

# Kognitive Kompetenzen

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als D6

Seit fast 25 Jahren wird regelmäßig in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien 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 <sup>D</sup>, IQB-Bildungstrends <sup>D</sup>) 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 Schulleistungsstudien 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 Schulleistungsstudien 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 (Bethäuser 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).

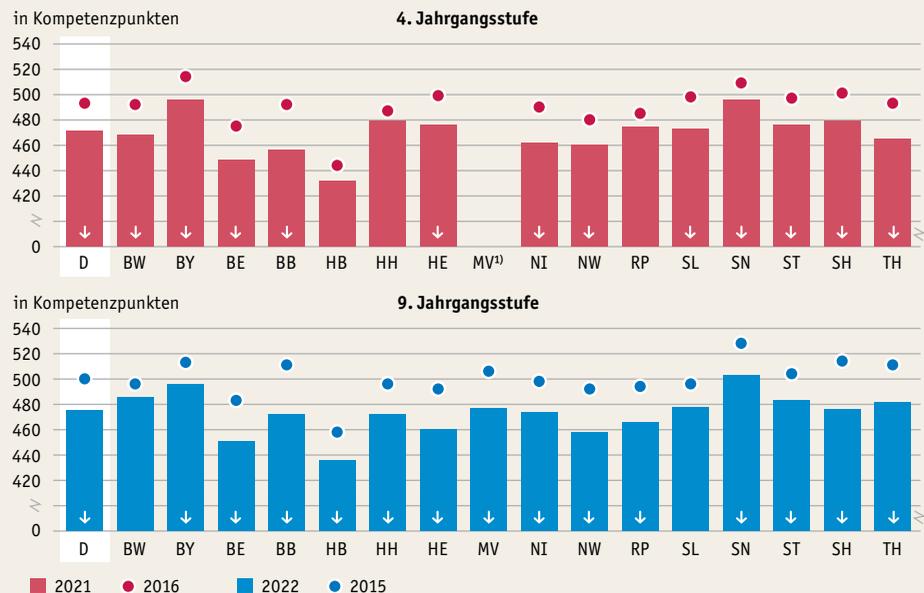
Eine differenziertere Betrachtung der Kompetenzstände und -entwicklungen der Schüler:innen in den Ländern erlaubt der IQB-Bildungstrend, mit dem seit mehr als einem Jahrzehnt das Erreichen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) überprüft wird. Diese definieren länderübergreifend, welche 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). Weitet 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 variieren. Sowohl im Sekundar- als auch im Primarbereich fällt der soziale Gradient, 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 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).

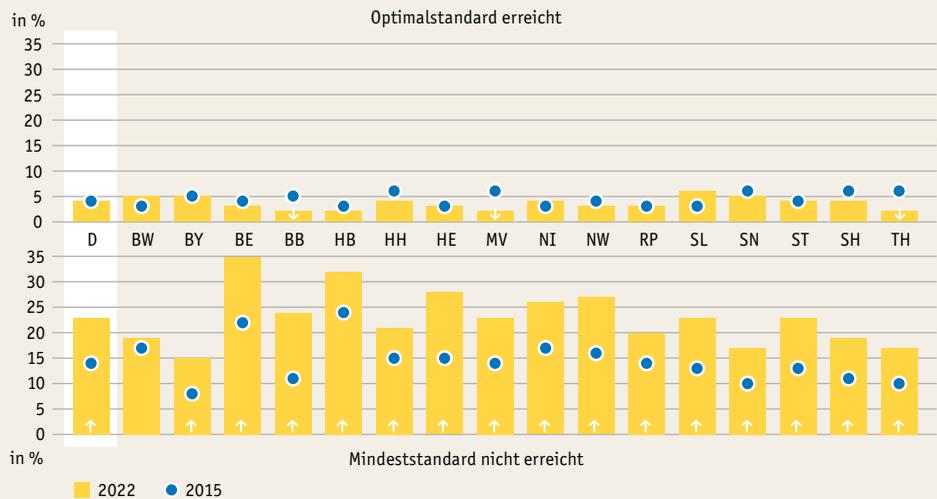
Die hohen und zunehmenden Anteile von Schüler:innen, die den Mindeststandard im Lesen nicht erreichen, sowie der starke Zusammenhang zwischen Kompetenzen und sozialer Herkunft stellen erhebliche Herausforderungen dar, sowohl hinsichtlich individueller gesellschaftlicher Teilhabechancen als auch des Übergangs 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.

### **M**ethodische 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

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).

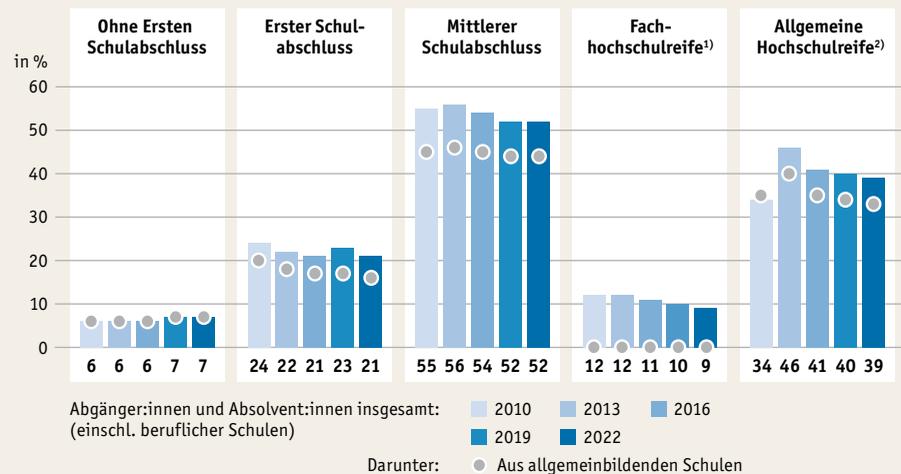
Die Quote der Absolvent:innen mit Mittlerem Schulabschluss verbleibt im Jahr 2022 stabil bei 52 % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (**Abb. D8-1**). Dies geht insbesondere auf (nachgeholte) Abschlüsse an beruflichen Schulen zurück, denn die Anzahl jener Absolvent:innen von allgemeinbildenden Schulen 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 <sup>1)</sup>

→ 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:<sup>18</sup> 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 <sup>19)</sup>), 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-

<sup>18</sup> 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.



**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

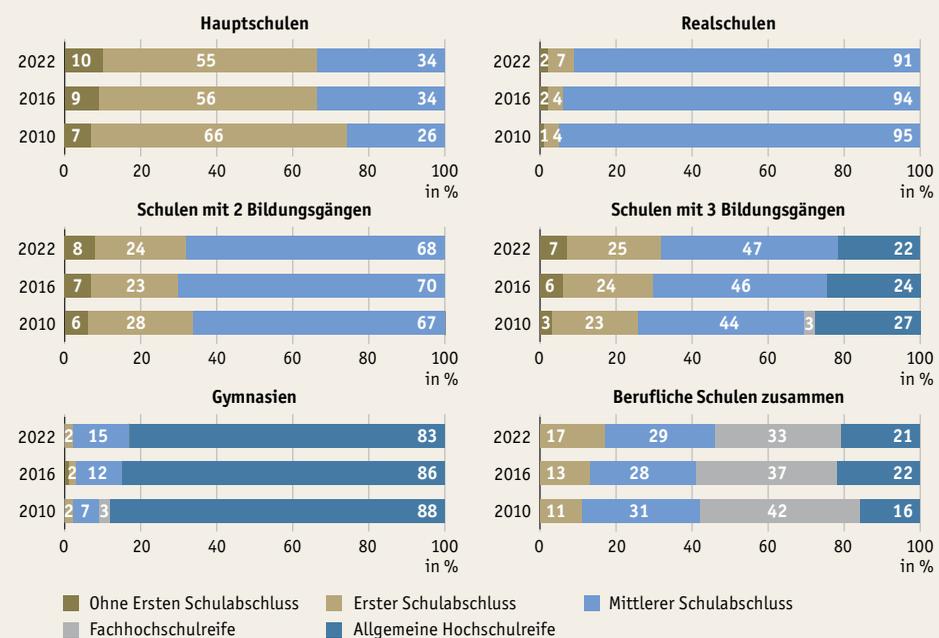
### Abschlussprofile ausgewählter Schularten

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

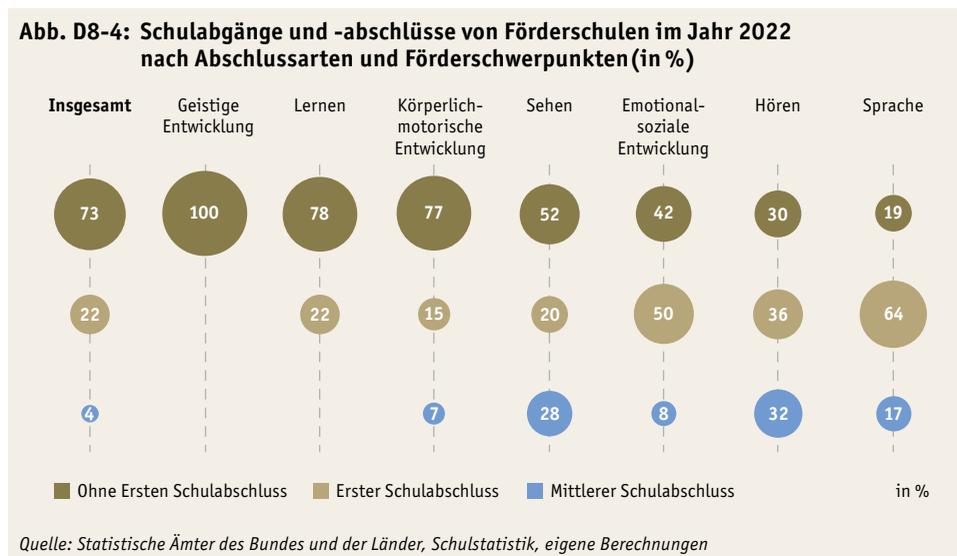
der Schulzeit an eine Förderschule wechseln, als von dort zurückkehren (D2), erhält ein Blick auf die Schulabschlüsse sonderpädagogisch geförderter Jugendlicher eine besondere Relevanz. Auf Basis von amtlichen Daten sind bundesweite Auswertungen dabei nur für jene Abgänger:innen und Absolvent:innen möglich, 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 zielgleich<sup>19</sup> 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-

<sup>19</sup> 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.

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

Teilweise eingeschränkte Möglichkeiten im Abschlusserwerb



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,<sup>20</sup> 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.

<sup>20</sup> 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-

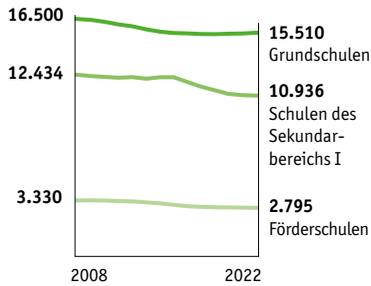
d.h. Die zunehmenden Schulabgänge ohne Abschluss sind nicht auf pandemiebedingte Sonderregelungen oder ... zurückzuführen

# Im Überblick



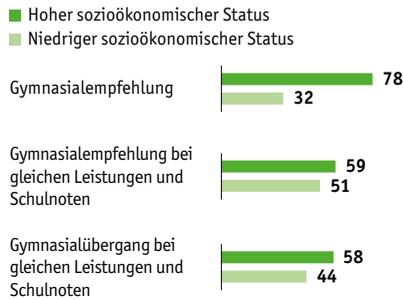
## Nach langjährigem Rückbau vorerst Konsolidierung des Schulangebots

Anzahl an Schulen



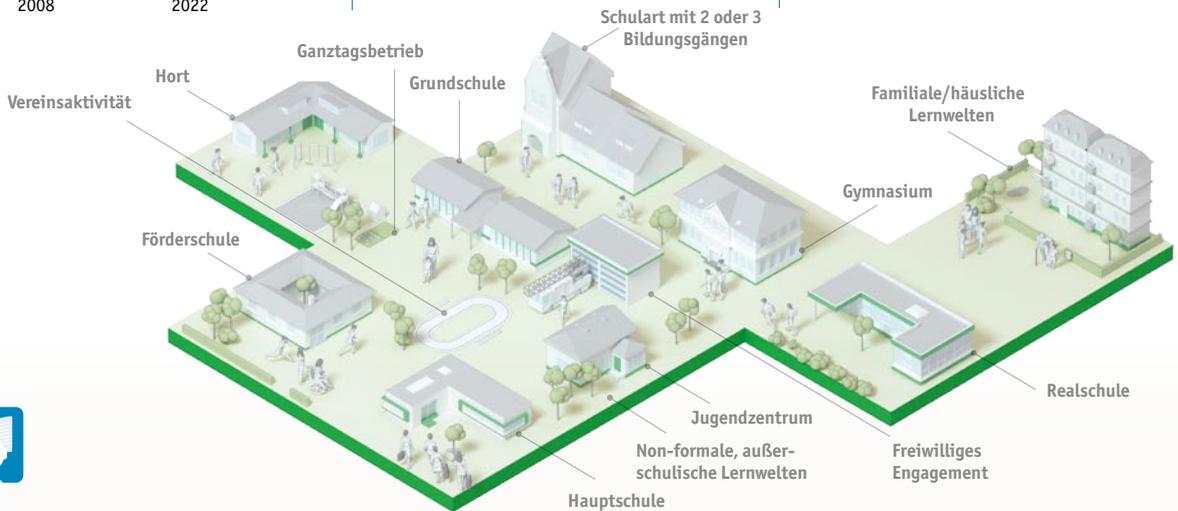
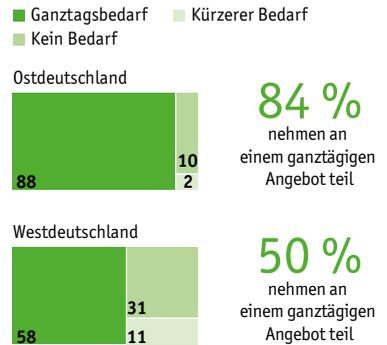
## Soziale Disparitäten am Übergang nach der Grundschule bleiben eine Herausforderung

Anteil an Schüler:innen 2021 (in %)



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

Ganztagsbeteiligungsquote von Grundschulkindern und Elternbedarfsquoten 2023 (in %)



## Mehr legeschwache Kinder, seltene Nutzung digitaler Medien für individualisierte Leseförderung

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

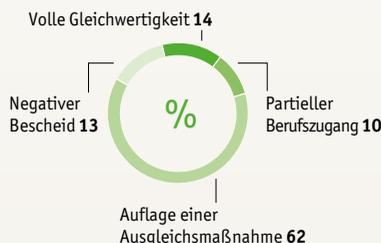


Häufigkeit individueller Leseförderung mit digitalen Geräten in Jahrgangsstufe 4 2021 (in %)



## Hohe Barrieren für Lehrkräfte mit ausländischen Lehrberufsqualifikationen

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



## Wieder mehr Schulabgänge ohne Abschluss

Abgänge ohne Schulabschluss (in % der gleichaltrigen Bevölkerung)

