

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Das Schulwesen nimmt angesichts der für alle Kinder und Jugendlichen geltenden Schulpflicht eine zentrale Bedeutung für Bildungsverläufe ein. Daraus ergibt sich die Aufgabe, allen Lernenden Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten zu ermöglichen, um individuelle Bildungschancen zu verbessern und Ungleichheiten entgegenzuwirken. Damit steigen die Erwartungen an den Beitrag, den Schule in einer pluralen Gesellschaft mit einem zunehmenden Bewusstsein für die Heterogenität der Lebensrealitäten leisten soll – von den Chancen auf eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe bis zur individuellen Ermächtigung von Kindern und Jugendlichen, ihr Verhältnis zur Umwelt selbstständig zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund sind die Akzentuierungen in diesem Kapitel des Bildungsberichts an sozialen Disparitäten in Schullaufbahnen ausgerichtet: Diese zentrale Leitlinie adressiert individuelle Lebensumstände in Wechselwirkung mit institutionellen und strukturellen Bildungsbarrieren und greift eine zentrale Herausforderung vorangegangener Bildungsberichte auf. Sofern datengestützt möglich, erfahren jene Schüler:innengruppen besondere Berücksichtigung, deren Bildungserfolg in hohem Maß von der Funktions- und Leistungsfähigkeit des Schulsystems sowie von außerschulischen Unterstützungs- und Lerngelegenheiten abhängig ist. Ein Augenmerk richtet sich auf die Übergänge in weiterführende Schulen (D2). Diese wichtige Gelenkstelle in den Schullaufbahnen steht in einem vielfach belegten Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler:innen. Angesichts punktuell steigender Zuwanderung, die das Schulwesen bislang wiederholt vor Herausfor-

derungen stellt, richtet sich ein vertiefender Blick auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Schulsystem (D1). Dadurch erfahren die Analysen der Schulstrukturen und des Schulbesuchs eine neue Akzentuierung. Im Kontext der Entwicklungen auf dem Weg hin zu einem inklusiven Schulsystem werden die Schullaufbahnen von Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung weiterverfolgt. Neben der Frage, ob die Zahl der geförderten Kinder und Jugendlichen weiter steigt und an welchem Förderort sie unterrichtet werden (D1), wird deskriptiv-analytisch nachgezeichnet, welche Wege Heranwachsende durch das Schulwesen nehmen (D2), und über ihre Abschlussperspektiven und -erfolge Auskunft gegeben (D8).

Eine wesentliche Voraussetzung für schulische Lern- und Beteiligungsprozesse bildet qualifiziertes pädagogisches Personal. Angesichts der in einigen Ländern anhaltend hohen Bedarfe an qualifizierten Lehrkräften gilt es zum einen, weiter zu beobachten, wie sich der Lehrkräftebestand und die Neueinstellungen entwickeln. Zum anderen wird der Frage nach dem Zugang zum Schuldienst für zugewanderte Lehrkräfte nachgegangen (D4). Verknüpft mit dem Ausbau ganztägiger Bildung wird über Entwicklungen des nichtpädagogischen Personals Auskunft gegeben (D3). Steigende Anforderungen an Lehrer:innen aufgrund der Heterogenität von Lerngruppen oder der stetig steigenden Digitalisierung werden im Zusammenhang mit ausgewählten Prozessmerkmalen des Unterrichtsgeschehens adressiert (D5). Mit der Familie und der außerschulischen Bildungsarbeit (D6) wird weiteren wichtigen Einflussgrößen auf die persönliche und Kompetenzentwicklung (D7) von Kindern und Jugendlichen Rechnung getragen.

Schulstruktur und Schulbesuch

Angesichts der jeweils landesspezifischen Ausgestaltung des Schulwesens ist eine aktuelle Bestandsaufnahme für die Einordnung aller folgenden Analysen – von den Übergängen in weiterführende Schularten (D2) bis zu den Abgängen und Abschlüssen (D8) – unverzichtbar. Im Folgenden wird untersucht, welche Angebote den Schüler:innen in den Ländern zur Verfügung stehen (Schulstruktur) und wie diese in Anspruch genommen werden (Schulbesuch). Angesichts der lange Zeit rückläufigen, aber in den letzten Jahren steigenden Geburten- und Schüler:innenzahlen richtet sich ein prospektiver Blick auf die voraussichtlichen Entwicklungen in den einzelnen Schularten, um Hinweise auf künftige Bedarfe abzuleiten. Analysen zum schulischen Angebot für und Beteiligung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen sowie sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen adressieren die Integrationsfunktion von Schulen.

Quantitative Entwicklung des Schulangebots und -besuchs

Die in vorherigen Bildungsberichten dokumentierten rückläufigen Entwicklungen im Schulangebot setzen sich im Jahr 2022 nicht weiter fort: Im Primarbereich konsolidiert sich die Anzahl an Schulen seit 2014 bei etwa 15.500 (Abb. D1-1). Dabei haben sich Anzahl und Anteil der Grundschulen in freier Trägerschaft ⁶ seit 2012 kontinuierlich erhöht auf zuletzt 970 bzw. 6,3 % aller Grundschulen (Tab. D1-1web). Kontrastiert man diese Entwicklungen mit der Schüler:innenzahl, zeichnet sich angesichts des langjährigen Abbaus der (öffentlichen) Grundschulangebote und der im letzten Jahrzehnt gestiegenen Geburtenzahlen (vgl. A1) ein erhöhter Bedarf ab. So wächst die Anzahl der Schüler:innen im Jahr 2022 auf etwa 3,1 Millionen weiter an, bei steigender durchschnittlicher Schulgröße in den Grundschulen im letzten Jahrzehnt (Tab. D1-2web). Die aktuelle Prognose der Kultusministerkonferenz (KMK) geht davon aus, dass die Zahl der Primarschüler:innen zunächst bis 2026 auf gut 3,3 Millionen weiter ansteigen und anschließend wieder sinken wird, dabei jedoch 3 Millionen Kinder bis zum Jahr 2032 voraussichtlich nicht unterschreitet (Abb. D1-1).

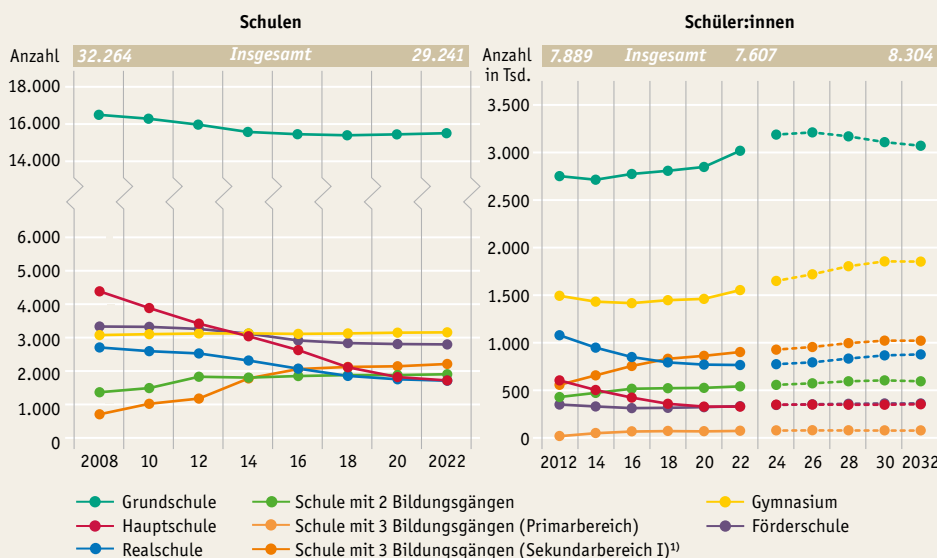
Bei einer schulartspezifischen Betrachtung der Entwicklungen zeigt sich, dass im Primarbereich an Gemeinschaftsschulen 2022 mit etwa 78.800 bzw. 2,5 % etwa 3-mal so viele Kinder unterrichtet wurden wie 2012 (0,8 %). Im Vergleich zu 2008 haben sich Anzahl und Anteil gar um ein 7-Faches erhöht (Tab. D1-3web). Zurückzuführen ist dies auf den in den letzten Jahren erfolgten Ausbau der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, Berlin und Thüringen sowie deren Erhalt in Hamburg. Das längere gemeinsame Lernen an einer verbundenen Schulart, die einen Übergang in den Sekundarbereich I ohne Schul(art)wechsel ermöglicht, scheint in diesen Ländern an Bedeutung zu gewinnen oder im Falle Hamburgs seinen bereits in der Vergangenheit hohen Stellenwert beizubehalten.

Ebenso wie im Primarbereich hält auch der langjährige Abbau von weiterführenden Schulen vorerst nicht weiter an; so bleibt die Anzahl an Schulen im Sekundarbereich I im Jahr 2022 stabil bei etwa 10.900 (–12 % seit 2012) (Tab. D1-2web). Darunter machten Schulen in privater Trägerschaft zuletzt 1.800 bzw. 16 % der weiterführenden Schulen aus (Tab. D1-1web). Entsprechend ihrer Verfügbarkeit in allen Ländern sind Gymnasien und Förderschulen die häufigsten Schularten, bei substanziell geringerer Schulgröße der Förderschulen. Insbesondere eigenständige Haupt- und Realschulen verloren in den letzten Jahren quantitativ an Gewicht und machten 2022 nur noch jeweils 13 % (je 1.700 Einrichtungen) der weiterführenden Schulen aus (Abb. D1-1, Tab. D1-4web). Diese Entwicklung ist maßgeblich auf Reformprozesse zurückzuführen,

Anzahl der Grund-
schulen konsolidiert
sich bei etwa 15.500

Deutlich mehr
Primarschüler:innen
an Gemeinschafts-
schulen als noch vor
einem Jahrzehnt

Angebot an
weiterführenden
Schulen zuletzt stabil
bei etwa 10.900

Abb. D1-1: Entwicklung der Schul- und Schüler:innenzahlen 2008 bis 2022 sowie Vorausberechnung ab 2024 nach Schularten* (Anzahl)

* Ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe, Abendschulen und Kollegs. Für Freie Waldorfschulen vgl. Tab. D1-2web.

1) Die Anzahl an Schulen mit 3 Bildungsgängen umfasst den Primar- und Sekundarbereich I.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik ; KMK, Vorausberechnung der Zahlen der Schüler:innen und Absolvierenden 2021 bis 2035

→ Tab. D1-2web, Tab. D1-5web

im Zuge derer die Mehrheit der Länder seit Anfang der 2000er-Jahre eigenständige Haupt- und Realschulen zugunsten kombinierter Schularten aufgelöst hat, die mindestens 2 Abschlussoptionen eröffnen und längeres gemeinsames Lernen ermöglichen.

Die Angebotsstrukturen im Sekundarbereich unterscheiden sich zwischen den Ländern und lassen sich wie folgt unterteilen: In 6 Ländern existiert außer der Förderschule und dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart. In Sachsen umfasst diese den Haupt- und den Realschulbildungsgang, in den Stadtstaaten sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein bietet sie auch die Möglichkeit, im gymnasialen Bildungsgang das Abitur zu erwerben. In einer 2. Gruppe von 5 Ländern gibt es neben Förderschulen eine Kombination aus Gymnasium und mindestens 2 parallel angebotenen Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen). Am differenziertesten sind die Schulstrukturen in den Ländern, in denen das Angebot an Förder-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien fortbesteht (Baden-Württemberg, Bayern¹, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) und durch Schulen mit 2 und/oder 3 Bildungsgängen ergänzt wird. Auch für diese Ländergruppe ist eine zunehmende Entkopplung von Schularten und -abschlüssen insofern zu beobachten, als vielerorts an den Hauptschulen der direkte Weg zum Mittleren Schulabschluss ausgebaut wurde (D8).

Wenngleich das quantitative Angebot im Sekundarbereich I vorerst stabil bleibt, ist in den nächsten Jahren mit einer höheren Auslastung zu rechnen, wenn die geburtenstarken Jahrgänge sukzessive auf die weiterführenden Schulen übergehen. Im Jahr 2022 wurden 4,1 Millionen Jugendliche unterrichtet. Die aktuelle Prognose der KMK geht davon aus, dass diese Zahl bis zum Jahr 2032 auf knapp 4,7 Millionen kontinuierlich ansteigen und damit einen neuen Höchstwert erreichen wird (Tab. D1-5web). Mit dem stärksten Zuwachs ist dabei an den Gymnasien zu rechnen (Abb. D1-1).

Konstante Angebotsstrukturen:
Zusammenfassung in 3 Ländergruppen

Anstieg der Schüler:innenzahlen im Sekundarbereich auf 4,7 Millionen prognostiziert

¹ Die Zuordnung der Mittelschule zur Schulart mit 2 Bildungsgängen (vgl. KMK, 2023a) spiegelt sich zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Bildungsberichts noch nicht in der amtlichen Schulstatistik wider, sodass sie weiterhin als Hauptschulen ausgewiesen werden.

194.000 ukrainische Kinder und Jugendliche bis Dezember 2023 an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet

Die Entwicklungen der Schüler:innenzahlen hängen neben der Geburtenhäufigkeit auch mit internationaler Zuwanderung zusammen. Im Dezember 2023 befanden sich knapp 218.000 ukrainische Kinder und Jugendliche bundesweit im Schulsystem, darunter etwa 194.000 an allgemeinbildenden Schulen (**Tab. D1-6web**). Dass nur über jene aus der Ukraine geflüchteten Kinder und Jugendlichen Auskunft gegeben werden kann, ist der Datenverfügbarkeit geschuldet und stellt nicht in Abrede, dass weiterhin viele Kinder und Jugendliche aus anderen, z.T. von Krisen und Kriegen geprägten Herkunftsstaaten Schutz in Deutschland suchen.

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Schulsystem

Schulpflicht setzt in der Mehrheit der Länder erst nach Wartefrist oder Zuweisung zu einer Kommune ein

Für geflüchtete Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter ist der Zugang zur Schulbildung zwischen den Ländern unterschiedlich geregelt. In den Stadtstaaten, dem Saarland und Schleswig-Holstein gelten sowohl Schulpflicht als auch -zugangsrecht² bereits ab der Einreise (**Abb. D1-2**). In Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen setzt die Schulpflicht nach einer Wartefrist von 3 oder 6 Monaten oder nach Zuweisung zu einer Kommune ein und ist Voraussetzung dafür, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche ihr Recht auf (Schul-)Bildung wahrnehmen können. In den übrigen 6 Ländern wird den Kindern und Jugendlichen das Schulzugangsrecht sofort gewährt, die Schulpflicht greift aber erst nach der Zuweisung zu einer Kommune oder der genannten Wartefrist. Einerseits werden bildungspolitisch als Gründe für Verzögerungen z.B. das Kindeswohl oder die Vermeidung von Schulwechseln oder von Überlastungen der Kommunen genannt (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2019). Andererseits können die Verzögerungen im Schulbesuch für die Kinder und Jugendlichen gravierende Konsequenzen haben, wenn sie für mehrere Wochen oder Monate von schulischer Bildung und den damit verbundenen Sozialkontakten mit Gleichaltrigen ausgeschlossen sind.

Verschiedene Modelle zur Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Das Unterrichtsangebot für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche fokussiert primär auf den Spracherwerb im Deutschen und variiert sowohl zwischen als auch innerhalb der Länder. Je nach Grad der Integration in den schulischen Alltag lassen sich 5 Organisationsmodelle unterscheiden: vom Unterricht in der Regelklasse mit allgemeiner Deutschförderung (*submersives Modell*) über Unterricht in einer Regelklasse mit spezifischer Deutschförderung (*integratives Modell*) und spezifische Sprachförderung im Klassenverband mit sukzessiver Teilnahme am Unterricht in einer Regelklasse (*teilintegratives Modell*) bis hin zum Unterricht in speziell eingerichteten Klassen, z.T. bis zum Erwerb des Schulabschlusses (*paralleles Modell* bzw. *paralleles Modell mit Schulabschluss*) (Massumi et al., 2015). In allen Ländern gibt es teilintegrative oder extra eingerichtete Intensivklassen oder -kurse, die auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereiten; in 9 Ländern ist aber auch eine direkte Aufnahme in eine Regelklasse mit additiver Sprachförderung möglich (**Tab. D1-7web**).

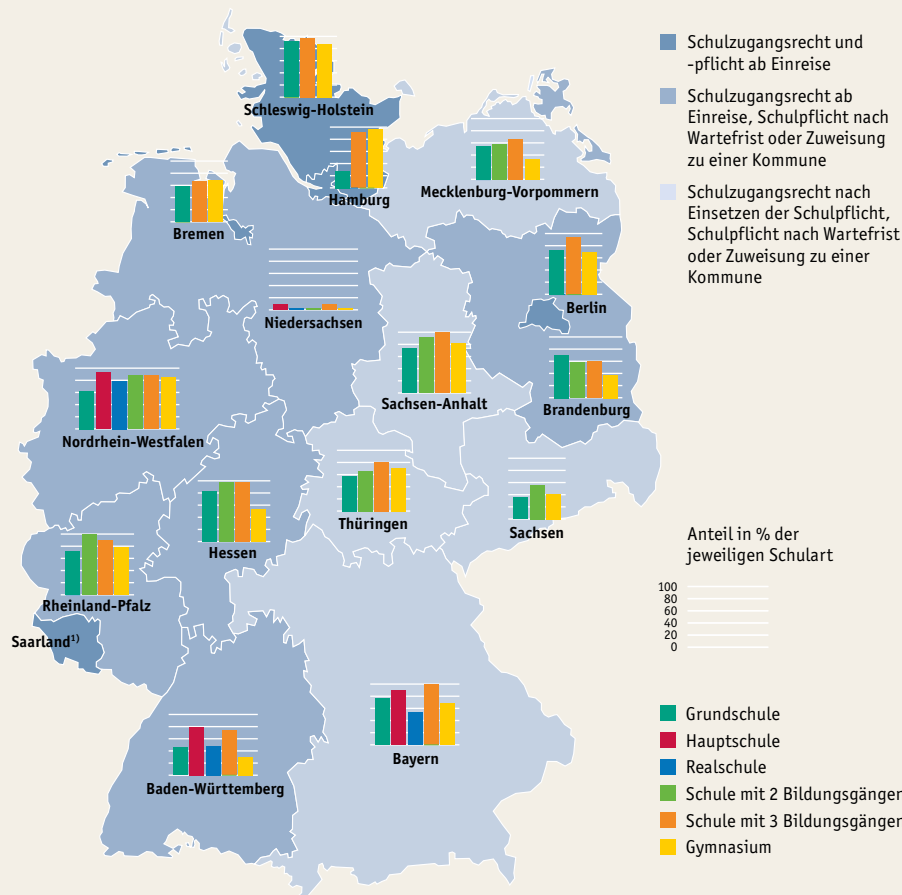
Anteil an Schulen mit mindestens einem (realisierten) Förderangebot reicht von 38 bis 86 %

Eine Länderumfrage für den Bildungsbericht macht sichtbar, dass einige Anstrengungen unternommen werden, um neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen eine Integration in das Schulwesen zu ermöglichen. Im Ländervergleich reichte 2022 der Anteil an Schulen mit mindestens einem (realisierten) Förderangebot für Schüler:innen mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen von 38 bis 86 %, ohne substanzielle Unterschiede zwischen dem Primar- und Sekundarbereich I. Auffällig ist, dass tendenziell anteilig weniger Gymnasien Angebote vorhalten als die jeweils landesspezifischen nichtgymnasialen Schularten (**Abb. D1-2, Tab. D1-7web**).

Ob Schüler:innen in eine Regelklasse aufgenommen oder in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet werden, hängt nicht (ausschließlich) von den Deutschkenntnissen ab, sondern ist häufig auch durch räumliche, personelle oder organisato-

² Mit dem Schulzugangsrecht dürfen Kinder und Jugendliche zwar eine Schule besuchen, sind aber nicht dazu verpflichtet.

Abb. D1-2: Schulpflicht und -zugangsrecht für Geflüchtete 2019 sowie Anteil an allgemeinbildenden Schulen mit mindestens einem Förderangebot* 2022 nach Schularten und Ländern (in %)**



Lesebeispiel: In Mecklenburg-Vorpommern halten 59 % der Schulen mit 2 Bildungsgängen mindestens 1 Angebot für Schüler:innen mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen vor, jedoch nur 34 % der Gymnasien.

* Förderangebote für Kinder und Jugendliche mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen. Landesspezifisch können die Zielgruppen der Förderangebote abweichen.

** Nur Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Für einen Überblick über landesspezifische Schulstrukturen vgl. S. 131.

1) Keine Daten verfügbar für das Saarland.

Quelle: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2019; DIPF, KMK-Länderumfrage 2023, eigene Berechnungen

→ Tab. D1-8web, Tab. D1-9web

rische Ressourcen bedingt (Massumi et al., 2015). Die Daten der Länderumfrage zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen überwiegend in speziell eingerichteten Klassen gefördert wurden oder in teilintegrativen Kursen, d.h. in einigen Stunden oder Fächern am Unterricht in der Regelklasse teilnahmen (Tab. D1-10web). Gemessen an der Anzahl an Klassen und Kursen zeigt sich, dass in 12 Ländern deutlich weniger Förderkurse oder -klassen an Gymnasien realisiert und von Schüler:innen besucht werden als an den anderen weiterführenden Schularten. Eine additive Förderung in Ergänzung zum Unterricht in einer Regelklasse findet hingegen vorwiegend an Grundschulen statt. Über die Wirksamkeit der unterschiedlichen Förderangebote und -modelle ist anhand der vorliegenden Daten keine Auskunft möglich. Zwar gewähren Survey-Daten erste Einblicke in Zusammenhänge zwischen bildungspolitischen Regelungen, schulorganisatorischen Modellen und Bildungsbeteiligung (Will et al., 2022; vgl. I1). Doch in der Migrationsgesellschaft, die Zuwanderung von Menschen als konstitutiv

Direktintegration in Regelklassen mit additiver Sprachförderung erfolgt vor allem an Grundschulen

anerkennt, bedürfte es veränderter Datengrundlagen, um die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen für die Bildungsplanung systematisch zu berücksichtigen und damit auch Herausforderungen zu begegnen, die sich bei punktuell steigenden Zuwanderungszahlen bislang an Einzelschulen stellen.

Sonderpädagogische Förderung in Förder- und Regelschulen

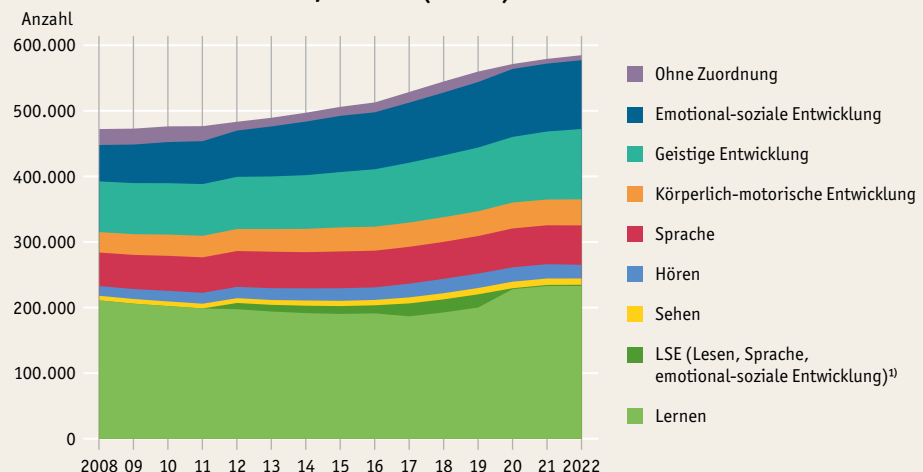
Anzahl an Förder-
schulen geringfügig
rückläufig

Von den eingangs skizzierten Dynamiken im Zuge länderspezifischer Reformprozesse blieben zum einen die Gymnasien und zum anderen die Förderschulen weitgehend unberührt. Die Zahl der Förderschulen hat sich seit 2008 bundesweit um etwa 500 auf 2.800 Schulen reduziert. Doch behalten sie mit 20 % aller Schulen große quantitative Bedeutung im Schulangebot (**Tab. D1-2web**) – bei durchschnittlich geringerer Schulgröße. Trotz der Verpflichtung von Bund und Ländern im Jahr 2009, gemäß der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen voranzutreiben und sie in Regelschulen zu integrieren, bleibt also das breite Angebot an eigenständigen Förderschulen weitgehend bestehen.

Um die Umsetzung inklusiver Bildung im Schulwesen zu bemessen, liefern Förderquoten, die sich aus In- und Exklusionsquoten zusammensetzen, wichtige Anhaltspunkte. Sie geben Auskunft darüber, wie viele Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung, gemessen an der Gesamtheit aller Schüler:innen, in einer Regel- oder Förderschule, d.h. in- oder exklusiv, unterrichtet werden. Im Jahr 2022 wurden mit etwa 595.700 erneut mehr Kinder und Jugendliche sonderpädagogisch gefördert als in den Vorjahren (**Abb. D1-3**). Dabei steigt die Anzahl erstmals seit 2008 proportional zur Gesamtschüler:innenzahl in Deutschland, sodass sich die Förderquote (7,5 %) (**Tab. D1-11web**) nicht weiter erhöht. Differenziert nach Förderort zeigt sich, dass 4,2 % der Kinder und Jugendlichen an separaten Förderschulen (Exklusionsquote) und 3,3 % an sonstigen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurden (Inklusionsquote). Die Verringerung der Exklusionsquote um 0,7 Prozentpunkte gegenüber 2008 (**Tab. D1-11web**) verweist auf eine allenfalls zögerliche Annäherung an die Zielsetzung der UN-Konvention, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen nicht vom allgemeinen Schulsystem auszuschließen. Soll

Mehr als die Hälfte
der Kinder und
Jugendlichen wird
weiterhin gesondert
gefördert

Abb. D1-3: Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung 2008 bis 2022 nach Förderschwerpunkten* (Anzahl)



* Ohne Förderschwerpunkt, Kranke'.

1) Durch eine Umstellung des Erhebungsverfahrens an Förderschulen in Bayern kommt es im Schuljahr 2020/21 zu einem erheblichen Anstieg der Schüler:innenzahl im Förderschwerpunkt Lernen und Rückgang im Förderschwerpunkt LSE'.

Quelle: Sekretariat der KMK, 2023a, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

→ **Tab. D1-12web**

schulische Inklusion gelingen, setzt dies eine hinreichende räumliche, materielle und personelle Ausstattung der Regelschulen in Wohnortnähe voraus. Damit dürfte es in Zusammenhang stehen, dass einerseits manche Eltern eine separate Förderung ihrer Kinder inklusiver Beschulung vorziehen, andererseits Grundschullehrkräfte mitunter eher eine Übergangsempfehlung (**D2**) für eine Förder- als für eine sonstige allgemeinbildende Schule aussprechen (vgl. Lintorf & Schürer, 2023).

Eine Betrachtung der Entwicklungen nach Förderschwerpunkten legt nahe, dass die in vorherigen Bildungsberichten konstatierten rückläufigen Schüler:innenzahlen mit Förderschwerpunkt *Lernen* auf unterschiedliche Erhebungsmethoden in den Ländern zurückzuführen waren (**Abb. D1-3**). Faktisch steigt die Anzahl an Kindern und Jugendlichen, die mit einer Lernbeeinträchtigung gefördert werden, kontinuierlich seit 2008 auf zuletzt etwa 233.000 (**Tab. D1-12web**). Die Schüler:innenzahl im Bereich *emotionale und soziale Entwicklung* hat sich im betrachteten Zeitraum auf 104.800 sogar nahezu verdoppelt. Die Hintergründe dieser Entwicklungen können trotz umfangreicher Forschungsarbeiten nicht abschließend beurteilt werden. Mögliche Erklärungsansätze liegen in geänderten diagnostischen Methoden zur Feststellung eines Förderbedarfs oder in Selbsterhaltungsmotiven von Förderschulen, da diese in vielen Ländern die Feststellungsverfahren initiieren und durchführen (vgl. Goldan & Grosche, 2021; Helbig & Steinmetz, 2021). Ferner kann das sogenannte „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993), d.h. die Mittelzuweisung für Einzelschulen anhand der Anzahl geförderter Schüler:innen, mit den Entwicklungen in Verbindung stehen.

**Kontinuierlicher
Anstieg der Zahl
sonderpädagogisch
geförderter
Schüler:innen ...**

**... dessen Hinter-
gründe nicht abschlie-
ßend beurteilt
werden können**

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Nach einer Bestandsaufnahme schulischer Angebote (**D1**) richtet sich im vorliegenden Indikator der Blick auf die Übergänge und Wechsel, die die Kinder und Jugendlichen im Schulsystem vollziehen. Dabei liegt ein Fokus auf dem Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I, dessen institutioneller Ausgestaltung sowie auf sozialen Disparitäten an dieser kritischen Gelenkstelle für den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf. Da sich die nach der Grundschule getroffenen Übergangsentscheidungen revidieren lassen, schließt sich eine Betrachtung der Schularwechsel im Verlauf des Sekundarbereichs I an. Eine 3. Analyseperspektive nimmt die Schullaufbahnen von Schüler:innen mit sonderpädagogischer Förderung in den Blick.

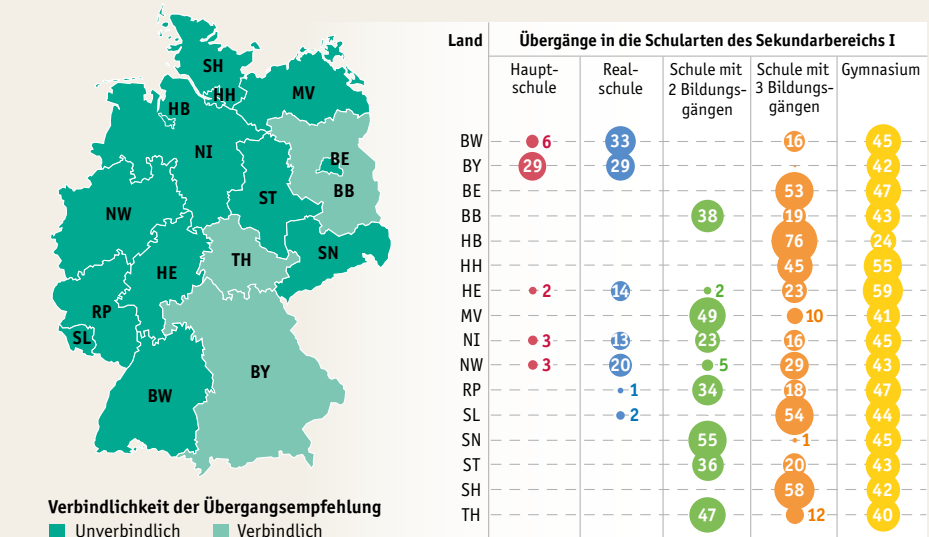
Übergänge in den Sekundarbereich I

In der Mehrheit der Länder hat der Elternwille Vorrang vor der Übergangsempfehlung der Grundschule

Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule verbinden sich institutionelle Leistungsanforderungen mit dem Elternwillen, diagnostischen Urteilen von Lehrkräften und dem Wunsch des Kindes. In allen Ländern wird am Ende des 1. Halbjahres der 4. Jahrgangsstufe (bzw. 6. Jahrgangsstufe³) eine Empfehlung für eine bestimmte Schulart oder einen bestimmten Bildungsgang ausgesprochen, meist in Kombination mit einem Beratungsgespräch (**Tab. D2-1web**). Die Verbindlichkeit dieser Übergangsempfehlung wird in den einzelnen Ländern unterschiedlich gehandhabt und wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten neu geregelt. Im Jahr 2023 ist die Empfehlung noch in Bayern, Brandenburg und Thüringen verbindlich (**Abb. D2-1**).

Bundesweit ging im Jahr 2022 mit 45 % knapp die Hälfte der Grundschüler:innen an ein Gymnasium über, sodass dieser Anteil damit seit 2012 stabil auf einem hohen Niveau verbleibt (**Tab. D2-2web**). Im Ländervergleich liegen Hamburg und Hessen

Abb. D2-1: Übergangsquoten in den Sekundarbereich I* im Jahr 2022 nach Schularten sowie Regelung der Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen 2023 nach Ländern (in %)



* Für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern werden die Übergänge in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt. Vgl. Anmerkungen zu **Tab. D2-2web**.

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

→ **Tab. D2-2web**

³ Zum einen in Berlin und Brandenburg durch die längere Grundschulzeit und zum anderen in Mecklenburg-Vorpommern aufgrund der Orientierungsstufe an Regionalen Schulen.

am oberen Ende des Spektrums: Die Gymnasialaufbahn schlagen dort 55 bzw. 59 % der Grundschüler:innen ein (**Abb. D2-1**). Bremen weicht mit 24 % am weitesten vom Bundesdurchschnitt ab, da im Stadtstaat eine maximale Anzahl an Schulplätzen an den Gymnasien bildungspolitisch vorgegeben ist. Überdurchschnittlich hohe Absolvent:innenquoten mit Hochschulreife (**D8**) legen nahe, dass eine substantielle Zahl an Schüler:innen die Gymnasialaufbahn an einer Bremer Oberschule einschlägt.

Im vorangegangenen Bildungsbericht zeichnete sich insbesondere in den Ländern mit 2-gliedrigen Schulsystemen (**D1**) ein leicht rückläufiger Trend im Übergang an ein Gymnasium zugunsten der Schulen mit 3 Bildungsgängen ab, der sich zunächst jedoch nicht weiter fortsetzt (**Tab. D2-2web**). In Ländern mit (erweitert) traditionellem System ist ein anhaltender Rückgang der auf die Hauptschulen zu konstatieren. In Bayern geht dies mit einem zunehmenden Übergang in die Realschule, in Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit vermehrten Übergängen in Schulen mit 2 oder 3 Bildungsgängen einher.

Rückläufige Übergangsquoten vor allem an Schularten ohne Abituroption

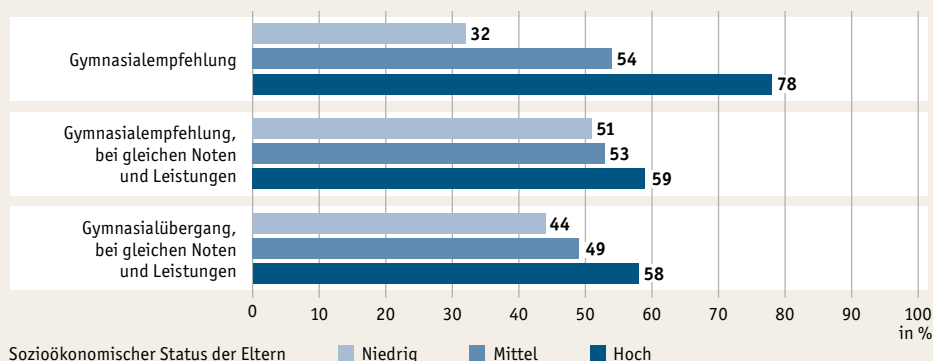
Soziale Disparitäten am Übergang in den Sekundarbereich I

Nachdem in vorherigen Bildungsberichten soziale Disparitäten in der Verteilung auf die weiterführenden Schularten, im Wechselverhalten und den Kompetenzen nachgezeichnet wurden, richtet sich der Blick im Folgenden auf sozial bedingte Unterschiede am Übergang in den Sekundarbereich I. Dafür wird auf Basis repräsentativer Daten des IQB-Bildungstrends ^① ein aktueller Einblick in die vielfach belegten sozialen Ungleichheiten in der Übergangsempfehlung und im Gymnasialübergang gegeben.⁴

Betrachtet man zunächst die erhaltene Übergangsempfehlung, zeigen sich nach wie vor große herkunftsbedingte Unterschiede: Während 78 % der Kinder mit höherem sozioökonomischem Status eine Gymnasialempfehlung erhalten, wird nur rund einem Drittel der Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern eine Gymnasialaufbahn empfohlen (**Abb. D2-2**). Werden die für die Übergangsempfehlung bedeutsamen Schulleistungen und -noten in den Analysen berücksichtigt,⁵ reduzieren

Sozioökonomisch benachteiligte Kinder erhalten seltener eine Gymnasialempfehlung

Abb. D2-2: Gymnasialempfehlungen und realisierter Gymnasialübergang im Schuljahr 2021/22 nach sozioökonomischem Status* der Schüler:innen (in %)



* Die Gruppierung in hohen, mittleren und niedrigen sozioökonomischen Status wurde über das 33,3%- und 66,7%-Perzentil des Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) operationalisiert. Bei den Häufigkeiten unter Kontrolle von Noten und Leistungen handelt es sich um adjustierte Häufigkeiten ^②.

Quelle: IQB-Bildungstrend 2021, Sonderauswertung des IQB

→ **Tab. D2-3web**

⁴ Die Analysen beziehen sich auf 12.275 Kinder, die in Bundesländern leben, in denen der reguläre Übergang in den Sekundarbereich I in Jahrgangsstufe 5 erfolgt (vgl. Anmerkungen zu **Abb. D2-1**). Der Gymnasialübergang wurde über die Elternangabe zur voraussichtlich besuchten Schulart ab Jahrgangsstufe 5 abgebildet. Da die Erhebung in den meisten Ländern nach bereits vollzogenen Anmeldungen an den weiterführenden Schulen erfolgte, lässt sich diese Angabe als Proxy für den realisierten Übergang heranziehen. Obgleich neben dem Gymnasium in nahezu allen Bundesländern auch andere Schularten zum Abitur führen, wird datenbedingt ausschließlich der Gymnasialübergang untersucht.

⁵ Die Berücksichtigung erfolgt mittels adjustierter Häufigkeiten.

sich die Unterschiede zwar, bleiben jedoch statistisch signifikant nach wie vor bestehen: Auch bei gleichen Leistungen und Schulnoten erhalten mit 59 % mehr Kinder aus privilegierten Elternhäusern eine Gymnasialempfehlung als Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status (51 %).

**Kinder aus sozio-
ökonomisch benach-
teiligten Familien
gehen trotz Gymna-
sialempfehlung
seltener an ein
Gymnasium über**

Richtet man den Blick auf den Gymnasialübergang, so zeigt sich, dass rund 58 % der Kinder mit hohem sozioökonomischem Status auf ein Gymnasium übergehen, während es unter jenen aus sozioökonomisch weniger privilegierten Familien bei jeweils gleichen Leistungen und Schulnoten rund 44 % sind (**Abb. D2-2**). Wird zudem berücksichtigt, ob das Kind eine Gymnasialempfehlung erhalten hat,⁶ so werden auch in der Realisierung der Übergangsempfehlung Unterschiede deutlich. Demnach haben Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status eine mehr als doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit wie Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern, ihre Gymnasialempfehlung nicht umzusetzen, d. h. trotz Empfehlung durch ihre Grundschullehrkraft nicht auf ein Gymnasium überzugehen (17 gegenüber 7 %). Bezüglich der Entscheidung, trotz fehlender Gymnasialempfehlung auf diese Schulart zu wechseln, bestehen hingegen keine statistisch signifikanten Unterschiede nach der sozialen Herkunft der Familien (**Tab. D2-4web**).

Spezifische institutionelle und strukturelle Regelungen rahmen die Bildungsentscheidungen der Familien am Übergang in den Sekundarbereich I. Außer der Übergangsempfehlung (verbindlich oder unverbindlich) werden auch die Schulstrukturen (**D1**) als Instrumente zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten diskutiert. Zur Rolle der (Un-)Verbindlichkeit der Gymnasialempfehlung für die Minderung sozialer Disparitäten ist die Befundlage der empirischen Bildungsforschung uneinheitlich, ein Großteil der Studien findet jedoch keinen Effekt (für einen Überblick siehe Esser & Hoenig, 2018; Bach, 2023). Auch mit Blick auf die Schulstrukturen deutet sich an, dass diese kaum Einfluss haben. Vielmehr lassen sich die sozialen Unterschiede in der Verteilung der Schüler:innen auf die verschiedenen Schularten des Sekundarbereichs I fast vollständig auf Unterschiede zwischen Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten zurückführen – und damit Schularten, die trotz Schulstrukturen in jedem Land bestehen (Lenz et al., 2019; Maaz et al., 2017).

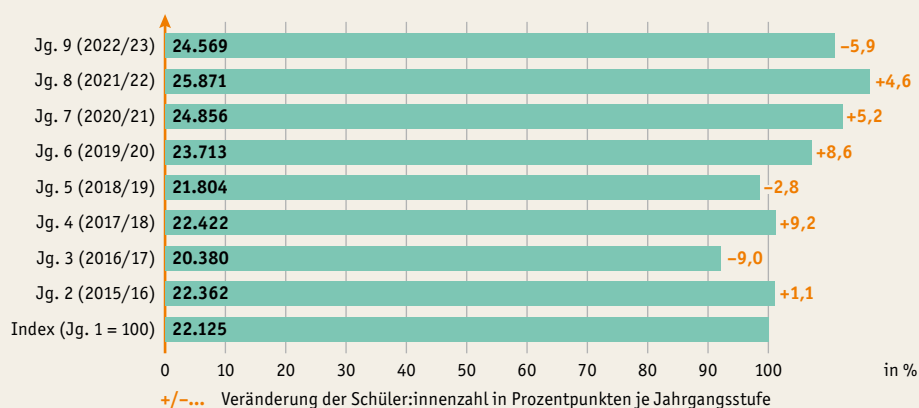
Verbleib innerhalb des Sekundarbereichs I

Verfolgt man die Schullaufbahnen weiter, zeichnen sich auch in der Verteilung auf die weiterführenden Schulen sozial bedingte Ungleichheiten ab: So besuchen Schüler:innen im Alter von 12 bis 17 Jahren aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern mit 18 % seltener ein Gymnasium als der Durchschnitt dieser Altersgruppe (**Tab. D2-5web**). Am häufigsten (43 %) finden sich diese Jugendlichen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen wieder, d. h. an Schulen ohne Abituroption. Schüler:innen aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern besuchen bundesweit hingegen mit 68 % am häufigsten ein Gymnasium und waren an dieser Schulart entsprechend überrepräsentiert. Wie viele Jugendliche darüber hinaus an einer Schule mit 3 Bildungsgängen auf den direkten Erwerb der Hochschulreife im Gymnasialbildungsgang vorbereitet werden, lässt sich anhand der Daten des Mikrozensus  nicht beurteilen.

**Wechselquoten lagen
2022 bundesweit
bei 4,2 %**

Durch Wechsel der Schulart oder des Bildungsgangs können die getroffenen Übergangsentscheidungen im Verlauf des Schulbesuchs revidiert werden. Die Wechselquoten zwischen den Schularten in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe lagen im Jahr 2022 bundesweit bei 4,2 % (**Tab. D2-6web**). Am häufigsten wechselten die Jugendlichen in Rheinland-Pfalz die Schulart (7,1 %), am seltensten in Sachsen (2,2 %). Dies schließt die Wechsel zwischen Bildungsgängen innerhalb der Schulen mit 2 oder 3 Bildungs-

⁶ Die Berücksichtigung erfolgte mittels adjustierter relativer Häufigkeiten und der Methode des „propensity score matching“ .

Abb. D2-3: Veränderung der Schüler:innenzahlen* in Prozentpunkten nach Jahrgangsstufen an Förderschulen (Startkohorte 2014/15, Index Jahrgangsstufe 1 = 100)

* Durchgangsquotenverfahren, vgl. Methodische Erläuterungen ^M.

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

gängen nicht ein, da es auf Grundlage der Schulstatistik nach wie vor nicht möglich ist, diese Mobilität zwischen Bildungsgängen abzubilden. Wechsel zwischen Förder- und sonstigen allgemeinbildenden Schulen finden insgesamt nur selten statt. Überdies wechseln mehr Jugendliche an eine Förderschule als umgekehrt (**Tab. D2-7web**): Im Jahr 2022 kamen in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 auf jeden 3. Wechsel in eine Förderschule 2 Rücküberweisungen an sonstige allgemeinbildende Schulen.

Mehr Wechsel aus allgemeinen Schulen an Förderschulen als umgekehrt

Schullaufbahnen von Förderschüler:innen

Um über die Wechselquoten hinaus Aufschluss über den Verbleib der Kinder und Jugendlichen an Förderschulen zu erhalten, lassen sich die Schulartwechsel in einem Quasilängsschnitt veranschaulichen: Ausgehend von den Erstklässler:innen im Schuljahr 2014/15 wird mittels des Durchgangsquotenverfahrens ^M die kohortenspezifische Entwicklung der Schüler:innenzahlen an Förderschulen über die Jahrgangsstufen nachgezeichnet. Die Veränderung der Schüler:innenzahl drückt dabei den Saldo der Zu- und Abgänge aus. Für die ausgewählte Kohorte sind bundesweit starke Schwankungen der Schüler:innenzahlen zwischen den Jahrgangsstufen 1 und 4 zu beobachten, die auf einen erheblichen Umfang an Schulartwechseln zwischen Förder- und Grundschulen hinweisen. Ab Jahrgangsstufe 5 ist ein kontinuierlicher Anstieg bis zur 8. Jahrgangsstufe zu beobachten (**Abb. D2-3**). Insgesamt werden in der 9. Jahrgangsstufe 11 % mehr Schüler:innen unterrichtet als zu Beginn der Schullaufbahn (**Tab. D2-8web**). Inwieweit sich die Wechseldynamiken auf bestimmte Förderschwerpunkte (**D1**) zurückführen ließen, ist anhand der Daten nicht zu beurteilen. Zwar gilt es im Interesse einer kontinuierlichen Förderung, diskontinuierliche Schulbesuchsverläufe weitgehend zu vermeiden, doch gehen mit einer Förderschullaufbahn teils eingeschränkte Abschlussperspektiven für die Jugendlichen einher (**D8**).

Stete Zunahme der Zahl an Förderschüler:innen in den Jahrgangsstufen 5 bis 8

Methodische Erläuterungen

Adjustierte relative Häufigkeiten

Sie geben an, ob sich die Wahrscheinlichkeit für ein Ereignis auch dann unterscheiden würde, wenn die unabhängigen Variablen in den Gruppen gleich verteilt wären, und erhöhen damit die Vergleichbarkeit von Gruppen (Mayer et al., 2016). Sie lassen sich über die Methode des propensity score matching oder die Analyse durchschnittlicher und bedingter kausaler Effekte (verallgemeinerte Kovarianzanalyse) bestimmen.

Durchgangsquotenverfahren

Indexiert man den Schüler:innenbestand eines Ausgangsjahres mit dem Wert 100 und setzt dies in Relation zur Anzahl in der nächsthöheren Jahrgangsstufe des darauffolgenden Schuljahres, ergeben sich Durchgangsquoten. Mit diesem Verfahren wird die Veränderung der Schüler:innenzahlen von Jahrgangsstufe 1 (2014/15) bis 9 (2022/23) verfolgt. Da es sich um keinen echten Längsschnitt handelt, gleichen sich die absoluten Zu- und Abgänge nicht vollständig aus.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Seit der Jahrtausendwende werden ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote für Schüler:innen kontinuierlich ausgebaut. Der 2026 in Kraft tretende Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz für Grundschulkinder lässt einen weiteren Ausbau erwarten. Auch wenn das Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) an das Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) angebunden ist, erfüllen sowohl Angebote im schulischen Ganztags als auch in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe den Rechtsanspruch. Daher wird im Folgenden die Entwicklung der Plätze nach unterschiedlichen Angebotsformen dargestellt und der Blick auf Elternbedarfe gelenkt. In diesem Zusammenhang ist auch die Beobachtung der Entwicklung der Teilnehmezahlen und -quoten von Interesse, da zum einen von bestehenden Einrichtungen nicht automatisch auf das Nutzungsverhalten geschlossen werden kann und zum anderen die Nutzung von Ganztagsangeboten im Schulalter sozialen Disparitäten unterliegt. Die Diskussion um den Ausbau ganztägiger Angebote für Schulkinder war von Beginn an mit der Frage verknüpft, ob Qualitätsaspekte ausreichend Berücksichtigung finden. Daher wird die Zufriedenheit der Eltern mit einzelnen Merkmalen der Ganztagsangebote berichtet. Zudem stellt sich die Frage, ob für einen Ausbau ausreichend Personal zur Verfügung steht. Gleichzeitig steht die Befürchtung im Raum, dass bei Personalmangel auf weniger qualifiziertes Personal zurückgegriffen wird. Hierauf wird im letzten Abschnitt eingegangen.

Entwicklung der schulischen Ganztagsangebote und ganztägigen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe

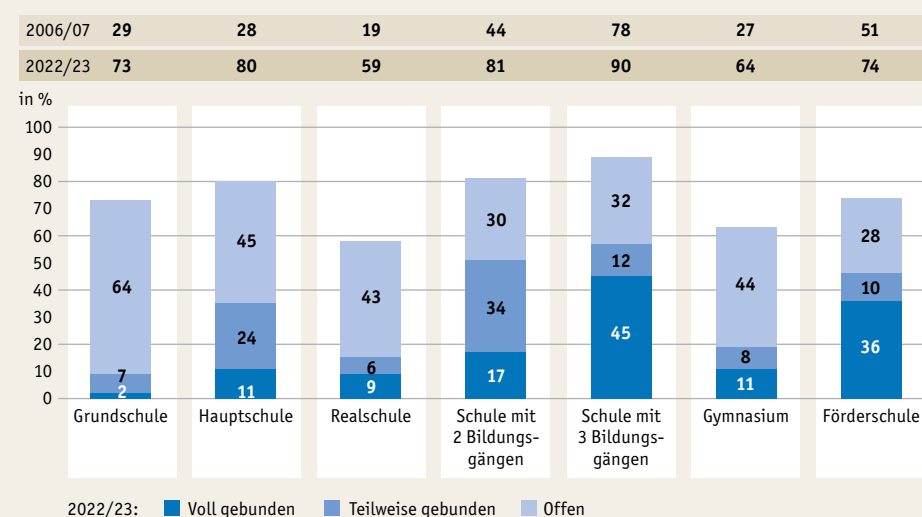
Für Grundschulkinder gibt es ganztägige Angebote der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe

Für Grundschulkinder werden verschiedene Angebotsformen der ganztägigen Bildung und Betreuung bereitgestellt, wobei zwischen schulischen Ganztagsangeboten, Horten und sonstigen Betreuungsangeboten unterschieden wird (**Tab. D3-1web**). Im Sekundarbereich I gibt es bis auf wenige Ausnahmen nur das schulische Angebot. Außerschulische Angebote werden im Rahmen von Kooperationen zum schulischen Ganztagsangebot gezählt oder finden im Konzept der Ganztagsbildung (Bollweg et al., 2020) ihre Berücksichtigung. Als eine Ganztagschule gelten laut Ganztagschulstatistik ^D der KMK (bis zum aktuellen Datenjahr 2023) bisher solche Schulen, die an mindestens 3 Tagen in der Woche für mindestens 7 Zeitstunden ein Angebot vorhalten.⁷ Es wird zwischen der offenen, teilgebundenen und voll gebundenen Ganztagschule unterschieden. An offenen Ganztagschulen können jedes Schulkind oder dessen Eltern jedes Schuljahr neu über die Teilnahme am Ganztagsangebot entscheiden. In teil- bzw. vollgebundenen Ganztagschulen ist die Teilnahme für einen Teil bzw. die gesamte Schüler:innenschaft verpflichtend und wird in der Regel einmalig mit Schuleintritt festgelegt. Horte oder altersgemischte Einrichtungen mit Schulkinderbetreuung liegen in der Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe.

Grundschulen, Realschulen und Gymnasien mehrheitlich als offene Ganztagschule organisiert

Über alle allgemeinbildenden Schulen hinweg ist der Anteil der Ganztagschulen von 33 % im Schuljahr 2006/07 auf 72 % im Schuljahr 2022/23 gestiegen. Die Schularten mit den größten Zuwächsen sind Grund- und Hauptschulen. So stieg der Anteil von Ganztagsgrundschulen im besagten Zeitraum von 29 auf 73 %. Schulen mit mehreren Bildungsgängen waren sowohl zu Beginn des Ausbaus als auch im Schuljahr 2022/23 überdurchschnittlich ganztägig organisiert, Realschulen unterdurchschnittlich. Ins-

⁷ Sowohl in den Regelungen der Länder als auch empirisch zeigt sich, dass an Ganztagsgrundschulen der Umfang des Angebots während der Schulzeiten bereits nahezu Rechtsanspruch erfüllend ist.

Abb. D3-1: Ganztagsschulquoten 2006/07 und 2022/23 nach Schularten* und Organisationsmodelle 2022/23 (in % der jeweiligen Schulart)

* Freie Waldorfschulen und schulartunabhängige Orientierungsstufen werden hier nicht separat ausgewiesen, sind aber in der Gesamtzahl der Ganztagsschulen enthalten.

Quelle: Sekretariat der KMK 2024, 2012, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland → Tab. D3-2web

gesamt überwiegen als Organisationsmodell die offenen Ganztagsschulen. Besonders stark ist diese Angebotsform in Grundschulen, Realschulen und Gymnasien verbreitet. Schulen mit 3 Bildungsgängen und Förderschulen sind mehrheitlich voll gebunden organisiert, Schulen mit 2 Bildungsgängen mehrheitlich teilgebunden (Abb. D3-1, Tab. D3-2web).

Für Grundschulkinder gab es im Jahr 2023 neben den Ganztagsschulen auch 3.986 Horte und 4.776 altersgemischte Einrichtungen mit Schulkindbetreuung (Tab. D3-3web). Im Gegensatz zu schulischen Angeboten, die seit dem Schuljahr 2006/07 eine Steigerung um 130 % vollzogen (Tab. D3-4web), wurden die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe seit 2007 weniger stark ausgebaut: Horte verzeichneten einen Zuwachs um 28 %, altersgemischte Gruppen mit Schulkindern einen Rückgang um 54 % (Tab. D3-3web). Dies lässt sich z.T. durch die Strategie einiger westdeutscher Länder (z.B. Hamburg, Nordrhein-Westfalen) erklären, Horte zugunsten von Ganztagsschulen abzubauen oder in ein Kooperationsmodell mit Ganztagsschule zu überführen. Allerdings ist auch im schulischen Bereich eine nachlassende Ausbaudynamik festzustellen, insbesondere seit dem Schuljahr 2019/20 (Tab. D3-4web).

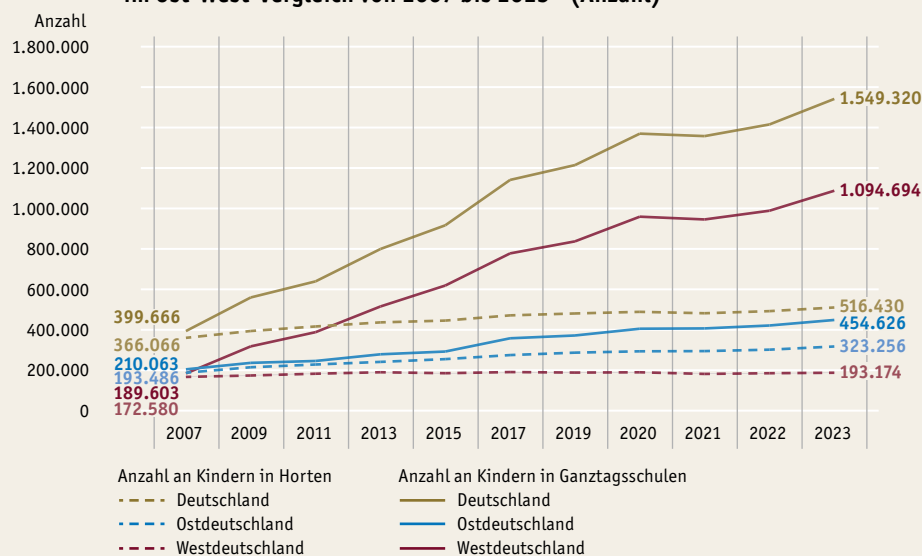
Nutzung ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote

Im Schuljahr 2022/23 nutzten bundesweit 516.430 Kinder unter 11 Jahren Hortangebote und 1.549.320 Grundschulkinder schulische Ganztagsangebote (Tab. D3-5web). Dies bedeutet im Primarbereich eine Steigerung der Nutzungszahlen^M um 171 % seit der frühen Phase des Ausbaus ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote von 666.402 im Schuljahr 2006/07 auf 1.807.021 im Schuljahr 2022/23⁸ (Tab. D3-5web). Die Kurve der Nutzungszahlen flacht seit 2019/20 etwas ab, was mit pandemiebedingten Einschränkungen und Folgen (z.B. unklare Angebotslage, ausgeweitete Möglichkeiten für Homeoffice) zusammenhängen kann. Allerdings deutet sich mit dem Schuljahr

Stärkerer Ausbau der ganztägigen Angebote im schulischen Bereich

Nach zuletzt stagnierenden Nutzungszahlen wieder Anstieg im Primarbereich

⁸ Die Nutzungszahlen sind insgesamt niedriger als die Summe aus genutzten schulischen Ganztagsangeboten und genutzten Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, da es in manchen Ländern zu Doppelzählungen kommt; mehr dazu in den methodischen Erläuterungen.

Abb. D3-2: Nutzung verschiedener Ganztagsangebote durch Grundschulkinder im Ost-West-Vergleich von 2007 bis 2023* (Anzahl)

* Entspricht Schuljahr 2022/23.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik ⁹; Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik ¹⁰ → Tab. D3-5web

2022/23 wieder ein Aufwärtstrend an, insbesondere im Primarbereich. Das Wachstum der Nutzungszahlen bis 2019/20 lässt sich vor allem auf einen Anstieg von Kindern in westdeutschen Ganztagschulen zurückführen. Die Zahl der Kinder in Horten nimmt – insbesondere in Westdeutschland – nur in geringem Maße zu (Abb. D3-2).

Im Sekundarbereich I lässt sich ein ähnlicher Verlauf nachzeichnen. Auch dort ist seit dem Schuljahr 2006/07 eine kontinuierliche Zunahme von 1.084.616 Ganztags Schüler:innen⁹ auf 2.210.485 im Schuljahr 2022/23 zu beobachten – was einer Verdoppelung der Nutzungszahlen entspricht –, ebenfalls mit einem Abflachen der Kurve ab 2019/2020 (Tab. D3-6web).

Rund die Hälfte aller Grund- und Sek.-I-Schüler:innen nutzt ganztägige Angebote

Für die Ausweisung einer Teilnahmequote¹⁰ von Grundschulkindern an ganztägigen Angeboten werden die Zahlen der Kinder- und Jugendhilfestatistik und der KMK-Statistik miteinander verbunden. Auf dieser Basis nutzten 56 % der Kinder im Schuljahr 2022/23 ganztägige Angebote in Ganztagschulen oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei bestehen im Durchschnitt deutliche Unterschiede in den Teilnahmequoten und deren Entwicklung zwischen Ost- und Westdeutschland.¹⁰ In Westdeutschland waren 2006/07 13 % der Grundschul Kinder in ganztägiger Betreuung, in Ostdeutschland 63 %. In beiden Teilen Deutschlands kam es zunächst zu einem kontinuierlichen Anstieg der Quote, der in Ostdeutschland im Schuljahr 2012/13 abflachte, in Westdeutschland erst im Schuljahr 2019/20. Die Teilnahme in Ostdeutschland stagniert seither bei rund 80 %, in Westdeutschland bei rund 48 %. Im Sekundarbereich I nutzten im Schuljahr 2022/23 49 % aller Schüler:innen schulische Ganztagsangebote, nachdem es im Schuljahr 2006/07 noch 21 % waren (Tab. D3-6web). Die Teilnahmequoten unterscheiden sich in dieser Altersgruppe nicht so stark nach Ländern wie im Primarbereich: In Westdeutschland besuchten im Schuljahr 2022/23 46 % aller Schüler:innen des Sekundarbereichs I schulische Ganztagsangebote, in Ostdeutschland 57 %. Auch hier ist ein Abflachen der Kurve seit 2019/20 zu beobachten.

⁹ Hinzu kommen 17.961 Hortkinder im Alter von 11 bis 14 Jahren im Schuljahr 2022/23.

¹⁰ Ausnahmen bilden die Stadtstaaten Berlin und Hamburg, die schon früh überdurchschnittliche Teilnahmequoten aufwiesen.

Schon während der 1. Phase des Ausbaus von Ganztagschulen zeigten Studien, dass die Teilnahme sozialen Disparitäten unterliegt (Steiner, 2011). Anhand multivariater Analysen kommt die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) ¹¹ für den Primarbereich zu dem Ergebnis, dass der ungleiche Zugang zu ganztägigen Angeboten in den letzten Jahren sogar zugenommen hat. Von denjenigen Eltern, die einen Bedarf äußern, erhalten Kinder von erwerbstätigen Müttern, aus akademischen Haushalten oder ohne Migrationshintergrund mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Platz in Bildungs- und Betreuungsangeboten für Grundschulkinder (Hüsken et al., 2023). Im Sekundarbereich I lassen sich anhand der DJI-Studie AID:A ¹² 2023 jedoch keine Unterschiede in der Teilnahme nach entsprechenden Merkmalen feststellen (Tab. D3-7web).

Grundschulkinder mit Migrationshintergrund sind in ganztägigen Angeboten unterrepräsentiert

Qualität der Angebote

Mit dem Ausbau der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote sind viele Erwartungen verbunden. Neben der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird der individuellen Förderung eine hohe Bedeutung zugemessen (GTS-Bilanz, 2021). Derzeit gibt es keine aktuellen Daten dazu, wie ganztägige Angebote für Schulkinder gestaltet werden. Es liegen jedoch für den Primarbereich aus der DJI-Studie AID:A 2023 die Einschätzungen von Eltern zu einzelnen Qualitätsmerkmalen¹¹ vor. Insgesamt bescheinigen Eltern den Angeboten eine hohe Qualität. Am zufriedensten sind sie mit dem Wohlbefinden und der Betreuung ihrer Kinder: Auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu bewerten sie diese Aspekte mit 3,7 bzw. 3,6. Auch die Ausstattung der Räumlichkeiten und die Beziehung zu den Fachkräften beurteilen sie mit 3,4 überdurchschnittlich. Am wenigsten zufrieden – aber immer noch mit einem Mittelwert von 3,3 – sind sie mit der Förderung ihres Kindes (Tab. D3-8web). Es spielt bei der Bewertung keine Rolle, ob das Kind eine Ganztagschule oder einen Hort besucht.

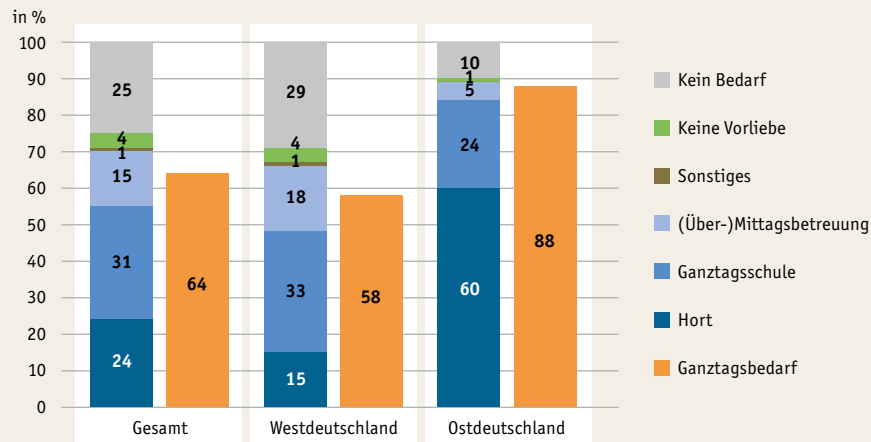
Eltern zeigen eine hohe Zufriedenheit mit Qualitätsmerkmalen ganztägiger Angebote

Elternbedarfe im Primarbereich

Mit Blick auf den kommenden Rechtsanspruch ist es für die Kommunen von besonderer Bedeutung, die Elternbedarfe von Unterrichtszeit ergänzender Bildung und Betreuung zu kennen, um die Zahl der noch einzurichtenden Kapazitäten abschätzen zu können. Hierbei ist zu unterscheiden, ob Eltern einen Bedarf an einem Ganztagsplatz ¹³ haben oder an einem Platz mit kürzerer Zeitabdeckung. Laut DJI-KiBS hatten im Jahr 2023 75 % der Eltern von Grundschulkindern generell einen die Unterrichtszeit ergänzenden Betreuungsbedarf – ohne nähere Spezifizierung des gewünschten Zeitumfangs. Dieser Bedarf variiert stark zwischen Ost- und Westdeutschland sowie nach gewünschter Betreuungsform. In Ostdeutschland artikulieren 90 % einen Bedarf, wovon sich die Mehrheit einen Hortplatz wünscht. In Westdeutschland äußern 71 % einen Bedarf, wovon die Mehrheit ein Angebot des schulischen Ganztags favorisiert (Abb. D3-3, Tab. D3-9web). Die Präferenzen der Eltern folgen dabei dem regional vorhandenen Angebot. In den meisten Fällen haben die Eltern, die einen Bedarf an unterrichtsergänzenden Angeboten für ihr Grundschulkind haben, auch einen Platz bekommen. Im Jahr 2022 waren es in Westdeutschland 5 % und in Ostdeutschland 3 % der Eltern, die gar keinen Platz bekommen haben (Hüsken et al., 2023), deren Bedarf also vollständig ungedeckt ist.

Zur Erfüllung des Rechtsanspruchs ist es zudem von Bedeutung, wie viele der Eltern einen Ganztagsbedarf haben, also in einer Ganztagschule, einem Hort oder zeitlich länger als bis 14:30 Uhr. Im Jahr 2023 sind dies deutschlandweit 64 %, also 9 Prozentpunkte weniger als beim generellen Betreuungsbedarf. Auch hier bestehen

¹¹ Es gibt verschiedene Ansätze zur Bestimmung und Erfassung von Qualität im schulischen Ganztags (Fischer et al., 2012), bislang aber keine übergreifenden Qualitätsstandards. Viele Länder haben jedoch eigene Qualitätsrahmen für Ganztagschulen entwickelt.

Abb. D3-3: Elternbedarfe im Ost-West-Vergleich (in %)

Quelle: DJI, KiBS 2023, gewichtete Daten

→ Tab. D3-9web

58 % der Eltern in Westdeutschland und 88 % in Ostdeutschland haben einen Ganztagsbedarf

deutliche Unterschiede zwischen den Landesteilen: In Westdeutschland benötigen 58 % ein Ganztagsangebot für ihr Kind, in Ostdeutschland 88 % (Tab. D3-10web). Nicht alle Eltern mit einem Ganztagsbedarf haben jedoch einen (den zukünftigen Rechtsanspruch erfüllenden) Platz gefunden. Im Westen waren es im Jahr 2022 11 % und im Osten 6 %, deren Kind einen Platz in anderen Arrangements (ggf. mit kürzeren Öffnungszeiten) oder gar keinen Platz bekommen hat (Hüsken et al., 2023).

Personal in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten

Deutliche Steigerung der Zahl des nicht-lehrenden Personals an Grundschulen

Die Entwicklung der Beschäftigtenzahlen beim Personal von ganztägigen Angeboten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe verläuft im Einklang mit der Ausbaudynamik von Horten und altersgemischten Einrichtungen für Schulkinder. Arbeiteten im Jahr 2019 28.314 Personen in einem eigenständigen Hort, waren es 2022 30.727 Personen – dies entspricht einem Zuwachs von 9 %. In altersgemischten Einrichtungen für Schulkinder blieb die Zahl im gleichen Zeitraum stabil und betrug im Jahr 2022 15.146 (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Über das Personal an Ganztags-schulen^M, welches die ganztägigen Angebote für Schüler:innen gestaltet, werden keine amtlichen Statistiken erhoben und die letzte repräsentative Studie dazu liegt 15 Jahre zurück. Es besteht die Hoffnung, dass die im Zuge des Rechtsanspruchs aufgelegte GaFöG-Statistik die Datenlage zu im Ganztage tätigen Personen verbessern wird. Derzeit ist nur eine Annäherung über die Daten des Mikrozensus^U von 2019 möglich. Demnach waren im Jahr 2019 60.643 Personen in Ganztagsgrundschulen tätig; gegenüber dem Jahr 2015 bedeutet das eine Steigerung der Beschäftigtenzahl um 41 % (ebd.). Diese Entwicklung erscheint stimmig vor dem Hintergrund, dass im gleichen Zeitraum die Zahl der Ganztags-schüler:innen an Grundschulen um 42 % wuchs.

Ein Siebtel des nicht-lehrenden Personals an Grundschulen wünscht höheren Stundenumfang

Das Personalwachstum geht nicht mit einer Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse einher. Sowohl beim Personal in Horten als auch in der Schule liegt die Quote für Vollzeitbeschäftigung bei rund 18 %. Darüber hinaus weist das nichtlehrende Personal an Grundschulen deutlich geringere Beschäftigungsumfänge auf als das Personal in Horten und Letzteres wiederum geringere als das Personal in altersgemischten Einrichtungen mit Schulkindern (ebd.). Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels ist zu beachten, dass je 15 % der Beschäftigten in Grundschulen unfreiwillig in Teilzeit^G arbeiten und ihren Beschäftigungsumfang erhöhen möchten (ebd.). Möglicherweise besteht hierin Potenzial zum Auffangen eventuell weiter steigender Teilnahmequoten.

Hinsichtlich der Qualifikation setzt sich das Hortpersonal 2023 zu rund zwei Dritteln aus Personen mit einschlägigem Fachschulabschluss (i. d. R. Erzieher:innen), zu knapp 10 % aus akademisch ausgebildeten Fachkräften und zu einem Viertel aus Personen mit sonstigen Abschlüssen (z.B. Kinderpflege) zusammen. Auffällig ist der deutlich höhere Anteil von Personen mit einschlägigem Fachschulabschluss in Ostdeutschland (84 gegenüber 54 % in Westdeutschland). Gleichzeitig verfügt in Westdeutschland ein höherer Anteil des Hortpersonals über niedrigere einschlägige Abschlüsse, andere (nichtpädagogische) Abschlüsse oder (noch) keine Abschlüsse (**Tab. D3-11web**). Das nichtlehrende Personal an Grundschulen hat zu 71 % einen beruflichen Abschluss und zu 15 % einen akademischen Abschluss. 14 % können (noch) keinen Abschluss vorweisen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Damit ist sowohl der Anteil von Personen ohne Abschluss als auch mit akademischem Abschluss an Grundschulen höher als in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.

Aufgrund eines steigenden Anteils von Kindern mit Einwanderungsgeschichte wird mittlerweile der Herkunft des Personals größere Aufmerksamkeit geschenkt. So wird angenommen, dass Beschäftigte mit Einwanderungsgeschichte eventuell Kompetenzen aufweisen, die vorteilhaft für den Umgang mit zugewanderten Familien sind, z.B. Mehrsprachigkeit oder interkulturelle Kompetenzen. Der Anteil des nichtlehrenden Personals mit Einwanderungsgeschichte an Grundschulen lag im Jahr 2019 bei einem Fünftel und hat sich seit 2015 nahezu verdoppelt. Verglichen werden kann der Wert aufgrund der Datenlage nur mit Beschäftigten in der Frühen Bildung  insgesamt: Hier stieg der Anteil von 12 auf 18 %, also weniger stark als im Grundschulbereich (ebd.).

**Anteil des nicht-
lehrenden Personals
mit Einwanderungs-
geschichte an
Grundschulen steigt**

Für den weiteren Ausbau der Ganztagsplätze für Kinder im Grundschulalter wird es vor allem wichtig sein, ausreichend viel und adäquat qualifiziertes Personal zu gewinnen. Die Länder entwickeln verschiedene Strategien, um dem Fachkräftemangel in diesem Bereich zu begegnen. Einige Länder haben Qualifizierungs-, Weiter- oder Fortbildungsmaßnahmen für die Arbeit in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten entwickelt, die sich an Personen richten, die bereits an Ganztagsschulen arbeiten oder planen, diese Tätigkeit aufzunehmen. Diese Maßnahmen, die in der Regel von Weiterbildungsinstituten oder Bildungswerken angeboten werden, zielen zum einen auf eine Höher- oder Nachqualifizierung von bereits vorhandenem Personal und zum anderen auf die Rekrutierung von Quereinsteiger:innen. Dabei umfassen viele der Qualifizierungsmaßnahmen 120 bis 160 Unterrichtsstunden und richten sich auch an Personen ohne Ausbildungsabschlüsse.¹² Vor dem gegebenen Hintergrund scheint der Weg einerseits zielführend zu sein, andererseits ersetzen diese Maßnahmen keine pädagogisch einschlägigen Ausbildungen. Diese Entwicklung ist weiter kritisch vor dem Hintergrund zu beobachten, dass in der Diskussion um den Fachkräftemangel auch die Aufhebung des Fachkräftegebots erwogen wird. Gleichzeitig entsteht eine Konkurrenzsituation zwischen dem frühpädagogischen und schulischen Bereich um das Personal. Daher bleibt es eine Aufgabe, die Entwicklung der Zahl und Qualifikation von Beschäftigten in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zu beobachten und zu bewerten.

¹² Interessant wäre es zu untersuchen, ob diese Qualifizierungsmaßnahmen zu einer Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes führen und inwieweit sie anschlussfähig an andere Aus- und Weiterbildungen sind.

Methodische Erläuterungen

Nutzungszahlen und Teilnahmequote von Grundschulkindern an ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten

Die Teilnahmequote beschreibt das Verhältnis von Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 1 bis 4 (KMK-Statistik) bzw. Kindern unter 11 Jahren (KJH-Statistik) in sämtlichen ganztägigen Angeboten (offene, teilgebundene, vollgebundene Ganztagschulen, altersgemischte Kindertageseinrichtungen und eigenständige Horte) zu allen Kindern im Grundschulalter (6,5–10,5 Jahre) in der Bevölkerung. Als Datenbasis für diese Berechnungen werden derzeit die KJH-Statistik, die Bevölkerungsstatistik sowie die KMK-Ganztagschulstatistik genutzt, wobei die Zahlen der KJH- und der KMK-Statistik addiert werden. In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt kommt es teilweise zu Doppelzählungen, d. h. Grundschulkindern werden in beiden Statistiken gemeldet. Für diese Länder wird jedes Jahr jeweils die Statistik herangezogen, die die höhere Zahl an Ganztagskindern ausweist.

Ganztagsbedarf/Ganztagsplatz

DJI-KiBS und der Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote zählen zum Ganztagsbedarf den Wunsch nach

Angeboten an Ganztagschulen oder Horten sowie in anderen Angebotsformaten, wenn der benötigte Betreuungsumfang über 14:30 Uhr hinausgeht.

Annäherung an das nichtlehrende Personal an Ganztagsgrundschulen über den Mikrozensus

Es werden Personen als Personal in Ganztagsangeboten von Grundschulen gezählt, die eine Kombination der Berufsuntergruppe *Kinderbetreuung und -erziehung* (8311) mit dem Wirtschaftszweig *Grundschule* (852) aufweisen. Die Berufsuntergruppe *Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8312) wird nicht berücksichtigt, da die Tätigkeit eher im Bereich der Schulsozialarbeit vermutet wird (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023). Die Zahlen des so ermittelten nichtlehrenden Personals an Ganztagsgrundschulen können durch die Nichtabgrenzung der Tätigkeiten an Halbtagsschulen überschätzt und durch die Nichtberücksichtigung von Sozialpädagog:innen unterschätzt werden. Für den Sekundarbereich I ist ein analoges Vorgehen nicht sinnvoll, da hier das nichtlehrende Personal nicht der Kategorie *Kinderbetreuung und -erziehung* zugeordnet werden kann.

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2020 als D4

Qualifiziertes, engagiertes und ausreichend vorhandenes pädagogisches Personal ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht. Die folgenden Analysen müssen sich aufgrund eingeschränkter Datenverfügbarkeit auf das Lehrpersonal beschränken, da über nicht-lehrendes pädagogisch tätiges Personal bislang nur im Kontext ganztägiger Bildung und Betreuung (D3) datengestützt Auskunft gegeben werden kann. Im Anschluss an das Schwerpunktkapitel im vorangegangenen Bildungsbericht wird zunächst die Zusammensetzung und Verteilung der Gruppe der vorhandenen Lehrpersonen skizziert. Angesichts des anhaltend hohen Bedarfs an qualifizierten Lehrkräften schließt sich eine Betrachtung von Aspekten der Qualifikation der Lehrer:innen sowie Facetten schulischer Arbeitsbedingungen an. Da die Digitalisierung die Schulen weiterhin vor Herausforderungen stellt, werden zudem digitalisierungsbezogene Fortbildungsbedarfe und -aktivitäten berichtet.

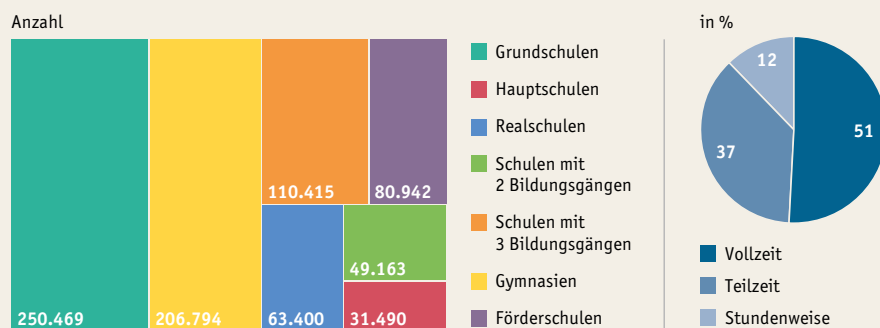
Personalbestand im Vergleich der Schularten

Im Jahr 2020 waren bundesweit mit 793.000 etwa 91.000 mehr Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen beschäftigt als 2 Jahrzehnte zuvor. Etwa die Hälfte von ihnen (51 %) ist in Vollzeit tätig (Abb. D4-1), wobei der Beschäftigungsumfang nach den Schularten variiert. So fallen die Vollzeitquoten an Grundschulen am geringsten aus: Dort sind 44 % der gut 250.000 Lehrkräfte in Vollzeit beschäftigt (Tab. D4-1web), vor allem in den westdeutschen Flächenländern und Stadtstaaten. Dagegen sind in den ostdeutschen Flächenländern – mit Ausnahme von Sachsen – zwei Drittel bis drei Viertel der Grundschullehrer:innen in Vollzeit beschäftigt. Im Sekundarbereich I entfallen mit 207.000 auf die Gymnasien (Abb. D4-1) die meisten Lehrkräfte, von denen etwa die Hälfte (50 %) in Vollzeit, ein gutes Drittel (38 %) in Teilzeit ^G und weitere 12 % stundenweise beschäftigt sind. Bundesweit entspricht die Verteilung der Lehrenden auf die Schularten weitgehend jener Verteilung der Schüler:innen, mit Ausnahme der Förderschulen, in denen im Verhältnis zur Schüler:innenzahl überproportional viele Lehrkräfte unterrichten (D1).

Bundesweit etwa
793.000 Lehrkräfte
beschäftigt

Während an den meisten allgemeinbildenden Schularten in den kommenden Jahren ein anhaltender Mangel an pädagogischem Personal zu erwarten ist, gehen Prognosen der Kultusministerkonferenz (KMK) für das Gymnasium von einem Überschuss an Lehramtsabsolvent:innen im Verhältnis zu den offenen Stellen aus – diese

Abb. D4-1: Lehrpersonal* an allgemeinbildenden Schulen im Jahr 2022 nach Schulart und Beschäftigungsumfang (Anzahl, in %)



* Hauptberufliche Lehrkräfte in Voll- und Teilzeit (ohne stundenweise Beschäftigte).

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

Anhaltende Engpässe
im Lehrkräfte-
angebot bis 2035 zu
erwarten ...

... insbesondere wenn
Ganztagsausbau,
Inklusion oder die
Förderung von
Schulen in heraus-
fordernden Lagen
bedacht werden

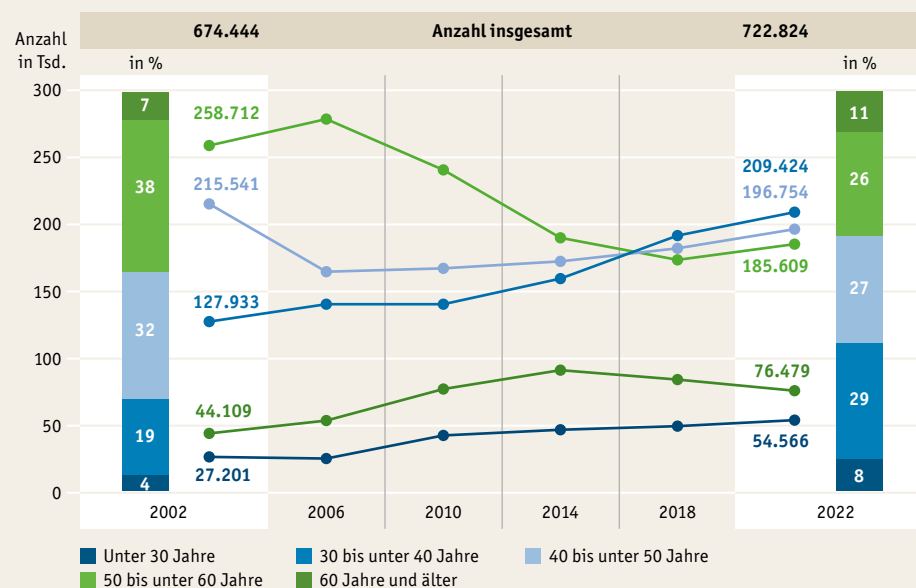
unterrichten zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits vermehrt an beruflichen Schulen (vgl. E4). Auch für das Grundschullehramt zeichnet sich zuletzt wieder ein leichter Überschuss an Lehramtsabsolvent:innen gegenüber der Zahl an zu besetzenden Stellen ab (Klemm & Zorn, 2024), wodurch sich Potenziale für den Ausbau und eine qualitätsvolle Ausgestaltung von ganztägigen Angeboten für Kinder im Grundschulalter (D3) sowie die Umsetzung schulischer Inklusion eröffnen können. Insgesamt fehlen laut KMK bis zum Jahr 2035 jedoch bundesweit nahezu 24.000 Lehrer:innen im allgemeinbildenden Schuldienst, wobei die Bedarfe zwischen den Schularten, Fächern und Regionen teils erheblich variieren. Andere Prognosen lassen mit 85.000 (Klemm, 2022) oder 156.000 (Geis-Thöne, 2022) ein wesentlich größeres Defizit an Lehrpersonal bis zum Jahr 2035 erwarten. Während die Bedarfsprognosen der KMK grundsätzlich von den gegenwärtigen Rahmenbedingungen ausgehen, zeichnen sich gravierendere Engpässe ab, wenn zum einen gesellschaftliche Entwicklungen oder bildungspolitisch formulierte Ziele und Verpflichtungen als Parameter hinzugezogen werden, z. B. der weitere Ganztagsausbau für Kinder im Grundschulalter, das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Förderung oder die zielgerichtete Unterstützung von Schulen in herausfordernden sozialen Lagen (Geis-Thöne, 2022; Klemm, 2022).

Altersstruktur der Lehrkräfte

Verschiebung der
Altersstruktur hin zu
jüngeren Lehrkräften

Betrachtet man die Entwicklung des Bestands an hauptberuflich in Voll- und Teilzeit tätigen Lehrkräften, d. h. ohne stundenweise Beschäftigte, so zeichnet sich eine stetige Verschiebung der Altersstruktur in Richtung jüngerer Lehrer:innen ab – und damit eine Annäherung an die Altersverteilung der erwerbstätigen Bevölkerung in Deutschland. Während Anzahl und Anteil der 30-bis unter 40-Jährigen zwischen 2002 und 2022 auf 209.000 bzw. 29 % stieg, konnten sich die Werte der unter 30-Jährigen gar auf gut 54.000 bzw. 8 % (Abb. D4-2) verdoppeln. Trotz dieser Entwicklung bleibt der Bedarf an Arbeitskräfteressourcen aufgrund steigender Schüler:innenzahlen (D1) und eines hohen Anteils an älteren Beschäftigten, die in den kommenden Jahren

Abb. D4-2: Entwicklung des Lehrkräftebestands* an allgemeinbildenden Schulen 2002 bis 2020 nach Altersgruppen (in %, Anzahl)



* Hauptberufliche Lehrkräfte in Voll- und Teilzeit (ohne stundenweise Beschäftigte).

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

→ Tab. D4-2web

weiterhin sukzessive aus dem Schuldienst ausscheiden werden, anhaltend hoch. So waren 2022 37 % der voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrer:innen über 50 Jahre, 11 % über 60 Jahre alt (**Abb. D4-2**). Der Anteil über 60-jähriger Lehrkräfte entspricht damit dem Durchschnitt aller Erwerbstätigen in Deutschland (vgl. **B2**). Mit 62,9 Jahren lag das Alter, in dem verbeamtete Lehrer:innen aus dem Schuldienst austraten, im Jahr 2022 zwar unter dem Regeleintrittsalter, doch über dem bundesweiten Mittel für Beamt:innen von Bund, Ländern und Kommunen (**Tab. D4-3web**).

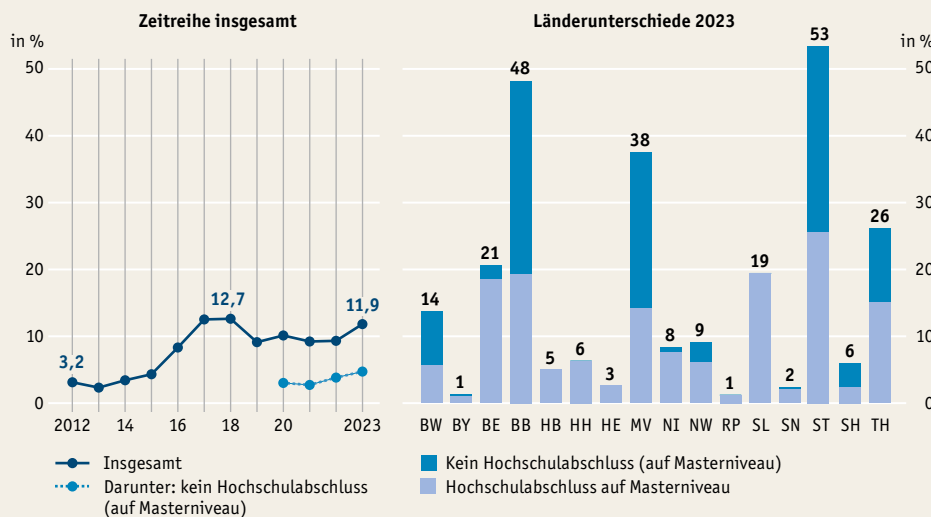
Lehrkräftebedarf bleibt bei 11 % über 60-jähriger Lehrender anhaltend hoch

Aspekte der Qualifikation des Lehrpersonals

Der anhaltende Personalmangel im Schulwesen stellt einige Länder vor die Herausforderung, ihrer Verpflichtung zur vollständigen Unterrichtserteilung nachzukommen. Um Arbeitskräfte zu gewinnen oder zu erhalten, werden in vielen Ländern Lehrkräfte dazu ermutigt, ihren Austritt aus dem Schuldienst aufzuschieben oder im Ruhestand stundenweise an Schulen zu unterrichten. Auf diese Weise wurden im Schuljahr 2022/23 etwa 4.900 Lehrkräfte für einen längeren Verbleib oder Wiedereinstieg in den Schuldienst angeworben (Kuhn, 2023; **Tab. D4-4web**). Nur in Brandenburg, Rheinland-Pfalz und dem Saarland wird von dieser Maßnahme zur Minderung des Personalmangels (noch) nicht Gebrauch gemacht. Des Weiteren nehmen Personen ohne ein grundständiges Lehramtsstudium eine Tätigkeit im Schuldienst auf, sogenannte Seiten- und Quereinsteiger:innen **6**. Sowohl die Bezeichnungen als auch die Modalitäten für den Seiten- oder Quereinstieg unterscheiden sich zwischen den Ländern und Schularten, z.B. in Bezug auf die Hochschulabschlüsse und -fächer, aus denen sich lehramtsbezogene Fächer ableiten lassen, oder hinsichtlich der Verpflichtung zu einem vorherigen Referendariat und dessen Dauer (vgl. Klemm, 2019). Bezogen auf alle Neueinstellungen hat sich der Anteil der Seiteneinsteiger:innen seit 2012 vervierfacht, darunter zunehmend ohne Abschluss auf Masterniveau (**Abb. D4-3**). Von den insgesamt gut 35.000 neu eingestellten Lehrkräften im Jahr 2023 haben 12 % kein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Neben Sachsen-Anhalt (53 %) und Brandenburg (48 %) machten die Seiteneinstiege auch in anderen Ländern einen bemerkenswerten Anteil aller Neueinstellungen aus, wobei dieser zwischen den Schuljahren teils erheblichen Schwankungen unterliegt (**Tab. D4-5web**).

Etwa 4.900 Lehrer:innen für längeren Verbleib oder Wiedereinstieg in den Schuldienst angeworben

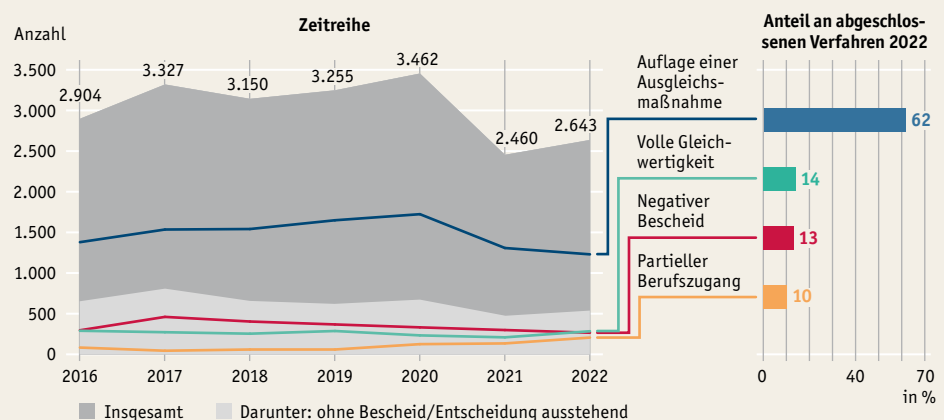
Abb. D4-3: Anteil der Seiteneinsteigenden an allen Neueinstellungen in den öffentlichen Schuldienst 2012 bis 2023 sowie nach Ländern (in %)



Quelle: Sekretariat der KMK, Einstellung von Lehrkräften **6**

→ **Tab. D4-5web**

Abb. D4-4: Anträge auf Anerkennung einer im Ausland erworbenen Lehrberufsqualifikation sowie Entscheidung über die Anträge 2016 bis 2022 (Anzahl, in % der abgeschlossenen Verfahren)



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

→ Tab. D4-6web

Qualifikationen in nur 14 % der abgeschlossenen Verfahren als gleichwertig anerkannt

Mehrheit der Länder erforderte bislang eine Qualifikation in 2 Unterrichtsfächern

Anerkennung von ausländischen Lehrberufsqualifikationen z. T. nur für ausgewählte Staaten geregelt oder möglich

Damit Personen, die ihre Lehrberufsqualifikation im Ausland erworben haben, eine Tätigkeit im Schuldienst aufnehmen können, bedarf ihr Abschluss der vollen Anerkennung als eine der deutschen gleichwertige Ausbildung. Von den 2022 knapp 2.000 abgeschlossenen Anerkennungsverfahren wurden nur 14 % als voll gleichwertig anerkannt und knapp zwei Drittel an die Erfüllung einer Ausgleichsmaßnahme gekoppelt (**Abb. D4-4**). Art und Umfang dieser Maßnahmen variieren zwischen den Ländern und reichen von einer einmaligen Einstellungsprüfung bis hin zu einem 3-jährigen Lehrgang, z.T. unvergütet (Weizsäcker & Roser, 2018; **Tab. D4-7web**). Der im Vergleich mit anderen landesrechtlich reglementierten Berufen¹³ geringe Anteil der als voll gleichwertig beurteilten Qualifikationen deutet sowohl auf ungenutztes Potenzial für die Gewinnung qualifizierter Lehrkräfte hin als auch auf hohe Hürden für zugewanderte Lehrer:innen, eine Tätigkeit im Schuldienst aufzunehmen. So sind die sprachlichen Anforderungen sehr hoch (zumeist C2-Niveau¹⁴). Zudem mussten zugewanderte Lehrkräfte für die Anerkennung ihrer Ausbildung bislang in der Mehrheit der Länder eine Qualifikation in 2 Unterrichtsfächern nachweisen – nur in Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen hatten Antragstellende die Möglichkeit der Anerkennung mit nur einem Fach. Ein im März 2024 beschlossenes Maßnahmenpaket soll dies künftig in weiteren Ländern ermöglichen und könnte damit auch die Anerkennung ausländischer Qualifikationen erleichtern. Inwieweit sich Zugangsbarrieren zum Schuldienst für zugewanderte Lehrkräfte damit verringern, gilt es zu beobachten. So bleiben andere, z.B. herkunftsbedingte Hürden bestehen: In Bayern ist der Erwerb einer Lehramtsbefähigung durch Anerkennung für Lehrkräfte aus Drittstaaten ausgeschlossen. Sie können dort allenfalls die Anrechnung ihrer Studien- und Prüfungsleistungen als Zulassungsvoraussetzung für das Erste Staatsexamen beantragen. Auch in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland wird nach der Herkunft differenziert: Konkrete Vorgaben zu Kriterien für eine Anerkennung oder zum Vorgehen bestehen nur für Lehrer:innen aus der EU, jedoch nicht für jene aus Drittstaaten (**Tab. D4-7web**).

¹³ Der Zugang zu reglementierten Berufen ist durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften festgelegt und nur mit Nachweis einer bestimmten Qualifikation möglich. Dazu zählen z. B. Ärzt:innen, Gesundheits- und Krankenpfleger:innen und Apotheker:innen (jeweils bundesrechtlich geregelt) sowie Ingenieur:innen, Lehrer:innen und Erzieher:innen (jeweils landesrechtlich geregelt). Für eine Übersicht siehe Anerkennungsstatistik.

¹⁴ Gemäß Gemeinsamem Europäischem Referenzrahmen für Sprachen (GER) entspricht dies annähernd erstsprachlichen Kenntnissen.

Facetten schulischer Arbeitsbedingungen

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels ist auch ein Blick auf die Berufszufriedenheit sowie das Belastungsempfinden der sich aktuell im Schuldienst befindenden Lehrkräfte gewinnbringend – denn beide Aspekte können mit Berufswechseln und krankheitsbedingten Ausfällen zusammenhängen (Madigan & Kim, 2021) und damit den Personalbedarf zusätzlich verschärfen. Befragungen im Rahmen des IQB-Bildungstrends ¹⁵ 2021 und 2022 ergaben, dass die Mehrheit der Lehrkräfte (sehr) zufrieden mit ihrer Berufsentscheidung ist: Dies äußern 78 % der Grundschul- und 73 % der Sekundarschullehrkräfte. Diese (sehr) hohe durchschnittliche Zufriedenheit spiegelt sich auch darin wider, dass sich 76 % der Grundschullehrkräfte und 73 % jener im Sekundarbereich I (sehr) sicher sind, den Beruf in den nächsten Jahren weiterhin ausüben zu wollen. Trotz der hohen Berufszufriedenheit geben 89 % der Grundschullehrkräfte an, aktuell (sehr) viel Anstrengung in ihren Beruf zu investieren – an weiterführenden Schulen sind es mit 78 % etwas weniger (**Tab. D4-8web**). Wenngleich das Belastungserleben durch eine Vielzahl individueller und struktureller Faktoren beeinflusst wird, ist diesbezüglich ein Blick auf die unterschiedlichen Aspekte der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften aufschlussreich. Die Angaben von Grundschullehrkräften zeigen, dass vor allem administrative Aufgaben (77 %), das Verhalten schwieriger Schüler:innen (68 %), die Leistungsvielfalt (57 %) und die Klassengröße (48 %) als stark oder eher belastend empfunden werden. Im Gegensatz dazu werden der Unterricht, dessen Vor- und Nachbereitung sowie auch die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen als weniger belastend wahrgenommen (**Tab. D4-9web**). Um das Belastungserleben von Lehrkräften durch administrative Aufgaben zu verringern, wäre es – in Kombination mit weiteren Maßnahmen – bspw. denkbar, sie bei spezifischen nichtpädagogischen Tätigkeiten durch den verstärkten Einsatz von zusätzlichem Personal (z. B. IT, Administration) (vgl. Rackles, 2023, S. 20) oder digitale Korrekturmöglichkeiten zu entlasten, sodass sie ihre frei gewordene Zeit verstärkt für das Unterrichten nutzen könnten.

Das hohe Belastungserleben der Lehrkräfte ist z. T. auch darauf zurückzuführen, dass das Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte in Deutschland – mit Ausnahme Hamburgs – auf dem Deputatsmodell basiert und damit ausschließlich die Unterrichtsstunden erfasst. Die Zeit für darüber hinaus anfallende Tätigkeiten bleibt unbestimmt und wird bislang trotz entsprechender Urteile des Europäischen Gerichtshofes (2019) sowie des Bundesarbeitsgerichts (2022)¹⁵ nicht festgehalten, womit auch die Grundlage für objektive datengestützte Aussagen zur Arbeitszeit von Lehrkräften fehlt. In einer repräsentativen Befragung gaben drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, ihre Arbeitszeit aufzustocken, wenn das Deputatsmodell zugunsten eines Modells, das auch nichtunterrichtliche Tätigkeiten erfasst, abgelöst würde (Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 17). Darüber hinaus zeigt sich im internationalen Vergleich, dass der Anteil der Gesamtarbeitszeit – gemessen an einer wöchentlichen Gesamtarbeitszeit von rund 40 Stunden –, der auf das reine Unterrichten entfällt, bei Lehrkräften aller Schulstufen eher gering ist und unterhalb des Durchschnitts ausgewählter OECD-Vergleichsländer liegt (für die Grundschule: Deutschland 39 %, OECD 51 %; für die Sekundarstufe II: Deutschland 34 %, OECD 44 %) (**Tab. D4-10web**). Die Organisation der Arbeitszeit der Lehrkräfte könnte – neben dem Einsatz nichtpädagogischen Personals in den Bereichen IT und Administration – einen Ansatzpunkt dafür bieten, sowohl das Belastungserleben der Lehrkräfte zu verringern als auch deren Arbeitsumfang und speziell den Anteil der Unterrichtszeit zu erhöhen.

Mehrheit der Lehrkräfte ist mit ihrer Berufsentscheidung (sehr) zufrieden und möchte den Beruf in den kommenden Jahren weiter ausüben

Insbesondere administrative Aufgaben werden als belastend erlebt

Anteil der Arbeitszeit, der auf das Unterrichten entfällt, liegt unter OECD-Durchschnitt

¹⁵ Die Urteile verpflichten Arbeitgeber:innen zur Erfassung der Arbeitszeit aller Beschäftigten.

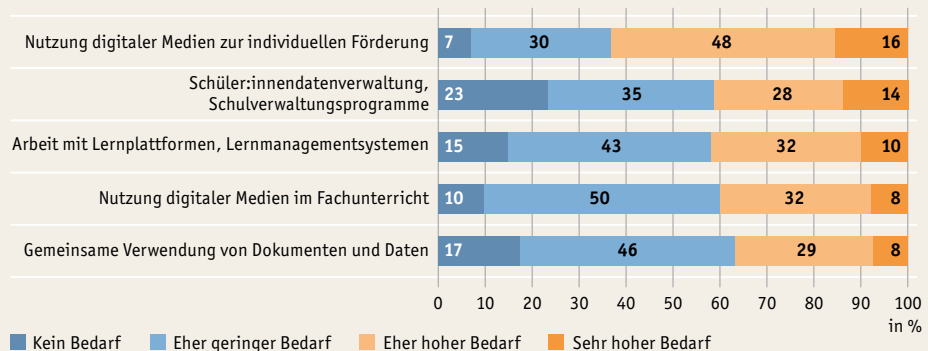
Digitalisierungsbezogene Fort- und Weiterbildung

Über die Hälfte der Lehrkräfte sieht einen hohen Fortbildungsbedarf bzgl. der Nutzung digitaler Medien zur individuellen Förderung von Schüler:innen

82 % der Lehrkräfte haben in den letzten 2 Jahren an einer digitalisierungsbezogenen Weiterbildung teilgenommen

Fortbildung ist – wie in vielen hoch qualifizierten Berufen – als wesentlicher Bestandteil der Berufstätigkeit von Lehrkräften zu verstehen. Dabei führen die sich im Zuge der Digitalisierung verändernden Arbeits- und Unterrichtsanforderungen zu Fortbildungsbedarfen hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien und Anwendungen, in die Daten des IQB-Bildungstrends 2022 einen Einblick gewähren. Besonders hohe Fortbildungsbedarfe zeigen sich hier insbesondere im Bereich der Nutzung digitaler Medien zur individuelleren Förderung einzelner Schüler:innen: 63 % der Lehrkräfte berichten von einem eher oder sehr hohen Bedarf. Dies spiegelt sich auch in einem vergleichsweise seltenen Medieneinsatz zu diesem Zwecke im Unterricht wider (D5). Bezüglich der Nutzung digitaler Medien im Fachunterricht, der Nutzung digitaler Lernplattformen sowie der Schüler:innendatenverwaltung bestehen hingegen mit rund 40 % bei etwas weniger Lehrkräften eher oder sehr hohe Fortbildungsbedarfe (Abb. D4-5). Betrachtet man die erfolgte Teilnahme an Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, so zeigt sich, dass mit rund 82 % die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte in den letzten 2 Jahren an einer solchen teilgenommen hat (Tab. D4-12web). Digitalisierungsbezogene Weiterbildungen sind auch im Kontext des gegenwärtigen und noch anhaltenden Lehrkräftemangels von hoher Bedeutung. So lässt sich bspw. der Fachunterricht im Sekundarbereich II durch den Einsatz hybriden Unterrichts in schulübergreifenden Wechselmodellen sicher gewährleisten (vgl. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2023).

Abb. D4-5: Einschätzungen von Lehrkräften* zu Fortbildungsbedarfen in der Nutzung digitaler Medien und Anwendungen 2022 (in %)



* Lehrkräfte der 9. Jahrgangsstufe.

Fallzahl: n = 1.218

Quelle: IQB-Bildungstrend 2022, eigene Berechnungen

→ Tab. D4-11web

Lernumwelten in Schule und Unterricht

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als D4

D
5

Viele der in den letzten Jahren initiierten Reform- und Fördermaßnahmen, etwa in der Lehrkräftebildung oder Qualitätssicherung, zielen auf eine Optimierung der pädagogischen Praxis in den Schulen ab. Eine lernfördernde Ausgestaltung von Unterricht steht nicht nur mit der Entwicklung kognitiver Kompetenzen (D7) im Zusammenhang, sondern auch mit der motivationalen und emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. z.B. Kunter et al., 2013; Praetorius & Gräsel, 2021). Ausgehend von sogenannten Sicht- und Tiefenstrukturen, die sich in der Forschung zur Untersuchung von Unterrichtsqualität etabliert haben, richtet sich der Blick zunächst auf eingesetzte Lern- und Organisationsformen zur Unterrichtsgestaltung sowie Methoden der Binnendifferenzierung (Sichtstrukturen). Anschließend werden die im Unterricht erfolgende kognitive Aktivierung, Schüler:innenorientierung sowie erlebte Störungen im Unterricht (Tiefenstrukturen) beleuchtet. Daran schließen sich Untersuchungen der in schulischen Lehr-Lern-Prozessen zunehmend präsenten digitalen Medien an: zum einen als Lerngegenstand im Fach Informatik und zum anderen als Lehr-Lern-Werkzeug für die Unterrichtsgestaltung.

Aspekte der Unterrichtsgestaltung

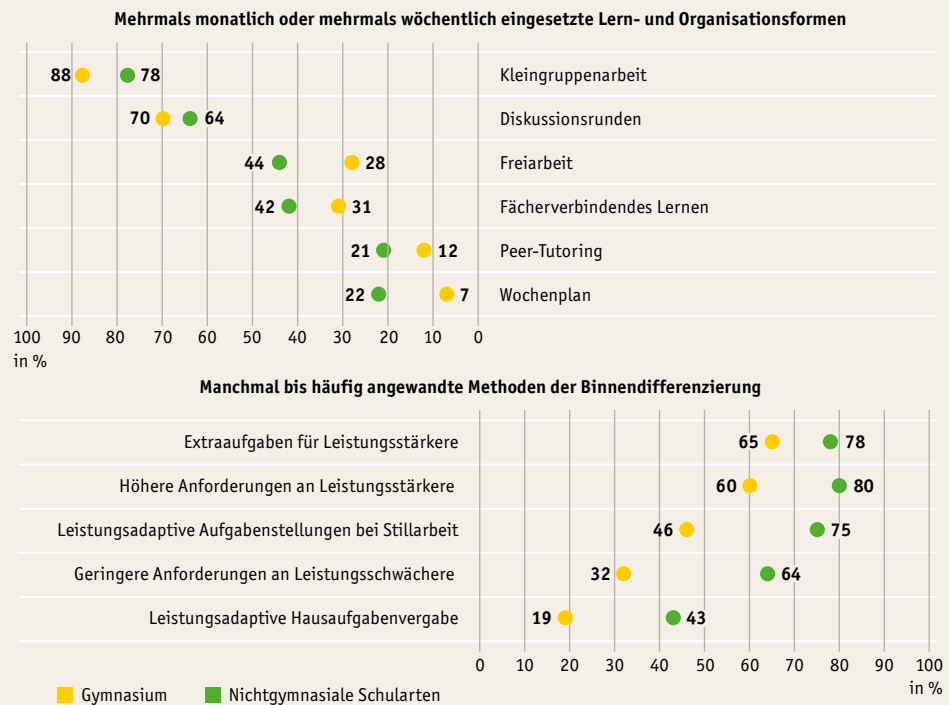
In einem qualitativ hochwertigen Unterricht werden nicht nur (Fach-)Wissen und Inhalte vermittelt, sondern auch die Freude und das Interesse an einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand entwickelt. Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung mit innovativen und vielfältigen Lernformen und Methoden kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Dahingehende Einblicke erlaubt die für den IQB-Bildungstrend **D** durchgeführte Befragung von Deutschlehrkräften der 9. Jahrgangsstufe zu den von ihnen angewandten Lern- und Organisationsformen. Die Selbsteinschätzungen der Lehrenden legen nahe, dass der Unterricht vor allem frontal oder in Einzel- und Stillarbeit organisiert ist: Etwa 9 von 10 Befragten setzten diese Lernformen mehrmals monatlich oder mehrmals wöchentlich ein (**Tab. D5-1web**). Dies gaben gleichermaßen viele Lehrende an Gymnasien sowie an nichtgymnasialen Schularten an. Der Anteil an Gymnasiallehrkräften, die ebenso häufig in Kleingruppen arbeiten ließen, lag mit 88 % auf dem gleichen Niveau und war damit statistisch signifikant größer als unter jenen Lehrkräften an nichtgymnasialen Schularten (78 %) (**Abb. D5-1**). Letztere nutzten nach eigenen Angaben hingegen deutlich häufiger auf Kooperation, Individualisierung und Differenzierung ausgerichtete Lernformen wie Freiarbeit, fächerverbindendes Lernen oder Peer-Tutoring. Dies dürfte auf eine zu meist größere Leistungsheterogenität der Schüler:innenschaft zurückzuführen sein, da je nach Schulart mitunter Jugendliche mit unterschiedlichen Abschlusszielen und auf entsprechend unterschiedlichen Anforderungsniveaus gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. Doch legen die aktuellen Schulleistungsuntersuchungen PISA **D** und IQB-Bildungstrend nahe, dass auch an Gymnasien eine hohe Leistungsheterogenität besteht.

Bei zunehmender Heterogenität der Schüler:innenschaft steigen die Anforderungen an eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die das individuelle Lernverhalten, die Lernvoraussetzungen und Begabungen der Schüler:innen berücksichtigt und sowohl leistungsstarke als auch -schwache Kinder und Jugendliche in ihrer Kompetenzentwicklung bestmöglich fördert. Betrachtet man die im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe angewandten Methoden für einen leistungsadaptiven Unterricht, zeigt sich im Einklang mit den zuvor skizzierten Befunden, dass insbesondere jene Methoden regelmäßig zum Einsatz kommen, die sich in Einzel-, Still- oder Klein-

Frontalunterricht, Einzel- und Stillarbeit prägen den Unterricht in Jahrgangsstufe 9

Kooperative, individualisierende und differenzierende Lernformen vor allem an nichtgymnasialen Schularten

Abb. D5-1: Einschätzungen von Lehrkräften zur Anwendung verschiedener Lern- und Organisationsformen* sowie Methoden der Binnendifferenzierung im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe im Jahr 2022 nach Schularten (in %)**



* Lern- und Organisationsformen, für die ein statistisch signifikanter Unterschied ($p < .05$) zwischen den Schularten nachgewiesen werden konnte. Für alle abgefragten Lern- und Organisationsformen vgl. **Tab. D5-1web**.

** Alle Unterschiede zwischen den Schularten sind statistisch signifikant ($p < .05$).

Quelle: Henschel et al. (2023), IQB-Bildungstrend 2022, eigene Darstellung

→ **Tab. D5-1web, Tab D5-2web**

**Leistungsadaptive
Unterrichtsgestaltung
häufiger an
nichtgymnasialen
Schularten**

gruppenarbeit einbetten lassen. So gaben jeweils etwa drei Viertel der Lehrenden an, dass sie manchmal bis häufig schnelle Jugendliche vorarbeiten lassen (78 %), damit sie mit langsameren Schüler:innen üben oder wiederholen können, oder dass sie leistungsstarke Schüler:innen durch Extraaufgaben fördern (73 %). Mit Blick auf die Unterrichtsorganisation durch Kleingruppenarbeit bildeten Lehrende nach eigener Einschätzung mehr leistungsheterogene (78 %) als -homogene (59 %) Lerngruppen (**Tab. D5-2web**). Augenfällig ist, dass alle Methoden für eine leistungsadaptive Unterrichtsgestaltung häufiger von Deutschlehrkräften an nichtgymnasialen Schularten angewandt werden als an Gymnasien. Am größten ist die Differenz bei der Vergabe von leistungsadaptiven Hausaufgaben (24 Prozentpunkte), leistungsadaptiven Aufgabenstellungen bei Stillarbeit (29 Prozentpunkte) sowie geringeren Anforderungen an leistungsschwächere Schüler:innen (33 Prozentpunkte) (**Abb. D5-1**).

Qualität schulischer Lehr-Lern-Prozesse

Betrachtet man Unterricht als ko-konstruktiven Gestaltungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden, dann gibt nicht nur das von einer Lehrkraft intendierte Unterrichtsangebot Aufschluss über die Qualität schulischer Lehr-Lern-Prozesse, sondern auch das von Schüler:innen erlebte Unterrichtsgeschehen. Zur Beschreibung der Prozessqualität von Unterricht haben sich in der Forschung 3 Grunddimensionen etabliert. Die *Klassenführung* gibt Auskunft über das Ausmaß von störenden Handlungen im Unterricht und darüber, inwiefern eine effektive Ausschöpfung der Unterrichtszeit mit wenig Störungen gelingt. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und ein wert-

schätzendes, an den Schüler:innen orientiertes Klima (*konstruktive Unterstützung*) sowie das Angebot von kognitiv herausfordernden Aufgaben, die das Entwickeln eigener Lösungsstrategien und tiefergehende Verstehensprozesse anregen (*kognitive Aktivierung*), können ebenso zu einem lernfördernden Unterricht beitragen.

Für den IQB-Bildungstrend beurteilten Neuntklässler:innen diese Merkmale von Prozessqualität ihres Deutschunterrichts: Auf einer Skala von 1 bis 4 schätzten sie ihren Unterricht weitgehend als störungsfrei ein, wobei Gymnasiast:innen das Unterrichtsgeschehen statistisch signifikant als störungsärmer erlebten als Schüler:innen an nichtgymnasialen Schularten (**Tab. D5-3web**). Unterstützung in Form von individueller Förderung oder einer positiven Fehlerkultur ist nicht nur für leistungsschwache Kinder und Jugendliche ein wichtiger Faktor für effektiven Unterricht und einen nachhaltigen Kompetenzerwerb. Betrachtet man die Bewertungen der Neuntklässler:innen im Jahr 2022, so schätzten sie unabhängig von der besuchten Schulart die *konstruktive Unterstützung* durch ihre Deutschlehrkraft im Mittel (2,85) positiv ein (**Tab. D5-3web**). Nachhaltige Wissensvermittlung setzt nicht zuletzt eine aktive kognitive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen voraus, der 3. Basisdimension von Unterrichtsqualität (*kognitive Aktivierung*). Die Neuntklässler:innen bewerteten im Jahr 2022 sowohl das Anspruchsniveau der Aufgaben und Materialien, mit denen sie sich im Deutschunterricht auseinandersetzten, als auch die Aktivitäten ihrer Deutschlehrkraft zur Anregung vertiefender Verstehensprozesse im Mittel eher positiv (2,51 bzw. 2,66), wobei sich keine Unterschiede zwischen den Schularten zeigten.

Gymnasiast:innen nehmen weniger Störungen des Unterrichtsgeschehens wahr

Keine Schulartunterschiede in der konstruktiven Unterstützung ...

... und kognitiven Aktivierung

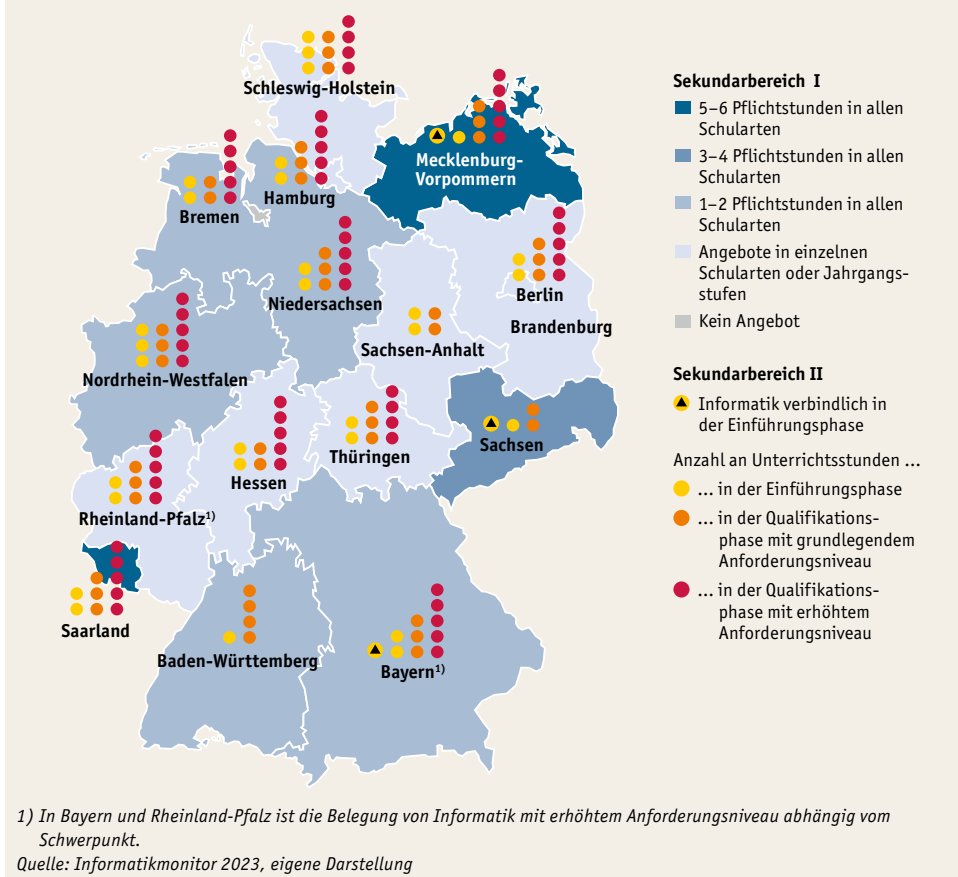
Digitalisierungsbezogene Lerngelegenheiten

Die Vermittlung informatischer und digitaler Kompetenzen in institutionalisierten Bildungsprozessen wird umso wichtiger, je heterogener die Gelegenheitsstrukturen im familialen Umfeld ausgeprägt sind (**D6**) und sollte bereits im Primarbereich einsetzen (KMK, 2016a). Dabei können digitale Technologien einerseits selbst zum Lerngegenstand werden, andererseits als Lehr-Lern-Werkzeug eingesetzt werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Für beide Aspekte stellt die Verfügbarkeit digitaler Medien und Technologien eine maßgebliche Rahmenbedingung dar. Diese hat sich sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich – vermutlich aufgrund der Ausstattungsinitiativen während der Corona-Pandemie und des DigitalPakts Schule (vgl. **B3**) – verbessert (Lorenz et al., 2023; Lewalter et al., 2023a). Im Primarbereich bestehen nahezu flächendeckend gelegentlich nutzbare Klassensätze digitaler Geräte (Lorenz et al., 2023, S. 204), die 1:1-Ausstattung von Schüler:innen pro Gerät fällt im internationalen Vergleich jedoch unterdurchschnittlich aus (Lorenz et al., 2023, S. 204). Im Sekundarbereich I zeigt sich eine im internationalen Vergleich geringere Ausstattung mit Computern, jedoch eine überdurchschnittliche Ausstattung mit Tablets (Lewalter et al., 2023).

Außer der Verfügbarkeit digitaler Endgeräte stellt Informatikunterricht an allgemeinbildenden Schulen einen zentralen Baustein für den Erwerb digitaler und informatorischer Kompetenzen dar. Aktuell variieren jedoch sowohl das Angebot als auch die Verbindlichkeit zwischen den Ländern und den Schulstufen (Gesellschaft für Informatik e.V., 2023). Zudem werden Daten zum Informatikunterricht in Deutschland nur unzureichend erhoben und verfügbar gemacht (Schröder et al., 2022). Im *Primarbereich* bestehen bislang keine verpflichtenden Informatikinhalte, es wird jedoch empfohlen, diese im Sachunterricht zu verankern (SWK, 2022). Im *Sekundarbereich I* gibt es zum Schuljahr 2023/24 in 7 Ländern verbindlichen Informatikunterricht, wobei der wöchentliche Stundenumfang stark zwischen den Ländern variiert (**Abb. D5-2**). In 8 Ländern wird Informatik ausschließlich im Wahlpflicht- und Wahlbereich angeboten, wobei an vielen Einzelschulen kein solches Angebot besteht,

Verbindlicher Informatikunterricht im Sekundarbereich I in 7 Ländern

Abb. D5-2: Angebot und Verbindlichkeit von Informatikunterricht im Sekundarbereich I und II im Jahr 2023 nach Ländern



**Verbindlicher
Informatikunterricht
im Sekundarbereich II
in 3 Ländern**

weshalb die Aussagekraft über Wahlpflicht- und Wahlangebote begrenzt ist. In einem Bundesland (Bremen) besteht kein Angebot, das durch ein verbindliches Curriculum unterlegt wäre. Im *Sekundarbereich II* erfolgt in der Einführungsphase in 3 Ländern verbindlicher Informatikunterricht, in 13 Ländern wird Informatikunterricht im Wahlpflichtbereich angeboten (**Abb. D5-2**). In der Qualifikationsphase kann Informatik in allen Ländern auf grundlegendem Anforderungsniveau belegt werden. Auf erhöhtem Anforderungsniveau ist eine Belegung in 13 Ländern möglich. Wenngleich die Aufnahme und der Ausbau dieses Fachs samt entsprechenden Lerninhalten sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich eine Notwendigkeit darstellen, ist im Zuge der Implementierung dafür Sorge zu tragen, dass sich die wöchentliche Stundenbelastung der Schüler:innen nicht weiter erhöht.

**Im internationalen
Vergleich setzen
Grundschullehrkräfte
selten digitale
Medien im Leseunter-
richt ein ...**

Der Einsatz digitaler Medien und Anwendungen beschränkt sich nicht nur auf den Informatikunterricht, sondern erfolgt auch in allen anderen Unterrichtsfächern. Zum einen soll er dort die informatischen und digitalen Kompetenzen fördern, zum anderen bspw. die Diagnostik und individuelle Förderung unterstützen (digitale Technologien als Lehr-Lern-Werkzeug). Einblicke in die Mediennutzung in international vergleichender Perspektive gewähren die Daten der IGLU- bzw. PISA-Studie. Für den Primarbereich zeigt sich, dass die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien für verschiedene Leseaktivitäten in Deutschland im internationalen Vergleich gering ausgeprägt und im unteren Drittel der Teilnahmestaaten und -regionen zu verorten ist: So geben die Lehrkräfte von rund 27 % der Schüler:innen an, mindestens einmal pro Woche digitale Medien für Leseaktivitäten mit der ganzen Klasse zu nutzen (Lorenz et al.,

2023, S. 206; **Tab. D5-4web**). Neben dem Einsatz im gesamten Klassenverbund bergen digitale Medien jedoch auch Potenziale für die individuelle Förderung und Diagnostik. Diesbezüglich zeigt sich jedoch, dass diese keineswegs ausgeschöpft werden: Individualisierte Leseaktivitäten für verschiedene Gruppen werden nur bei weniger als 20 % der Viertklässler:innen in Deutschland oft angeboten und auch eine digital gestützte Diagnostik von Lesekompetenz wird bei der Hälfte der Schüler:innen nie eingesetzt (Lorenz et. al., 2023; **Tab. D5-5web**).

Im Sekundarbereich I zeigt sich im internationalen Vergleich ein ähnliches Bild: In Deutschland geben Lehrkräfte überwiegend an, digitale Hilfsmittel nie oder nur in einigen Unterrichtsstunden einzusetzen – eine Ausnahme stellen hier Textverarbeitungs- und Präsentationsprogramme dar, welche häufig verwendet werden. Potenziell lernfördernde Tools wie Lernsoftware, interaktive Lernmaterialien oder E-Portfolios werden vergleichsweise selten von den Lehrkräften eingesetzt (Lewalter et al., 2023) (**Tab. D5-6web**). Diese Werte spiegeln sich auch in den Schüler:innenangaben zur Mediennutzung wider: So geben 11 % der 15-Jährigen an, Lernsoftware, Spiele, Apps und Lerntools (fast) täglich zu verwenden (OECD-Mittelwert: 25 %). Auch Lernmanagementsysteme (z.B. Moodle), denen vielseitige lernfördernde Potenziale sowie Entlastungspotenziale für Lehrkräfte zugeschrieben werden, kommen in Deutschland mit 17 % nur bei wenigen Schüler:innen (fast) täglich zum Einsatz (OECD-Mittelwert: 38 %) (**Tab. D5-7web**).

Darüber hinaus wird das Bildungssystem mit der Einführung von KI-Technologien konfrontiert, deren Risiken und Nutzen spätestens seit der Einführung von ChatGPT Ende 2022 auch öffentlich breit diskutiert werden. Auch wenn schwache KI-Systeme bereits seit einiger Zeit in adaptiven Anwendungen im Einsatz sind, wird genau zu beobachten sein, inwiefern textgenerierende KI-Anwendungen den Lehr-Lern-Prozess, einschließlich der Prüfungsformate, langfristig grundlegend ändern. Einer repräsentativen Umfrage unter 504 Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zwischen 14 und 19 Jahren im Auftrag des Digitalverbands Bitkom zufolge hat im Frühjahr 2023 bereits mehr als die Hälfte der Schüler:innen (53 %) ChatGPT für die Schule genutzt (Bitkom, 2023). Das Bildungssystem und die Bildungsforschung stehen vor der Aufgabe, die Chancen und Risiken solcher KI-Technologien für das Lernen und den Unterricht zu erkennen und einen lernfördernden Umgang damit zu entwickeln (SWK, 2024). So bergen KI-Technologien bspw. einerseits Potenziale für individuelle Lernförderung und binnendifferenzierte Aufgabenstellungen, andererseits tut es not, über die Notwendigkeit neuer Aufgabenformate zu diskutieren und den Schüler:innen Kompetenzen zur kritisch-reflektierten Einordnung der KI-generierten Ergebnisse zu vermitteln. Einem Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2024) zufolge ist die Integration generativer KI-Technologien wie *large language models* sehr voraussetzungsvoll und darf nicht allein den großen IT-Konzernen überlassen werden. Vielmehr ist sie an zentrale Herausforderungen gebunden, die von Wissenschaft, schulischer Praxis und Politik/Verwaltung nur gemeinsam anzugehen sind.

... Gleiches zeigt sich für den Sekundarbereich I

Ungenutzte Potenziale bei der Nutzung digital-gestützter Diagnostik und Binnen-differenzierung

Bildungsaktivitäten an außerschulischen Lernorten

Wichtige Kompetenzen erwerben Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Schule. Einerseits lernen sie auch zu Hause für die Schule, andererseits erwerben sie an außerschulischen Lernorten wie bei Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und von Vereinen, aber auch im Rahmen von Freiwilligendiensten fachliche, soziale und personale Kompetenzen (Thole & Hüblich, 2014). Die Darstellung der Bildungsaktivitäten an außerschulischen Lernorten umfasst daher zum einen Art und Ausmaß von außerschulischen, aber auf die Schule bezogenen Lernaktivitäten sowie die Unterstützung, die Kinder in schulischen Belangen zu Hause von ihren Eltern erfahren. Zum anderen wird auf Bildungsaktivitäten von Kindern und Jugendlichen an außerschulischen Lernorten eingegangen. Es wird beschrieben, in welchem Umfang ausgewählte bildungsbezogene Freizeitaktivitäten ausgeübt und welche Lernorte dafür aufgesucht werden. Auch dieser Bildungsbereich ist von sozialer Ungleichheit geprägt, weshalb die Darstellung – soweit es die Datenlage erlaubt – unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale erfolgt.

Schulbezogene Aktivitäten außerhalb der Schule

Ein Viertel der 15-Jährigen lernt zu Hause an mindestens 5 Tagen in der Woche

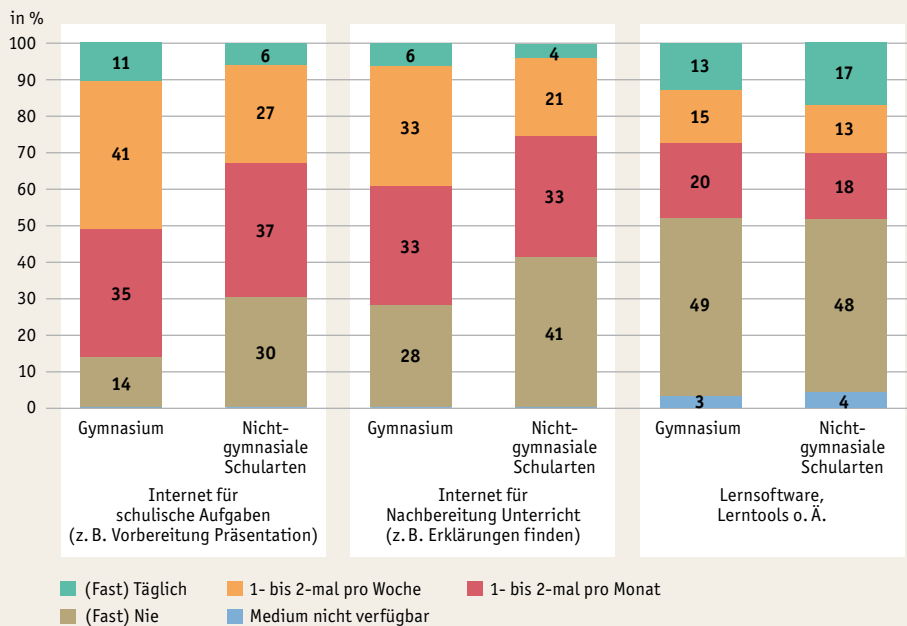
Fast alle 15-jährigen Schüler:innen sind auch nach der Schule mit schulbezogenen Aktivitäten beschäftigt. Ein Viertel lernt oder macht Hausaufgaben an 5 oder mehr Tagen pro Woche, 40 % an 3 bis 4 Tagen in der Woche und ein weiteres Viertel an 1 bis 2 Tagen (**Tab. D6-1web**). Hierfür wenden 56 % der Schüler:innen bis zu 1 Stunde Zeit am Tag auf, 38 % 1 bis 3 Stunden und 6 % mehr als 3 Stunden (**Tab. D6-2web**). Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen, gehen an deutlich mehr Tagen schulbezogenen Aktivitäten nach (**Tab. D6-1web**) und wenden auch mehr Zeit pro Tag auf (**Tab. D6-2web**).

Digitale Mediennutzung

Drei Viertel der 15-Jährigen verwenden digitale Medien bei ihren Lernaktivitäten

Ein Großteil dieser außerschulischen Lernzeit wird unter Einbeziehung digitaler Medien verbracht. Nach vertieften Auswertungen der Daten der PISA-Studie  2022 verwenden 84 % der Schüler:innen digitale Medien für Lernaktivitäten vor und nach der Schule und 80 % für Lernaktivitäten am Wochenende. Die Umfänge bewegen sich überwiegend unter 2 Stunden am Tag. Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen, nutzen zu größeren Teilen überhaupt digitale Medien zum Lernen und mit einem größeren Stundenumfang als Schüler:innen anderer Schularten (**Tab. D6-3web**). Die PISA-Studie fragt auch, für welche konkreten Aktivitäten digitale Medien verwendet werden. 41 % der Schüler:innen nutzen mindestens 1-mal pro Woche digitale Medien außerhalb des Unterrichts, um für schulische Aufgaben im Internet zu surfen, und 31 %, um Lektionen nachzubereiten oder zu wiederholen (**Abb. D6-1, Tab. D6-4web**). Die Nutzung von Lernsoftware oder weiteren Lerntools außerhalb der Schule ist bei unter 15-Jährigen – analog zum Nutzungsverhalten innerhalb der Schule (**D5**) – nicht stark ausgeprägt, wobei in diesem Punkt keine schulartspezifischen Unterschiede festzustellen sind (Lewalter et al., 2023, S. 255 f.). Auffällig ist, dass Lerntools o.Ä. im Vergleich zu anderen digitalen Medien höhere Werte in den Kategorien „(fast) täglich“ und „(fast) nie“ aufweisen (**Abb. D6-1, Tab. D6-5web**).

Ein Ergebnis der International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018 ist, dass die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler:innen im internationalen Vergleich zwar überdurchschnittlich sind, dennoch ein Drittel nur über Basissenntnisse verfügt (Eickelmann et al., 2019, S. 13).

Abb. D6-1: Häufigkeit ausgewählter außerschulischer digitaler Mediennutzungsarten nach Schulart (in %)

Fallzahlen: n = 3.707–3.851

Quelle: PISA, 2023, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. D6-4web, Tab. D6-5web

Die PISA-Studie 2022 zeigt ergänzend, dass ein Großteil der 15-Jährigen motiviert ist, ihre Kenntnisse auszubauen. Insgesamt stimmen 63 % von ihnen (eher) zu, mehr über digitale Medien lernen zu wollen. 64 % stimmen (eher) zu, dass sie den Umgang mit digitalen Medien aus funktionalistischen Motiven erlernen möchten, etwa weil es für den späteren Beruf nützlich sein könnte. Etwas weniger Zustimmungswerte erhält die Aussage, dass man lernen möchte, Computer zu programmieren (48 %). Unterschiede nach Schulart zeigen sich nur bei der berufsbezogenen Motivation: Diese ist höher bei Jugendlichen an Gymnasien (Lewalter et al., 2023, S. 261).

Zwei Drittel möchten mehr Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien erwerben

Schulbezogene Unterstützung durch die Eltern

Bei den schulbezogenen Lernaktivitäten erhalten viele Kinder und Jugendliche Unterstützung von ihren Eltern. Studien zeigen jedoch, dass entsprechendes Elternverhalten stark von sozialen Ungleichheiten geprägt ist (Ditton, 2011; Lewalter et al., 2023). Die aktuelle Befundlage unterstreicht das starke Engagement der Eltern. Laut der DJI-Studie AID:A  haben Eltern von 7- bis 11-Jährigen durchschnittlich an 26 Tagen im Monat mit ihrem Kind besprochen, was es für die Schule machen muss, an 21 Tagen überprüft, ob das Kind die Hausaufgaben gemacht hat, und an 19 Tagen dem Kind bei Dingen geholfen, die es für die Schule machen muss. Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss  besprechen seltener mit ihrem Kind, was es für die Schule zu tun hat. Mit zunehmendem Alter des Kindes werden die Hausaufgaben seltener überprüft oder wird ihm seltener bei schulischen Dingen geholfen (Tab. D6-6web). Trotzdem ist das Thema Schule in der Eltern-Kind-Kommunikation auch noch im Sekundarbereich präsent: Gut die Hälfte der Eltern von 15-Jährigen besprechen (fast) täglich mit ihrem Kind, wie gut es in der Schule zurechtkommt, ein weiteres Drittel mindestens einmal pro Woche – wie vertiefte Auswertungen der PISA-Daten zeigen (Tab. D6-7web). Hierbei gibt es keine Unterschiede nach der vom Kind besuchten Schulart oder dem Bildungsabschluss der Eltern.

Eltern unterstützen ihr Grundschulkind in schulischen Belangen fast täglich

Außerschulische Aktivitäten

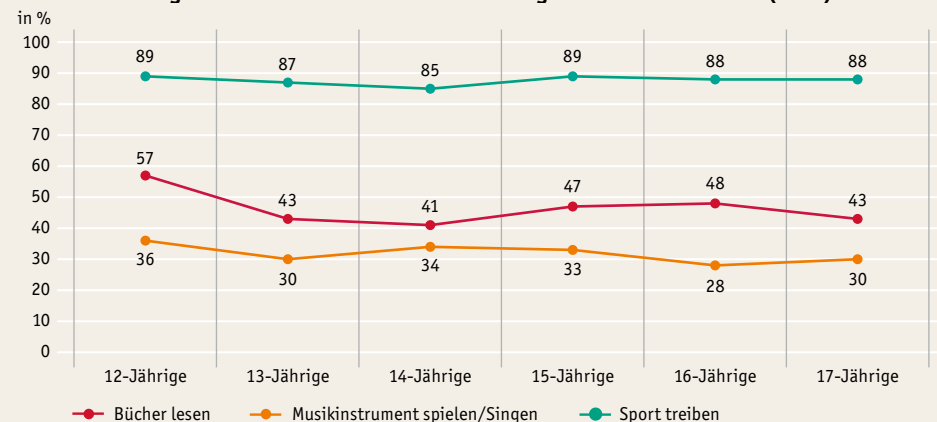
Außer den häuslichen Aktivitäten mit direktem schulischem Bezug wird einer Reihe von weiteren Aktivitäten, denen Aufwachsende in ihrer Freizeit nachgehen, Bildungspotenzial zugesprochen. Lesen fördert die Lesekompetenz, welche wiederum eine Schlüsselkompetenz sowohl für schulischen Erfolg als auch für gesellschaftliche Teilhabe ist (McElvany et al., 2023). Beim Spielen eines Instruments und sportlichen Aktivitäten werden aktivitätsspezifische Kompetenzen (z. B. musikalische, motorische), aber auch soziale Kompetenzen erworben (für Sport: Burrmann, 2011; für Musik: Winner et al., 2013). Gleiches gilt für die Teilnahme an Aktivitäten in Vereinen und Jugendverbänden (Thole & Höblich, 2014). Die DJI-Studie AID:A fragt 12- bis 17-Jährige danach, wie häufig sie eine Auswahl an Aktivitäten in ihrer Freizeit ausüben. Besonders verbreitet sind sportliche Aktivitäten, die von 88 % mindestens 1-mal pro Woche betrieben werden. Deutlich weniger geben an, in dieser Häufigkeit Bücher zu lesen (47 %) oder ein Instrument zu spielen oder zu singen (32 %) (**Abb. D6-2**). Multivariate Analysen zeigen, dass alle Aktivitäten häufiger von Jugendlichen aus akademischen Haushalten ausgeübt werden. Mädchen und Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte ⁶ geben an häufiger Bücher zu lesen, Jungen, häufiger Sport zu treiben, während Mädchen angeben, öfter zu musizieren (**Tab. D6-8web**).

Ein Teil der 12- bis 17-Jährigen ist in Vereinen oder Verbänden aktiv. Am beliebtesten sind Sportvereine, in denen 57 % aktiv sind. 24 % sind in kirchlichen oder religiösen Gruppen aktiv, ein Fünftel in Gesangs- oder Musikvereinen, 8 % in Hilfsorganisationen (z. B. Freiwillige Feuerwehr, Deutsches Rotes Kreuz) und 14 % in anderen Vereinen oder Verbänden (**Tab. D6-9web**). In Sport- und Gesangs-/Musikvereinen sind Jugendliche aus akademischen Haushalten überproportional aktiv (**Tab. D6-9web**). Ein deutlich geringerer Teil der Jugendlichen ist in solchen Zusammenhängen auch ehrenamtlich engagiert. Von den Jugendlichen, die angegeben haben, in einem Verein oder Verband aktiv zu sein, üben 22 % ein Ehrenamt aus (**Tab. D6-9web**). Multivariate Analysen ergeben, dass in diesem Alter Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte zwar zu geringeren Anteilen in Vereinen (vor allem Sportvereinen) aktiv sind. Wenn sie aktiv sind, üben sie jedoch eher ein Ehrenamt aus als nicht eingewanderte Jugendliche. In der höheren Altersgruppe dreht sich die Richtung des Zusammenhangs um und junge Erwachsene mit Einwanderungsgeschichte sind auch beim Ehrenamt unterrepräsentiert. Wegen der sozial-integrativen Kraft von Freizeit- und Vereinsaktivitäten ist es auch von Interesse, inwieweit Jugendliche mit Fluchthintergrund an diesen teilhaben

88 % der Jugendlichen treiben mind. 1-mal pro Woche Sport, 47 % lesen und 32 % musizieren

Jugendliche aus akademischen Familien sind häufiger musikalisch oder sportlich aktiv

Abb. D6-2: Ausgewählte Freizeitaktivitäten von Jugendlichen nach Alter (in %) *



* Anteil derjenigen, die die Aktivität mindestens 1-mal pro Woche ausüben.

Fallzahlen: n = 1.824–1.946

Quelle: DJI, AID:A 2023, gewichtete Daten (vorläufiges Gewicht)

→ **Tab. D6-8web**

können. Für Geflüchtete aus der Ukraine liegen hierzu Daten vor.¹⁶ Demnach nehmen 56 % der 12- bis 17-Jährigen an mindestens einer außerschulischen Bildungsaktivität teil, und zwar überwiegend an Sportaktivitäten (43 %). Nur je knapp ein Zehntel geht Musik-, Kunst- oder anderen Gruppenaktivitäten (z.B. eines Jugendverbands oder einer Hilfsorganisation) nach (Tab. D6-10web). Sie nutzen also zu geringeren Anteilen außerschulische Angebote als nicht aus der Ukraine geflüchtete Jugendliche der AID:A-Stichprobe, gleichzeitig sind auch in dieser Gruppe Jugendliche aus akademischen Haushalten überrepräsentiert (Tab. D6-11web).

Außerschulische Lernorte

Neben Sportvereinen und Musikschulen ist es die Kinder- und Jugendhilfe, die im Handlungsfeld Jugendarbeit gemäß ihrem gesetzlichen Auftrag Freizeit- und Bildungsangebote bereitstellt. Diese werden überwiegend von gemeinnützigen Vereinen und Verbänden angeboten.

In Sportvereinen waren 2023 knapp 6 Millionen junge Menschen im Alter von 7 bis 18 Jahren Mitglied. Dies entspricht rund zwei Dritteln der altersgleichen Gesamtbevölkerung. Hiervon sind 60 % Jungen und 40 % Mädchen. 72 % befinden sich in der Altersgruppe der 7- bis 14-Jährigen und 28 % in der Altersgruppe der 15- bis 18-Jährigen. Insgesamt ist seit 2015 ein zunächst langsames, ab 2021 dann ein deutliches Absinken der Mitgliedszahlen bei Kindern und Jugendlichen zu beobachten. Über die Zeit der Corona-Pandemie verloren die Vereine rund 5 % der Mitgliedschaften. Der Rückgang fiel etwas stärker bei Mädchen und älteren Jugendlichen aus. Von 2022 bis 2023 stiegen die Mitgliedszahlen wieder deutlich an, sodass der pandemiebedingte Einbruch nahezu kompensiert werden konnte. Allerdings ist dies allein auf die deutliche Zunahme in der Gruppe der 7- bis 14-Jährigen zurückzuführen; die 15- bis 18-Jährigen haben ihren Weg noch nicht wieder zurück in die Sportvereine gefunden (Tab. D6-12web).

Nach Angaben des Verbands der Musikschulen, in dem der Großteil der deutschen Musikschulen vereinigt ist, nahmen im Jahr 2022 rund 970.000 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren außerschulischen Musikunterricht. Bei Kindern und Jugendlichen macht die Altersgruppe der 6- bis 9-Jährigen die Hälfte der Musikschüler:innen aus, auf die Gruppe der 15- bis 18-Jährigen entfallen nur rund 13 %. Seit 2015 stieg die Zahl der Musikschüler:innen bis 2019 von 967.000 auf über 1 Million kontinuierlich an, um dann – vermutlich aufgrund der Einschränkungen während der Corona-Pandemie – auf 965.000 im Jahr 2020 und 912.000 im Jahr 2021 zurückzugehen. Zuletzt ist wieder ein Aufwärtstrend festzustellen (Tab. D6-13web).

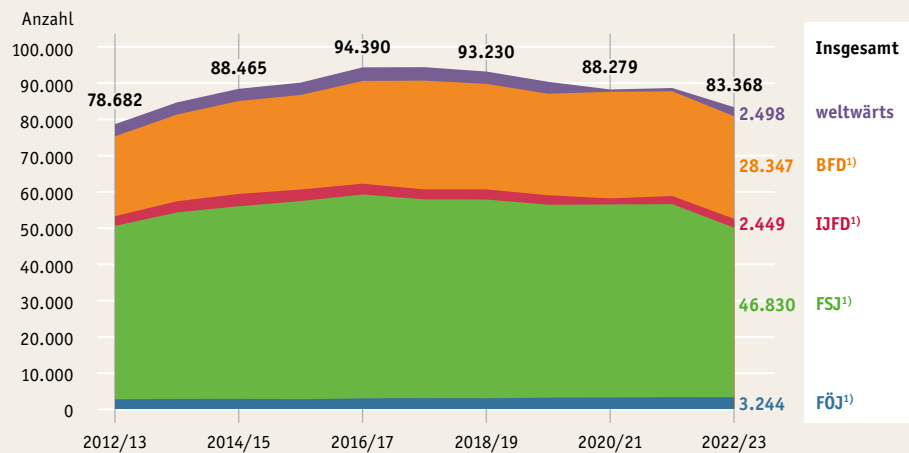
Mit über 150.000 Nennungen wurden im Jahr 2019 die bislang meisten Angebote der Kinder- und Jugendarbeit seit 2015 gemeldet (Tab. D6-14web). 2021 sank die Zahl aufgrund von Einschränkungen durch die Corona-Pandemie um 32 % auf 107.000 Angebote. Veranstaltungen und Projekte machen mit rund 60 % den größten Anteil an den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe aus, hinzu kommen mit je rund 20 % offene (z.B. in einem Jugendzentrum) und gruppenbezogene (z.B. in einem Jugendverband) Angebote. Zwei Drittel der Angebote werden von freien Trägern  bereitgestellt, wobei diese einen leichten Schwerpunkt auf gruppenbezogenen zugunsten von offenen Angeboten haben. In gut der Hälfte der Angebote sind haupt- oder nebenberuflich Beschäftigte tätig, in 38 % Ehrenamtliche und in einem Zehntel Personen, die einen Freiwilligendienst absolvieren. Offene Angebote werden überproportional von Haupt- oder Nebenberuflichen und Freiwilligendienstleistenden durchgeführt, in gruppenbezogenen Angeboten arbeiten zu etwas größeren Anteilen Freiwilligendienstleistende mit als in anderen Angeboten. Obwohl der größte Teil der Angebote von über 10-Jährigen besucht wird, wird rund ein Viertel auch von Jüngeren genutzt (Tab. D6-14web).

Geflüchtete aus der Ukraine nutzen zu geringeren Anteilen außerschulische Angebote

Die Mitgliedszahlen von Sportvereinen haben sich bei den 7- bis 14-Jährigen wieder erholt

Nach pandemiebedingtem Rückgang wieder mehr Musikschüler:innen

¹⁶ IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland , 3. Befragungswelle 2023.

Abb. D6-3: Engagierte im Alter von unter 27 Jahren in Freiwilligendiensten 2012/13 bis 2022/23 (Anzahl)

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

Quelle: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben; Bundesarbeitskreis Freiwilliges Soziales Jahr; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

→ Tab. D6-15web

Jugendfreiwilligendienste

Nach Abschluss der Schule entscheidet sich ein Teil der jungen Menschen für einen gesetzlich geregelten Freiwilligendienst. Solche Dienste bieten die Möglichkeit eines strukturierten Engagements über den Zeitraum von in der Regel 6 bis 18 Monaten mit pädagogischer Begleitung und Qualifizierung. Die Gründe hierfür sind vielfältig und reichen vom Sammeln erster beruflicher Erfahrungen über persönliche Weiterentwicklung bis hin zum Überbrücken von Wartezeit bis zum Ausbildungs- oder Studienbeginn (Grgic & Lochner, im Erscheinen). Im Jahr 2022/23 gab es 83.368 Engagierte in den verschiedenen Freiwilligendiensten,¹⁷ wobei rund 56 % davon das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) absolvierten und ein Drittel einen Bundesfreiwilligendienst (BFD). Nur 4 % engagierten sich im Rahmen eines Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ) und je 3 % beim Internationalen Jugendfreiwilligendienst und bei weltwärts (Dienst in Entwicklungsländern) (Abb. D6-3). Seit dem Jahr 2017/18 ist insgesamt ein Rückgang der Engagiertenzahlen zu verzeichnen, der sich mit der Corona-Pandemie verstärkte, insbesondere bei den internationalen Freiwilligendiensten. Seit 2021/22 geht der Trend im internationalen Einsatzgebiet wieder aufwärts (Tab. D6-15web). Während die Zahlen im BFD und im FÖJ relativ stabil bleiben, ist beim FSJ ein weiterer Abfall zu verzeichnen. Der Rückgang der Engagierten im FSJ ist kritisch zu betrachten. Denn dies stellt eine Möglichkeit dar, um erste Erfahrungen in sozialen und pädagogischen Berufen zu sammeln, also in einem Bereich, der vom Fachkräftemangel betroffen ist. Der Anteil der weiblichen Personen liegt beim FSJ bei 65 %, beim BFD bei 62 %. Während der Frauenanteil beim FSJ seit über 10 Jahren auf diesem Niveau liegt, war er beim BFD im Jahr 2011 mit 43 % deutlich niedriger und ist seither kontinuierlich angestiegen (Tab. D6-16web, Tab. D6-17web). Auch nehmen junge Menschen mit (Fach-) Hochschulreife die Möglichkeit eines Freiwilligen Sozialen Jahres überproportional in Anspruch: 54 % der Engagierten verfügen über einen höheren Schulabschluss, 31 % über einen mittleren und 9 % über einen niedrigen oder keinen (Tab. D6-16web).

¹⁷ Aufgrund des größeren Zeitabschnitts, in dem junge Menschen sich in diesem Rahmen freiwillig engagieren können, ist es schwer den genauen Anteil dieser Engagierten an allen jungen Menschen zu berechnen. Gemessen an einem durchschnittlichen Jahrgang würde es sich um ein Zehntel handeln, gemessen an der Menge der 18- bis 26-Jährigen wäre es 1 %.

Das Freiwillige Soziale Jahr ist der beliebteste Freiwilligendienst

Junge Frauen und Jugendliche mit höherem Schulabschluss sind häufiger vertreten

Kognitive Kompetenzen

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als D6

Seit fast 25 Jahren wird regelmäßig in nationalen und internationalen Schulleistungstudien untersucht, welche Bildungsziele unterschiedliche Altersgruppen in ausgewählten Domänen erreichen. Zusammen mit den Monitoringinstrumenten zur Unterrichtsentwicklung unterstützen sie die Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen, indem sie mittels elaborierter Tests und Vergleichsmaßstäbe Transparenz über wichtige kognitive Fähigkeitsbereiche schaffen. Auf der Grundlage aktueller Daten (IGLU, PISA ^D, IQB-Bildungstrends ^D) für den Primar- und Sekundarbereich wird im Folgenden der Blick auf die Lesekompetenz der Kinder und Jugendlichen gerichtet, welche als zentral für den Erwerb von fächerübergreifendem Wissen, die persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe gilt. Dabei werden zunächst Entwicklungen in den durchschnittlichen Leseleistungen beschrieben. Daran anschließend wird der Fokus auf Disparitäten in den Leseleistungen gelegt.

Trends im internationalen und innerdeutschen Vergleich

Die zuletzt erschienenen Befunde der internationalen Schulleistungstudien IGLU und PISA zeigen, dass die Leseleistungen von deutschen Schüler:innen sowohl im Primarbereich (IGLU) als auch im Sekundarbereich I (PISA) nicht wie in den vergangenen Jahren über, sondern im OECD- oder EU-Durchschnitt liegen. Betrachtet man die Entwicklung der durchschnittlichen Lesekompetenzen der Viertklässler:innen in Deutschland über einen Zeitraum von rund 20 Jahren, zeigt sich zudem, dass die jüngst erzielten durchschnittlichen Leseleistungen geringer als zu allen bisherigen Erhebungszeitpunkten ausfallen. Im Vergleich zu 2016 entspricht der Leistungsrückgang circa einem viertel Schuljahr. Zwar deutete sich bereits im Jahr 2011 ein Leistungsrückgang an, dieser fällt aber erst im Jahr 2021 signifikant aus (Frey et al., 2023, S. 116 f.; **Tab. D7-1web**). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den 15-Jährigen: Diese erzielten 2022 signifikant geringere Lesekompetenzen im Vergleich zu vorangegangenen Erhebungszeitpunkten, wobei sich der Leistungsrückgang auch hier bereits seit 2015 andeutete und weitgehend parallel zum OECD-Durchschnitt verläuft (Heine et al., 2023, S. 151; **Tab. D7-1web**).

Mit den skizzierten Leistungseinbußen setzt sich ein bereits vor der Corona-Pandemie einsetzender Trend fort. Gleichwohl stehen die nun signifikanten Verschlechterungen der Leseleistungen im zeitlichen Zusammenhang mit den pandemiebedingten Einschränkungen und Veränderungen des Schulbetriebs. Wenngleich die Schulleistungstudien nur begrenzt Auskunft über Ursachen für diese Entwicklung geben können und kausale Interpretationen nicht möglich sind, bieten differenziertere Analysen der IGLU-Daten Hinweise auf eine beschleunigende Wirkung der Pandemie. Demnach entspricht der Kompetenzrückgang der Viertklässler:innen von etwa einem viertel Schuljahr den metaanalytischen Befunden zur Leistungsentwicklung während der Pandemie (Betthäuser et al., 2023). Die Kompetenzen fielen damit signifikant geringer aus, als es unter Berücksichtigung des 2011 eingesetzten leichten Leistungsrückgangs sowie der veränderten Komposition der Schüler:innenschaft zu erwarten gewesen wäre (Frey et al., 2023, S. 127).

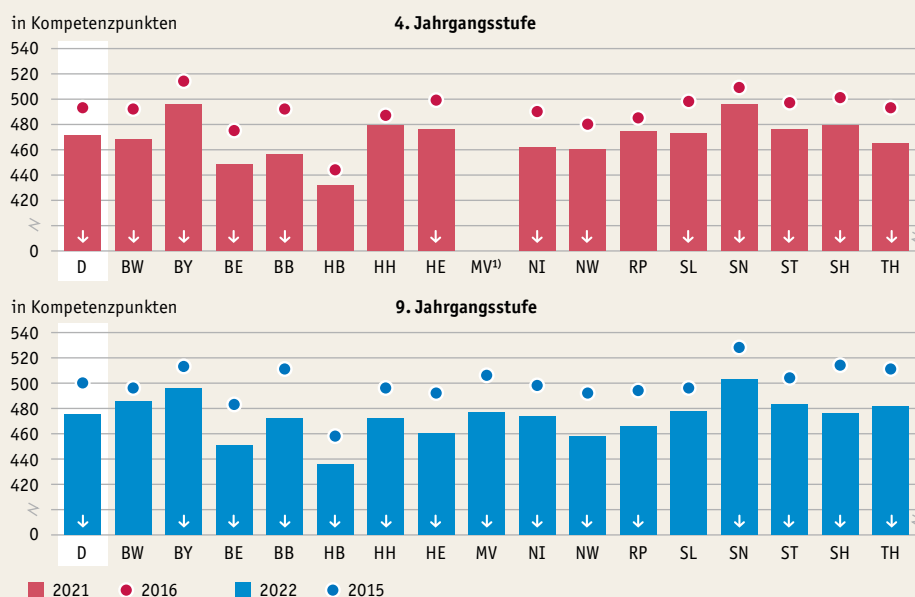
Eine differenziertere Betrachtung der Kompetenzstände und -entwicklungen der Schüler:innen in den Ländern erlaubt der IQB-Bildungstrend, mit dem seit mehr als einem Jahrzehnt das Erreichen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) überprüft wird. Diese definieren länderübergreifend, welche Kompetenzen Schüler:innen zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer schulischen Laufbahn erworben haben sollten. Sie werden anhand von Kompetenzstufenmodellen abgebildet und

Lesekompetenzen der Schüler:innen liegen im OECD-Durchschnitt ...

... fallen jedoch im Vergleich zu den Vorjahren signifikant geringer aus

Abwärtstrend deutete sich bereits seit Längerem an und wurde durch die Corona-Pandemie verstärkt

D
7

Abb. D7-1: Mittlere Leseleistungen von Schüler:innen der Jahrgangsstufen 4 (2016 und 2021) und 9 (2015 und 2022) nach Ländern (in Kompetenzpunkten) *

* Signifikante Veränderungen zwischen 2016 und 2021 bzw. 2015 und 2022 sind mit Pfeilen gekennzeichnet.

1) Für Mecklenburg-Vorpommern werden keine Ergebnisse ausgewiesen, da aufgrund pandemiebedingter Schulschließungen nur in einem Fünftel der für die Teilnahme vorgesehenen Schulen des Landes Testsitzungen realisiert werden konnten (Schneider & Wittig 2022).

Quelle: Boemmel & Schneider, (2023), IQB-Bildungstrend 2022; Schneider & Wittig, (2022), IQB-Bildungstrend 2021

→ Tab. D7-2web

geben über mittlere Leistungsunterschiede hinaus Auskunft über die Verteilung der Schüler:innen auf die verschiedenen Anforderungsniveaus. Es zeigt sich, dass der signifikante Leistungsrückgang im Primarbereich die Mehrzahl der Länder betrifft – lediglich in Bremen, Hamburg, Hessen und Rheinland-Pfalz fällt der Rückgang gegenüber 2016 nicht statistisch signifikant aus (Abb. D7-1). Obgleich sich die Leistungen der Schüler:innen in Bremen nicht signifikant verschlechtert haben, liegen sie im Ländervergleich am weitesten unter dem Bundesmittel, wohingegen Schüler:innen in Bayern und Sachsen signifikant überdurchschnittliche Leseleistungen erzielen. Für den Sekundarbereich I zeigt der Ländervergleich, dass die Leseleistungen im Jahr 2022 mit Ausnahme von Baden-Württemberg und dem Saarland in allen Ländern signifikant geringer als im Jahr 2015 ausfallen. In Berlin, Brandenburg, Bremen und Hessen liegen die Leseleistungen signifikant unter dem Bundesdurchschnitt, während Schüler:innen in Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen überdurchschnittliche Leistungen erzielen.

Disparitäten in den Leseleistungen

Im Sekundarbereich I erreichen 15 % bzw. 33 % der Schüler:innen nicht den Mindeststandard für den Ersten bzw. Mittleren Schulabschluss im Lesen

Wenngleich die berichteten Kompetenzmittelwerte als Richtwert für das Erreichen bildungspolitischer Ziele betrachtet werden, können die individuellen Leistungen und jene einzelner Gruppen deutlich davon abweichen. Deutschlandweit verfehlten im Jahr 2022 unter den Neuntklässler:innen, die mindestens den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben, fast 23 % der Schüler:innen im Kompetenzbereich Lesen den Mindeststandard für diesen Abschluss (Abb. D7-2). Dies stellt einen signifikanten Anstieg im Vergleich zum Jahr 2015 dar. Auf Länderebene zeigt sich, dass Schüler:innen in Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen signifikant seltener den Mindeststandard erreichen (Tab. D7-3web). Weitert man den Blick auf die Gesamtpopulation der

Neuntklässler:innen, d. h. einschließlich jener Lernender, die nicht mindestens den MSA anstreben, so erhöht sich der Anteil auf rund 33 % (Tab. D7-4web). Darüber hinaus verfehlen rund 15 % aller Neuntklässler:innen den Mindeststandard für den Ersten Schulabschluss (ESA). Auch im Primarbereich steigt der Anteil der Schüler:innen, die den Mindeststandard im Lesen nicht erreichen, im Vergleich zu den Vorjahren signifikant und lag im Jahr 2021 bei 19 %. Wie im Sekundarbereich I sind auch hier Länderunterschiede zu verzeichnen (Tab. D7-5web).

Dass der Anteil leseschwacher Schüler:innen signifikant zugenommen hat, ist auch mit Blick auf soziale Disparitäten als problematisch einzuschätzen. Leistungsvergleichsstudien zeigen seit fast 25 Jahren wiederholt auf, dass die Kompetenzen von Schüler:innen in Deutschland stark in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft ^G variieren. Sowohl im Sekundar- als auch im Primarbereich fällt der soziale Gradient ^M, welcher den Zusammenhang zwischen den erreichten Kompetenzen eines Kindes und dem sozioökonomischen Status der Familie beschreibt, zuletzt für die Leseleistung signifikant stärker aus als in den Vorjahren (Niemitz et al., 2023; Sachse et al., 2022). Die Trendbetrachtung zeigt, dass diese Entwicklung erst ab dem Jahr 2015 bzw. 2016 einsetzte: Zuvor konnte im Sekundarbereich I eine signifikante Verringerung sozialer Ungleichheiten in der Lesekompetenz und im Primarbereich zumindest eine Persistenz festgestellt werden. Darüber hinaus weisen auch Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte ^G sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I signifikant geringere Lesekompetenzen auf, wobei die Kompetenznachteile bei Schüler:innen der 1. Generation besonders stark ausgeprägt sind. Bei Berücksichtigung von für den Lernerfolg relevanten Hintergrundmerkmalen (sozioökonomischer Status, Bücherzahl, zu Hause gesprochene Sprache), die sich häufig zwischen Familien mit und ohne Einwanderungsgeschichte unterscheiden, verringern sich diese Unterschiede, bleiben aber weiterhin statistisch signifikant (Henschel et al., 2022; 2023).

Am anderen Ende des Leistungsspektrums stehen dem Anteil der leseschwachen Schüler:innen jene Lernenden gegenüber, die überdurchschnittlich hohe Leseleistungen erzielen, d. h. den Optimalstandard erreichen. Unter Neuntklässler:innen, die mindestens den Mittleren Schulabschluss anstreben, zählten dazu im Jahr 2022 rund 3,9 % in Gesamtdeutschland, wobei Schüler:innen in Brandenburg (2,2 %), Bremen (2,0 %), Hessen (2,5 %), Mecklenburg-Vorpommern (2,0 %) und Thüringen (2,0 %) signifikant seltener dieses Anforderungsniveau erreichten als in Deutschland insgesamt (Abb. D7-2). In der Trendbetrachtung zeigt sich, dass der bundesweite Anteil dieser Gruppe im Vergleich zu 2015 stabil blieb. Ähnlich liegen die Befunde für den Primarbereich – auch hier lassen sich Unterschiede zwischen den Ländern verzeichnen, jedoch fällt der Anteil der Schüler:innen, die im Jahr 2021 den Optimalstandard erreichen, im Vergleich zum Jahr 2016 signifikant geringer aus (Tab. D7-5web).

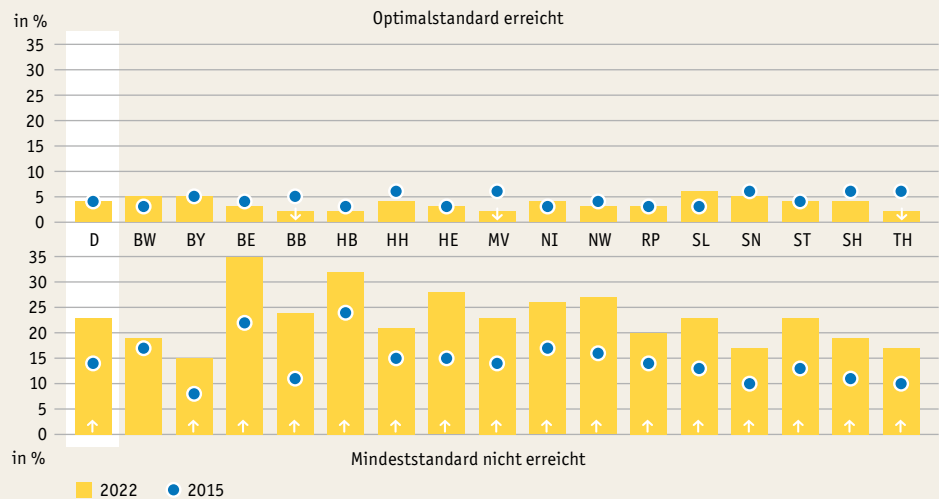
Die hohen und zunehmenden Anteile von Schüler:innen, die den Mindeststandard im Lesen nicht erreichen, sowie der starke Zusammenhang zwischen Kompetenzen und sozialer Herkunft stellen erhebliche Herausforderungen dar, sowohl hinsichtlich individueller gesellschaftlicher Teilhabechancen als auch des Übergangs in berufliche Ausbildung, für die bestimmte Mindestanforderungen in den Basiskompetenzen gestellt werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt eine gezielte, früh einsetzende und umfassende Leseförderung an Bedeutung. Dafür könnten u. a. Möglichkeiten der datengestützten Diagnose und Förderung vermehrt genutzt (D5) oder Lehrkräfte bei der Entwicklung von Förderstrategien stärker unterstützt werden, z. B. durch Einbeziehung lerntherapeutischer Expertise. Zudem bedürfen Schulen in herausfordernder Lage, d. h. mit einem hohen Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen, zusätzlicher Ressourcen. Im letzten Jahrzehnt wurden dafür in etwas mehr als der Hälfte der Länder spezifische Förderprogramme eingerichtet, wobei eine

Unter den Viertklässler:innen verfehlt etwa ein Fünftel den Mindeststandard im Lesen

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz hat sich verstärkt

Anteil lesestarker Schüler:innen in Jahrgangsstufe 4 rückläufig, in Jahrgangsstufe 9 stabil

Abb. D7-2: Anteil an Schüler:innen in Jahrgangsstufe 9, die mindestens einen Mittleren Schulabschluss anstreben und 2015 bzw. 2022 im Leseverstehen den Mindeststandard verfehlen oder den Optimalstandard erreichen, nach Ländern (in %)*



* Signifikante Veränderungen zwischen 2015 und 2022 sind mit Pfeilen gekennzeichnet.

Quelle: Schneider & Boemmel (2023), IQB-Bildungstrend 2022

→ Tab. D7-3web

große Varianz in der Identifikation und Auswahl der teilnehmenden Schulen sowie in der Durchführung der Programme und deren Schwerpunktsetzungen besteht (Braun & Pfänder, 2022). Neben den länderspezifischen Programmen zielen Kooperationsprogramme von Bund und Ländern darauf ab, den Anforderungen an die Schul- und Unterrichtsentwicklung strukturell zu begegnen – dabei werden sowohl für zielgruppenspezifische (*Leistung macht stark*, *Schule macht stark*, *Startchancen-Programm*) und themenspezifische (*DigitalPakt Schule*) Maßnahmen und Projekte zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Methodische Erläuterungen

Sozialer Gradient

Um soziale Disparitäten in den Kompetenzen, d. h. den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den erreichten Schulleistungen der Schüler:innen, zu beschreiben, wird in Schulleis-

tungsstudien der soziale Gradient geschätzt. Dabei kennzeichnen höhere Werte für den Gradienten eine engere Kopplung zwischen sozioökonomischem Status und Schulleistungen.

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als D7

D
8

Mit dem Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse werden für die weitere Bildung (vgl. **E1**, **F2**) und Erwerbsbiografie wichtige Weichen gestellt (vgl. **I3**). Die erreichten Abschlüsse liefern neben den erworbenen kognitiven Kompetenzen (**D7**) wichtige Hinweise darauf, inwiefern das Schulwesen seine Qualifikationsfunktion erfüllt. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung der Abschlüsse in ihrer Gesamtheit nachgezeichnet. Anschließend richtet sich ein vertiefender Blick auf jene Jugendlichen, die ohne einen Abschluss von der Schule abgehen. Hier zeichnete sich im vorangegangenen Bildungsbericht ein bemerkenswerter Rückgang ab, der nicht zweifelsfrei als punktuelle Folge der Corona-Pandemie zu erkennen war. Auf welchen Wegen welche Abschlüsse erreicht werden, wird angesichts einer in vorangegangenen Bildungsberichten beobachteten Entkoppelung von Schularten (**D1**) und -abschlüssen erneut aufgegriffen. Vor dem Hintergrund der Inklusionsbestrebungen richtet sich dabei ein vertiefender Blick auf den Abschlusserwerb im Kontext sonderpädagogischer Förderung.

Entwicklung der Abschlussquoten

Werden die Abschlussquoten **M** in ihrer zeitlichen Entwicklung betrachtet, dann zeigt sich einerseits, dass der über längere Zeit beobachtete Trend zu höherer Bildung nicht weiter anhält. Andererseits scheinen sich die Absolvent:innen **G** und Abgänger:innen **G** in ihrer Verteilung auf die Abschlussarten zu konsolidieren (**Abb. D8-1**). Gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung lag im Jahr 2022 der Anteil an Jugendlichen, die mit einem Ersten Schulabschluss die Schule verließen, bei 21 %. Während seit 2010 kontinuierlich weniger Absolvent:innen die allgemeinbildenden Schulen mit Erstem Schulabschluss verlassen, ist für die beruflichen Schulen zwischen 2016 und 2019 ein kurzzeitiger Anstieg sowohl in Quote als auch Anzahl festzustellen (**Tab. D8-1web**). Es liegt nahe, dass es sich vor allem um Jugendliche handelt, die in den Jahren 2015 und 2016 nach Deutschland flüchteten und in den Folgejahren über Maßnahmen im Übergangssektor (vgl. **H2**) einen Ersten Schulabschluss erwarben. Dafür spricht auch, dass im Übergangssektor Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit deutlich überrepräsentiert sind (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 188–189).

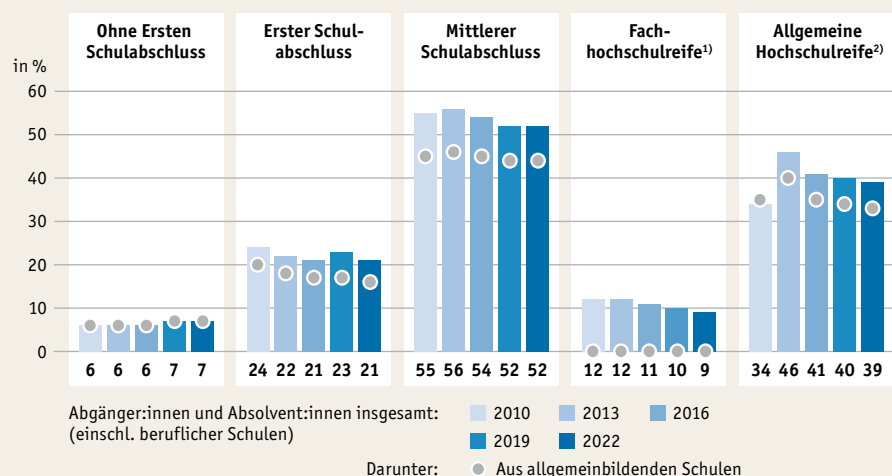
Die Quote der Absolvent:innen mit Mittlerem Schulabschluss verbleibt im Jahr 2022 stabil bei 52 % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (**Abb. D8-1**). Dies geht insbesondere auf (nachgeholte) Abschlüsse an beruflichen Schulen zurück, denn die Anzahl jener Absolvent:innen von allgemeinbildenden Schulen ist zuletzt weiter rückläufig (**Tab. D8-1web**). Der augenfällige Rückgang an Absolvent:innen mit Fachhochschulreife legt indes nahe, dass die beruflichen Schulen für den (nachträglichen) Erwerb höher qualifizierender Abschlüsse an Gewicht verlieren.

Am oberen Ende des Qualifikationsspektrums erwarben mit 39 %, darunter 33 % an allgemeinbildenden Schulen, geringfügig weniger Jugendliche eine allgemeinbildende Hochschulreife als 2016 und 2019 (**Abb. D8-1**). Inwiefern es sich dabei um leichte Schwankungen handelt oder sich ein rückläufiger Trend andeutet, gilt es, künftig weiter zu beobachten. Im Vergleich der Länder erwarben 2022 insbesondere in den Stadtstaaten, Brandenburg (40 %) und Nordrhein-Westfalen (41 %) überdurchschnittlich viele Jugendliche die Hochschulreife an einer allgemeinbildenden Schule (**Tab. D8-2web**). Bringt man die Absolvent:innenquote mit den Übergangsquoten auf die weiterführenden Schulen (**D2**) in Verbindung, scheint es in diesen Ländern zu gelingen, jene Kinder, die am Ende der Grundschulzeit an ein Gymnasium übergehen, zur Hochschulreife zu führen. Eine Ausnahme bildet Bremen: Die überdurchschnitt-

Abschlusserwerb bleibt konstant auf hohem Niveau

Stabile Quote Mittlerer Schulabschlüsse dank nachgeholter Abschlüsse an beruflichen Schulen

Geringfügiger Rückgang im Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife auf 39 %

Abb. D8-1: Abgänger:innen und Absolvent:innen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2013 bis 2022 nach Abschlussart (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) Ab 2013 ohne Personen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben.

2) 2013 doppelter Abiturjahrgang (G8/G9) in Nordrhein-Westfalen und verstärkter Abiturjahrgang in Hessen.

2016 doppelter Abiturjahrgang in Schleswig-Holstein.

Quelle: Sekretariat der KMK, Schüler/innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen

→ Tab. D8-1web

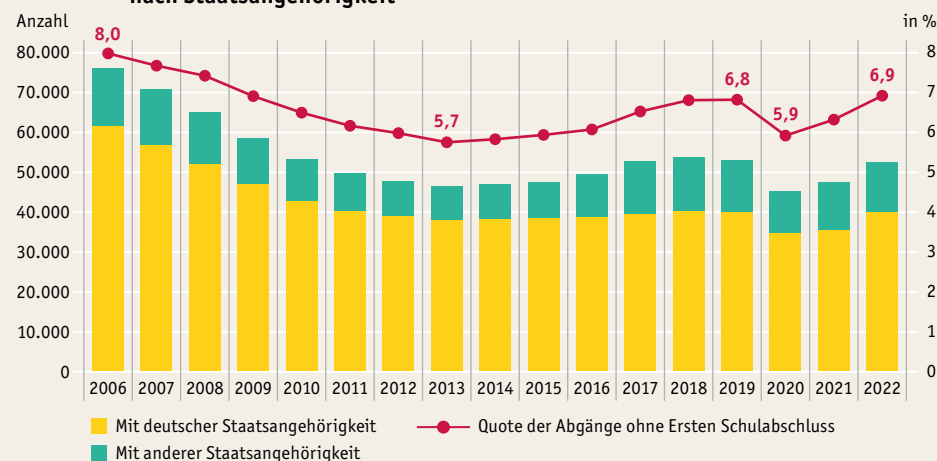
liche Absolvent:innenquote (38 %) lässt erkennen, dass im Stadtstaat – von der limitierten Möglichkeit eines Gymnasialübergangs unberührt – viele Schüler:innen die Option wahrnehmen, das Abitur an einer Schule mit 3 Bildungsgängen zu erwerben. Im Kontrast zu den zuvor genannten Ländern liefern die Absolvent:innenquoten in Baden-Württemberg und Bayern (jeweils 27 %) sowie Hessen (26 %) Hinweise auf eine hohe Selektivität an Gymnasien im Verlauf der Schulzeit.

Abgänge ohne Schulabschluss

Am unteren Level des Qualifikationsspektrums gingen 2022 zum Schuljahresende wieder mehr Jugendliche ab, ohne mindestens einen Ersten Schulabschluss erreicht zu haben:¹⁸ Mit knapp 52.300 sind es etwa 6.000 Jugendliche mehr als im Jahr 2013, als die Quote ihren bisherigen Tiefstwert erreichte. Gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung steigt die Abgangsquote damit von 5,7 auf 6,9 % (**Abb. D8-2**). Diese Jugendlichen sind mit erheblichen Barrieren für einen unmittelbaren Übergang in eine berufliche Ausbildung konfrontiert (vgl. **E1**). Unklar bleibt, inwiefern der substanzielle Rückgang in den Jahren 2020 und 2021 auf veränderte Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie zurückzuführen ist. So wurden in allen Ländern für die meisten Abschlussarten vielfältige Sonderregelungen getroffen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 159). Dass Jugendliche durch pandemiebedingte Unwägbarkeiten vermehrt bereits vor Ablauf des Schuljahres ohne Abschluss abgingen (sogenannte Schulabbrecher:innen) ist ebenso denkbar.

Bei einer Betrachtung der Abgänge nach Staatsangehörigkeit zeigt sich zum einen eine seit 2013 stetig wachsende Zahl von Jugendlichen mit einer anderen Staatsangehörigkeit als der deutschen (etwa +4.000). Zum anderen ist auch für jene mit deutscher Staatsangehörigkeit ein Zuwachs von knapp 2.000 zu verzeichnen (**Tab. D8-**

¹⁸ Ohne Schulabbrecher:innen, die vor Ablauf des Schuljahres die Schule verlassen. Auf Basis schulstatistischer Aggregatdaten ist es nicht möglich, über die Größe dieser Gruppe Auskunft zu geben.

Abb. D8-2: Schulabgänge ohne Ersten Schulabschluss 2006 bis 2022 nach Staatsangehörigkeit

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

→ Tab. D8-3web

3web). Während das Verhältnis seit 2006 konstant bei 80 zu 20 % mit einer deutschen gegenüber einer anderen Staatsangehörigkeit lag, zeigt sich seit 2017 in einer sukzessiven Verschiebung des Verhältnisses eine Verschärfung sozialer Disparitäten. Im Jahr 2022 hatten drei Viertel der Abgänger:innen einen deutschen Pass und Jugendliche mit einer anderen Staatsangehörigkeit machten ein Viertel der Abgänger:innen aus. Richtet man den Blick auf die schulische Herkunft der Jugendlichen, so wird ein kontinuierlicher Rückgang der Abgangsquoten aus den Förderschulen deutlich, der seit 2017 bei etwa 3 % stagniert (**Abb. D8-2**), d.h., die Zunahme an Schulabgängen ohne Abschlüsse geht ausschließlich auf die sonstigen Schularten zurück. Darunter sind es vor allem die Hauptschulen und Schulen mit 3 Bildungsgängen, die Jugendliche ohne Abschluss verlassen.

Verschärfung sozialer Disparitäten unter den Schulabgänger:innen

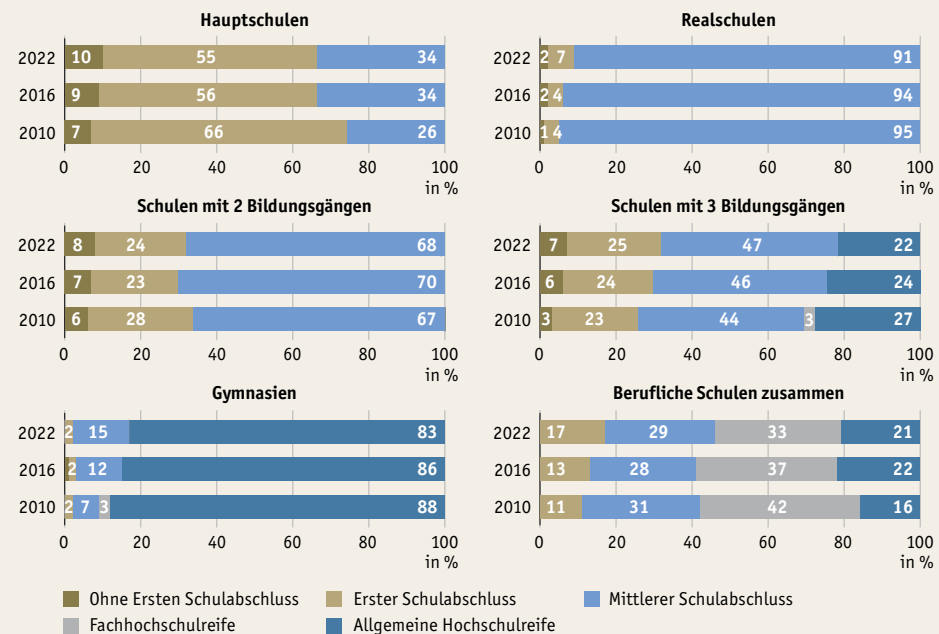
Abschlussprofile ausgewählter Schularten

Dass der Erste Schulabschluss sukzessive an Bedeutung verloren hat, ist nicht allein darauf zurückzuführen, dass es heute weniger Hauptschulen und mehr kombinierte Schularten mit mehreren Bildungsgängen gibt (**D1**), sondern zeugt auch von einer zunehmenden Flexibilisierung der Abschlussoptionen. Dieser Trend betrifft auch eher traditionelle Schulsysteme, die weiterhin eigenständige Haupt- und Realschulangebote vorhalten, und wird insbesondere bei den Hauptschulen selbst sichtbar (**Abb. D8-3**): 2010 verließen noch 66 % der Hauptschüler:innen ihre Schule mit Erstem Schulabschluss, 2022 waren es nur noch 55 %. Inzwischen verlässt also jeder 3. die Hauptschule mit Mittlerem Abschluss. In keiner anderen allgemeinbildenden Schulart zeigt sich eine ähnliche Verschiebung im Abschlussprofil. Angesichts verbesserter Zugangschancen, mit einem Mittleren Schulabschluss direkt in vollqualifizierende Ausbildungen einzumünden (vgl. **E1**), ist diese Entwicklung positiv zu bewerten. Ein Blick in die Länder offenbart, dass das Verhältnis von an Hauptschulen erworbenen Ersten und Mittleren Schulabschlüssen in Baden-Württemberg und Niedersachsen nahezu ausgeglichen ist (**Tab. D8-4web**), sodass diese Schulart dort faktisch als Schule mit 2 Bildungsgängen betrachtet werden kann.

Immer mehr Hauptschüler:innen erreichen den Mittleren Abschluss

Sonderpädagogische Förderung und Schulabschlüsse

Angesichts der Beobachtung, dass nach wie vor die sonderpädagogische Förderung in gesonderten Einrichtungen überwiegt (**D1**) und mehr Schüler:innen im Verlauf

Abb. D8-3: Verteilung der Abgänger:innen und Absolvent:innen in ausgewählten Schularten 2010, 2016 und 2022 (in %)

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

→ Tab. D8-4web

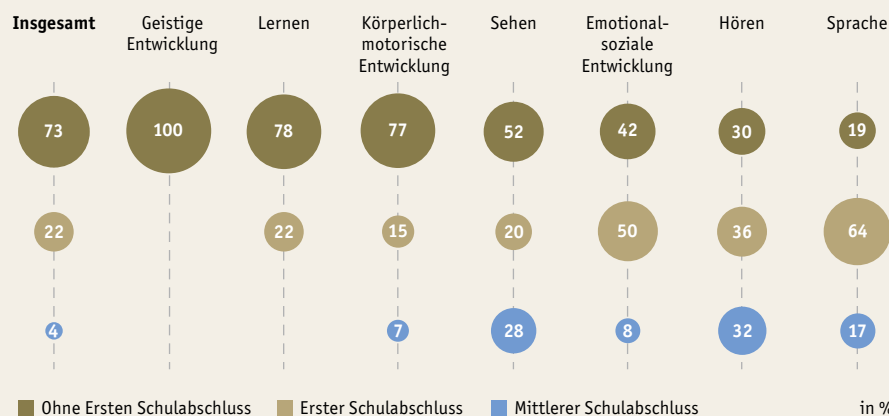
Knapp drei Viertel der Förderschüler:innen gehen ohne allgemeinbildenden Abschluss ab

Teilweise eingeschränkte Möglichkeiten im Abschlusserwerb

der Schulzeit an eine Förderschule wechseln, als von dort zurückkehren (D2), erhält ein Blick auf die Schulabschlüsse sonderpädagogisch geförderter Jugendlicher eine besondere Relevanz. Auf Basis von amtlichen Daten sind bundesweite Auswertungen dabei nur für jene Abgänger:innen und Absolvent:innen möglich, die separat an einer Förderschule unterrichtet wurden. Im Jahr 2022 verließen etwa 22 % der gut 32.000 Jugendlichen die Förderschule mit einem Ersten Schulabschluss, 4 % erreichten einen Mittleren Abschluss (Abb. D8-4). Mit 73 % gingen jedoch knapp drei Viertel der Jugendlichen von einer Förderschule ab, ohne mindestens einen Ersten Schulabschluss erreicht zu haben. Bei einer Betrachtung der Abschlusskonstellationen nach Förderschwerpunkten fällt ins Auge, dass nahezu alle Jugendlichen ohne einen allgemeinbildenden Abschluss von Förderschulen für geistige Entwicklung abgingen. In den Schwerpunkten *Hören, Sprache* und *emotional-soziale Entwicklung* konnte jeweils die Mehrheit, im Schwerpunkt *Sehen* knapp die Hälfte der Förderschüler:innen einen Ersten oder Mittleren Schulabschluss erreichen.

Die Abschlussperspektiven der Jugendlichen sind landesspezifisch von unterschiedlichen Rahmenbedingungen geprägt. Eine Analyse der Schulgesetze und nachgelagerten Verordnungen der Länder zeigt, dass allen zielgleich¹⁹ unterrichteten Jugendlichen die Möglichkeit eingeräumt wird, einen Ersten Schulabschluss zu erwerben (Tab. D8-5web), doch ist das Erreichen von höher qualifizierenden Abschlüssen mitunter nur bedingt möglich (vgl. Mank, 2023). Während mit Ausnahme von Baden-Württemberg und Hessen gesondert unterrichtete Jugendliche im Förderschwerpunkt *Lernen* zumindest einen Ersten Schulabschluss erlangen können, trifft dies für den höher qualifizierenden Mittleren Schulabschluss nur auf Hamburg zu. In nahezu allen Ländern scheint für jene Förderschüler:innen der Erwerb eines Mittleren Ab-

¹⁹ Zielgleicher Unterricht erfolgt nach dem Rahmenlehrplan des jeweiligen Bildungsgangs bzw. avisierten Abschlusses. Im Förderschwerpunkt *Lernen* oder geistige Entwicklung können Schüler:innen zieldifferent, d. h. nach individuell festgelegten Lernzielen, unterrichtet werden.

Abb. D8-4: Schulabgänge und -abschlüsse von Förderschulen im Jahr 2022 nach Abschlussarten und Förderschwerpunkten (in %)

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

schlusses demnach nur dann möglich, wenn der Förderschwerpunkt *Lernen* während ihrer Schullaufbahn aberkannt wird. Augenfällig ist, dass Förderschüler:innen in Rheinland-Pfalz und im Saarland in nahezu allen Schwerpunkten höchstens einen Ersten Schulabschluss erreichen können; der Erwerb höher qualifizierender Abschlüsse ist – mit Ausnahme des Schwerpunkts *Hören* in Rheinland-Pfalz – gesetzlich nicht vorgesehen. Der Weg zur Allgemeinen Hochschulreife wird Förderschüler:innen zum einen in Hamburg rechtlich eingeräumt. Begrenzt auf einzelne Förderschwerpunkte lässt sich zum anderen für Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein festhalten, dass der Erwerb des Abiturs oder die Vorbereitung darauf rechtlich möglich ist. In fast allen Ländern geht mit der Zuschreibung eines Förderschwerpunkts und der Zuweisung zum Förderort damit eine Prognose einher, welche Abschlüsse die Jugendlichen am Ende ihrer Schullaufbahn erreichen können.

Vergleicht man die erreichten Abschlüsse von Förderschüler:innen mit jenen an sonstigen allgemeinbildenden Schulen sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen,²⁰ fällt der Anteil der Abgänger:innen ohne Abschluss deutlich geringer aus und Jugendliche erreichen wesentlich häufiger einen Ersten oder Mittleren Schulabschluss (**Tab. D8-6web**). Diese Befunde erlauben jedoch keinen generellen Rückschluss auf eine bessere Förderung im gemeinsamen Unterricht, da die Verteilung der Schüler:innen auf die Förderorte nicht zufällig, sondern in Abhängigkeit der Lern- oder Entwicklungsbeeinträchtigung, des Elternwillens oder der Schulausstattung erfolgt. Doch liefern sie Hinweise darauf, dass sich die Möglichkeiten, einen Schulabschluss zu erwerben, durch die Inklusionsbestrebungen verbessern können.

Methodische Erläuterungen

Abschluss- und Abgangsquoten in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

Da statistische Angaben zum Geburtsjahr der Jugendlichen vorliegen, können die Quoten in Bezug zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung, d. h. je einzelnen Altersjahrgang, berechnet werden (Quotensummenver-

fahren). Dabei kann es zu Doppelzählungen kommen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen und so in mehreren Erhebungsjahren in die Berechnungen eingehen. Dadurch kann die Summe aller Abschluss- und Abgangsquoten mehr als 100 % betragen.

²⁰ Diese werden bislang in 8 Ländern statistisch erfasst.

Perspektiven

Das Schulwesen ist von verschiedenen dynamischen Entwicklungen gekennzeichnet. Zu nennen sind etwa die Umsetzung schulischer Inklusion oder der gesetzlich verabschiedete, 2026 beginnende Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung im Grundschulalter sowie Maßnahmen der Qualitätssicherung an Schulen und zur Reduzierung sozialer Disparitäten in Bildungsbeteiligung und -erfolg der jungen Menschen. Eine datenbasierte und indikatoren gestützte Berichterstattung kann diese Entwicklungen mitunter nur schwer widerspiegeln. Doch schaffen sie einen Bezugsrahmen, um institutionelle inner- und außerschulische Lernwelten von Kindern und Jugendlichen zu verstehen.

Der langjährige Abbau von Grund- und weiterführenden Schulen ist zunächst zum Stillstand gekommen (D1). Für die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen schulischen Angebots ist diese Entwicklung positiv zu bewerten. Innerhalb der Schulen unterliegt der langjährige Ausbau (schulischer) Ganztagsangebote jedoch einer abflauenden Dynamik (D3). Insbesondere vor dem Hintergrund des Rechtsanspruchs auf ein Ganztagsangebot für Grundschulkindern, der ab August 2026 sukzessive eingeführt wird, sind diese Entwicklungen weiter aufmerksam zu beobachten.

Der generell auf dem Arbeitsmarkt zu beobachtende Mangel an ausreichendem und angemessen qualifiziertem Personal spiegelt sich im schulischen Bereich je nach Schulstufe oder Fach in unterschiedlichem Ausmaß wider und bleibt eine der zentralen Herausforderungen für die Qualitätssicherung im Schulwesen. Angesichts des bevorstehenden Anspruchs auf ganztägige (schulische) Bildung wird sich die Fachkräftesituation perspektivisch verschärfen, wenn die Zielsetzungen ganztägiger Bildung spezifische Qualifikationen erfordern. Nichtlehrendes Personal (D3, D4), Digitalisierung von Verwaltung und Unterricht gleichermaßen (D5) oder die Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen (D4) bergen dabei Potenzial für eine kurz-, mittel- und langfristige Entlastung, das bislang nicht in vollem Umfang ausgeschöpft wird.

Mit Blick auf den Bildungserfolg zeigen die Entwicklungen im Kompetenz- und Abschlusserwerb von Kindern und Jugendlichen erheblichen Handlungsbedarf auf. So verlassen anhaltend viele Jugendliche die Schulen am Ende eines Schuljahres ohne Abschluss; es sind keine Verringerungen der Schulabgänge ohne Ab-

schluss festzustellen, die nicht auf pandemiebedingte Sonderregelungen oder vorzeitige Abbrüche im laufenden Schuljahr zurückzuführen wären (D8). Zudem wächst die Gruppe von Kindern und Jugendlichen, deren Lesekompetenzen – als Schlüsselfertigkeit für die Aneignung von Wissen und weiteren Kompetenzen – hinter den von der KMK definierten abschlussbezogenen Mindestanforderungen zurückbleiben (D7). Diese Gruppe ist angesichts langfristiger Konsequenzen von Kompetenzarmut bildungspolitisch besonders in den Blick zu nehmen. Inwiefern dies durch ein kohärentes Ineinandergreifen aller schulischen Unterstützungssysteme anstelle ausschließlich spezifischer Programme adressiert werden kann, ist eine offene Frage. Darüber hinaus scheint vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Dynamiken eine intensiviertere Diskussion darüber angezeigt, welche Kompetenzbereiche (z.B. Medienkompetenzen, Demokratiebildung) das bisherige Spektrum bundesweiter repräsentativer Daten erweitern können.

Trotz vieler Anstrengungen gelingt es bisweilen nur unzureichend, alle Kinder und Jugendlichen entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen auf eine selbstbestimmte Lebensführung und gleichberechtigte soziale Teilhabe vorzubereiten. Mit Blick auf die Umsetzung schulischer Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder Beeinträchtigung sind deutliche Anstrengungen unternommen, jedoch keine gemeinsamen Ziele oder Vorgaben expliziert worden. Knapp anderthalb Jahrzehnte nach der Ratifizierung der UN-Konvention hat bundesweit ein paralleles Förderschulsystem weiterhin Bestand und die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen wird dort separat gefördert (D1). Für viele der Jugendlichen gehen damit rechtlich eingeschränkte Möglichkeiten einher, einen allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben (D8), verbunden mit hohen Hürden am Übergang in eine berufliche Ausbildung.

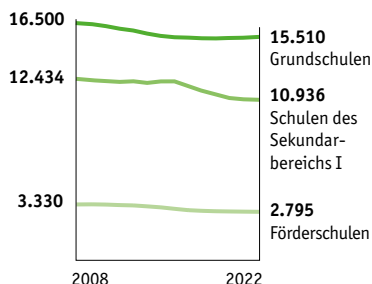
In der Bildungsbeteiligung und im -erfolg ist nach wie vor eine Schieflage zuungunsten von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern festzustellen. Einerseits sind sie sowohl im Schulbesuch (D2) als auch im Kompetenz- und Abschlusserwerb deutlich häufiger am unteren Ende des Qualifikationsspektrums zu finden. Andererseits nehmen vor allem Kinder aus akademischen Elternhäusern außerschulische Bildungsaktivitäten wahr (D6). Um soziale Ungleichheit im Schul-

Im Überblick



Nach langjährigem Rückbau vorerst Konsolidierung des Schulangebots

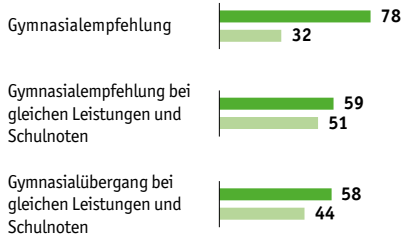
Anzahl an Schulen



Soziale Disparitäten am Übergang nach der Grundschule bleiben eine Herausforderung

Anteil an Schüler:innen 2021 (in %)

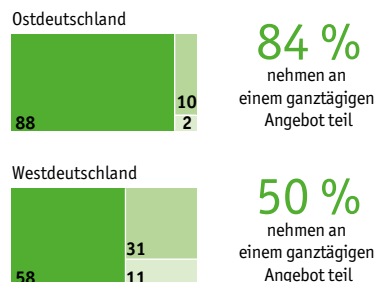
■ Hoher sozioökonomischer Status
■ Niedriger sozioökonomischer Status



Ost-West-Unterschiede in Ganztagsbedarf und -quote bestehen fort

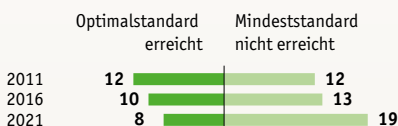
Ganztagsbeteiligungsquote von Grundschulkindern und Elternbedarfsquoten 2023 (in %)

■ Ganztagsbedarf ■ Kürzerer Bedarf ■ Kein Bedarf

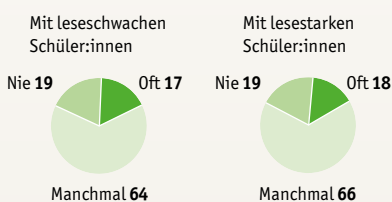


Mehr leseschwache Kinder, seltene Nutzung digitaler Medien für individualisierte Leseförderung

Anteil an Viertklässler:innen, die im Lesen den Mindeststandard nicht bzw. den Optimalstandard erreichen (in %)

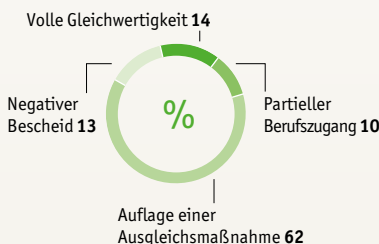


Häufigkeit individueller Leseförderung mit digitalen Geräten in Jahrgangsstufe 4 2021 (in %)



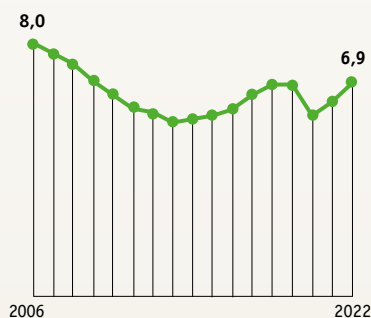
Hohe Barrieren für Lehrkräfte mit ausländischen Lehrberufsqualifikationen

Anerkennung von im Ausland erworbenen Lehrberufsqualifikation 2022 (in % der abgeschlossenen Verfahren)



Wieder mehr Schulabgänger ohne Abschluss

Abgänge ohne Schulabschluss (in % der gleichaltrigen Bevölkerung)



wesen nicht weiter zu reproduzieren, ist eine enge Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Akteur:innen in Politik, Verwaltung, Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe denkbar. Ressortspezifische Betrachtungen von Problemlagen anstelle eines systemischen Blicks stellen jedoch bisweilen eine große Hürde dar.

Dabei bergen ganztägige Angebote ein bislang nicht hinreichend genutztes Potenzial (**D3**), sich einer Chancengleichheit durch gemeinsame Bildungs- und Qualitätserwartungen wie auch die Berücksichtigung der verschiedenen Lebenswelten junger Menschen tendenziell anzunähern. Zielgerichtete Reformvorhaben und Programme, z. B. die Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* oder das *Startchancen-Programm*, berücksichtigten ungleiche Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen sowohl auf individueller Ebene der Kinder und Jugendlichen als auch im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen der Einzelschulen und sind grundsätzlich zu begrüßen. Dabei bleibt die Frage offen, wie es gelingen kann, bundesweite Programme mit den Aktivitäten in den Ländern zu

synchronisieren, um keine ressourcenintensiven Doppelstrukturen zu schaffen. Auch hinsichtlich ihrer Wirkung bleibt zu beobachten, inwiefern entsprechende Maßnahmenpakete helfen können, Chancengleichheit in den Bildungsbiografien zu mindern.

Deutlich wird, dass Einzelschulen in ihrer Gesamtheit mit ihren Herausforderungen, Problemen sowie Chancen und Perspektiven systemisch zu betrachten und entwickeln sind und eine ausschließliche Fokussierung auf den Unterricht nicht hinreichend ist. Dabei offenbaren sich Desiderata in den Qualitätssicherungssystemen. Während es bezogen auf den Fachunterricht und die zu vermittelnden Kompetenzen geteilte Standards, evidenzbasierte Qualifikations- und Multiplikator:innenprogramme sowie ein Monitoringsystem gibt, existiert Vergleichbares für andere schulische Tätigkeitsfelder nicht oder nur in Ansätzen. Für den Abbau von Bildungsbarrieren birgt eine bereichsübergreifende Implementation von zielgerichteten Fördermaßnahmen weiteres Potenzial, denn Kinder beginnen ihre Schullaufbahnen bereits unter ungleichen Voraussetzungen.