

# Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Das Schulwesen hat in den Bildungsbiografien der Menschen eine Schlüsselstellung für die Entwicklung von Kompetenzen, den Abbau von Bildungsbarrieren und die soziale Eingebundenheit von Kindern und Jugendlichen. Nur in diesem Bildungsbereich gibt es eine gesetzlich verankerte Besuchspflicht und damit auch eine besondere Verantwortung, allen Kindern und Jugendlichen im Schulalter die Chance auf die bestmögliche Entwicklung zu eröffnen. Unter den Bedingungen der Corona-Pandemie war dementsprechend die öffentliche Aufmerksamkeit für Fragen der Aufrechterhaltung des Schulbetriebs und der Sicherstellung alternativer Gelegenheitsstrukturen für Lern- und Austauschprozesse groß.

Wenngleich sich die langfristigen Auswirkungen auf die fachliche, motivationale und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen noch nicht indikatorengestützt abbilden lassen, liegt eine erste querliegende Analyseperspektive der folgenden Indikatoren auf den Veränderungen schulischer und außerschulischer Bildung durch die Einschränkungen der Corona-Pandemie. Dies betrifft einerseits die Frage, wie auf die pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen reagiert wurde – von der Schul- und Unterrichtsorganisation (D1) über die familiäre Unterstützung und außerschulische Bildungsarbeit (D5) bis hin zu den Abschlussprüfungen (D7). Da aktuelle Statistiken und Studien noch keine gesicherten Erkenntnisse liefern, können andererseits zu den Folgen der Pandemie für die Schullaufbahnen (D2), die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse und -Umwelten (D4) sowie die

Kompetenzentwicklung (D6) nur erste Hinweise berichtet werden.

Mit der auch pandemisch bedingt weiter voranschreitenden Pluralisierung und Flexibilisierung von Lernwelten im Schulalter eng verknüpft ist eine zweite Leitperspektive des Kapitels. Sie greift das Konzept der multiplen Ziele von Beschulung auf und betrachtet Schule als Ort nicht nur der Leistungs-, sondern auch der sozioemotionalen Entwicklung: die soziale Teilhabe und Integration in schulischer und außerschulischer Bildung. Nicht nur für die persönliche Entwicklung der Einzelnen, sondern auch für das Zusammenleben in einer von Vielfalt und (sozialen) Unterschieden geprägten Gesellschaft wird von der Schule ein wesentlicher Beitrag erwartet. Mit Blick auf das Ausmaß der Heterogenität von Lerngruppen wird im Anschluss an die Forschung zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus erstmals für den Primarbereich aufgezeigt, inwiefern Schulen in Deutschland als Orte zu charakterisieren sind, an denen Kinder und Jugendliche mit diversen Hintergründen zusammenkommen (D4). Merkmale der Klassenzusammensetzung nach sozialer Herkunft, familialer Migrationserfahrung und sonderpädagogischem Förderschwerpunkt werden damit erstmals im Bildungsbericht unter Diversitätsgesichtspunkten analysiert. Auch die sozialgruppenspezifische Analyse der Beteiligung an Ganztagsangeboten (D3), der außerschulischen Unterstützung (D5) sowie des Erwerbs von Schulabschlüssen (D7) soll Hinweise auf Herausforderungen im Abbau von Bildungsbarrieren und sozialen Ungleichheiten im Schulalter geben.

## Schulstruktur und Schulbesuch

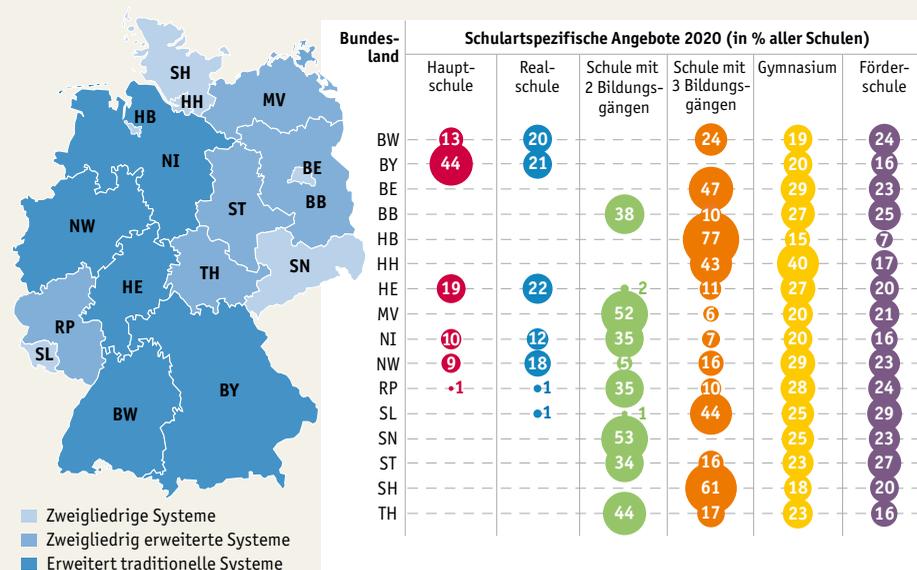
Das allgemeinbildende Schulwesen hat sich über die vergangenen 2 Jahrzehnte hinweg in vielen Bundesländern in Richtung unterschiedlich akzentuierter 2-Säulen-Modelle verschlankt. Über diese Schulstrukturen in den 16 Ländern wird im Folgenden zunächst knapp Auskunft gegeben und damit der angebotsseitige Rahmen für alle nachfolgenden Analysen von Schullaufbahnen, Lehr-Lern-Umwelten, Kompetenzentwicklung und Schulabschlüssen (D2 bis D7) skizziert. Ein größerer Akzent liegt anschließend auf Fragen der Aufrechterhaltung des Schulbetriebs und der Sicherstellung alternativer Gelegenheitsstrukturen für schulische Lern- und Austauschprozesse seit Beginn der Corona-Pandemie.

### Quantitative Entwicklung des Schulangebots und -besuchs

#### Konsolidierung des schulartspezifischen Angebots in den Ländern

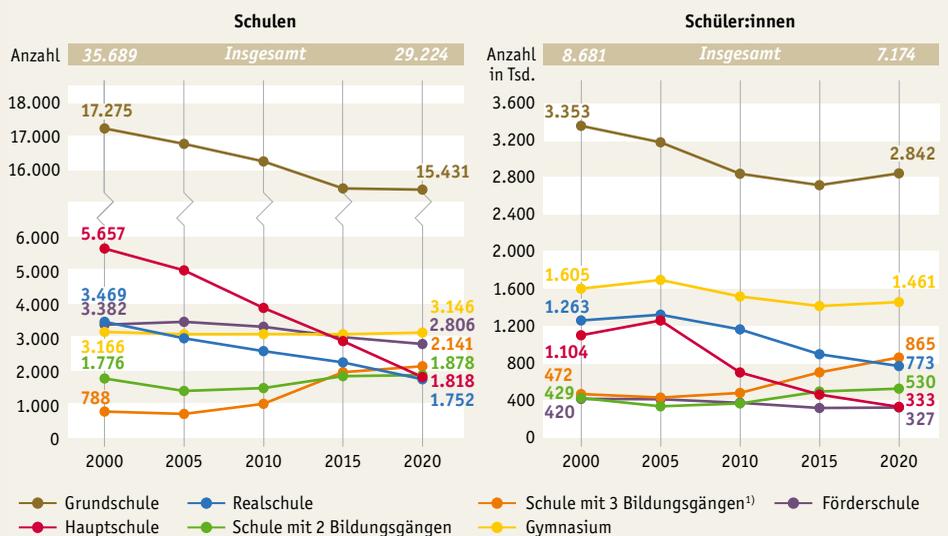
Angesichts der jeweils landesspezifischen Ausgestaltung der Schulsysteme sind Schullaufbahnen und der Erwerb von Abschlüssen in Deutschland stets vor dem Hintergrund der schulartspezifischen Angebotsstrukturen und Besuchszahlen zu betrachten. Seit dem letzten Bildungsbericht kam es zu keinen nennenswerten schulstrukturellen Anpassungen in den Ländern. Die schulischen Angebote, die an die gemeinsame Grundschulzeit der Kinder anschließen, sind entlang folgender 3 Ländergruppen beschreibbar (Abb. D1-1): In 6 Ländern existiert neben dem Gymnasium und der Förderschule lediglich eine weitere Schulart (zweigliedrige Systeme). Diese eröffnet in den Stadtstaaten, dem Saarland und Schleswig-Holstein auch den direkten Weg zum Abitur, in Sachsen handelt es sich um eine Schulart mit Haupt- und Realschulbildungsgang ohne Abituroption. 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). Darunter haben die Schulen mit Haupt- und Realschulbildungsgang, also ohne direkten

Abb. D1-1: Landesspezifische Ausgestaltung der Schulsysteme nach Verteilung der schulartspezifischen Angebote 2020 (in % aller Schulen je Land)



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

**Abb. D1-2: Allgemeinbildende Schulen sowie Schüler:innen 2000 bis 2020 nach Schularten\* (Anzahl)**



\* Ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe, Freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs.  
 1) Einschließlich Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, Berlin, Nordrhein-Westfalen, im Saarland, in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.  
 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik → Tab. D1-1web

Zugang zum Erwerb des Abiturs, das stärkste Gewicht. Diese Strukturen finden sich in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt sowie Thüringen. In den übrigen 5 Ländern wird weiterhin eine Vielzahl eigenständiger Schularten vorgehalten (erweitert traditionelle Systeme): Die fortbestehenden Haupt- und Realschulen werden dort – mit Ausnahme von Bayern – in großem Umfang durch teils neu eingeführte Schularten mit mehreren Bildungsgängen ergänzt.

Bereits in dieser Betrachtung der Schulartverteilung wird deutlich, dass die Förderschulen im Schulangebot fast aller Länder große quantitative Bedeutung behalten – trotz der verstärkten Inklusionsbemühungen, infolge derer im letzten Jahrzehnt immer mehr Schüler:innen außerhalb der Förderschulen sonderpädagogisch gefördert werden (D2). Weder die Anzahl eigenständiger Förderschulen noch die der Förderschüler:innen sind seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention substantiell zurückgegangen (Abb. D1-2). Mit Blick auf die übrigen Schularten setzen sich die in den letzten Berichten dokumentierten Entwicklungen nur teilweise fort: Insgesamt hält zwar der Rückgang des Angebots allgemeinbildender Schulen weiter an (-5% seit 2015), die Schüler:innenzahl blieb dagegen seit 2015 mit ca. 7,1 Millionen stabil. Hintergrund sind die im letzten Jahrzehnt gestiegenen Geburtenzahlen (vgl. A1), die inzwischen zur Einschulung der ersten geburtenstärkeren Jahrgänge führten. Die Zahl der Grundschüler:innen ist seit 2015 um mehr als 100.000 gestiegen und erreicht damit zwischenzeitlich wieder das Niveau von 2010. Durch den langjährigen Abbau der Grundschulangebote sind die Schulen damit durchschnittlich größer als in den Vorjahren (Tab. D1-1web), d.h., es gibt heute mehr Schüler:innen je Schule und je nach Einzugsbereich könnten auch längere Schulwege die Folge sein. Gehen die jetzigen Grundschüler:innen in den nächsten Jahren sukzessive in den Sekundarbereich I über, wird dies ebenfalls zu einer größeren Auslastung der nach wie vor rückläufigen Anzahl an Sekundarschulen führen. Eigenständige Haupt- und Realschulen haben auch zuletzt weiter an Gewicht verloren, auch bei den Schüler:innenzahlen, ohne dass die steigende Anzahl an Schulen mit 2 und vor allem 3 Bildungsgängen dies kompensiert.

**Förderschulen haben trotz zunehmender Inklusion weiterhin großes Gewicht**

**Schuleintritt der ersten geburtenstärkeren Jahrgänge ...**

**... lässt auch im Sekundarbereich bei weiterhin rückläufigem Angebot künftig eine stärkere Auslastung erwarten**



## Organisation des Schulbetriebs unter Pandemiebedingungen

Die Corona-Pandemie hat auch die Schulen weitgehend unvorbereitet getroffen. Um den Unterricht aufrechtzuerhalten, galt es, alternative Formen der Beschulung zu organisieren<sup>M</sup>, die ein großes Maß an familialer Unterstützung und Planung unter Unsicherheit voraussetzten. Neben einer Fortsetzung des üblichen Präsenzunterrichts wurden je nach Infektionsgeschehen einerseits verschiedene Wechselmodelle implementiert, bei denen die Schüler:innengruppen zu unterschiedlichen Tages- oder Wochenzeiten abwechselnd in der Schule und zu Hause lernten. Andererseits gab es auch Phasen des vollständigen Distanzunterrichts für (fast) alle Klassen. Die Unterrichtsorganisation war also im zeitlichen Verlauf zu Beginn der Corona-Pandemie sehr dynamisch (**Abb. D1-3**), sodass Kinder, Eltern und Lehrkräfte kaum Planungssicherheit hatten und sich das schulische Lernen zeitweise vollständig in den privaten Raum der Elternhäuser verlagerte.

Die erste flächendeckende Einstellung des Präsenzunterrichts an Schulen – in der öffentlichen Diskussion auch als Schulschließungen bezeichnet – erfolgte zum 16. März 2020. Ab Mitte April 2020 kam es wieder zur (eingeschränkten) Öffnung des Präsenzunterrichts mit Priorität auf den Abschlussklassen. Bis zum Ende des Jahres 2020 wurde dann meist Präsenzunterricht angeboten und nur weniger als 20 % der Schulen arbeiteten mit anderen Modellen. Eine weitere flächendeckende Schließung der Schulen folgte im 2. Lockdown<sup>G</sup>. Anschließend wurde nicht zum vorherigen Präsenzunterricht zurückgekehrt, sondern bis Ende Mai 2021 fast ausschließlich mit eingeschränktem Präsenzunterricht oder komplett auf Distanz unterrichtet. Erst in den Wochen vor den Sommerferien gingen die Schulen wieder vermehrt in den Präsenzunterricht über.

Die jeweils geltenden Unterrichtsbedingungen waren also insbesondere für berufstätige Eltern kaum planbar und wenig übersichtlich – auch deshalb, weil je nach Land und nach Schulart unterschiedliche Regelungen getroffen wurden: Greift man für 2021 exemplarisch die Kalenderwoche 16 heraus, wurden die Schüler:innen zu diesem Zeitpunkt in der Hälfte der Länder je nach Schulart unterschiedlich beschult, in den übrigen Ländern galten über alle Schularten hinweg die gleichen Vorgaben (**Tab. D1-2web**). Dass in bestimmten Schularten systematisch über alle Länder hinweg mehr Präsenz- oder Distanzangebote gemacht wurden als in anderen Schularten, lässt sich dabei nicht feststellen. Länder mit vergleichbarem Infektionsgeschehen haben sich also für unterschiedliche Regularien bei der Unterrichtsorganisation entschieden oder es galten umgekehrt auch in Ländern mit sehr unterschiedlichem Infektionsgeschehen die gleichen Unterrichtsbedingungen. Fast alle Länder haben allerdings für die Abschlussklassen Unterrichtsarten mit höherem Präsenzanteil vorgesehen als in den Regelklassen. Obgleich mit Anstieg der Impfquoten seit Sommer 2021 nahezu flächendeckend wieder Präsenzunterricht möglich wurde, kann daran auch weiterhin ein nicht unerheblicher Anteil der Schüler:innen und Lehrkräfte aufgrund von Corona-Infektionen oder Quarantäneregelungen nicht teilnehmen (**Tab. D1-3web**): Im Jahr 2022 waren dies je nach Kalenderwoche deutschlandweit zwischen 2 und 6 % aller Schüler:innen, in manchen Ländern sogar bis zu 20 %. Unter den Lehrkräften waren pandemiebedingte Ausfälle etwas geringer (bis zu 13 %), jedoch ist davon ein größerer Teil der Schülerschaft betroffen.

Es ist davon auszugehen, dass die Qualität des Distanzunterrichts eine enorme Spannweite aufwies, da digitale Kompetenzen in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung vor Beginn der Corona-Pandemie meist nur von geringer Bedeutung waren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Inwiefern Länder mit früheren, bereits vor der Pandemie verfolgten Digitalisierungsstrategien und Fortbildungskonzepten besser auf die neue Situation vorbereitet waren, lässt sich mangels Daten

**D**  
**1**

Organisation schulischer Lernangebote im ersten Jahr der Corona-Pandemie von hoher Dynamik und Unbeständigkeit geprägt

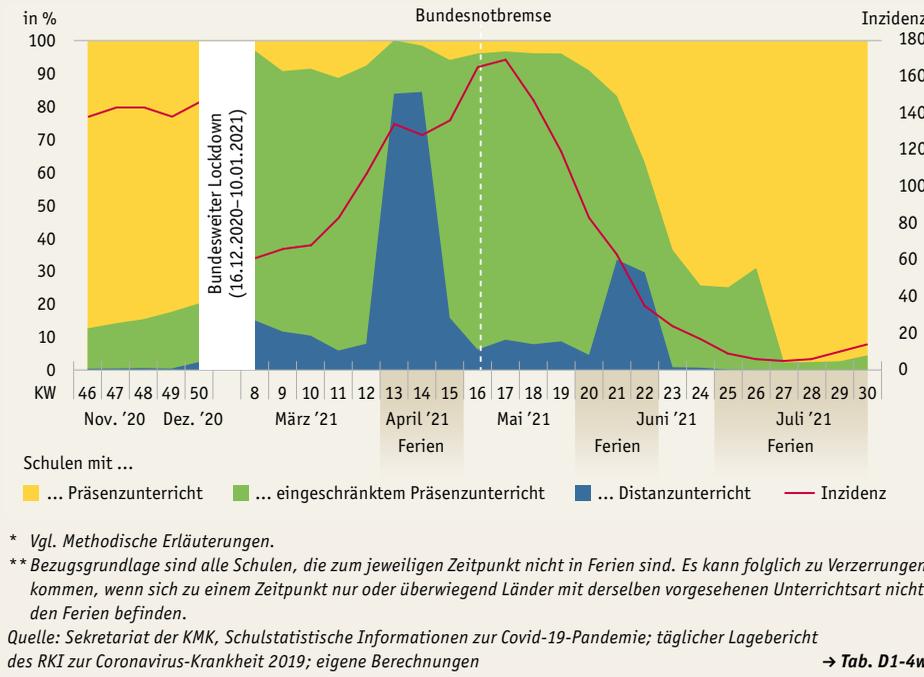
Unterschiedliche Präsenz- und Distanzregelungen zwischen den Ländern und Schularten

Corona-Infektionen schränken Schulbesuch auch weiterhin ein

Unzureichende digitale Ausstattung der Schulen vor Beginn der Pandemie ...



**Abb. D1-3: Organisation des Schulunterrichts\* in Deutschland zwischen November 2020 und Juli 2021 (in %\*\*)**



nicht beurteilen. Im April 2020 waren viele Schulen noch unzureichend mit digitaler Infrastruktur ausgestattet: Nur 33 % der Lehrkräfte gaben an, dass ihre Schulen (sehr) gut mit digitalen Hilfsmitteln auf den Distanzunterricht vorbereitet waren (Robert Bosch Stiftung, 2021). Dies änderte sich bis zum 2. Lockdown kaum, denn auch im Dezember 2020 berichteten nur 38 % von einer (sehr) guten Ausstattung an ihrer Schule. Ein Gesamtkonzept für Lernangebote hatte während des 1. Lockdowns ebenfalls lediglich ein Drittel aller Schulen (Vodafone Stiftung, 2020). Dem standen 41 % gegenüber, in denen unter den Lehrkräften zumindest Absprachen und Koordination stattfanden. Ohne Konzept und gemeinsame Absprachen unterrichteten 24 % der Lehrkräfte.

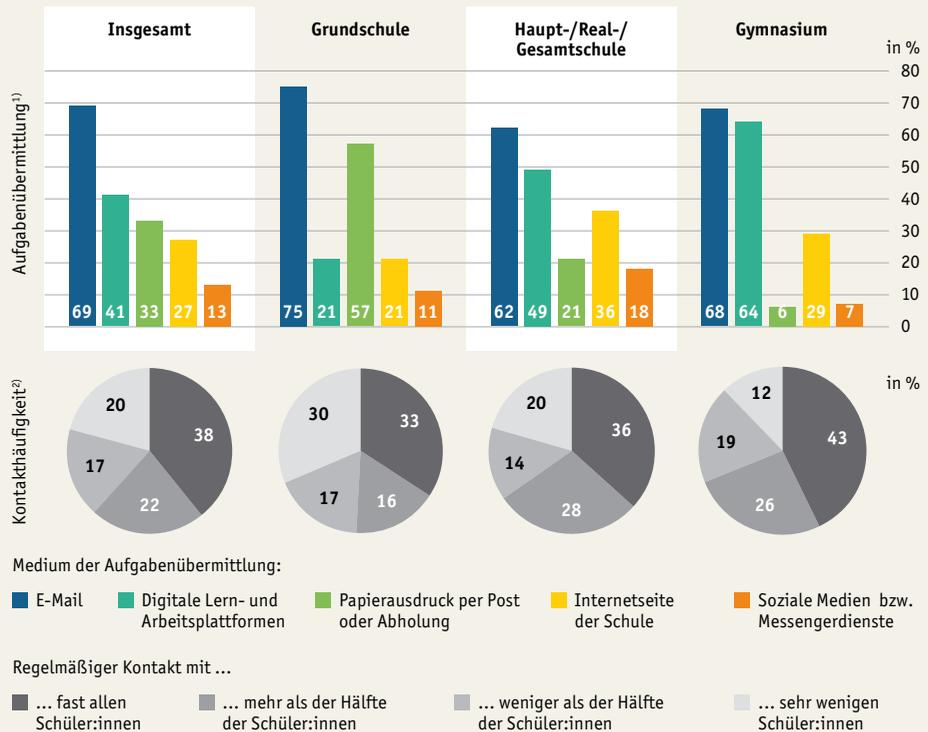
Gleichwohl hat die Mehrzahl der Lehrkräfte Wege gefunden, um ihren Schüler:innen auf digitalem Wege Unterrichtsmaterialien zu übermitteln. Dies geschah überwiegend per E-Mail (69 %, Abb. D1-4), aber in nicht geringem Umfang auch über digitale Lern- und Arbeitsplattformen (41 %). Die Möglichkeiten und Modalitäten, wie den Schüler:innen und Eltern auf Distanz Lernmaterialien bereitgestellt und Kommunikationskanäle eröffnet werden konnten, unterschieden sich teils erheblich: Während vor allem Lehrkräfte an Grundschulen (57 %) das Lernmaterial auf Papier ausdruckten und per Post verschickten oder zur Abholung bereitlegten, machten Lehrende an Gymnasien (64 %) und an nichtgymnasialen Sekundarschulen (49 %) stärker von digitalen Arbeits- und Lernplattformen Gebrauch.

Im Hinblick auf die Kontakthäufigkeit zwischen Lehrkräften und ihren Schüler:innen gaben insgesamt nur 60 % der befragten Lehrkräfte an, dass sie mit mehr als der Hälfte oder fast allen Schüler:innen während der ersten Schulschließungen regelmäßig in Kontakt standen (Abb. D1-4). Dabei werden auch hier Schulartunterschiede sichtbar. Den engsten Kontakt mit den Schüler:innen hatten Gymnasiallehrkräfte – wobei auch hier nicht einmal die Hälfte der Lehrkräfte regelmäßigen Kontakt zu fast allen Schüler:innen unterhielt (43 %). In den Grundschulen hatten lediglich 33 % der Lehrkräfte regelmäßigen Kontakt zu fast allen Lernenden. Vermutlich ist die

... die sich bis zum 2. Lockdown kaum verbesserte

Mehrheit der Lehrkräfte fand Wege zur digitalen Bereitstellung von Lernmaterial

Kontakthäufigkeit variierte deutlich zwischen den Schularten

**Abb. D1-4: Kontaktwege zur Übermittlung von Lernmaterial sowie Kontakthäufigkeit zu den Schüler:innen im Frühjahr 2020 aus Sicht von Lehrkräften (in %)**

1) Es sind Mehrfachnennungen möglich.

2) An 100 % fehlende Werte = „weiß nicht/keine Angabe“.

Quelle: Schulbarometer 2020, eigene Darstellung

ser Unterschied auch darauf zurückzuführen, dass im Primarbereich der Kontakt stärker über die Eltern organisiert sein dürfte. Dies würde bedeuten, dass insbesondere jüngere Schüler:innen von möglichen Verschärfungen bereits bestehender sozialer Disparitäten im Lernerfolg betroffen sein könnten (D6). Angesichts der im pandemischen Kontext zu beobachtenden Zunahme familialer Belastungssituationen, die bis zur Kindeswohlgefährdung reichen können, ist das Fehlen regelmäßiger Kontakte zu einem großen Teil der Schüler:innen besonders problematisch. Mit den verfügbaren Daten lassen sich solche Konsequenzen der Umstände des Distanzunterrichts jedoch nicht abschließend beurteilen.

### Methodische Erläuterungen

#### Organisation des Schulunterrichts

Im Präsenzbetrieb erfolgte der Unterricht in möglichst festen Gruppenzusammensetzungen. Im eingeschränkten Präsenzunterricht galten die Maskenpflicht, ein Abstandsgebot von 1,5 Metern im Klassenraum sowie möglichst keine Durchmischung von Gruppen, indem diese aufgeteilt und im Wechsel, z. B. vor- und nachmittags oder wochenweise, unterrichtet wurden. Zu Schulen in eingeschränktem Präsenzunterricht zählten auch Schulen mit Lerngruppen, die sich (u. a. wegen aktueller COVID-19-Fälle) im Distanzunterricht befanden,

Schulen im Wechselunterricht, Schulen, in denen nur Abschlussklassen in (eingeschränktem) Präsenzunterricht beschult wurden, sowie Schulen mit Notbetreuung. Der Distanzunterricht fand ohne jegliche Präsenz in der Schule statt. Die an die KMK gelieferten Daten unterscheiden sich mitunter zwischen den Ländern, sodass die Vergleichbarkeit dadurch eingeschränkt ist. So beziehen einige Länder beispielsweise Gesundheits- und Berufsschulen mit ein, wohingegen andere nur Daten für die allgemeinbildenden Schulen zur Verfügung stellen.

# Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als D2

Angesichts der schulstrukturellen Änderungen, die in Form des Angebots mehrerer Bildungsgänge und Abschlussoptionen innerhalb einer Schulart sichtbar werden (**D1**), zeichnete sich im letzten Bildungsbericht erstmals eine Stagnation des langjährigen Trends zum Gymnasialbesuch ab. Es ist anzunehmen, dass die Unwägbarkeiten der Corona-Pandemie auch Auswirkungen auf die Übergangentscheidungen von Kindern und ihren Eltern hatten, sodass in diesem Indikator die jüngsten Entwicklungen der Übergangsquoten auf die weiterführenden Schularten des Sekundarbereichs I weiterverfolgt werden. Vor dem Hintergrund der 2009 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention richtet sich ein weiteres Augenmerk auf die Inklusionsbemühungen in den Ländern. Neben den Förderquoten werden dabei vertiefend die Bedingungen für eine uneingeschränkte Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder Beeinträchtigung im Schulsystem in den Blick genommen. Daran schließt sich in einer dritten Analyseperspektive die Betrachtung der Übergänge an der Schnittstelle zwischen Sekundarbereich I und II an, da aufgrund der Entkopplung von Bildungsgängen und Schularten Bildungswege weniger vorbestimmt sind als früher und die Übergänge in den Sekundarbereich II damit zunehmend an Bedeutung gewinnen.

## Quantitative Entwicklung der Übergangsquoten

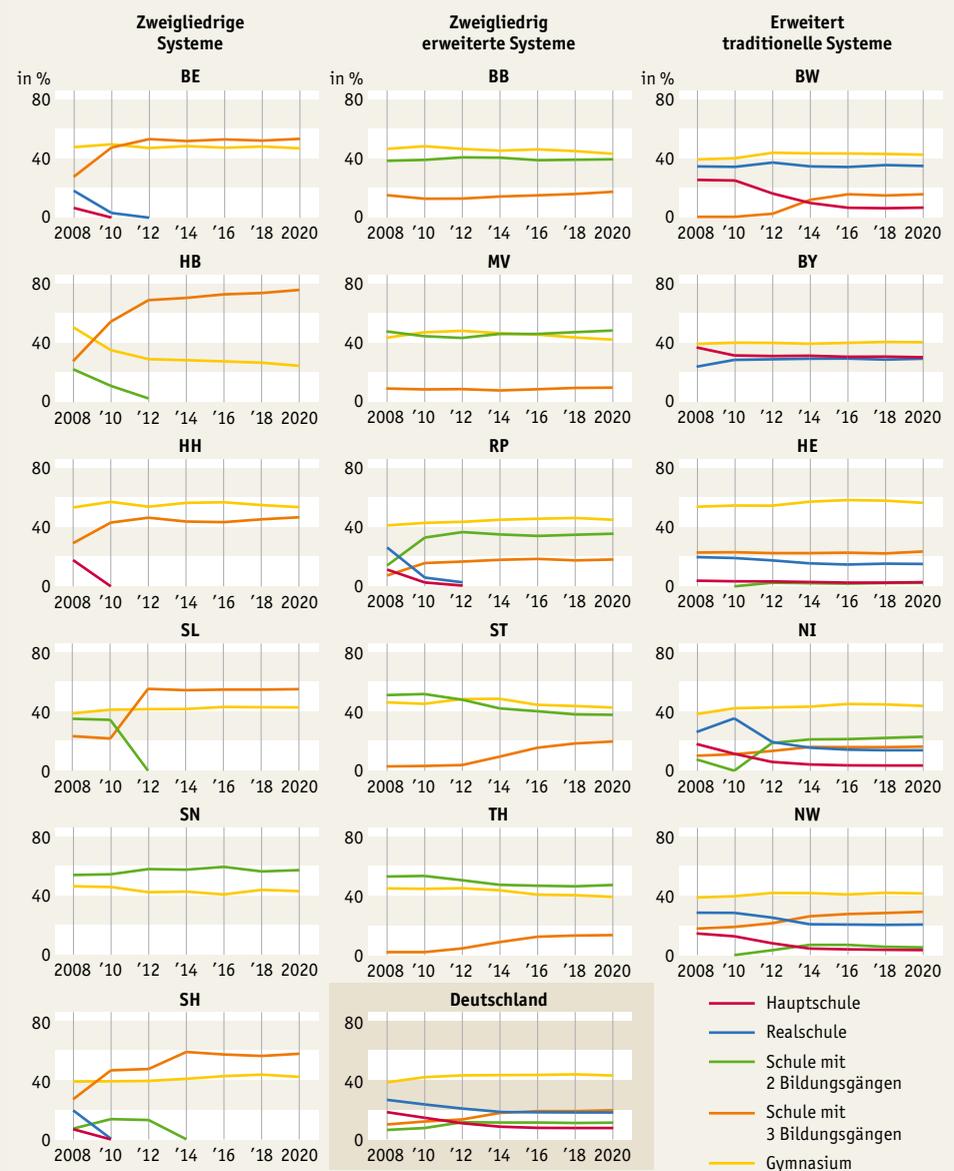
Die umfassenden schulstrukturellen Reformmaßnahmen der frühen 2000er-Jahre haben in vielen Ländern die Möglichkeiten für Schüler:innen erweitert, nach der Grundschule auf eine weiterführende Schule überzugehen, ohne zu diesem frühen Zeitpunkt bereits eine Entscheidung über ihre Bildungslaufbahn treffen zu müssen. Während bundesweit der anhaltende Trend zum Gymnasialbesuch davon längere Zeit unberührt schien, deutete sich im letzten Bildungsbericht erstmals ein geringfügiger Rückgang der Gymnasialübergänge insbesondere in den Ländern mit zweigliedrigen und zweigliedrig erweiterten Schulsystemen (**D1**) an. Dieser scheint sich im Schuljahr 2020 fortzusetzen: So ist der Anteil der Schüler:innen, die an ein Gymnasium übergehen, in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern jeweils 5 Prozentpunkte, in Thüringen gar 6 Prozentpunkte niedriger als 10 Jahre zuvor. Zwar liegen die Gymnasialübergänge in Berlin (47 %) und Hamburg (53 %) weiterhin über dem Bundesdurchschnitt von 43 %, doch zeichnet sich auch in diesen Ländern mit zweigliedrigem System ein rückläufiger Trend ab (**Tab. D2-1web, Tab. D2-2web**). In den Ländern hingegen, die weiterhin Haupt- und Realschulen vorhalten, bleiben die Übergangsquoten auf die verschiedenen Schularten seit 2014 relativ stabil auf dem jeweiligen Niveau (**Abb. D2-1**).

Inwiefern sich die mit der Corona-Pandemie einhergehenden Unwägbarkeiten auch auf die Übergangentscheidungen von Kindern und ihren Eltern ausgewirkt haben, lässt sich mit den verfügbaren Daten nicht abschließend beurteilen. So zeigen sich im Jahr 2020 zwar in allen Ländern mit Ausnahme des Saarlands leichte Rückgänge bei den Gymnasialübergängen gegenüber 2018 (**Tab. D2-1web**). Doch lässt sich dies in der Mehrheit der Länder als Fortsetzung des zuvor skizzierten Trends deuten. Es ist nicht mit Sicherheit zu sagen, ob in einzelnen Ländern die Übergangsregelungen insoweit verändert wurden (z.B. Leistungskriterien), dass für 2020 gravierende Veränderungen der weiterführenden Schulwahl abgewendet werden konnten. Dass die Schüler:innen in denjenigen Ländern mit rückläufigen Gymnasialquoten vermehrt an Schularten mit 3 statt mit 2 Bildungsgängen übergehen, spricht zumindest dafür, dass trotz pandemiebedingter Unsicherheiten der direkte Weg zum Abitur ein hohes Gewicht behält.

**Gymnasialübergänge in Ländern mit zweigliedrigen Schulsystemen weiterhin leicht rückläufig**

**Mögliche Auswirkungen der Pandemie auf Übergangentscheidungen bleiben unklar**

Abb. D2-1: Übergangsquoten 2008 bis 2020 nach Schularten\* und Ländern (in %)



\* Ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe.

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

→ Tab. D2-2web

## Sonderpädagogische Förderung in Förder- und Regelschulen

Wenn Kinder und Jugendliche aufgrund von Lernbeeinträchtigungen oder aufgrund ihrer geistigen oder körperlichen Fähigkeiten an schulischer Bildung (voraussichtlich) nur mit besonderer Unterstützung, Betreuung oder Beratung teilnehmen können, kann – in nahezu allen Ländern bereits zum Zeitpunkt der Einschulung (vgl. C5) – ein sonderpädagogischer Förderbedarf geltend gemacht werden. Für eine gleichberechtigte Teilhabe dieser Schüler:innen und den Abbau von Bildungsbarrieren lieferte die im Jahr 2009 von Bund und Ländern ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention einen wesentlichen Impuls, in dessen Folge in vielen Ländern Inklusionsbemühungen zu beobachten waren. Wurden diese in bisherigen Bildungsberichten zumeist anhand von Förder- und Inklusionsquoten beschrieben, soll an dieser Stelle die Betrachtung ausgewählter Rahmenbedingungen inklusiver Bildung ein differenzierteres Bild zum

Stand der Inklusion von Lernenden mit Behinderung oder Beeinträchtigung in den einzelnen Ländern zeichnen.

Wie viele Schüler:innen sonderpädagogisch gefördert und wie viele von ihnen an einer Förder- oder allgemeinen Schule (d. h. sonstigen allgemeinbildenden Schule) unterrichtet werden, lässt sich mithilfe von Förder- oder Inklusionsquoten abbilden. Ihre Interpretierbarkeit ist zwar insofern eingeschränkt, als sie keine Rückschlüsse darauf zulassen, ob und wie häufig die Lernenden im gemeinsamen Klassenverbund (**D4**) oder in separaten Lerngruppen unterrichtet werden. Doch stellen sie eine notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Voraussetzung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule dar. Wie in vorherigen Bildungsberichten ist auch für das Schuljahr 2020/21 erneut ein Anstieg der Förderquote zu verzeichnen: Mit 7,7 % ist die Quote damit zuletzt 1,5 Prozentpunkte höher als ein Jahrzehnt zuvor (**Tab. D2-3web**). Von den gut 580.000 sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen wurden 2020 knapp 44 % an einer allgemeinen Schule unterrichtet, sodass sich der Inklusionsanteil im betrachteten Zeitraum verdoppelt hat.

Ein Blick in die Länder offenbart erhebliche Differenzen in den Entwicklungen: So ist zwar in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen eine rückläufige Förderquote zu konstatieren (**Abb. D2-2**). Doch werden mit Ausnahme von Thüringen in diesen Ländern anteilig weiterhin mehr Schüler:innen sonderpädagogisch gefördert als im Bundesdurchschnitt. Während in den meisten Ländern tendenziell mehr förderbedürftige Schüler:innen an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, zeichnet sich in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz eine gegenläufige Entwicklung ab: Dort wurden 2020 anteilig gar mehr Lernende separat an Förderschulen gefördert als noch im Jahr 2010.

Inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder Beeinträchtigung findet in den Ländern unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen statt, mit denen die verschiedenartigen Entwicklungen im Zusammenhang stehen dürften. Der *Rechtsanspruch* auf gemeinsame Beschulung stellt eine wichtige Voraussetzung für den diskriminierungsfreien Zugang zu inklusiver Bildung dar. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt – über ein Jahrzehnt nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Bund und Länder – wird behinderten oder beeinträchtigten Schüler:innen nur in Bremen und Hamburg ein uneingeschränktes Recht auf gemeinsame Beschulung eingeräumt (vgl. Steinmetz et al., 2021; **Abb. D2-2**). In etwas mehr als der Hälfte der Länder ist der Vorrang einer inklusiven Beschulung zwar gesetzlich vorgesehen, jedoch vorbehaltlich der finanziellen oder räumlichen Kapazitäten der Einzelschule oder durch sonstige Vorbehalte wie die Kindeswohlgefährdung eingeschränkt (**Tab. D2-4web**). In Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt haben Schüler:innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen grundsätzlich zwar Zugang zu Regelschulen, in keinem der Länder hat jedoch der explizite Vorrang gemeinsamer Beschulung in Novellierungen der Schulgesetze im Verlauf des letzten Jahrzehnts Eingang gefunden (vgl. Steinmetz et al., 2021). Dies spiegelt sich auch in der Verteilung von sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen auf Förder- und allgemeine Schulen wider und weist auf einen Nachholbedarf bei der Schaffung von Rahmenbedingungen für ein inklusionsorientiertes Schulwesen hin.

Die Länder unterscheiden sich ferner darin, in welchem Modus den Schulen *zusätzliche Ressourcen* für sonderpädagogische Förderung, z. B. Lehrkräftewochenstunden oder finanzielle Mittel, zugewiesen werden (**Abb. D2-2**). Bislang erfolgt eine systemische Zuweisung nur im Saarland, d. h., die Ressourcen kommen den Schulen unabhängig vom Förderbedarf Einzelner zu. Die Ressourcenverteilung wird in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Sachsen individuenbezogen bemessen, d. h. entsprechend der Zahl der Schüler:innen

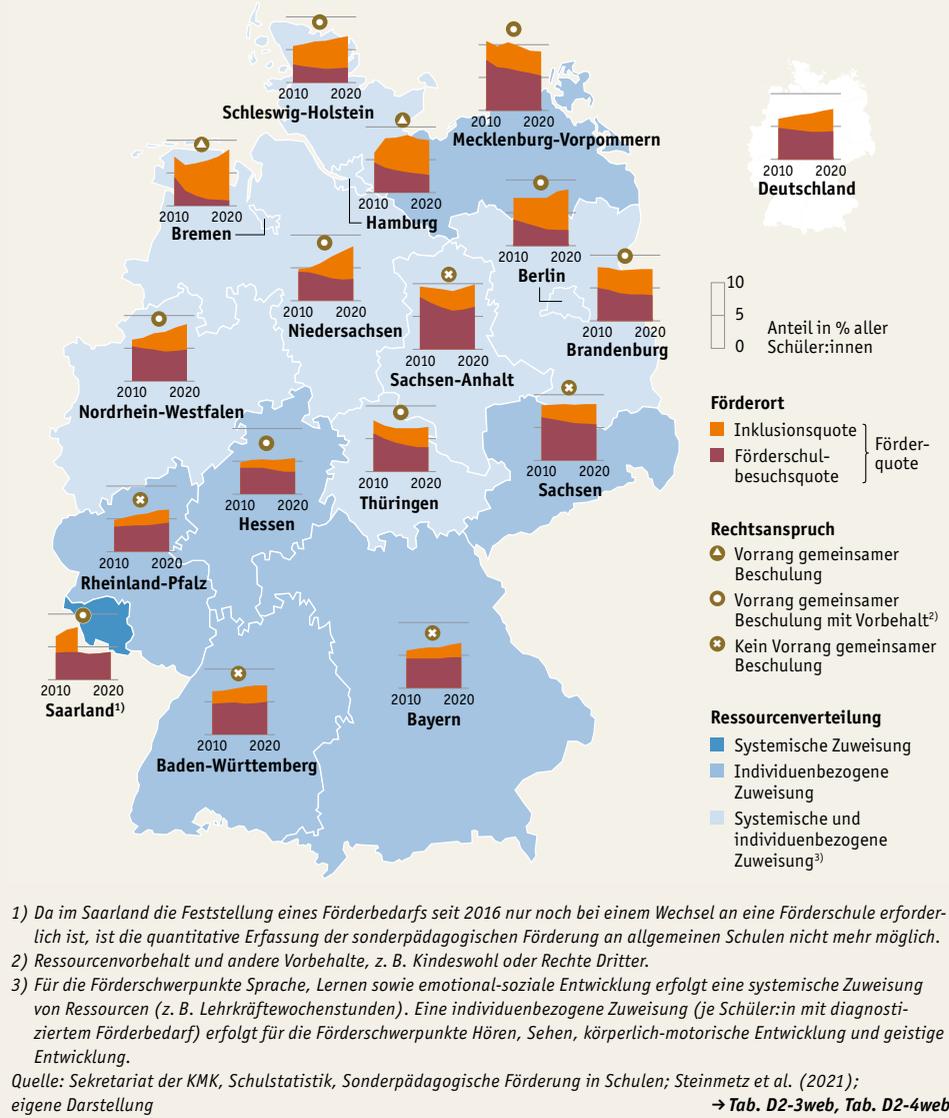
Förderquote steigt weiter auf 7,7 %

Differenzielle Entwicklungen in den Inklusionsanteilen zwischen den Ländern

Landesspezifische rechtliche Verankerung von gemeinsamer Beschulung ...

... die sich auch in der Verteilung sonderpädagogisch geförderter Schüler:innen widerspiegelt

**Abb. D2-2: Sonderpädagogische Förderung nach Förderort 2010 bis 2020 sowie ausgewählte Rahmenbedingungen schulischer Inklusion nach Ländern (in % aller Schüler:innen)**



**In 9 Ländern hängt die Ressourcen-zuweisung vom Förderschwerpunkt ab** mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Schule (Abb. D2-2). In den übrigen Ländern werden die Mittel je nach Förderschwerpunkt individuenbezogen oder systemisch verteilt, um einerseits Stigmatisierungen entgegenzuwirken, die bei der Diagnose eines Förderbedarfs nicht auszuschließen sind. Andererseits soll damit der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Schüler:innen je nach Behinderung oder Beeinträchtigung mitunter zusätzliche Hilfsmittel im Unterricht benötigen und die Schulen dafür entsprechend mehr finanzieller, personeller oder sachlicher Ressourcen bedürfen. Um auch die sozialen Bedingungen der Einzelschulen zu berücksichtigen, ist in den Stadtstaaten sowie in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein zusätzlich eine bedarfsorientierte Mittelvergabe auf Grundlage eines Sozialindex gesetzlich vorgeschrieben (vgl. Steinmetz et al., 2021; Tab. D2-4web).

Weitere Länderunterschiede zeichnen sich hinsichtlich der Feststellungsverfahren eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ab. Während das Verfahren in den meisten Ländern von der Schulaufsichtsbehörde initiiert wird, liegt die Verantwortung für

den Prozess in Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein bei der Förderschule bzw. dem Förderzentrum (Tab. D2-5web). Auch bei der Diagnostik spielen in diesen Ländern die Förderschulen weiterhin eine wichtige Rolle. Weitgehend unabhängig von den Förderschulen wird das Diagnoseverfahren in den Stadtstaaten und den ostdeutschen Flächenländern – mit Ausnahme von Sachsen – vollzogen. Die dezentrale und standardisierte Durchführung des Verfahrens durch die Schulaufsichtsbehörden und damit die Entkoppelung von den Förderschulen könnte in den ostdeutschen Flächenländern mit den ehemals sehr hohen und mittlerweile rückläufigen Förderquoten im Zusammenhang stehen (Steinmetz et al., 2021).

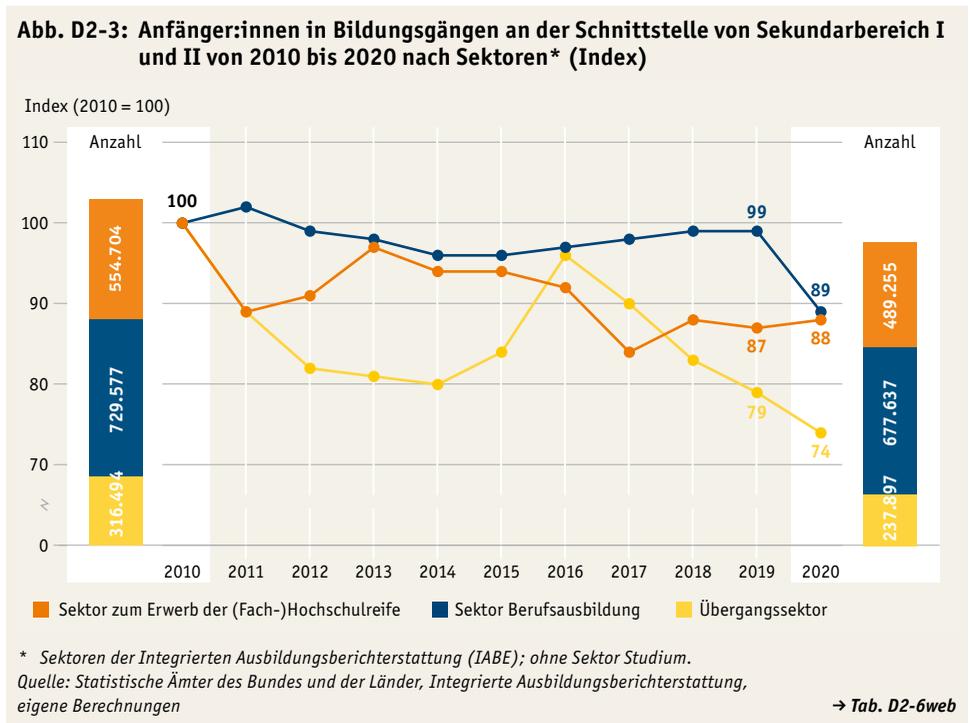
**Zunehmende Entkoppelung der Diagnoseverfahren von Förderschulen in den Stadtstaaten und den meisten ostdeutschen Flächenländern**

Auch dürften länderspezifische Maßnahmen zur Prävention eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit den unterschiedlichen Entwicklungen in Verbindung zu bringen sein. So sind vielerorts intensive Bemühungen zu beobachten, durch präventive Beratung, Begleitung und Unterstützung von Lernenden der formalen Feststellung eines Förderbedarfs vorzubeugen. Wenngleich sich ihr Einfluss auf die Förderquoten an dieser Stelle nicht quantifizieren lässt, ist ihre Bedeutsamkeit für die Entwicklungen in den Ländern nicht zu vernachlässigen.

### Übergänge in den Sekundarbereich II

Am Ende des Sekundarbereichs I mehren sich in Deutschland die weiterführenden Bildungsoptionen insofern, als den Jugendlichen sowohl allgemeinbildende als auch berufliche Bildungswege des Sekundarbereichs II offenstehen. Da in den meisten Ländern keine entsprechenden Individualstatistiken zum Verbleib oder zum vorherigen Schulbesuch von Schüler:innen existieren, können zwar keine Verläufe nachgezeichnet werden. Mit der Integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) lässt sich aber zumindest näherungsweise die Größenordnung bemessen, in der bestimmte, in unterschiedlichen Statistiken erfasste Anschlussperspektiven verfolgt werden.

Von den insgesamt ca. 1,4 Millionen Anfänger:innen, die im Jahr 2020 in einen Bildungsgang an der Schnittstelle zwischen Sekundarbereich I und II eingemündet sind, begannen 48 % eine Berufsausbildung, 17 % eine berufsvorbereitende Maßnahme



**Rückläufige Zahl an Übergängen in Anschlussbildungsgängen des Sekundarbereichs I seit 2010, v. a. im Übergangssektor**

im Übergangssektor und 35 % einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang an allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen. Das relative Verhältnis zwischen diesen 3 Sektoren ist damit gegenüber 2010 weitgehend stabil geblieben (**Tab. D2-6web**). Die absoluten Größenordnungen unterliegen hingegen über das letzte Jahrzehnt hinweg einer großen Dynamik (**Abb. D2-3**): Aufgrund der demografischen Entwicklung waren es erstens zuletzt knapp 200.000 Übergänge weniger als 10 Jahre zuvor. Der Rückgang war zweitens im Übergangssektor am größten, der jedoch mit der erhöhten Zuwanderung im Jahr 2015 und 2016 zwischenzeitlich stark gewachsen war.

**Zeitversetzt höhere und dann niedrigere Übergangszahlen in die gymnasiale Oberstufe wegen der G8-/G9-Umstellungen**

Drittens sind die Übergänge in den Sektor zum Erwerb der Hochschulreife vor allem dadurch gekennzeichnet, dass es aufgrund der G8-/G9-Umstellungen an Gymnasien vieler Länder im Zeitverlauf einerseits zu doppelt besetzten Abiturient:innen-Jahrgängen kam, andererseits aber durch die teilweise Rückkehr zu G9 inzwischen auch wieder der gegenteilige Effekt eintritt (z. B. 2017 in Niedersachsen, vgl. auch **D7**). Da dies auch weitere Länder betreffen wird und die Schulen in anderen Landesteilen G8 und G9 parallel anbieten (können), wird die Trendentwicklung für Übertritte in die gymnasiale Oberstufe auch in den kommenden Jahren eingeschränkt interpretierbar bleiben. Richtet man den Blick auf den größten Sektor der (dualen oder vollzeitschulischen) Berufsausbildung, wird viertens deutlich, dass die relativ konstanten Ausbildungsübergänge des letzten Jahrzehnts von 2019 zu 2020 einen erheblichen Einbruch erfahren haben. Dieser plötzliche Rückgang um fast 50.000 Jugendliche lässt sich nicht allein demografisch erklären (**Tab. D2-7web**), sondern dürfte auch mit der unsicheren Lage in der Corona-Pandemie zusammenhängen. So gibt es Hinweise darauf, dass sich ein Teil der Jugendlichen am Ende des Sekundarbereichs I nicht für einen direkten Ausbildungsbeginn entschieden hat (vgl. **E1**).

**Drastischer Rückgang der Übergänge in Ausbildung im ersten Jahr der Pandemie**

## Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als D3

Die ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Schulalter sollen auch künftig weiter ausgebaut und im Austausch zwischen Bund und Ländern qualitativ weiterentwickelt werden (Bundesregierung, 2021). Die bestehende bundesweite Angebotslandschaft setzt sich derzeit aus in den Ländern unterschiedlichen ganztägigen Formaten zusammen – mit heterogenen Zuständigkeiten, zeitlichen Umfängen und konzeptionellen Ausrichtungen. Auch wenn bislang empirisch nicht eindeutig zu klären ist, wie sich das Angebot in den Ländern genau gestaltet, wird im Folgenden ein näherungsweiser Datenüberblick zu ganztägigen Angeboten und aktuellen Entwicklungen gegeben. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem am Ende der letzten Legislaturperiode im Ganztagsförderungsgesetz (GaFÖG) verabschiedeten künftigen Rechtsanspruch auf ein Ganztagsangebot für Kinder im Grundschulalter. Dabei soll auch die Frage im Mittelpunkt stehen, wie viele Kinder im Grundschulalter derzeit schulergänzende (Ganztags-)Angebote nutzen und welcher (zukünftige) Bedarf seitens der Eltern darüber hinaus besteht. In diesem Zusammenhang wird auch die Inanspruchnahme ganztägiger Angebote differenziert nach familialen Merkmalen in den Blick genommen.

### Ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote im Primar- und Sekundarbereich I

Der Ausbau ganztägiger Angebote wird bildungspolitisch als Chance gesehen, verschiedene Potenziale im Zusammenwirken von Schule und außerschulischen Akteuren – vor allem der Kinder- und Jugendhilfe – besser realisieren und nutzen zu können (D5). Dazu zählen beispielsweise eine verbesserte Umsetzung von individueller Förderung, die Stärkung von Schule als Lern- und Sozialraum sowie die Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit (BJK, 2020).

In Deutschland gibt es – nach der derzeit geltenden Definition der KMK – inzwischen schulartübergreifend mehr Ganztagsschulen<sup>M</sup> als Halbtagsschulen: Im Schuljahr 2020/21 waren 71 % der allgemeinbildenden Schulen laut Ganztagsschulstatistik der KMK<sup>D</sup> ganztägig organisiert. Darunter war der Ganztag überwiegend an Schulen mit 3 Bildungsgängen (44 %) und Förderschulen (34 %) voll gebunden organisiert, gefolgt von überwiegend teilweise gebundenen Organisationsmodellen an Schulen mit 2 Bildungsgängen (34 %). An den übrigen, eher traditionellen Schularten (Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien) finden sich dagegen überwiegend offene Ganztagsmodelle (Abb. D3-1).

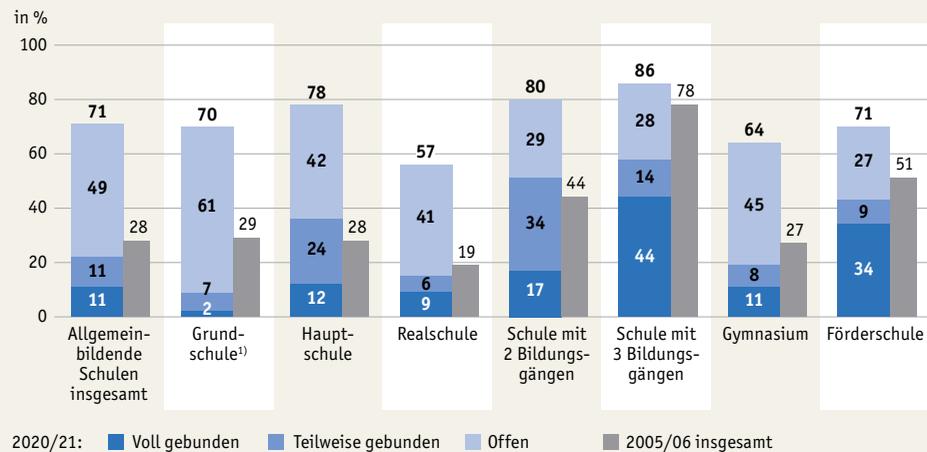
Über die konkrete Ausgestaltung der von der KMK unterschiedenen Organisationsmodelle an Ganztagsschulen<sup>M</sup>, deren Bedeutung nicht nur mit Blick auf die einzelnen Schularten, sondern auch je Land variiert, ist bislang wenig bekannt. Differenziert wird nach voll gebundenen, teilweise gebundenen und offenen Ganztagschulen. Insbesondere Grundschulen setzen vielfach auf offene Ganztagsangebote, bei denen die Teilnahme freiwillig ist. Bei diesen offenen Angeboten wird häufig mit der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem mit Horten, aber auch anderen außerschulischen Akteuren kooperiert (D5). Regelmäßige systematische Erhebungen zu den Ganztagskooperationspartnern, zu den jeweiligen Zuständigkeiten sowie Grundinformationen zum dort tätigen Personal oder zur Angebotsausgestaltung liegen bis heute nicht vor.

Voll gebundene Modelle spielen bislang mit durchschnittlich 11 % der allgemeinbildenden Schulen nur eine nachgeordnete Rolle; dieses Format wird vor allem an Förderschulen und Schulen mit 3 Bildungsgängen angeboten. An Grundschulen sind voll gebundene Modelle so gut wie nicht anzutreffen. Bei diesem Organisationsmodell sind

Über alle Schularten hinweg inzwischen mehr Ganz- als Halbtagsschulen

Bislang wenig Wissen zu Bildungsangeboten im offenen Ganztag

Gebundener Ganztag vorwiegend an Förderschulen und Schulen mit 3 Bildungsgängen

**Abb. D3-1: Ganztagsschulquoten 2005/06 und 2020/21 nach Schulart\* und Organisationsmodell (in % der jeweiligen Schulart)**

\* Freie Waldorfschulen und schulartunabhängige Orientierungsstufen werden hier nicht separat ausgewiesen, sind aber in der Gesamtzahl der Ganztagschulen seit dem Schuljahr 2019/20 enthalten.

1) Im Grundschulalter können auch Angebote von Kindertageseinrichtungen für Schulkinder zum Ganztagsangebot beitragen. Sofern diese jedoch unabhängig von den Schulen ganztägige Angebote im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe unterbreiten, werden sie nicht über die KMK-Statistik erfasst und daher hier auch nicht mit berücksichtigt (Tab. D3-3web).

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

→ Tab. D3-1web, Tab. D3-2web

alle Schüler:innen verpflichtet, an mindestens 3 Wochentagen für jeweils mindestens 7 Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen (KMK, 2021a). Teilweise gebundene Angebote, bei denen sich ein Teil der Schüler:innen verpflichtet (z.B. einzelne Klassen oder Jahrgangsstufen), verbindlich am Ganztage teilzunehmen, finden sich insbesondere an Schulen mit 2 Bildungsgängen sowie an Hauptschulen.

### Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für Kinder im Grundschulalter

**Einführung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung stellt ab 2026/27 neue Herausforderung für Bedarfsdeckung dar**

Der 2021 verabschiedete und im SGB VIII verankerte Rechtsanspruch des GaFöG sichert Kindern im Grundschulalter ab dem Schuljahr 2026/27 stufenweise ein Angebot ganztägiger Betreuung zu. Dieser Anspruch gilt zunächst für Grundschulkindern der 1. Klassenstufe und wird in den Folgejahren sukzessive um jeweils eine Jahrgangsstufe erweitert – bis 2029/30 allen Grundschulkindern bis zum Beginn der 5. Klassenstufe ein Angebot zur Verfügung stehen soll. Die Verantwortung der Sicherstellung eines ganztägigen Angebots ist im SGB VIII geregelt und damit beim öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträger angesiedelt. Dies schließt aber nicht aus, dass Grundschulen – oder andere Akteure – künftig in die Bedarfsdeckung eingebunden werden können. Mit Beginn der 5. Jahrgangsstufe ist darüber hinaus ab dem Schuljahr 2026/27 für ältere Kinder gemäß § 24 Abs. 5 SGB VIII ein „bedarfsgerechtes Angebot in Tageseinrichtungen vorzuhalten“; ein individueller Rechtsanspruch darauf besteht allerdings nicht.

**Bedarflücken bis zur Erfüllung des Rechtsanspruchs können regional variieren**

Der künftig geltende Rechtsanspruch für Kinder im Grundschulalter umfasst einen zeitlichen Umfang von täglich 8 Stunden an 5 Werktagen pro Woche (ohne Feiertage); hinzu kommt auch ein Anspruch in den Schulferien, wobei die Länder eine Schließzeit der Angebote von bis zu 4 Wochen pro Jahr einführen können. In Abhängigkeit von den bereits vorhandenen Ganztagsangeboten in den Ländern bestehen erkennbare Unterschiede in der Lücke bis zur Erfüllung des Rechtsanspruchs, da sowohl die bisherigen Angebotsumfänge, die mitzuberücksichtigende landesgesetzlich geregelte verlässliche Schulzeit und die Elternbedarfe variieren (Tab. D3-3web).

Bislang liegt der in der KMK-Statistik erfasste Mindestumfang eines Ganztagsangebots mit 3 Werktagen à 7 Zeitstunden unter dem im GaFÖG vereinbarten Zeitrahmen von 8 Zeitstunden an 5 Werktagen pro Woche. Somit gilt es bei der aktuell ausgewiesenen Anzahl an Ganztagschulen und ganztägigen Angebotsformaten zu berücksichtigen, dass diese perspektivisch nicht zwangsläufig in ihrem Umfang bereits rechtsanspruchserfüllend sind.

**Ganztagsumfang gemäß KMK-Definition entspricht bislang nicht künftigen Rechtsanspruch**

## **(Ganztägige) Angebotsformate für das Grundschulalter**

Für Kinder im Grundschulalter lassen sich aktuell zunächst 2 unterschiedliche Formate von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten unterscheiden: erstens schulische Ganztagsangebote in der zuvor berichteten Form von Ganztagschulen (1), zweitens ein nennenswerter Anteil weiterer Träger, die die Organisation des Ganztagsbetriebs in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe nach dem SGB VIII übernehmen, zumeist in Form von altersgemischten Kindertageseinrichtungen, die auch Hortgruppen anbieten, sowie eigenständigen Horten (2).

Neben den schulischen bzw. schulnahen Angeboten, die in der KMK-Statistik erfasst werden, und den Hortangeboten <sup>M</sup>, die die KJH-Statistik <sup>D</sup> ausweist (Tab. D3-4web), gibt es in nahezu allen westlichen Ländern darüber hinaus noch eine 3. Kategorie weiterer (Übermittags-)Angebote, die weder in der Verantwortung der Schulen noch der Kinder- und Jugendhilfe liegen, sondern beispielsweise von Eltern- oder Schulfördervereinen organisiert werden und meist zeitlich deutlich kürzer als ganztägige Angebote ausfallen. Zu dieser flexibleren, niedrigschwelligeren Angebotssäule zählen kürzere (Über-)Mittagsbetreuungen <sup>M</sup> oder sonstige landesspezifische, außerunterrichtliche Angebote wie die verlässliche Halbtagschule, flexible Nachmittagsangebote oder weitere Angebotsvarianten wie die Früh- oder Spätbetreuung, die auch mit anderen Angeboten kombiniert werden können (Tab. D3-5web). Zu diesen Formaten liegen aber bundesweit keine belastbaren empirischen Befunde vor.

**Neben dem schulischen Ganztags und Hortangeboten gibt es auch kürzere Angebotsformate**

Insgesamt variieren die Ausgestaltung und der Grad der Verbreitung der 3 genannten Kategorien mit ihren jeweiligen Angebotsformaten stark zwischen den Ländern. Aber auch die Angebote selbst unterscheiden sich mit Blick auf die Öffnungszeiten und den Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme der Kinder sowie die Bereitstellung eines verbindlichen Ferienangebots. Zuletzt konnte die bundesweite StEG-Erhebung zeigen, dass Ganztagsgrundschulen vor allem dann umfangreichere Betreuungszeiten anbieten, wenn sie eng mit einem Hort kooperieren (StEG-Konsortium, 2019). Entsprechende Kooperationen zu fördern, bekräftigte auch ein jüngerer gemeinsamer Beschluss der JFMK und KMK im Jahr 2020, der den künftigen Ausbau „kooperativer Ganztagsangebote“ vor allem im Sinne eines stärkeren Zusammenwirkens von Schule und Jugendhilfe betont (JFMK & KMK, 2020).

**Starke Variation der unterschiedlichen Angebotsformate in den Ländern**

Vor dem Hintergrund des ab 2026 stufenweise umzusetzenden Rechtsanspruchs wird in den Ländern und Kommunen noch rechtsverbindlich zu klären sein, welche der bisherigen landesspezifischen Angebotsformate zur Rechtsanspruchserfüllung beitragen können.

## **Beteiligungquote und Elternbedarfe an schulergänzenden Angeboten für Kinder im Grundschulalter**

Die Anzahl der Grundschul Kinder, die ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote nutzen, ist gemäß den verfügbaren Daten zuletzt weiter gestiegen. So nutzten im Schuljahr 2020/21 schätzungsweise rund 1,62 Millionen, also 54 % der Grundschul Kinder, ein Ganztagsangebot in Schulen und/oder Horten, sofern man Doppelzählungen in den beiden zugrunde gelegten Statistiken (KMK- und KJH-Statistik) bereinigt. Dies entspräche einem Zuwachs von rund 675.000 Kindern gegenüber dem Schuljahr 2010/11.

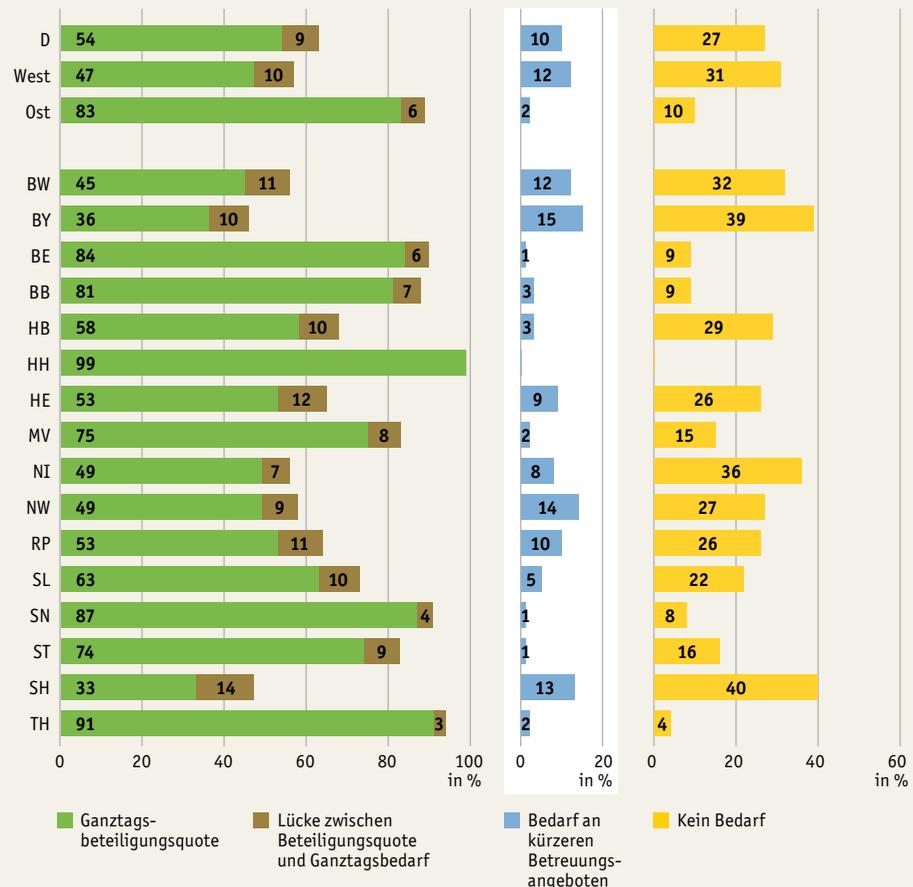
**Mehr als jedes 2. Grundschulkind nutzte 2020/21 ein ganztägiges Angebot**

**Zwischen Angebot und Nachfrage an Ganztagsangeboten für Grundschul Kinder liegt immer noch eine Lücke von fast 9 Prozentpunkten**

Aktuell liegt der Elternbedarf an ganztägigen Angeboten für Kinder im Grundschulalter laut der KiBS <sup>D</sup>-Elternbefragung 2021 mit im Bundesdurchschnitt 63 % deutlich höher als die derzeitige Beteiligungsquote <sup>M</sup> von 54 % (Abb. D3-2). Hinzukommt ein Bedarf von Eltern an kürzeren – nicht ganztägigen – Übermittagsangeboten für ihre Grundschul Kinder von 10 %. Deutlich wird aber auch, dass in vereinzelt Ländern der Elternbedarf aufgrund der hohen Beteiligungsquote bereits nahezu erfüllt ist – etwa in Thüringen oder Hamburg. In anderen Ländern, wie Bayern oder Schleswig-Holstein, liegt der Elternbedarf dagegen noch deutlich über der aktuellen Beteiligungsquote an ganztägigen Angeboten. Die Elternbedarfsabfragen deuten jedoch auch darauf hin, dass in Schleswig-Holstein, Bayern und Niedersachsen trotz der dort vorfindbaren, relativ großen Lücken zwischen Angebot und Nachfrage zugleich mehr als ein Drittel der Eltern vorerst keinen Bedarf an ergänzenden Ganztagsangeboten artikuliert.

Dementsprechend zeigen sich in der Teilnahme an ganztägigen schulischen oder Hortangeboten deutliche Länderunterschiede: In Schleswig-Holstein und Bayern

**Abb. D3-2: Ganztagsbeteiligung und Elternbedarf an verschiedenen Angeboten für Kinder im Grundschulalter 2021 nach Angebotsform und Ländern (in %)**



1) In Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern kann die Beteiligungsquote nur geschätzt werden, da Grundschul Kinder in ganztägiger Betreuung teilweise sowohl in der KJH-Statistik als auch in der Schulstatistik gemeldet werden. Damit ergibt die Summe aus den Anteilen in Ganztagsschulen und Horten Werte über 100 %. Als geschätzte Beteiligungsquote wird der jeweils höhere Anteil angenommen.

Fallzahl n = 12.631

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Bevölkerungsstatistik <sup>D</sup>, Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik 2020, KiBS 2021, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. D3-6web, Tab. D3-7web

nutzt nur etwa ein Drittel der Grundschul Kinder ein ganztägiges Angebot, während in Hamburg fast alle Kinder ein solches in Anspruch nehmen.

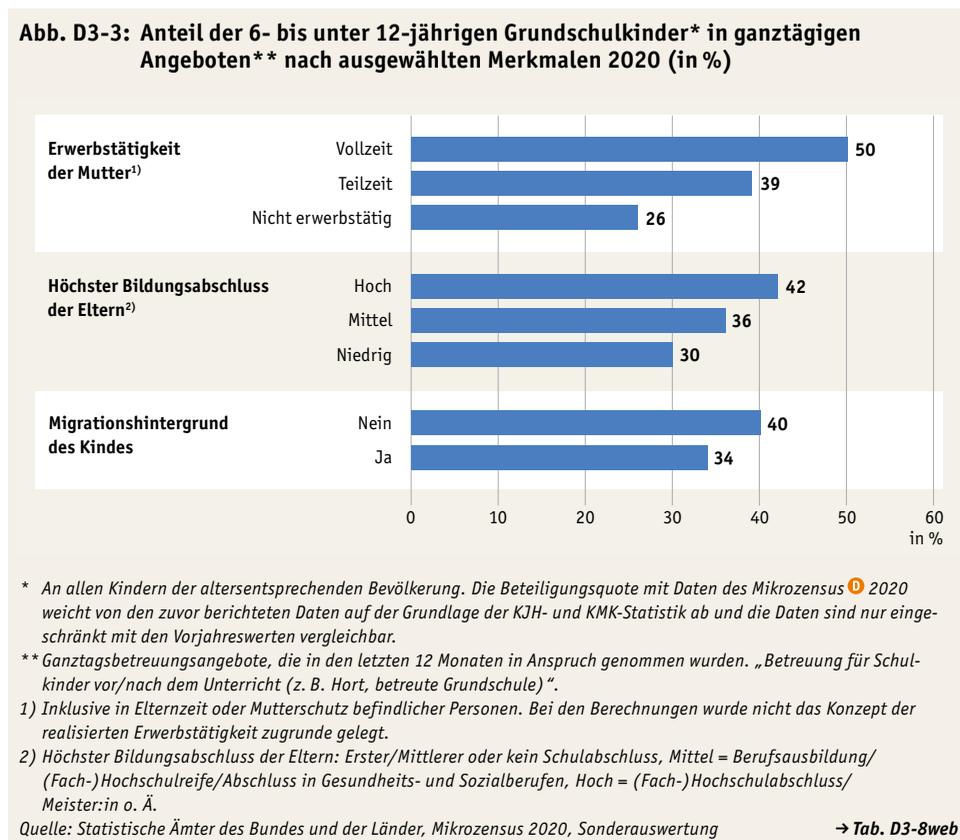
Auch in Thüringen, Sachsen, Brandenburg und Berlin liegt die Beteiligungsquote bei über 80%. Diese Unterschiede beruhen zum Teil auf einer historisch gewachsenen heterogenen Bildungs- und Betreuungskultur in Ost- und Westdeutschland, zum Teil aber auch auf verschiedenen Strategien der Ganztagsentwicklung in den Ländern. So wurden beispielsweise in Ostdeutschland schon zu Beginn der Ganztags schuldebatte in diesem Jahrhundert die Grundschulen mit den vielfach vorhandenen Schulorten administrativ zu Ganztagsgrundschulen zusammengeführt. Dagegen findet sich in der Mehrzahl der westdeutschen Länder ein Angebotsmix aus schulischen Ganztagsangeboten in Verantwortung der Kultusministerien sowie an Hortangeboten in Zuständigkeit der kommunalen Jugendämter; meist kommen darüber hinaus aber noch weitere regionale Angebotsformate hinzu (Tab. D3-4web). In Nordrhein-Westfalen und Hamburg tragen die Horte im Kern nicht mehr zu ganztägigen Angeboten bei, da diese in Konzepte offener Ganztagsgrundschulen (OGS) eingebunden wurden.

In Ostdeutschland traditionell stärkerer Ausbau und höhere Beteiligung im Ganztag

### Familiärer Hintergrund von Grundschulkindern in ganztägigen Angeboten

Ähnlich wie in der Frühen Bildung (vgl. C3) zeigen sich auch bei der Nutzung ganztägiger Grundschulangebote die deutlichsten Unterschiede in Abhängigkeit von der (Vollzeit-)Erwerbstätigkeit der Mütter. Zugleich fällt auf, dass Grundschul Kinder, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss vorweisen, ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote ebenfalls häufiger in Anspruch nehmen als Kinder, deren Eltern über niedrigere Bildungsabschlüsse verfügen (Abb. D3-3).

Grundschul Kinder von erwerbstätigen Müttern und Eltern mit höherem Bildungsabschluss nutzen häufiger Ganztagsangebote



## Voraussichtlicher Bedarf an ganztägigen Angeboten für Grundschul- kinder bis 2030

**Bundesweit fehlen  
aktuellen Voraus-  
berechnungen zufolge  
rund 600.000  
Ganztagsplätze**

Um den Rechtsanspruch im Umfang von 8 Stunden an 5 Tagen für alle 4 Jahrgangsstufen der Grundschule bis zum Schuljahr 2029/30 realisieren zu können, müssen aktuellen Modellrechnungen zufolge deutschlandweit rund 600.000 weitere Ganztagsplätze geschaffen werden (Rauschenbach et al., 2021). Dieser Wert ergibt sich aus der Berechnung unterschiedlicher Szenarien, die sowohl demografische Entwicklungen als auch den in den KiBS-Befragungen erhobenen Elternbedarf einbeziehen. Bei einem vorerst nicht mehr weiter steigenden Elternbedarf müssten demnach bundesweit bis zum Schuljahr 2029/30 rund 508.000 Ganztagsplätze geschaffen werden, während es bei einem weiter steigenden Elternbedarf etwa 692.000 Ganztagsplätze wären. Dementsprechend würde dann auch zusätzliches Personal in den ganztägigen Angeboten benötigt (vgl. **H5**).

**Notwendiger Platz-  
ausbau vor allem in  
Westdeutschland und  
Berlin**

Dabei verteilt sich der berechnete notwendige Platzausbau ungleich auf die einzelnen Länder und betrifft überwiegend Westdeutschland. Hier müssten bis zum Schuljahr 2029/30, je nach Entwicklung des Elternbedarfs, zwischen 457.000 und 611.000 Plätze geschaffen werden, was einem Ausbau um 39 bis 53 % des vorhandenen Platzangebots entspräche. In Ostdeutschland wären hingegen lediglich noch 51.000 bis 81.000 Plätze zu schaffen, was einen Zuwachs von 11 bis 17 % bedeutet. Dieser wäre allerdings überwiegend in Berlin zu verorten, während in den anderen ostdeutschen Ländern zusätzliche Plätze nur noch vorübergehend oder auch gar nicht mehr benötigt würden (**Tab. D3-9web**).

In der Weiterentwicklung des Ganztags sowie den in diesem Zuge geführten Qualitätsdebatten hat das GaFöG 2021 eine neue Dynamik ausgelöst und bietet die Möglichkeit, ein neues Berufsfeld mit eigenen fachlichen Grundsätzen zu etablieren. Der 2026 in Kraft tretende Rechtsanspruch ermöglicht es perspektivisch, verbindliche Eckwerte zur Angebotsausgestaltung und Fachkräfteausbildung mit dem Ziel der Qualitätssicherung in diesem Feld zu setzen. Zuletzt wurde im Fachdiskurs immer wieder darauf hingewiesen, dass nach wie vor qualitätsorientierte Standards fehlen. Pädagogische Konzepte und Bildungsziele sowie partizipative, kindgerechte Grundsätze in der Angebotsausgestaltung und Teilhabechancen sind bislang ebenso wenig festgelegt wie Personalschlüssel, Gruppengrößen und Fachkräftekataloge für geeignetes Personal, die in anderen Bildungsbereichen seit Jahren zentrale Maßstäbe der Strukturqualität darstellen. Auch für die Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiteren (sozial-)pädagogischen Fachkräften im Ganzttag könnte eine neue Grundlage geschaffen werden, die der seit Jahren diskutierten Kooperation von Jugendhilfe und Schule neue Ausgestaltungs- und Ausrichtungschancen bietet.

Inwieweit die ebenfalls durch das GaFöG angestrebte Verbesserung der regelmäßig zu erhebenden amtlichen Daten zu Ganztagsangeboten, deren Inanspruchnahme sowie des dort tätigen Personals im Kontext der Kinder- und Jugendhilfestatistik hierfür eine neue Planungshilfe darstellen kann, bleibt abzuwarten.

## **M**ethodische Erläuterungen

### **Ganztagschulen**

Entsprechend der KMK-Definition gelten Schulen als Ganztagschulen, wenn den Kindern an mindestens 3 Tagen die Woche für täglich mindestens 7 Zeitstunden ein ganztägiges Angebot mit Mittagessen bereitgestellt wird (KMK, 2021a, S. 19–21). Diese Definition liegt derzeit unter dem im GaFöG 2021 verabschiedeten Rechtsanspruch, der ab August 2026 einen zeitlichen Umfang von täglich 8 Stunden an 5 Werktagen pro Woche vorsieht.

### **Organisationsmodelle von Ganztagschulen**

Gemäß der Definition der KMK wird zwischen gebundenen und offenen Angeboten unterschieden (KMK, 2021a, S. 20). In der gebundenen Form sind im voll gebundenen Ganztags alle Schulkinder und im teilweise gebundenen ein Teil der Kinder verpflichtet, an mindestens 3 Tagen die Woche für mindestens 7 Stunden teilzunehmen. Im offenen Ganztags ist es den Schulkindern freigestellt, ob sie an dem Ganztagsangebot, das auch hier an 3 Tagen die Woche für mindestens 7 Stunden bereitgestellt werden muss, teilnehmen.

### **Hortangebote**

Diese Angebote in der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe werden entweder in eigenständigen Horten im Sinne der §§ 22 ff. SGB VIII, die ausschließlich Schulkinder in Anspruch nehmen, oder in altersgemischten Kindertageseinrichtungen erbracht, in denen Kinder entweder in Hortgruppen mit ausschließlich Schulkindern oder in altersgemischten Gruppen zusammen mit Kindern vor dem Schuleintritt betreut werden.

### **Übermittagsbetreuung**

Die (Über-)Mittagsbetreuung ist ein Angebot, das häufig von Vereinen, Gemeinden oder Schulträgern zur Verfügung gestellt wird, die eine Betreuung bis spätestens 14.30 Uhr oder in einer verlängerten Variante bis 15.30 oder 16 Uhr anbieten. Diese Angebotsformen werden jedoch bislang statistisch nicht eigenständig erfasst oder ausgewiesen. Durch eine Veränderung der KMK-Statistik-Definition zwischen 2015 und 2016 wurden als Ganztagsschulangebote in einzelnen Ländern auch Schulen mit (längerer) Übermittagsbetreuung gemeldet, dabei aber nicht eigenständig ausgewiesen.

### **Beteiligungsquote an ganztägigen Angeboten**

Die Beteiligungsquote beschreibt das Verhältnis von Grundschulkindern (Klassenstufen 1 bis 4) (KMK-Statistik) sowie Kindern unter 11 Jahren (KJH-Statistik) in sämtlichen ganztägigen Angeboten (offene, teilgebundene, voll gebundene Ganztagschulen, altersgemischte Kindertageseinrichtungen und eigenständige Horte) zu allen Kindern im Grundschulalter (6,5–10,5 Jahre) in der Bevölkerung. Die Übermittagsbetreuung wird implizit mitgerechnet, sofern sie seitens der Länder als ganztägiges Angebot für die KMK-Statistik gemeldet wird. Als Datenbasis für diese Berechnungen werden derzeit die KJH-Statistik, die Bevölkerungsstatistik sowie die KMK-Ganztagsstatistik genutzt. In Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern kann die Beteiligungsquote nur geschätzt werden, da Grundschulkindern in ganztägiger Betreuung in diesen Ländern sowohl in der KJH-Statistik als auch in der Schulstatistik gemeldet werden. So ergibt die Summe aus den Anteilen in Ganztagschulen und Horten Werte über 100 %. Als geschätzte Beteiligungsquote wird der jeweils höhere Anteil aus einer der beiden Datenquellen angenommen.

## Lernumwelten in Schule und Unterricht

Viele der in den letzten Jahren initiierten Reformmaßnahmen, etwa in der Lehrkräftebildung und Qualitätssicherung, zielen auf eine Optimierung der pädagogischen Praxis in den Schulen ab. Im Bildungsbericht 2018 richtete sich daher erstmals der Blick auf ausgewählte Aspekte einer lernfördernden Ausgestaltung von Schule und Unterricht. Im Anschluss an diese Analysen werden im Folgenden einerseits die in der Forschung identifizierten Grunddimensionen von Unterrichtsqualität erneut für den Sekundarbereich I aufgegriffen und andererseits um eine Betrachtung dieser Facetten einer strukturierten, wertschätzenden und anregenden Lernumgebung im Primarbereich erweitert. Im Fokus steht dabei die Perspektive der Schüler:innen auf die Basisdimensionen guten Unterrichts, während im Schwerpunktkapitel instruktionale Prozessaspekte aus der Lehrkräftesicht thematisiert werden (vgl. H3). Anforderungen an eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die unterschiedliche Lebenslagen und -welten berücksichtigt, ergeben sich nicht zuletzt auch aus der Diversität der Kinder und Jugendlichen. In einer letzten Analyseperspektive wird daher die Zusammensetzung der Schülerschaft in Grundschulen mit besonderem Augenmerk auf der Einzelschulebene untersucht.

### Aspekte der Unterrichtsqualität im Primarbereich

Wichtige Rahmenbedingungen für eine effektive Wissensvermittlung und nachhaltige Kompetenzentwicklung von Schüler:innen werden über die Ausgestaltung des Unterrichtsgeschehens geschaffen. Zur Beschreibung von Unterrichtsqualität haben sich in der Forschung 3 Dimensionen etabliert (vgl. Kunter & Voss, 2011): Die *Klassenführung* beschreibt eine möglichst effektive Ausschöpfung der Unterrichtszeit mit wenigen Störungen, z. B. durch transparente Strukturen und Klassenregeln. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und ein wertschätzendes, an den Schüler:innen orientiertes Klima (*konstruktive Unterstützung*) sowie das Angebot von kognitiv herausfordernden Aufgaben, die das Entwickeln eigener Lösungsstrategien anregen (*kognitive Aktivierung*), können ebenso zu einem lernfördernden Unterricht beitragen.

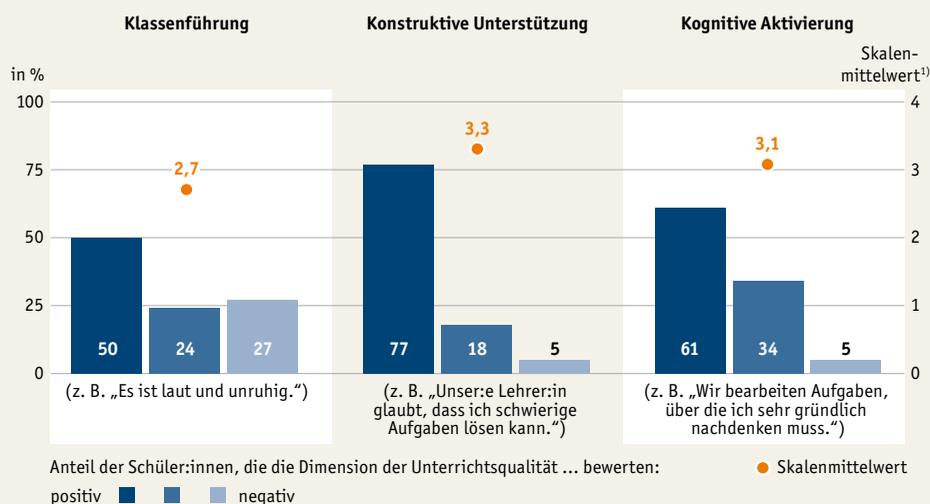
**Hochwertiger Unterricht kann Entscheidungen im weiteren Lebensverlauf beeinflussen**

Im Rahmen der jüngsten TIMSS-Erhebungen beurteilten Grundschüler:innen im Jahr 2019 u. a. ihren Mathematikunterricht. Nicht nur für die Entwicklung mathematischer Kompetenzen ist ein qualitativ hochwertiger Unterricht wichtig: So kann der Umgang mit Fehlern Angst vor mathematischen Problemstellungen hervorrufen oder abmildern. Über kognitiv herausfordernde Aufgaben wird bei Schüler:innen potenziell das Interesse für die Auseinandersetzung mit mathematischen Fragestellungen geweckt. Solche motivationalen und emotionalen Aspekte können wiederum Einflussfaktoren für Bildungs- und berufliche Entscheidungen im weiteren Lebensverlauf darstellen (vgl. Henschel et al., 2019).

**77 % der Viertklässler:innen fühlen sich im Mathematikunterricht konstruktiv unterstützt**

Die Grundschüler:innen bewerteten ihren Mathematikunterricht 2019 insgesamt positiv: Auf einer Skala von 1 bis 4 fiel insbesondere die Zustimmung zur konstruktiven Unterstützung durch ihre Lehrkraft mit 3,3 im Mittel hoch aus. Dabei nahmen mehr als drei Viertel der Viertklässler:innen (77 %) einen konstruktiven Umgang mit Fehlern wahr (**Abb. D4-1**). Ein etwas negativeres Bild zeichnet sich bei der lernfördernden Nutzung der Unterrichtszeit ab: Nur die Hälfte der Kinder bewertet die Klassenführung positiv, wohingegen etwa ein Viertel der Schüler:innen (27 %) einen Mathematikunterricht wahrnimmt, der von Störungen und nicht eingehaltenen Klassenregeln geprägt ist.

Wenngleich die Grundschüler:innen die Gestaltung des Mathematikunterrichts insgesamt positiv beurteilen, so fallen die Einschätzungen etwas kritischer aus als

**Abb. D4-1: Subjektive Bewertung des Mathematikunterrichts von Grundschüler:innen 2019 nach Qualitätsdimensionen (in %) \***

\* Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.

1) Dargestellt sind die Skalenmittelwerte aus verschiedenen Einzelitems, die auf einer vierstufigen Antwortskala (1) In jeder Stunde bis 4) Nie oder fast nie für die Klassenführung sowie 1) Stimme völlig zu bis 4) Stimme überhaupt nicht zu für die konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung beurteilt wurden.

Quelle: TIMSS 2019, eigene Darstellung

→ Tab. D4-1web

noch 4 Jahre zuvor. Im Jahr 2015 nahmen die Viertklässler:innen sowohl die konstruktive Unterstützung als auch die kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht geringfügig positiver wahr (vgl. Schwippert et al., 2020). Die Strukturiertheit und Störungsfreiheit im Unterricht schätzten sie zu beiden Zeitpunkten durchschnittlich auf gleichem Niveau ein. Von den 3 Basisdimensionen wird die Klassenführung damit weiterhin am kritischsten von Viertklässler:innen beurteilt.

## Aspekte der Unterrichtsqualität im Sekundarbereich I

Auf Basis der Daten des IQB-Bildungstrends 2018 lässt sich auch für den Sekundarbereich I nachzeichnen, wie die Schüler:innen ihren Mathematikunterricht beurteilen. Dabei zeichnet sich ein ähnliches Bild wie für den Primarbereich: Zum einen ist auch unter den Neuntklässler:innen eine grundsätzlich positive Bewertung des Unterrichtsgeschehens festzustellen. Zum anderen erhält die konstruktive Unterstützung im Mittel am meisten Zustimmung; auf einer Skala von 1 bis 4 nehmen die Jugendlichen eine positive Fehlerkultur (3,1) sowie einen wertschätzenden, an den Schüler:innen orientierten Umgang der Lehrkräfte (2,9) im Unterricht wahr (Tab. D4-2web). Wird auch die kognitive Aktivierung im Durchschnitt positiv bewertet (2,9), zeigt sich hinsichtlich der Strukturiertheit und eines störungsfreien Unterrichts noch leichter Nachholbedarf.

Der Blick in die Länder offenbart, dass die Neuntklässler:innen in allen ostdeutschen Flächenländern den Mathematikunterricht im Mittel als strukturierter einschätzen als im bundesdeutschen Durchschnitt (Unterschiede sind statistisch signifikant). Zugleich fühlen sich die Lernenden in diesen Ländern im Umgang mit Fehlern durch ihre Lehrkräfte weniger konstruktiv unterstützt und nehmen – mit Ausnahme von Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern – die im Unterricht gestellten Aufgaben als kognitiv anregender und herausfordernder wahr. Ins Auge fällt zudem, dass die Sekundarschüler:innen in Berlin die Qualität des Mathematikunterrichts in allen Basisdimensionen statistisch signifikant schlechter bewerten

**Grundschüler:innen bewerten Mathematikunterricht kritischer als noch 2015**

**Neuntklässler:innen beurteilen insbesondere konstruktiven Umgang mit Fehlern positiv**

**Signifikante Länderunterschiede in den Urteilen der Schüler:innen zur Unterrichtsqualität**

als im Bundesdurchschnitt. Mögliche Erklärungsansätze für die unterschiedlichen Urteile der Schüler:innen können in der Lehrkräftezusammensetzung (vgl. H1) liegen, die im Ländervergleich vor allem mit Blick auf das Alter der Lehrenden, den Anteil von Seiten- und Quereinsteiger:innen sowie fachfremd unterrichtenden Lehrkräften deutlich variiert.

## Zusammensetzung der Schülerschaft

Es ist zu beobachten, dass die Diversität in der Gesellschaft bildungspolitisch von verstärkten Bemühungen begleitet wird, die gleichberechtigte Teilhabe und Zugehörigkeit aller Kinder und Jugendlichen zu fördern und Diskriminierungen in einer Schule der Vielfalt zu mindern (vgl. HRK & KMK, 2015). Wie sich bundesweit die Zusammensetzung der Schülerschaft auf Einzelschulebene widerspiegelt, ist bislang allerdings kaum dokumentiert. Im Bildungsbericht 2018 konnten für den Sekundarbereich I Kompositionsprofile nachgezeichnet werden, die sozialstrukturell und leistungsbezogen eine sehr unterschiedliche Zusammensetzung zwischen den Schularten sowie zwischen den Einzelschulen verdeutlichen. Im Primarbereich liegen Studien vor, die auch in den Grundschulen differenzielle Lern- und Entwicklungsumgebungen nahelegen: So können beispielsweise Tendenzen einer sozialräumlichen Segregation zusätzlich durch freie Schulwahl verstärkt werden (vgl. Makles et al., 2019).

Betrachtet man auf Basis des IQB-Bildungstrends 2016 die Verteilung von Schulklassen der 4. Jahrgangsstufe nach ihrer sozialen Herkunft (sozioökonomischer Status, HISEI) <sup>G</sup>, Migrationshintergrund <sup>G</sup> (mindestens ein im Ausland geborenes Eltern-teil) sowie sonderpädagogischem Förderbedarf der Schüler:innen, so ist hinsichtlich der mittleren Zusammensetzung der Schülerschaft eine große Varianz zwischen den Klassen augenfällig. Der HISEI reicht im Mittel von 26 bis 78 Punkten, d. h., es gibt Klassen mit durchschnittlich sehr schwachen und solche mit sehr privilegierten sozialen Ausgangslagen. Für den Migrationsanteil je Klasse ist das mögliche Spektrum von 0 bis 100 % vollständig abgedeckt, mit einem durchschnittlichen Anteil von 31 % (Abb. D4-2). Liegt der Anteil sonderpädagogisch geförderter Schüler:innen im Mittel bei 5,7 %, offenbart der Blick auf die Einzelschulebene, dass in knapp der Hälfte der Schulklassen keine Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf unterrichtet wurden. Am anderen Ende des Spektrums finden sich Klassen mit etwa 70 % sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen in bis zu 4 unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Diese Bandbreite legt bereits sehr unterschiedliche Anforderungen nahe, die sich für Lehrkräfte und ihre Unterrichtsgestaltung ergeben.

Hinzu kommt, dass die mittlere Zusammensetzung im Vergleich zwischen Klassen noch kein Indiz für die Diversität innerhalb der Klassen ist, sondern eher Homogenität suggeriert wird. Es ergeben sich aber z. B. für Schulklassen mit identischem Migrationsanteil vielfältige Möglichkeiten der Zusammensetzung nach der eigenen Migrationserfahrung, Herkunftsregionen, Sprachvielfalt, Mono- oder Binationalität der Familie u. v. m. (vgl. Herwartz-Emden, 2005). In der Forschung wird sich der Komplexität von Diversität beispielsweise über einen Diversitätsindex <sup>M</sup> genähert (vgl. z. B. Schachner et al., 2019). Er gewährt einen Einblick in schulische Gelegenheitsstrukturen für sogenannte Intergruppenkontakte, für die ein positiver Zusammenhang mit Einstellungen gegenüber Klassenkamerad:innen anderer Gruppen, z. B. geringere Vorurteile, vielfach belegt werden konnte (Pettigrew & Tropp, 2006). Der Index gibt Auskunft über die Anzahl und Verteilung von Schüler:innen auf verschiedene Gruppierungen innerhalb einer Schulklasse: Niedrige Werte deuten darauf hin, dass eine Gruppe im Klassenverbund überrepräsentiert ist, wohingegen hohe Werte auf eine ausgeglichene Verteilung der Kinder hinweisen. Um der Multidimensionalität von Diversität Rechnung zu tragen, wurde ein solcher Index für jede der zuvor betrachteten

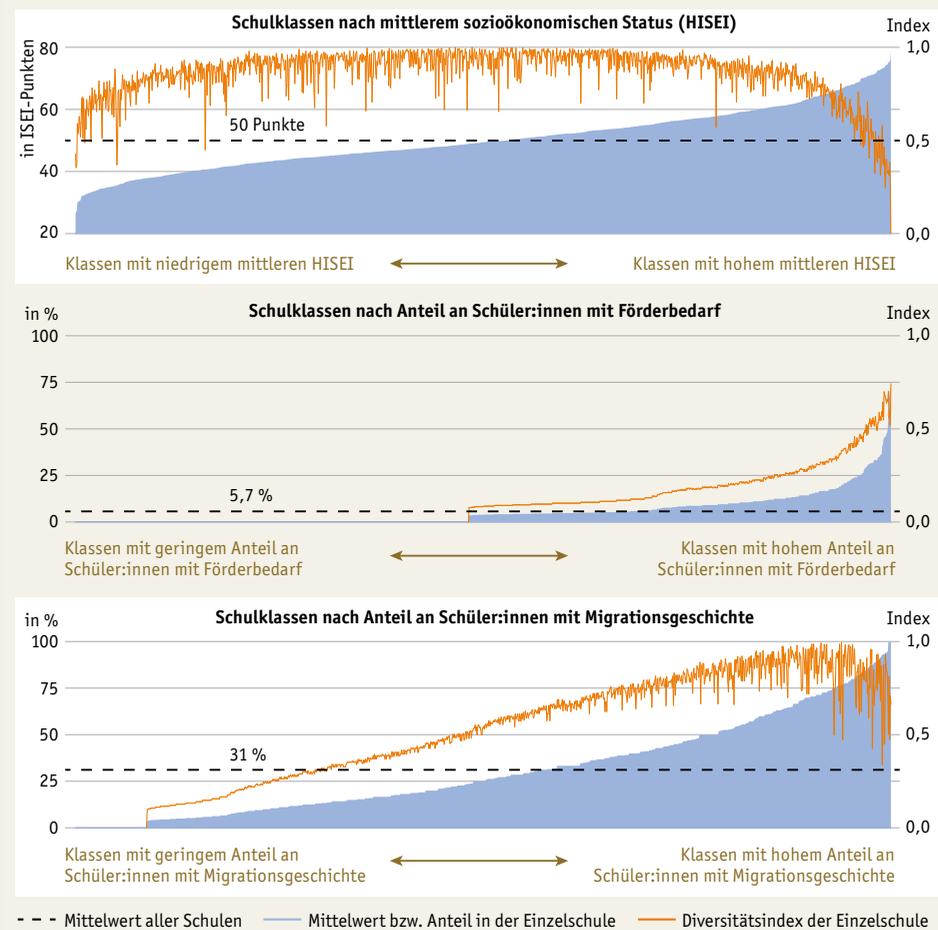
**Diversität im Schulwesen bislang kaum dokumentiert**

**Große Varianz in der Zusammensetzung von Grundschulklassen**

**Durchschnittswerte suggerieren Homogenität innerhalb der Lerngruppen**

**Verteilung der Schüler:innen gewährt Einblicke in Diversität innerhalb der Klassen**

**Abb. D4-2: Verteilung von Schulklassen\* der 4. Jahrgangsstufe 2016 nach ausgewählten Merkmalen ihrer Zusammensetzung**



\* Die Anordnung der Klassen innerhalb der Diagramme unterscheidet sich zwischen den 3 Dimensionen.  
 Fallzahl n = 1.321 Grundschulklassen mit n ≥ 10 Schüler:innen je Klasse  
 Quelle: IQB-Bildungstrend 2016, eigene Berechnungen

Dimensionen ermittelt und mit der mittleren Zusammensetzung der Schulklassen kontrastiert. Hierzu wurden über Quartilsbildung soziale Statusgruppen ausgehend vom HISEI (vgl. oben) gebildet sowie die Förderschwerpunkte der Kinder mit Förderbedarf und der Generationenstatus von Schüler:innen mit Migrationsgeschichte herangezogen. Letzterer trägt der Annahme Rechnung, dass sich für Kinder und Jugendliche verschiedener Migrationsgenerationen unterschiedliche Erwartungen und Anforderungen an Integrationsprozesse stellen. Zwar hat der Index methodische Grenzen, Diversität in ihrer Komplexität umfassend abzubilden, z. B. kann nicht rückgeschlossen werden, welche der Gruppierungen in einer Klasse überrepräsentiert ist. Doch schließt der Ansatz an erste empirische Forschungsarbeiten zu einer vielschichtigen Thematik an und erlaubt erstmals im Rahmen des Bildungsberichts empirische Aussagen zur Diversität auf repräsentativer Datenbasis. Erst damit werden Zieldiskussionen möglich, wie sich eine Schule der Vielfalt (weiter)entwickeln soll oder kann. Denn eine gleichmäßige Verteilung von Schüler:innen entlang der betrachteten oder anderer Merkmalsausprägungen muss unter pädagogischen Gesichtspunkten nicht zwangsläufig das Ziel sein.

So finden sich im Ergebnis für den Diversitätsindex der Förderschwerpunkte keine nennenswerten Unterschiede zur mittleren Zusammensetzung (**Abb. D4-2**): je höher der Anteil sonderpädagogisch geförderter Schüler:innen, desto höher der Diversitätsindex. Mit Blick auf die Migrationsgenerationen zeigt sich einerseits unter den Klassen mit hohem Migrationsanteil eine große Varianz in der Verteilung auf die verschiedenen Gruppen innerhalb der entsprechenden Klassen. Andererseits weisen diejenigen Schulklassen, in denen die Hälfte bis drei Viertel der Lernenden eine Migrationsgeschichte mitbringt, überwiegend hohe Indexwerte auf, was auf eine weitgehend ausgeglichene Anzahl an Schüler:innen ohne Migrationsbiografie sowie aus verschiedenen Migrationsgenerationen hindeutet. Mit Blick auf den sozioökonomischen Status lässt sich in der Mehrheit der Klassen die Schülerschaft als sozial heterogen, also wenig segregiert beschreiben. Jedoch fällt ins Auge, dass diese Heterogenität insbesondere in denjenigen Klassen geringer ausfällt, in denen überdurchschnittlich viele Schüler:innen aus sozioökonomisch starken Elternhäusern kommen. Inwiefern solche Differenzen sozialräumlich bedingt sind oder darüber hinaus durch eine selektive Schulwahl der Eltern verstärkt werden, ist an dieser Stelle nicht abschließend zu beurteilen. Hinweise darauf, welche Bedeutung Diversität im Klassenraum für die Unterrichtsprozesse oder die Entwicklung der Kinder hat, können vertiefende Analysen geben, wie nachfolgend am Beispiel der sozialen Einbindung der Schüler:innen gezeigt wird.

**Migrationsbezogene Diversität variiert teilweise stark zwischen den Klassen, ...**  
**... wohingegen überwiegende Mehrheit der Schulklassen als sozioökonomisch heterogen beschrieben werden kann**

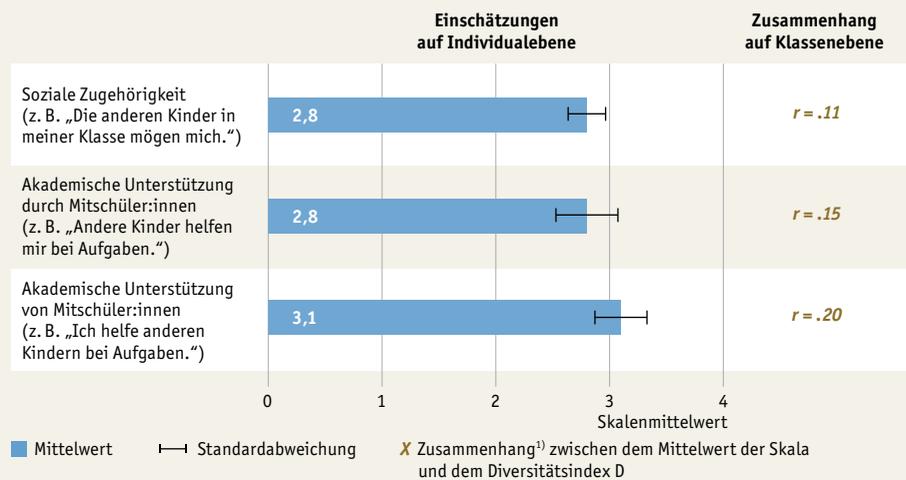
### Soziale Einbindung in das schulische Umfeld

Das schulische Wohlbefinden ist aus motivationaler Sicht wie auch für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht zu unterschätzen. Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass die wahrgenommene Zugehörigkeit sowie die gegenseitige Unterstützung und Anerkennung im Klassenverband mit der Lernmotivation und -aktivität (Goodenow, 1993), mit emotionalen Aspekten und auch den Leistungen von Schüler:innen in Verbindung steht (Ostermann, 2000). Für den IQB-Bildungstrend 2016 bewerteten Viertklässler:innen, wie sie ihre soziale Zugehörigkeit sowie die gegenseitige akademische Unterstützung im Klassenverband wahrnehmen. Auf einer Skala von 1 bis 4 gaben sie häufig an, anderen Kindern in der Klasse bei Aufgaben zu helfen und sie beim Lernen zu unterstützen ( $M = 3,1$ ; **Abb. D4-3**). Auch die wahrgenommene eigene Unterstützung durch andere Kinder sowie die soziale Zugehörigkeit, ob sie also in der Klasse beliebt sind und gute Freund:innen haben, wurden jeweils mit 2,8 im Durchschnitt positiv bewertet.

**Gegenseitige akademische Unterstützung bewerten Viertklässler:innen im Durchschnitt positiv**

Um diese Aspekte des schulischen Wohlbefindens zur Komposition der Schülerschaft in Bezug zu setzen, wurde für jede Klasse aus den 3 Diversitätsindizes zur sozioökonomischen, migrationsbezogenen und sonderpädagogischen Verteilung ein Gesamtindex als arithmetisches Mittel gebildet. Zudem wurden die betrachteten Skalen zur sozialen Eingebundenheit auf Klassenebene aggregiert, ebenfalls über den Mittelwert. Dies erlaubt einen Einblick in Zusammenhänge der durchschnittlich wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit von Viertklässler:innen mit der Klassenkomposition auf Einzelschulebene. Dabei zeichnet sich ein positives Bild ab: Alle 3 betrachteten Skalen korrelieren schwach, aber statistisch signifikant positiv mit dem mehrdimensionalen Diversitätsindex (**Abb. D4-3**). Das bedeutet, dass sich tendenziell die Viertklässler:innen in heterogener zusammengesetzten Klassen durchschnittlich stärker zum Klassenverbund zugehörig fühlen und auch mehr gegenseitige Unterstützung wahrnehmen. Kausal lässt sich dieser Zusammenhang zwischen Diversität und Eingebundenheit allerdings mit den verfügbaren Daten nicht absichern, auch weil die Zusammensetzung tatsächliche Intergruppenkontakte noch nicht garantiert.

**Schwacher positiver Zusammenhang zwischen Aspekten des schulischen Wohlbefindens und der Klassenkomposition**

**Abb. D4-3: Subjektive Bewertung ausgewählter Aspekte der sozialen Einbindung von Viertklässler:innen in den Klassenverbund 2016 (Skalenmittelwerte\*)**

\* 4-stufige Likert-Skala mit den Ausprägungen 1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau.

1) Pearson-Korrelationskoeffizient  $r$ ; für alle Skalen ist der Zusammenhang statistisch signifikant ( $p < .001$ ).

Quelle: IQB-Bildungstrend 2016, eigene Berechnungen

→ Tab. D4-3web

## Methodische Erläuterungen

### Diversitätsindex D

Für die Abbildung von Diversität innerhalb der Klassen wurde ausgehend vom sozioökonomischen Status der Eltern (HISEI), Migrationshintergrund und sonderpädagogischen Förderbedarf der Schüler:innen jeweils ein Diversitätsindex nach Simpson (1949) berechnet. Der Index drückt die Wahrscheinlichkeit aus, dass in einer Klasse 2 zufällig gezogene Schüler:innen das betrachtete Merkmal einer anderen Gruppe teilen, und nimmt Werte zwischen 0 und 1 an. Die Zuweisung der Schüler:innen zu (kategorialen) sozioökonomischen Statusgruppen erfolgte über Quartilsbildung. Für den Index nach Migrationshintergrund gingen Schüler:innen ohne Migra-

tionsgeschichte, der 1. und 2. Generationen sowie diejenigen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil als jeweilige Gruppe in die Berechnungen ein. Für die 3. Dimension wurden die Förderschwerpunkte der Indexbildung zugrunde gelegt (einschließlich Schüler:innen ohne diagnostizierten Bedarf).

### Pearson-Korrelationskoeffizient r

Der Koeffizient ist ein Zusammenhangsmaß zwischen 2 metrisch skalierten Variablen. Der Zusammenhang kann Werte zwischen  $-1$  = perfekter negativer Zusammenhang,  $0$  = kein Zusammenhang und  $1$  = perfekter positiver Zusammenhang annehmen.



Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als D5

## Bildungsaktivitäten an außerschulischen Lernorten

Obgleich für Kinder und Jugendliche während ihrer Schulzeit der Bildungsort Schule mit seinen formalen, curricular gesteuerten Bildungsprozessen den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens darstellt, können neben der Schule eine ganze Reihe an anderen, außerschulischen Bildungsangeboten und -gelegenheiten als non-formale Lernwelten<sup>G</sup> eine wichtige ergänzende Rolle einnehmen. Das reicht von schul- und unterrichtsergänzenden Angeboten – wie etwa Nachhilfe – über die vielfältigen, besonders unter den Bedingungen der Pandemie deutlich werdenden informellen Unterstützungsleistungen innerhalb der Familie infolge des Distanzunterrichts (D1) bis zu den mit einem gesetzlichen Bildungsauftrag versehenen Angeboten der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit – inklusive der sportbezogenen und kulturellen Bildung – sowie der Jugendfreiwilligendienste. Auch dem freiwilligen Engagement im Jugendalter kann eine wichtige, entwicklungs- und kompetenzfördernde Rolle zugeschrieben werden. So haben viele dieser außerschulischen Bildungsaktivitäten für junge Menschen vor allem für die Persönlichkeitsbildung und das soziale Lernen eine wichtige Bedeutung. Es stellt sich die Frage, welche Veränderungen sich in den non-formalen Lernwelten neben und außerhalb der Schule im Pandemieverlauf ergeben haben.

### Familiale Unterstützung beim schulischen Lernen

Die pandemiebedingten zeitweiligen Einschränkungen des Präsenzunterrichts führten zu einer abrupten und teilweise umfangreichen Verlagerung des schulischen Lernens auch über digitalisierte Formate in die Familie (D1). Wie sich die Lernsituation zu Hause sowie die Unterstützung beim schulischen Lernen während der Pandemie entwickelt hat, kann mit dem AID:A<sup>D</sup>-Survey abgebildet werden. Insgesamt fand ein Großteil der 7- bis unter 12-Jährigen immer einen ruhigen Platz zum Arbeiten sowie die notwendige Ausstattung in Form von Computer, Drucker oder Tablet vor (Tab. D5-1web). Dabei zeigen sich jedoch Unterschiede: Während Kinder von Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss zu 86 % immer über die notwendige Geräteausstattung verfügten, traf dies nur auf 70 % der jungen Menschen aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsstand zu.

Ein direkter Vergleich der schulischen Unterstützung von Kindern im Grundschulalter durch ihre Mütter<sup>1</sup> verdeutlicht in den Jahren 2019 und 2021 sowohl beim Besprechen der schulischen Aufgaben als auch beim konkreten Helfen eine Zunahme in der Pandemie (Abb. D5-1). Genauso deutlich ist, dass es mit steigendem Alter der Kinder in beiden Erhebungsjahren zu einer Abnahme der Unterstützung durch die Mütter kam – ein Befund, der die zunehmende Autonomie der jungen Menschen im Bildungsverlauf abbildet. Insbesondere der Aspekt der direkten Hilfestellung nahm mit steigendem Alter ab. In allen Altersstufen kam es jedoch 2021 zu einer häufigeren Unterstützung durch die Mütter (Tab. D5-2web).

Auch die Einschätzung, ob das Kind mit dem Lernen zu Hause gut zurechtkam, verdeutlicht Unterschiede nach dem Bildungsabschluss der Eltern (Tab. D5-1web). Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss stimmten mit 52 % (voll und ganz) zu, dass ihr Kind gut mit dem Lernen zu Hause zurechtkam, während der Anteil bei Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss nur bei 45 % lag.

Bedeutsamer werden Differenzen mit Blick auf die Sorgen, die sich Eltern hinsichtlich der schulischen Zukunft ihrer Kinder aufgrund der zeitweiligen Einstel-

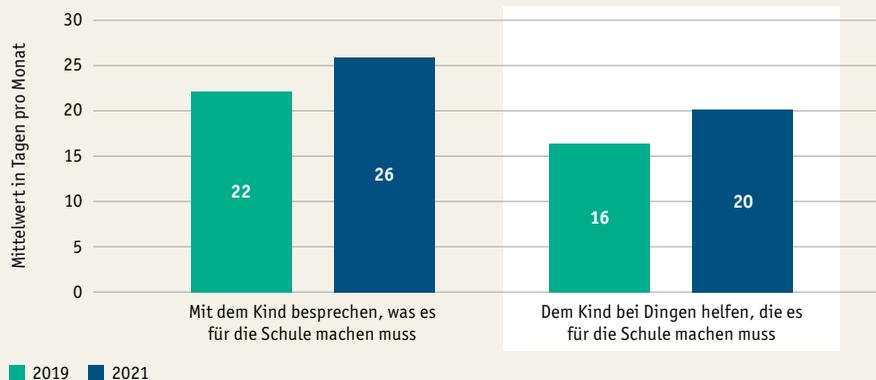
Lernsituation zu Hause vom Bildungsniveau der Eltern abhängig

Schulische Unterstützung durch Mütter hat 2021 in allen Altersgruppen zugenommen

1 2021 wurden in der AID:A-Befragung aus erhebungstechnischen Gründen nurmehr die Mütter und bei nicht im Haushalt lebenden Müttern die (alleinerziehenden) Väter befragt.



**Abb. D5-1: Schulische Unterstützung der 7- bis unter 12-Jährigen durch ihre Mütter 2019 und 2021 (in Tagen pro Monat)**



Fallzahl  $n$  (2019) = 2.317-2.320,  $n$  (2021) = 1.238-1.254

Quelle: DJI, AID:A 2019 und 2021, gewichtete Daten (2021 vorläufige Gewichtung), eigene Berechnungen

→ Tab. D5-2web

lung des Präsenzunterrichts machen (Tab. D5-1web). Während 42 % der Eltern mit niedrigen Abschlüssen entsprechende Sorgen äußerten, waren dies bei Eltern mit hohem Bildungsabschluss lediglich 25 %. Auch bei jungen Erwachsenen zeigt sich ein unterschiedliches Ausmaß an Sorgen, das mit dem Bildungsstand variiert (vgl. I4).

Verschiedene Studien<sup>2</sup> konnten des Weiteren belegen, dass Kinder und Jugendliche im 1. Lockdown deutlich weniger Zeit mit Lernen verbrachten als zuvor (Nusser et al., 2021; Wößmann et al., 2021). Während des eingeschränkten Präsenzunterrichts im 2. Lockdown haben Schulkinder mit 4,3 Stunden am Tag zwar etwa 40 Minuten mehr mit schulischen Tätigkeiten verbracht als während des 1. Lockdowns im Frühjahr 2020, jedoch waren dies immer noch rund 3 Stunden weniger als vor der Pandemie (Wößmann et al., 2021). Hinzu kam, dass zumindest knapp ein Viertel der Kinder weniger als 2 Stunden pro Tag für schulische Tätigkeiten aufwendete (ebd.). Der Distanzunterricht hatte nicht nur negative Auswirkungen: Positiv bewertete mehr als die Hälfte der befragten Eltern, dass ihre Kinder während der Einschränkungen des Präsenzunterrichts gelernt haben, eigenständig Unterrichtsstoff zu bearbeiten und besser mit digitalen Geräten umzugehen (ebd.).

Die ohnehin hohe Bedeutung der Familie als unterstützender Akteur für das schulische Lernen – vor allem bei jüngeren Schulkindern – hat während der Pandemie über alle Altersgruppen hinweg noch einmal zugenommen. Ausschlaggebend für den Lernerfolg waren die Möglichkeiten der familialen Unterstützung sowohl als Lernbegleiter:innen als auch bei der Organisation einer Tagesstruktur und der technischen Ermöglichung des Distanzlernens.

## Angebote der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit

Nach § 11, Abs. 3 SGB VIII gehören zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“. Insofern hat die organisierte Kinder- und Jugendarbeit ebenfalls einen ausdrücklichen Bildungsauftrag. Im Unterschied zur Schule können diese Angebote jedoch freiwillig genutzt werden. Sie werden überwiegend von gemeinnützigen Vereinen und Verbänden angeboten, sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und diese einbeziehen.

<sup>2</sup> Das NEPS führte zwischen Mai und Juni 2020 eine Zusatzbefragung mit insgesamt 1.452 Eltern von Achtklässler:innen der SC2 durch (Nusser et al., 2021). Für das ifo-Bildungsbarometer haben im Juni 2020 insgesamt 1.099 Eltern Angaben zu ihrem jüngsten Schulkind gemacht und im März/April 2021 nochmals 2.122 Eltern (Wößmann et al., 2021).

**Mehr Sorgen um schulische Zukunft bei Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss**

**Distanzunterricht hat selbstständiges Lernen und Umgang mit digitalen Geräten befördert**

**Bedeutung der Familie während Pandemie stark angestiegen**

Während der Corona-Pandemie waren auch die außerschulischen Bildungsangebote von Einschränkungen betroffen. So konnten – vor allem in den Lockdown-Phasen – u. a. Gruppentreffs, Kulturangebote, organisierter Sport sowie Freizeiten nicht angeboten werden und waren mit Fortschreiten der pandemischen Situation häufig an eine Testpflicht der Teilnehmenden geknüpft.

Auch wenn diese jüngere Entwicklung erst mit der nächsten Jugendarbeitsstatistik <sup>D</sup> ausgewertet werden kann, liegen Daten für das Jahr 2019 vor und bieten so einen Einblick in die öffentlich geförderten Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit unmittelbar vor Beginn der Pandemie. Mit über 150.000 Nennungen wurden im Jahr 2019 die bislang meisten Angebote der Kinder- und Jugendarbeit seit 2015 gemeldet (**Tab. D5-3web**). Das hatte allerdings nicht zur Folge, dass die öffentlich geförderte Kinder- und Jugendarbeit an der personellen Expansion der gesamten Kinder- und Jugendhilfe – insbesondere in den Kitas – des letzten Jahrzehnts partizipieren konnte (vgl. **H1**; Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2021).

Im Jahr 2019 fanden bereits 18 % der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit in Kooperation mit mindestens einer Schule<sup>3</sup> statt. Etwa die Hälfte der Schulkooperationen besteht dabei aus Veranstaltungen oder Projekten, während offene und gruppenbezogene Angebote jeweils rund ein Viertel ausmachen (**Tab. D5-4web**). Wie auch in der Kinder- und Jugendarbeit insgesamt zeigt sich in der Kooperation mit Schulen, dass die Mehrzahl der Angebote durch gemeinnützige Vereine und Verbände erbracht wird. Es ist davon auszugehen, dass mit Einführung des Gesetzes zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (GaFöG 2021) und dem Beschluss von JFMK und KMK zu „kooperativer Ganztagsbildung“ (JFMK & KMK, 2020) die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendarbeit weiter ausgebaut wird – zumal der Rechtsanspruch im SGB VIII angesiedelt ist und damit im Verantwortungsbereich der Kommunen oder der Kinder- und Jugendhilfe liegt (**D3**).

Wenig verwunderlich ist, dass die Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit an offenen Ganztagschulen am stärksten ausgeprägt ist: Mit knapp 16.000 Angeboten sind 46 % der Kooperationsprojekte dort angesiedelt, während 29 % auf Halbtagschulen, 13 % auf teilgebundene und 12 % auf vollgebundene Ganztagschulen entfallen (**Tab. D5-4web**).

Kooperationen mit Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit lassen sich an allen Schularten ausmachen (**Abb. D5-2**). An Realschulen sind – gemessen an allen Schulen – anteilmäßig die meisten Angebote zu finden, während auf jede Grundschule im Schnitt weniger als ein Angebot entfällt (Mühlmann, 2021). An Grund- und Hauptschulen gibt es jedoch prozentual gesehen etwas mehr kontinuierliche Angebote in offenen und gruppenbezogenen Formaten, während es sich an berufsbildenden Schulen, Gymnasien und Schulen mit mehreren Bildungsgängen häufiger um einmalige Veranstaltungen oder Projekte handelt.

Durch freiwillig Engagierte werden haupt- oder nebenberuflich pädagogisch Tätige in der Kinder- und Jugendarbeit maßgeblich unterstützt. So sind in 55 % aller Angebote junge Menschen freiwillig engagiert; in 14 % finden sich zudem Freiwilligendienstleistende (**Tab. D5-3web**). Junge Menschen sind insbesondere in sporadisch stattfindenden Veranstaltungen oder Projekten, vielfach aber auch in der verbandlichen Gruppenarbeit engagiert.

**2019 mehr als 150.000 Angebote öffentlich geförderter Kinder- und Jugendarbeit**

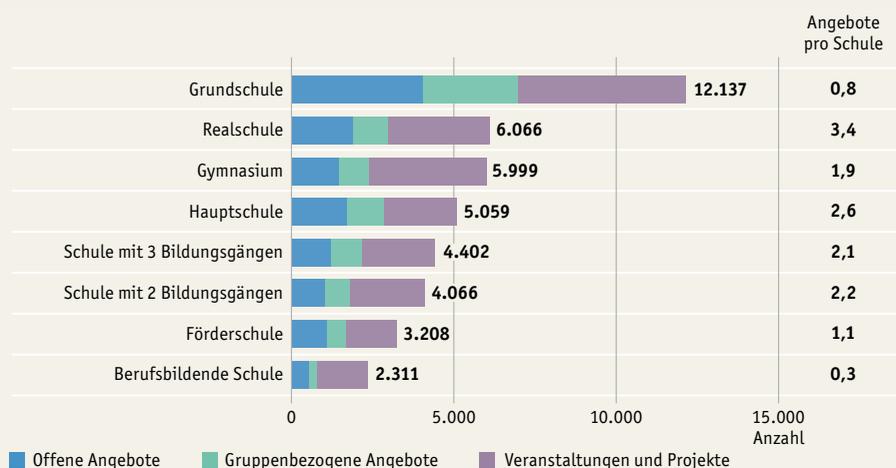
**Kooperationen der Jugendarbeit mit Schulen machen 18 % ihrer Angebote aus**

**Knapp die Hälfte der Schulkooperationen an offenen Ganztagschulen**

**Kontinuierliche Angebote häufiger an Grund- und Hauptschulen**

**In mehr als der Hälfte der Angebote sind Ehrenamtliche engagiert**

<sup>3</sup> Angebot wurde entweder in Abstimmung mit der Schule oder auf Grundlage einer Kooperationsvereinbarung mit der Schule durchgeführt. Ein Angebot der Kinder- und Jugendarbeit kann dabei mit mehreren Schulen kooperieren.

**Abb. D5-2: Kooperationen öffentlich geförderter Jugendarbeit mit Schulen nach Schul- und Angebotsart 2019 (Anzahl)**

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik – Angebote der Jugendarbeit 2019, eigene Berechnungen → Tab. D5-4web

## Freiwilliges Engagement

Ein freiwilliges Engagement in unterschiedlichen Betätigungsfeldern der Gesellschaft eröffnet die Möglichkeit, bereits im Jugendalter Verantwortung für eine Aufgabe zu übernehmen, evtl. sogar erste Erfahrungen mit der Leitung einer Kindergruppe zu sammeln, um sich dabei praktische Kompetenzen anzueignen, die meist nicht in der Schule vermittelt werden. Insoweit berichten Engagierte immer wieder, dass sie in solchen Aktivitäten eine Menge an sozialen und personalen Kompetenzen erworben haben. Der Deutsche Freiwilligensurvey <sup>D</sup>, der zuletzt 2019 erhoben wurde, gibt einen Überblick zum zivilgesellschaftlichen Engagement und zu sozialen Disparitäten bei der Inanspruchnahme von entsprechenden Lerngelegenheiten.

Die Engagementquote war bei Jugendlichen im Alter von 14 bis unter 20 Jahren zwischen 2014 und 2019 zwar leicht rückläufig, lag jedoch mit 48 % noch deutlich über der altersunabhängigen Gesamtengagementquote von 40 % (Tab. D5-5web). Zugleich hat aber der zeitliche Umfang, der für freiwillige Aktivitäten von Jugendlichen aufgewendet wird, in diesem Zeitraum abgenommen (Tab. D5-6web). Deutliche Unterschiede zeigen sich unterdessen auch in den Engagementquoten je nach Schulart: Gymnasiast:innen sind mit 62 % nach wie vor am häufigsten engagiert (Tab. D5-7web). Auch der Migrationshintergrund <sup>G</sup> weist auf Einflüsse von sozialer Ungleichheit in Bezug auf das freiwillige Engagement hin: Während Jugendliche ohne Migrationshintergrund mit 58 % die höchste Engagementquote aufweisen, übernahmen junge Menschen mit einem im Ausland geborenen Elternteil zu 45 % freiwillige Tätigkeiten. Bei Jugendlichen, die selbst oder deren beide Eltern im Ausland geboren sind, liegt die Engagementquote mit 30 % niedriger (Tab. D5-7web). Die Tatsache, dass soziales Engagement mit der familialen Herkunft und dem Bildungsstand der Eltern zusammenhängt, könnte ein Hinweis darauf sein, dass ein Teil junger Menschen, der ebenfalls von den Lerngelegenheiten im freiwilligen Engagement profitieren könnte, keinen Zugang zu diesen Angeboten findet.

Engagierte Jugendliche schätzen ihren Fähigkeitserwerb im sozialen Lernen und bezogen auf die Persönlichkeitsentwicklung in allen Bereichen des freiwilligen En-

**Junge Menschen häufiger engagiert als Bevölkerungsdurchschnitt**

**Soziale Ungleichheit spiegelt sich auch im Engagement junger Menschen wider**



gagements hoch ein. Über die Hälfte der 14- bis unter 20-jährigen Engagierten geben als Motiv für die Übernahme der freiwilligen Tätigkeit an, Qualifikationen erwerben zu wollen (Tab. D5-8web, Tab. D5-9web). Zudem ist in den letzten 5 Jahren eine um 5 Prozentpunkte gewachsene Weiterbildungsteilnahme im Kontext des freiwilligen Engagements zu verzeichnen – insbesondere der Anteil an mehrmaligen Fortbildungsteilnahmen ist gestiegen (Tab. D5-10web).

**Erwerb von sozialen und persönlichen Fähigkeiten wird als hoch eingeschätzt**

Zwischen 2014 und 2019 nahm die Nutzung des Internets für die freiwillige Tätigkeit um 2 Prozentpunkte auf 40 % zu. Die Einbindung von sozialen Netzwerken, Blogs oder Foren erfuhr dieselbe Steigerung auf 20 % im Jahr 2019. Freiwillige Tätigkeiten, die jedoch ausschließlich oder überwiegend im Internet stattfinden, verharren auch 2019 auf einem sehr niedrigen Niveau von nicht einmal 2 % (Tab. D5-11web). Die Vermutung liegt nahe, dass sich die Bedeutung des digitalen Engagements unter Pandemiebedingungen in diesen Feldern ebenfalls verändert hat.

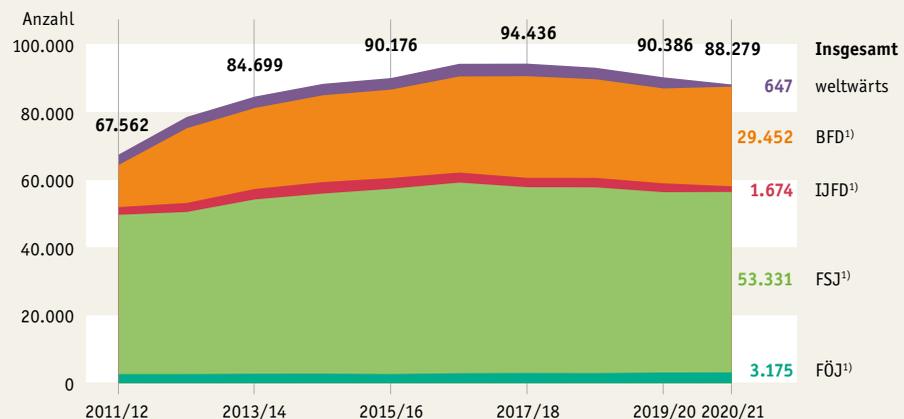
**Internet und soziale Netzwerke im freiwilligen Engagement bereits vor der Pandemie relevant**

### Engagierte in Jugendfreiwilligendiensten

Gemäß § 1 des Jugendfreiwilligendienstgesetzes (JFDG) fördern diese „die Bildungsfähigkeit der Jugendlichen“ und formulieren somit ebenfalls einen Bezug zu Bildungsprozessen junger Menschen. Nach Abschluss der Schulzeit engagiert sich ein nennenswerter Teil junger Menschen in (Jugend-)Freiwilligendiensten. In den Jahren 2020/21 nahmen gut 88.000 unter 27-Jährige an einem nationalen oder internationalen (Jugend-)Freiwilligendienst teil (Abb. D5-3), was einem Rückgang in den letzten Jahren entspricht. Allerdings haben die rückläufigen Teilnehmendenzahlen nicht erst mit Beginn der Pandemie eingesetzt, sondern sind seit den Jahren 2017/18 – mit einem damaligen Höchststand von gut 94.000 Personen – gesunken. Davor war zwischen 2011/12 und 2017/18 die Anzahl junger Menschen unter 27 Jahren in Freiwilligendiensten stark gestiegen, was auch auf die Einführung des Bundesfreiwilligendienstes (BFD) im Jahr 2011 als Ersatz für den Zivildienst zurückzuführen ist. Seit 2017/18 kam es so zu einer kontinuierlichen Abnahme der Teilnehmendenzahlen insgesamt, was mit einem stetigen Rückgang im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) und dem BFD zu er-

**2020/21 Abnahme auf etwa 88.000 Teilnehmende an Freiwilligendiensten**

**Abb. D5-3: Engagierte im Alter von unter 27 Jahren in (Jugend-)Freiwilligendiensten 2011/12 bis 2020/21 (Anzahl)**



1) FSJ: Freiwilliges Soziales Jahr, BFD: Bundesfreiwilligendienst, FÖJ: Freiwilliges Ökologisches Jahr, IJFD: Internationaler Jugendfreiwilligendienst

Quelle: Statistiken zu (Jugend-)Freiwilligendiensten Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben; Bundesarbeitskreis Freiwilliges Soziales Jahr; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

→ Tab. D5-12web



klären ist.<sup>4</sup> Zu beachten sind ebenfalls die Auswirkungen der G8- und G9-Regelungen im Bereich der Gymnasien; durch die Rückkehr zum 9-jährigen Gymnasium war der Abschlussjahrgang in manchen Ländern 2020 kleiner als bisherige Jahrgänge (**D2, D7**).

Aufgrund der pandemiebedingten Reisewarnungen kam es zuletzt bei den internationalen Freiwilligendiensten zu deutlichen Einbrüchen. So hatten die Teilnehmendenzahlen im „Internationalen Jugendfreiwilligendienst“ mit 1.674 Teilnehmenden den bisherigen Tiefststand erreicht (**Tab. D5-12web**). Auch das Programm „weltwärts“ wies 2020 mit knapp 650 Freiwilligen einen drastischen Rückgang seit dem Jahr 2019 mit etwa 3.300 Teilnehmenden auf (**Tab. D5-13web**).

Die nationalen Freiwilligendienste verzeichneten hingegen im Pandemiejahr 2020 keine nennenswerten Einbußen, sondern wiesen zum Teil sogar leicht steigende Teilnehmendenzahlen auf. Vor allem vor dem Hintergrund der sehr komplizierten Situation während der Pandemie und der bis dahin kontinuierlich sinkenden Zahlen sind die leichten Steigerungen im BFD erstaunlich – auch im Jahr 2021 setzte sich dieser positive Trend fort (**Tab. D5-15web**). Im Freiwilligen Sozialen Jahr stagnierten die Teilnehmendenzahlen in den Jahren 2019/20 und 2020/21 bei etwa 53.300 Freiwilligen (**Tab. D5-14web**).

Aufschlussreich sind die aktuellen Betätigungsfelder im größten Jugendfreiwilligendienst Deutschlands: Im FSJ sind die jungen Menschen mit 21 % am häufigsten in Kitas tätig, gefolgt von 18 % in Krankenhäusern oder (Kur-)Kliniken, 13 % in Einrichtungen der Behindertenhilfe, 12 % an Schulen und 5 % in anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (**Tab. D5-14web**).

Wie sich das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ auf die Teilnahme an Freiwilligendiensten auswirken wird, gilt es abzuwarten. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich freiwilliges Engagement im Jugendalter auf die Persönlichkeitsentwicklung, den Kompetenzerwerb, die Berufswahl und das weitere Engagement im Lebensverlauf auswirkt (Düx et al., 2008), wäre eine stärkere Förderung der Teilnahme an (Jugend-)Freiwilligendiensten von nicht zu unterschätzender Relevanz.

**Pandemiebedingt geringste Teilnahme an internationalen Freiwilligendiensten**

**In nationalen Freiwilligendiensten FSJ/FÖJ Stagnation und im BFD leichte Zunahme**

**FSJler:innen heute vor allem in Kitas und Krankenhäusern tätig**

<sup>4</sup> Auch eine bevölkerungsrelationierte Betrachtung verdeutlicht diese Entwicklung: 2017/18 wurde mit einem Anteil von 8,7 % an Freiwilligendienstleistenden in einem Durchschnittsjahrgang der 18- bis unter 27-Jährigen der bisherige Höchststand gemessen. 2020/21 lag dieser Anteil nurmehr bei 8,3 %. Nicht außer Acht gelassen werden darf in diesem Zusammenhang, dass zum Teil eine Verschiebung zugunsten des BFD und zulasten des FSJ zu beobachten war, da der BFD finanziell besser ausgestattet ist als das FSJ.

## Kognitive Kompetenzen

### Verschiebung von Schulleistungstudien aufgrund der Corona-Pandemie

Seit gut 20 Jahren werden in Deutschland regelmäßig Schulleistungstudien im Primar- und Sekundarbereich I durchgeführt. Für die Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem sind sie deswegen bedeutsam, weil sie auf der Basis von standardisierten Tests und anhand vielfältiger Vergleichsmaßstäbe zur Transparenz über kognitive Kompetenzen in ausgewählten fachlichen Domänen beitragen, die für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen und den weiteren Bildungsprozess wichtig sind. Die Durchführung vieler Schulleistungstudien wurde allerdings im Zuge der Corona-Pandemie verschoben, z. B. der IQB-Bildungstrend im Primarbereich oder die PISA-Studie 2021 im Sekundarbereich I. Im Folgenden wird daher in einem ersten Schritt zusammenfassend bilanziert, wie sich die Kompetenzstände von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zwischen 2000 und 2019 entwickelt haben. Erste Einblicke in die jüngere Entwicklung unter den Bedingungen der Corona-Pandemie werden dann anhand der für Deutschland und einzelne Bundesländer verfügbaren Kompetenzdaten gegeben. Aufgrund ihrer geringen Anzahl werden sie um repräsentative Befragungsdaten von Lehrkräften und Eltern in Deutschland ergänzt. In einem dritten Schritt wird besonderes Augenmerk auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft **G** und Kompetenzerwerb gelegt, indem die Trends der sozialen Disparitäten der vergangenen Jahre und mögliche Folgen der Corona-Pandemie diskutiert werden.

### Trends in den internationalen Schulleistungstudien seit 2000

### Kompetenzstände in den letzten internationalen Leistungstudien (bis 2019) unter dem Niveau der Vorjahre ...

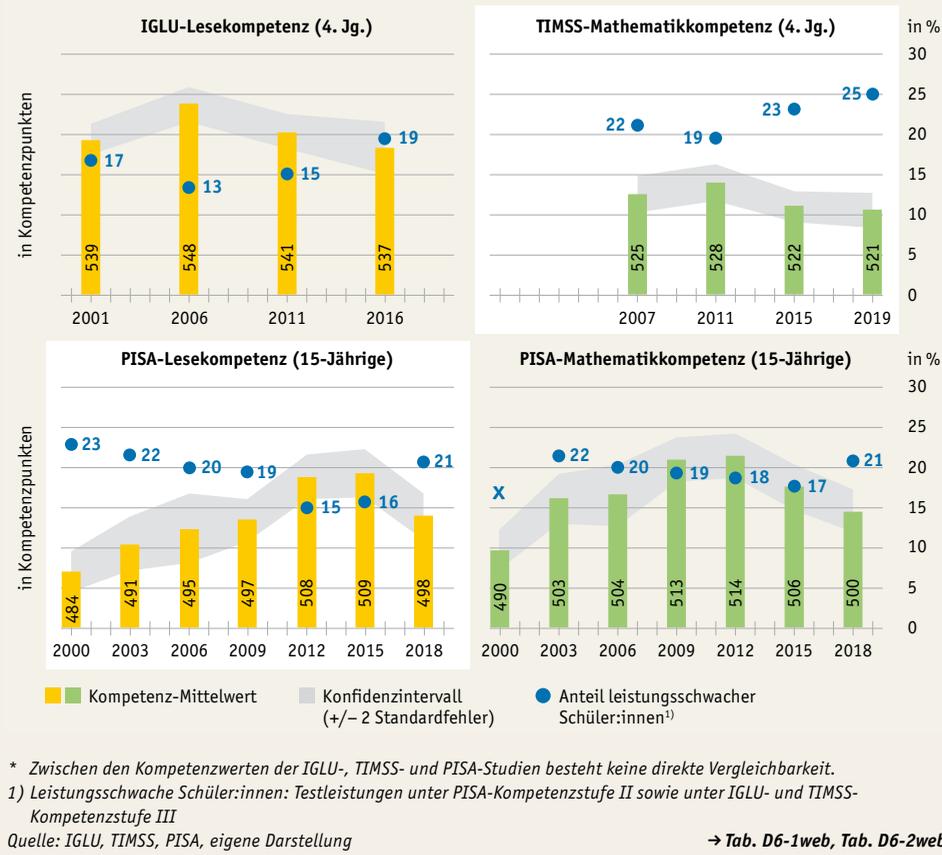
Blickt man auf die vergangenen 20 Jahre zurück, haben sich in Deutschland die Kompetenzstände der Schüler:innen vor allem im Sekundarbereich I dynamisch entwickelt (**Abb. D6-1**). Lagen ihre mittleren Testleistungen zu Beginn der PISA-Erhebungszyklen sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik noch signifikant unter dem Mittel aller OECD-Staaten, konnten die 15-Jährigen zunehmend im internationalen Vergleich mithalten und übertrafen schließlich auch signifikant das mittlere Leistungsniveau aller OECD-Staaten. In den letzten PISA-Zyklen setzte sich die positive Entwicklung allerdings nicht fort. Die Mathematikleistungen verschlechterten sich in den jüngeren Kohorten sogar signifikant. Im Primarbereich ist das Leistungsniveau bereits früher signifikant zurückgegangen: im Lesen seit 2006 und in Mathematik zwischen 2011 und 2015. Dennoch schneiden die Grundschüler:innen damit weiterhin deutlich besser im internationalen Vergleich ab als Sekundarschüler:innen. Obgleich die mittleren Leistungen der Lernenden über dem OECD-Durchschnitt liegen, so ist der Anteil an leistungsschwachen Schüler:innen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich bemerkenswert hoch. Für die PISA-Erhebung lässt sich 2018 ein Anteil von jeweils 21 % der Jugendlichen konstatieren, die im Leseverständnis und in Mathematik hinter den Mindestanforderungen zurückbleiben (**Tab. D6-1web**). Im Primarbereich war es 2016 ein knappes Fünftel (19 %) an leseschwachen Kindern; in Mathematik 2019 gar ein Viertel der Viertklässler:innen. Im zeitlichen Verlauf korrespondieren die Entwicklungen mit denen der mittleren Leistungen der Schüler:innen.

### ... ohne eindeutige Forschungsergebnisse zu den Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen der Leistungsrückgänge

Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU geben Aufschluss über Trends, aber nur begrenzt Hinweise auf Ursachen für die beschriebenen Leistungsentwicklungen. Angeführt wird u. a. die gestiegene Heterogenität der individuellen sprachlichen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler:innen. So weisen die Autor:innen der Vergleichsstudien im Zusammenhang mit der stark ausgeprägten Leistungsheterogenität auf die Bedeutsamkeit der individuellen Förderung in Form adaptiver und individualisierter Unterrichtsgestaltung hin (vgl. Hußmann, 2017; Reiss et al., 2019; Schwippert et al., 2020). Darüber hinaus wird angeführt, dass motivationale Aspekte,



**Abb. D6-1: Mittlere Lese- und Mathematikleistungen\* und Anteil leistungsschwacher Schüler:innen bei Viertklässler:innen sowie 15-Jährigen in Deutschland nach Erhebungswellen**



die in engem Zusammenhang mit den Schulleistungen stehen, in einigen Bereichen kontinuierlich abgenommen haben: Dazu gehören beispielsweise Lesehäufigkeit, Lesefreude und -interesse, fachliches Selbstkonzept und positive Einstellungen gegenüber Schule und Unterricht. Diese negativen motivationalen Entwicklungen bei den Schüler:innen werden von den Autor:innen auch damit in Verbindung gebracht, dass zusätzlichen Anforderungen wie der Inklusion oder Digitalisierung Rechnung getragen werden muss, die unter den gegebenen sachlichen und personellen Gegebenheiten eine Überforderung für die Lehrkräfte bedeuten können (vgl. Schwippert et al., 2020).

### Leistungsbezogene Entwicklungen während der Corona-Pandemie

Vor dem Hintergrund der Anfang 2020 einsetzenden pandemiebedingten Einschränkungen von Schule und Unterricht (D1) ist anzunehmen, dass sich der nachgezeichnete negative Trend fortsetzen könnte. Wie die Kompetenzentwicklung während der Corona-Pandemie verläuft, lässt sich für Deutschland bisher nur sehr begrenzt und vor allem für jüngere Schüler:innen empirisch abbilden, da nicht nur national und international angelegte Studien, sondern auch die bundeslandspezifischen Lernstandserhebungen ausgesetzt oder verschoben wurden. Bundesweit stellt nur die IFS-Schulpanelstudie repräsentative Daten bereit, die zeigen, wie sich die Lesekompetenzen von Viertklässler:innen im Jahr 2021 gegenüber 2016 unterschieden. Mit Hamburg und Baden-Württemberg haben 2 Bundesländer bislang Ergebnisse zu den Schulleistungen während der Pandemie veröffentlicht.

**Leistungsentwicklung seit Beginn der Corona-Pandemie nur punktuell untersucht**



**Signifikanter  
Leistungsrückgang  
an Grundschulen  
zwischen 2016  
und 2021**

Die Analysen der IFS-Schulpanelstudie basieren auf Daten von insgesamt 4.290 Viertklässler:innen aus 111 Schulen in ganz Deutschland, die 2016 bzw. 2021 den Lesekompetenztest IGLU bearbeiteten. Im Ergebnis fallen die mittleren Leseleistungen im Juli 2021 signifikant niedriger aus als 5 Jahre zuvor (-20 Kompetenzpunkte). Dieser Unterschied entspricht etwa einem halben Lernjahr (vgl. Ludewig et al., 2022a). Unter Berücksichtigung der Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft seit 2016 verkleinert sich diese Lücke etwas, bleibt jedoch statistisch bedeutsam. Der mittlere Kompetenzrückgang geht mit Verschiebungen zwischen den Kompetenzniveaus einher: So ist sowohl der Anteil an Grundschüler:innen, die (sehr) gut lesen können, gesunken als auch der Anteil derjenigen, die die Mindeststandards nicht erreichen, gestiegen (vgl. Ludewig et al., 2022a).

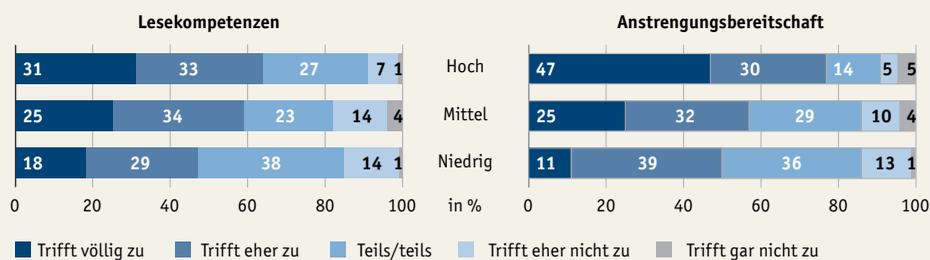
Auch die auf Lernstandserhebungen basierenden landesspezifischen Befunde zeigen für Kinder der 3. Jahrgangsstufe (Hamburg) und der 5. Jahrgangsstufe (Baden-Württemberg) etwas geringere Kompetenzen in Lesen und Mathematik als in den Jahren zuvor (für Hamburg: Depping et al., 2021; IfBQ, 2022; für Baden-Württemberg: Schult et al., 2021). Die Daten für Baden-Württemberg deuten darauf hin, dass die Leistungseinbußen 2021 im 2. Jahr der Pandemie geringer ausfielen als im Jahr 2020 (vgl. Schult et al., 2021). Dies dürfte auf die Anpassungsleistungen aller am Lernprozess Beteiligten zurückzuführen sein (vgl. ebd.).

**Nach Einschätzungen  
von Lehrkräften  
weisen 33 % der  
Schüler:innen  
deutliche Lern-  
rückstände auf**

Neben den wenigen verfügbaren Leistungsdaten können ergänzend repräsentative Lehrkräfte- und Elternbefragungen herangezogen werden, um einzuschätzen, wie sich die Leistungen der Schüler:innen entwickelt haben. So geben in einer von der Robert Bosch Stiftung in Auftrag gegebenen und für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen repräsentativen Umfrage 71 % der Lehrenden an, dass deutlich weniger Schüler:innen als in den beiden Vorjahren ihre Lernziele erreicht haben; 33 % der Schüler:innen würden deutliche Lernrückstände aufweisen (Robert Bosch Stiftung, 2021). Aktuelle Analysen des NEPS  geben einen Einblick in die von den Eltern von Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe vorgenommene Leistungseinschätzung. Demnach haben sogar 35 % der Jugendlichen deutlich weniger, 37 % etwas weniger und nur 28 % genauso viel oder mehr als sonst in der Schule gelernt, wobei sich diese Einschätzung auf die Hauptfächer bezieht (Attig et al., 2020).

Wie gut Schüler:innen mit der neuen Lernsituation während der Zeit ohne Präsenzunterricht zurechtkommen, steht neben übergeordneten Rahmenbedingun-

**Abb. D6-2: Elterneinschätzungen von Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe, wie gut ihre Kinder mit dem Distanzlernen im Frühjahr 2020 zurechtkamen\*, nach Lesekompetenzen und Anstrengungsbereitschaft der Schüler:innen (in %)**



\* „Mein Kind kam mit den Anforderungen des Lernens zu Hause gut zurecht.“  
Quelle: Lockl et al. (2021), eigene Darstellung



gen wie beispielsweise der technischen Ausstattung zu Hause (**D5**), der Breitbandanbindung ihres Wohnortes oder der Organisation des Distanzunterrichts (**D1**) auch mit verschiedenen individuellen Voraussetzungen in Zusammenhang. NEPS-Daten deuten beispielsweise darauf hin, dass bei Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe die Anstrengungsbereitschaft eine wichtige Rolle während der Schulschließungen spielte: Je höher die Anstrengungsbereitschaft, desto besser konnten die Jugendlichen nach Elterneinschätzungen die Anforderungen des Distanzlernens bewältigen (**Abb. D6-2**). Auch die individuellen Lesekompetenzen spielen für das Lernen zu Hause eine Rolle, denn je besser die Schüler:innen im Kompetenztest zum Leseverständnis abgeschnitten hatten, desto besser kamen sie ein gutes Jahr später mit dem Distanzunterricht zurecht.

Der plötzliche Wegfall eines zentralen Lern- und Sozialraums, die massiven Kontaktbeschränkungen sowie darüber hinausgehende Schließungen von Spielplätzen und Freizeiteinrichtungen haben auch gravierende psychosoziale Folgen, die einerseits über verpassten Unterrichtsstoff und Lernlücken weit hinausgehen, andererseits aber mit Blick auf das Wohlbefinden der jungen Menschen eng damit zusammenhängen dürften. Daten der COPSY-Studie zeigen, dass sich 71 % der 11- bis 17-Jährigen durch die Pandemie und die damit in Zusammenhang stehenden Veränderungen belastet fühlen. Ursächlich dafür sind vor allem das Distanzlernen (64 %), eingeschränkter Kontakt zu Freund:innen (8 %) und häufiger Streit in der Familie (28 %) (Ravens-Sieberer et al., 2021). Dieses erhöhte Belastungserleben spiegelt sich in dem Befund wider, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen, der eine geminderte gesundheitsbezogene Lebensqualität berichtet, während der Pandemie höher ausfällt als zuvor (40 gegenüber 15 %) (ebd.). Auch psychische Auffälligkeiten und Symptome einer generalisierten Angststörung nahmen im Zuge der Pandemie zu (ebd.).

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund solcher Befunde beschlossen Bund und Länder, in der ersten Hälfte des Jahres 2021 das „Aktionsprogramm Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ auf den Weg zu bringen – ein Förderprogramm, mit dem einerseits Lernrückstände und andererseits psychosoziale Folgen der Corona-Pandemie für Kinder und Jugendliche abgefedert werden sollen. Dass die avisierten finanziellen Mittel in Höhe von 2 Milliarden Euro für dieses Vorhaben ausreichen, ist jedoch fraglich (StäwiKo, 2021). Ferner ist zu befürchten, dass mit den vorgesehenen Maßnahmen nicht alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen erreicht werden können (ebd.). So kann das pandemiebedingte Wegfallen der Schulen als Lern- und Sozialraum je nach strukturellen und individuellen Ausgangslagen mehr oder weniger gut von den Schüler:innen und ihren Familien aufgefangen und kompensiert werden und es ist zu befürchten, dass sich Disparitäten im Bildungserfolg weiter verstärken.

## Soziale Disparitäten vor und während der Pandemie

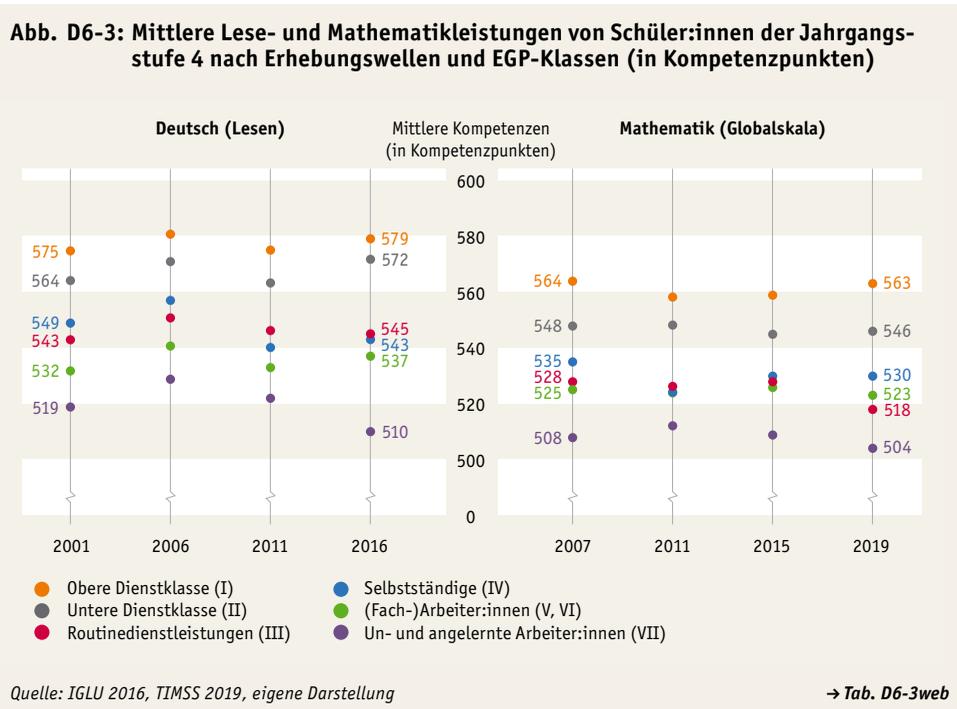
Im Fokus der öffentlichen Diskussion um die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder und Jugendliche steht u. a. die Verschärfung von bereits bestehenden sozialen Disparitäten in der Kompetenzentwicklung. So war bereits vor Beginn der Pandemie für Deutschland eine anhaltend hohe Kopplung der Lernerfolge von Schüler:innen an ihre soziale Herkunft zu konstatieren (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Es ist anzunehmen, dass die individuellen Unterstützungsmöglichkeiten und bildungsbezogenen Ressourcen im häuslichen Umfeld durch den Wegfall des schulischen Lernraums und damit einem wichtigen Kontext zur Kompensation ungleicher Ausgangslagen, für die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen weiter an Bedeutung gewinnen werden (**D5**).

**Bewältigung der neuen Anforderungen variiert nach Anstrengungsbereitschaft der Schüler:innen ...**

**... sowie ihren Lesekompetenzen**

**71 % der 11- bis 17-Jährigen berichten von einem erhöhten Belastungserleben**

**„Aufholpaket“ als bildungspolitische Maßnahme 2021 auf den Weg gebracht**



**In anderthalb Jahrzehnten keine Entkoppelung von Leseleistungen und sozialer Herkunft von Grundschüler:innen**

Betrachtet man in einer Gesamtschau der internationalen Schulleistungsuntersuchungen die Entwicklungen sozialer Disparitäten noch vor Beginn der Corona-Pandemie, so zeigt sich für den Primarbereich zwischen 2001 und 2016 eine relative Konsistenz in der Kopplung der Leseleistungen von Viertklässler:innen an die sozialen und ökonomischen Bedingungen, unter denen sie aufwachsen (Tab. D6-4web). Während für die mathematischen Kompetenzen im zeitlichen Verlauf zunächst eine statistisch signifikante Verringerung sozialer Disparitäten zwischen 2007 und 2015 zu verzeichnen war, setzte sich dieser positive Trend in der jüngsten TIMSS-Erhebung aus dem Jahr 2019 jedoch nicht weiter fort.

**Vorsprung der Mathematikleistungen von privilegierteren Grundschüler:innen liegt bei etwa einem Lernjahr**

Einen vertiefenden Einblick in die Entwicklungen der sozialen Disparitäten gewährt eine Betrachtung der im ersten Abschnitt skizzierten mittleren Lese- und mathematischen Kompetenzen von Viertklässler:innen aufgeschlüsselt nach der sozioökonomischen Stellung ihrer Familie.<sup>5</sup> Dabei zeichnet sich zwar für keine der beiden betrachteten Domänen ein systematischer Trend ab. Doch lagen 2019 die durchschnittlichen mathematischen Kompetenzen von Kindern, deren Erziehungsberechtigte der oberen Dienstklasse angehören, 40 Kompetenzpunkte über denen von Kindern, deren Erziehungsberechtigte (Fach-)Arbeiter:innen sind, und gar 59 Punkte über denen der Kinder von un- und angelernten Arbeiter:innen (Abb. D6-3). Damit hatten bereits vor Beginn der Pandemie Erstere einen bemerkenswerten Leistungsvorsprung im Fach Mathematik von etwa einem Lernjahr. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Lesekompetenzen im Jahr 2016, für das zuletzt nationale Befunde vorliegen: Mit 579 gegenüber 510 Kompetenzpunkten ist die Diskrepanz zwischen den Kindern aus Familien der oberen Dienstklasse und denen von un- und angelernten Arbeiter:innen bei den Leseleistungen gar noch erheblich größer.

Hinweise auf eine zusätzliche Verschärfung der sozialen Disparitäten durch die Corona-Pandemie finden sich zum einen im internationalen Forschungskontext: Erste Studien deuten auf differenzielle Auswirkungen in den schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft hin (Zierer, 2021;

<sup>5</sup> Die sozioökonomische Stellung wird anhand der EGP-Klassen abgebildet.



Hammerstein et al., 2021). Zum anderen lassen sich für Deutschland erste Aussagen dazu anhand der Daten der IFS-Panelstudie treffen: Kinder mit ungünstigen häuslichen Lernbedingungen (kein eigener Schreibtisch und kein Internetzugang) zeigen 2021 eher noch schwächere Leseleistungen als 2016. Die Zunahme der Leistungsdifferenz gegenüber Kindern mit günstigeren Lernbedingungen ist jedoch statistisch nicht bedeutsam (Ludewig et al., 2022a). Darüber hinaus liegen vergleichende Befunde auf Einzelschulebene vor, wonach die Lernrückstände während der Corona-Pandemie an Schulen in sozial herausfordernden Lagen besonders groß sind (Schult et al., 2021; Behörde für Schule und Berufsbildung, 2021; IfBQ, 2022).

**Erste Hinweise  
auf zusätzliche  
Verschärfung sozialer  
Disparitäten durch die  
Corona-Pandemie**

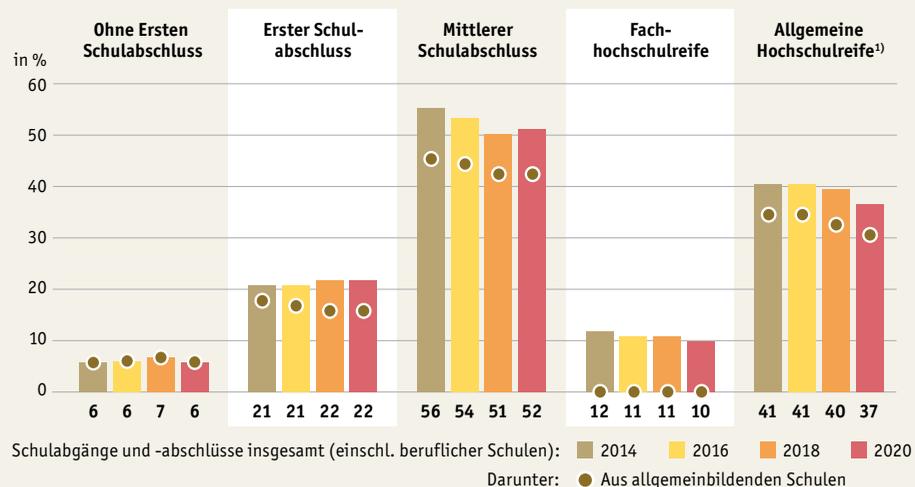
## Schulabgänge und Schulabschlüsse

Mit dem Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses werden wichtige Weichen für den weiteren Lebenslauf gestellt, da Übergänge in weiterführende Bildungsetappen oder den Arbeitsmarkt in der Regel an entsprechende formale Zugangsvoraussetzungen gebunden sind (vgl. **E1**, **F2**, **I3**). So eröffnen der Erste Schulabschluss (ehemals Hauptschulabschluss) oder Mittlere Schulabschluss (ehemals Realschulabschluss), die am Ende des Sekundarbereichs I erreicht werden können, andere Perspektiven als eine Fachhochschulreife oder die Allgemeine Hochschulreife bei erfolgreichem Abschluss des Sekundarbereichs II. Sämtliche allgemeinbildenden Schulabschlüsse sind auch an beruflichen Schulen erreichbar, was in den letzten Jahren zunehmend in Anspruch genommen wurde (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Abgangs- und Abschlussquoten geben im Folgenden zunächst Auskunft über die zahlenmäßige Entwicklung der Absolvent:innen und Abgänger:innen<sup>6</sup>, die in den letzten Jahren allgemeinbildende oder berufliche Schulen verlassen haben. Besonderes Augenmerk richtet sich dabei auf mögliche Veränderungen seit Beginn der Corona-Pandemie. Ein neuer Akzent liegt anschließend auf der Frage, welche sozialen Disparitäten sich beim Abschlusserwerb zeigen. Dazu werden an die Verlaufsanalysen im Bildungsbericht 2020 anknüpfend nun erstmals Bildungsaspirationen und erreichte Schulabschlüsse in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft<sup>6</sup> analysiert.

### Entwicklung der Abschluss- und Abgangsquoten

In der mittelfristigen Entwicklung der Absolvent:innen- und Abgänger:innenzahlen zeichnete sich im vergangenen Bildungsbericht eine Stagnation beim langjährigen Trend in Richtung höher qualifizierender Schulabschlüsse ab. Die aktuellen Abschluss-

**Abb. D7-1: Absolvent:innen und Abgänger:innen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2014 bis 2020 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung\*)**



\* Die Zahl der Abgänger:innen und Absolvent:innen wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen. Daher kommt es zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen weiteren Schulabschluss ergänzen.

1) 2014 in Hessen verstärkter, 2016 in Schleswig-Holstein doppelter G8-/G9-Abiturjahrgang, 2020 kleinerer Abiturjahrgang in Niedersachsen wegen Rückkehr zum G9-Gymnasium.

Quelle: Sekretariat der KMK, 2022, Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen, eigene Darstellung  
 → Tab. D7-1web

und Abgangsquoten bestätigen dies (**Abb. D7-1**). Positiv hervorzuheben ist zunächst, dass im Jahr 2020 sowohl die Anzahl als auch der Anteil an Schüler:innen, die ohne Abschluss die Schule verlassen, nach stetigem Anstieg seit 2013 (von 5,7 auf 6,9 % der gleichaltrigen Bevölkerung<sup>M</sup>) erstmals wieder sank. Gingen 2018 und 2019 noch ca. 53.000 Jugendliche ohne Abschluss von einer allgemeinbildenden Schule ab, waren es 2020 noch 45.000 bzw. 5,9 %. Inwiefern dies auch mit den veränderten Prüfungsmodalitäten zusammenhängt, die aufgrund der Corona-Einschränkungen (**D1**) von den Ländern eingeführt wurden, ist unklar. Aber über alle Länder hinweg wurden für die meisten Abschlussarten vielfältige Sonderregelungen getroffen (**Tab. D7-2web**). Die Erleichterungen reichen von zeitlichen Änderungen (z. B. Zuschläge), über Anpassungen des Umfangs oder Inhalts der Prüfungen (z. B. Auswahlmöglichkeiten) bis hin zu veränderten Bewertungskriterien (z. B. Notenverbesserung durch zusätzliche Leistungsnachweise). Da es 2020 weder zu einem substantziellen Anstieg noch Einbruch der Abschlussquoten an allgemeinbildenden Schulen gekommen ist, scheinen sich diese Maßnahmen bewährt zu haben.

Die höheren Abgangsquoten ohne Schulabschluss aus den Jahren 2017 bis 2019 dürften wiederum dazu geführt haben, dass 2020 deutlich mehr Jugendliche als in den Vorjahren an den beruflichen Schulen nachträglich einen Ersten Schulabschluss erwarben (**Abb. D7-1**). Auch beim Mittleren Schulabschluss ist die Abschlussquote für allgemeinbildende Schulen tendenziell rückläufig, während das Nachholen im beruflichen Bereich eher an Bedeutung gewinnt. Die deutlichste Veränderung in den Abschlusskonstellationen wird bei der Allgemeinen Hochschulreife sichtbar. Deren Anzahl und Anteil gingen im Jahr 2020 von 339.000 auf 300.000 Absolvent:innen bzw. von 40 auf 37 % der gleichaltrigen Bevölkerung zurück. Zwar hat hier die Rückkehr von G8 zu G9 in Niedersachsen maßgeblichen Einfluss (dazu auch **D2**), aufgrund derer im Jahr 2020 allein gut 20.000 Abiturient:innen weniger die Schule abschlossen als 2018 und 2019. Aber auch in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Schleswig-Holstein sind (weiter) rückläufige Studienberechtigtenzahlen und -quoten zu verzeichnen. Einen fortgesetzten Anstieg gibt es wiederum in keinem Bundesland (**Tab. D7-3web**). Insofern scheint sich zum einen zu bestätigen, dass der seit dem ersten Bildungsbericht beobachtete Trend zur Hochschulreife an allgemeinbildenden Schulen in den letzten Jahren unterbrochen ist. Zum anderen erlangt das berufliche Schulwesen für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung stärkeres Gewicht (vgl. **E5**). 16 % der gleichaltrigen Bevölkerung erreichten 2020 die Fach- oder Allgemeine Hochschulreife im beruflichen Schulsystem. Neben der Vermittlung einer Grund- und Fachbildung, die in einen bestimmten Beruf oder in eine berufliche Tätigkeit eines bestimmten Berufsfeldes führt, leisten berufliche Schulen inzwischen also über alle Abschlussarten hinweg einen wichtigen Beitrag, einen im allgemeinbildenden Schulwesen zunächst nicht erreichten Schulabschluss nachträglich zu vermitteln.

## Soziale Disparitäten in den Aspirationen und Abschlüssen

Während der Einfluss der sozialen Herkunft auf die dem Schulabschluss vorgelagerten Gelenkstellen der Bildungsbiografie gut dokumentiert ist, ließen sich soziale Disparitäten in den Abschlusskonstellationen bislang nicht in der indikatorengestützten Bildungsberichterstattung darstellen. Dieses Desiderat kann inzwischen anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)<sup>D</sup> adressiert werden. Nachdem der analytische Schwerpunkt im vorangegangenen Bildungsbericht auf den Übergängen und der Kompetenzentwicklung im Sekundarbereich I lag (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, D2, D7), gilt es nun, die Bildungsverläufe mit Blick auf den Abschlusserwerb weiterzuerfolgen.

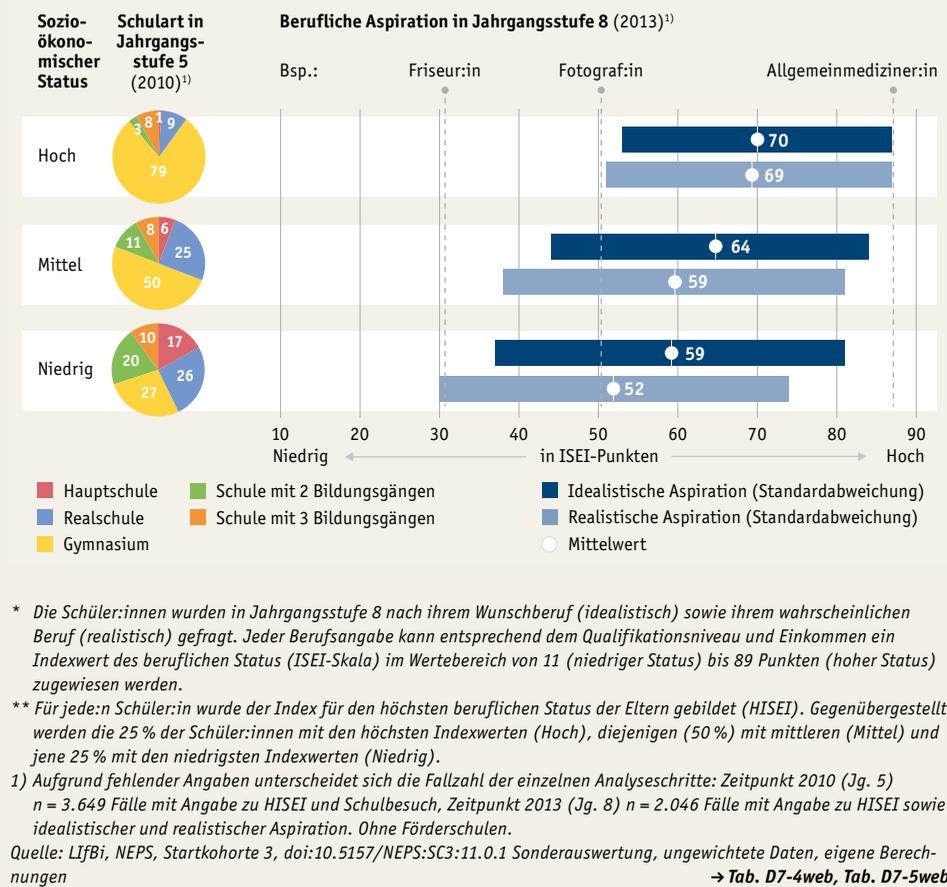
Der Bildungsbericht 2020 zeigte, dass in Abhängigkeit des sozioökonomischen Status der Schüler:innen große Unterschiede in der Verteilung auf die Schularten

**Schulabgänge ohne Abschluss erstmals nach vielen Jahren wieder rückläufig**

**Veränderte Prüfungsmodalitäten im Zuge der Corona-Beschränkungen**

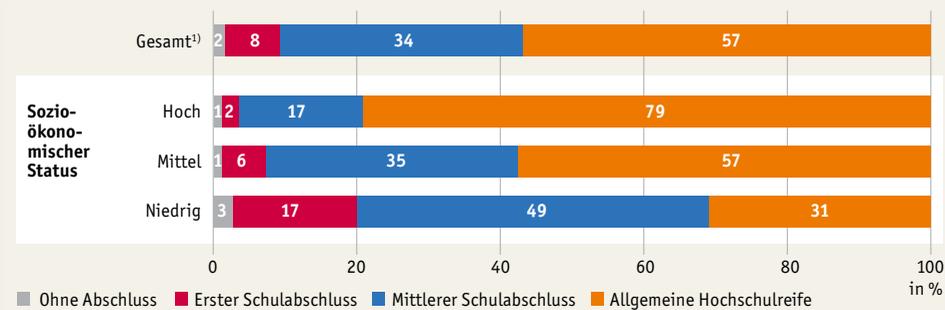
**Zahl und Anteil mit Allgemeiner Hochschulreife ging 2020 stark zurück**

**Weiter zunehmende Bedeutung der beruflichen Schulen bei der Vermittlung zuvor nicht erreichter allgemeinbildender Schulabschlüsse**

**Abb. D7-2: Schulartverteilung und berufliche Aspirationen\* von Schüler:innen der Startkohorte 3 des NEPS nach sozioökonomischem Status (HISEI)\*\***

### Soziale Unterschiede in den Berufsvorstellungen von Sekundarschüler:innen erkennbar

(ohne Förderschulen) bestehen, sich also die Voraussetzungen zum Erwerb verschiedener Abschlüsse schon zu einem frühen Zeitpunkt im Bildungsverlauf substantiell unterscheiden (Abb. D7-2). Soziale Unterschiede zeigen sich dann im weiteren Verlauf auch in den Zukunftsvorstellungen der Schüler:innen. Nach ihren Berufswünschen befragt, gaben die Schüler:innen in Jahrgangsstufe 8 zum einen an, welchen Beruf sie später am liebsten ausüben würden (idealistische Aspiration), und zum anderen, welchen Beruf sie voraussichtlich tatsächlich ergreifen (realistische Aspiration). Verortet man die genannten Berufswünsche auf einer Metrik, welche die Berufe nach Qualifikationsprofil und Einkommen sortiert und vergleichbar macht (ISEI-Skala), lassen sich bereits in Jahrgangsstufe 8 große soziale Disparitäten in den Aspirationen feststellen. Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status streben im Mittel nicht nur höher gestellte Berufe an. Ihre Aspirationen streuen auch weit weniger um den Mittelwert als bei Gleichaltrigen mit niedrigem Sozialstatus. Darüber hinaus ist die Diskrepanz zwischen idealistischem und realistischem Berufswunsch unter den Jugendlichen aus Familien mit sozial niedrigerem Status deutlich größer im Vergleich zu Schüler:innen mit höherem Status. Letztere scheinen also häufiger davon auszugehen, tatsächlich die erforderlichen Bildungsabschlüsse für ihren Wunschberuf erwerben zu können.

**Abb. D7-3: Höchste erreichte Schulabschlüsse von Schüler:innen der Startkohorte 3 des NEPS 2019/20\* nach sozioökonomischem Status (HISEI)\*\* (in %)**

\* Die Schüler:innen in Startkohorte 3 waren im Jahr 2010 in Jahrgangsstufe 5 und sind zum Zeitpunkt der Datenerhebung 2019 und 2020 etwa 20 Jahre alt.

\*\* Vgl. Anmerkungen zu **Abb. D7-2**.

1)  $n = 2.823$  Schüler:innen, mit Angabe des HISEI und des Schulabschlusses. Ohne Förderschulen.

Quelle: LfjBi, NEPS, Startkohorte 3, doi:10.5157/NEPS:SC3:11.0.1 Sonderauswertung, ungewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. D7-6web

Verfolgt man die Bildungslaufbahnen dieser Schüler:innenkohorte bis ins Jahr 2019/20 weiter, so waren die Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt 19 oder 20 Jahre alt und der Großteil von ihnen hat (mindestens) einen Schulabschluss erworben (**Abb. D7-3**). Wenngleich Förderschüler:innen nicht in der Stichprobe berücksichtigt sind, bedeutet dies eine substanzielle Reduktion des Anteils ohne Abschluss bis zum 20. Lebensjahr – auf 1,5 %. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen (57 %) hat bis dahin die Hochschulreife erlangt, während der Mittlere Schulabschluss mit 34 % weit seltener vertreten ist als in den jährlichen Abschlussquoten (zuletzt 52 %). Soziale Disparitäten fallen beim höchsten erreichten Schulabschluss so stark ins Gewicht, wie es bereits die Schularterteilung in Jahrgangsstufe 5 erwarten ließ: 79 % der Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status erlangen die Hochschulreife, jedoch nur 31 % der Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern. Demgegenüber liegt hier der Anteil, der auch in diesem Alter noch über keinen Schulabschluss verfügt, fast dreimal so hoch wie unter jungen Erwachsenen mit höherem Sozialstatus (2,7 gegenüber 1,1 %). Dieses Befundmuster entspricht auch Analysen zu älteren Kohorten, die zudem insbesondere für junge Erwachsene mit niedrigem Sozialstatus zeigen, dass Schulabschlüsse auch nach dem 20. Lebensjahr noch in nennenswertem Umfang nachgeholt oder vorhandene Abschlüsse aufgebessert werden (vgl. Maaz & Ordemann, 2019).

**Quote der Jugendlichen ohne Abschluss sinkt bis zum 20. Lebensjahr auf 1,5 %, ...**

**... mit 2,7 % aber deutlich häufiger aus sozioökonomisch schwachen Familien**

### Methodische Erläuterungen

#### Abschluss- und Abgangsquoten in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

Über Angaben zum Geburtsjahr der Absolvent:innen und Abgänger:innen 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.

## Perspektiven

In den letzten 2 Jahrzehnten wurden viele Anstrengungen unternommen, Maßnahmen der Qualitätssicherung an Schulen zu implementieren. Dennoch zeigt sich, dass es nach wie vor nicht gelingt, alle Kinder und Jugendlichen auf eine gleichberechtigte soziale Teilhabe und selbstbestimmte Lebensführung vorzubereiten. Der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht fort.

Schüler:innen aus benachteiligten sozialen Lagen sind weiterhin sowohl im Schulbesuch als auch im Abschlusserwerb deutlich häufiger am unteren Ende des schulischen Qualifikationsspektrums vertreten als Schüler:innen aus besser gestellten Elternhäusern (D7). Auch deuten internationale und nationale Schulleistungsuntersuchungen weder bei der Entkoppelung von erreichten Kompetenzen und sozialer Herkunft noch bei der generellen Reduzierung des Anteils leistungsschwacher Schüler:innen auf substanzielle Verbesserungen hin (D6). Die seit Beginn der Corona-Pandemie eingeschränkten Möglichkeiten des pädagogischen und sozialen Austauschs in Schule und Unterricht dürften den Abbau von Ungleichheiten zusätzlich erschweren. Daher sind Reformvorhaben und Programme wie z. B. die aktuelle Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“, das im Koalitionsvertrag der Bundesregierung 2021 angekündigte „Startchancen-Programm“ oder das Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ zu begrüßen und in ihren Effekten zu beobachten. Denn inwiefern entsprechende Maßnahmenpakete helfen können, Bildungsbarrieren nachhaltig abzubauen, ist eine offene Frage. Insgesamt bleiben bisherige Bestrebungen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten zudem oftmals implizit, ohne in Form konkreter Bildungsziele oder -praktiken ausformuliert zu werden.

Ein solcher Ansatzpunkt wären z. B. die KMK-Bildungsstandards. Bislang gibt es keine länderübergreifende Abstimmung von Maßnahmen, wie die Schulen oder Schulämter eingreifen können und sollen, wenn Schüler:innen bestimmte Kompetenzen bis zur 4. oder 9. Jahrgangsstufe nicht erreicht haben. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen ist auch eine intensiviertere Diskussion darüber denkbar, ob und welche weiteren Kompetenzbereiche (z. B. Digitalität, Demokratieerziehung) das Spektrum der bisherigen Bildungsstandards erweitern sollten, und wie sie in den Lehrplänen und Curricula sowie in Aus- und Fortbildungskonzepten der Lehrkräfte in allen Ländern verankert werden können.

Der gesetzlich verabschiedete und ab August 2026 stufenweise beginnende Rechtsanspruch auf ein Ganztagsangebot für Grundschulkindern wirft aktuell viele Fragen der Umsetzung und Angebotsausgestaltung auf (D3). Zum aktuellen Zeitpunkt fehlende belastbare Befunde zur bestehenden Angebots- und Personallandschaft sowie ungeklärte Bildungs- und Qualitätserwartungen erschweren den zentralen Akteur:innen in Politik, Schule und der Kinder- und Jugendhilfe dabei bislang gemeinsame Weiterentwicklungsprozesse.

Mit Blick auf die Umsetzung schulischer Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen sind deutliche Anstrengungen unternommen, aber ebenfalls kaum gemeinsame Ziele oder Vorgaben expliziert worden. So unterscheiden sich die Länder auch 10 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention u. a. darin, inwieweit das gemeinsame Lernen rechtlich Vorrang hat, wer auf Basis welcher Diagnoseverfahren über Förderschwerpunkt und -ort entscheidet und wie die Ressourcenallokation erfolgt (D2). Entsprechend groß sind die Länderunterschiede sowohl mit Blick auf die Quote sonderpädagogisch geförderter Schüler:innen als auch ihrer Verteilung auf Regelschulen oder auf eigenständige Förderschulen, deren Anzahl sich in den meisten Ländern nur wenig verringert hat.

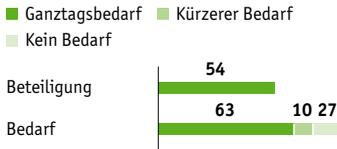
Unter den pandemiebedingten Einschränkungen von Schule und Unterricht ist darüber hinaus deutlich geworden, dass die Digitalisierung der schulischen und außerschulischen Lernwelten eine große Herausforderung bleibt. Angesichts der unzureichenden Ausgangslagen für digital gestützte Lernprozesse zu Beginn der Pandemie, die sich nach Angaben von Lehrkräften auch bis zum 2. Lockdown kaum verbesserten (D1), hat die familiäre Unterstützung erheblich an Bedeutung gewonnen (D5). Auch die häusliche Lernsituation ist während der Pandemie nicht in allen Familien optimal, was wiederum vor allem Schüler:innen aus sozial schwächeren Elternhäusern die notwendigen Lernfortschritte erschwert. Insofern ist auch beim Ausbau und der flächendeckenden Bereitstellung einer stabilen IT-Infrastruktur, zertifizierten Lernplattformen sowie ausreichenden Serverkapazitäten und Endgeräten in den Schulen auf Schüler:innen aus bildungsbenachteiligten Haushalten besonderes Augenmerk zu richten.

# Im Überblick



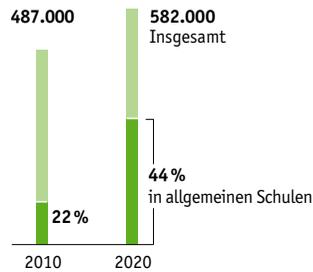
## Ganztägiger und kürzerer Bedarf von Grundschulkindern übersteigt aktuelle Beteiligung

Ganztagsbeteiligungsquote (Schuljahr 2020/21) und Bedarfsquoten (2021) (in %)

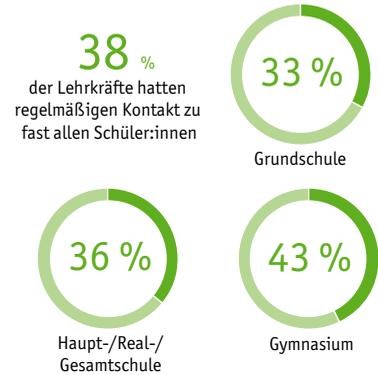


## Trotz zunehmend inklusiver Beschulung weiterhin viele Kinder in eigenständigen Förderschulen

Anzahl an sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen insgesamt und Inklusionsanteil

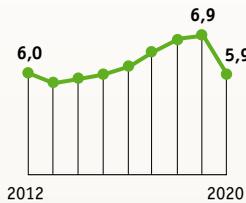


## Während der Pandemie deutlich eingeschränkte Kontakte zu den Schüler:innen

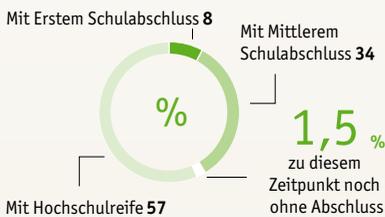


## Schulabgänge ohne Abschluss zuletzt rückläufig und viele holen Schulabschlüsse später nach

Abgänge ohne Schulabschluss (in % der gleichaltrigen Bevölkerung)

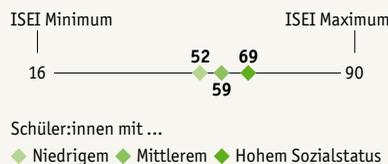


Höchster erreichter Schulabschluss 10 Jahre nach dem Übergang in die Jahrgangsstufe 5 (in %) (Schuljahr 2019/20, ohne Förderschüler:innen)



## Abbau sozialer Ungleichheiten in den Schullaufbahnen bleibt eine große Herausforderung

Berufserwartungen in Jahrgangsstufe 8 nach sozialem Status der Schüler:innen (Mittelwert in ISEI-Punkten nach Qualifikationsprofil und Einkommen der Berufe)



Kompetenzunterschiede im Lesen und in Mathematik zwischen höchstem und niedrigstem Sozialstatus (EGP-Klassen) in Kompetenzpunkten

