ist. Wie lange Schülerinnen und Schüler tatsächlich die Schule besuchen, hängt davon ab, in welche Bildungsgänge sie einmünden, welche Verzögerungen durch Wiederholungen oder Wechsel entstehen und ob danach weiterführende Anschlussbildungsgänge besucht werden (**D2**). Ermittelt man auf der Grundlage der Bildungsbeteiligungsquoten die durchschnittliche Zahl der Schulbesuchsjahre^M, so hat sich mit der Bildungsexpansion die Schulzeit seit den 1950er-Jahren spürbar ausgedehnt (**Abb. D6-1**). Während die 1950 Geborenen durchschnittlich 9 Jahre und 6 Monate zur Schule gingen, nahm die Schullaufbahn für jede darauffolgende Kohorte etwas mehr Zeit in Anspruch durch höhere Bildungsbeteiligung und längere Bildungswege.

Der jüngste Jahrgang, für den rückblickend die Zahl der Schulbesuchsjahre bestimmt werden kann, ist die Geburtskohorte 1990 der heute 30-jährigen, die mit wenigen Ausnahmen keine Schulen mehr besuchen. Sie waren durchschnittlich 11 Jahre im allgemeinbildenden Schulwesen, ebenso lange wie die 1970 und 1980 Geborenen.

Ausdehnung der Schulzeit um mehr als 2 Jahre seit der Bildungsexpansion, ...

Abb. D6-1: Durchschnittliche Anzahl der Schulbesuchsjahre für die Geburtsjahrgänge 1950, 1960, 1970, 1980 sowie 1990 (in Jahren)



Quelle: Köhler, H., 1990, *Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuches*; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, *Bildungsstand der Bevölkerung 2004 bis 2009 und Bildung im Zahlenspiegel* ^D 1982 bis 2004, Schulstatistik ^D, eigene Berechnungen → **Tab. D6-1web**

... zuletzt vor
 allem durch den
 Besuch beruflicher
 Schulen

Deutlich erhöht hat sich in der jüngsten Kohorte der Zeitaufwand für den Besuch beruflicher Schulen (ohne duales System). Da nicht alle Jugendlichen berufliche Schulen besuchen, liegt die Dauer bezogen auf die gesamte Kohorte 1990 zwar nur bei durchschnittlich 14 Monaten (1,1 Jahre). Das ist allerdings fast doppelt so lange wie in den vorangegangenen Geburtskohorten. Dies wird man auch auf den Trend zum Nachholen zunächst nicht erreichter Schulabschlüsse zurückführen dürfen (**D8**, vgl. auch **E4**).

Längere Schulzeit
 durch höhere
 Bildungsbeteiligung

Angesichts der lange Zeit stetig steigenden Übergangsquoten in längere, zur Hochschulreife führende Bildungsgänge (**D2**) wäre auch für den allgemeinbildenden Teil des Schulwesens eine weitere Erhöhung der durchschnittlichen Besuchsdauer zu erwarten. Die weitgehende Stagnation um den Wert von etwa 11 Schulbesuchsjahren könnte mit gegenläufigen Entwicklungen im Zeitaufwand zusammenhängen:

Aber Verkürzung
 durch weniger
 Klassenwiederholungen ...

Erstens gibt es heute weniger Klassenwiederholungen als früher, sodass mehr Schülerinnen und Schüler ohne Verzögerung die allgemeinbildende Schule durchlaufen (**Tab. D6-2web**). Insgesamt ging die Wiederholerquote ^M in den letzten ca. 20 Jahren von jährlich 2,9 auf zuletzt 2,3 % aller Schülerinnen und Schüler zurück. Mit einem Rückgang von 2 Prozentpunkten und mehr konnte der Wiederholeranteil vor allem in Bremen, Berlin, im Saarland und in Schleswig-Holstein deutlich reduziert werden – Länder, die in den letzten 15 Jahren die zwangsweise Wiederholung abgeschafft haben.

... und Umstellung
 auf G8

Zum Zweiten haben viele Länder im Laufe der Schuljahre 2001/02 bis 2008/09 die Gymnasialzeit von 9 auf 8 Schuljahre verkürzt. Davon ist schon ein Teil der 1990 Geborenen betroffen, wenngleich sich die Einführung von G8 deutlich stärker auf die nachfolgenden Geburtskohorten auswirken wird. Dies gilt es – auch mit Blick auf die inzwischen erfolgte Rückkehr zu G9 in einigen Ländern (**D1**) – in künftigen Berichten weiter zu beobachten.

Unterrichtszeit nach Staaten und Ländern

Neben dem langfristigen Blick auf Schullaufbahnen ist für eine Einschätzung des schulischen Zeitaufwands auch eine jahresbezogene Perspektive von Bedeutung. Dass beide Dimensionen eng miteinander verknüpft sind, verdeutlicht das G8-/G9-Beispiel: So ist die Verkürzung der Gymnasialdauer in Deutschland mit einer Erhöhung der jährlich vorgesehenen G8-Unterrichtszeit verbunden, da weiterhin ein Gesamtstundenvolumen von 265 Mindestwochenstunden ^M bis zum Erwerb des Abiturs nachzuweisen ist.

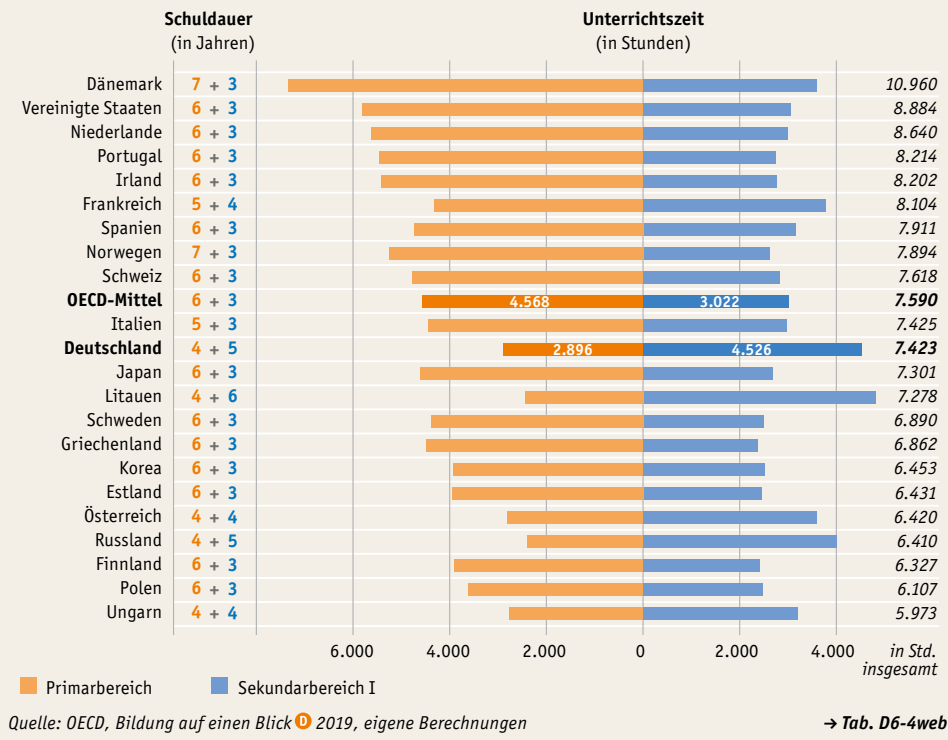
Internationaler Vergleich

Unterrichtspensum
 in Deutschland nah
 am OECD-Mittel ...

Betrachtet man zunächst, wie viel Zeit im Durchschnitt der Schularten und Länder für das formale Lernen im Klassenzimmer vorgesehen ist, zeigt sich im internationalen Vergleich 2018/19 sowohl mit Blick auf die Dauer der Pflichtschulzeit und das jährliche Unterrichtspensum als auch hinsichtlich der Fächerverteilung eine große Vielfalt. Zwischen den OECD-Staaten variiert die Pflichtunterrichtszeit im Primarbereich zwischen 599 und 1.051 Stunden je Jahr, im Sekundarbereich I zwischen 791 und 1.200 Stunden. Über die Dauer der Pflichtschulzeit kumulieren sich diese jährlichen Unterschiede, sodass Schülerinnen und Schüler in Dänemark am Ende des Sekundarbereichs I ca. 5.000 Stunden mehr Unterricht hatten als jene in Ungarn (**Abb. D6-2**). Die durchschnittliche Pflichtunterrichtszeit in Deutschland liegt mit 7.423 Stunden nah am OECD-Mittel, wobei – nicht zuletzt wegen des früheren Übergangs nach der 4. Jahrgangsstufe – im Primarbereich deutlich weniger und im Sekundarbereich I mehr Unterrichtszeit vorgesehen ist als in den meisten anderen Staaten.

Wie der Unterricht über den Fächerkanon verteilt ist, unterscheidet sich ebenfalls von Staat zu Staat (**Tab. D6-3web**). Insgesamt sind in der Regel 50 bis 75 % der

Abb. D6-2: Vorgesehene Pflichtunterrichtszeit an öffentlichen Schulen des Primarbereichs und Sekundarbereichs I 2018/19 nach ausgewählten Staaten (in Zeitstunden)



Unterrichtszeit für sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Fächer vorgesehen. Für Deutschland zeigen sich hier – wie schon bei der Gesamtunterrichtszeit – zum OECD-Durchschnitt keine bedeutsamen Unterschiede im Stundenvolumen einzelner Fächer. Bemerkenswert sind vor allem die internationalen Unterschiede im Anteil flexibel einsetzbarer Unterrichtsstunden im Pflichtcurriculum. In den Niederlanden und in Portugal ist (fast) die gesamte Unterrichtszeit ohne konkrete Fächervorgaben flexibilisiert. Im OECD-Durchschnitt entfallen auf solche flexiblen Stundentafeln oder Wahl(pflicht)möglichkeiten der Schulen oder der Schülerinnen und Schüler 6 % der Unterrichtszeit im Primarbereich und 9 % im Sekundarbereich I. In Deutschland sind es 1 bzw. 6 % der Pflichtunterrichtszeit.

... und ohne größere Abweichungen in der Fächerverteilung

Länderunterschiede

Der internationale Vergleich der Unterrichtszeit vernachlässigt, dass in Deutschland zwischen den Schularten und den Bundesländern nicht unerhebliche Differenzen bestehen. Um eine länderübergreifend einheitliche Grundlage zu erhalten, werden nachfolgend die Mindestwochenstunden für die obligatorischen Jahrgangsstufen 1 bis 9 in einer Unterscheidung nach Bildungsgängen gegenübergestellt (Tab. D6-5web). In den Jahrgangsstufen 1 bis 4 sind z.B. in Hamburg mit 108 Mindestwochenstunden, d.h. 27 Stunden je Woche, 17 % mehr Unterrichtsstunden vorgesehen als im Nachbarland Schleswig-Holstein (92 Mindestwochenstunden). Hochgerechnet auf die Grundschulzeit entspricht dies 456 Zeitstunden mehr Unterricht für die Hamburger Schülerinnen und Schüler. Im Sekundarbereich I ist die Spannweite der jährlichen Mindestwochenstunden ähnlich groß, unterscheidet sich aber zusätzlich von Bildungsgang zu Bildungsgang. Im Hauptschulbildungsgang etwa sieht das Saarland 147 Mindestwochenstunden vor, während es in Thüringen 161 sind und damit annä-

Vorgesehene Unterrichtszeit variiert im Primarbereich zwischen 23 und 27 Stunden pro Woche

Verdichtung der Schulzeit durch G8 nicht in allen Ländern (gleich) stark ausgeprägt

hernd so viel Unterricht wie an den dortigen Gymnasialbildungsgängen mit 163 in G8 wie auch in G9. In anderen Ländern ist die vorgesehene Unterrichtszeit bis Jahrgangsstufe 9 im G8- aber deutlich höher als im G9- oder im Haupt- und Realschulbildungsgang. Die mittlerweile in fast allen Ländern eröffneten Abituroptionen an einer Schulart mit 3 Bildungsgängen (D1) bedeuten für viele Schülerinnen und Schüler folglich eine substanzielle Entzerrung ihres Stundenumfangs über die Jahrgangsstufen 5 bis 9, nämlich bis zu 456 Zeitstunden weniger Unterricht als für G8-Gymnasiastinnen und -Gymnasiasten (in Hessen). Marginal sind die G8-/G9-Unterschiede in den Stundentafeln von Bayern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt.

Zeitaufwand für inner- und außerschulische Lernaktivitäten

Gut 27 Stunden pro Woche verbringen 12-Jährige durchschnittlich in der Schule, ...

Da das für Schule aufgewendete Zeitbudget weit über die Unterrichtsstunden hinausgehen kann, gilt es in einem letzten Schritt den wöchentlichen Zeitaufwand unter Einschluss des außerunterrichtlichen Geschehens darzustellen. Aktuelle Daten des SOEP ^D ermöglichen es, für 12-jährige Kinder in Deutschland die Zeiten für Unterricht, Ganztagsbetreuung, Hausaufgaben sowie Aktivitäten in Vereinen oder Jugendzentren aufzuschlüsseln. Im Jahr 2018 gaben die befragten 12-Jährigen an, durchschnittlich gut 27 Stunden je Woche in der Schule zu verbringen, also täglich etwa 5 ½ Stunden für Unterricht, Arbeitsgemeinschaften oder frei betreute Zeit (Tab. D6-6web). Manche Kinder sind allerdings wöchentlich bis zu 40 oder 8 Stunden pro Tag in der Schule, was nicht zuletzt auf den Ganztagsausbau zurückzuführen sein dürfte (D3). Einen Hort besucht mit 8 % nur noch ein kleiner Teil in dieser Altersgruppe, und dies für durchschnittlich 4,5 Stunden je Woche. Für den Großteil der 12-Jährigen erhöht sich unter Einbeziehung anderer formaler und non-formaler Lerngelegenheiten der wöchentliche Zeitaufwand weiter auf ca. 31 Stunden insgesamt. Dabei spielen Hausaufgaben, die nicht in Schule oder Hort erledigt werden, mit durchschnittlich 1,1 Stunden pro Woche eine geringere Rolle als Aktivitäten in Sportvereinen oder anderen Jugend- und Freizeiteinrichtungen (2,1 Stunden). Kinder, die noch in den Hort gehen, widmen sich allerdings solchen außerschulischen Lerngelegenheiten mit 1,6 Stunden eine halbe Stunde weniger als Gleichaltrige ohne Hortbesuch.

... 2 Stunden in Sport-, Jugend- oder Freizeiteinrichtungen

Methodische Erläuterungen

Durchschnittliche Zahl der Schulbesuchsjahre

Für die durchschnittliche Zahl der Schulbesuchsjahre werden die relativen Schulbesuchsquoten einer Geburtskohorte im Zeitverlauf (je Altersjahr) ermittelt, aufsummiert und durch 100 dividiert.

Wiederholerquote

Die Wiederholerquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, bezogen auf die Schülergesamtzahl (ohne Vorklassen, Schul-

kindergärten, Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs).

Mindestwochenstunden

Die Mindestwochenstunden geben die Anzahl der vorgesehenen wöchentlichen Unterrichtsstunden kumuliert über die Jahrgangsstufen des jeweiligen Bildungsgangs an. So entspricht z. B. eine Anzahl von 100 Mindestwochenstunden in der 4-jährigen Grundschule durchschnittlich 25 Unterrichtsstunden je Woche in den Jahrgangsstufen 1 bis 4.

Kognitive Kompetenzen

Zuletzt im Bildungsbericht 2018 als D8

Seit Ende der 1990er-Jahre wird in nationalen und internationalen Schulleistungstudien regelmäßig untersucht, welche Bildungsziele in ausgewählten Domänen von unterschiedlichen Altersgruppen erreicht werden. Solche Untersuchungen sind für die Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem insofern bedeutsam, als sie auf der Basis von standardisierten Tests und anhand vielfältiger Vergleichsmaßstäbe zur Transparenz über kognitive Fähigkeiten beitragen, die für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen und den weiteren Bildungsprozess wichtig sind. Für den Primarbereich verwiesen die jüngsten Leistungsvergleiche zuletzt darauf, dass sich an deutschen Grundschulen nicht nur der Anteil leistungsschwacher Kinder vergrößerte, sondern auch ihr Abstand zur ebenfalls wachsenden Leistungsspitze. Mit PISA 2018 und dem IQB-Bildungstrend 2018 liegen aktuelle Schulleistungsuntersuchungen vor, anhand derer im Folgenden die jüngsten Entwicklungen für den Sekundarbereich I nachgezeichnet werden. Ausgehend von den Verlaufstypen schulischer Bildungswege (D2) wird zudem erstmals die Kompetenzentwicklung im Verlauf des Sekundarbereichs I im Längsschnitt analysiert.

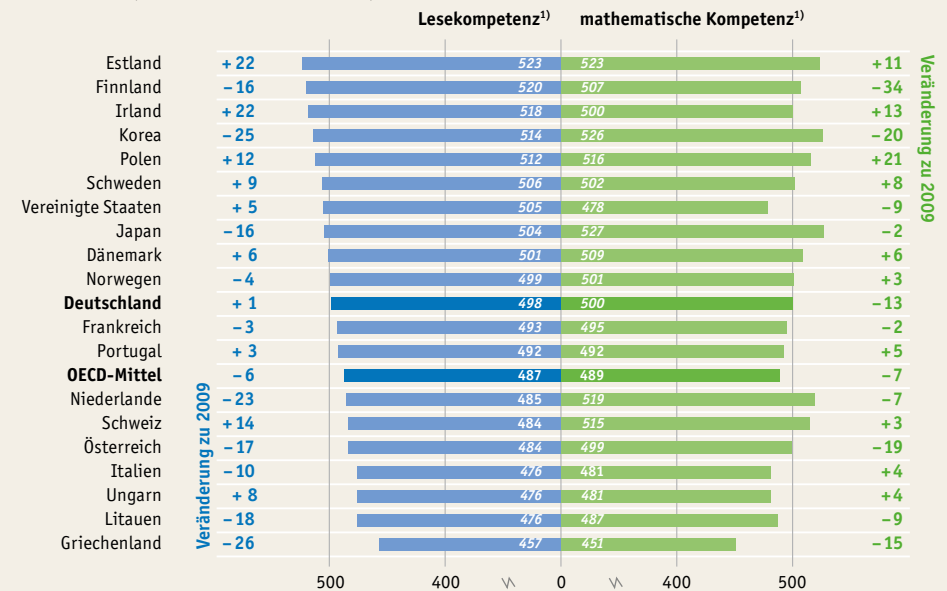
Trends im internationalen und innerdeutschen Vergleich

Bereits in vorangegangenen Bildungsberichten konnte aufgezeigt werden, dass die Leistungen der Sekundarschülerinnen und -schüler in Deutschland im internationalen Vergleich inzwischen mithalten können. Auch 2018 liegen die Lese- sowie mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der 15-Jährigen weiterhin signifikant über dem OECD-Durchschnitt (Abb. D7-1, Tab. D7-1web).

Verglichen mit anderen Staaten, deren Mittelwerte im Kompetenzbereich Lesen über dem durchschnittlichen Wert der OECD liegen, findet sich in Deutschland jedoch ein verhältnismäßig hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern auf

Deutsche Schülerleistungen weiter im internationalen Mittelfeld

Abb. D7-1: Mittlere Lese- und mathematische Kompetenzen von 15-Jährigen 2018 sowie Veränderungen gegenüber 2009 im internationalen Vergleich (in Kompetenzpunkten)



1) Statistisch signifikante Unterschiede ($p < .05$) zum OECD-Mittelwert sind kursiv gedruckt.
Quelle: Reiss et al., 2019, PISA 2018, eigene Darstellung

→ Tab. D7-1web

Überdurchschnittlich große und zunehmende Leistungsheterogenität

den untersten Kompetenzstufen (21 %). Da zugleich der Anteil der leistungsstarken Jugendlichen, die die obersten Kompetenzstufen erreichen (11 %), signifikant größer ist als im OECD-Mittel (9 %), weist Deutschland insgesamt eine hohe Leistungsheterogenität auf, die zudem in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist (**Tab. D7-1web**). Es zeichnet sich also auch für den Sekundarbereich hinsichtlich der Leseleistungen eine zunehmende Distanz zwischen den leistungsstärksten und -schwächsten Schülergruppen ab. Auch in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzbereichen ist der Abstand nach wie vor groß. Diese Leistungsheterogenität kann möglicherweise auf die erhöhten Anteile leistungsschwacher Lernender zurückgeführt werden, die zuletzt jeweils auf etwa ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler gestiegen sind.

Ein Blick in die Länder kann weiteren Aufschluss über die verhältnismäßig hohe Heterogenität in den Kompetenzständen der Schülerinnen und Schüler geben. Seit 2009 wird zur Beschreibung der Kompetenzstände und -entwicklungen für den Sekundarbereich das Erreichen der länderübergreifenden Bildungsstandards der KMK geprüft. Über mittlere Leistungsunterschiede hinaus geben sogenannte Minimal-, Regel- und Optimalstandards Auskunft darüber, ob Schülerinnen und Schüler die von der KMK für bestimmte Zeitpunkte in der Schullaufbahn definierten Benchmarks erreichen. Betrachtet man das Fach Mathematik, zeigt sich, dass knapp ein Viertel der Neuntklässlerinnen und -klässler die Mindestanforderungen für den mittleren Abschluss nicht erreicht (**Tab. D7-2web**). Ihr Anteil bleibt damit gegenüber 2012 nahezu unverändert. Frühere Befundmuster zu Kompetenzunterschieden zwischen den Ländern werden 2018 erneut bekräftigt: Während Schülerinnen und Schüler in Bayern (17 %), Sachsen (12 %) und Thüringen (20 %) seltener die Mindeststandards verfehlen, scheitert in Bremen (41 %) mehr als jede und jeder Dritte der Jugendlichen an den Mindestanforderungen im Fach Mathematik. Gegenüber 2012 sind die Anteile leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler in Brandenburg um 5 Prozentpunkte und in Mecklenburg-Vorpommern um 9 Prozentpunkte statistisch signifikant gestiegen. Der Anteil an Jugendlichen, die im Fach Mathematik den Regelstandard erreichen, liegt im betrachteten Zeitraum zwar bundesweit konstant bei 45 %. Doch erfüllen insbesondere in Brandenburg (53 auf 42 %), Mecklenburg-Vorpommern (47 auf 39 %), Sachsen-Anhalt (50 auf 43 %) und Schleswig-Holstein (46 auf 40 %) statistisch signifikant weniger Jugendliche am Ende der 9. Jahrgangsstufe die Regelanforderungen für den mittleren Abschluss als noch 2012.

Kognitive Kompetenzen und soziale Disparitäten

Dass in den letzten Jahren sowohl der Anteil der leistungsstarken als auch der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich wächst, ist nicht zuletzt mit Blick auf anhaltende soziale Disparitäten als problematisch einzuschätzen. Nach wie vor variieren die Schülerleistungen in Deutschland stark in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft (**Tab. D7-3web**). So sind für den Sekundarbereich sowohl der soziale Gradient^M für Lesekompetenzen als auch die Stärke des Zusammenhangs^M höher ausgeprägt als im OECD-Mittel. In den einzelnen Ländern weicht der soziale Gradient dabei kaum statistisch signifikant vom Bundesdurchschnitt ab (**Tab. D7-4web**). Nur mit Blick auf die mathematischen Kompetenzen weist Berlin eine signifikant größere und Thüringen eine signifikant geringere Kopplung zwischen Leistungsniveau und Herkunft auf. Außer in Berlin hängen die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler insbesondere in Bremen, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz stark mit ihrer sozialen Herkunft zusammen. Die Kopplung der Leseleistungen von Neuntklässlerinnen und -klässlern an ihren sozioökonomischen Hintergrund ist in den Stadtstaaten am stärksten – bei durchschnittlich niedrigeren Kompetenzniveaus.

**D
7**
Je nach Land erfüllen in Jg. 9 zwischen 12 und 41 % nicht die Minimalstandards für den mittleren Abschluss

In einigen Ländern signifikante Verschlechterungen seit 2012

Schülerleistungen in Deutschland nach wie vor stärker abhängig von der sozialen Herkunft als in vielen anderen Staaten

Im europäischen Vergleich zeigen sich für Deutschland besonders große Unterschiede in der sozialen Herkunft nach Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler: Sowohl Jugendliche der 1. als auch der 2. Zuwanderungsgeneration weisen einen statistisch signifikant niedrigeren sozioökonomischen Status auf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Weis et al., 2019). In Bezug auf die Lesekompetenzen bekräftigen die Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie frühere Befundmuster: Im Durchschnitt weisen Jugendliche aus zugewanderten Familien auch 2018 statistisch signifikant geringere Leseleistungen auf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Auch in den Naturwissenschaften erreichen Letztere im Mittel signifikant höhere Kompetenzniveaus (vgl. Rauch et al., 2016). Gegenüber 2009 haben sich zwar die Lesekompetenzen von Jugendlichen der 2. Zuwanderungsgeneration statistisch signifikant verbessert. Zugleich verringerten sich in dieser Domäne jedoch die Leistungen derjenigen Jugendlichen stark, die selbst zugewandert sind (Tab. D7-5web). In weiterführenden Analysen zeigt sich dabei, dass ein verhältnismäßig großer Anteil dieser anhaltenden Unterschiede in der Leseleistung mit der sozialen Herkunft, d. h. dem sozioökonomischen Status der Eltern, dem Besitz von Wohlstandsgütern und der Bildungsdauer der Eltern, erklärt werden kann. Die soziale Herkunft hat 2018 sogar einen größeren Einfluss auf migrationspezifische Unterschiede in der Lesekompetenz der Jugendlichen als noch 2009 (vgl. Weis et al., 2019).

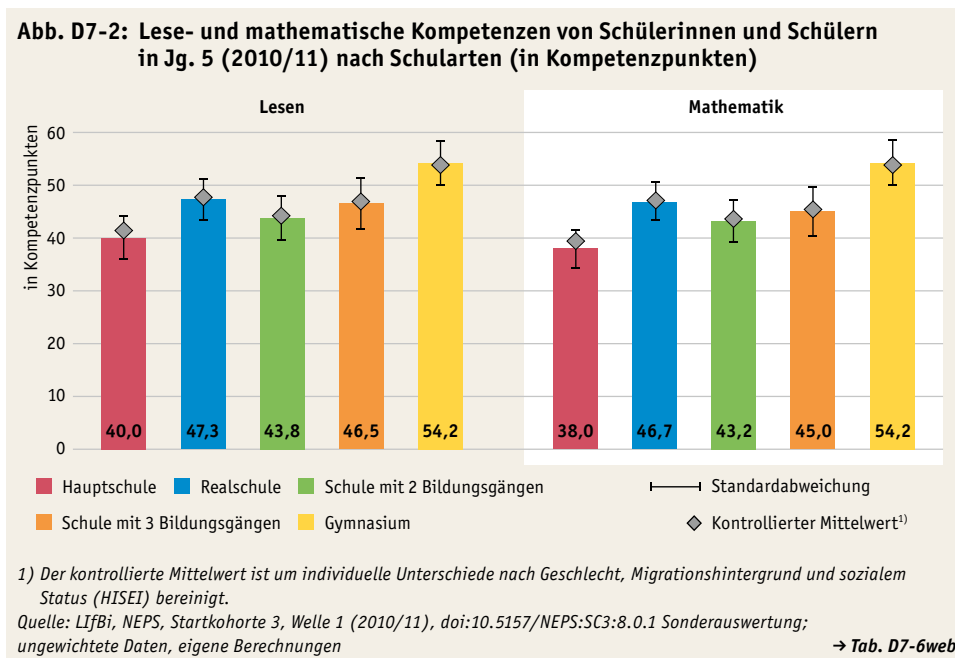
Kompetenzrückstand der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ...

... vor allem durch soziale Herkunft beeinflusst

Kompetenzentwicklung im Verlauf des Sekundarbereichs I

Da in Deutschland die Aufgliederung auf die weiterführenden Schularten am Ende der Grundschulzeit unter Leistungsgesichtspunkten erfolgt (D2), sind auch Kompetenzunterschiede zwischen Schularten oder Bildungsgängen immer wieder im Fokus der Forschung (vgl. Trautwein et al., 2008; Guill & Gröhlich, 2013; Triventi et al., 2020). Dieser institutionelle Vergleich wird nachfolgend erstmals im Bildungsbericht um eine individuelle Verlaufsperspektive erweitert, indem die Kompetenzfortschritte ab Jahrgangsstufe 5 in den einzelnen Schularten untersucht werden. Grundlage sind die Längsschnittdaten der Startkohorte 3 des NEPS ¹⁾, die auch einen Rückbezug zu den in D2 identifizierten schulischen Verlaufstypen ermöglichen.

Erweiterung der indikatoren-gestützten Analyse um längsschnittliche Kompetenzentwicklung



In Jahrgangsstufe 5 deutliche Leistungsunterschiede im Schulartvergleich, ...

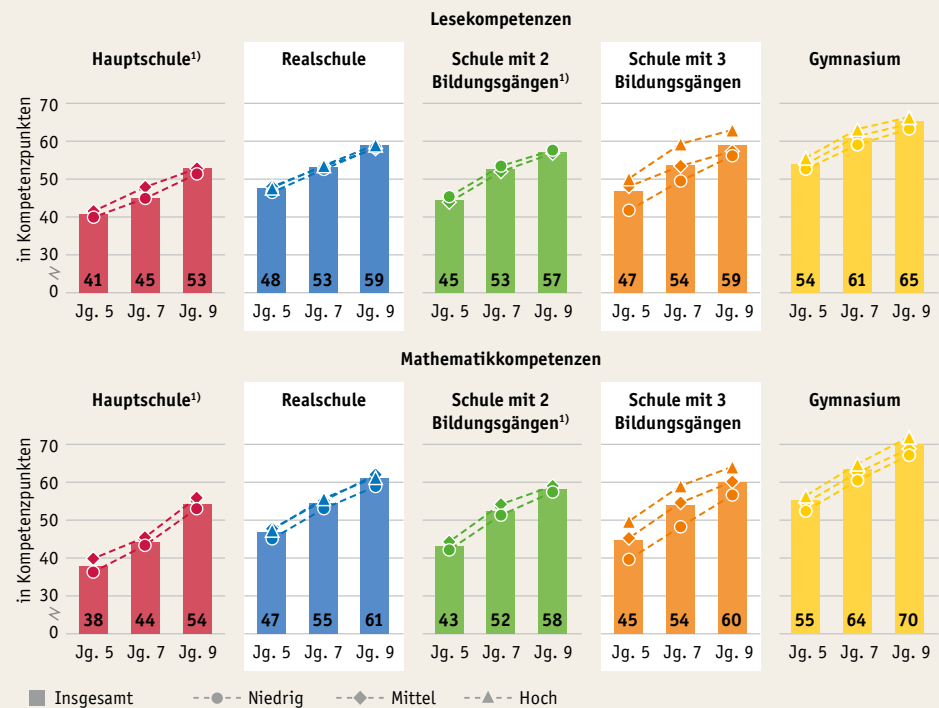
Betrachtet man in einem ersten Schritt die mathematischen und Lesekompetenzen in Jahrgangsstufe 5, entsprechen die Kompetenzstände weitestgehend den unterschiedlichen Leistungsanforderungen der einzelnen Schularten (Abb. D7-2): So erreichen Hauptschülerinnen und -schüler im Mittel die geringsten Leistungen, die auch unter Kontrolle von Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund mehr als eine Standardabweichung (10 Punkte) unter dem Mittelwert der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten liegen. Das Befundmuster zeigt sich in Jahrgangsstufe 5 für beide Domänen, wenngleich die Leistungsdifferenzen in Mathematik etwas deutlicher ausgeprägt sind als im Lesen.

... aber kein weiterer Schereneffekt im Verlauf des Sekundarbereichs I

Im weiteren Verlauf des Sekundarbereichs I werden an allen Schularten substantielle Leistungsverbesserungen erreicht (Abb. D7-3). Hervorzuheben ist, dass sich die Kompetenzen im Schulartvergleich nicht weiter auseinanderentwickeln. Vielmehr werden sogar die größten Kompetenzfortschritte in Mathematik an Hauptschulen (+16 Kompetenzpunkte) und im Lesen an Schulen mit 2 Bildungsgängen (+13 Kompetenzpunkte) erzielt. Gleichwohl erreichen die Schülerinnen und Schüler damit bis zur 9. Jahrgangsstufe gerade einmal das Leistungsniveau, das an Gymnasien bereits zu Beginn des Sekundarbereichs I vorlag.

Das NEPS ermöglicht zudem auch Aussagen darüber, wie sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft entwickeln (Abb. D7-3). Die Leistungsunterschiede zwischen den sozialen Statusgruppen sind an Realschulen am geringsten ausgeprägt, an den Schulen mit 3 Bildungsgängen am stärksten – zuun-

Abb. D7-3: Kompetenzentwicklung in Mathematik und im Lesen von Jg. 5 bis 9 nach Schularten und sozialem Status* (in Kompetenzpunkten)



* Für alle Schülerinnen und Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Es werden die 25 % der Jugendlichen mit den höchsten Indexwerten (Hoch) mit den 50 % mit mittleren (Mittel) und den 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig) verglichen.

1) Aufgrund der geringen Fallzahl für Schülerinnen und Schüler mit hohem sozialem Status stehen die Werte für Hauptschule und Schule mit 2 Bildungsgängen unter Vorbehalt.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 1 (2010/11) bis Welle 5/6 (2014/15), doi:10.5157/NEPS:SC3:8.0.1
Sonderauswertung; ungewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. D7-7web

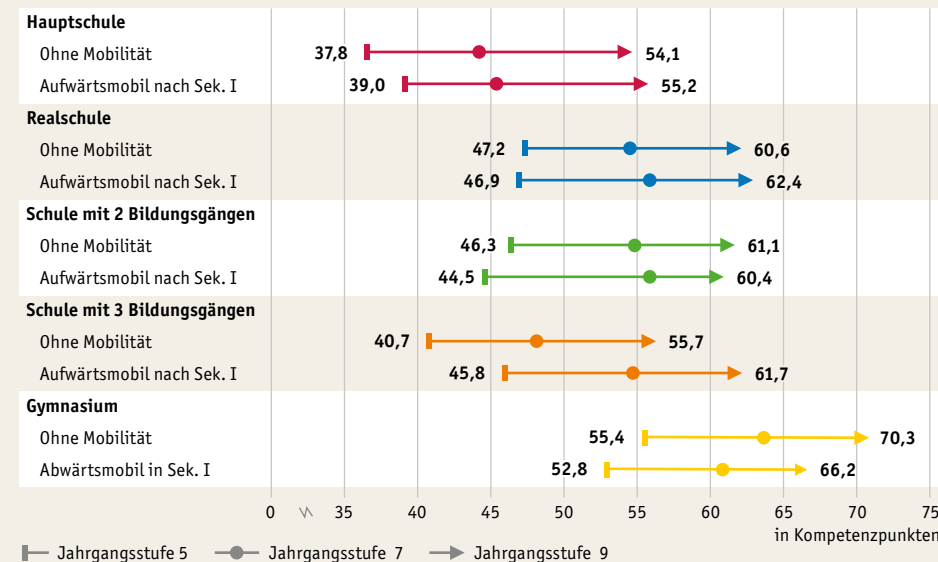
gunsten der Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status. Sie können ihren Kompetenzrückstand jedoch bis zur Jahrgangsstufe 9 vor allem gegenüber Schülerinnen und Schülern mit mittlerem Sozialstatus verringern. Ähnlich entwickeln sich die Mathematikleistungen an den Gymnasien, wo Kinder mit niedrigem Status in Jahrgangsstufe 5 ebenfalls mit schlechteren Lernausgangslagen als die Mitschülerinnen und Mitschüler privilegierterer Herkunft starten, sich aber dann am meisten verbessern. Aufgrund der geringen Fallzahlen ist die Aussagekraft für Hauptschulen und Schulen mit 2 Bildungsgängen eingeschränkt. Gleichwohl zeichnet sich an diesen Schularten domänenspezifisch eine differenzielle Entwicklung ab: Während die Herkunftsunter-schiede hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen zwischen Jahrgangsstufe 5 und 9 eher geringer werden, vergrößern sie sich tendenziell bei den Leseleistungen. Berücksichtigt man die Größenverhältnisse der Schülerschaft in den einzelnen Schularten (D2), ist jedoch für die Mehrzahl nicht von einem Schereneffekt, sondern eher von einer Verringerung der sozialen Disparitäten auszugehen. Denn zum einen fallen die Kompetenzfortschritte an den niedriger qualifizierenden Schularten im Mittel höher aus als an Gymnasien. Zum anderen sind überdurchschnittliche Verbesserungen in den meisten Schularten bei der anfänglich leistungsschwächsten Herkunftsgruppe feststellbar. So verkleinert sich über die Schularten hinweg im Lesen der Kompetenzvorsprung der Schülerinnen und Schüler mit hohem gegenüber jenen mit niedrigem sozioökonomischem Status insgesamt von 7,7 auf 7,0 Kompetenzpunkte.

Soziale Disparitäten in Kompetenzniveau und -entwicklung nicht in allen Schularten gleich groß

Effekt der sozialen Herkunft wird zwischen Jg. 5 und 9 tendenziell kleiner

In einem letzten Schritt soll abschließend die Kompetenzentwicklung unter Berücksichtigung der Verlaufstypen im Sekundarbereich I betrachtet werden (D2). Die Analyse-möglichkeiten sind jedoch aufgrund geringer Fallzahlen für bestimmte Wechsel eingeschränkt. Sie erlauben keine Aussagen darüber, ob sich die Leistungen nach einem frühzeitigen Wechsel z.B. von der Haupt- auf die Realschule anders entwickeln

Abb. D7-4: Kompetenzentwicklung in Mathematik von Jg. 5 bis 9 nach Schularten und ausgewählten schulischen Verlaufstypen* (in Kompetenzpunkten)



* Schülerinnen und Schüler, die ihre Schullaufbahn an einer Schulart begonnen und beendet haben (Ohne Mobilität), werden jenen gegenübergestellt, die im Anschluss einen weiteren, höher qualifizierenden Bildungsgang besuchen (Aufwärtsmobilität nach Sek. I). Bei den Gymnasien bezieht sich der Vergleich auf Schülerinnen und Schüler, die vor Beendigung das Gymnasium in Richtung niedriger qualifizierender Bildungsgänge verlassen haben (Abwärtsmobilität in Sek. I). Vgl. auch D2.

Quelle: IIfBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 1 (2010/11) bis Welle 5/6 (2014/15), doi:10.5157/NEPS:SC3:8.0.1

Sonderauswertung; ungewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. D7-8web

D
7

als bei durchgängiger Hauptschul- oder Realschullaufbahn. Eine Ausnahme mit hinreichender Fallzahl sind die Abwärtswechsel von Gymnasien. Für alle übrigen Schularten sind zudem Leistungsvergleiche zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Aufwärtsmobilität nach dem Sekundarbereich I möglich, also in Abhängigkeit davon, ob am Ende des ursprünglich gewählten ein weiterer, höher qualifizierender Bildungsgang angestrebt wird oder nicht. Im Ergebnis lassen sich exemplarisch für die mathematischen Kompetenzen zwischen und innerhalb der Schularten spezifische Muster der Kompetenzentwicklung nach Verlaufstyp aufzeigen (**Abb. D7-4**).

**Aufwärtsmobile
Schülerinnen und
Schüler haben in der
Regel zuvor entweder
höhere Kompetenzen
oder größere
Verbesserungen
erreicht**

An den Hauptschulen gibt es zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Aufwärtsmobilität weder im Ausgangsniveau noch in der Entwicklung signifikante Unterschiede. Anders bei den Realschülerinnen und -schülern: Hier setzen bei gleichem Ausgangsniveau vor allem diejenigen ihre Schullaufbahn mit einem Gymnasialbildungsgang fort, die zuvor größere Kompetenzfortschritte erzielten. Auch an den Schulen mit 2 Bildungsgängen schließen vermehrt solche Jugendlichen einen höher qualifizierenden Bildungsgang an, die im Sekundarbereich I die größten Leistungsverbesserungen hatten. Ein über die Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 gleichbleibender Kompetenzvorsprung findet sich demgegenüber an den Schulen mit 3 Bildungsgängen: Hier sind jene Schülerinnen und Schüler mit späterer Aufwärtsmobilität von Beginn an die Leistungstärksten. Umgekehrt verhält es sich erwartungsgemäß im Falle der Abwärtsmobilität an Gymnasien. Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium vorzeitig in Richtung niedriger qualifizierender Schularten verlassen, starten und beenden den Sekundarbereich I mit schlechteren Leistungen als jene, die das Gymnasium ohne Wechsel durchlaufen.

Methodische Erläuterungen

Steigung des sozialen Gradienten und Stärke des Zusammenhangs

Der soziale Gradient ist ein statistisches Maß für den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (HISEI) und den gemessenen Kompetenzen. Er beschreibt, um wie viele Testpunkte sich die Leistung der

Schülerinnen und Schüler erhöht, wenn der HISEI um eine Standardabweichung zunimmt. Die Stärke des Zusammenhangs gibt dabei den Anteil der Unterschiede in den gemessenen Kompetenzen an, der durch den sozioökonomischen Status erklärt wird (Varianzaufklärung).

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Zuletzt im Bildungsbericht 2018 als D9

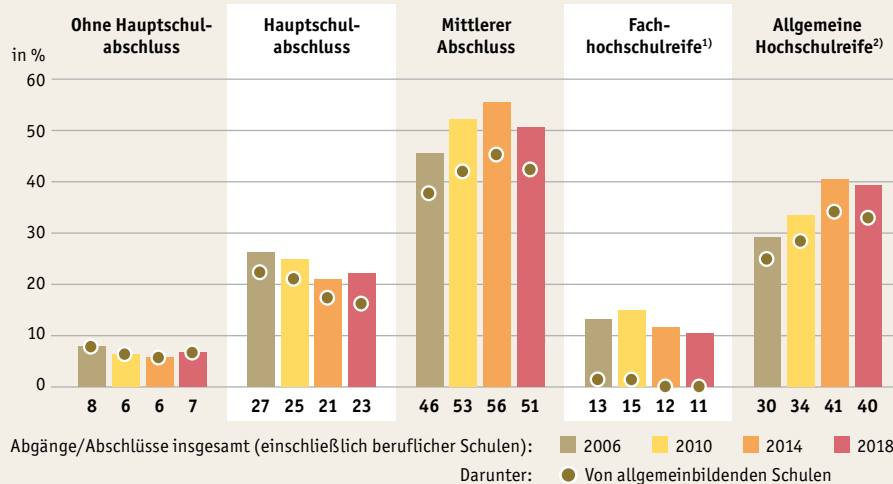
Allgemeinbildende Schulabschlüsse sind eine wesentliche Voraussetzung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Neben den erworbenen Kompetenzen (D7) liefern auch die erreichten Abschlüsse und Abgänge ohne Abschluss Hinweise darauf, inwiefern das Schulwesen seine Qualifikationsfunktion erfüllt. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung der Abschluss- und Abgangsquoten in ihrer Gesamtheit nachgezeichnet. Anknüpfend an den vorangegangenen Bildungsbericht richtet sich dabei ein vertiefender Blick auf diejenigen Jugendlichen, die ohne Hauptschulabschluss die allgemeinbildenden Schulen verlassen. Hier zeichnete sich zuletzt eine steigende Abgangsquote ab, welche nicht zweifelsfrei als punktuelle Folge dem fluchtbedingten Zuwanderungsaufkommen der Jahre 2015 und 2016 zugeschrieben werden konnte. Zum einen wird daher in den folgenden Analysen die Entwicklung nach Staatsangehörigkeit weiterverfolgt. Zum anderen werden vor dem Hintergrund der Inklusionsbestrebungen (D2) die Abschlusskonstellationen von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern in Förder- und in sonstigen Schulen gegenübergestellt. Auf welchen Wegen heute welche Abschlüsse erreicht werden, wird angesichts der schulstrukturellen Veränderungen des letzten Jahrzehnts (D1), aber auch jenseits sonderpädagogischer Förderung aufgezeigt.

Entwicklung der Abschluss- und Abgangsquoten

Betrachtet man die Entwicklung der Abschluss- und Abgangsquoten^M im zeitlichen Verlauf, so setzt sich der seit dem Bildungsbericht 2006 aufgezeigte Trend zur Erhöhung des Bildungsstands erstmals nicht fort (Abb. D8-1).

Während der Anteil von Jugendlichen, die die allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss verlassen, lange Zeit rückläufig war, macht er im Jahr 2018

Abb. D8-1: Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006, 2010, 2014 und 2018 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung*)



* Die Zahl der Abgängerinnen und Abgänger bzw. Absolventinnen und Absolventen wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, z. B. wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen weiteren Schulabschluss ergänzen.

1) Seit 2012 ohne Absolventinnen und Absolventen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben.

2) 2010 doppelter Abiturjahrgang (G8/G9) in Hamburg; 2014 verstärkter Abiturjahrgang in Hessen.

Quelle: Sekretariat der KMK, 2018, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen

(vorläufige Ergebnisse)

→ Tab. D8-1web

Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen setzt sich nicht weiter fort

wieder 7% der gleichaltrigen Wohnbevölkerung aus. Auch der kontinuierliche Anstieg höher qualifizierender Abschlüsse hält nicht an: So ist der Anteil der Absolvierenden und Absolventen mit mittlerem Abschluss zuletzt um 5 Prozentpunkte auf 51% gesunken. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mit der allgemeinen Hochschulreife abschließen, bleibt nahezu unverändert (40%). Dabei ist nicht auszuschließen, dass sich statistisch auch die erhöhte Zuwanderung der Jahre 2015 und 2016 in den Abschlussquoten niederschlägt. Denn sie hat die Zahl der gleichaltrigen Wohnbevölkerung verändert, auf die die Quoten bezogen sind, ohne zweifelsfrei bestimmen zu können, ob oder ab wann diese Jugendlichen mit Fluchterfahrung ins Schulwesen gekommen sind. Theoretisch könnte selbst bei steigender Absolventenzahl die Abschlussquote sinken, wenn die gleichaltrige Wohnbevölkerung außerhalb des Schulwesens stärker zunimmt. Zweifelsohne festzuhalten bleibt aber, dass 2018 in dieser Altersgruppe der Bildungsstand, gemessen am Anteil mit mittlerem Abschluss und Abitur, niedriger ist als zuvor.

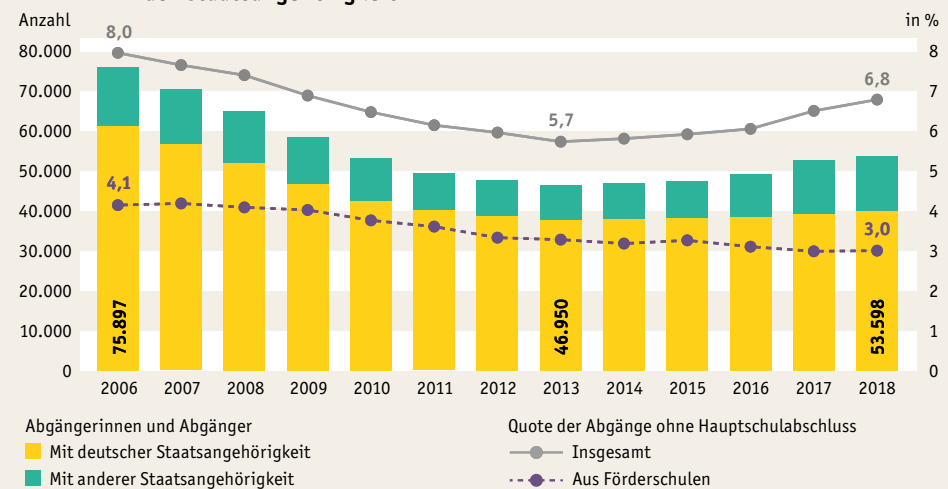
Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss

Weitere Zunahme an Schulabgängen ohne Abschluss, ...

Bereits im vorangegangenen Bildungsbericht zeigte sich, dass auch am unteren Ende des schulischen Qualifikationsspektrums der über viele Jahre beobachtete Rückgang der Abgangsquote nicht anhält. Im Gegenteil: Seit 2013 steigt die Quote auf zuletzt fast 7% wieder an; knapp 54.000 Jugendliche verließen 2018 die allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss (**Abb. D8-2**). Bei einer Betrachtung der Abgänge nach Staatsangehörigkeit zeigt sich einerseits eine seit 2015 stetig zunehmende Zahl von Jugendlichen mit einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit (+4.436). Andererseits ist auch für jene mit deutscher Staatsangehörigkeit ein Zuwachs von etwa 1.700 zu verzeichnen (**Tab. D8-2web**). Die steigende Abgangsquote ist demnach nicht ausschließlich auf das fluchtbedingte Zuwanderungsaufkommen 2015 und 2016 zurückzuführen und bedarf nicht nur migrationspolitisch zusätzlicher Anstrengungen. Im Ländervergleich zeigen sich teils erhebliche Unterschiede in der Entwicklung der Abgangsquoten: Während sich in einigen Ländern der Positivtrend sinkender Abgangsquoten zwischen 2012 und 2018 fortsetzt (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen) oder stagniert (Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt), erhöht sich die Quote in den anderen Landesteilen (**Tab. D8-3web**).

... die nicht nur der Zuwanderung der Jahre 2015 und 2016 zugeschrieben werden kann

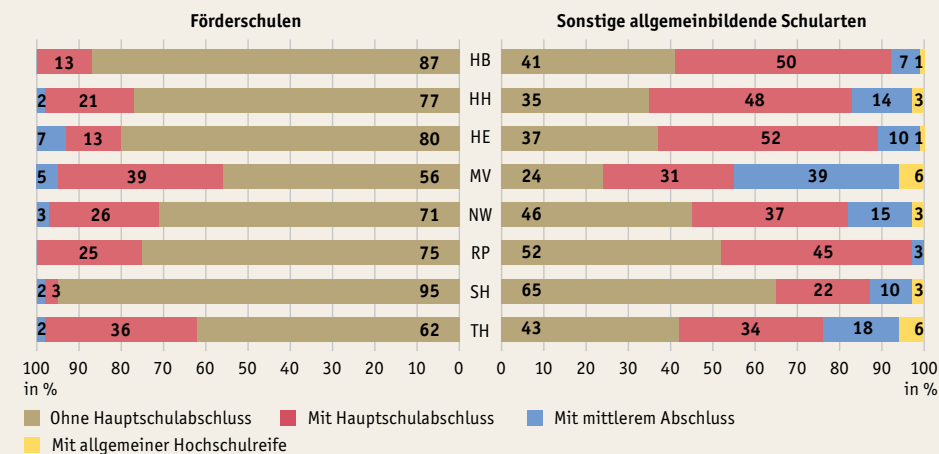
Abb. D8-2: Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss 2006 bis 2018 nach Staatsangehörigkeit



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik ; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer, Absolventen der Schulen

→ **Tab. D8-2web**

Abb. D8-3: Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger mit sonderpädagogischer Förderung 2018 nach Förderort, Abschlussart und Ländern* (in %)



* Abgebildet sind diejenigen Länder, in denen die Schulabschlüsse und -abgänge von Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung sowohl in Förderschulen als auch in sonstigen allgemeinbildenden Schularten erfasst werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2018, eigene Berechnungen

→ Tab. D8-4web

Obleich Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss in der öffentlichen Diskussion häufig mit Hauptschülerinnen und -schülern gleichgesetzt werden, ist nahezu die Hälfte (44 %) der Abgänge auf Förderschülerinnen und -schüler zurückzuführen (Tab. D8-3web). Dieser Anteil hat sich aber in den letzten Jahren sukzessive verringert, d.h., die Zunahme an Schulabgängen ohne Abschlüsse geht ausschließlich auf sonstige Schularten zurück. Dennoch: Von den knapp 32.000 Schülerinnen und Schülern, die im Jahr 2018 die Förderschulen verließen, blieben drei Viertel ohne Hauptschulabschluss. Besonders hoch ist dieser Anteil in Brandenburg (88 %), Bremen (87 %) und Schleswig-Holstein (95 %). Vergleicht man dies mit den Abschlüssen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung an sonstigen allgemeinbildenden Schulen, erreichen Jugendliche dort deutlich häufiger einen Hauptschul- oder mittleren Abschluss und der Anteil ohne Abschluss fällt deutlich geringer aus (Abb. D8-3). Diese Befunde erlauben jedoch keinen generellen Rückschluss auf eine bessere Förderung im gemeinsamen Unterricht, da die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Förderorte nicht zufällig, sondern in Abhängigkeit der Lern- oder Entwicklungsbeeinträchtigung, des Elternwillens oder der Schulausstattung erfolgt. Dass in Ländern wie Bremen, Hamburg oder Schleswig-Holstein der Großteil der Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Schulen sonderpädagogisch gefördert wird (D2) und dort vergleichsweise viele einen regulären Schulabschluss erreichen, liefert erste Hinweise darauf, dass sich die Möglichkeiten, einen Schulabschluss zu erwerben, durch die Inklusionsbestrebungen verbessern können.

Wege zum Schulabschluss

Die seit dem 1. Bildungsbericht verfolgte Analyseperspektive einer zunehmenden Entkopplung von Schulart und Schulabschluss soll hier aus 2 Blickrichtungen weiterverfolgt werden. Zum einen geht es um Trends in den Abschlussprofilen einzelner Schularten, also inwiefern sich die Abschlusskonstellationen zwischen den Schularten unterscheiden und ggfs. verändert haben. Zum anderen wird nach dem Beitrag der verschiedenen Schularten zur Gesamtheit der erreichten Abschlüsse gefragt, d.h., welcher Anteil von Schülerinnen und Schülern auf welchen Wegen einen bestimmten Abschluss erreicht.

Drei Viertel aller Förderschülerinnen und -schüler gehen ohne Abschluss ab ...

... in den allgemeinen Schulen erreichen deutlich mehr sonderpädagogisch Geförderte mindestens den Hauptschulabschluss

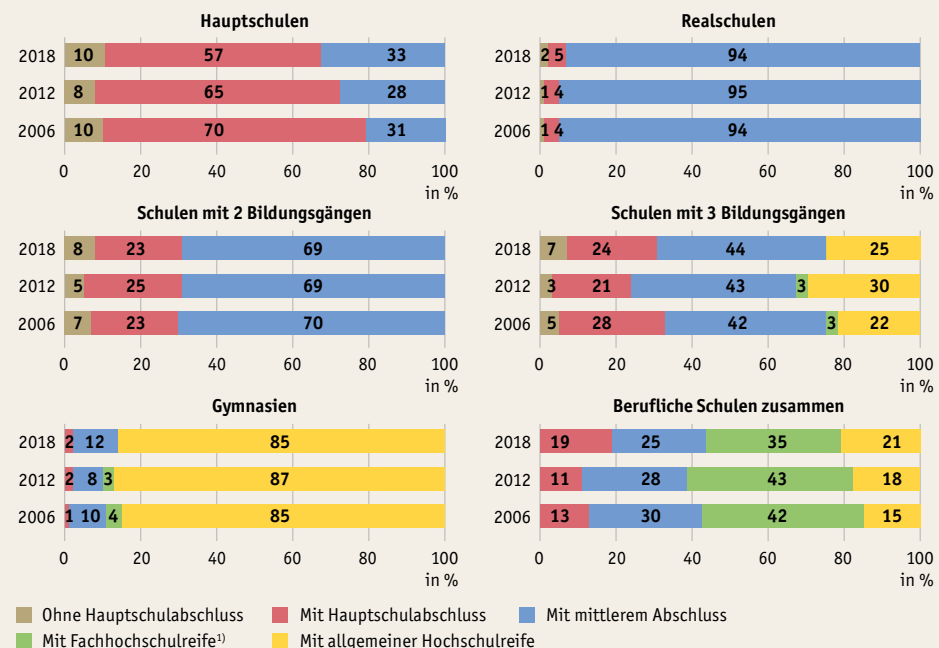
Schulartspezifische Abschlusstrends

Immer mehr Hauptschülerinnen und -schüler erreichen den mittleren Abschluss

Hauptschulabschluss und allgemeine Hochschulreife gewinnen in beruflichen Schulen an Gewicht

Dass der Hauptschulabschluss sukzessive an Bedeutung verloren hat, ist nicht allein darauf zurückzuführen, dass es heute weniger Hauptschulen und mehr kombinierte Schularten mit mehreren Bildungsgängen gibt (D1), sondern zeugt insgesamt von einem Wechselspiel steigender Bildungsaspirationen und zunehmender Flexibilisierung der Abschlussoptionen (D2). Dieser Trend betrifft auch eher traditionelle Schulsysteme, die weiterhin eigenständige Haupt- und Realschulangebote vorhalten, und wird gerade bei den Hauptschulen selbst sichtbar (Abb. D8-4): 2006 verließen noch 70 % der Hauptschülerinnen und -schüler ihre Schule mit Hauptschulabschluss, 2018 waren es nur noch 57 %. Jede und jeder Dritte verlässt die Hauptschule inzwischen mit mittlerem Abschluss. Angesichts der erweiterten Möglichkeiten, damit in Anschlussbildungsgänge einzumünden (vgl. E1), ist das eine sehr positive Entwicklung. Bedenkt man, dass z. B. an niedersächsischen Hauptschulen das Verhältnis von Hauptschul- und mittlerem Abschluss mit 46 gegenüber 38 % sogar beinahe ausgeglichen ist (vgl. Tab. D8-5web), kann die Hauptschule heute faktisch als weitere Schulart mit 2 Bildungsgängen angesehen werden. Derartige Verschiebungen im Abschlussprofil gibt es weder bei den Realschulen, den Gymnasien noch den Schulen mit 2 Bildungsgängen. Etwas verändert haben sich die Abschlusskonstellationen an den Schulen mit 3 Bildungsgängen, die im Beobachtungszeitraum vielerorts aus der Zusammenlegung bis dato eigenständiger Haupt-, Real- und Gesamtschulen hervorgegangen sind (D1). An den beruflichen Schulen zeichnet sich ein Bedeutungszuwachs nachträglich erworbener Hauptschulabschlüsse und allgemeiner Hochschulreife ab, auf den im Folgenden weiter eingegangen wird.

Abb. D8-4: Verteilung der Schulabgänge und -abschlüsse 2006, 2012 und 2018 in ausgewählten* Schularten (in %)



* Eine vollständige Übersicht aller Schularten findet sich in Tab. D8-6web.

1) Werte für 2018 schließen nicht mehr Personen ein, die nur den schulischen, nicht aber den beruflichen Teil der Fachhochschulreife erworben haben.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2018, eigene Berechnungen

→ Tab. D8-6web

Verteilung der Absolventinnen und Absolventen nach Schularten

Erst in einer Gesamtschau der Abschlusskonstellationen über die Schularten hinweg wird sichtbar, wie sich die auf berufliche Schulen entfallenden Anteile je Abschlussart über die Zeit entwickelt haben (**Tab. D8-7web**). Die Abschlusstrends unterscheiden sich hier vom allgemeinbildenden Bereich. So werden heute an beruflichen Schulen anteilig und absolut tendenziell eher weniger mittlere Abschlüsse erreicht als 2006, während beim Hauptschulabschluss Zahl und Anteil sogar erheblich ansteigen. 28 % aller Hauptschulabschlüsse wurden 2018 nicht an allgemeinbildenden, sondern nachträglich an beruflichen Schulen erworben, doppelt so viele wie noch 2006. Ein wachsender Anteil der (zuletzt wieder steigenden Zahl an) Jugendlichen ohne Schulabschluss wird also an beruflichen Schulen zu einer allgemeinbildenden Basisqualifikation geführt (vgl. auch **E4**). Zugleich nutzen heute mehr Jugendliche als früher die Möglichkeit zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife im beruflichen Bereich. Absolut stieg ihre Zahl seit 2006 um mehr als ein Drittel von etwa 42.000 auf 57.000 – maßgeblich im Bereich der Fachgymnasien. Die prozentuale Steigerung von 14,6 auf 16,7 % aller Absolventinnen und Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife scheint zwar auf den ersten Blick gering, ist vor dem Hintergrund der auch im allgemeinbildenden Schulwesen stark gestiegenen Zahl an Abiturientinnen und Abiturienten (**Abb. D8-1, D2**) gleichwohl bemerkenswert. Der Trend zum Abitur ist an beruflichen Schulen mit anderen Worten mindestens ebenso ausgeprägt wie an den allgemeinbildenden.

Zunehmender Beitrag der beruflichen Schulen am unteren ...

... und am oberen Ende des Spektrums allgemeinbildender Schulabschlüsse

Methodische Erläuterungen

Abschluss- und Abgangsquoten in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

Über Angaben zum Geburtsjahr der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger werden Quoten in Bezug zu der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, d. h. je einzelnen Altersjahrgang, berechnet und aufsummiert (Quotensummenverfahren). Dabei

kommt es zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen.

Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger

Vgl. Glossar.

Perspektiven

In den letzten beiden Jahrzehnten war die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland vor allem durch 2 Trends geprägt: Zum einen gab es auf Angebotsseite erhebliche Anpassungen struktureller Art, die auf eine Verschlankung in Richtung unterschiedlich akzentuierter 2-Säulen-Modelle abzielten. Immer mehr Länder sind dazu übergegangen, nach der Grundschulzeit neben dem Gymnasium nur noch Schularten mit mehreren Bildungsgängen vorzuhalten, die Haupt- und Realschulbildungsgang unter einem Dach vereinen und teilweise auch direkten Zugang zum Abitur eröffnen. Parallel zu dieser Entwicklung waren zum anderen auf der Nachfrageseite stetige Verschiebungen in Richtung der höher qualifizierenden Schularten (D1) und Schulabschlüsse (D8) zu konstatieren. Beide Trends setzen sich gegenwärtig nicht weiter fort. Nicht nur die strukturelle Rahmung der Schullaufbahnen in den 16 Ländern, sondern auch die Beteiligungsmuster und Abschlusskonstellationen scheinen sich also weitgehend konsolidiert zu haben.

Bemerkenswert ist daran vor allem, dass der über viele Jahre als unaufhaltsam erscheinende Trend zu höherer Bildung an seine Grenzen gekommen ist. Die Gymnasialquoten nach dem Grundschulübergang stagnieren zuletzt fast überall oder sind sogar rückläufig (D2) – auch in Ländern, die neben dem Gymnasium keine alternative Abiturlaufbahn im Sekundarbereich I anbieten. Die bei den Abschlüssen schon jetzt beobachtbare Stagnation oder Rückläufigkeit der Absolventenquote mit mittlerem Abschluss und Hochschulreife (D8) dürfte sich vor diesem Hintergrund in den kommenden Jahren weiter fortsetzen und entsprechende Folgewirkungen auf die Vorbildung und Teilnahmezahlen in den nachfolgenden Bildungsbereichen haben.

Hinzu kommt, dass sich auch am unteren Ende des Qualifikationsspektrums der langjährige Positivtrend umgekehrt hat. Seit 2013 verlassen Jahr für Jahr wieder mehr Jugendliche die Schule, ohne mindestens den Hauptschulabschluss erreicht zu haben (D8). Diese absolute wie auch relative Zunahme ist zwar eher gering, aber stetig und keinesfalls als unmittelbare Folge der punktuell sehr hohen Zuwanderung in den Jahren 2015 und 2016 zuzuschreiben. Für einen wachsenden Teil der Schülerschaft gelingt es offensichtlich nicht überall, ein Mindestniveau im Erwerb von Basiskompetenzen (D7) und Abschlusszertifikaten (D8) sicherzustellen. Dies hat verschiedene

Implikationen. Für das Ausbildungssystem ergeben sich größere Bedarfe der Nachqualifizierung. Bereits jetzt wird ein nicht unerheblicher Anteil allgemeinbildender Schulabschlüsse nachträglich an beruflichen Schulen erreicht. Und der durchschnittliche Zeitaufwand, den Kinder und Jugendliche mit schulischer Bildung verbringen, ist zuletzt allein durch den vermehrten Besuch beruflicher Schulen weiter gestiegen, während die Zeit an allgemeinbildenden Schulen im Kohortenvergleich relativ stabil blieb (D6). Steigende Abgangsquoten ohne Abschluss und Schüleranteile unterhalb der Mindestanforderungen der KMK-Bildungsstandards verlangen aber auch und vor allem innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems nach Erklärung und Problemlösungen. Zu betonen ist, dass die meisten Schulabgänge ohne Abschluss zwar weiterhin aus Förderschulen stammen, aber die steigenden Abgangszahlen ohne Abschlüsse ausschließlich an den sonstigen Schularten verzeichnet werden (D8). Hier bedarf es künftig vertiefter Forschung, um etwaige Zusammenhänge mit dem anhaltenden Trend zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zu untersuchen (D2).

Nicht nur im Hinblick auf die sonderpädagogische Förderung bleibt eine Kernfrage für künftige Entwicklungen, wie mit den individuellen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen bestmöglich umgegangen werden kann. Die weitgehende Konsolidierung der Schulstrukturen sowie der diesbezüglichen Schülerverteilung deutet zunächst einmal darauf hin, dass die Schüler- und Elternwünsche nach mehr Flexibilität bei Bildungsentscheidungen hinreichend erfüllt sind. Bildungswege werden nach der Grundschule weniger vorbestimmt und angebahnt als noch vor 2 bis 3 Jahrzehnten, Entscheidungen über Abschlüsse können auch später getroffen werden. Die hier vorgelegten Längsschnittanalysen zeigen zwar, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler den Sekundarbereich I geradlinig durchläuft (D2). Insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Elternhäusern revidieren ursprüngliche Bildungsentscheidungen aber häufiger durch Wechsel, und zwar überdurchschnittlich oft in Richtung höher qualifizierender Bildungsgänge.

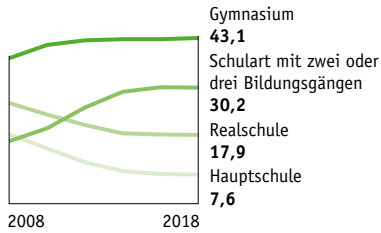
Die unmittelbar nach dem Grundschulübergang feststellbaren sozialen Disparitäten im Schulbesuch können damit allerdings kaum ausgeglichen werden.

Im Überblick



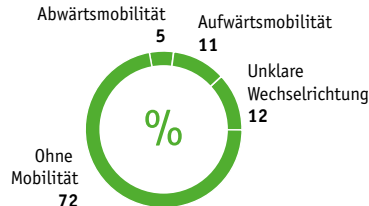
Konsolidierung der Schulangebote und des Schulbesuchs

Übergangsquoten an weiterführende Schularten in %



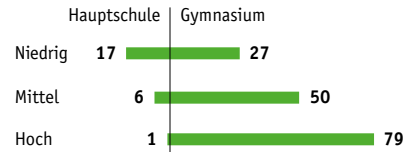
Weitere Flexibilisierung der Schullaufbahnen

Wechselverhalten im und nach dem Sekundarbereich I in %

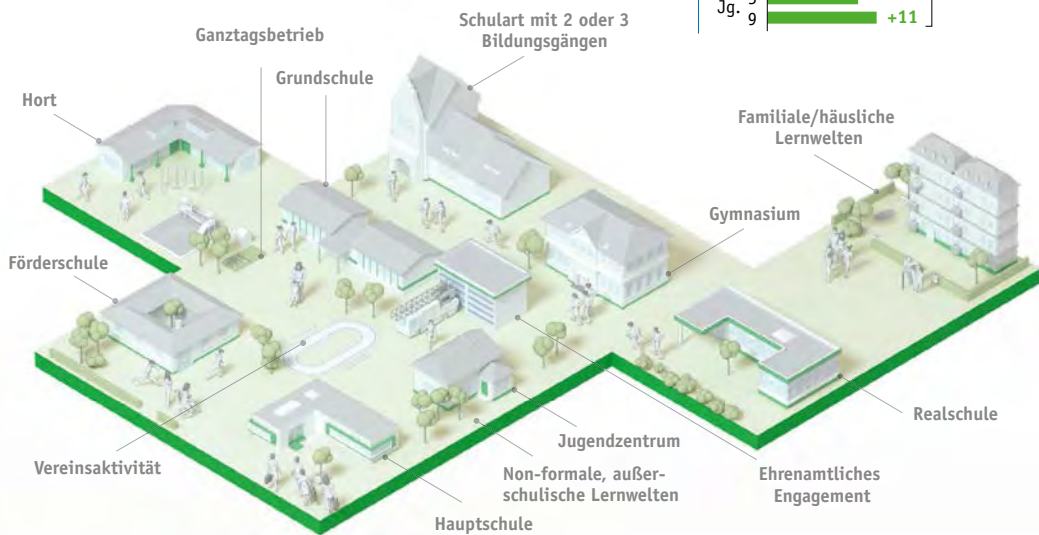
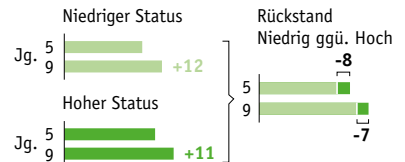


Anhaltende soziale Disparitäten, die im Sekundarbereich I jedoch nicht größer werden

Schülerverteilung in Jahrgangsstufe 5 nach sozioökonomischem Status in %

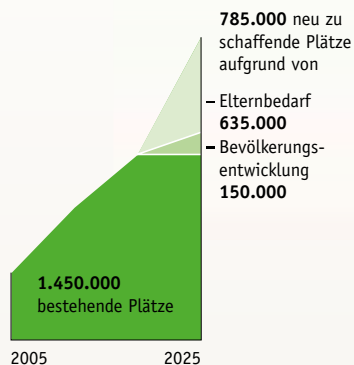


Kompetenzzuwachs im Lesen von Jg. 5 zu 9 nach sozioökonomischem Status in Kompetenzpunkten (gerundet)



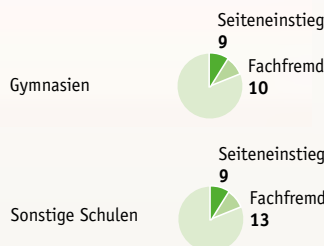
Weiterer Ausbau der Ganztagsangebote im Grundschulalter notwendig

Grundschul Kinder in Ganztagsbetreuung seit 2005 sowie zu schaffende Plätze bis 2025



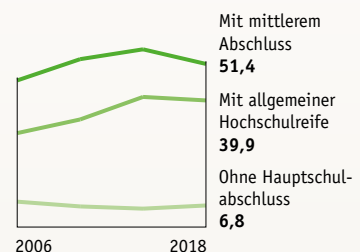
Viele Seiteneinstiege und fachfremd unterrichtende Lehrkräfte

Mathematiklehrkräfte ohne Lehramtsausbildung oder mit fachfremdem Unterricht im Sekundarbereich I 2018 in %



Nach langjährigem Trend zu höherer Bildung zuletzt Stagnation

Abgangs-/Abschlussquoten allgemeinbildender und beruflicher Schulen nach Abschlussarten in % der gleichaltrigen Bevölkerung



Ein ähnliches Befundmuster zeigt sich bei der Kompetenzentwicklung im Sekundarbereich I (**D7**): Für den Großteil der Schülerschaft ist von einer Verringerung der sozialen Disparitäten und nicht von einem Schereffekt auszugehen. Der Kompetenzrückstand der Schülerinnen und Schüler mit niedrigem gegenüber jenen mit hohem Sozialstatus wird von Jahrgangsstufe 5 zu 9 kleiner.

Das Offenhalten von Bildungswegen und die verstärkten Flexibilisierungsoptionen, die insbesondere das erweiterte Angebot an Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen eröffnet, stellt nicht zuletzt neue Herausforderungen an die Organisation von Schule, an das Curriculum und an den Unterrichtsalltag. Die Einzelschul- und Klassenebene gewinnt zunehmend an Bedeutung, wie bereits im letzten Bildungsbericht an den erheblichen Unterschieden in der sozialstrukturellen und leistungsbezogenen Zusammensetzung innerhalb von Schularten verdeutlicht werden konnte. Dies gilt es, in der künftigen Berichterstattung stärker zu berücksichtigen. Nicht nur Grundschulen, sondern auch Schularten des Sekundarbereichs I müssen in ihren curricularen, aber auch außerunterrichtlichen Angeboten so breit aufgestellt sein, dass einerseits auf die zunehmend heterogeneren Ausgangslagen und andererseits auf die unterschiedlichen Aspirationen jeder und jedes Einzelnen eingegangen werden kann. Wie wichtig hierfür professionell ausgewählte und begleitete digitale Lehr-Lern-Gelegenheiten sind (vgl. **Kap. H**), zeigt nicht zuletzt die Corona-Krise 2020, die die Gefahr einer weiteren Schere zwischen sozial benachteiligten und privilegierteren Kindern und Jugendlichen vor Augen geführt hat.

Der anhaltende quantitative Ausbau der Ganztagsangebote in Schule und Hort (**D3**) könnte wesentliche Beiträge zur individuellen Förderung leisten. Nicht zuletzt der geplante Rechtsanspruch auf ein ganztägiges Betreuungsangebot im Grundschulalter bis zum Jahr 2025, aber auch nicht erfüllte Elternwünsche deuten auf einen weiter wachsenden Bedarf an ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten hin. Offen ist vor allem in qualitativer Hinsicht, wie unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten bestmöglich verzahnt werden können, um die individuelle Förderung jeder Schülerin und jedes Schülers zu ermöglichen. Hier fehlt es – seitens der Forschung und seitens der Politik – nach wie vor an verlässlichen Qualitätsmaßstäben für „gute“ ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter. Auch das Zusammenspiel mit außerschulischen Bildungsgelegenheiten und Aktivitäten wie den zunehmenden

Freiwilligendiensten, anderen strukturierten Engagementmöglichkeiten und nicht zuletzt den familiären Unterstützungsstrukturen (**D5**) gilt es, künftig mit Blick auf ihre jeweilige Bedeutung für die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen stärker herauszuarbeiten.

Die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität bleibt in allen Bereichen des Schulwesens die zentrale Herausforderung – auch unter personellen Gesichtspunkten. Sämtliche Bemühungen in schulischen Zukunftsfeldern wie dem Ganztag, der Inklusion oder der Digitalisierung setzen eine Absicherung qualifizierten Personals voraus. Der quantitative Lehrkräftebedarf scheint nach aktuellen Prognosen in den kommenden Jahren für Deutschland insgesamt zwar weitgehend gesichert, doch treten die Länder und die Schulen bei der Rekrutierung zunehmend in Konkurrenz zueinander. In einigen Ländern hat zuletzt mehr als ein Viertel aller Neueinstellungen in den Schuldienst keine grundständige Lehramtsausbildung absolviert (**D4**). Bundesweit hat sich der Anteil solcher Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger seit 2012 auf 13 % aller neu eingestellten Lehrkräfte im Jahr 2018 vervierfacht. Hinzu kommt ein substanzieller Anteil an grundständig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern, die fachfremd eingesetzt werden. Analysen des IQB-Bildungstrends zeigen für den Sekundarbereich I keine systematischen Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte und den Leistungsergebnissen ihrer Schülerinnen und Schüler. Die von Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern oder fachfremd unterrichteten Klassen erreichen zwar in weiten Teilen geringere Kompetenzen als Klassen von regulär ausgebildeten Lehrkräften. Dies hängt jedoch vor allem mit der Schülerzusammensetzung zusammen. Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger oder fachfremd unterrichtende Lehrkräfte werden vermehrt in Schularten und -klassen mit hohem Schüleranteil mit Migrationshintergrund, niedrigem Sozialstatus und geringen kognitiven Grundfähigkeiten eingesetzt. Hier bedarf es vertiefter Forschung, die vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Öffnung und Flexibilisierung des Schulsystems solche Fragen des Lehrkräfteeinsatzes und ihrer Qualifizierung in Aus- und Fortbildung adressiert. Denkbar sind z. B. strukturierte Programme, die sowohl mit einer evaluativen als auch prozessbegleitenden Ausrichtung dazu beitragen, die Qualität der Lehre (Unterrichtsalltag) und der außerunterrichtlichen Angebote (inner- und außerhalb der Schule) nachzuvollziehen und praxisnah weiterzuentwickeln.