



Bildung und Sport

Münchner Bildungsbericht 2016



Münchner Bildungsbericht 2016



Vorwort der 3. Bürgermeisterin

Sehr geehrte Damen und Herren,

nach Ablauf der Förderung durch das Bundesprogramm "Lernen vor Ort" konnte im Referat für Bildung und Sport das Bildungsmonitoring in der Stabsstelle für Kommunales Bildungsmanagement und Steuerung durch einen Stadtratsbeschluss personell abgesichert werden. Der Stadtrat hat damit die Möglichkeit für eine weiterhin kontinuierliche Bildungsberichterstattung geschaffen, die den Bildungsakteuren einen informativen und systematischen Überblick über die Münchner Bildungslandschaft zur Verfügung stellt.

Ich freue mich sehr, Ihnen nun den neuen Münchner Bildungsbericht 2016 präsentieren zu können. Damit liegt bereits zum vierten Mal eine umfassende Datengrundlage als Basis für die kommunale Bildungssteuerung vor. Die Datenanalysen des Bildungsmonitorings zeigen Entwicklungen auf, weisen auf Erfolge wie auch auf Problemlagen und Herausforderungen hin. Sie bieten für die bildungspolitische Diskussion und Entscheidung eine sachliche Fundierung.

Die Landeshauptstadt München sieht sich in der Verantwortung, mehr Bildungsgerechtigkeit für Münchner Kinder und Jugendliche herzustellen. Wie in den Jahren zuvor visualisiert auch dieser Bericht die stadträumlich ungleiche Verteilung von Bildungschancen. Bildungserfolge zu verbessern und Zugänge zu erleichtern ist eine fortwährende Aufgabe, der sich das Referat für Bildung und Sport gemeinsam mit vielen weiteren Bildungsakteuren seit vielen Jahren stellt.

Als neue, drängende Herausforderung sind die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sowie die Integration von Flüchtlingen und neu zugewanderten Menschen in das Münchner Bildungswesen zu bewältigen. Dieser Bericht enthält daher eine Vertiefung zur Migration und ein Schwerpunktkapitel zu Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Münchner Bildungseinrichtungen. Auch hier wird man nur im Schulterschluss mit vielen Beteiligten Fortschritte erreichen.

Ich bin sicher, dass auch dieser Bericht die Diskussion über die Bildungssituation in München wieder anregen wird. Damit ist er ein Ausgangspunkt dafür, dass wir auch weiterhin die Bildungsangebote nach den unterschiedlichen Bedarfslagen der Stadtgesellschaft ausrichten.

Christine Strobl
Bürgermeisterin



Vorwort des Stadtschulrats

Sehr geehrte Damen und Herren,

das Münchner Bildungsmonitoring startete vor nun 10 Jahren und hat sich mittlerweile zu einer festen Größe im Referat für Bildung und Sport entwickelt. In Zusammenarbeit mit dem Bildungsmanagement konnten mit den Bildungs- und Sonderberichten immer wieder Impulse gegeben werden, die Diskussionen anstießen und zur Umsetzung neuer Förder- und Bildungsangebote führten.

Nun liegt der vierte Münchner Bildungsbericht vor. Er zeigt, dass die Bildungsteilnahme von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den Gymnasien seit dem letzten Bildungsbericht weiter zugenommen hat. Auch der forcierte Ganztagsausbau wird in den Daten ersichtlich. Die Zuwächse fallen nach Träger und Schulart unterschiedlich aus, lassen sich aber an jeder Schulart finden. Dabei ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die ein gebundenes Ganztagsangebot besuchen, vor allem an den Grund-, den Mittel- und den städtischen Realschulen stark angestiegen.

Mit dem Schwerpunktkapitel Kinder und Jugendliche mit Behinderung im Bildungssystem liegen nun zu diesem Themenfeld erstmals detaillierte Daten für München vor. Die Frage nach dem Stand und der zukünftigen Entwicklung der Inklusion in den Münchner Bildungseinrichtungen haben wir gerade erst auf der Bildungskonferenz erörtert. Im Zusammenspiel werden die auf der Bildungskonferenz erarbeiteten Empfehlungen und die hier vorgelegten Datengrundlagen die Diskussion, um die Frage nach der Inklusion im Bildungsbereich, weiter befördern.

Auch in diesem Bildungsbericht wurde wieder Textabschnitte vom Stadtjugendamt zum Bereich der Kinder- und Jugendhilfe aufgenommen. Überall dort, wo Kindertagesbetreuung und Schule mit der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten oder Schnittstellen haben, kann der Bericht dadurch um zusätzliche Informationen ergänzt werden.

Das Autorenteam wurde bei der Erstellung des Berichts verwaltungsintern unterstützt. Ich möchte allen, die an der Entstehung mitgewirkt haben, herzlich danken.

Rainer Schweppe
Stadtschulrat



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	10
Das Wichtigste im Überblick	14
I. Überblick nach Kapiteln.....	14
II. Querschnittsbetrachtung zur Bildungsungleichheit.....	20
III. Fazit	24
A Rahmenbedingungen.....	26
A1 Bevölkerungsentwicklung	26
A1.1 Bevölkerungswachstum und -struktur	26
A1.2 Bevölkerungsbewegungen	30
A2 Arbeitsmarkt und soziale Lage	33
A2.1 Beschäftigung und Arbeitslosigkeit.....	33
A2.2 Soziale Lage	34
A3 Sozialraum und Sozialindex.....	37
B Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	40
B1 Trägerschaft von Kindertagesbetreuung	42
B1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen	42
B1.2 Kinder in Kindertageseinrichtungen nach Trägerschaft.....	45
B2 Kinder in der Kindertagesbetreuung	46
B2.1 Betreute Kinder und Betreuungszeit.....	47
B2.2 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen.....	49
B2.3 Sprachförderung und Vorkurs Deutsch.....	51
B3 Bildungsbeteiligung von Kindern an frühkindlicher Betreuung.....	58
C Allgemeinbildende Schulen	60
C1 Grunddaten zu den allgemeinbildenden Schulen	60
C1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der allgemeinbildenden Schulen.....	60
C1.2 Entwicklung der Schülerzahlen nach Schularten.....	62
C1.3 Schülerinnen und Schüler im Mittlere-Reife-Zug	65
C1.4 Relativer Schulbesuch in der 8. Jahrgangsstufe	66
C1.5 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.....	68
C2 Migration und Segregation (Vertiefung)	73
C2.1 Zuwanderung aus dem Ausland.....	73
C2.2 Nationalitäten in der Sekundarstufe	80
C2.3 Segregierte Schulen.....	83
C3 Übergänge im Primarbereich	88
C3.1 Einschulungen.....	88
C3.2 Übertrittsquoten von den öffentlichen Grundschulen.....	90
C3.3 Verteilung der Übertritte nach dem Sozialindex.....	93

C4	Schülerbewegungen im Sekundarbereich	97
	C4.1 Schulartwechsel	97
	C4.2 Klassenwiederholungen	101
C5	Verbleibschancen der Schülerinnen und Schüler an den Schularten	105
	C5.1 Schülerzahlveränderungen an Mittelschulen	105
	C5.2 Schülerzahlveränderungen an Realschulen	107
	C5.3 Schülerzahlveränderungen an Gymnasien	108
C6	Ganztagsbildung	111
	C6.1 Ganzttag in schulischer Verantwortung	113
	C6.2 Ganzttag in Verantwortung der Jugendhilfe	116
	C6.3 Ganztägige Betreuung an Grundschulen	118
C7	Schulerfolge	120
	C7.1 Schulabgänge nach erreichtem Schulabschluss	120
	C7.2 Schulabgänge ohne allgemeinbildenden Schulabschluss	124
D	Berufliche Schulen	128
D1	Grunddaten zu den beruflichen Schulen	129
	D1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der beruflichen Schulen	129
	D1.2 Entwicklung der Schülerzahlen nach Schularten	130
	D1.3 Teilbereiche des Berufsbildungssystems	132
D2	Neueintritte und schulische Vorbildung	134
	D2.1 Neueintritte in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems	135
	D2.2 Bildungsbeteiligung im beruflichen Ausbildungssystem und an Fachoberschulen ...	136
	D2.3 Schulische Vorbildung und Herkunft in den Teilbereichen des Berufsbildungssystems	140
D3	Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung an Berufsschulen	143
	D3.1 Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge im Übergangssystem	144
	D3.2 Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung in der dualen Ausbildung	145
D4	Abschlüsse an beruflichen Schulen	148
	D4.1 Erfolgsquote beim Abschluss beruflicher Bildungsgänge	148
	D4.2 Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse	150
E	Hochschulen	152
E1	Anzahl, Art, Trägerschaft und Größe der Hochschulen in München	152
E2	Entwicklung der Studierendenzahl an den Hochschulen in München	155
E3	Studienortwahl von Studierenden	159
E4	Absolventinnen und Absolventen an Münchner Hochschulen	161

F	Schwerpunkt: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Bildungssystem.....	162
F1	Einführung.....	162
	F1.1 Die Begriffe Behinderung und Inklusion.....	162
	F1.2 Zur Datenlage	166
	F1.3 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Schwerbehinderung	168
F2	Kinder mit Behinderung und Bildungsangebote im Elementarbereich.....	170
	F2.1 Eingliederungshilfen für Vorschulkinder	170
	F2.2 Integrative Kindertageseinrichtungen	172
	F2.3 Schulvorbereitende Einrichtungen	174
	F2.4 Inklusion und Exklusion im frühkindlichen Bereich	176
	F2.5 Heilpädagogische Tagesstätten.....	177
F3	Sonderpädagogische Förderung im schulischen Bereich	177
	F3.1 Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen und allgemeinen Schulen.....	179
	Förderquoten im Primarbereich	180
	Schülerinnen und Schüler nach Förderschwerpunkten.....	181
	Verteilung nach Förderschwerpunkt auf Förder- oder allgemeine Schulen	182
	Sonderpädagogische Förderung nach Geschlecht und Nationalität	184
	F3.2 Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen.....	185
	Entwicklung der Schülerzahlen an Förderzentren.....	187
	Schülerzahlen und Förderschulbesuchsquote im Primarbereich	189
	Schülerzahlen und Förderschulbesuchsquote im Sekundarbereich.....	190
	Schülerinnen und Schüler an Förderschulen nach Förderschwerpunkt	190
	F3.3 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen	193
	Unterrichtsformen sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen	193
	Schulen mit Schulprofil Inklusion.....	196
	Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen nach Förderschwerpunkt	197
F4	Schulwechsel zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen.....	200
F5	Abschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	206
	Glossar.....	210
	Tabellenanhang	214
	Literatur- und Dokumentenverzeichnis	222

Einleitung

Mit dem Bildungsbericht 2016 liegt inzwischen die vierte Fortschreibung der Bildungsberichterstattung in München vor. Wie die vorhergehenden Berichte liefert auch der aktuelle Bildungsbericht wieder eine umfassende Darstellung der gegenwärtigen Situation des Münchner Bildungswesens von der frühkindlichen bis zur Hochschulbildung. Bereits mit der Fortschreibung im Jahr 2013 wurde das Thema der Bildungsungleichheit im Bildungsbericht geschärft und somit die im „Münchner Chancenspiegel Bildung“ 2011 erstmals detaillierter betrachtete Thematik in die Hauptveröffentlichung des Bildungsmonitorings aufgenommen. Mittlerweile wird der Bildungsbericht durch einen Bericht zur beruflichen Bildung ergänzt, der erstmals 2015 erschienen ist (vgl. Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2014).

Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement in München

Eine Aufgabe des Bildungsmonitorings im Referat für Bildung und Sport ist die übergreifende Darstellung und Analyse des Bildungsgeschehens in München. Damit werden die spezifischen Auswertungen und Datenbearbeitungen der Geschäftsbereiche des Referats um eine weitere Perspektive ergänzt. Im Sinne eines kommunalen Bildungsmanagements bedeutet übergreifend hier auch, sich nicht auf städtische Angebote zu beschränken, sondern so umfassend wie möglich mit Blick auf staatliche, private und städtische Bildungseinrichtungen und Angebote zu berichten. Der Bildungsbericht bündelt diese Analysen in einer Form, die für die interessierte Öffentlichkeit, die Politik und die strategische Planung im Referat für Bildung und Sport Informationen anbietet und Diskussionen anregen soll.

Für das Bildungsmanagement und die Geschäftsbereiche im Referat werden vom Bildungsmonitoring zudem weitere Daten aufbereitet, die sowohl für regelmäßige Anlässe (z.B. sukzessiver Ausbau der Schulsozialarbeit) wie auch nach Bedarf bereitgestellt werden. Aus dem Zusammenspiel von Bildungsmanagement und der Bereitstellung von Daten durch das Bildungsmonitoring konnten in den letzten Jahren mehrere Programme angestoßen und umgesetzt werden. Zu nennen sind hier die Münchner Förderformel **►D** (seit 2011) im frühkindlichen Bereich und die Bedarfsorientierte Budgetierung **►D** (seit 2012) im schulischen Bereich. Gerade im Entstehen ist eine an diesen Konzepten ausgerichtete Budgetierung für berufliche Schulen (ab dem Schuljahr 2016/17).

Ein Bildungsmanagement ist dabei darauf bedacht, passgenaue Angebote für die ganze Stadt zu entwickeln. Das bedeutet sowohl für die Planung wie die Datenauswertung, dass sozialräumliche oder schulspezifische Daten gesichtet und abgeglichen werden. Solche sozialräumlichen bzw. schulspezifischen Datenaufbereitungen sind zwischenzeitlich die Grundlage aller Ansätze des Referats für Bildung und Sport, die zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit eingesetzt werden. Zu nennen sind hier auch die BildungsLokale, die dort eingerichtet wurden und werden, wo Sozial- und Bildungsdaten ein niederschwelliges Angebot als sinnvoll anzeigen. Für vier der bereits bestehenden BildungsLokale wurden vom Bildungsmonitoring umfangreichere Datenanalysen und Berichte angefertigt, die der Vernetzungsarbeit vor Ort dienen (vgl. RBS-KBS 2014a). Zuletzt wurden in Zusammenarbeit mit dem Bereich „Bildung im Quartier“ die sozialräumlichen Zuschnitte der beiden neuen BildungsLokale in den Stadtgebieten Berg-am-Laim und Messestadt Riem festgelegt.

Konzeption, Besonderheiten und Aufbau des Berichts

Der vorliegende Bildungsbericht orientiert sich konzeptionell soweit möglich am Kontext-Input-Prozess-Output-Modell. Das heißt, dass Informationen und Daten zu den Kontextbedingungen von Bildung, wie Bevölkerungsentwicklung und Arbeitsmarkt, zu Input-Größen, wie die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den einzelnen Bildungsbereichen, zu Prozessmerkmalen, wie Übertritts- und Wiederholerquoten, und zu den Ergebnissen von formaler Bildung, wie Schulabschlüssen, bereitgestellt und aufeinander bezogen werden. Insbesondere das Kapitel C Allgemeinbildende Schulen liefert in aggregierter Form Informationen über die Struktur, den Verlauf und die Ergebnisse von Bildungsprozessen. Nicht für jeden Bildungsbereich lassen sich Daten zu allen Dimensionen des Kontext-Input-Prozess-Output-Modells analysieren. Häufig stehen keine Prozesskennzahlen zur Verfügung.

Gegenüber dem letzten Bildungsbericht wurde der thematische Schwerpunkt geändert. Das Schwerpunktkapitel widmet sich diesmal der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Bildungssystem. Für den frühkindlichen und schulischen Bereich werden Entwicklungen aufgezeigt, inwiefern Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen Sondereinrichtungen besuchen oder in Regeleinrichtungen gemeinsam mit ihren Altersgenossen spielen und lernen. Die Ausarbeitungen hierzu basieren auf den amtlichen Daten der Schul- und der Kinder- und Jugendhilfestatistik, die in der vorliegenden Form so umfassend wie möglich ausgewertet wurden.

Neben diesem Schwerpunktkapitel wurde im Kapitel zu den allgemeinbildenden Schulen auch eine Vertiefung zum Thema Migration und Segregation aufgenommen. Näher betrachtet wird hier die Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund an den Grundschulen und die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Nationalitäten in der Sekundarstufe I. Zudem wird die Zuwanderung aus dem Ausland sowohl für die allgemeinbildenden wie für die Berufsschulen thematisiert.

Der Bericht enthält zudem einige Neuerungen im Detail. So wurde für die sozialräumliche Betrachtung die Einteilung von vier auf fünf Raumabstufungen (Quintile) erhöht. Die Mittlere-Reife-Klassen werden im Rahmen der Grunddaten zu den allgemeinbildenden Schulen nun gesondert behandelt. Für die weiterführenden Schularten werden jahrgangsstufenweise die Verbleibschancen bzw. die Schülerabnahme und -zunahme ausgewiesen. Für die Gymnasien wird zudem auf Einzelschulebene sichtbar gemacht, dass die Entwicklung einer Schülerkohorte im Zeitverlauf sich von Schule zu Schule stark unterscheiden kann. Im Kapitel zu den beruflichen Schulen konnte die Auswertung nach der Vorbildung der Schülerinnen und Schüler weiter vertieft werden. Und der zusammenfassende Abschnitt „Das Wichtigste im Überblick“ wurde durch eine Querschnittsbetrachtung entlang der Merkmale Nationalität/Migrationshintergrund und Geschlecht ergänzt.

Der Bericht startet nach einer kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse wie gewohnt mit einem Blick auf die Rahmenbedingungen (**Kapitel A**), die dem Bildungsgeschehen in München vorausgehen. Die anschließenden Kapitel folgen der Bildungskette von der frühkindlichen Bildung (**Kapitel B**) über die Schulbildung (**Kapitel C**) bis zur beruflichen Bildung (**Kapitel D**) bzw. der Hochschulbildung (**Kapitel E**). Das Schwerpunkthema des Berichts „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Bildungssystem“ (**Kapitel F**) wird im letzten Kapitel ausführlich behandelt. Im Anhang bietet der Bericht weiterführende Tabellen, auf die an den entsprechenden Stellen in den Kapiteln verwiesen wird. Ein knappes Glossar liefert für einige

Begriffe Definitionen sowie zu manchen Darstellungen methodische Hinweise. Wenn eine Erläuterung im Glossar zu finden ist, wird dies im Text durch ein

►D für Definition oder ein

►M für methodischer Hinweis

gekennzeichnet. Abschließend bietet ein Literatur- und Dokumentenverzeichnis die Möglichkeit, die im Bericht angeführten Quellen nachzuverfolgen.

Erstellung des Berichts

Die Datenauswertung, Aufbereitung und Texterstellung wurden vom Bildungsmonitoring im Referat für Bildung und Sport geleistet. Die Bearbeitung der Kapitel zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, zu den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie zum Schwerpunktkapitel Kinder und Jugendliche mit Behinderung im Bildungssystem wurde von einer Begleitgruppe, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Geschäftsbereiche des Referats für Bildung und Sport zusammensetzte, mit hilfreichen Hinweisen unterstützt. Zudem wurden einige Kapitel in engem Austausch mit dem jeweils zuständigen Geschäftsbereich verfasst. Die inhaltliche Arbeit wurde mit dem Redaktionsschluss Anfang August 2015 abgeschlossen.

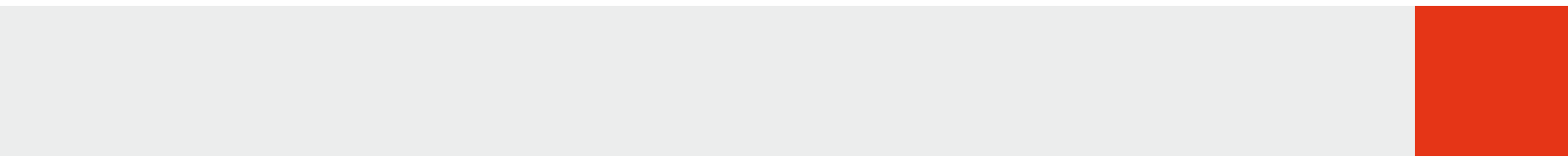
Ergänzt wird der Bericht durch Beiträge aus dem Stadtjugendamt. Immer dort, wo schulische Bildungseinrichtungen und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe Schnittstellen haben, konnten so zusätzliche Informationen aufgenommen werden. Die farbig abgesetzten Beiträge behandeln u.a. die Kindertagespflege, die Schulsozialarbeit und die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule beim Ganzttag.

Die Erstellung der Karten für die sozialräumlichen Darstellungen im Bericht wurde durch das Statistische Amt der Stadt München übernommen. Ebenfalls dort wurde der Sozialindex berechnet, der es erlaubt, den Sozialraum auf Ebene der Grundschulsprenkel zu bewerten.

Datengrundlage

Der Bildungsbericht greift auf eine Vielzahl von Statistiken und Datenquellen zurück. Hauptsächlich beruht der Bericht auf der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Amtlichen Schulstatistik, der Statistik der beruflichen Schulen und der Hochschulstatistik. Die Schulstatistiken waren zum Zeitpunkt der Erstellung des Berichts jeweils zum Stichtag 1. Oktober 2013 und somit für das Schuljahr 2013/14 verfügbar. Die Daten der Hochschulstatistik standen für den Stichtag 31. Dezember 2014 und diejenigen der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum 1. März 2014 zur Verfügung.

Die Hauptdatenquelle ist das Statistische Amt der Landeshauptstadt München. Dort werden zentral die Daten aus den meisten der oben genannten Statistiken vom Elementarbereich bis hin zu den beruflichen Schulen vorgehalten. Die Statistiken werden dort aufbereitet und per Datenbank (ZIMAS) für das Bildungsmonitoring bereitgestellt. Weitere Datenquelle im Bereich der Schulstatistiken und im Elementarbereich ist das Bayerische Landesamt für Statistik. Für die Hochschulstatistik dient das Angebot des Verbundes der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder als Datenquelle.



Das Wichtigste im Überblick

I. Überblick nach Kapiteln

A Rahmenbedingungen

Die Bevölkerung Münchens ist in den zehn Jahren von 2004 bis 2014 durch Zuwanderung und Geburtenüberschuss um knapp 220.000 auf 1.519.015 wohnberechtigte Bürgerinnen und Bürger angewachsen. Die Stadt ist gefordert, ihre Bildungsinfrastruktur an die wachsende und sich verändernde städtische Bevölkerung anzupassen. Die aktuelle Planungsprognose der Landeshauptstadt München geht davon aus, dass die Bevölkerungszahl im Jahr 2030 auf 1,72 Millionen angestiegen sein wird.

Münchner Neubürgerinnen und Neubürger ziehen vor allem zu, um hier zu studieren oder einer Ausbildung nachzugehen. Dieser Ausbildungswanderung lässt sich im Jahr 2014 ein Wanderungsgewinn von mehr als 13.000 Personen zurechnen. Die Anziehungskraft Münchens beruht zudem auf einer positiven Arbeitsmarktlage. Die Arbeitslosenquote betrug im Jahr 2014 5,2 %. Die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung ist in München seit 2006 kontinuierlich angestiegen und belief sich zum 31.06.2012 auf 733.967 Beschäftigte am Arbeitsort. Zugleich verfestigt sich allerdings mit ca. 50.000 Personen die Anzahl der Erwerbsfähigen und mit ca. 20.000 Personen die Zahl der nicht Erwerbsfähigen mit SGB II-Leistungsbezug.

Stark zugenommen hat die Zahl der Kinder im Krippen- und Kindergartenalter. Die Gruppe der bis unter 3-Jährigen ist zwischen 2004 und 2014 um 25 % auf 44.312 Kinder und die der 3- bis unter 6-Jährigen um 17,7 % auf 38.828 Kinder angewachsen. Unter den Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahre hat die Mehrheit (56,6 %) einen Migrationshintergrund.

Neben dem Ausbau der Bildungsinfrastruktur entsteht ein Handlungsbedarf für die kommunale Bildungssteuerung vor allen Dingen dadurch, dass die großstädtische Bevölkerung mehr oder weniger sozial polarisiert ist und es Stadtviertel gibt, in denen sich eine sozial benachteiligte Bevölkerung konzentriert. Kinder und Jugendliche, die in einem solchen Umfeld aufwachsen, haben keine optimalen Bildungsvoraussetzungen. Der Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungserfolgen wird auch in diesem Bericht wieder durch sozialräumliche Darstellungen und die Verwendung eines Sozialindex aufgezeigt.

B Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

In der Stadt München nehmen fast alle Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren ein Kinderbetreuungsangebot wahr (2014: 89,6 %). Bei den unter 3-Jährigen befanden sich im gleichen Jahr 33,4 % in Kindertagesbetreuung. Am schnellsten wuchs die Anzahl der betreuten unter 3-Jährigen in den Kindertageseinrichtungen privater nicht-gemeinnütziger Träger, die inzwischen ein knappes Drittel der betreuten Kinder versorgen.

Von der Betreuungsquote, welche die faktische Inanspruchnahme einer Kinderbetreuung in Relation zur gesamten Altersgruppe betrachtet, ist die deutlich höhere Versorgungsquote, welche die vorhandenen Plätze in Relation zur Altersgruppe setzt, zu unterscheiden. Das Ver-

sorgungsziel für die Altersgruppe der unter 3-Jährigen wurde im Jahr 2012 per Stadtratsbeschluss auf 60 % angehoben. Im Oktober 2014 wurden bereits für 45 % der unter 3-Jährigen Plätze bereitgehalten.

45.684 Kinder unter 6 Jahren wurden im März 2014 betreut. Seit 2008 ist ihre Zahl um etwa 26 % angewachsen. Allein die Zahl der betreuten unter 3-Jährigen stieg in diesem Zeitraum um 5.684 Kinder. Während im ersten Lebensjahr nur ein geringer Teil der Kinder außerhalb der eigenen Familie betreut wird, steigt indessen die Betreuungsquote mit jedem weiteren Lebensjahr an. Bereits 38,2 % der 1-Jährigen und mehr als die Hälfte aller 2-Jährigen werden in einer Einrichtung oder durch Tagespflege betreut. In diesen beiden Altersjahren stieg der Anteil der betreuten Kinder in den letzten beiden Jahren besonders an.

Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung steigt mit zunehmendem Lebensalter an, ist aber bis zum dritten Lebensjahr noch signifikant geringer als die Beteiligung von Kindern ohne Migrationshintergrund an Kindertagesbetreuung. Etwa die Hälfte aller 4- und 5-Jährigen in Münchner Kindertageseinrichtungen haben mindestens einen Elternanteil, der aus dem Ausland zugezogen ist. Etwas mehr als ein Drittel der Kindergartenkinder in diesem Alter wächst zuhause mit einer anderen Familiensprache als Deutsch auf.

Bei vielen Kindern im Vorschulalter besteht ein Sprachförderbedarf. Im Rahmen des Vorkurses Deutsch, den die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gemeinsam durchführen, erhielten im Kindergartenjahr 2013/14 4.243 Kinder eine Sprachförderung. Eine Betrachtung des Förderangebots auf Ebene der Grundschulsprengel zeigt, dass die Anzahl der Kinder im Vorkurs Deutsch der Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund im Stadtgebiet folgt. Der Anteil der Kinder im Sprengel, die das Angebot besuchen, schwankt dementsprechend zwischen 12 % und 77 % und gibt die sozialräumlich stark unterschiedliche Bevölkerungsstruktur in der Stadt wieder. Die Verteilung der Vorkursteilnahme über das Stadtgebiet lässt den Schluss zu, dass stadtweit alle Kinder in Kindertageseinrichtungen, die eine Sprachförderung benötigen, im Vorkurs Deutsch berücksichtigt werden können.

C Allgemeinbildende Schulen

335 allgemeinbildende Schulen gab es in München zum Schuljahr 2013/14. Fast die Hälfte davon machen die 154 Grundschulen aus. Zahlenmäßig an zweiter Stelle stehen die 57 Mittelschulen, gefolgt von den Gymnasien (51) und den Realschulen (36). Die Gesamtschülerzahl an den allgemeinbildenden Schulen in München ist kontinuierlich jährlich um etwa 1 % gestiegen. Zuletzt hat sich dieser Anstieg allerdings auf 1,6 % gesteigert. Wie schon 2008/09 besuchten auch im Schuljahr 2013/14 ein gutes Drittel (41.298) der 120.502 Schülerinnen und Schüler eine Grundschule. Knapp ein Drittel (38.339) besuchte ein Gymnasium, was diese Schulart zur dominierenden Schulart im Sekundarbereich macht.

Die weiterhin bestehenden ungleichen Bildungschancen zwischen Schulkindern mit und ohne Migrationshintergrund spiegeln sich in deren unterschiedlich hohen Anteilen an den weiterführenden Schularten. Insgesamt weisen 44,3 % der Grundschülerinnen und -schüler einen Migrationshintergrund auf. An der Mittelschule steigt dieser Anteil auf 65,7 %. An den Gymnasien haben dagegen nur 18,7 % der Schülerschaft einen Migrationshintergrund.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird je nach Schulart unterschiedlich durch die Zuwanderung aus dem Ausland beeinflusst. An den Grundschulen sind 3,3 % der Schülerschaft innerhalb der letzten drei Jahre zugewandert. An den Mittelschulen ist

der Anteil mit 11,1 % deutlich höher. An den Realschulen (0,9 %) und den Gymnasien (0,5 %) sind hingegen erst vor kurzem aus dem Ausland zugewanderte Schülerinnen und Schüler kaum anzutreffen. Grund hierfür ist, dass Kinder und Jugendliche, die im entsprechenden Alter neu zuwandern, in der Regel an einer Mittelschule aufgenommen werden. Bei den aus dem Ausland zugewanderten Schülerinnen und Schülern handelt es sich sowohl um junge Flüchtlinge wie um Zugewanderte aus der EU, insbesondere aus Süd- und Osteuropa.

In München sind die Übertrittsquoten an das Gymnasium über viele Jahre kontinuierlich gestiegen. Seit 2009 hat sich ihr Anteil bei etwa 54 % eingependelt (2013: 53,8 %). Der an die Mittelschule übergetretene Anteil der Grundschülerinnen und -schüler betrug zuletzt 21,9 % und sinkt tendenziell leicht. Je nach sozialräumlicher Belastungslage, in der sich die Grundschule befindet, haben Schulkinder eine unterschiedlich hohe Chance, ihre Schullaufbahn an einem Gymnasium fortsetzen zu können.

An den weiterführenden Schularten kam es zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 zu einer Vielzahl an Schulartwechseln. In den Klassenstufen 5 bis 8 gab es 317 aufwärtsgerichtete Schulartwechsel von den Mittelschulen. Von den Realschulen und Gymnasien gab es 1.242 abwärtsgerichtete Wechsel aus den Klassenstufen 5 bis 9. Die abwärtsgerichteten Schulartwechsel steigen seit einigen Jahren an, was sich auf die Zunahme der Schulartwechsel von Gymnasien an Realschulen zurückführen lässt.

Der Anteil der Klassenwiederholungen lag in der Summe für alle öffentlichen Mittel-, Realschulen und Gymnasien im Schuljahr 2013/14 bei 7,1 %. Das entspricht 4.054 Klassenwiederholungen. Während die Wiederholerquote an den Realschulen nach einem Rückgang zuletzt bei 9,5 % lag, lässt sich an den Mittelschulen (10,0 %) und den Gymnasien (5,1 %) in den letzten Jahren ein leichter Anstieg ausmachen. Der im Vergleich zu den Gymnasien hohe Anteil an Wiederholungen an den Realschulen ergibt sich dadurch, dass Schülerinnen und Schüler, die von den Mittelschulen und den Gymnasien an die Realschulen wechseln, dort häufig freiwillig eine Jahrgangsstufe wiederholen. An den Mittelschulen sind vor allem freiwillige Wiederholungen der 9. Jahrgangsstufe für die hohe Wiederholerquote verantwortlich. Viele Schülerinnen und Schüler versuchen so ihren Schulabschluss zu verbessern.

Je nach Schulart und Schulträger ist der Ganzttag an den Schulen in unterschiedlichem Ausmaß entwickelt. An Grundschulen wurden im Schuljahr 2013/14 bereits 6,7 % der Schülerinnen und Schüler in Ganztagsklassen unterrichtet. An Mittelschulen befand sich ein knappes Fünftel der Schülerinnen und Schüler im gebundenen Ganzttag. Besonders weit entwickelt ist der Ganzttag an den städtischen weiterführenden Schulen. Die städtischen Realschulen weisen eine Teilnahmequote von 35,3 % am gebundenen Ganzttag aus. An den städtischen Gymnasien ist die Teilnahmequote am gebundenen Ganzttag mit 16,4 % nicht ganz so hoch, wird aber ergänzt von einem offenen Ganztagsangebot, welches von 26,1 % der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird. Für die offene Ganztagsbetreuung besteht in München eine gewachsene und weiterentwickelte Infrastruktur an Horten und Tagesheimen. Als Betreuungsangebot ist noch die Mittagsbetreuung oder die verlängerte Mittagsbetreuung zu nennen, welche im Schuljahr 2013/14 von 21 % der Münchner Grundschulkinder genutzt wurde.

Zum Schuljahresende 2012/13 verließen in München 11.326 Schulabgängerinnen und -abgänger die allgemeinbildenden Schulen und die Wirtschaftsschulen. Der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger mit Abitur liegt dabei konstant auf hohem Niveau (32,2 %). Der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Mittelschulabschluss lag im Schuljahr 2012/13 bei 6,0 % und damit um 1,4 % niedriger als noch fünf Jahre zuvor. Der Rückgang geht dabei auch auf die

Vergabe des theoriereduzierten erfolgreichen Mittelschulabschlusses an den Förderzentren seit dem Schuljahr 2011/12 zurück. Insbesondere ausländische Schulabgängerinnen und -abgänger verlassen das Schulsystem in München häufiger ohne Abschluss. Aber auch hier ist eine Verbesserung festzustellen: Der Anteil ist weiter auf nun 11,9 % im Schuljahr 2012/13 gesunken. Fünf Jahre zuvor lag er noch bei 13,9 %. Schülerinnen und Schüler, die erst kürzlich aus dem Ausland zugezogen sind, erreichen nur in Ausnahmefällen einen höheren Abschluss als den erfolgreichen Mittelschulabschluss.

D Berufliche Schulen

Im Schuljahr 2013/14 gab es an den beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) in München 59.987 Schülerinnen und Schüler. Davon besuchten 46.769 Schülerinnen und Schüler eine Schule in kommunaler Trägerschaft. Zuwächse bei der Schülerschaft gab es vor allem an den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens und den Fachoberschulen. Ein Rückgang ist an den Berufsschulen zu verzeichnen.

Die Zahl der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem ist innerhalb von fünf Jahren um über 30 % von 3.073 auf 2.084 gesunken. Diese Entwicklung verweist auf die gute Lage auf dem Ausbildungsmarkt in München. Für die Gruppe der Jugendlichen mit niedrigem bzw. ohne Bildungsabschluss ist der Übergang in die Ausbildung weiterhin schwierig. Das gilt besonders für ausländische Schülerinnen und Schüler.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die an einer beruflichen Schulart, zumeist an einer Fachoberschule, eine (Fach-)Hochschulreife erwerben, ging im Vergleich zum Vorjahr etwas zurück. Mit 3.397 Absolventinnen und Absolventen zum Schuljahresende 2012/13 ist aber für den Fünfjahreszeitraum eine deutliche Zunahme zu erkennen. Für die Fachoberschulen (ca. 18 % mittlerer Abschluss von der Mittelschule) und die Berufsoberschulen (ca. 25 % Erwerb des mittleren Abschlusses in der Ausbildung) kann anhand der Vorbildung der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden, ob zum Erreichen des Abschlusses eine zusätzliche Unterstützung notwendig sein kann.

Wie an den allgemeinbildenden Schulen gibt es auch an den beruflichen Schulen eine Zunahme von Schülerinnen und Schülern, die gerade erst aus dem Ausland zugewandert sind. Für diese Schülergruppe gibt es an den Berufsschulen u.a. spezielle Klassen für Flüchtlinge und Asylbewerber, die absehbar vor einem starken Ausbau stehen.

Die Erfolgsquoten beim Abschluss liegen in der dualen Ausbildung (91 %), der vollzeitschulischen Ausbildung (95 %) und im Bereich der beruflichen Weiterbildung an den Fachakademien und -schulen (96,5 %) auf einem hohen Niveau. Bei einer Differenzierung nach Geschlecht und Nationalität zeigt sich aber, dass vor allem ausländische Schülerinnen und Schüler seltener mit Erfolg abschließen.

E Hochschulen

München ist als Standort zahlreicher Hochschulen von zentraler Bedeutung für die akademische Ausbildung junger Menschen. Ein Drittel aller Studierenden in Bayern besucht eine Münchner Hochschule. In jüngster Zeit haben etliche private, staatlich anerkannte Hochschulen in München einen Standort eröffnet und ergänzen damit das Studienangebot der großen, traditionsreichen Hochschulen Münchens.

Zum Wintersemester 2013/14 wies die Hochschulstatistik 112.160 Studierende aus. Davon studierten etwa 90 % an einer der drei großen Hochschulen in München: 42,8 % entfielen auf die Ludwig-Maximilians-Universität München, 31,9 % auf die Technische Universität München und 15,8 % auf die Hochschule München.

Die Studierendenzahl steigt seit einigen Jahren kontinuierlich an. Am stärksten wuchsen die drei Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften an. 23,2 % aller Studierenden entfallen auf die Ingenieurwissenschaften und 19,8 % auf die Mathematik/Naturwissenschaften (WS 2013/14). Zusammengekommen studieren in München 43 % der Studentenschaft ein Fach aus dem MINT-Bereich.

F Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Bildungssystem

Der Münchener Bildungsbericht 2016 widmet sich in seinem Schwerpunktkapitel der Bildungsteilnahme von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Münchner Bildungseinrichtungen. Die Bildungsbeteiligung von Kindern im Vorschulalter mit festgestellter Behinderung findet entweder in Kindertageseinrichtungen oder in Schulvorbereitenden Einrichtungen statt.

Für eine Betreuung in Kindertageseinrichtungen wird für Kinder mit Behinderung eine Eingliederungshilfe nach § 35a SGBVIII oder § 53 SGBXII gewährt. Etwa 1 % der in Münchner Kindertageseinrichtungen betreuten Vorschulkinder erhielt im März 2014 eine Eingliederungshilfe. Je näher der Schuleintritt rückt, desto größer wird der Anteil der Kinder mit einer Eingliederungshilfe. Sind es beispielsweise bei den zweijährigen noch 0,3 %, so steigert sich der Anteil bei den sechsjährigen Kindergartenkindern auf 1,5 %. Jungen erhalten deutlich häufiger eine Eingliederungshilfe als Mädchen, vor allem wenn eine (drohende) seelische Behinderung vorliegt.

Die Zahl der integrativen Kindertageseinrichtungen ist in München in den vergangenen Jahren kontinuierlich gewachsen. Der Kinder- und Jugendhilfestatistik zufolge betreuten im März 13,4 % der Münchner Kindertageseinrichtungen für Vorschulkinder mindestens ein Kind mit einer Eingliederungshilfe. Die Stadt München trägt mit 68 Einrichtungen etwa die Hälfte dieser 155 integrativen Einrichtungen, die noch nicht schulpflichtige Kinder betreuen, und stellt damit eine große Anzahl von Einrichtungen, die mindestens ein Kind mit einer Eingliederungshilfe betreuen, bereit.

Ab einem Alter von drei Jahren können noch nicht schulpflichtige Kinder mit einer Behinderung, die in einer Kindertageseinrichtung nicht hinreichend gefördert werden können, eine Schulvorbereitende Einrichtung besuchen. In München gab es zum Schuljahr 2013/14 25 Schulvorbereitende Einrichtungen. Sie wurden von insgesamt 495 Kindern, wovon zwei Drittel Jungen sind, besucht.

Betrachtet man die Gesamtzahl der 3- bis 6-Jährigen mit einer anerkannten Behinderung, die also entweder eine Eingliederungshilfe erhalten (399) oder in eine Schulvorbereitende Einrichtung aufgenommen worden sind (495), so besucht der geringere Teil von ihnen eine Regeleinrichtung (44,6 %) und der größere Teil eine Schulvorbereitende Einrichtung (55,4 %).

Im schulischen Bereich erhalten Kinder und Jugendliche eine sonderpädagogische Förderung entweder an einer Regelschule oder einer Förderschule. Von allen 7.691 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung im Schuljahr 2013/14 ging ein Viertel auf eine allgemeine Schule und drei Viertel auf eine Förderschule. Die Zahl der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler ist in München in den letzten Jahren stark angestiegen.

Diese enorme Zunahme fand allein an den allgemeinen Schulen statt. Innerhalb von vier Jahren stieg hier die Zahl der durch den Mobilen sonderpädagogischen Dienst unterstützten Schülerinnen und Schüler von 679 (Schuljahr 2009/10) auf 1.943 (Schuljahr 2013/14) und damit um 186 % an. Der Mobile sonderpädagogische Dienst wird überwiegend an Grundschulen tätig. Insgesamt wurden im Schuljahr 2013/14 im Primarbereich der Regelschulen 3,4 % der Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert.

Die Gesamtzahl der Förderschülerinnen und -schüler an den Förderschulen in München blieb hingegen recht stabil und betrug im Schuljahr 2013/14 insgesamt 6.283 Schülerinnen und Schüler (2003/04: 6.201). Die Förderschulbesuchsquote fällt für den Primarbereich etwas höher aus als für den Sekundarbereich. Von allen Münchner 1.- bis 4.-Klässlern gingen im Schuljahr 2013/14 6 % in eine Förderschule, bei den 5.- bis 10.-Klässlern waren es 5,2 %. Diese Anteile sinken seit einigen Jahren leicht aufgrund der stärker ansteigenden Gesamtschülerzahl an den allgemeinen Schulen.

Die meisten der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler an den allgemeinen Schulen kommen nicht von einer Förderschule, wie die geringe Zahl der Schulwechsel von Förderschulen an allgemeine Schulen (146 im Jahr 2013) belegt, sondern bei ihnen wurde der Förderbedarf während ihres Besuchs einer allgemeinen Schule festgestellt. Grund- und Mittelschulen sind die zwei Regelschularten, die einen größeren Anteil von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufweisen als die übrigen Schularten. Dieser Schüleranteil stieg an den Münchner Grund- und Mittelschulen kontinuierlich an und betrug bei den Grundschulen im Schuljahr 2013/14 3,6 % und an den Mittelschulen 2,9 %.

Damit zeigt sich in München der gleiche Trend, wie er bundesweit festzustellen ist: Insgesamt steigt die Förderquote **►D**, die sich zusammengesetzt aus einer nur leicht sinkenden Förderschulbesuchsquote und einem stark zunehmenden Prozentsatz sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen. Im Schuljahr 2013/14 betrug die Förderquote im Primarbereich in München über 9 %.

Hinter der wachsenden Zahl sonderpädagogisch geförderter Regelschülerinnen und -schüler werden in der Bildungsforschung vor allem Ursachen systemischer Art gesehen. Im Zuge der durch die UN-BRK angestoßenen Inklusionsentwicklung verändern sich Regelungen zur Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen und die Ausstattung der allgemeinen Schulen mit sonderpädagogischer Kompetenz, was wiederum veränderte Praktiken in der Einstufung von Schülerinnen und Schülern als sonderpädagogisch unterstützungsbedürftig nach sich zieht. Statistisch lassen sich die gegenwärtig eingeschlagenen Wege der Inklusion vor allem daran ablesen, dass Regelschülerinnen und -schüler, die vormals ohne sonderpädagogische Förderung an einer Regelschule unterrichtet worden wären, nun eine Form sonderpädagogischer Förderung überwiegend im Förderschwerpunkt Lernen, aber auch in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache erhalten. Kinder und Jugendliche mit geistigen oder körperlichen Behinderungen, Sehstörungen oder Hörschädigungen sind nach wie vor nur in geringer Zahl an allgemeinen Schulen anzutreffen.

Sowohl an den allgemeinen als auch an den Förderschulen werden die meisten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet. Im Schuljahr 2013/14 waren dies in München 2.228 Schülerinnen und Schüler von den insgesamt 7.691 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung. Zwischen dem Schuljahr 2009/10 und 2013/14 wuchs die Zahl der Regelschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt Lernen stark an (+713 auf 1.102).

Sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler sind zu 64,1 % männlich und zu 23,1 % ausländisch. Je nach Förderschwerpunkt sind die Werte unterschiedlich hoch. Vor allem der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung betrifft zu drei Viertel Jungen. Im Förderschwerpunkt Lernen befinden sich mit 34 % überdurchschnittlich viel ausländische Schülerinnen und Schüler.

Über die Schulerfolge von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Regelschulsystem unterrichtet wurden, lässt sich mangels schulstatistischer Daten bislang nichts aussagen. Die Förderschulen verlässt seit der Einführung des theoriereduzierten Mittelschulabschlusses im Förderschwerpunkt Lernen eine wachsende Zahl von Absolventen mit dem erfolgreichen Mittelabschluss.

II. Querschnittsbetrachtung zur Bildungsungleichheit

Nationalität und Migrationshintergrund

Die Ungleichheit der Bildungswege lässt sich anhand der verfügbaren Daten ab der Einschulung nachverfolgen. Von hier an bis zum Abschluss der beruflichen Ausbildung lässt sich für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. mit ausländischer Staatsangehörigkeit durchgängig eine Bildungsbenachteiligung feststellen (**Tab. Q1**). Dabei differiert der Schulerfolg bzw. die Chance auf einen höheren Schulabschluss bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern auch danach, ob die Kinder und Jugendlichen erst kürzlich zugewandert sind (vgl. Abb. C2.1) oder welche Herkunftsnation sie haben (vgl. Abb. C2-3 und Abb. C2-4). Hintergrund ist hierbei auch die oftmals schlechte sozioökonomische Lage der Migrantenfamilien, welche sich im deutschen Schulsystem negativ auf den Schulerfolg auswirkt (vgl. auch C2.3 und C3.3).

Ausländische Schülerinnen und Schüler werden weitaus häufiger zurückgestellt als deutsche Schülerinnen und Schüler (2013/14: 14,9 % vs. 8,1 %). Während knapp 60 % der deutschen Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Grundschule direkt ein Gymnasium besuchen, gelingt nur etwa 30 % der abgehenden ausländischen Grundschülerinnen und -schüler dieser Übertritt. Mehr als doppelt so häufig als ihre deutschen Mitschülerinnen und -schüler treten sie jedoch an eine Mittelschule über (40,9 % vs. 17,7 %).

18,7 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben einen Migrationshintergrund. Der Anteil unterscheidet sich dabei stark zwischen kommunalen (24,9 %) und staatlichen (15,6 %) Gymnasien. Dabei ist der Anteil an den kommunalen Gymnasien in den letzten Jahren um ca. 5 % gestiegen. An den Mittelschulen bringen knapp zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund mit.

Ausländische Schülerinnen und Schüler wiederholen häufiger eine Klasse und wechseln häufiger vom Gymnasium auf eine Schulart, die zu einem niedrigeren Schulabschluss führt (6,7 % vs. 4,1 %). Dementsprechend schließen sie die Schule seltener mit Abitur ab (12,4 % vs. 42,0 %) und verlassen auch das allgemeinbildende Schulsystem häufiger ohne einen anerkannten Abschluss (11,9 % zu 4,5 %). Hier zeichnet sich jedoch eine Verbesserung ab: Der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss geht seit einigen Jahren kontinuierlich zurück.

Tab. Q1 Kennzahlen zu Schülerinnen und Schülern nach Migrationshintergrund und Nationalität in München, Schuljahr 2013/14 (in %)*

	mit Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund
Schüleranteil in der Grundschule	44,3	56,7
Schüleranteil im Gymnasium	18,7	81,3
Schüleranteil in der Realschule	30,2	69,8
Schüleranteil in der Mittelschule	65,7	34,3
Schüleranteil in den Schulen besonderer Art	49,7	50,3
Klassenwiederholungen an Gymnasien	8,0	4,0
Klassenwiederholungen an Realschulen	10,2	8,3
Klassenwiederholungen an Mittelschulen	11,4	4,9
	ausländische Staatsbürgerschaft	deutsche Staatsbürgerschaft
Anteil spät eingeschulter Kinder	14,9	8,1
Übertrittsquote von öffentlichen Grundschulen auf Gymnasien	30,9	58,8
Übertrittsquote von öffentlichen Grundschulen auf Realschulen	18,5	18,2
Übertrittsquote von öffentlichen Grundschulen auf Mittelschulen	40,9	17,7
Abwärtswechsel vom Gymnasium	6,7	4,1
Abwärtswechsel von der Realschule	3,9	2,6
Aufwärtswechsel von der Mittelschule	3,1	4,6
Bildungsbeteiligung an Gymnasien in der 8.Jgst	19,6	49,7
Bildungsbeteiligung an Realschulen in der 8.Jgst	22,2	25,7
Bildungsbeteiligung an Mittelschulen (ohne M-Zug) in der 8.Jgst	40,5	10,7
Bildungsbeteiligung an Mittlere-Reife-Klassen in der 8.Jgst	9,1	2,7
Schulabgang mit allgemeiner Hochschulreife	12,4	42,0
Schulabgang mit mittlerem Schulabschluss	30,8	37,8
Schulabgang mit qualifizierendem Mittelschulabschluss	24,3	9,6
Schulabgang mit erfolgreichem Mittelschulabschluss	20,5	6,1
Schulabgang ohne Mittelschulabschluss	11,9	4,5
Neueintritte ins Übergangssystem**	19,7	5,8
Abschluss einer dualen Ausbildung ohne Erfolg	21,8	7,0
Abschluss einer vollzeitschulischen Ausbildung ohne Erfolg	6,2	4,7
Abschluss einer beruflichen Weiterbildung ohne Erfolg	9,8	3,0

* Das Bezugsjahr für die Schulabschlüsse ist das Schuljahr 2012/13; ** gemessen an allen Neueintritten in das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Beim Übergang in das berufliche Bildungssystem münden weit mehr ausländische als deutsche Schülerinnen und Schüler ins Übergangssystem (19,7 % vs. 5,8 %). Dies gilt auch dann, wenn sie über den gleichen Bildungsabschluss verfügen wie deutsche Jugendliche. Auch bei den beruflichen Abschlüssen sind es die jungen Erwachsenen mit ausländischer Nationalität, die häufiger ohne Erfolg abschließen.

Geschlechterunterschiede

Die gesamte Bildungslaufbahn hindurch verweisen statistische Daten auf die im Durchschnitt schlechteren Bildungsergebnisse von Jungen. Dabei liegt es nicht daran, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich begabt wären. Die Ursache der Leistungsunterschiede ist vielmehr auf der Seite des Bildungsverhaltens, des Selbstvertrauens und der Einstellung zur Schule zu suchen, wie mehrere neuere Studien zur Geschlechterdifferenz in der Bildung zeigen (Cornwell u.a. 2011, Hjarad u.a. 2015, OECD 2015).

Schulleistungen hängen entscheidend auch von nichtkognitiven Fähigkeiten wie dem Konzentrations- und Durchhaltevermögen sowie der Aneignung von Lernstrategien ab. Jungen erwerben seltener die Fähigkeiten zu eigenverantwortlichem, zielgerichtetem, systematischem Lernen als Mädchen, die Fleiß und Lernbereitschaft viel eher mit ihrem Selbstbild vereinbaren können. Mädchen erledigen zudem gewissenhafter ihre Hausaufgaben als Jungen. In ihrer Freizeit wählen Jungen in geringerem Maß als Mädchen bildungsfördernde Aktivitäten wie beispielsweise das Lesen von Büchern. In der Lesefertigkeit, der Grundlage aller Wissensaneignung, sind Mädchen den Jungen deutlich voraus.

Vor allem Jungen, die einem traditionellen Bild von den Geschlechterrollen verhaftet sind, neigen zum Stören des Unterrichts und geringerer Leistungsbereitschaft, weshalb sie mit schlechteren Schulleistungen abschneiden (vgl. Hjarad u.a. 2015). Unter Jungen ist ein mangelndes Interesse am Unterrichtsgeschehen nicht selten, verbunden mit der Gefahr, wichtige Kompetenzen für eine weitere Ausbildung nicht zu erlangen oder die Schule gar ohne Abschluss zu verlassen. Diese Entfremdung von der Schule, einhergehend mit schlechteren Schulleistungen, hat Folgen für den weiteren Bildungsweg, da die Zugänge zur beruflichen Ausbildung von den Abschlussqualifikationen im Schulsystem abhängen. In der folgenden Tabelle werden die Berichtsergebnisse zur Geschlechterdifferenz in den Bildungswegen und -erfolgen, wie sie unter den Münchner Kindern und Jugendlichen bestehen, übersichtlich zusammengefasst.

10,8 % der Jungen, die für das Schuljahr 2013/14 eingeschult wurden, wurden verspätet eingeschult. Bei den Mädchen waren dies nur 7,5 %. Wie in den Jahren zuvor zeigt sich, dass nach der Grundschule etwas mehr Mädchen auf das Gymnasium wechseln als Jungen (54,8 % vs. 52,4 %) und umgekehrt mehr Jungen (22,6 %) als Mädchen (20,8 %) ihre Schullaufbahn nach der Grundschule an einer Mittelschule fortsetzen. Auch der Querschnitt durch die Schülerschaft aller Schulen in der 8. Jahrgangsstufe verdeutlicht die unterschiedlichen Teilhabechancen der Schülerinnen und Schüler am Schulsystem nach Geschlecht. In der 8. Jahrgangsstufe des Schuljahres 2013/14 besuchten an den Münchner allgemeinbildenden Schulen Mädchen zu einem höheren Prozentsatz ein Gymnasium (45,1 %) als Jungen (40,6 %). Umgekehrt sind Jungen mit 19,5 % anteilmäßig mehr als Mädchen (15,5 %) an Mittelschulen und mit 6,4 % an Förderschulen überproportional vertreten (Mädchen 4,6 %). Jungen wechseln etwas häufiger als Mädchen auf eine Schule mit niedrigerem Anspruchsniveau, während Mädchen eher als Jungen ein Aufwärtswechsel von der Mittelschule gelingt. An allen Schularten müssen Jungen häufiger eine Klasse wiederholen als Mädchen.

Kita und Schule sind Lernräume, in denen Kinder und Jugendliche soziale und emotionale Kompetenzen erwerben. Verhaltensstörungen wirken sich nicht nur auf die soziale Akzeptanz aus, sondern können ebenfalls das Lernen sehr beeinträchtigen. Bei Jungen wird diesbezüglich ein weitaus höherer Förderbedarf diagnostiziert als bei Mädchen. Sowohl im Vorschulalter als auch

im Schulalter stellen sie etwa drei Viertel der Kinder im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung oder erhalten eine Eingliederungshilfe aufgrund einer (drohenden) seelischen Behinderung. Jungen sind an Schulvorbereitenden Einrichtungen und an Förderschulen überrepräsentiert. Sie machen an beiden Einrichtungsarten etwa zwei Drittel der Kinder aus.

Tab. Q2 Kennzahlen zu Schülerinnen und Schülern nach Geschlecht in München, Schuljahr 2013/14 (in %)*

	Jungen	Mädchen
Anteil spät eingeschulter Kinder	10,8	7,5
Übertrittsquote von öffentlichen Grundschulen auf Gymnasien	52,4	54,8
Übertrittsquote von öffentlichen Grundschulen auf Mittelschulen	22,6	20,8
Bildungsbeteiligung an Gymnasien in der 8. Jgst.	40,6	45,1
Bildungsbeteiligung an Mittelschulen (ohne M-Zug) in der 8. Jgst.	19,5	15,5
Bildungsbeteiligung an Förderschulen in der 8. Jgst.	6,4	4,2
Abwärtswechsel vom Gymnasium	4,8	3,9
Abwärtswechsel von der Realschule	3,1	2,6
Aufwärtswechsel von der Mittelschule	3,6	4,3
Klassenwiederholungen an Gymnasien	5,7	4,3
Klassenwiederholungen an Realschulen	11,1	7,8
Klassenwiederholungen an Mittelschulen	10,9	8,9
Schulabgang mit allgemeiner Hochschulreife	31,0	37,3
Schulabgang mit mittlerem Schulabschluss	34,8	37,1
Schulabgang mit qualifizierendem Mittelschulabschluss	14,7	12,3
Schulabgang mit erfolgreichem Mittelschulabschluss	11,6	8,3
Schulabgang ohne Mittelschulabschluss	7,9	5
Neueintritte ins Übergangssystem**	11,3	6,2
Abschluss einer dualen Ausbildung ohne Erfolg	10,2	7,5
Abschluss einer vollzeitschulischen Ausbildung ohne Erfolg	5,6	4,9
Abschluss einer beruflichen Weiterbildung ohne Erfolg	4,4	2,5
	Jungen	Mädchen
Kinder in Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE)	66,9	33,1
Kinder und Jugendliche an Förderschulen	62,2	37,8
Kitakinder bis 7 Jahre mit (drohender) seelischer Behinderung	70,2	29,8
Kinder in SVE im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	75,0	25,0
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an allen Schulen	76,2	23,8

* Das Bezugsjahr für die Schulabschlüsse ist das Schuljahr 2012/13; ** gemessen an allen Neueintritten in das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Die unterschiedlichen Bildungserfolge für Jungen und Mädchen an den einzelnen Schnittstellen der Bildungslaufbahn kumulieren und führen am Ende der Schullaufbahn zu unterschiedlichen Chancen für Jungen und Mädchen, bestimmte Abschlüsse zu erlangen. Mädchen erreichen deutlich öfter die allgemeine Hochschulreife (37,3 %, im Jahr 2012) als Jungen (31,0 %). Jungen gehen dagegen häufiger mit niedrigeren Abschlüssen oder ganz ohne Abschluss ab als Mädchen.

III. Fazit

Das Bevölkerungswachstum Münchens stellt nach wie vor für alle städtischen Akteure und Angebote eine Herausforderung dar. Daher wird der bedarfsgerechte Ausbau der Kindertagesbetreuung und des schulischen Angebots auch in den nächsten Jahren weiterhin die zentrale Aufgabe des Referats für Bildung und Sport sein.

Als Grundlage für die Bildungssteuerung sind vor allem die Kennzahlen von Interesse, die Auskunft über Bildungserfolg und Bildungsgerechtigkeit geben. Während sich bei den Übertritten von den Grund- auf die weiterführenden Schulen keine Veränderungen zeigen, nimmt die Anzahl der abwärtsgerichteten Schulartwechsel von den Gymnasien zu. Zugleich nahm aber der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den kommunalen Gymnasien in den letzten Jahren um ca. 5 % zu. Ebenfalls angestiegen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, der an Grund-, Mittel- und an kommunalen Realschulen am gebundenen Ganztag teilnimmt. Die Zahl der Schulabgänger ohne anerkannten Abschluss geht in München weiter zurück. Der wichtigste Grund hierfür ist der theoriereduzierte Mittelschulabschluss, der seit dem Schuljahr 2010/11 an den Förderzentren erworben werden kann. Erfreulich ist, dass immer weniger Schülerinnen und Schüler nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule in das Übergangssystem münden und damit der direkte Übergang in eine Ausbildung häufiger gelingt.

Das bestimmende Bildungsthema in München bleibt die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit. Nach wie vor sind es vor allem die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die geringere Bildungserfolge erzielen. Dabei gilt auch weiterhin, dass die soziale Lage der Herkunftsfamilie der ausschlaggebende Einflussfaktor ist, der die Bildungsbenachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund erklärt; ein Zusammenhang, der für das deutsche Bildungssystem seit langem bekannt ist. Als positive Entwicklung kann hier der genannte Anstieg der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an kommunalen Gymnasien betrachtet werden.

Das Referat für Bildung und Sport ist mit den Förderinstrumenten Münchner Förderformel **►D** und Bedarfsorientierte Budgetierung **►D** sowohl im frühkindlichen wie im schulischen Bereich aktiv, um der Bildungsbenachteiligung durch die soziale Lage entgegenzuwirken. Auf staatlicher Seite wurden zuletzt mit dem Integrationszuschlag an Grund- und Mittelschulen zusätzliche Lehrerstellen geschaffen, die zur Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler beitragen sollen. Zudem wird sukzessive die Schulsozialarbeit an den öffentlichen Schulen ausgebaut. Ergänzend zu diesen Maßnahmen ist eine Förderung für spezifische Schülergruppen an den beruflichen Schulen bereits in Planung.

Alle diese Ansätze stehen der aktuellen Herausforderung gegenüber, dass mit der vermehrten Zuwanderung aus dem Ausland eine neue Gruppe von Kindern und Jugendlichen in das Münchner Bildungssystem kommt. Mit dieser Schülergruppe stellt sich die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit von Neuem. Es wird sich erweisen müssen, ob die speziellen schulischen Angebote, die es im Rahmen der Schulpflicht für diese Kinder und Jugendlichen gibt, ausreichen. Aktuell münden viele dieser Schülerinnen und Schüler von den Mittelschulen in das Übergangssystem ein. Ein Abschluss über dem erfolgreichen Mittelschulabschluss wird bisher nur selten erreicht. Gerade bei Kindern und Jugendlichen, die erst im Lauf der Sekundarstufe oder im berufsschulpflichtigen Alter aus dem Ausland zuwandern, ist davon auszugehen, dass aufgrund des kurzen Schulbesuchs in Deutschland auch im Anschluss nachholende Bildungsangebote oder Unterstützung bei einer Berufsausbildung notwendig sind. Vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass

die soziale Lage der Eltern und das damit korrespondierende, oft niedrige Bildungsniveau an die Kinder und Kindeskiner der „Gastarbeiter“ häufig weitergegeben wurde, sollte darüber nachgedacht werden, inwieweit für die neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch Bildungsangebote über die Schulpflicht hinaus notwendig sind, um diesem Effekt schon in der ersten Generation entgegenzuwirken.

Die Umsetzung der Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen (UN-BRK) stellt eine weitere große und fortwährend einzulösende Aufgabe im Bildungswesen dar. Hier werden Fortschritte für eine kommunale Bildungslandschaft nur zu erzielen sein, wenn Land, Kommune und zivilgesellschaftliche Akteure sich auf den Weg einer nachhaltigen Kooperation begeben und Lösungen für die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen finden. Um Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Beeinträchtigungen zu inkludieren, muss das Bildungssystem weitreichend transformiert werden. Wie sehr diese Transformation gelingt, wird sich auch an Bildungsdaten ablesen lassen müssen. Ein Inklusionsmonitoring, zu dem mit diesem Bildungsbericht der Grundstein gelegt wurde, soll sich künftig der Entwicklung der Inklusion in der Münchner Bildungslandschaft widmen.

Dieser Bildungsbericht berichtet anhand verfügbarer Daten über die gegenwärtige Ausgangslage an Münchner Bildungseinrichtungen im frühkindlichen und schulischen Bereich. Die Daten zeigen, dass ein großer Handlungsbedarf besteht, soll das Ziel einer inklusiven Bildung in naher Zukunft erreicht werden. Für die meisten Kindertageseinrichtungen gehört Inklusion schon zum praktizierten Selbstverständnis, andererseits gibt es in der frühkindlichen Bildung auch Sondereinrichtungen für Kinder mit Behinderung. Im schulischen Bereich wird Inklusion zu einer noch größeren Herausforderung. Als Trend zeigt sich eine kontinuierliche Zunahme sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen. Hier beeinflusst auch die Ressourcensteuerung und die Nachfrage den Bedarf an sonderpädagogischer Förderung, so dass anhand statistischer Daten nicht mehr klar unterschieden werden kann, ob der Bedarf, ausgehend vom einzelnen Kind, real zugenommen hat oder eher Ausdruck einer höheren Inanspruchnahme ist.

Obwohl Inklusion nach BayEUG die Aufgabe aller Schulen ist, so sind es doch vor allem die Grund- und Mittelschulen, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten. Hier finden sich die meisten der Kinder mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Sprachentwicklungsstörungen. Diese Beeinträchtigungen hängen oft mit der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler zusammen. Für alle anderen Schularten und Schulzweige gelten auch für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen die gesetzlichen Zugangsvoraussetzungen. Daher sind an Realschulen und Gymnasien nur die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung anzutreffen, die diese erfüllen können und die das gleiche Bildungsziel verfolgen wie ihre Mitschülerinnen und -schüler. Inklusion an den städtischen Realschulen und Gymnasien heißt, sich auf diese Schülerinnen und Schüler zu konzentrieren.

Letztlich ist Inklusion, die alle in ihrer Verschiedenheit annimmt und jedem eine Bildungsteilhabe im gesellschaftlichen Zusammenleben ermöglicht, eine weitere Facette der Bildungsgerechtigkeit, deren Herstellung sich die Stadt München zum Ziel gesetzt hat.

A Rahmenbedingungen

Individuelle Bildungsverläufe sowie institutionelle Bildungsprozesse spielen sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen ab, durch die sie direkt oder indirekt beeinflusst werden. Ein kommunales Bildungsmanagement muss diese Rahmenbedingungen daher im Blick haben und sie in Planung und Steuerung berücksichtigen. Daten zur Bevölkerung stellen die erste grundlegende Information dar, um den Bildungsbedarf aktueller und zu erwartender Gruppen von Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern abschätzen zu können (vgl. A1). Dies gilt für die Planung von Krippen, Kindergärten und Schulen, aber auch für die Abstimmung spezieller Angebote für schulische und berufliche Übergänge sowie die Erwachsenenbildung.

Arbeitsmarktdaten liefern Hinweise auf die soziale Situation von Haushalten und den Qualifizierungsbedarf von Erwerbsfähigen (vgl. A2.1). Die Bildungsbiografie von Kindern wird maßgeblich von der sozialen Lage ihrer Familie und ihrem sozialen Umfeld beeinflusst (vgl. A2.2). Aus diesem Grund wird in der Münchner Bildungsberichterstattung ein Sozialindex verwendet, der die soziale Belastungslage sozialräumlich abbildet und im Rahmen der Budgetierung von Kindertageseinrichtungen und städtischen allgemeinbildenden Schulen zur Ressourcenzuweisung eingesetzt wird. Er wird am Ende dieses Abschnittes erläutert (vgl. A3).

A1 Bevölkerungsentwicklung

Seit der Jahrtausendwende wächst die Münchner Bevölkerung. Der Zuzug erfolgt dabei aus dem In- und Ausland. Hinzu kommt ein Geburtenüberschuss, der mittlerweile einen Anteil von etwa einem Fünftel des Bevölkerungswachstums ausmacht. Der folgende Abschnitt beleuchtet einige Punkte zur Bevölkerungsentwicklung und -struktur. Vordringlich stellt sich für die Landeshauptstadt München hier die Aufgabe, die Bildungsinfrastruktur an eine schnell wachsende Stadtbevölkerung anzupassen und dabei den Bedürfnissen der unterschiedlichen Zuwanderer- und Altersgruppen gerecht zu werden.

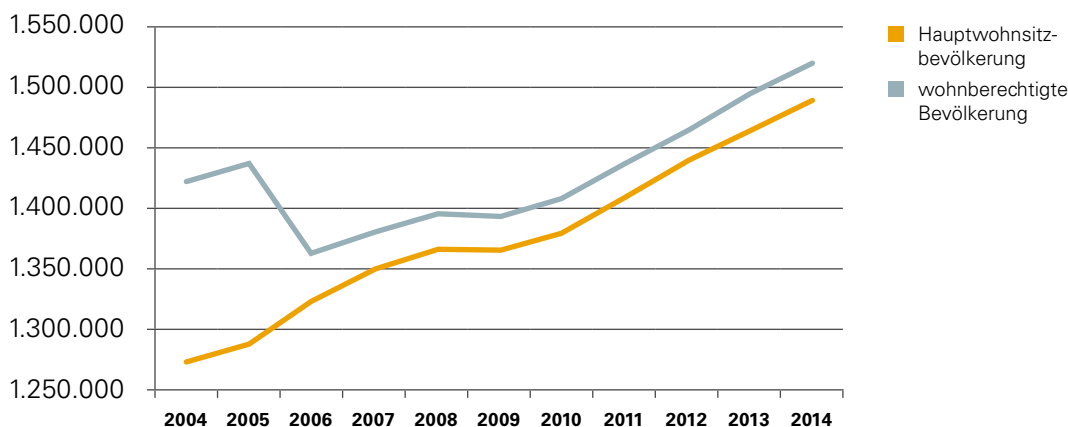
Für eine ausführliche Darstellung der Bevölkerungsstatistik kann das Statistische Jahrbuch des Statistischen Amtes München (StatAmt 2014), für eine umfassende Analyse des Bevölkerungswachstums und eine Wachstumsprognose kann der Demografiebericht München (vgl. Kürbis 2015) herangezogen werden.

A1.1 Bevölkerungswachstum und -struktur

Die Stadtbevölkerung ist in den letzten Jahren im Schnitt jährlich um etwa 1,8 % gewachsen. Innerhalb von zehn Jahren sind knapp 220.000 Menschen hinzugekommen. Zuletzt wuchs die Bevölkerung im Jahr um ca. 26.000 Personen. Zum 31.12.2014 zählte München 1.490.681 Einwohnerinnen und Einwohner am Hauptwohnsitz und 1.519.015 wohnberechtigte Bürgerinnen und Bürger (**Abb. A1-1**). Die Einführung der Zweitwohnsitzsteuer im Jahr 2006 hatte den Effekt einer Registerbereinigung. Seitdem entwickelt sich die Zahl der wohnberechtigten Bevölkerung parallel zur Hauptwohnsitzbevölkerung. Die Differenz zwischen den beiden Bevölkerungsmaßen lag zuletzt bei etwa 28.000. Der Demografiebericht München geht in seiner aktuellen

Planungsprognose von einem kontinuierlichen Bevölkerungswachstum aus, so dass im Jahr 2030 1,72 Millionen Wohnberechtigte zu erwarten sind (vgl. Kürbis 2015, S. 47).

Abb. A1-1 Hauptwohnsitz und wohnberechtigte Bevölkerung in München, Dezember 2004 bis 2014

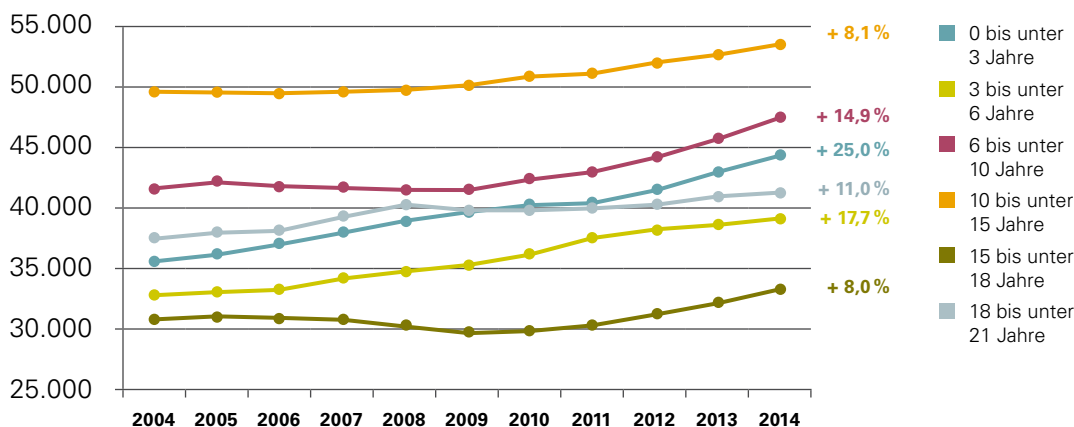


Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

Bevölkerungsentwicklung nach Altersgruppen

Für eine kommunale Bildungsplanung steht die Entwicklung der Altersgruppen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vordergrund. Wie **Abbildung A1-2** zeigt, gab es hier in der Vergangenheit starke Zuwächse. Festzuhalten ist: Je jünger die Münchner Kinder sind, desto zahlreicher werden sie gegenwärtig. Die Anzahl der unter 18-Jährigen in der wohnberechtigten Bevölkerung ist zwischen 2004 und 2014 um 14,4 % auf 217.670 Personen gestiegen. Am stärksten wuchs die Zahl der Kinder im Krippen- und Kindergartenalter. Die Gruppe der bis unter 3-Jährigen ist um 25 % auf 44.312 Kinder und die der 3- bis unter 6-Jährigen um 17,7 % auf 38.828 Kinder angewachsen. Die Zahl der Kinder im Grundschulalter hat innerhalb von zehn Jahren um 14,9 % zugenommen. Bei den 10- bis 15-Jährigen (8,1 %) und den 15- bis unter 18-Jährigen (8 %) fallen die Zuwächse etwas geringer aus.

Abb. A1-2 Entwicklung der Bevölkerungszahl verschiedener Altersgruppen bis unter 18 Jahre in München, Dezember 2004 bis 2014



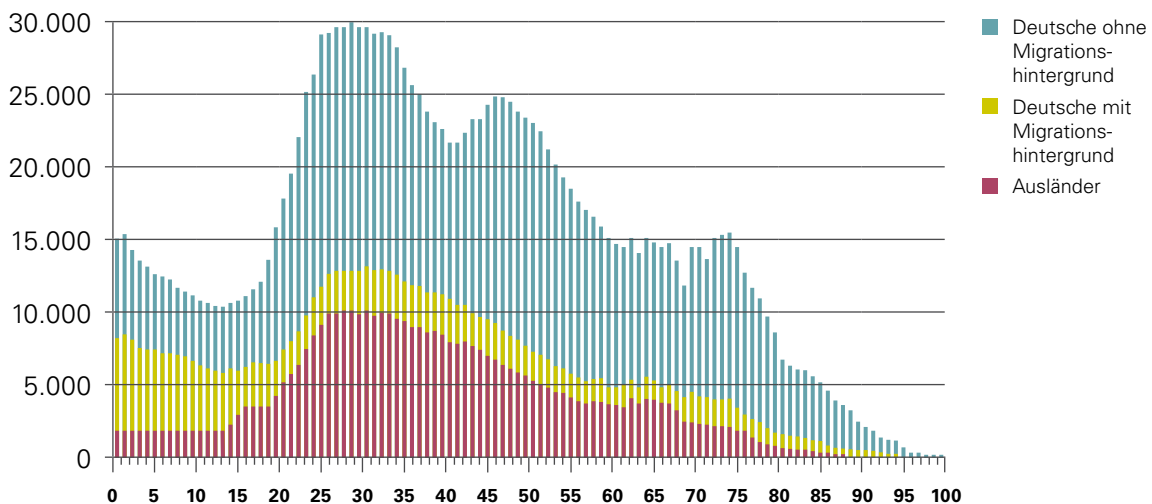
Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

In die Altersspanne von 18 bis unter 21 Jahre fällt häufig der Beginn einer Ausbildung oder die Aufnahme eines Studiums. Dies führt aufgrund der Angebote in München zu vielen Zuzügen. Die Altersgruppe hat folglich etwas höhere Zuwachsraten (11 %) zu verzeichnen als die 15- bis unter 18-Jährigen. Dies gilt auch für die Gruppe der 21- bis unter 24-Jährigen, die sich ebenfalls häufig noch in Ausbildung befinden. Nicht in der Abbildung dargestellt, wuchs diese Gruppe im gleichen Zeitraum um 9,3 % auf 84.069 Personen an.

Alterstruktur der Bevölkerung

Die Altersstruktur der Münchner Bevölkerung weist die typischen Merkmale einer Großstadt von überregionaler und internationaler Bedeutung auf. Sie ist Ausbildungs- und Arbeitsort und die Bevölkerungszusammensetzung ist durch die dadurch ausgelösten Wanderungsbewegungen bedingt (vgl. auch Abb. A1-4). In der Altersspanne, in der eine Berufsausbildung oder ein Studium durchlaufen werden, steigt mit jedem Altersjahr die Bevölkerungszahl stark an. Am stärksten ausgeprägt sind dann die Altersjahre der ersten Erwerbstätigkeit (**Abb. A1-3**). Der Scheitelpunkt liegt derzeit bei 29 Altersjahren und fällt damit etwas niedriger aus als im letzten Bildungsbericht. Ab 35 Altersjahren geht die Bevölkerungszahl merklich zurück. Ab Mitte 40 gibt es für einige Jahrgänge wieder höhere Einwohnerzahlen, was auf die Generation der Baby-boomer zurückzuführen ist.

Abb. A1-3 Wohnberechtigte Bevölkerung nach Altersjahren und Migrationshintergrund in München, 31.12.2014



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Internationalisierung und Zuwanderung prägen die Zusammensetzung der Münchner Stadtbevölkerung. Insgesamt 40,4 % der Einwohnerinnen und Einwohner zählen in München zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund und 59,6 % der Bewohnerinnen und Bewohner sind als Deutsche ohne Migrationshintergrund anzusehen (Tab. A1-1). Ein Viertel der Münchner wohnberechtigten Bevölkerung (26,0 %) besitzt ausschließlich eine ausländische Staatsbürgerschaft. Hohe Ausländeranteile sind ausbildungs- und berufsbedingt vor allem im jungen Erwachsenenalter und den mittleren Altersjahren anzutreffen, wo etwa ein Drittel der Bevölkerung in die Statistik als Ausländer eingeht. Bei 14,4 % der deutschen Münchner Bevölkerung besteht ein sogenannter Migrationshintergrund. Bei Deutschen mit Migrationshintergrund handelt es sich um Deutsche mit ausländischer Herkunft (selbst nach 1955 zugewandert), Deutsche mit zweiter ausländischer Staatsangehörigkeit, Eingebürgerte, Personen, deren Eltern migriert sind (mindestens ein Elternteil nach 1955 zugewandert), Optionskinder und Spätaussiedler.

Tab. A1-1 Bevölkerung nach Migrationshintergrund und Altersgruppen in München, 31.12.2014 (in %, wohnberechtigte Bevölkerung)

Altersgruppe	Deutsche ohne Migrationshintergrund	Bevölkerung mit Migrationshintergrund	
		Deutsche mit Migrationshintergrund	Ausländer
0 bis unter 18 Jahre	43,4	39,0	17,6
18 bis unter 25 Jahre	54,3	13,0	32,7
25 bis unter 30 Jahre	56,9	9,5	33,6
30 bis unter 50 Jahre	56,9	10,3	32,8
50 bis unter 65 Jahre	67,5	8,7	23,8
65 bis unter 80 Jahre	71,8	10,8	17,4
80 bis unter 100 Jahre	79,9	12,6	7,4
0 bis unter 100 Jahre	59,6	14,4	26,0

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Je jünger die Bevölkerung, desto geringer ist der Anteil der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Bei den Kindern und Jugendlichen bis unter 18 Jahren haben inzwischen weniger als die Hälfte (43,4 %) keinen Migrationshintergrund. Seit der Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 besitzen in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft, wenn ein Elternteil sich zum Zeitpunkt der Geburt seit mindestens acht Jahren dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland aufhält und seit mindestens drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung besitzt. Diese als Optionskinder bezeichneten Kinder erwerben in der Regel zusätzlich die Staatsangehörigkeit ihrer Eltern und müssen sich, nachdem sie volljährig geworden sind, spätestens bis zum 23. Lebensjahr für eine Staatsbürgerschaft entscheiden.

Im Vergleich zu den im letzten Bildungsbericht dargestellten Bevölkerungszahlen für 2012 ist vor allem der Anteil der ausländischen Bevölkerung gewachsen. Dies gilt insbesondere für die Altersgruppen im jungen und mittleren Erwachsenenalter (18 bis unter 25 Jahre, 25 bis unter 30 Jahre und 30 bis unter 50 Jahre), in denen der Anstieg bei etwa 2 % liegt.

A1.2 Bevölkerungsbewegungen

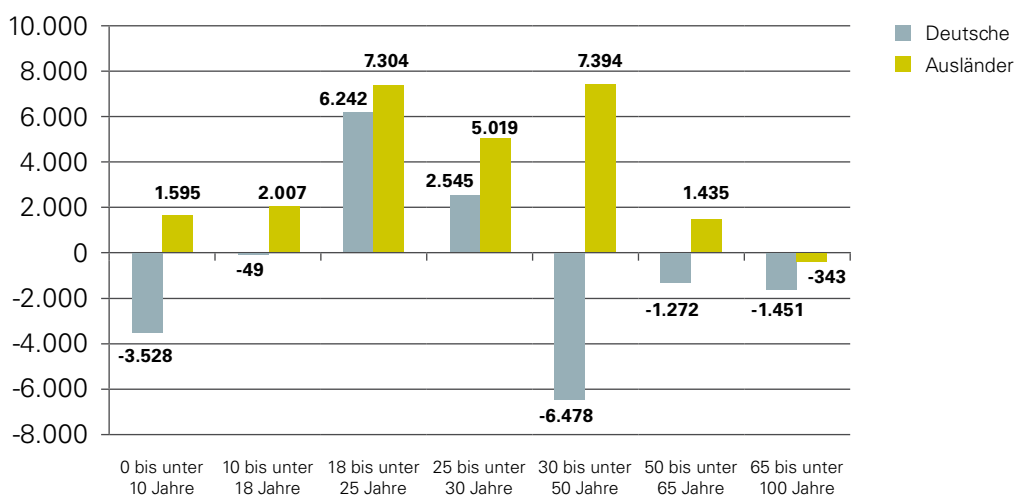
Die Bevölkerungsbewegung setzt sich aus dem Saldo des Wanderungsgeschehens (Zu- und Wegzüge) und dem Saldo der natürlichen Bevölkerungsbewegung (Geburten- und Sterberate) zusammen. Für das starke Wachstum der Stadt München ist überwiegend der Wanderungssaldo ausschlaggebend, während für die Entwicklung der Zahl der Kleinkinder die Geburtenrate den größten Einfluss hat.

Wanderungen nach Alter und Herkunft

Differenziert nach Altersgruppen wird deutlich, wie ausgeprägt die Zuwanderung nach München in der Lebensspanne stattfindet, in der im Allgemeinen eine Berufsausbildung erworben bzw. ein Studium absolviert wird. Ebenfalls starke Zuwächse zeigen sich für das Alter der ersten Erwerbstätigkeit (Abb. A1-4). Ausdruck finden diese Wanderungsbewegungen in der bereits dargestellten großstadtspezifischen Altersstruktur Münchens (vgl. Abb. A1-3).

In etwas geringerem Ausmaß ziehen auch Kinder im Krippen-, Kindergarten- und Grundschulalter in beide Richtungen über die Stadtgrenze, wobei in der Summe mehr als doppelt so viele Kinder im Alter von unter 10 Jahren die Stadt verlassen wie zuziehen, so dass sich ein negativer Saldo (-1.933) ergibt. Trotz des Wanderungsverlusts in dieser Altersgruppe nimmt die Zahl der Kinder in diesem Alter aufgrund der seit über einem Jahrzehnt steigenden Geburtenzahlen stetig zu (vgl. auch Abb. A1-2; Abb. A1-6). Ab dem zehnten Lebensjahr ergeben sich Wanderungsgewinne. Bereits die Zuwanderung bei den 10- bis unter 18-Jährigen gleicht den negativen Saldo der jüngeren Kinder wieder aus.

Abb. A1-4 Wanderungssaldo nach Altersgruppen und Nationalität (wohnberechtigte Bevölkerung), Jahr 2014



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

Die Münchner Stadtgesellschaft erfährt gegenwärtig durch spezifische Zu- und Abwanderung Veränderungen, auf die für den Erhalt des sozialen Zusammenhalts auch mit entsprechenden bedarfsgerechten Bildungsangeboten reagiert werden muss. Unterscheidet man bei den Wanderungsbewegungen nach Nationalität, weist bereits der Wanderungssaldo darauf hin, dass die

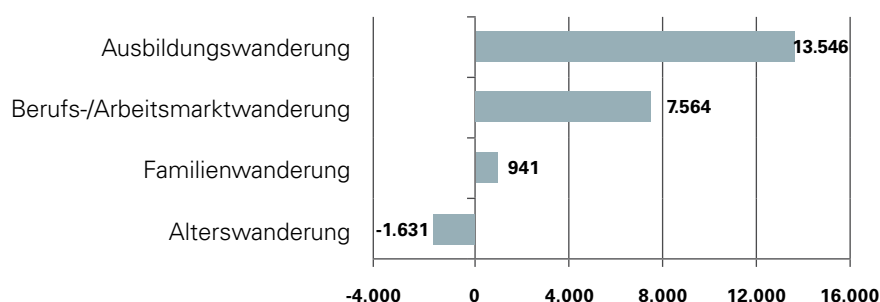
meisten Neumünchnerinnen und -münchner ausländische Wurzeln haben (vgl. Abb. A1-4). Werden die insgesamt 130.363 Zuzüge im Jahr 2013 betrachtet, kamen etwa 55 % davon aus dem Ausland. Etwa ein Viertel der Zuzüge (33.274) erfolgte aus Ländern der Europäischen Union, 5,5 % aus dem restlichen Europa und weitere 8 % aus Asien (vgl. Kürbis 2015, S. 26). Die größten positiven Wanderungssaldi hatten 2013 Rumänien (+3.502), Polen (+2.741) und Italien (+2.584). Mit Kroatien, Griechenland, Ungarn und Spanien gab es noch vier weitere Länder, für die sich ein positiver Wanderungssaldo von über 1.500 Personen ergab (vgl. ebd., S. 27). Im Jahr 2013 nahm zudem die Zuwanderung aus Krisenregionen stark zu, vor allem sind hier Syrien (+1.482) und Afghanistan (+1.072) zu nennen (vgl. ebd.).

Wanderungsarten

Die Wanderungen nach Altersgruppen lassen sich bestimmten Wanderungsarten zuordnen, die auf die Motive der Personen, die zu- oder wegziehen, verweisen. Die Wanderungen der bis unter 18-Jährigen und der 30- bis 50-Jährigen werden hierfür zur Familienwanderung zusammengefasst (Abb. A1-5). Für diese Wanderungsart lässt sich ein leicht positiver Saldo feststellen. Dies ist eine noch relativ neue Entwicklung. Bis ins Jahr 2008 überwogen regelmäßig die Wegzüge. Aus Abb. A1-4 ist ersichtlich, dass deutsche Familien eher abwandern, während ausländische Familien häufiger zuziehen. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei den deutschen Familien, die wegziehen, vor allem um gut situierte Bürger handelt, die sich im Umland ansiedeln.

Die Ausbildungswanderung (18- bis unter 25-Jährige) weist einen positiven Saldo von 13.546 und die Berufs-/Arbeitsmarktwanderung (25- bis unter 30-Jährige) einen Wanderungsgewinn von 7.564 aus. Beide Wanderungsarten sind seit langem der Motor für das Bevölkerungswachstum der Stadt.

Abb. A1-5 Wanderungssaldo nach Wanderungsarten in München, Jahr 2014



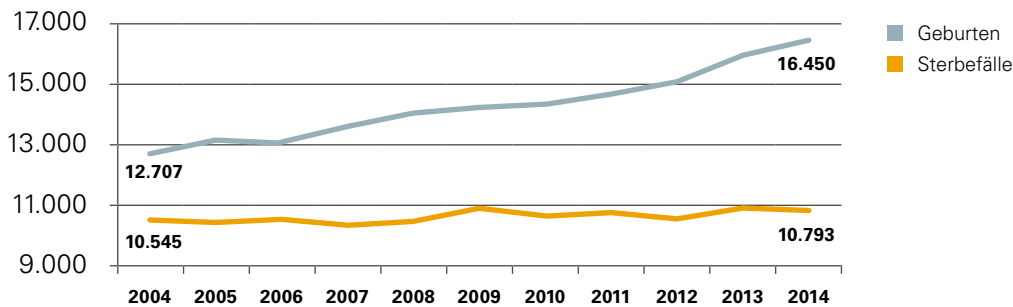
Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Die einzige Wanderungsart, die einen negativen Saldo aufweist, ist die Alterswanderung der ab 50-Jährigen, wobei diese vor allem aufgrund vermehrter Zuzüge und weniger Wegzüge der 50- bis unter 65-Jährigen 2014 geringer ausfiel als in den Vorjahren. Motiv für die Abwanderung im Alter kann der Wunsch sein, nach dem Erwerbsleben in den ursprünglichen Wohnort zurückzukehren. Genauso kann es sich allerdings um ältere Menschen handeln, die sich die hohen Lebenshaltungskosten in München nicht mehr leisten können.

Geburten und Sterbefälle

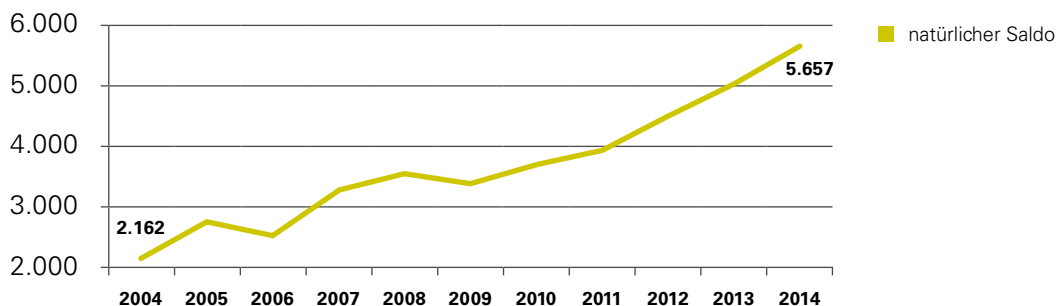
Die natürliche Bevölkerungsbewegung durch Geburten und Sterbefälle ist für die Bevölkerungsentwicklung der Stadt München in quantitativer Hinsicht weniger ausschlaggebend als das Ausmaß der Zu- und Wegzüge über die Stadtgrenze. Beides hängt jedoch zusammen, bedenkt man, dass eine Wegzugstendenz im Alter aus der Stadt die Zahl der Sterbefälle in der Stadt verringert und ein kontinuierlicher Wanderungsüberschuss junger Menschen mit steigenden Geburtenzahlen einhergeht. Bemerkenswert ist, dass München seit vielen Jahren einen wachsenden Geburtenüberschuss zu verzeichnen hat. Im Jahr 2014 standen 16.450 Geburten nur 10.793 Sterbefällen gegenüber (**Abb. A1-6**) Daraus ergibt sich ein positiver Saldo von 5.657 Personen (**Abb. A1-7**). Die Zahl der Geburten hat sich im hier betrachteten Zehnjahreszeitraum um etwa 29 % erhöht, während die Zahl der Sterbefälle weitgehend konstant geblieben ist. Als Folge ist im gleichen Zeitraum der natürliche Saldo (Geburten abzüglich Sterbefälle) um 160 % angestiegen. Damit liegt der Anteil des Geburtenüberschusses am gesamten Bevölkerungswachstum etwa bei 20 %.

Abb. A1-6 Geburten und Sterbefälle in München, Jahre 2004 bis 2014



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

Abb. A1-7 Natürlicher Saldo aus Geburten und Sterbefällen in München, Jahre 2004 bis 2014



Quelle Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

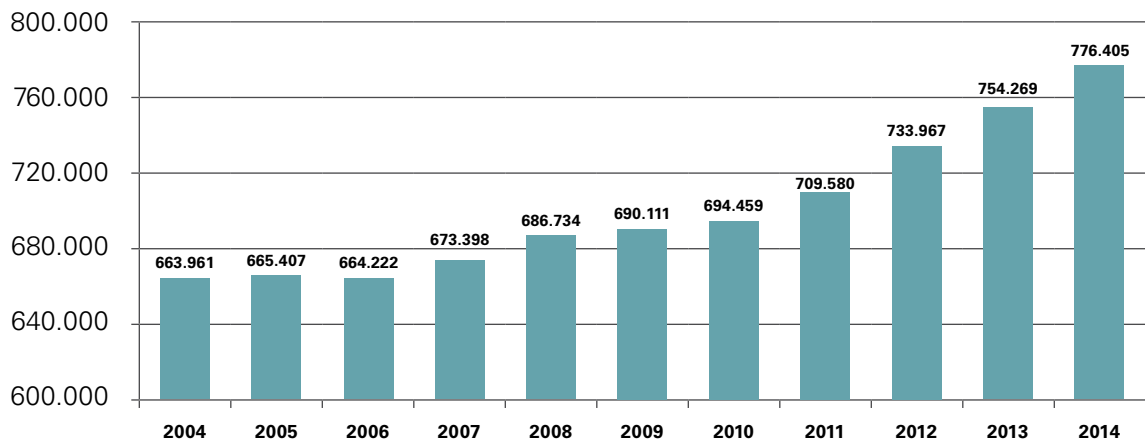
A2 Arbeitsmarkt und soziale Lage

Die Situation auf dem Arbeitsmarkt bedingt auch die soziale Lage der Bevölkerung. Aufgrund der guten Arbeitsmarktlage in München bietet die Stadt vielen Bürgerinnen und Bürgern eine gute Lebensgrundlage. Gleichwohl gibt es auch in München Familien, die auf staatliche Hilfen angewiesen und größtenteils von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen sind. Dies wirkt sich auch negativ auf die Bildungskarrieren der Kinder und Jugendlichen aus, die in solch benachteiligten Familien aufwachsen.

A2.1 Beschäftigung und Arbeitslosigkeit

In der Stadt München gibt es seit mehreren Jahren einen starken Anstieg der Beschäftigtenzahlen. 776.405 Personen gingen in München am 30.06.2014 einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach (**Abb. A2-1**). Seit einem Tiefststand im Jahr 2004 ist die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in München um 16,9 % angewachsen. Vor allem ab dem Jahr 2010 hat sich die Entwicklung dabei beschleunigt, allein innerhalb von vier Jahren nahm die Zahl der Beschäftigten um 81.946 zu.

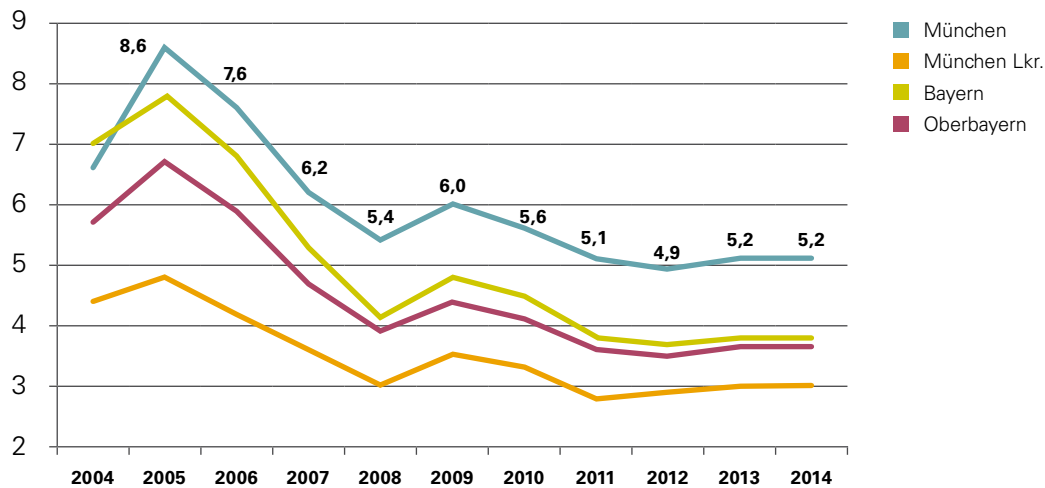
Abb. A2-1 Sozialversicherungspflichtige Beschäftigte am Arbeitsort in München, Jahre 2004 bis 2014 (Stichtag 30.06.)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Korrespondierend zur guten Lage am Arbeitsmarkt hat München unter den deutschen Großstädten eine der niedrigsten Arbeitslosenquoten vorzuweisen. Die Arbeitslosigkeit in der Stadt München ist seit einem Höchststand im Rezessionsjahr 2005 stark zurückgegangen und betrug im Jahr 2012 nur noch 4,9 %. Seitdem ist ein leichter Anstieg auf 5,2 % in den Jahren 2013 und 2014 zu verzeichnen (**Abb. A2-2**).

Abb. A2-2 Arbeitslosenquote (alle zivilen Erwerbspersonen, Jahresdurchschnitte) im regionalen Vergleich, Jahre 2004 bis 2014 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Im Dezember 2014 waren in München 40.840 Arbeitslose gemeldet. 19.007 Arbeitslose gehörten dem Rechtskreis des SGB III und 24.833 dem Rechtskreis des SGB II an (Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit). Das Verhältnis dieser beiden Gruppen von Arbeitslosen ist in München vergleichsweise niedrig, denn nur 56,6 % sind bereits länger als ein Jahr arbeitslos und fallen unter das SGB II. In anderen Regionen und Städten Deutschlands beträgt das Verhältnis eher 1 zu 2 bis 1 zu 3.

Im Vergleich mit dem Freistaat Bayern, dem Regierungsbezirk Oberbayern und dem Landkreis München fällt die Arbeitslosenquote in München etwas höher aus. Vor allem die Arbeitslosenquote im Landkreis München ist mit 3 % sehr gering. Wegen des größeren Angebots an Gewerbeflächen siedeln sich viele Betriebe im Landkreis München an. Der Landkreis München ist daher auch als Arbeitsort für viele Münchner von Bedeutung, wie der Auspendlerüberschuss aus der Stadt München in den Landkreis München zeigt (vgl. Bauch 2013, S. 3).

A2.2 Soziale Lage

Die materielle Situation von Familienhaushalten hat erheblichen Einfluss auf die Bildungsbiografie von Kindern. Viele Bildungsangebote nonformaler und informeller Art sowie Nachhilfeunterricht oder andere Lernunterstützungsleistungen kosten Geld und können von ärmeren Haushalten nicht aufgebracht werden. Die Armutslage von Haushalten kann auf kommunaler Ebene annähernd über die Haushalte und Personen erfasst werden, die nach einer Bedürftigkeitsprüfung Leistungen aus dem SGB II beziehen (Abb. A2-3).

Abb. A2-3 Bedarfsgemeinschaften, erwerbsfähige und nicht erwerbsfähige Leistungsberechtigte in München, Jahre 2009 bis 2014 (Stichtag 31.12.)



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, eigene Darstellung

In München lebten im Dezember 2014 in 40.079 Bedarfsgemeinschaften 51.915 erwerbsfähige Leistungsberechtigte und 22.234 nicht erwerbsfähige Leistungsberechtigte, welche Sozialgeld bezogen. Bei ihnen handelt es sich zu 96 % (21.440) um Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren. Die Zahl der Bedarfsgemeinschaften und der Leistungsberechtigten ist seit 2012 wieder leicht angestiegen, liegt aber unter den Werten von 2011.

Die Sozialgeldquote der unter 15-Jährigen eignet sich wie kaum eine andere kommunal verfügbare Kennzahl, um arme bis prekäre Lebenslagen von Kindern anzuzeigen. Der Anteil der unter 15-jährigen Sozialgeldempfänger an der gleichaltrigen Bevölkerungsgruppe zeigt dabei ein bestimmtes sozialräumliches Verteilungsmuster (**Abb. A2-3**). Im Durchschnitt erhielten in München 11,7 % der unter 15-Jährigen im Dezember 2014 Leistungen aus dem SGB II. Die fünf Stadtbezirke mit der höchsten Sozialgeldquote waren der Bezirk 11 Milbertshofen-Am Hart mit 19,6 %, der Bezirk 16 Ramersdorf-Perlach mit 18,4 %, der Bezirk 14 Berg am Laim mit 16,9 % und die Bezirke 7 Sendling-Westpark und 24 Feldmoching-Hasenbergl mit jeweils 15,5 % Sozialgeldbeziehern an den unter 15-Jährigen im Bezirk. Im Abgleich zu den Zahlen für Dezember 2012, die im letzten Bildungsbericht dargestellt wurden, gibt es beim Sozialgeldbezug nur geringe Veränderungen.

Abb. A2-4 Anteil der Kinder in SGB II-Bedarfsgemeinschaften (Sozialgeld bis 15 Jahre) an den Kindern bis 15 Jahren zum 31.12.2014



Eine ausführliche Betrachtung der Lage sozial benachteiligter Bürgerinnen und Bürger ist dem Münchner Armutsbericht zu entnehmen (Hübner et al. 2012). Der Interkulturelle Integrationsbericht der Stadt München liefert zudem eine Analyse der Situation der Menschen mit Migrationshintergrund in der Stadt, welcher oftmals mit einer sozioökonomischen schlechten Ausgangslage einhergeht (vgl. SozRef 2013). Für die Analyse des Zusammenhangs der sozialen Lage und der Bildungskarriere wird im Weiteren auf den Münchner Sozialindex zurückgegriffen (vgl. A3; B2.3; C3.3). Zudem wird als Indikator für die soziale Lage der Migrationshintergrund gemäß der Definition der Schulstatistik herangezogen, um die Ausgangsbedingungen der Kinder und den Bildungserfolg an den öffentlichen Grundschulen darzustellen (vgl. C2.3).

A3 Sozialraum und Sozialindex

Unter dem Begriff Sozialraumanalyse bündeln sich unterschiedliche Verfahren und Betrachtungsweisen, die versuchen, die Lebensbedingungen einer Bevölkerung in einem fest begrenzten räumlichen Zuschnitt zu beschreiben. Herangezogen werden hierfür u.a. sozialstrukturelle Merkmale, Angebote zur gesellschaftlichen Teilhabe, Verfahren der Lebensweltbeschreibung, Netzwerkanalysen sowie auch bauliche Charakteristika eines Gebiets. Ein abgrenzbarer Sozialraum kann dabei entlang räumlicher Strukturen (z. B. Begrenzungen durch Gleise, mehrspurige Straßen oder Gewerbegebiete) und ähnlicher Lebensbedingungen in einem Gebiet bestimmt werden. Im Kontext einer städtischen Organisation sind hierbei allerdings auch administrative Grenzziehungen (z. B. Stadtbezirke) sowie die Verfügbarkeit der Daten auf einer spezifischen Raumebene bei der Sozialraumbildung zu berücksichtigen.

Für das Referat für Bildung und Sport ist die Gliederung des Stadtgebiets nach Grundschulsprengeln der Ausgangspunkt vieler räumlicher Analysen. Dies ergibt sich daraus, dass keine Schüleradressen vorliegen und so nur für die Grundschulen eine weitgehend verlässliche Zuordnung von Wohnort und besuchter Schule möglich ist, da hier eine Sprengelpflicht besteht. Der Sozialraum wird somit allein über den Einzugsbereich der Schule definiert. Dies erlaubt es, die Merkmale der jeweiligen Bevölkerung in Verbindung mit der Schule zu setzen. Es bedeutet aber auch, dass die betrachteten Teilräume in einigen Fällen in sich sehr heterogen sind, da manche Grundschulsprengel in ihrem Umgriff teils sehr unterschiedliche Wohnquartiere bzw. verschiedene Bevölkerungsgruppen umfassen.

Inhaltlicher Ausgangspunkt für die Erstellung eines sozialräumlichen Indikators mit Bildungsbezug ist der starke Einfluss der sozioökonomischen Rahmenbedingungen, in denen Kinder aufwachsen, auf den Lernerfolg. In der PISA-Studie von 2000 wurde deutlich, dass es gerade in Deutschland einen starken Zusammenhang zwischen erfolgreicher Bildungsteilhabe von Kindern und dem sozialen Status der Eltern gibt (vgl. Baumert/Schümer 2001). Seit 2010 werden im Bildungsbericht für Deutschland (vgl. u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) auf Ebene der Bundesländer drei Risikolagen für fehlende Bildungsteilhabe und Bildungserfolg von Kindern ausgewertet:

- ein bildungsfernes Elternhaus (kein Elternteil hat einen Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II oder einen entsprechenden beruflichen Abschluss)
- eine soziale Risikolage (insbesondere fehlende Erwerbstätigkeit)
- eine finanzielle Risikolage (Familieneinkommen unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze)

Treten alle drei Risikolagen bei einem Kind zugleich auf, verläuft sein Bildungsweg unter den schwierigsten Voraussetzungen. In finanziell schlechter gestellten Familien können Kinder von ihren Eltern weniger gefördert werden, weil sie die Mittel dafür nicht oder nur mit großen Anstrengungen aufbringen können. Ohne eigenen Bildungsabschluss können Eltern ihre Kinder oft nicht hinreichend beim Lernen unterstützen und so für einen erfolgreichen Besuch der weiterführenden Schule beitragen. An Eltern, die selbst nicht erwerbstätig sind, können Kinder nicht lernen, welche Rollenerwartungen mit einer erfolgreichen Erwerbstätigkeit verbunden sind. Aufgrund der Unterschiede der sozialen Lage der Familien bestehen daher ungleiche Chancen für die Kinder im Bildungssystem.

Indexkonstruktion und Berechnungsverfahren

Der Münchner Sozialindex wird für die kleinräumige Beurteilung der sozioökonomischen Rahmenbedingungen durch das Statistische Amt aus drei Parametern gebildet. Inhaltlich lehnt er sich an die drei beschriebenen Risikolagen an. Da für eine Analyse auf Ebene der Grundschulsprenkel und Stadtbezirksviertel hierfür die entsprechenden Daten nicht zur Verfügung stehen, wurden folgende drei Stellvertretervariablen herangezogen:

- Anteil der Haushalte mit Abitur bzw. Fachabitur an allen Haushalten
- Kaufkraftindex
- Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Hauptwohnsitzbevölkerung

Die Daten zum Bildungsabschluss und der Kaufkraft werden von der Firma microm (Micromarketing-Systeme und Consult GmbH) und der Gesellschaft für Konsumforschung GfK GeoMarketing GmbH bezogen. Bei den Zahlen zum Anteil der ausländischen Bevölkerung handelt es sich um Meldedaten.

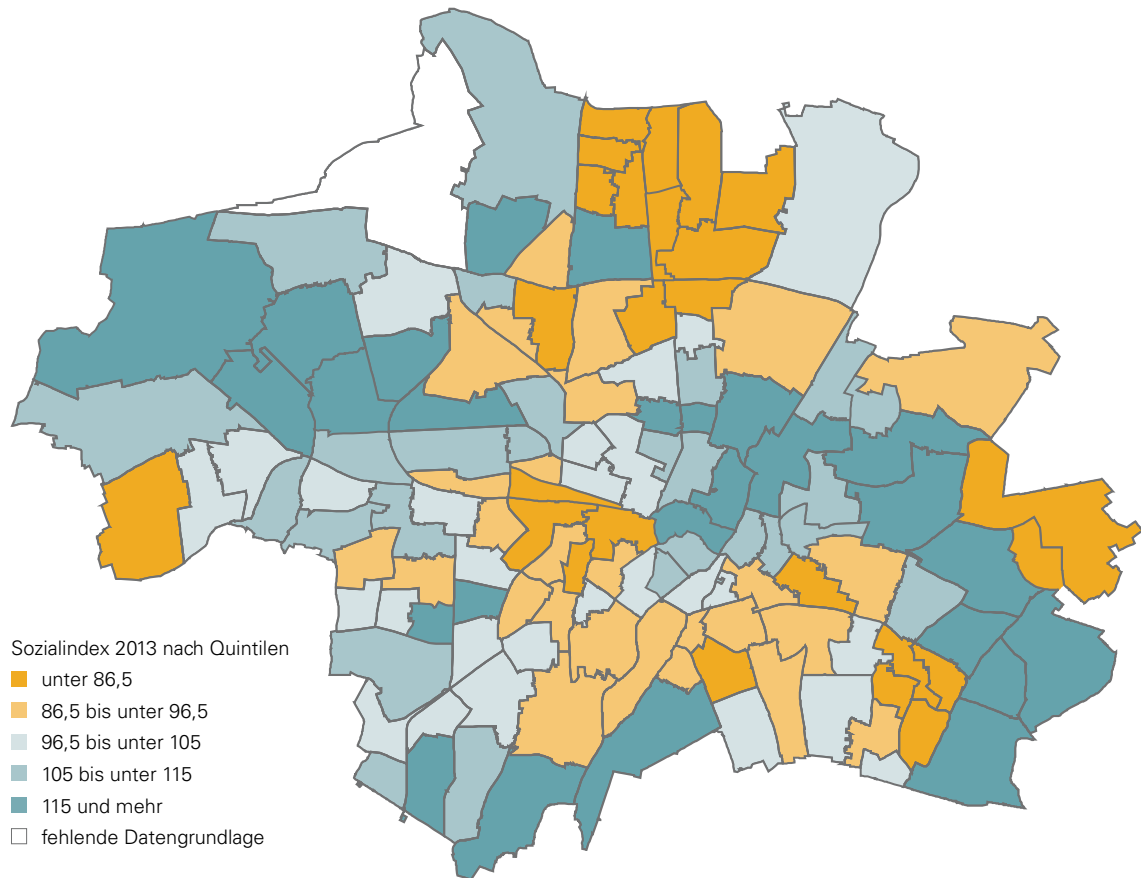
Methodisch orientiert sich der Index stark an der Vorgehensweise der Züricher Bildungsplaner (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2012). Dabei werden die drei Einflussgrößen zu einem Indexwert je Raumeinheit verrechnet. Anhand dieses Wertes können die Raumeinheiten bezüglich ihrer sozioökonomischen Ausstattung beurteilt werden. Der Verarbeitungsprozess der Daten erfolgt mit einer Statistiksoftware. Die drei Daten gehen dabei nahezu gleichgewichtet in die Berechnung des Index ein. Hierzu erfolgt nach einer statistischen Überprüfung, inwieweit das Zusammenführen der Variablen valide ist (Kaiser-Meyer-Olkin Test), eine Faktoranalyse, mit der die Stärke der Korrelation zwischen den Variablen überprüft und eine Gewichtung der Variablen festgelegt wird. Zugleich kann mit dem Verfahren ein standardisierter Wert (Factorscore) für jede der Variablen berechnet werden, was die Zusammenführung der Variablen zu einem Index ermöglicht. Zur besseren Interpretierbarkeit des Index wird dieser am Ende auf den Wert 100 zentriert. Aufgrund der Standardisierung der Einzelvariablen kann für den Index von einer Normalverteilung der Werte ausgegangen werden.

Sozialräumliche Darstellung und Steuerungsrelevanz

Ausgehend vom gesamtstädtischen Wert des Sozialindex von 100 kann für Grundschulsprenkel mit Werten unter 100 von schwierigeren Rahmenbedingungen ausgegangen werden. Kinder, die in Stadtgebieten aufwachsen, die einen Wert von über 100 ausweisen, haben bessere Voraussetzungen, um ihr intellektuelles Potential optimal auszuschöpfen.

Bisher wurden die Grundschulsprenkel nach dem Wert des Sozialindex in Quartile eingeteilt, so dass zwei Gruppen eher sozial benachteiligter und zwei eher sozial bevorzugter Raumeinheiten entstanden. Um den mittleren Bereich, also die Raumeinheiten, deren Indexwert nahe der 100 liegt, nicht mehr als sozial benachteiligt oder bevorzugt auszuweisen, wird mit diesem Bildungsbericht zu einer Darstellung nach Quintilen gewechselt (**Abb. A3-1**).

Abb. A3-1 Grundschulsprenkel in München nach dem Sozialindex 2013



© Statistisches Amt München

Für die Bildung der Quintile nach dem Sozialindex 2013 wurden 131 der 132 Grundschulen bzw. deren Grundschulsprenkel herangezogen. Eine der 132 öffentlichen Grundschulen besitzt keinen Grundschulsprenkel, weshalb ihr auch kein Sozialindex zugeordnet werden kann. Die Grundschulen wurden nach der Höhe des Sozialindexwertes in eine Reihenfolge gebracht und anschließend in fünf etwa gleichgroße Gruppen unterteilt. Einer Bildung von exakt gleich großen Gruppen stand neben der Anzahl der Schulen entgegen, dass an einer Quintilsgrenze mehrere Schulen bzw. deren Grundschulsprenkel nahezu identische Sozialindexwerte besitzen.

Der Sozialindex wird im Referat für Bildung und Sport in mehreren Bereichen als Kennzahl für die Bildungssteuerung herangezogen. Er fließt u.a. in die Auswahl der Grundschulen ein, die vorrangig Schulsozialarbeit erhalten sollen, und wird im Rahmen der bedarfsorientierten Budgetierung **►D** städtischer weiterführender Schulen bei der Ermittlung der Höhe zusätzlicher Jahreswochenstunden und als ein Teil des Standortfaktors der Münchner Förderformel **►D** zur Definition der sozialen Belastungen der Kinder in Kindertageseinrichtungen herangezogen. Für die bedarfsorientierte Budgetierung an städtischen weiterführenden Schulen wird anhand der Schülerinnen und Schüler in der 5. Jahrgangsstufe ein theoretischer Sozialindex auf Basis des Indexwerts der Herkunftsgrundschulen ermittelt. Für die Münchner Förderformel wird der Sozialindex zusätzlich auf Ebene der Stadtbezirksviertel berechnet, um Daten für die dort befindlichen Kindertageseinrichtungen zu erhalten.

B Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Der Bildung, Betreuung und Erziehung in der Lebensphase von der Geburt bis zur Einschulung wird spätestens seit Anfang der 2000er Jahre in Deutschland eine gestiegene Aufmerksamkeit zuteil. Seitdem wird zunehmend die Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse wahrgenommen. Zudem steht mit dem gesellschaftlichen Wandel der Ausbau der Kindertagesbetreuung bei der Frage nach einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Fokus.

Im Rahmen der frühkindlichen Bildung geht es nicht mehr nur darum, Kinder für eine gewisse Zeit zu betreuen, sondern ihnen in der Kindertagesbetreuung ein anregendes Umfeld zu bieten, in dem ihr Erfahrungswissen Nahrung erhält, sich ihre Persönlichkeit entfalten kann und ihnen individuelle Förderung zuteil wird. Die Professionalisierung der Erziehungsberufe und die Qualität der Kindertagesbetreuung sind daher zu wichtigen Themen geworden. Dies findet auch Ausdruck darin, dass die Qualität der Kindertagesbetreuung mit der NUBBEK-Studie (vgl. Mayer et al. 2013) wie auch der Münchner Krippenstudie (vgl. Wertfein/Müller/Kofler 2012) zunehmend Gegenstand von Forschung und öffentlicher Wahrnehmung wird.

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (StMAS/IFP 2012) sowie die entsprechende Handreichung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (StMAS/IFP 2010) verdeutlichen, welche Qualitätsansprüche an die Kindertagesbetreuung gestellt werden. Das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) als rechtliche Grundlage der Kindertagesbetreuung in Bayern macht geeignete Qualitätssicherungsmaßnahmen zur Voraussetzung für die staatliche Förderung. Viele Träger haben deshalb ein Qualitätsmanagement etabliert. In den städtischen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München wird seit rund 15 Jahren das System zur Qualitätssicherung und -entwicklung (QSE) umgesetzt.

Die Aufmerksamkeit der Kommunen richtete sich zuletzt vor allem auf die Erfüllung des Bedarfs an Kindertagesbetreuung in ihrer Kommune. Der seit dem 1. August 2013 gültige Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab Vollendung des ersten Lebensjahres hat bundesweit zu einem Ausbau der Betreuungsplätze geführt. Auf dem Krippengipfel von Bund, Ländern und Kommunen im Jahr 2007 wurde vereinbart, bis zum Jahr 2013 bundesweit für 35 % der Kinder unter drei Jahren ein Angebot zur Kindertagesbetreuung zu schaffen. Bundesweit wurde das Versorgungsziel auf 39 % angehoben, um dem Rechtsanspruch Genüge zu tun.

Es liegt allerdings auf der Hand, dass insbesondere in wachsenden verdichteten, städtischen Räumen ein höherer Prozentsatz der unter 3-Jährigen versorgt werden muss. So auch in der Stadt München, die wegen des ungebrochenen Bevölkerungswachstums durch Zuzug und Geburtenüberschuss von einem weitaus höheren Bedarf an Plätzen in der Kinderbetreuung ausgeht, der auch in den nächsten Jahren steigen wird. Aufgrund der in allen Altersgruppen anwachsenden Zahl der Kinder gilt es nicht nur das Platzangebot in der Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige, sondern Angebote für alle Kinder weiter auszubauen. Des Weiteren sollen insbesondere auch für Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder bedarfsgerecht Plätze zur Verfügung gestellt werden (vgl. auch F2).

In München wurde bereits im Jahr 2009 im Hinblick auf den neuen Rechtsanspruch die referatsübergreifende Arbeitsgruppe „Ausbauoffensive Kindertageseinrichtungen“ eingesetzt. Die Aufgabe der Arbeitsgruppe besteht darin, geeignete Flächen und Gebäude für Kindertageseinrichtungen unter Beachtung aller planungsrechtlichen Vorgaben zu ermitteln und nach Möglichkeit nicht nur gesamtstädtisch, sondern auch sozialräumlich eine bedarfsgerechte Versorgung zu erreichen. Die Bedarfsplanung in der Kinderbetreuung wird von der Stadt München durch regelmäßige Elternbefragungen konkretisiert. Der operative Versorgungsrichtwert für die unter 3-Jährigen wurde aufgrund der zuletzt durchgeführten Befragung daher auf 60 % angehoben, wobei 4 % des Bedarfs durch Kindertagespflege gedeckt werden sollen (vgl. RBS-PKC 2012). In diesem Versorgungsziel ist mit berücksichtigt, dass der Wechsel von der Kinderkrippe in den Kindergarten jährlich nur im September, mit dem Beginn des Kindergartenjahres, erfolgt. Dies führt dazu, dass auch ein Anteil von über 3-Jährigen noch einige Monate in den Krippen verweilt (vgl. ebd., S.8). Im Oktober 2014 standen in München 19.265 Betreuungsplätze in Kinderkrippen, Häusern für Kinder, Eltern-Kind-Initiativen und der Kindertagespflege für unter 3-jährige Kinder zur Verfügung. Dadurch können rechnerisch ca. 45 % dieser Altersgruppe versorgt werden.

Die angeführten Prozentwerte zur Versorgung der unter 3-Jährigen gleichen jeweils die Anzahl der Betreuungsplätze mit der Zahl der Kinder im entsprechenden Alter ab. Der so ermittelte Versorgungsgrad ist damit eine wichtige Kennziffer für den Platzausbau. Im folgenden Kapitel liegt der Schwerpunkt auf der Bildungsbeteiligung. Hierfür gibt es mit der Quote der Inanspruchnahme bzw. der Betreuungsquote eine eigene Kennzahl, die nicht die Plätze in der Kindertagesbetreuung sondern die Anzahl der Kinder, die sich tatsächlich in einer Kindertagesbetreuung befinden, zur Gesamtzahl aller Kinder ins Verhältnis setzt. Die Betreuungsquote fällt dabei immer geringer aus als der Versorgungsgrad, dies gilt insbesondere für die Altersgruppe der unter 3-Jährigen. Zum Stichtag der Kinder- und Jugendhilfe Statistik (jeweils der 1. März eines Jahres) befinden sich in den Einrichtungen für unter 3-Jährige auch Kinder, die bereits 3 Jahre alt geworden sind, aber erst im darauffolgenden September in einen Kindergarten wechseln können, da nur zu Beginn des Kindergartenjahres neue Kinder aufgenommen werden. Die so mit älteren Kindern belegten Plätze führen dazu, dass der Anteil der tatsächlich betreuten unter 3-Jährigen geringer ausfällt als die Platzzahlen es erwarten lassen. Die Differenz zwischen Betreuungsquote und Versorgungsgrad ist zudem durch die angespannte Situation auf dem Fachkräftemarkt bedingt. So kann es dazu kommen, dass prinzipiell verfügbare Plätze nicht belegt werden können, da zu wenig Erzieherinnen und Erzieher zur Verfügung stehen.

Die folgende Analyse konzentriert sich auf Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind. Daher werden nur die Daten für Kinder in Kindertagesbetreuung bis zum erreichten sechsten Lebensjahr betrachtet. Dies ergibt sich aus der Systematik der Altersgruppeneinteilung der Kinder- und Jugendhilfestatistik, die zwischen den Altersgruppen 0 bis unter 3 Jahre, 3 bis unter 6 Jahre, 6 bis unter 10 Jahre und 10 bis unter 14 Jahre unterscheidet. Ebenso werden nur Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, die für die Altersgruppe bis 6 Jahre relevant sind, in die Auswertung einbezogen. Die Betreuung durch Horte und Tagesheime wird im Abschnitt zur Ganztagsbetreuung von Schulkindern behandelt (vgl. C6).

B1 Trägerschaft von Kindertagesbetreuung

Das Spektrum an Formen der Kindertageseinrichtungen ist in München breit gefächert. Als klassisches Angebot gibt es für die Kleinsten ab der 9. Lebenswoche bis zum Alter von 3 Jahren die Kinderkrippe und für noch nicht schulpflichtige Kinder ab 3 Jahren den Kindergarten. Mit den Häusern für Kinder werden diese beiden Angebote um eine altersübergreifende Betreuungsform ergänzt. In den Häusern für Kinder sind Kinderkrippe, Kindergarten und gegebenenfalls ein Hort unter einem Dach zusammengeführt und bieten damit ein Betreuungsangebot an einem Ort, das von der 9. Woche bis zum Ende der Grundschulzeit reichen kann. KinderTagesZentren sind Häuser für Kinder, die zusätzlich eine intensive Vernetzung im Stadtteil und eine besonders enge Kooperation mit den Eltern anbieten. Eine besondere Trägerform sind Eltern-Kind-Initiativen, die eine Kindertagesbetreuung auf Basis einer Familienselbsthilfe bereitstellen. Auch hier werden alle Formen der Betreuung (Kinderkrippe, Kindergarten, Hort und Häuser für Kinder) angeboten. Darüber hinaus bieten Eltern-Kind-Initiativen Wald- und Naturgruppen und zweisprachige Betreuung an. Sie stoßen bei vielen Eltern auf Interesse und führen ebenfalls lange Wartelisten.

Die Betreuungsangebote der Kindertageseinrichtungen werden durch die Kindertagespflege und die Münchner Großtagespflege ergänzt. Die Kindertagespflege steht für die Betreuung und Förderung von Kindern unterschiedlichen Alters in kleinen und familienähnlichen Gruppen für bis zu maximal fünf Kinder, die häufig in privaten Räumen erfolgt. Die Kindertagesbetreuung im Rahmen der Münchner Großtagespflege sichert Eltern und Kindern eine Betreuung, die die Qualitätsstandards der Kindertagespflege (flexible und individuelle Betreuung) und die pädagogischen Qualitätskriterien und Rahmenbedingungen der institutionellen Kindertagesbetreuung (räumliche Vorgaben und Sicherheitsstandards) vereint. Die Betreuung erfolgt in geeigneten angemieteten Räumen. Betreut werden in einer festen Kindergruppe mindestens sechs, maximal zehn Kinder von zwei qualifizierten Betreuungspersonen. Die Betreuungspersonen in der Großtagespflege können selbstständig, als Angestellte in Unternehmen oder angestellt bei freien Trägern arbeiten.

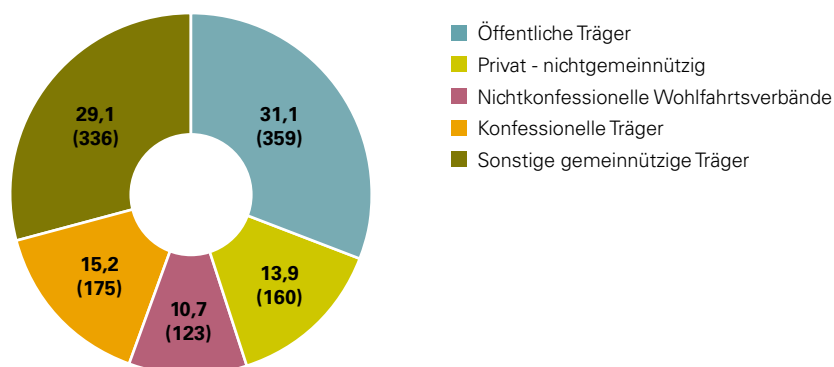
Eine Differenzierung nach Trägerschaft in der Kindertagesbetreuung kann im Folgenden nur für Kindertageseinrichtungen vorgenommen werden. Die Tagesbetreuungspersonen arbeiten in der Regel selbstständig, bei der Großtagespflege gibt es zudem einige Unternehmen, die eine Großtagespflege für ihre Angestellten anbieten. Die folgende Darstellung der Trägerlandschaft erfolgt anhand der Anzahl der Kindertageseinrichtungen (vgl. B1.1) sowie mit Blick auf die Verteilung der Kinder nach Träger- und Altersgruppe (vgl. B2.1).

B1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen

Die Trägerlandschaft in München ist vielfältig. In den zurückliegenden Jahren entstand eine sehr differenzierte Trägerstruktur. Kindertagesbetreuung ist gemäß Art. 3 BayKiBiG grundsätzlich in freigemeinnütziger und sonstiger Trägerschaft möglich. Nach der Einteilung der Trägerarten, wie sie die Kinder- und Jugendhilfestatistik vornimmt, lassen sich in München folgende Formen unterscheiden: Kindertagesbetreuung durch die öffentliche Jugendhilfe, die nahezu ausschließlich durch die Stadt München geleistet wird, durch anerkannte Träger der Kinder- und Jugendhilfe gemäß § 75 SGB VIII und andere gemeinnützige Träger, die nicht auf Gewinnerzielung ausgerichtet sind sowie Kindertagesbetreuung durch privat-nichtgemeinnützige Träger, die in München fast durchwegs den privat-gewerblichen Trägern zuzurechnen sind. Die große Gruppe der gemeinnützigen Träger wird für die folgenden Betrachtungen in die drei Teilgruppen konfessionelle Träger, nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände und sonstige gemeinnützige Träger unterteilt, um eine differenziertere Darstellung der Trägerlandschaft zu erreichen.

Im März 2014 gab es in München insgesamt 1.153 Einrichtungen, in denen noch nicht schulpflichtige Kinder betreut wurden (**Abb. B1-1**). Gut 30 % dieser Kinderbetreuungseinrichtungen (356) werden von der Stadt München getragen. Insgesamt sind mit 359 noch drei weitere Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft. Ebenfalls etwa 30 % bzw. 336 der Einrichtungen befinden sich in der Trägerschaft sonstiger gemeinnütziger Träger. Darunter fallen auch über 200 Eltern-Kind-Initiativen. Der Anteil der Einrichtungen von privat-nichtgemeinnützigen Trägern ist konstant angewachsen und liegt mittlerweile bei 13,9 % der Einrichtungen. Konfessionelle Träger bringen sich mit einem Anteil von 15,2 % der Einrichtungen in die Kindertagesbetreuung ein, wobei diese wiederum zum größten Teil vom Deutschen Caritasverband oder anderen katholischen Institutionen (10,6 %) getragen werden. 10,7 % oder 123 Einrichtungen werden von den nichtkonfessionellen Wohlfahrtsverbänden getragen. Allein 75 Einrichtungen sind dabei dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband zuzurechnen.

Abb. B1-1 Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (ohne Horte und Tagesheime) nach Trägergruppen in München, März 2014 (in %; Anzahl in Klammern)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Die Entwicklung der Trägerlandschaft in München ist durch eine hohe Ausbaudynamik gekennzeichnet, an der die verschiedenen Trägergruppen unterschiedlich stark partizipieren. Im Vergleich zum März 2008, als es noch 903 Kindertageseinrichtungen für die Altersgruppen 0 bis unter 3 und 3 bis unter 6 Jahre gab, hat sich ihre Zahl um 250 Einrichtungen vergrößert (**Tab. B1-1**). Rasant gewachsen ist die Zahl der Einrichtungen in der Hand von privat-nichtgemeinnützigen Anbietern (+119), der fast ausschließlich auf den Ausbau der privat-gewerblichen Angebote (+113) zurückgeht. Deren Anzahl hat sich somit etwa vervierfacht. Ein ebenfalls hoher Zuwachs lässt sich für die Anzahl der Einrichtungen gemeinnütziger Träger (nichtkonfessionelle, konfessionelle und sonstige gemeinnützige Träger) ausmachen (+111), dabei fällt die Mehrzahl dieser neuen Einrichtungen in den Bereich der sonstigen gemeinnützigen Träger (+53). In öffentlicher Trägerschaft ist nur eine geringe Zahl an neuen Einrichtungen festzustellen (+20).

Tab. B1-1 Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (ohne Horte und Tagesheime) nach Trägergruppen, März 2014

		2008	2014	Veränderung 2008 - 2014
Öffentliche Träger	Landeshauptstadt München	339	356	17
	Oberste Landesjugendbehörde (Ministerium)		3	3
Privat - nichtgemeinnützige Träger	Privat - gewerblich	38	151	113
	Unternehmens-/ Betriebsteil	3	7	4
	Natürliche oder andere juristische Person		2	2
Nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände	Arbeiterwohlfahrt oder deren Mitgliedsorganisationen	28	38	10
	Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband oder dessen Mitgliedsorganisationen	53	75	22
	Deutsches Rotes Kreuz oder dessen Mitgliedsorganisationen	10	10	0
Konfessionelle Träger	Deutscher Caritasverband oder sonstige katholische Träger	110	122	12
	Diakonisches Werk oder sonstige der EKD angeschlossene Träger	35	48	13
	Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland oder jüdische Kultusgemeinde	1	1	0
	Sonstige Religionsgemeinschaft des öffentlichen Rechts	3	4	1
Sonstige gemeinnützige Träger	Kreisjugendring München-Stadt	4	8	4
	Andere gemeinnützige juristische Personen oder Vereinigungen	279	328	49
	Gesamt	903	1.153	250

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS

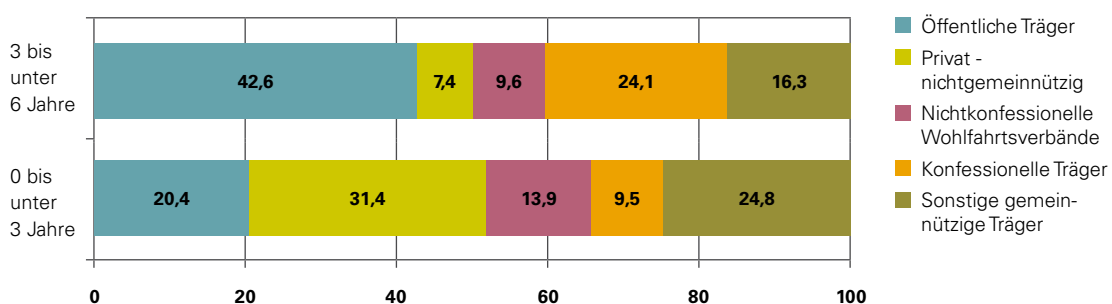
Die trägerspezifische Entwicklung der Anzahl der Kindertageseinrichtungen lässt sich auf gesetzliche Änderungen, das Engagement von Eltern und die Ausbaustrategie der Landeshauptstadt München zurückführen. Für die privat-nichtgemeinnützigen Anbieter gibt es seit dem Inkrafttreten des BayKiBiG im Jahr 2005 die Möglichkeit, staatliche Förderung zu beziehen, was diesem Sektor Aufschwung verliehen hat. Bei den sonstigen gemeinnützigen Anbietern ist vor allem das Engagement der Eltern in Eltern-Kind-Initiativen zu bedenken, wenn die Entwicklung der Einrichtungszahlen betrachtet wird. Das ehrenamtliche Engagement in der Kindertagesbetreuung ist sehr anspruchsvoll und mittlerweile sehr zeitintensiv. Diese Art der Kinderbetreuung ist nicht für alle Eltern leistbar und sinnvoll. Zudem setzt sie einen gewissen Grad an organisatorischen und wirtschaftlichen Bedingungen voraus. Dass etwa die Hälfte aller Eltern-Kind-Initiativen in den fünf Bezirken Ludwigsvorstadt-Isarvorstadt, Maxvorstadt, Au-Haidhausen, Neuhausen-Nymphenburg und Schwabing-Freimann anzutreffen ist, lässt einerseits den Schluss zu, dass die Beteiligung an einer Eltern-Kind-Initiative milieuhabhängig ist, andererseits ist es dem Umstand geschuldet, dass dort die Wohnbebauung mit Kleingewerbe durchmischt ist und sich so leichter geeignete Räumlichkeiten finden lassen.

Dem vom Stadtrat beschlossenen Vorgehen beim Ausbau des Kindertagesbetreuungsangebots folgend, werden prinzipiell alle ab 2012 fertiggestellten stadteigenen Einrichtungsbauten den freien Trägern zur Betriebsträgerschaft übergeben (vgl. RBS-KITA 2011). Ausnahmen gibt es hier lediglich, wenn in einem Planungsbereich noch kein städtisches Angebot (Trägerschaft) vorhanden ist. Damit richtet sich die Ausbaustrategie der Stadt München vornehmlich auf die Errichtung neuer Kindertageseinrichtungen. Für die Betriebsträgerschaft einer von der Stadt München fertiggestellten Kindertageseinrichtung werden die geeigneten Träger im Rahmen eines Trägerschaftsauswahlverfahrens festgelegt. Vertraglich sind die sogenannten Betriebsträger sowohl an bestimmte Vorgaben bezüglich der Nutzung des Gebäudes als auch an Rahmenbedingungen im Hinblick auf das pädagogische Angebot der Kindertageseinrichtung gebunden. Überwiegend werden die Einrichtungen an Träger der freien Jugendhilfe, damit an nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände, konfessionelle Träger und sonstige gemeinnützige Träger, übergeben. Die Finanzierung der Betriebsträger erfolgt nach den Modalitäten der Münchner Förderformel **►D**.

B1.2 Kinder in Kindertageseinrichtungen nach Trägerschaft

Ihre Versorgungsleistung für Kinder erbringen die Träger in einer Art Arbeitsteilung, denn je nach Träger konzentriert sich das Engagement mehr auf die bis unter 3-Jährigen oder die 3- bis unter 6-Jährigen (**Abb. B1-2; Tab. B1-2A** im Anhang). So besuchen 42,6 % der Kinder im Kindergartenalter eine öffentliche Einrichtung. Die Stadt München, die nahezu alle öffentlichen Einrichtungen trägt (vgl. Tab. B1-1), hat für diese Altersgruppe somit eine zentrale Versorgungsfunktion inne. Knapp ein Viertel (24,1 %) der Kinder dieser Altersgruppe wird durch eine kirchliche Einrichtung betreut, dabei handelt es sich zum allergrößten Teil um Kinder in katholischen Einrichtungen (18,4 %). Bei den unter 3-Jährigen, von denen nur etwa ein Fünftel in eine Einrichtung der Stadt München gehen, treten andere Träger als Hauptakteure in Erscheinung. Der Anteil privat-nicht-gemeinnütziger Träger und sonstiger gemeinnütziger Träger beträgt in dieser Altersgruppe zusammen genommen mehr als die Hälfte (56,2 %).

Abb. B1-2 Anteil der Kinder von 0 bis unter 3 Jahren und von 3 bis unter 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen nach Trägergruppen in München, März 2014 (in %)

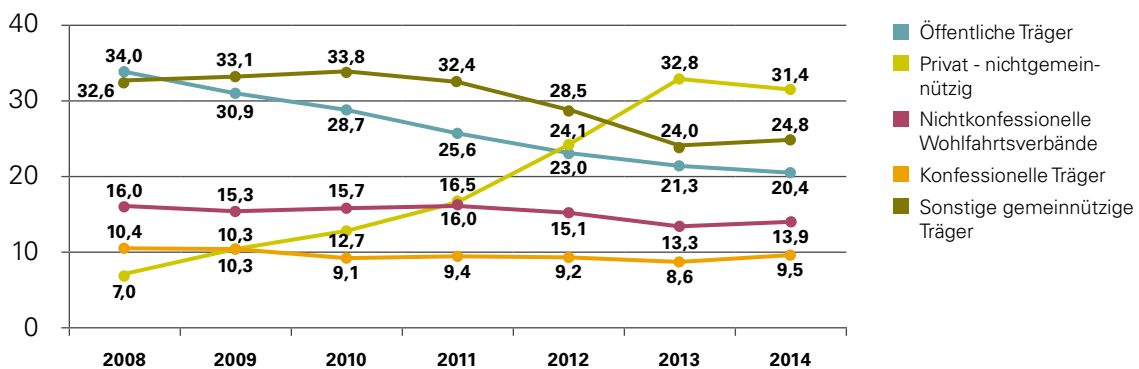


Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Die Verteilung der Kinder auf die verschiedenen Träger wurde vor allem bei den unter 3-Jährigen durch den massiven Ausbau des Betreuungsangebots in den letzten Jahren stark verschoben. Der Anteil der Kinder in Angeboten der privat-nichtgemeinnützigen Träger hat sich zwischen 2008 und 2014 von 7 % auf 31,4 % mehr als vervierfacht (**Abb. B1-3**). Das heißt, dass der Ausbau hier auch viermal so schnell erfolgte wie der Ausbau des Gesamtangebots an Plätzen für die 0- bis unter 3-Jährigen.

Im Gegenzug ist der Anteil der öffentlichen Träger bzw. der Stadt München und der sonstigen gemeinnützigen Träger zurückgegangen. Dabei gab es bei den sonstigen gemeinnützigen Trägern zwar einen Zuwachs bei der Zahl der betreuten Kinder, der fiel allerdings geringer aus als die Gesamtzunahme der Kinder in Kindertageseinrichtungen in München. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass es sich bei den Eltern-Kind-Initiativen, die zu dieser Trägerart gezählt werden, um eher kleine Einrichtungen handelt. In der Summe sind die gemeinnützigen Träger (nichtkonfessionelle, konfessionelle und sonstige gemeinnützige Träger) mit der Betreuung von 48,2 % der Kinder in Kindertageseinrichtungen auch im März 2014 noch die größte Trägergruppe im Bereich der unter 3-Jährigen. Die Abnahme des Anteils der Kinder in städtischer Betreuung ergibt sich durch die bereits angeführte Ausbaustrategie, die auf das Konzept der Betriebs-trägerschaft setzt (vgl. B1-1).

Abb. B1-3 Anteil der Kinder von 0 bis unter 3 Jahren nach Trägergruppen in München, März 2008 bis März 2014 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

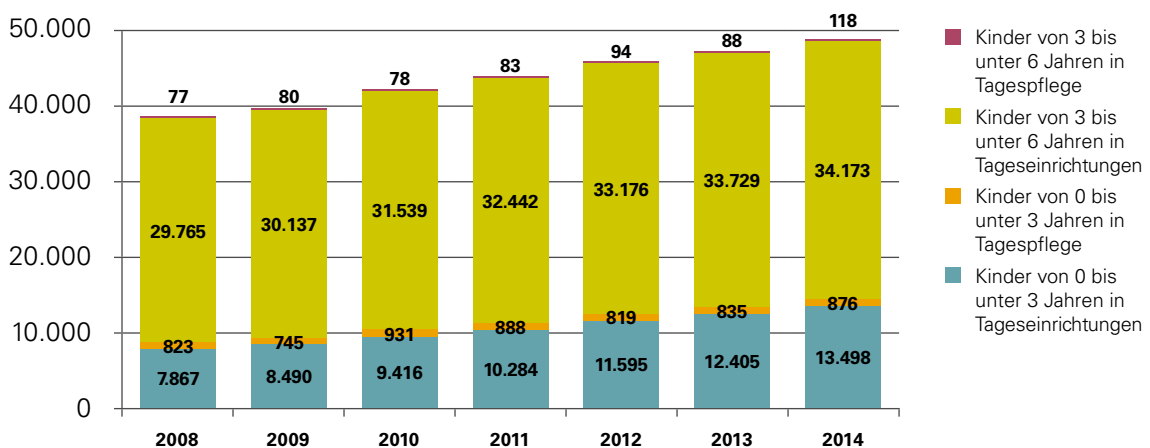
B2 Kinder in der Kindertagesbetreuung

Wie die Anzahl der Einrichtungen ist auch die Zahl der unter 3-Jährigen in der Kindertagesbetreuung in den letzten Jahren stark gewachsen (vgl. B2.1). Die Zunahme der Kinder geht dabei auf die vermehrte Inanspruchnahme der Betreuungsangebote durch die Eltern zurück, die durch die gestiegene Anzahl an vorhandenen Plätzen ermöglicht wurde. Zudem ist in den letzten Jahren ein starker Anstieg der unter 3-Jährigen sowie der 3- bis unter 6-Jährigen in München zu verzeichnen (vgl. Abb. A1-2), was selbst bei einer gleichbleibend hohen Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuungsangeboten zu einer höheren Anzahl an Kindern führt. Dies zeigt sich vor allem in der Zunahme der betreuten 3- bis unter 6-Jährigen. Im Folgenden werden neben dieser Entwicklung der Kinderzahlen (vgl. B2.1) auch die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. B2.2) und die Sprachförderung im frühkindlichen Bereich, insbesondere im Vorkurs Deutsch (vgl. B2.3), betrachtet.

B2.1 Betreute Kinder und Betreuungszeit

48.665 Kinder bis unter 6 Jahren wurden im März 2014 entweder in einer Tageseinrichtung oder in der Tagespflege betreut (**Abb. B2-1**). Die Gesamtzahl der betreuten Kinder steigt seit Jahren kontinuierlich, sowohl in der Altersgruppe der unter 3-Jährigen als auch der 3- bis unter 6-Jährigen. Seit 2008 ist sie insgesamt um 10.133 Kinder bzw. um ca. 26 % angewachsen. Allein die Zahl der betreuten unter 3-Jährigen stieg in diesem Zeitraum um 5.684 Kinder. In dieser Altersgruppe hat die Zahl der betreuten Kinder damit um 65,5 % zugenommen. Das Gros der Kinder beider Altersgruppen wird in einer Kindertageseinrichtung betreut. Die Tagespflege hat an der Gesamtmenge der betreuten Kinder einen eher geringen Anteil von 2 %. Wird allerdings nur die Betreuung der unter 3-Jährigen herangezogen, hatte sie im März 2014 einen Anteil von etwa 6 %.

Abb. B2-1 Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege nach Altersgruppen in München, März 2008 bis März 2014

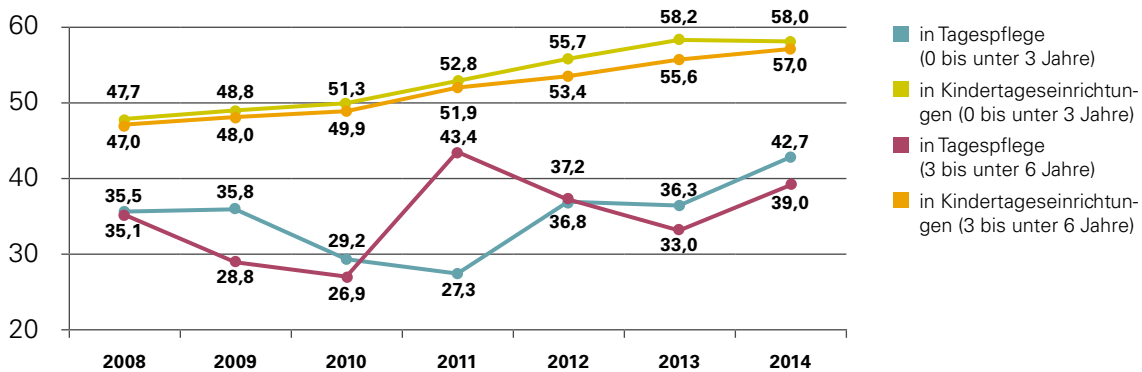


Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

Bereits seit einigen Jahren gilt für mehr als die Hälfte der betreuten Kinder, dass zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung bzw. der Tagespflegeperson eine ganztägige Betreuung vereinbart wurde. Eine ganztägige Betreuung ist dabei in der Kinder- und Jugendhilfestatistik bzw. in den Auswertungen dieser durch das Bundesamt und die Landesämter für Statistik als eine durchgehende Betreuung von mehr als 7 Stunden pro Betreuungstag definiert (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S.56). Bei den Kindern in Kindertageseinrichtungen war im März 2014 für 58 % (unter 3-Jährige) bzw. 57 % (3- bis unter 6-Jährige) der Kinder eine ganztägige Betreuung (mehr als 7 Stunden) gebucht (**Abb. B2-2**). Die Höhe dieses Anteils kann durch die Angebotsstruktur der Träger bedingt sein. Das heißt, dass Eltern, die einen geringeren Betreuungsumfang wünschen und nur eine ganztägige Betreuung angeboten bekommen, dieses Angebot wahrnehmen.

In der Kindertagespflege fällt der Anteil der ganztägig betreuten Kinder niedriger aus, ist aber zuletzt für beide Altersgruppen angestiegen. Der Anstieg kann durch die Neuregelung der Finanzierung der Tages- und Großtagespflege und die damit einhergehende Anpassung der Elternbeiträge zum Januar 2013 verursacht sein. Diese hat etwa zu einer Halbierung der Kosten für die Eltern geführt (vgl. SozR-SJ 2012). Der Grund für den im Vergleich immer noch geringeren Anteil an Kindern in der Tagespflege, für die vertraglich eine ganztägige Betreuung vereinbart ist, können die flexibleren Betreuungszeiten sein, die den Zeitwünschen von Eltern besser entsprechen.

Abb. B2-2 Anteil der ganztägigen Betreuung nach Betreuungsform und Altersgruppe in München, Jahre 2008 bis 2014 (in %)*



* Ganztägige Betreuung nach der Definition der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Durchgehende Betreuung von mehr als 7 Stunden pro Betreuungstag

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

Kindertagespflege in Familien, Großtagespflege und elternorganisierte Spielgruppen

Die Kindertagesbetreuung des Stadtjugendamtes München trägt durch die Angebote der Kindertagespflege in Familien, der Großtagespflege und der elternorganisierten Spielgruppen zur frühkindlichen Förderung bei.

Kindertagespflege zeichnet sich durch ein individuelles Betreuungskonzept mit flexiblen Betreuungszeiten, kleinen überschaubaren Gruppen und unterschiedlichen Altersstufen von neun Wochen bis zum vollendeten 14. Lebensjahr aus. Der Schwerpunkt der Angebote liegt bei Kindern bis zum Alter von drei Jahren. Der Anteil der 1- bis unter 3-Jährigen lag im Jahr 2014 bei 78 % aller in Kindertagespflege betreuten Kinder.

Eine Tagesbetreuungsperson in der Kindertagespflege in Familien betreut bis zu fünf Tageskinder im eigenen Haushalt. In der Großtagespflege schließen sich in der Regel zwei Tagesbetreuungspersonen oder pädagogische Fachkräfte zusammen. Sie betreuen bis zu zehn Kinder in kindgerechten und geeigneten Räumlichkeiten. Damit eröffnet die Großtagespflege eine neue Betreuungsform, die zwischen der Kindertagespflege in Familien und den Kindertageseinrichtungen liegt. So sichert die Münchner Großtagespflege eine Betreuung, die die Qualitätsstandards der Kindertagespflege (flexible und individuelle Betreuung) und die pädagogischen Qualitätskriterien und Rahmenbedingungen der institutionellen Kindertagesbetreuung (räumliche Vorgaben und Sicherheitsstandards) vereint.

Kindertagespflege wird von geeigneten und durch das Jugendamt qualifizierten Tagesbetreuungspersonen durchgeführt. Sie sind meist auf selbständiger Basis tätig, können aber auch in Unternehmen oder bei Trägern angestellt sein. Um pädagogische und räumliche Standards zu gewährleisten, wird jede Tagespflege vom Stadtjugendamt München fachlich überprüft und begleitet. Es wird aktuell an einem Konzept gearbeitet, das die Stärkung der Teilhabe von Kindern mit bestehender oder drohender Behinderung unterstützt und die Inklusion von Kindern mit

bestehender oder drohender Behinderung in der Kindertagespflege ermöglicht. Bei Ausfallzeiten der Tagesbetreuungsperson wird eine gleichermaßen geeignete Ersatzbetreuung bereitgestellt.

Elternorganisierte Spielgruppen sind Betreuungsgruppen für Kinder im Alter von 1,5 bis 4 Jahren mit weniger als 20 Stunden wöchentlicher Öffnungszeit. Sie bieten von den Eltern in Eigenleistung organisierte kostengünstige und flexible Betreuungsplätze im Rahmen der Familien-selbsthilfe und der Vernetzung von Familien. In der Praxis besteht das Personal immer aus einer pädagogischen Fachkraft, die zweite Betreuungsperson kann eine pädagogische Hilfskraft sein oder wird durch wechselnde Elterndienste abgedeckt. Die Betreuung erfolgt nach den Fördervoraussetzungen der elternorganisierten Spielgruppen. Die Förderhöhe beträgt 60 % der Personalkosten pro Gruppe. Die Fachaufsicht liegt beim Stadtjugendamt München. Ende Dezember 2014 standen für Münchner Kinder 420 Plätze über elternorganisierte Spielgruppen zur Verfügung.

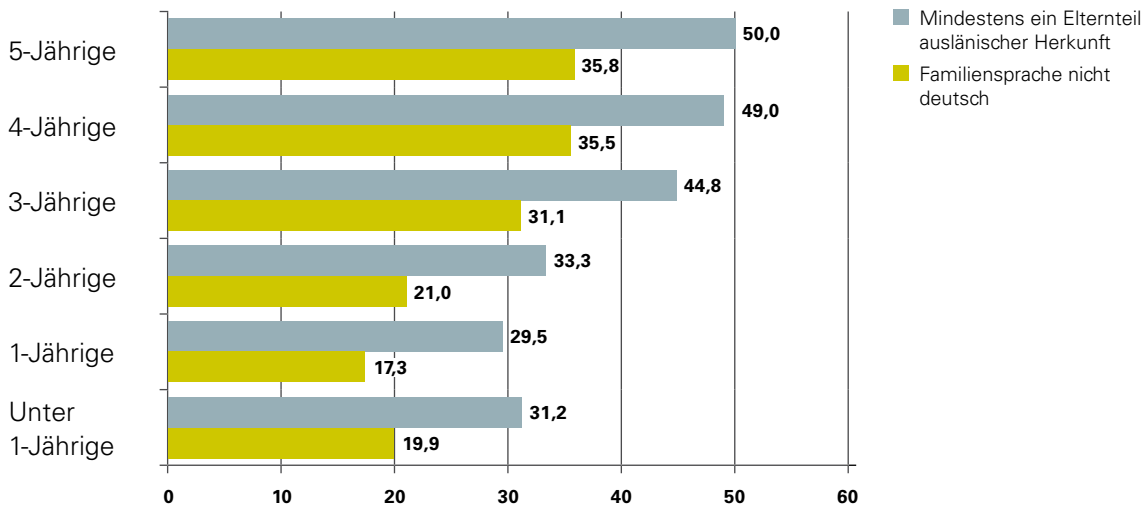
Textbeitrag Sozialreferat/Stadtjugendamt

B2.2 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen

Je früher Kinder mit Migrationshintergrund an frühkindlicher Betreuung teilhaben, desto größer ist ihre Chance, ihre Kompetenzen vor allem in der deutschen Sprache weiter zu entwickeln. Ihre Beteiligung an frühkindlicher Bildung durch eine Kindertagesbetreuung ist daher von besonderem Interesse. Um den Migrationshintergrund von Kindern in der Kindertagesbetreuung festzustellen, erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 zwei Merkmale: die ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils und ob in der Familie überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Es wird also unabhängig von der Staatsangehörigkeit die Zuwanderungsgeschichte der Eltern erfasst, nicht jedoch, ob das Kind selbst zugewandert ist. Die Angaben beruhen auf Einschätzungen des Personals in den Kindertageseinrichtungen. Man gewinnt damit eine Größenordnung von Kindern mit elterlicher Migrationserfahrung in der Kindertagesbetreuung. Das Merkmal Familiensprache gibt vor allem Hinweise darauf, wie hoch der Sprachförderbedarf in Kindertageseinrichtungen ist.

Abbildung B2-3 zeigt, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen mit zunehmendem Lebensalter ansteigt. Bis zum dritten Lebensjahr ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Altersgruppe ab 3 Jahren merklich geringer. Das deutet darauf hin, dass auch die Teilhabe von Migrantenkindern dieser Altersgruppe an frühkindlicher Bildung geringer ist und hier Entwicklungsbedarf besteht. Im Vergleich zum letzten Münchner Bildungsbericht aus dem Jahr 2013 sind hier kaum Änderungen zu verzeichnen. Ab 3 Jahren ist der Anteil der Migrantenkinder dann deutlich höher. Etwa die Hälfte aller 4- und 5-Jährigen in Münchner Kindertageseinrichtungen haben mindestens einen Elternteil ausländischer Herkunft. Etwas mehr als ein Drittel der Kindergartenkinder in diesem Alter wächst zuhause mit einer anderen Familiensprache als Deutsch auf. Der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache variiert dabei stark nach Einrichtung. Etwa 20 % der bis unter 6-jährigen Kinder, die zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, besuchen eine Einrichtung, in der bei 75 % oder mehr der Kinder die Familiensprache ebenfalls nicht Deutsch ist.

Abb. B2-3 Migrationshintergrund von Kindern in Kindertageseinrichtungen nach Lebensjahren in München, März 2014 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung und Berechnung

Um feststellen zu können, ob Kinder mit Migrationshintergrund genauso häufig an frühkindlicher Betreuung teilnehmen wie Kinder ohne Migrationshintergrund, müsste ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung bestimmt und ins Verhältnis zur Zahl der Migrantenkinder in Kindertagesbetreuung gesetzt werden. Dies ist jedoch nicht möglich, da die Bevölkerungsstatistik den Begriff „Migrationshintergrund“ abweichend zu dem der Kinder- und Jugendhilfestatistik definiert. Das Statistische Amt München bereitet Bevölkerungsdaten so auf, dass sich die Migrationsbevölkerung als Summe der Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, der nach 1955 zugewanderten Personen und der Kinder mit mindestens einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil ergibt. Nach dieser Definition lag der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der bis unter 3-Jährigen im Dezember 2014 bei 55 % und in der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen bei ca. 57 %.

Auf Bundesebene konnte mit einer Sonderauswertung von Mikrozensusdaten abgeschätzt werden, wie hoch die Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung ist. Demnach ist bei den 3- bis unter 6-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund der Besuch einer Kindertageseinrichtung inzwischen beinahe der Normalfall, im Alter bis unter 3 Jahren werden sie von ihren Eltern aber deutlich weniger in eine Kindertagesbetreuung gegeben als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 58; Böttcher u.a. 2010, S. 162). Die NUBBEK-Studie untersuchte gezielt die familiäre und außerfamiliäre Betreuungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund kommen im Schnitt ein Jahr später in eine Kindertagesbetreuung als Kinder ohne Migrationshintergrund, obwohl gerade sie von einer frühzeitigeren außerfamiliären Kindertagesbetreuung profitieren würden, wenn auch die pädagogische Qualität der Einrichtung gut ist (vgl. Tietze 2012, S. 13).

B2.3 Sprachförderung und Vorkurs Deutsch

Die in der frühen Kindheit erworbenen Sprachkompetenzen sind grundlegend für den späteren Bildungsverlauf. Der Anteil der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder in Kindertageseinrichtungen ist insbesondere in den Großstädten angewachsen und liegt über dem Bundesdurchschnitt. Aktuell wird diese Entwicklung sowohl in Großstädten als auch in ländlichen Gebieten durch die zunehmende Zahl von Flüchtlingskindern in Kindertageseinrichtungen verstärkt.

Es ist Aufgabe der Familien wie auch der Kindertageseinrichtungen, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern. Für Kinder, die Deutsch als eine von zwei oder mehreren Sprachen erlernen, ist bereits der vermehrte Kontakt mit der deutschen Sprache in der Kindertageseinrichtung von hohem Wert. Dementsprechend verweisen Studien auf die positive Wirkung einer längeren Kindergartenbesuchsdauer für den Erwerb der deutschen Sprache (vgl. Biedinger/Becker 2010, S. 73f.). Dies gilt ebenso für den Besuch der Kinderkrippe. Durch dialogorientiertes und sprachförderndes Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher in Kombination mit einer aktiven Einbindung der Eltern kann der Spracherwerb hier bereits früh unterstützt werden (vgl. RBS-KITA 2012). Allgemein kann zusammengefasst werden, dass für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache das Alter des Spracherwerbsbeginns und die Kontaktdauer mit der Sprache entscheidend sind, um die deutsche Sprache erfolgreich zu lernen und Sprachkompetenzen zu entwickeln (vgl. Rothweiler/Ruhberg 2011, S. 10f.).

Dieses Wissen um die Bedeutung der Sprachförderung wird auch in den Bildungskonzepten des Freistaates Bayern berücksichtigt. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan betont die Bedeutung des Spracherwerbs im Kleinkindalter und legt für die Kindertageseinrichtungen Bildungs- und Entwicklungsziele zur Sprachförderung fest (vgl. StMAS/IFP 2012, S. 195ff.). Ebenso ist die Sprachförderung als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen in der Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz geregelt (vgl. AVBayKiBiG §5).

Münchner Kindertageseinrichtungen in kommunaler und freier Trägerschaft werden zu den Themenfeldern der sprachlichen und interkulturellen Bildung unter Einbeziehung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse von der Fachberatung für Interkulturelle Pädagogik und Sprache beraten und prozesshaft begleitet. Für die Umsetzung der Projekte „Wort und Welt erschließen – Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen“ in Bayern sowie „Offensive Frühe Chancen“ (Bundesprojekt) wurden befristete Fachberatungsstellen geschaffen. Diese wurden per Stadtratsbeschluss vom 25.03.2015 verstetigt (vgl. auch RBS-KITA 2015), um die Unterstützung des Fachpersonals in den Kindertageseinrichtungen bei der Umsetzung der Bildungsbereiche sprachliche Bildung und interkulturelle Pädagogik auf Dauer zu gewährleisten.

Die methodische Umsetzung der Fachberatung erfolgt durch individuelle und bedarfsorientierte Beratung vor Ort an den Einrichtungen. Dies geschieht durch Hospitationen, Beratungs- und Informationsgespräche, Teambegleitung, Klausurtage, Schulungen, Elternabende, Projektberatung und -begleitung. Es wird Lernen am Modell durch Teilhabe am pädagogischen Alltag eingesetzt und die Einrichtungen werden bei der Vernetzung mit anderen Akteuren unterstützt. Darüber hinaus bietet die Fachberatungsstelle telefonische Beratung und nimmt auch Fortbildungs- und Referententätigkeiten wahr.

Themen der Beratung sind u.a. Interkulturelle Pädagogik und vorurteilsbewusste Erziehung, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, alltagsintegrierte sprachliche Bildung, Gesprächskultur in der Einrichtung (Sprachvorbild des Erziehungspersonals im pädagogischen Alltag), Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung von Kindern, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Familien im Kontext von Interkulturalität und Sprache sowie der Vorkurs Deutsch.

Mit dem Vorkurs Deutsch gibt es eineinhalb Jahre vor der Einschulung für alle Kinder mit Sprachförderbedarf die Möglichkeit, ein gemeinsam durch die Kindertageseinrichtung und die Grundschule durchgeführtes Sprachförderangebot zu besuchen. Die Teilnahme an diesem Angebot ist freiwillig und von der Einwilligung der Eltern abhängig. Der Sprachförderbedarf wird dabei zuvor, wie gesetzlich festgelegt, anhand der Beobachtungsinstrumente Sismik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) und Seldak (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern) in den Kindertagesstätten erhoben (vgl. AVBayKiBiG, §5). Ursprünglich richtete sich das Angebot des Vorkurses Deutsch ausschließlich an Migrantenkinder. Kindern mit Sprachförderbedarf, die überwiegend deutschsprachig aufwachsen, steht infolge des 2013 in Kraft getretenen Bildungsfinanzierungsgesetzes dieses Angebot zwischenzeitlich ebenfalls offen (vgl. StMAS 2013).

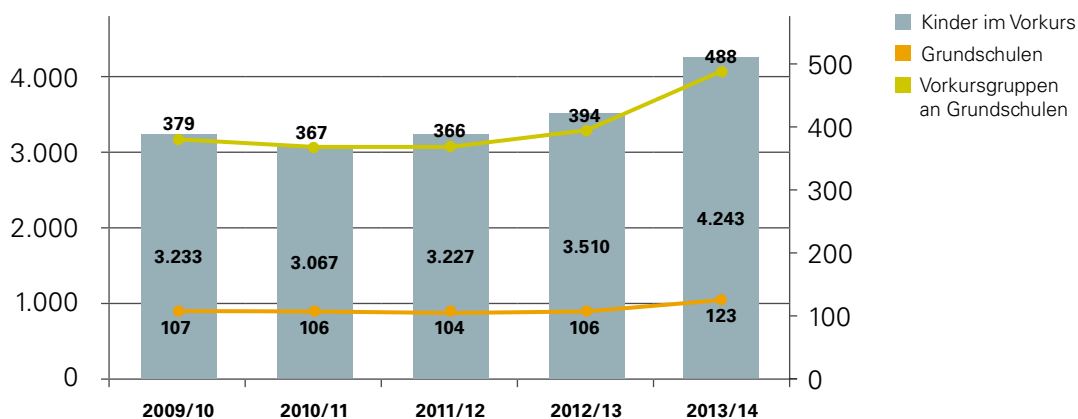
Der Vorkurs Deutsch startet in den Kindertageseinrichtungen im Januar des vorletzten Kindergartenjahres und dauert bis zur Einschulung. Wöchentlich sind hierfür 90 Minuten vorgesehen. Ab September des letzten Kindergartenjahres kommen wöchentlich drei Schulstunden (135 Minuten) an der Grundschule hinzu (vgl. Reichert-Garschhammer/Lorenz 2014, S. 18). Die Stundenanteile an der Grundschule bieten für die Kinder auch die Möglichkeit, die Schule bereits vor der Einschulung kennenzulernen. Für die Beförderung der Kinder von der Kindertageseinrichtung zur Schule sind die Eltern zuständig. Kindertageseinrichtungen und Kommunen sind dabei unterstützend tätig. Das Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen sowie das Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst empfehlen in Anbetracht dieser Belastung für die Eltern und angesichts der weiteren Zunahme der Anzahl der teilnehmenden Kinder, auch den Kursteil der Grundschule in den Kindertageseinrichtungen durchzuführen (vgl. ebd., S. 19). Diese Vorgehensweise würde es auch möglich machen, Kinder ohne Sprachförderbedarf aus den Kindergartengruppen miteinzubeziehen. Der Vorkurs würde so um die Form des Peerlernens erweitert und eine Separation von Kindern mit Förderbedarf vermieden (vgl. ebd.).

Ausschlaggebend für den Erfolg der Sprachförderung durch den Vorkurs ist unter anderem die Zusammenarbeit der Erzieherinnen und Erzieher des Kindergartens mit den Lehrkräften der Grundschule, die in der konzeptionellen Grundlegung des Vorkurses Deutsch fest verankert ist (vgl. ebd. S. 26ff.). Dieser Austausch baut auf eine Zusammenarbeit aller Hierarchiestufen, von der Einrichtungs- bzw. Schulleitung bis zu den pädagogischen Mitarbeiterinnen und -arbeitern, die die Vorkurse durchführen. Diese sollen als sogenannte Tandempartner möglichst eng zusammenarbeiten und sich regelmäßig austauschen (vgl. ebd.). Seit 2010 wird von Seiten des Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen für die Tandems aus Erzieherin bzw. Erzieher und Grundschullehrkraft eine landesweite Qualifizierungskampagne zum Vorkurs Deutsch durchgeführt. Die Organisation dieses Angebots erfolgt in München durch die Fachberatung Interkulturelle Pädagogik und Sprache in Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt.

Die Anzahl der Kinder, die an einem Vorkurs teilnehmen, steigt kontinuierlich an. Insbesondere im Schul- bzw. Kindergartenjahr 2013/14, nach der Öffnung der Vorkurse für deutschsprachig aufwachsende Kinder, ist eine Zunahme der teilnehmenden Kinder um 733 auf 4.243 Kinder bzw. um ca. 20 % gegenüber dem Vorjahr zu verzeichnen (Abb. B2-4). Die Zahlen werden über

die Schulstatistik der am Vorkurs Deutsch beteiligten Grundschulen erfasst. Waren im Schuljahr 2012/13 106 Grundschulen an der Durchführung eines Vorkurses Deutsch beteiligt, so waren es ein Jahr später bereits 123 von 132 Grundschulen. Dieser Anstieg war aufgrund der Öffnung des Angebots für deutschsprachig aufwachsende Kinder erwartet worden, da nun auch an Schulen, in deren Einzugsgebiet kaum Migrantenkinder wohnen, ein Vorkurs zustande kommt (vgl. ebd. 19).

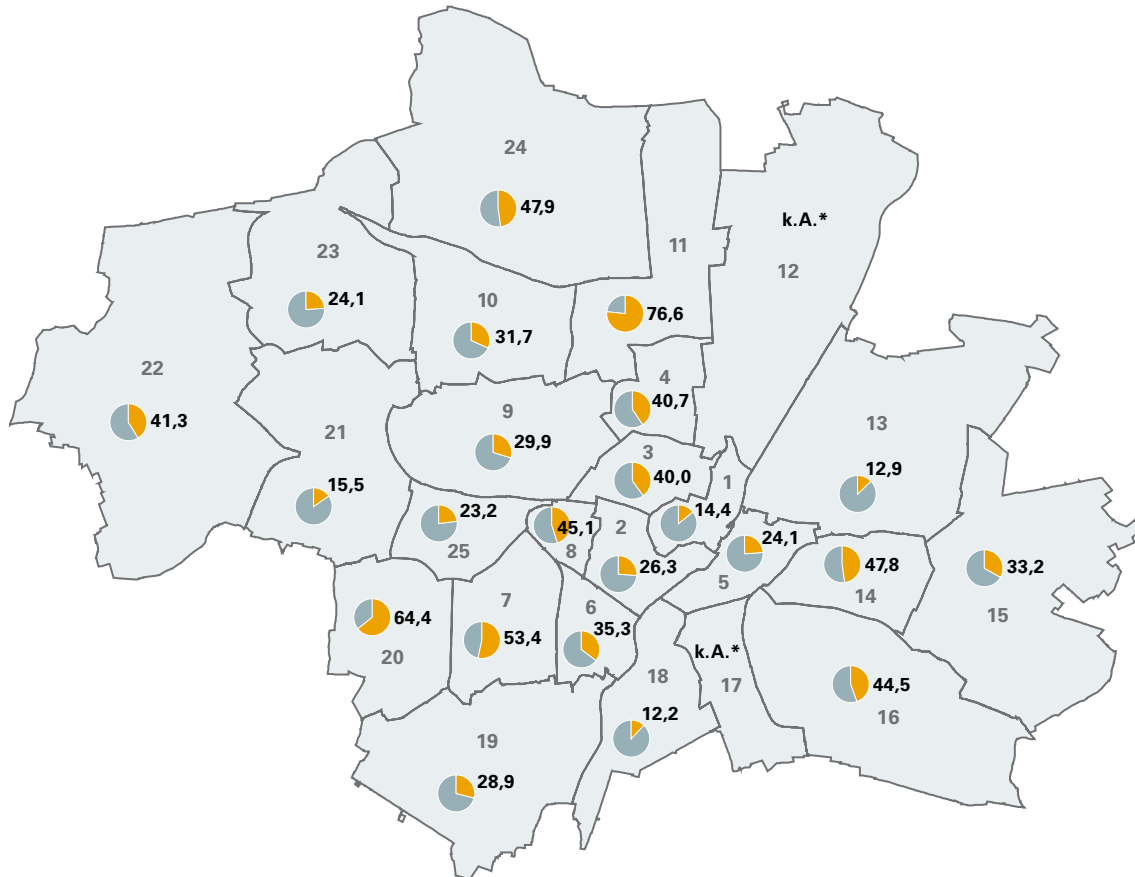
Abb. B2-4 Vorkurs Deutsch an öffentlichen Grundschulen in München, Schuljahre 2009/10 bis 2013/14 (Anzahl Kinder, Kurse und Schulen)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Gemessen an den Einschulungen an den öffentlichen Grundschulen im Folgejahr besuchten münchenweit 35,3 % der Kinder im Schul- bzw. Kindergartenjahr 2012/13 einen Vorkurs Deutsch. Die Höhe des Anteils variiert dabei nach der Lage der Grundschulen. Auf der Ebene der Stadtbezirke betrachtet wird dieser Zusammenhang sehr deutlich. Im Norden der Stadt im Bezirk Milbertshofen – Am Hart besuchen, gemessen an den Einschulungen an den öffentlichen Grundschulen im Folgejahr, 76,6 % der Kinder den Vorkurs Deutsch (**Abb. B2-5**). Auch in anderen Stadtgebieten bzw. in den Grundschulsprengeln, die einen hohen Anteil an Migrantenkindern aufweisen (vgl. auch Abb. C2-6), ist der Wert dementsprechend hoch. Dieser enge Zusammenhang deutet darauf hin, dass in München mittlerweile für alle Kinder in Kindertageseinrichtungen, die eine Sprachförderung benötigen, ein Vorkurs Deutsch angeboten werden kann. Über diese quantitative Einschätzung hinaus ist eine Bewertung des Vorkurses nicht möglich, da das Förderangebot bisher nicht evaluiert wurde.

Abb. B2-5 Anteil der Kinder, die im Vorjahr einen Vorkurs Deutsch besucht haben, an den an öffentlichen Grundschulen eingeschulten Kindern nach Stadtbezirken*, Schuljahr 2013/14



* Die Stadtbezirke werden durch die Zusammenfassung mehrerer Grundschulsprengel näherungsweise nachgebildet. Für einige Grundschulen liegen keine aktuellen validierbaren Daten vor, weshalb für den 12. und den 17. Bezirk keine Auswertung erfolgt. Im Vorjahr lag der Anteil im 12. Bezirk (Schwabing – Freimann) bei 37,7 %, im 17. Bezirk (Obergiesing – Fasangarten) bei 36,4 %.

■ kein Vorkurs Deutsch
 ■ Vorkurs Deutsch (Prozentwert)

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik; Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

- | | | |
|----------------------------------|---|-----------------------------------|
| 1 Altstadt – Lehel | 11 Milbertshofen – Am Hart | 21 Pasing – Obermenzing |
| 2 Ludwigsvorstadt – Isarvorstadt | 12 Schwabing – Freimann | 22 Aubing – Lochhausen – Langwied |
| 3 Maxvorstadt | 13 Bogenhausen | 23 Allach – Untermenzing |
| 4 Schwabing West | 14 Berg am Laim | 24 Feldmoching – Hasenberg |
| 5 Au – Haidhausen | 15 Trudering – Riem | 25 Laim |
| 6 Sendling | 16 Ramersdorf – Perlach | |
| 7 Sendling – Westpark | 17 Obergiesing – Fasanengarten | |
| 8 Schwanthalerhöhe | 18 Untergiesing – Harlaching | |
| 9 Neuhausen – Nymphenburg | 19 Thalkirchen – Obersendling – Forstenried – Fürstenried – Solln | |
| 10 Moosach | 20 Hadern | |

Familienbildung und Frühe Förderung in München

Angebote des Stadtjugendamts

Im Rahmen der Familien- und Sozialpolitik wird der Bedarf der Förderung der Familienbildung von den Kommunen in Deutschland zunehmend als wichtige Aufgabe erkannt. Die Familie ist der Bildungsort Nummer eins. Hier lernen wir als Kinder, wie wir uns mit anderen Menschen in Beziehung setzen, wie wir mit unseren Gefühlen, mit Werten und Einstellungen umgehen, aber auch, unter welchen Umständen wir lernen, wie wir lernen, ob und wie wir unseren Ehrgeiz entwickeln. Diese Alltagsbildung ist ein entscheidender Faktor für die Zukunft von Kindern. Das Gelingen oder Misslingen von Alltagsbildung ist ausschlaggebend für Bildungs- und Chancengerechtigkeit. Einige Familien sind für diese Aufgaben der Alltagsbildung bestens gerüstet. Eine große Anzahl von Familien braucht allerdings Unterstützung in Grundfragen der Erziehung und Förderung ihrer Kinder.

Für all diese Familien bietet die Stadt München eine große Vielfalt an Familienbildungsangeboten (nach § 16 SGB VIII). Diese Angebote dienen der Stärkung, Schulung und Förderung von Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Sie sollen Familien stabilisieren, Überforderung auffangen sowie Bildungs- und Entwicklungschancen von Kindern verbessern. Die Angebote der Familienbildung bieten Information und Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen. Familienbildung ist präventiv, frühzeitig und lebensbegleitend für alle Mütter, Väter und/oder Erziehungsberechtigten, unabhängig davon in welcher Familienform sie zusammen leben. Überdies richtet sich die Familienbildung auch an junge Menschen und auch an werdende Mütter und Väter, damit sie auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereitet sind.

Unter dem Titel „Familienbildung“ wird eine bunte Vielfalt von Angeboten für Familien mit (kleinen) Kindern zusammengefasst. Die Angebote werden von unterschiedlichen Trägern durchgeführt. Angebote sind beispielsweise:

Familienzentren bieten als wohnortnahe Einrichtungen Möglichkeiten zu Kommunikation und Begegnung sowie Information und Beratung. Offene Treffpunkte, Gruppen-Angebote, Kurse und Veranstaltungen mit pädagogischen, familienpolitischen und alltagsorientierten Themen unterstützen und stärken die Familien bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung und der Organisation ihres Lebensalltags. Spiel- und Lernangebote fördern die kindliche Entwicklung.

Familienbildungsstätten begleiten und unterstützen Familien in ihrem Alltag und bieten Kurse an. Familienbildungsstätten stärken Eltern in ihrer Beziehungs- und Erziehungskompetenz.

Kontaktstellen Frühe Förderung sind regionale Beratungs- und Unterstützungsangebote des Stadtjugendamtes, die helfen, die Nutzung der Angebote der Frühen Förderung zu verbessern. Die Kontaktstellen beraten Eltern und Fachleute, öffnen Zugänge und reagieren bedarfsorientiert auf Versorgungslücken.

Spezielle Programme der Frühen Förderung sind:

- **Wellcome** bietet praktische Hilfe von Ehrenamtlichen in der Phase unmittelbar nach der Geburt eines Kindes, wie stundenweise Betreuung der Kinder oder Entlastungsangebote für die Eltern. 2014 wurden stadtweit von 199 Ehrenamtlichen rund 5500 Betreuungsstunden erbracht.
- **Opstapje** ist ein familienorientiertes Spiel- und Lernprogramm, das auf die Förderung der Entwicklung von Kleinkindern - rund 150 Kinder im Jahr 2014 - aus sozial belasteten Familien ausgerichtet ist. Das Hausbesuchsprogramm erstreckt sich über bis zu 18 Monate.
- **Hippy** unterstützt Eltern dabei, ihre Kinder zu Hause in ihrer Entwicklung zu fördern. Ein wichtiges Ziel ist es dabei Eltern zu befähigen, anhand der eigens dafür entwickelten Spiel- und Lernmaterialien, täglich 15 Minuten mit ihren Kindern zu arbeiten und zu spielen. 2014 wurden rund 250 Familien mit diesem Angebot erreicht.
- **Elterntalk** ist ein lebensweltorientiertes, niedrigschwelliges Elternbildungsprogramm. Es will Eltern in ihrer Erziehungskompetenz, vor allem in den Bereichen Mediennutzung, Konsumverhalten, Gesundes Aufwachsen und Suchtprävention sensibilisieren und stärken und den Einfluss von Medien und Konsum auf die Konflikt- und Alltagsbewältigung von Kindern und ihren Eltern ins Bewusstsein bringen. Im Jahr 2014 fanden rund 350 Elterntalks in München statt.

Erziehungsberatung: Die 19 Beratungsstellen in München unterstützen Münchner Eltern und deren Kinder, in Problemsituationen Lösungen zu erarbeiten und krisenhafte Zuspitzungen zu verhindern.

Alle diese Angebotsformen haben gemeinsam, dass sie sowohl auf die Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen, als auch auf die unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen von Familien eingehen und die Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen. Familienbildung unterstützt den gelingenden Alltag als Familie und sichert Chancengerechtigkeit für Familien und deren Kinder. Familienbildung gilt als Basisversorgung, die wohnort- und alltagsnah ist. Somit sind die Familienbildungsangebote an für Familien lebensweltnahen Orten eingerichtet.

Die Münchener Familienbildung hat eine sehr lange Tradition und verfügt über eine vielfältige Landschaft an Angeboten und Anbietern. Mit der seit August 2014 laufenden Teilnahme am staatlichen Förderprogramm zur strukturellen Weiterentwicklung kommunaler Familienbildung und von Familienstützpunkten des Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration möchte das Stadtjugendamt die Vielfalt der Familienbildungsangebote (§16 SGB VIII) in einer gemeinsamen Struktur mit einem übergreifenden Konzept erfassen. Dieses Konzept dient künftig als Grundlage für eine Gesamtstrategie der Jugendhilfeplanung hinsichtlich des Aus- und Umbaus der Familienbildung in München mit dem Ziel, die Vielfalt der Angebote abzubilden, sie zu strukturieren und für die Zukunft zu sichern (§80 SGB VIII).

Textbeitrag Sozialreferat/Stadtjugendamt

Angebote des Referats für Bildung und Sport

Das Referat für Bildung und Sport hält zum Thema der Familien/Elternbildung ein umfangreiches Angebot für alle Eltern der städtischen Kindertageseinrichtungen vor. Nachdem hier ab 2008 durch einen Stadtratsbeschluss die Finanzierung zum weiteren Auf- und Ausbau der Familien/Elternbildung zur Verfügung gestellt wurde, entwickelt sich dieses Angebot kontinuierlich und hoch differenziert. Ein ressourcen- und bedarfsorientierter Ansatz bildet die grundsätzlichen Rahmenbedingungen zur Umsetzung.

Der individuelle Bedarf einer jeden städtischen Kindertageseinrichtung wird dabei zusammen mit den Eltern und den pädagogischen Fachkräften abgestimmt und schließlich thematisiert. Beteiligungs- und Steuerungsmöglichkeiten sind dabei durch den gesamten Prozess hindurch möglich. Hierbei wird die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften durch den vertrauensvollen thematischen Austausch bereits im Abstimmungsprozess, jedoch auch durch die Teilnahmemöglichkeit des pädagogischen Personals an den Veranstaltungen nachhaltig unterstützt. Als besondere Vorteile der Durchführung von Familienbildungsangeboten direkt in der Kindertageseinrichtung sind der niederschwellige Zugang und der vertraute Rahmen hervorzuheben. Eltern gehen in „ihre“ Kita mit ihnen bekannten anderen Eltern.

Die Kooperationspartner für die Familien/Elternbildung sind die vor Ort ansässigen Anbieter für Familien/Elternbildung zusammen mit freien Referentinnen und Referenten. Die Hauptthemen für Elternbildungsveranstaltungen in städtischen Kindertageseinrichtungen sind dabei:

- Erziehungs- und Entwicklungsphasen von Kindern – Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Erziehungsstile, Regeln, Grenzen
- Integration-Migration – Werte in den verschiedenen Kulturen, Eine Familie – Zwei Kulturen
- Medien – Internet, Smartphone & Co.
- Schule – Übergang vom Kindergarten zur Grundschule und von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, Fördern von Talenten, Lernen lernen
- Ernährung, Bewegung und Sicherheit – Optimale Ernährung, Suchtprävention, Sport im Familienleben, Erste-Hilfe-Kurse

Zusätzlich können in den städtischen Kindertageseinrichtungen Projekte zur Familien/Elternbildung, z.B. in der Vernetzung mit anderen, im jeweiligen Stadtteil angesiedelten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, initiiert und umgesetzt werden.

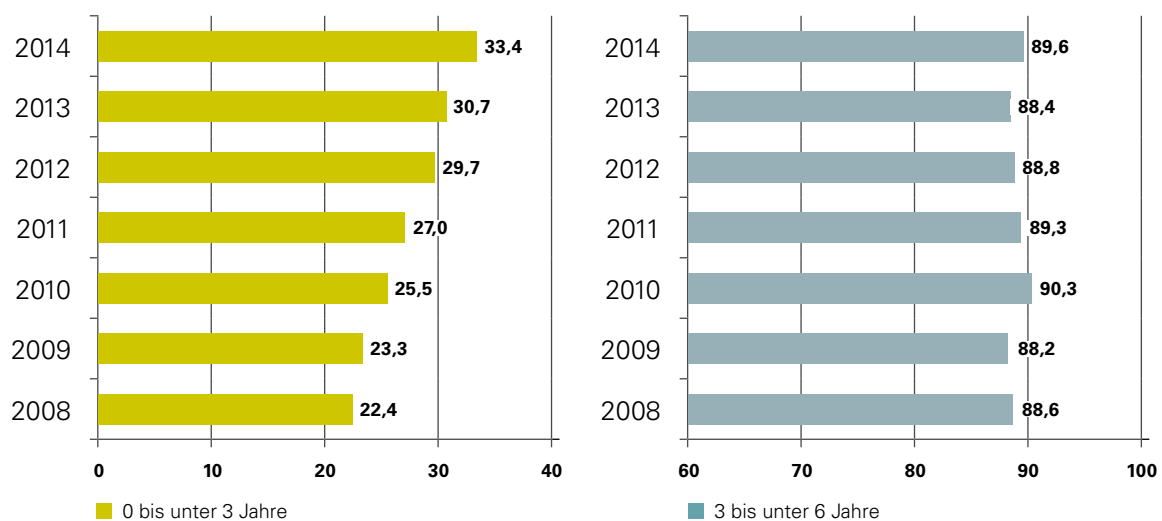
Seit 2008 bis 2015 konnten so durch ca. 1.000 Elternbildungsveranstaltungen rund 19.000 Eltern in städtischen Kindertageseinrichtungen erreicht werden. Familien/Elternbildung stellt in den städtischen Kindertageseinrichtungen somit einen kontinuierlichen Prozess sowohl für die Eltern, als auch das pädagogische Fachpersonal dar. Dieser Prozess unterstützt mit hoher Nachhaltigkeit den Aus- und Aufbau der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft der pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern.

B3 Bildungsbeteiligung von Kindern an frühkindlicher Betreuung

Ein Indikator für die Bildungsbeteiligung im frühkindlichen Bereich ist die Betreuungsquote. Die Betreuungsquote gibt den Anteil der in Kindertageseinrichtungen oder in Tagespflege betreuten Kinder an allen Kindern in der Bevölkerung an. Sie lässt sich nach Altersgruppen oder Lebensjahren berechnen, indem man die betreuten Kinder einer bestimmten Altersgruppe durch die entsprechende Bevölkerungszahl dieser Altersgruppe dividiert, unter der Annahme, dass sich die Zahl der Kinder, die von auswärts gebracht werden und der Kinder, die außerhalb der Kommune versorgt werden, in etwa die Waage halten. Anhand von Betreuungsquoten wird deutlich, in welchem Ausmaß Kinder an frühkindlicher Bildung teilnehmen. Die Betreuungsquote unterscheidet sich damit vom Versorgungsgrad, der die Anzahl der Kindertagesbetreuungsplätze als Berechnungsgrundlage hat (siehe auch den einleitenden Abschnitt zu diesem Kapitel).

Für die 3- bis unter 6-Jährigen gilt die Vollversorgung als Planungsziel. Tatsächlich nehmen mittlerweile fast alle Kinder der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen ein Betreuungsangebot wahr (Abb. B3-1). Für München bewegt sich der Wert seit Jahren ziemlich konstant zwischen 88 % und 90 % und betrug zuletzt für das Jahr 2014 89,6 %. Dynamischer verläuft die Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen, deren Betreuungsquote kontinuierlich steigt. Im März 2014 wurden 33,4 % der unter 3-Jährigen in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege betreut, im März 2008 waren es noch 22,4 %. Dieser Wert hat sich also innerhalb eines Zeitraums von nur sechs Jahren um mehr als 10 Prozentpunkte vergrößert. Vor allem ab März 2013, damit vor der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, konnte innerhalb nur eines Jahres die Betreuungsquote um 2,7 % gesteigert werden.

Abb. B3-1 Betreuungsquote nach Altersgruppe, Jahre 2008 bis 2014 (in %)*

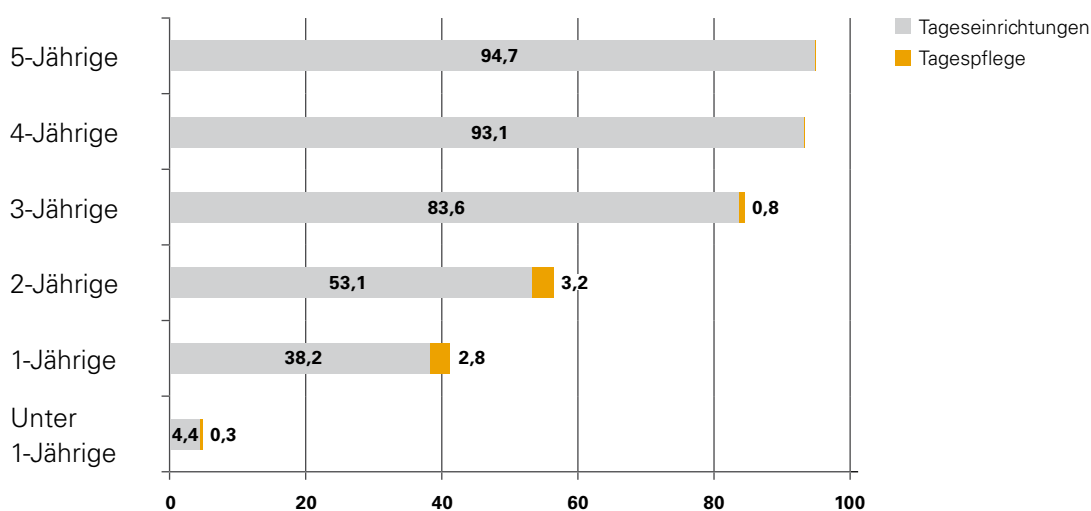


* Quote für die Summe der Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Im Vergleich mit anderen deutschen Großstädten liegt München mit Düsseldorf, Frankfurt am Main und Stuttgart bei der Betreuung der unter 3-Jährigen in einer mittleren Gruppe, die Betreuungsquoten von 30 % bis 35 % vorweisen können. In Köln, Dortmund, Essen und Bremen wird hingegen ein Anteil von 23 % bis 30 % der unter 3-Jährigen betreut, während mit Hamburg und Berlin zwei Städte Betreuungsquoten von deutlich über 40 % erreicht haben.

Die Teilnahme an einer Form der Kindertagesbetreuung nimmt bis zur Einschulung von Lebensjahr zu Lebensjahr zu. Überwiegend findet die Betreuung in Kindertageseinrichtungen statt. Die Kindertagespflege hat insbesondere eine Bedeutung für die Versorgung der 1- und 2-Jährigen und spielt für die Versorgung in den übrigen Lebensjahren anteilig kaum eine Rolle. Folgender Abbildung (Abb. B3-2) lässt sich entnehmen, dass bereits 41 % der 1-Jährigen und über die Hälfte aller 2-Jährigen (56,3 %) in München sich in Kindertagesbetreuung befinden. Für diese beiden Lebensjahre lässt sich im Vergleich zum Münchner Bildungsbericht 2013 und dem damaligen Bezugsjahr 2012 auch die höchste Zunahme bei der Betreuungsquote ausmachen. Bei den 1-Jährigen nahm der Anteil der betreuten Kinder in diesen zwei Jahren um 3,8 %, bei den 2-Jährigen noch deutlicher um 7,3 % zu. Auch bei den 3- bis 5-Jährigen lässt sich für diesen Zeitraum ein Anstieg feststellen.

Abb. B3.2 Betreuungsquoten nach Lebensjahren in München, März 2014 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik; Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

C Allgemeinbildende Schulen

Die allgemeinbildenden Schulen sind die Bildungseinrichtungen, in denen die Kinder und Jugendlichen am längsten verweilen. Neben den für die kommunalen Planungen wichtigen Kennzahlen zur Entwicklung der Schülerzahlen und der Trägerstruktur sind es vor allem die Daten zu den Übertritten von der Grundschule, der Zusammensetzung der Schülerschaft, den Schülerbewegungen in der Sekundarstufe sowie der erreichten Schulabschlüsse, über die im Folgenden berichtet wird. Immer wenn die Datenlage Ungleichheiten in der Schülerschaft anzeigt, wird dem mit einer Differenzierung der Zahlen nach Geschlecht und Nationalität Rechnung getragen. Bei der Darstellung der Übertrittsquoten von der Grundschule wird die ungleiche Ausgangssituation der Kinder in den verschiedenen Stadtbezirken mithilfe des Sozialindex sozialräumlich beleuchtet (vgl. A3).

Das Kapitel enthält darüber hinaus eine Vertiefung zur Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland sowie eine detaillierte Betrachtung des Migrationshintergrunds an den öffentlichen Münchner Schulen. Dabei wird auch auf die Bildungsbeteiligung ausgewählter Nationalitäten eingegangen (vgl. C2). Zudem werden die Bewegungen im Schülerbestand der verschiedenen Schularten gegenüber dem letzten Münchner Bildungsbericht nochmals ausführlicher dargelegt. Mit der Haltekraft der Gymnasien wird hierzu auch eine neue Kennzahl eingeführt (vgl. C5).

C1 Grunddaten zu den allgemeinbildenden Schulen

Anhand der Grunddaten zu den allgemeinbildenden Schulen wird die Struktur der Münchner Schullandschaft nachgezeichnet und die Entwicklung der Schülerzahlen aufgezeigt. Neben den allgemeinbildenden Schulen werden auch die Wirtschaftsschulen betrachtet. Bei den Wirtschaftsschulen handelt es sich um eine Besonderheit des Bayerischen Schulsystems. Als Schule der Sekundarstufe I kann an ihr die Vollschulzeitpflicht abgeleistet werden und sie führt Schülerinnen und Schüler ab der 7. Jahrgangsstufe zu ihrem ersten Bildungsabschluss, gleichwohl handelt es sich formal um eine berufliche Schule.

C1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der allgemeinbildenden Schulen

Im Schuljahr 2013/14 gab es 335 allgemeinbildende und 10 Wirtschaftsschulen in München (Tab. C1-1). Fast die Hälfte der allgemeinbildenden Schulen machen die 154 Grundschulen aus, die zumeist in staatlicher Hand liegen. Im Jahr 2012/13 wurden zwei staatliche Grundschulen neu eröffnet. Ausschlaggebend hierfür waren Neubaugebiete an der Nordseite des Gleisstrangs Richtung Hauptbahnhof in den Stadtbezirken 9 und 3, für welche zwei neue Grundschulsprengel ausgewiesen wurden. Zahlenmäßig an zweiter Stelle stehen die 57 Mittelschulen, von denen sich 44 in staatlicher Trägerschaft befinden.

An den privaten Grund- und Mittelschulen gibt es auch Mischformen der beiden Schularten. An einigen privaten Schulen werden Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur fünften oder sechsten Klasse unterrichtet, teils handelt es sich um eine verlängerte Primarstufe. In der amtlichen Schulstatistik werden in diesen Fällen die 5. und 6. Jahrgangsstufe separat als Mittelschule bzw. Teilhauptschule behandelt. Dies führt zu Doppelzählungen einiger privater Schulen als Grund- und auch als Mittelschule.

Dritthäufigste Schulart in München ist das Gymnasium. 24 der 51 Gymnasien befinden sich in staatlicher Trägerschaft, 14 werden von der Stadt München getragen und 13 von privaten Trägern. Die letzte Neueröffnung fand zu Schuljahresbeginn 2013/14 mit dem Gymnasium Trudering-Riem statt. 20 der 36 Realschulen werden von der Stadt München, 13 von privaten Trägern geführt. Ergänzt wird das Angebot durch drei staatliche Realschulen.

Im Stadtgebiet von München gibt es außerdem 32 Förderschulen **►D**, zu denen auch eine Schule für Kranke und zwei Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung zählen. Die Anzahl der staatlichen Schulen sank aufgrund einer Neustrukturierung innerhalb von fünf Jahren von 24 auf 18 im Schuljahr 2013/14. Zum Schuljahr 2010/11 sind zehn vormals eigenständige Schulen zur Sprachförderung und Schulen zur Lernförderung zu fünf sonderpädagogischen Förderzentren zusammengeschlossen worden. In München gibt es seitdem elf staatliche sonderpädagogische Förderzentren. Die letzte Veränderung an den staatlichen Förderzentren war die Fusion der Bayerischen Landesschule für Gehörlose mit dem Förderzentrum Förderschwerpunkt Hören München im Schuljahr 2012/13.

Tab. C1-1 Anzahl allgemeinbildender Schulen und Wirtschaftsschulen nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2008/09 und 2013/14

Schulart	Schulen insgesamt		davon					
			staatlich		kommunal		privat*	
	2008/09	2013/14	2008/09	2013/14	2008/09	2013/14	2008/09	2013/14
Grundschule	149	154	130	132	–	–	19	22
Mittelschule	58	57	45	44	–	–	13	13
Förderzentrum	36	30	24	18	–	–	12	12
Realschule zur sonderpäd. Förderung	2	2	–	–	–	–	2	2
Realschule	35	36	3	3	20	20	12	13
Gymnasium	49	51	23	24	14	14	12	13
Schule besonderer Art	2	2	–	–	2	2	–	–
Freie Waldorfschule	2	3	–	–	–	–	2	3
Insgesamt (allgemeinbildene Schulen)	333	335	225	221	36	36	72	78
Wirtschaftsschule	10	10	2	2	2	2	6	6
Insgesamt (mit Wirtschaftsschulen)	343	345	227	223	38	38	78	84

* Bei den privaten Grund- und Mittelschulen kommt es zu Doppelzählungen. An einigen Schulen gibt es gemeinsamen Unterricht bis zur fünften bzw. sechsten Klasse, diese Schulen werden als Grund- und als Mittelschule (bzw. Teilhauptschule) erfasst.

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS

Bei den zwei Schulen besonderer Art handelt es sich um die Städtische Willy-Brandt-Gesamtschule im Norden und um die Städtische Schulartunabhängige Orientierungsstufe im Südosten der Stadt. Die Gesamtschule bietet die Möglichkeit, einen Mittelschulabschluss oder die mittlere Reife bzw. die Oberstufenreife zu erreichen. Das Abitur kann nach der Oberstufenreife an einer Zweigstelle des Willi-Graf-Gymnasiums erlangt werden, die in den Räumen der Gesamtschule angesiedelt ist. An der Orientierungsstufe werden die Schülerinnen und Schüler in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe unabhängig von der Schullaufbahnpflichtung der Grund-

schule gemeinsam unterrichtet, bevor sich die Bildungswege trennen und ein Wechsel auf eine der weiterführenden Schularten ansteht.

Nicht in Tab. C1-1 enthalten sind die ausländischen und internationalen Schulen. Hierbei handelt es sich um Schulangebote, die nicht dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) unterstehen. In München gibt es vier dieser Schulen, die im Schuljahr 2013/14 von 3.030 Schülerinnen und Schülern besucht wurden.

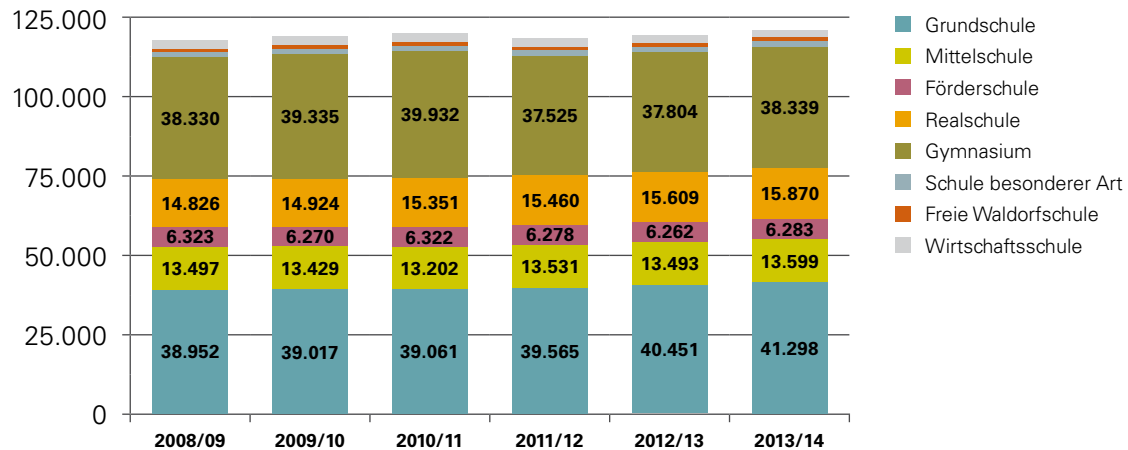
Insgesamt erwies sich die Struktur der Münchner Schullandschaft, gemessen an der Anzahl und Verteilung der Schulen, in den fünf Jahren zwischen 2008/09 und 2013/14 als recht stabil. In den nächsten Jahren wird sich dies ändern und ein starker Zuwachs an Schulen zu verzeichnen sein. Aufgrund des anhaltenden Bevölkerungswachstums und der Erschließung neuer großer Wohnquartiere sind, neben Erweiterungsmaßnahmen an einer Vielzahl von bestehenden Schulen, bis zu 40 allgemeinbildende Schulen in Planung. Mit dem „Aktionsprogramm Schul- und Kita-Bau 2020“ und der „Schulentwicklungsplanung für die Münchner öffentlichen Grund- und Mittelschulen sowie Förderzentren“ wurden dem Münchner Stadtrat im November 2014 und im März 2015 die Grundlagen für dieses Bauprogramm vorgelegt. Insgesamt ist bis 2030 die Neueröffnung von bis zu 24 Grundschulen, zwei Mittelschulen, bis zu vier Realschulen und sieben Gymnasien geplant. Zum Schuljahresbeginn 2015/16 gibt es mit einer Grundschule im Stadtbezirk Trudering-Riem eine Schulneueröffnung.

C1.2 Entwicklung der Schülerzahlen nach Schularten

In den zurückliegenden Schuljahren ist die Gesamtschülerzahl an den allgemeinbildenden Schulen in München kontinuierlich gestiegen. Nur zum Schuljahr 2011/12 kam es, bedingt durch den doppelten Abiturjahrgang 2010/11 und die nun vollständig vollzogene Umstellung auf das achtstufige Gymnasium, zu einem einmaligen Rückgang der Gesamtschülerzahl von 116.618 Schülerinnen und Schülern auf 115.198 Schülerinnen und Schüler (**Abb. C1-1; Tab. C1-2**). Der Anstieg der Schülerzahl an den allgemeinbildenden Schulen lag in allen anderen Schuljahren bisher etwa bei 1 % und hat sich zuletzt auf 1,6 % beschleunigt. In absoluten Zahlen ist das eine Zunahme um 1.824 auf 118.316 Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Jahres. Je nach Schulgröße und -art entspricht dieses Wachstum einem Raumangebot von etwa drei bis fünf Schulen.

Zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2013/14 kam es analog zur stabilen Schullandschaft ebenfalls nicht zu nennenswerten Verschiebungen in den Anteilen der Schülerschaft zwischen den allgemeinbildenden Schularten. Wie schon 2008/09 besuchten auch im Schuljahr 2013/14 ein gutes Drittel (41.298) der Schülerinnen und Schüler eine Grundschule. Ein weiteres knappes Drittel (38.339) besuchte ein Gymnasium, was diese Schulart zur dominierenden Schulart im Sekundarbereich macht. Der Anteil der Mittelschülerinnen und -schüler lag in diesem Zeitraum fast konstant bei gut 11 %. Der Anteil der Realschülerinnen und -schüler liegt seit einer leichten Zunahme im Schuljahr 2010/11 bei etwa 13 %. Absolut betrachtet haben vor allem die Zahl der Realschülerinnen und -schüler (1.044) sowie die Anzahl der Grundschülerinnen und -schüler (2.346) innerhalb des herangezogenen Fünfjahreszeitraums zugenommen. Dass sich an den Gymnasien hier kaum eine Zunahme zeigt, liegt am Abgang des doppelten Abiturjahrgangs im Sommer 2011.

Abb. C1-1 Entwicklung der Schülerzahlen an den allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München, Schuljahre 2008/09 bis 2013/14



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

Gegenläufig zu den allgemeinbildenden Schulen hat sich die Schülerzahl an den Wirtschaftsschulen, den einzigen beruflichen Schulen im Sekundarbereich I, entwickelt. Zuletzt besuchten noch 1,8 % der Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe in München eine Wirtschaftsschule. Die Schülerzahl sank binnen fünf Jahren um 584. Der Rückgang gewann ab dem Schuljahr 2010/11 an Stärke, dem Schuljahr, in dem auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Mittlere-Reife-Klassen der Mittelschulen anzusteigen begann (vgl. C1.3).

Differenziert man die Schülerzahlentwicklung nach Trägerschaft, so wird deutlich, dass der Rückgang an den Wirtschaftsschulen vollständig auf die Angebote privater Träger zurückgeht (Tab. C1-2). Ebenfalls einen Rückgang an Schülerinnen und Schülern haben die kommunalen Gymnasien zu verzeichnen. Nach dem Abgang des doppelten Abiturjahrgangs am Schuljahresende 2010/11 stieg die Schülerzahl nicht mehr an. Schülerinnen und Schüler hinzugewinnen konnten vor allem Freie Waldorfschulen, private Mittelschulen, kommunale Realschulen sowie staatliche Gymnasien und Grundschulen. Die Anstiege der Schülerzahlen an den staatlichen Grundschulen und Gymnasien gehen dabei mit Schulneueröffnungen in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 einher (vgl. Tab. C1-1).

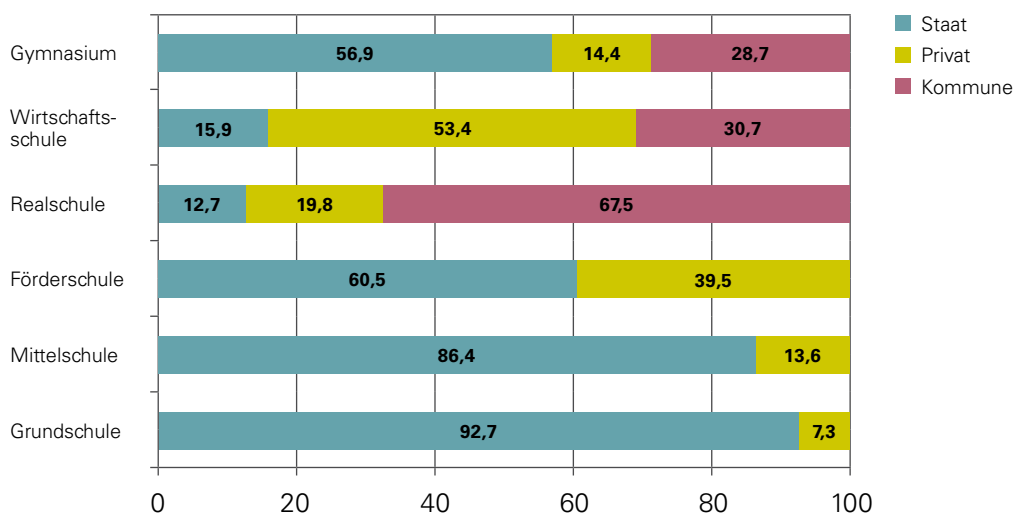
Tab. C1-2 Entwicklung der Schülerzahlen an den allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen nach Trägerschaft in München, Schuljahr 2008/09 bis 2013/14

Schulart	Träger	Anzahl						Entwicklung (in %) 2008–2013	
		2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	je Träger	Gesamt
Grundschule	Staat	35.852	36.007	36.009	36.593	37.478	38.292	6,8	6,0
	Privat	3.100	3.010	3.052	2.972	2.962	3.006	-3,0	
Mittelschule	Staat	11.797	11.727	11.435	11.671	11.643	11.745	-0,4	0,8
	Privat	1.700	1.702	1.767	1.860	1.861	1.854	9,1	
Förderschule	Staat	3.894	3.850	3.866	3.793	3.807	3.800	-2,4	-0,6
	Privat	2.429	2.420	2.456	2.485	2.455	2.483	2,2	
Realschule	Staat	1.925	1.947	2.061	2.105	2.072	2.012	4,5	7,0
	Privat	3.003	3.055	3.128	3.116	3.077	3.146	4,8	
	Kommune	9.898	9.922	10.162	10.239	10.460	10.712	8,2	
Gymnasium	Staat	20.286	21.095	21.785	20.754	21.104	21.799	7,5	0,0
	Privat	5.684	5.798	5.913	5.583	5.578	5.534	-2,6	
	Kommune	12.360	12.442	12.234	11.188	11.122	11.006	-11,0	
Schule besonderer Art	Kommune	1.567	1.574	1.572	1.589	1.584	1.598	2,0	–
Freie Waldorfschule	Privat	1.125	1.146	1.178	1.250	1.289	1.329	18,1	–
Insgesamt (allgemeinbildende Schulen)	Alle	114.620	115.695	116.618	115.198	116.492	118.316	3,2	–
Wirtschaftsschule	Staat	309	298	324	337	341	348	12,6	-21,1
	Privat	1.787	1.733	1.637	1.549	1.329	1.167	-34,7	
	Kommune	674	688	671	681	663	671	-0,4	
Insgesamt (mit Wirtschaftsschulen)	Alle	117.390	118.414	119.250	117.765	118.825	120.502	2,7	–

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

Trotz des Rückgangs der Schülerzahlen sind private Träger in München vor allem für die Wirtschaftsschulen von Bedeutung. 53,4 % der Wirtschaftsschülerinnen und -schüler besuchen eine Schule in privater Trägerschaft, fünf Jahre zuvor waren es allerdings noch 64,5 % (**Abb. C1-2**). An den Förderschulen liegt der Anteil der Privaten bei knapp 40 %. Auch jede fünfte Realschülerin bzw. jeder fünfte Realschüler besucht eine private Realschule. Der größte Träger ist für die Realschulen allerdings die Stadt München, 67,5 % aller Realschülerinnen und -schüler gehen an eine städtische Schule.

Abb. C1-2 Schüleranteile nach Trägern an allgemeinbildenden Schulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



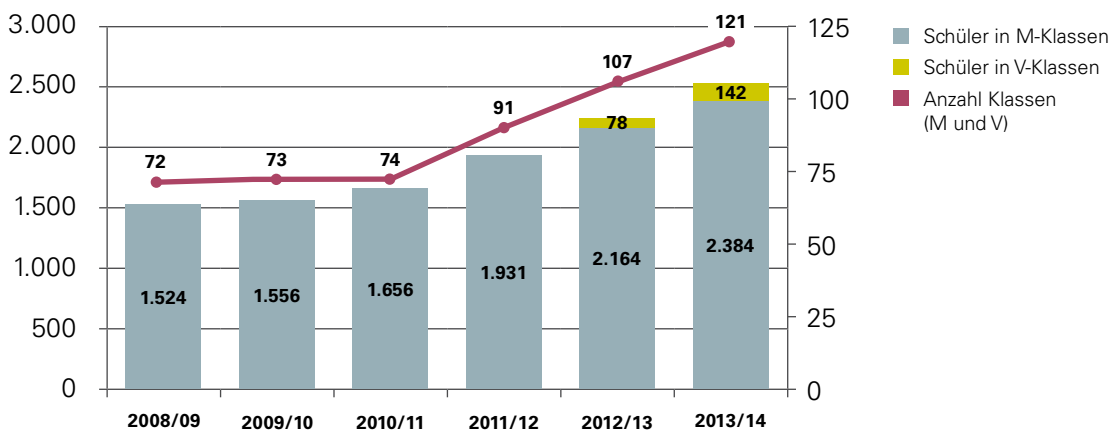
Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

C1.3 Schülerinnen und Schüler im Mittlere-Reife-Zug

Während die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die allgemeinbildenden Schularten in den letzten Jahren kaum Veränderungen aufweist, entstand in den Mittelschulen durch die Einführung des Mittlere-Reife-Zugs ein neuer Bildungsgang. Damit bietet nach den Realschulen und Wirtschaftsschulen eine dritte Schulart den mittleren Schulabschluss als Bildungsziel an. Eingeführt wurden die Mittlere-Reife-Klassen bereits zum Schuljahr 1999/00. Mit dem Beginn der Umwandlung der Haupt- in Mittelschulen ab dem Schuljahr 2010/11 wurden die öffentlichen Mittelschulen zu Mittelschulverbänden zusammengefasst, in denen jeweils mindestens eine Mittelschule einen Mittlere-Reife-Zug anbietet. Für private Schulen gilt, dass sie nur zur Mittelschule werden können, wenn sie über einen Mittlere-Reife-Zug verfügen bzw. sich im Schulverbund mit einer Mittelschule befinden, die diesen Bildungsweg anbietet. Als Folge der Einführung der Mittelschulen nahm die Anzahl der Mittlere-Reife-Klassen (M-Klassen) und der Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen stark zu. (Abb. C1-3). Im Schuljahr 2013/14 besuchten an 29 öffentlichen und sechs privaten Mittelschulen insgesamt 2.384 Schülerinnen und Schüler eine der 114 Mittlere-Reife-Klassen. 1.812 der Jugendlichen taten dies an einer öffentlichen Mittelschule.

Seit dem Schuljahr 2012/13 wird der Mittlere-Reife-Zug durch die Vorbereitungsklassen (V-Klassen) im sogenannten 9+2 Modell ergänzt. Dieses Angebot richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe ihren Mittelschulabschluss erreicht haben, und bietet die Möglichkeit, innerhalb von zwei Jahren den mittleren Schulabschluss zu erlangen. Im Schuljahr 2013/14 besuchten 142 Mittelschülerinnen und -schüler an zwei öffentlichen Mittelschulen eine der sieben Vorbereitungsklassen.

Abb. C1-3 Mittlere-Reife-Klassen und Vorbereitungsklassen an Mittelschulen in München, Schuljahre 2008/09 bis 2013/14 (Anzahl Klassen und Schülerzahl)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

Zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2013/14 stieg die Anzahl der Jugendlichen, die an einer Mittelschule auf einen mittleren Schulabschluss hin arbeiteten, um gut 35 % oder 902 Schülerinnen und Schüler. Der dargelegte Rückgang der Schülerzahl an den privaten Wirtschaftsschulen (vgl. Tab. C1-2) im gleichen Zeitraum weist auf ein mögliches Konkurrenzverhältnis der beiden schulischen Angebote hin. Eine Aufschlüsselung des Rückgangs an den Wirtschaftsschulen offenbart zudem, dass mehr als die Hälfte der sinkenden Schülerzahl auf die zweistufigen Angebote der privaten Schulen zurückzuführen ist, die sich an Mittelschülerinnen und -schüler richten, die im Anschluss an die 9. Jahrgangsstufe noch den mittleren Schulabschluss erreichen wollen. Diese Schülergruppe wählt nun offenbar häufiger den Mittlere-Reife-Zug an den Mittelschulen bzw. nutzt die Vorbereitungsklassen, um an ihr Bildungsziel zu gelangen.

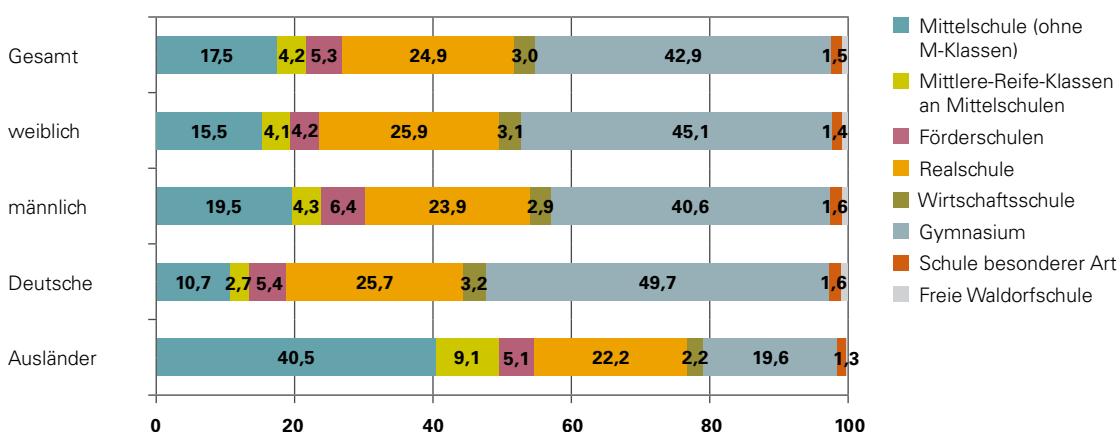
Die Zunahme der Schülerschaft in den Mittlere-Reife-Klassen in München fällt dabei allerdings höher aus als der Rückgang an den privaten Wirtschaftsschulen. Zudem haben die Wirtschaftsschulen ein Einzugsgebiet, das deutlich über die Stadtgrenzen hinaus reicht und somit Schülerinnen und Schüler anspricht, für die nun möglicherweise Mittelschulen im Umland eine Alternative bieten. Der Schülerrückgang an den Wirtschaftsschulen kann also nicht vollständig auf die Zunahme der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Mittlere-Reife-Klassen an Mittelschulen in München zurückgeführt werden. Das heißt in der Folge, dass durch die Mittlere-Reife-Klassen mittlerweile mehr Schülerinnen und Schüler in einem Bildungsgang zu finden sind, der zu einem mittleren Schulabschluss führt. Für die Mittelschulen stellen sie einen Grund für die stabilen Schülerzahlen über die letzten Schuljahre hinweg dar (vgl. Abb. C1-1).

C1.4 Relativer Schulbesuch in der 8. Jahrgangsstufe

Ein Querschnitt durch die Schülerschaft aller Schulen in der 8. Jahrgangsstufe soll die unterschiedlichen Teilhabechancen der Schülerinnen und Schüler am Schulsystem verdeutlichen. Die 8. Jahrgangsstufe eignet sich dafür, da zu diesem Zeitpunkt die meisten Schülerinnen und Schüler noch vollzeitschulpflichtig sind und ihre Schullaufbahn weitgehend entschieden worden ist. Folgende Grafik (Abb. C1-4) zeigt, wie sich die Schülerinnen und Schüler je nach Geschlecht oder Nationalität auf die einzelnen Schularten verteilen. Für die Mittelschulen werden die

Schülerinnen und Schüler der Mittlere-Reife-Klassen extra ausgewiesen. Da hier private Schulen inbegriffen sind, muss auf die Staatsangehörigkeit anstatt des Migrationshintergrundes als Unterscheidungsmerkmal zurückgegriffen werden (vgl. C1.5).

Abb. C1-4 Relativer Schulbesuch in der 8. Jahrgangsstufe nach Geschlecht und Nationalität in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Mädchen besuchen zu einem höheren Prozentsatz ein Gymnasium (45,1 %) oder eine Realschule (25,9 %) als Jungen (40,6 % bzw. 23,9 %). Umgekehrt sind Jungen mit 19,5 % anteilig häufiger als Mädchen an Mittelschulen (ohne M-Klassen). In den Mittlere-Reife-Klassen (gut 4 %) und auch an den Wirtschaftsschulen (etwa 3 %) finden sich beide Geschlechter nahezu gleich häufig. An den Förderschulen sind die Jungen mit 6,4 % überproportional vertreten. In der Summe kommen in diesen Prozentanteilen die im Durchschnitt etwas besseren Bildungserfolge von Mädchen im allgemeinbildenden Schulsystem zum Ausdruck.

Bedeutsamer ist die stark auseinanderfallende Bildungsteilhabe am Schulsystem von ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern. Ihre unterschiedlichen Bildungswege an den weiterführenden Schulen weisen auf eine weit vorangeschrittene Segregation in der Schülerschaft hin. 40,5 % der ausländischen Achtklässlerinnen und Achtklässler besuchen eine Mittelschule (ohne M-Klassen) und nur knapp ein Fünftel findet den Weg auf ein Gymnasium. Bei deutschen Schülerinnen und Schülern ist es genau entgegengesetzt: Nur 10,7 % gehen auf eine Mittelschule (ohne M-Klassen) und knapp die Hälfte (49,7 %) besucht ein Gymnasium. Bei den Realschulen fallen die Unterschiede nach Nationalität weniger stark ins Gewicht. Für die ausländischen Schülerinnen und Schüler zeigt sich aber deutlich die Bedeutung der Mittlere-Reife-Klassen als Weg zum mittleren Schulabschluss. Mit 9,1 % sind sie hier stark überproportional vertreten.

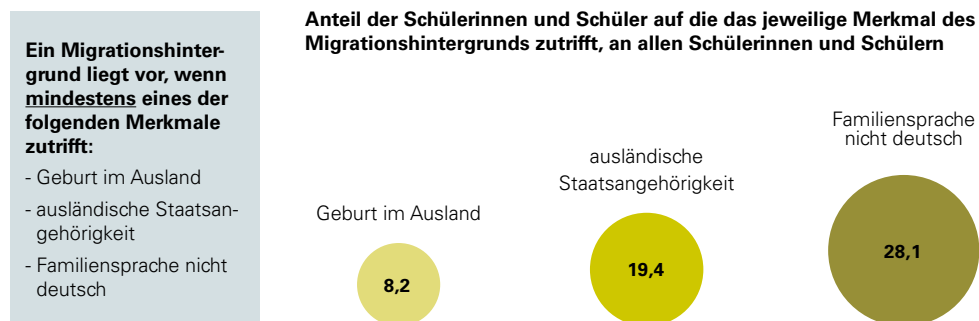
C1.5 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund wird in der Statistik für die allgemeinbildenden Schulen in Bayern seit 2005 erhoben. Wie die Bevölkerungsstatistik (vgl. A1-1) und die Kinder- und Jugendhilfestatistik (vgl. B2.2) verfügt die amtliche Schulstatistik über eine eigene Definition, welche Merkmale für die Bestimmung des Migrationshintergrunds heranzuziehen sind. Es gilt, dass ein Migrationshintergrund vorliegt, sobald nur eines der drei Merkmale „ausländische Staatsangehörigkeit“, „im Ausland geboren“ und/oder „in der Familie überwiegend gesprochene Sprache ist nicht deutsch“ zutrifft. In vielen Fällen treffen auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch zwei oder drei der Merkmale zu. Vice versa liegt nur dann kein Migrationshintergrund vor, wenn alle drei Merkmale die Ausprägung „deutsch“ aufweisen, das heißt dass eine deutsche Staatsangehörigkeit, das Geburtsland Deutschland und die Verkehrssprache deutsch gegeben sein müssen.

Die Daten zum Migrationshintergrund werden in der Schulstatistik nur für den Schülerbestand erfasst. Damit ist für jede Schülerin und jeden Schüler an einer Schule oder Schulart der Migrationshintergrund bekannt. Diese Daten liegen jedoch ausschließlich für öffentliche Schulen vor. Es kann so keine Auswertung der Verteilung der Schülerinnen und Schüler an privaten Schulen bzw. keine Analyse auf Segregationsprozesse an oder durch private Schulen erfolgen. Für weitere Kennzahlen, insbesondere die Schülerbewegungen, die im Rahmen der Schulstatistik als Abgang von einer Schule erfasst werden, wird der Migrationshintergrund nicht erhoben. Somit ist es nicht möglich, Kennzahlen wie die Übertritte von der Grundschule, die Schulartwechsel aus Sicht der abgebenden Schule oder die Schulabschlüsse nach Migrationshintergrund zu differenzieren. Eine Ausnahme stellen die Kennzahlen zu den Klassenwiederholungen dar, da diese im Schuljahr der Wiederholung mit dem Schülerbestand erfasst werden (vgl. C4.2).

An den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen in München lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2013/14 bei 36,5 % (**Abb. C1-5**). Dabei ist das Merkmal „Familiensprache nicht deutsch“ mit 28,1 % am häufigsten vertreten. Da auf Schülerinnen und Schüler auch mehrere der Merkmale des Migrationshintergrunds zutreffen können, liegt eine nicht deutsche Familiensprache auch in vielen Fällen vor, wenn eine ausländische Staatsangehörigkeit gegeben ist und ist besonders häufig bei einer Geburt im Ausland als weiteres Merkmal zu finden.

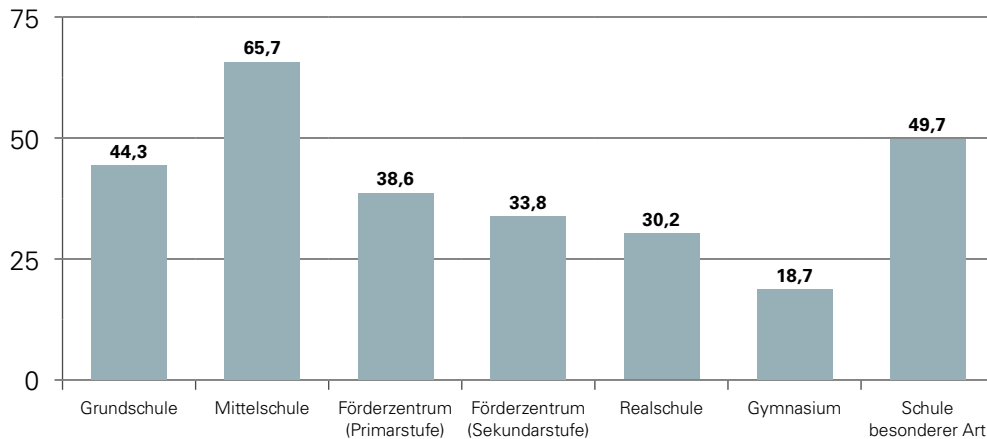
Abb. C1-5 Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hat seit dem letzten Münchner Bildungsbericht an fast allen Schularten leicht zugenommen. Eine Ausnahme bilden hier nur die Realschulen, an denen der Anteil um ca. 1 % zurückging. Wie **Abbildung C1-6** zeigt, ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach Schularten auch im Schuljahr 2013/14 sehr ungleich. Mit 65,7 % ist der Anteil an den Mittelschulen am höchsten. Die beiden städtischen Schulen besonderer Art, die Schulartunabhängige Orientierungsstufe im Stadtbezirk Neuperlach und die Willy-Brandt-Gesamtschule im Stadtbezirk Feldmoching-Hasenberg, folgen mit einem Anteil von 49,7 % auf die Mittelschulen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist an diesen beiden Schulen seit dem letzten Münchner Bildungsbericht und damit im Abgleich zum Schuljahr 2011/12 mit 5 % am stärksten angewachsen. Beide Schulen liegen in Wohngebieten mit einem hohen Migrantenanteil und bieten als schulartübergreifende Schulen den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund schulische Aufstiegsmöglichkeiten.

Abb. C1-6 Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach Schulart an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



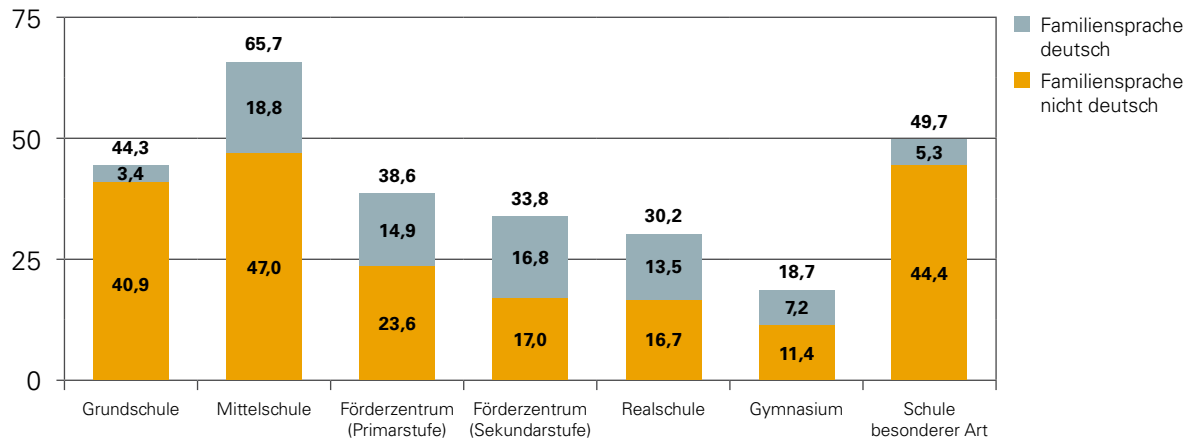
Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Am geringsten fällt mit 18,7 % der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund an den Gymnasien aus. Nur wenigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird somit der direkte Weg zum Abitur ermöglicht. Hierbei gibt es allerdings deutliche Differenzen zwischen den staatlichen (15,6 %) und den städtischen Gymnasien (24,9 %). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist dabei an den städtischen Gymnasien in den letzten Jahren um ca. 5 % angestiegen. An den Realschulen liegt der Anteil mit 30,2 % weit höher, aber ebenfalls unter dem Gesamtwert von 36,5 %. Eine exakte Aufschlüsselung aller drei Migrationsmerkmale für jede Schulart findet sich im Tabellenanhang (vgl. Tab. C1-6A).

Familiensprache an öffentlichen Schulen

Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verändert sich seit einigen Jahren. Das Merkmal „nicht deutsche Familiensprache“ nimmt an allen Schularten stark zu. Da die deutschen Sprachkenntnisse oftmals eng mit der in der Familie gesprochenen Sprache zusammenhängen, ist dieses Merkmal des Migrationshintergrunds auch ein Hinweis für den Bedarf an schulischer und außerschulischer Sprachförderung. In **Abbildung C1-7** wird die nicht deutsche Familiensprache daher gesondert für alle Schularten ausgewiesen. Der angegebene Prozentsatz ist vorsichtig zu deuten: Da die gesprochene Familiensprache schwierig zu erheben ist, können in den Daten Erhebungsfehler enthalten sein. Für die Grundschulen kann ein solcher Messfehler für den stadtweiten Wert weitgehend ausgeschlossen werden. Mithilfe der relativ festen Zuordnung von Schülerinnen und Schülern durch die Grundschulsprenkel zu einer Schule konnte eine Plausibilitätsprüfung **►M** mit der entsprechenden Wohnbevölkerung im Alter von sechs bis zehn Jahren durchgeführt werden, welche trotz der unterschiedlichen statistischen Definitionen in der Bevölkerungs- und der Schulstatistik darauf hindeutet, dass die Angaben für die Grundschulen aussagekräftig sind. Für andere Schularten liegen die Daten nicht in der Form vor, um einen Abgleich mit den Bevölkerungsdaten vornehmen zu können.

Abb. C1-7 Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach der Häufigkeit des Merkmals Familiensprache nach Schularten an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Folgt man den Werten zur Familiensprache, zeigt sich für die Grundschulen (40,9 % von 44,3 %) und die Schulen besonderer Art (44,4 % von 49,7 %), dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auch eine nicht deutsche Familiensprache besitzen. An beiden Schularten ist die Familiensprache auch das mit Abstand am häufigsten vertretene der drei Merkmale für den Migrationshintergrund.

An den Mittelschulen ist das Merkmal „Familiensprache nicht deutsch“ ebenfalls häufig anzutreffen. Unter den insgesamt 65,7 % der Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund finden sich aber nicht nur 47 % mit diesem Merkmal, zudem besitzen auch 48 % der Schülerinnen und Schüler eine ausländische Staatsbürgerschaft. Das weist darauf hin, dass es an den Mittelschulen viele Schülerinnen und Schüler gibt, auf die beide Merkmale zutreffen. Ein Grund hierfür liegt in der starken Zuwanderung aus dem Ausland, den diese Schulart seit einigen Jahren erfährt (vgl. C2.1). Dieser Zuzug spiegelt sich auch in einem Anteil von 21,7 % der Mittelschülerinnen und -schülern wider, der im Ausland geboren wurde. Dies ist mit Abstand der höchste Wert für dieses Merkmal an allen Schularten.

An den Förderschulen und den Realschulen ist nach wie vor eine ausländische Staatsangehörigkeit das am stärksten vertretene Merkmal des Migrationshintergrunds, während an den Gymnasien eine nicht deutsche Familiensprache und eine ausländische Staatsangehörigkeit etwa gleich stark vertreten sind (vgl. Tab. C1-6A).

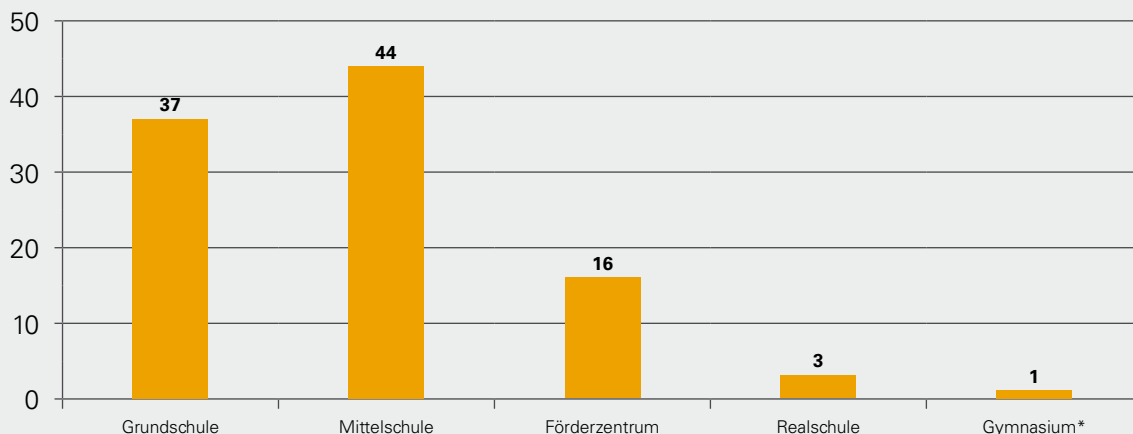
Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen

Die Sozialarbeit an Münchner Schulen erfolgt als Schulsozialarbeit und als Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS). Letztere ist durch ihre besondere Ausrichtung auf Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen oder individuellen Beeinträchtigungen gekennzeichnet. Beide Formen der Sozialarbeit an Schulen zielen darauf ab, die persönliche und soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern.

Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen an den Schulen beraten und unterstützen die Schülerinnen und Schüler, aber auch Eltern und Lehrkräfte. Dabei beraten und helfen sie Kindern und Jugendlichen in Einzelgesprächen, führen Projektarbeiten mit Klassen durch oder bieten Gruppenarbeiten im Anschluss an den Unterricht an. Eine Einzelfallhilfe kann von wenigen kurzen Treffen mit der Schülerin oder dem Schüler bis hin zu einer längeren Unterstützung reichen, in der auch Eltern und Lehrkräfte einbezogen sein können. Projektarbeiten erfolgen je nach Ausrichtung und Inhalt des Projekts mit den Lehrkräften oder auch nur durch Fachkräfte der Schulsozialarbeit bzw. auch durch außerschulische Partner. Gruppenarbeit erfolgt in Absprache mit den Lehrkräften meist ohne den Einbezug der Lehrkräfte. Es handelt sich um eine präventive Maßnahme, die mit einer Vielzahl unterschiedlicher Angebote (u.a. Gewaltprävention, Musik, Lernhilfen, Ausflüge, Theater) wirkt.

Die Schulsozialarbeit an den Grund- und Mittelschulen unterstützen ebenfalls bei der Integration der aus dem Ausland zugewanderten Kinder und Jugendlichen, die sich überwiegend in den Übergangsklassen befinden (vgl. C2.1). Nicht nur die unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründe, auch die aktuelle Wohn- und Finanzsituation der Familien belasten manche Kinder und somit auch die Klassengemeinschaft. Wohnsituation, familiärer Hintergrund, Kulturkonflikte und Traumatisierungen sind alltägliche Themen und erschweren einigen Kindern die Integration und somit auch den Übertritt in eine Regelklasse. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen arbeiten hier niederschwellig mit den Klassen zu relevanten Themen und unterstützen somit die Leistungen der Schule. Auch bei krisenhaften Behördengängen und schwierigen Antragsformularen können Schulsozialarbeit und JaS im Einzelfall Unterstützung anbieten.

Allgemeinbildende Schulen mit Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen, Jahr 2014



* Sozialpädagogische Stelle im Rahmen der bedarfsorientierten Budgetierung des Referats für Bildung und Sport
Quelle: Sozialreferat / Stadtjugendamt

Im Jahr 2014 wurde die Schulsozialarbeit an 11 weiteren Schulen, darunter erstmals auch an Realschulen, eingeführt. Insgesamt wurde damit an 101 allgemeinbildenden Schulen Schulsozialarbeit angeboten, hinzu kommen 38 berufliche Schulen (vgl. Kapitel D). Seit 2013 gibt es an allen staatlichen Mittelschulen und Förderzentren Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen. Mit 37 Grundschulen haben etwa 30 % aller öffentlichen Grundschulen eine Unterstützung durch Sozialpädagoginnen und -pädagogen.

Die Einrichtung von Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen an einer bestimmten Grundschule richtet sich nach sozialräumlich ausgewerteten Indikatoren aus dem Sozialreferatsmonitoring (z.B. Sozialgeldbezug, Hilfen zur Erziehung, Interventionen der Bezirkssozialarbeit) und aus Daten des Bildungsmonitorings im Referat für Bildung und Sport (Sozialindex, Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler, Übertrittsquoten). Die Bewertung der genannten Indikatoren des Stadtbezirks/Unterbezirks, in dem die Schule sich befindet, wird immer im Vergleich zum städtischen Durchschnittswert bzw. im Vergleich zu anderen Stadtteilen beurteilt.

Die konkrete Auswahl der Schulen, die mit Schulsozialarbeit/JaS ausgestattet werden, wird gemeinsam von einem Planungsgremium getroffen. Das besteht aus Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Stadtjugendamt, dem Referat für Bildung und Sport, aus dem Staatlichen Schulamt in der LHM und aus der zentralen Leitungsstelle der Sozialbürgerhäuser.

Neben den neu hinzugekommenen drei Realschulen gibt es im Rahmen der bedarfsorientierten Budgetierung des Referats für Bildung und Sport auch an einem Gymnasium eine sozialpädagogische Stelle, die mit einem Aufgabenspektrum betraut ist, das der Schulsozialarbeit entspricht. Die Wahl der Unterstützung durch eine Sozialpädagogin bzw. einen Sozialpädagogen geht auf die Schule zurück, die bei einer Stundenzuweisung durch die bedarfsorientierte Budgetierung selbst wählen kann, wie sie diese zur Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler einsetzt.

Textbeitrag Sozialreferat/Stadtjugendamt

C2 Migration und Segregation (Vertiefung)

In diesem Abschnitt wird die Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund bzw. nach Staatsangehörigkeit vertieft. Hierzu wird die Verteilung häufig vertretener Nationalitäten auf die unterschiedlichen Schularten (vgl. C2.2) und die Segregation von Schulen nach Migrationshintergrund (vgl. C2.3) betrachtet. Zuvor wird noch der vermehrten Zuwanderung aus dem Ausland Rechnung getragen, indem die Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit erst kurz zurückliegender Migrationserfahrung beleuchtet wird (vgl. C2-1). Der Blick auf die aus dem Ausland zugewanderten Schülerinnen und Schüler findet sich auch im Kapitel zu den beruflichen Schulen wieder, an denen ebenfalls in steigender Zahl Jugendliche beschult werden, die erst seit kurzem in Deutschland sind (vgl. D3).

C2.1 Zuwanderung aus dem Ausland

Für die allgemeinbildenden Schulen stellt der zunehmende Zuzug von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland eine neue Herausforderung dar. Neben fehlenden Sprachkenntnissen ist es auch das Wissen über das Schulsystem, welches sich die Neuangekom-

menen erst aneignen müssen. Sie sind zudem mit einer Alltagsnormalität konfrontiert, die für Einheimische selbstverständlich ist, während die zugewanderten Kinder und Jugendlichen diese als fremd und neu erleben. Hinzu kommen Migrations- bzw. Fluchterfahrungen, die teils mit psycho-sozialen Belastungen einhergehen. Und in vielen Fällen ist nur geringes sozioökonomisches Kapital vorhanden, was einen Erfolg im deutschen Schulsystem erheblich behindert (vgl. Baumert und Schümer 2001, S. 351ff.). Diese spezifischen Problemlagen sind der Ausgangspunkt für die gesonderte Betrachtung dieser Schülergruppe sowie der für sie bereitgestellten schulischen Angebote.

Die Entwicklungen, die hier zur Zuwanderung aus dem Ausland dargelegt werden können, geben nicht den aktuellen Stand wieder. Dies liegt, werden die amtlichen Daten der Schulstatistik herangezogen, zum einen am Stichtag der Statistik (einmal jährlich am 1. Oktober) und zum anderen an der Verarbeitungszeit der Daten in den statistischen Ämtern und der Erarbeitungszeit für diesen Bericht. So ist zwischenzeitlich die Anzahl der zugewanderten Kinder und Jugendlichen gestiegen und es wurden mittlerweile, mit dem Start des Schuljahres 2015/16, auch erste Klassen für zugewanderte Kinder und Jugendliche an öffentlichen Realschulen und Gymnasien eingerichtet. Gleichwohl gibt der folgende Abschnitt einen Einblick in die Entwicklung der Schülerzahlen, die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten und den bisher sehr schnellen Ausbau der schulischen Angebote.

Erfassung(sverzögerungen) der Migration in der Schulstatistik

Kinder und Jugendliche, die in München aus dem Ausland ankommen, werden laufend über das ganze Schuljahr hinweg an den Schulen aufgenommen. In der Sekundarstufe fungiert die Mittelschule als sogenannte Pflichtschule zur Ableistung der Schulpflicht und ist damit für nahezu alle Schülerinnen und Schüler, die im entsprechenden Alter aus dem Ausland zuwandern, die aufnehmende Schulart. Dabei gilt eine Altersgrenze von 15 Jahren, ältere Jugendliche sind berufsschulpflichtig und werden entsprechend an den Berufsschulen beschult (vgl. D3). Bei jungen Flüchtlingen tritt prinzipiell drei Monate nach ihrer Ankunft die Schulpflicht ein. Dies steht im Zusammenhang mit der bis zu dreimonatigen Unterbringung in Erstaufnahmeunterkünften, während der noch kein Unterricht an einer Schule erfolgt. In der Praxis erhalten die jungen Flüchtlinge in München auch bereits vor Ablauf der drei Monate an den staatlichen Grund- und Mittelschulen Unterricht, sobald sie im Anschluss an die Erstaufnahme einen festen Aufenthaltssitz haben.

Die Zuwanderung von Schülerinnen und Schülern aus dem Ausland wird in der Schulstatistik für das jeweilige Kalenderjahr, in dem die Daten erhoben werden, stark unterschätzt. Der Grund hierfür ist der Stichtag der Schulstatistik (1. Oktober), der drei Monate vor Jahresende liegt. D.h. alle Kinder und Jugendlichen, die nach diesem Stichtag aus dem Ausland zuwandern oder sich noch in einer Erstaufnahmeunterkunft befinden, können noch nicht erfasst werden. Das bedeutet, dass auch Flüchtlinge, die im August in München ankommen und dann drei Monate nach der Erstaufnahme im November eingeschult werden, nicht in der Statistik des entsprechenden Schuljahrs ausgewiesen werden.

Die Anzahl der tatsächlich in einem Kalenderjahr aus dem Ausland zugewanderten Schülerinnen und Schüler kann damit anhand der Schulstatistik immer nur für das vorangegangene Kalenderjahr angegeben werden. Für das Kalenderjahr 2012 gibt die Schulstatistik zum Stichtag 1. Oktober 2012 (Schuljahr 2012/13) insgesamt 809 Schülerinnen und Schüler an, die aus dem Ausland zugewandert sind (**Tab. C2-1**). In der Folgestatistik des nächsten Schuljahres (Schuljahr 2013/14), in der alle Kinder und Jugendlichen erfasst sind, die im Kalenderjahr 2012 zugewan-

dert sind, werden dann 1.091 Schülerinnen und Schüler ausgewiesen. Somit wurde die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die 2012 zugewandert sind, im Schuljahr 2012/13 zunächst um 292 bzw. um über 35 % unterschätzt.

Die lange Zeitreihe seit dem Schuljahr 2005/06 macht deutlich, dass sich ab dem Schuljahr 2009/10 eine Zunahme der Schülerinnen und Schüler, die aus dem Ausland zuziehen, ergibt. Für das jeweils aktuellste Migrationsjahr (**Tab. C2-1, orangefarbige Felder**) stieg die Anzahl der zugewanderten Schülerinnen und Schüler an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in diesem Zeitraum von 546 auf 901 bzw. um ca. 83 %. Für das jeweils vorhergehende Migrationsjahr (**Tab. C2-1, grüne Felder**), für das die Zuwanderung aus dem Ausland für das volle Kalenderjahr erfasst wird, stieg die Zahl der zugewanderten Kinder und Jugendlichen von 564 auf 1.091 um etwa 92 %.

Tab. C2-1 Zugewanderte Schülerinnen und Schüler an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen nach Kalenderjahr der Migration (ab 2005) in München, Schuljahre 2005/06 bis 2013/14

Jahr der Migration	Schuljahr								
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
2005	462	564	549	481	480	475	501	493	467
2006	–	426	551	488	446	439	452	475	471
2007	–	–	443	498	481	463	441	435	482
2008	–	–	–	424	533	479	460	468	465
2009	–	–	–	–	546	708	706	667	646
2010	–	–	–	–	–	643	848	789	739
2011	–	–	–	–	–	–	745	990	932
2012	–	–	–	–	–	–	–	809	1.091
2013	–	–	–	–	–	–	–	–	901

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS

Der Tabelle kann auch entnommen werden, dass für Migrationsjahre, die bereits länger zurückliegen, eine Abnahme der Anzahl der zugewanderten Schülerinnen und Schüler festzustellen ist. So sind Schülerinnen und Schüler, die 2005 migriert sind, im Schuljahr 2006/07 noch öfter vertreten (564) als im Schuljahr 2013/14 (467). Diese Abnahme zeigt sich meist bereits für Migrationsjahre, die im jeweiligen Schuljahr erst zwei Jahre zurückliegen. Da eine Schülernachverfolgung im Rahmen der Schulstatistik bisher nicht möglich ist, bleibt hier unklar, zu welchen Anteilen es sich hier um Übergänge in Ausbildung, den Besuch einer weiterführenden beruflichen Schule, Umzüge, Abschiebungen oder ein Verlassen der Schule ohne Anschluss handelt.

Unter den zugewanderten Schülerinnen und Schülern befinden sich auch Kinder und Jugendliche mit deutscher Familiensprache oder einer deutschen, österreichischen oder schweizerischen Staatsangehörigkeit. Beide Merkmale weisen darauf hin, dass unter den zugewanderten Kindern und Jugendlichen auch Schülerinnen und Schüler sind, die sich relativ schnell, zumindest aber deutlich leichter an den Münchner Schulen zurechtfinden als andere zugewanderte Kinder und Jugendliche. Vor allem an den Grundschulen ist der Anteil der Zuwanderungen mit deutscher Staatsangehörigkeit auffällig hoch (vgl. Tab. C2-3).

Migration nach Schulart

Für eine differenzierte Darstellung der Zuwanderung nach Schulart und Nationalität werden im Folgenden für das Schuljahr 2013/14 alle Schülerinnen und Schüler betrachtet, die innerhalb der letzten drei Jahre zugewandert sind. Dies ist nötig, um für alle Schularten aussagekräftige Werte zu erhalten. Es ist aber auch davon auszugehen, dass viele der Schülerinnen und Schüler weit länger als nur ein Jahr bzw. Schuljahr benötigen, um sich in Stadt und Schule einzuleben. Das Angebot an den Grund- und Mittelschulen verweist ebenfalls darauf, dass die Schülerinnen und Schüler teils einer längerfristigen Unterstützung bedürfen. So bietet die Schulordnung für Grund- und Mittelschulen die Möglichkeit, Übergangsklassen bis zu zwei volle Schuljahre lang zu besuchen. Nach dem Besuch der Übergangsklasse wird der Unterricht in der Regelklasse zudem meist durch zusätzliche Deutschförderkurse unterstützt.

Wie **Tabelle C2-2** zu entnehmen ist, erfolgt die Zuwanderung von Schülerinnen und Schülern aus dem Ausland überwiegend an die Grund- und Mittelschulen. Von den 2.918 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2013/14, die zwischen 2011 und 2013 zugewandert sind, gingen 42,7 % an die Grundschulen und 44,6 % an die Mittelschulen. Nur auf die Sekundarstufe bezogen, sind es 80,3 % der zugewanderten Schülerinnen und Schüler, die an eine Mittelschule gehen. Die Mittelschule ist damit die Integrationsschule des dreigliedrigen Systems. Neben der Entwicklung der Mittlere-Reife-Klassen (vgl. C1.3) ist die Zuwanderung aus dem Ausland somit für die stabilen Schülerzahlen an den Mittelschulen verantwortlich. Ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler wird einem Förderzentrum zugewiesen. An den Realschulen und Gymnasien finden sich zusammen nur etwa 10 % der zugewanderten Schülerinnen und Schüler.

Tab. C2-2 Verteilung der Schülerinnen und Schüler, die in den Jahren 2011, 2012 und 2013* zugewandert sind, an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in München, Schuljahr 2013/14

Jahr der Migration	Schularten					Summe
	Grundschule	Mittelschule	Realschule	Gymnasium	Förderzentrum**	
2011	427	354	50	61	38	930
2012	438	513	50	62	26	1.089
2013*	382	433	19	57	8	899
2011 bis 2013	1.247	1.300	119	180	72	2.918

* Für das Jahr 2013 wird die Anzahl der Zuzüge u.a. aufgrund des Stichtags der Schulstatistik unterschätzt (vgl. Tab. C2-1).

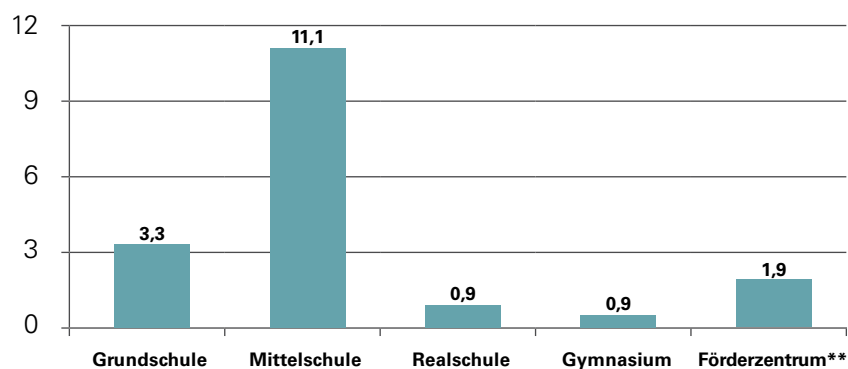
** Grund- und Sekundarstufe

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS

Eine Betrachtung auch älterer Zuzugsjahre bis ins Jahr 2005 zurück zeigt, dass selbst Schülerinnen und Schüler, die bereits länger in München leben, nur selten an eine Realschule oder ein Gymnasium gehen. Für kein Zuzugsjahr sind es mehr als 90 Schülerinnen oder Schüler, die sich an einer der beiden Schularten befinden. Das deutet darauf hin, dass ein Aufstieg durch Bildung für Schülerinnen und Schüler, die während der Schulzeit aus dem Ausland zuwandern, im allgemeinbildenden Schulsystem nur selten möglich ist.

Werden die absoluten Zahlen zur Zuwanderung aus dem Ausland der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler an den Schularten gegenübergestellt, wird deutlich, dass die Integrationsleistung, die die Schulen schultern, je nach Schulart sehr unterschiedlich proportioniert ist (**Abb. C2-1**).

Abb. C2-1 Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in den Jahren 2011, 2012 und 2013* zugewandert sind, nach Schulart an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



* Für das Zuzugsjahr 2013 wird die Anzahl der Zuzüge u.a. aufgrund des Stichtags der Schulstatistik unterschätzt (vgl. Tab. C2-1)

** Grund- und Sekundarstufe

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Im Schuljahr 2013/14 waren 11,1 % der Schülerinnen und Schülern an den öffentlichen Mittelschulen in den letzten drei Jahren zugewandert. Der Status der Mittelschule als die Schule, die die Zuwanderung ins Schulsystem aufnimmt und gefordert ist, die neuen Schülerinnen und Schüler zu integrieren, wird hier wiederum deutlich. An den Grundschulen beträgt aufgrund der hohen Gesamtschülerzahl der Prozentsatz der zugewanderten Schülerinnen und Schüler, trotz der ebenfalls hohen Anzahl an Zuwanderungen, nur 3,3 %. An den Förderschulen und insbesondere an den Realschulen und Gymnasien haben die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler keinen nennenswerten Anteil an der Schülerschaft.

Übergangsklassen an öffentlichen Grund- und Mittelschulen

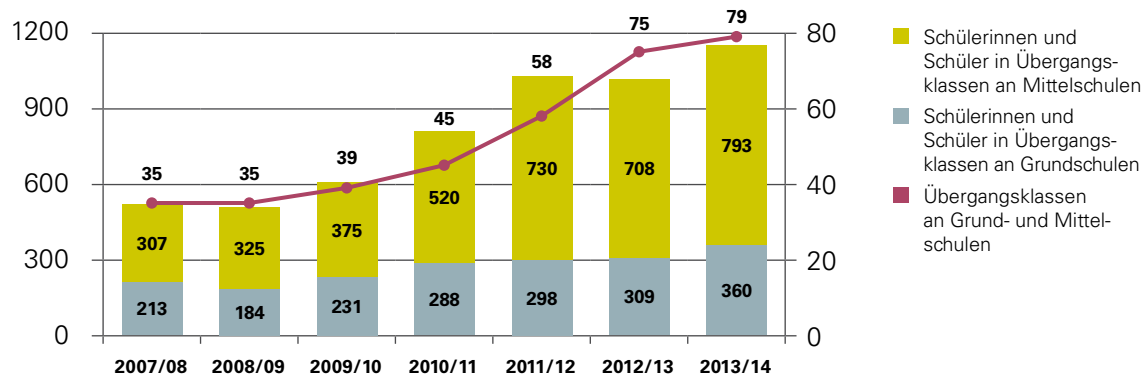
An den Grund- und Mittelschulen werden Übergangsklassen für aus dem Ausland zugewanderte Schülerinnen und Schüler angeboten, wenn diese noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um dem Unterricht in einer Regelklasse zu folgen. Der Unterricht basiert auf dem Lehrplan Deutsch als Zweitsprache und soll den Erwerb der deutschen Sprache fördern, um anschließend den Übertritt in eine Regelklasse zu ermöglichen. Neben den Übergangsklassen gibt es als Förderangebote an den Grund- und Mittelschulen auch Deutschförderklassen, die ebenfalls den Erwerb der deutschen Sprache unterstützen sollen. Hinzu kommen Deutschförderkurse, die ein Zusatzangebot für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen darstellen und oftmals diejenigen, die gerade aus einer Übergangsklasse in eine Regelklasse gewechselt sind, weiter beim Spracherwerb unterstützen. Für Deutschförderklassen und -kurse liegen keine differenzierten Daten vor. Die Darstellung der Förderangebote an den öffentlichen Grund- und Mittelschulen beschränkt sich daher auf die Übergangsklassen.

Im Schuljahr 2013/14 gab es an den Grundschulen 23 Übergangsklassen, in denen sich 360 Schülerinnen und Schüler befanden. An den Mittelschulen sind es im gleichen Schuljahr 56 Klassen

mit 793 Schülerinnen und Schülern (Abb. C2-2). Dabei gilt für die Übergangsklassen, wie allgemein für die Zuwanderung von Schülerinnen und Schülern bereits angemerkt wurde, dass die Erhebung der Daten zum Stichtag der Schulstatistik (1. Oktober) zu einer Unterschätzung der Schülerzahlen führt, da auch im laufenden Schuljahr Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden. Die Übergangsklassen starten zu Beginn des Schuljahres aus diesem Grund teils mit geringen Schülerzahlen, um Plätze für Schülerinnen und Schüler bereitzuhalten, die während des Schuljahrs zuwandern. Zudem werden nach Bedarf unter dem Schuljahr auch weitere Übergangsklassen eingerichtet.

Ein erster deutlicher Anstieg der Schülerzahlen in den Übergangsklassen ist an beiden Schularten zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 zu verzeichnen. An den Grundschulen steigt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ab diesem Zeitpunkt bis zum Schuljahr 2013/14 um 95,6 %, an den Mittelschulen um 144 %. Dabei verläuft der Anstieg an beiden Schularten nicht kontinuierlich. So gibt es auch Schuljahre mit einer geringen Zunahme oder einem leichten Rückgang. Die Zunahme der Anzahl der Klassen folgt dabei dem Schülerwachstum.

Abb. C2-2 Übergangsklassen an öffentlichen Grund- und Mittelschulen in München, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (Anzahl Klassen und Schülerzahl)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

Mithilfe von Daten des Staatlichen Schulamts in der Landeshauptstadt München und des Geschäftsbereichs Allgemeinbildende Schulen des Referats für Bildung und Sport lässt sich die Entwicklung der Übergangsklassen auch für die Schuljahre 2014/15 und 2015/16 darstellen. So waren zum Schuljahresstart 2014/15 an Grund- und Mittelschulen 82 Übergangsklassen vorhanden (vgl. Staatliches Schulamt 2014), deren Anzahl sich bis Januar auf 86 erhöhte (RBS-A 2015). Zum Start des Schuljahres 2015/16 wurde das Angebot weiter auf 98 Klassen ausgebaut. Seit dem Schuljahr 2013/14 werden in München als Modellversuch Übergangsklassen auch im Ganztagesbetrieb angeboten. Im Schuljahr 2014/15 gab es drei Ganztagesklassen an Grund- sowie sechs an Mittelschulen. Im Schuljahr 2015/16 kam eine weitere Ganztagesklasse an den Mittelschulen hinzu.

Aufgrund des häufig späten Einstiegs in das Schulsystem in Deutschland fallen die Bildungserfolge der zugewanderten Kinder und Jugendlichen an den Mittelschulen eher gering aus. In der Mehrzahl erwerben sie den erfolgreichen Mittelschulabschluss, der qualifizierende wird nur in Ausnahmefällen erreicht (vgl. C7.1; Abb. C7-3). Ein Grund hierfür ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler, die die Mittelschulen mit der 9. Jahrgangsstufe einer Übergangsklasse beenden,

nur den erfolgreichen Mittelschulabschluss erwerben konnten. Ab dem Schuljahr 2015/16 ist auch der Erwerb des qualifizierenden Mittelschulabschlusses zum Teil möglich. Zudem wurde an einer Mittelschule die „Mittlere-Reife-Klasse international“ eingerichtet, die den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen die Option gibt, auf den mittleren Schulabschluss hinzulernen.

Migration nach Staatsangehörigkeit an Grund- und Mittelschulen

Die Zuwanderungszahlen lassen sich nur für Grund- und Mittelschulen detailliert nach Staatsangehörigkeiten darstellen. Für andere Schularten ist die Anzahl der migrierten Schülerinnen und Schüler zu gering, um aussagekräftige Werte zu erhalten. In **Tabelle C2-3** werden die Nationalitäten bzw. Regionen aufgeführt, aus denen in den letzten 3 Jahren mehr als 30 Schülerinnen und Schüler zugewandert sind. Für die Grundschulen werden damit 923 der 1.247 Schülerinnen erfasst, die in den Jahren 2011 bis 2013 zugewandert sind, was knapp drei Viertel der zugewanderten Schülerinnen und Schüler repräsentiert. An den Mittelschulen liegt dieser Anteil bei ca. 79 % (1.027 von 1.300). Für beide Schularten wird mit den aufgelisteten Nationalitäten und Regionen die Verteilung der Zuwanderung somit gut erfasst.

Tab. C2-3 Schülerinnen und Schüler, die in den Jahren 2011, 2012 und 2013* zugewandert sind, nach der häufigsten Staatsangehörigkeit an öffentlichen Grund- und Mittelschulen in München, Schuljahr 2013/14

Schulart	Staatsangehörigkeit	Anzahl	Schulart	Staatsangehörigkeit	Anzahl
Grundschule	Deutschland	158	Mittelschule	Balkanstaaten ¹⁾	171
	Bulgarien	105		Bulgarien	150
	Rumänien	103		Afghanistan	135
	Balkanstaaten ¹⁾	103		Übriges Afrika ³⁾	121
	Griechenland ²⁾	93		Rumänien	109
	Übriges Afrika ³⁾	88		Griechenland ²⁾	96
	Polen	79		Polen	81
	Irak	55		Irak	75
	Ungarn	54		Italien	45
	Italien	49		Ungarn	44
Afghanistan	36				

1) Balkanstaaten: Albanien, Bosnien-Herzegowina, Kosovo, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien, Slowenien.

2) Aufgrund einiger Privatschulen, die sich speziell an griechische Schülerinnen und Schüler richten, geben die zur Verfügung stehenden Zahlen zu den öffentlichen Schulen nur eine eingeschränkte Auskunft über den Zuzug griechischer Schülerinnen und Schüler.

3) Übriges Afrika: Die Schulstatistik erfasst nur Ägypten, Algerien, Äthiopien, Ghana, Marokko und Tunesien als separate Nationen. Alle weiteren Länder Afrikas werden der Sammelkategorie „Übriges Afrika“ zugeschlagen.

* Für das Jahr 2013 wird die Anzahl der Zuzüge u.a. aufgrund des Stichtags der Schulstatistik unterschätzt (vgl. Tab. C2-1).

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Auffällig ist die hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die an die Grundschulen mit einer deutschen Staatsbürgerschaft aus dem Ausland zuwandern. Eine Kontrolle dieser Schülerinnen und Schüler auf ihr Geburtsland hin ergibt, dass etwa ein Drittel aus den EU15-Staaten (Stand

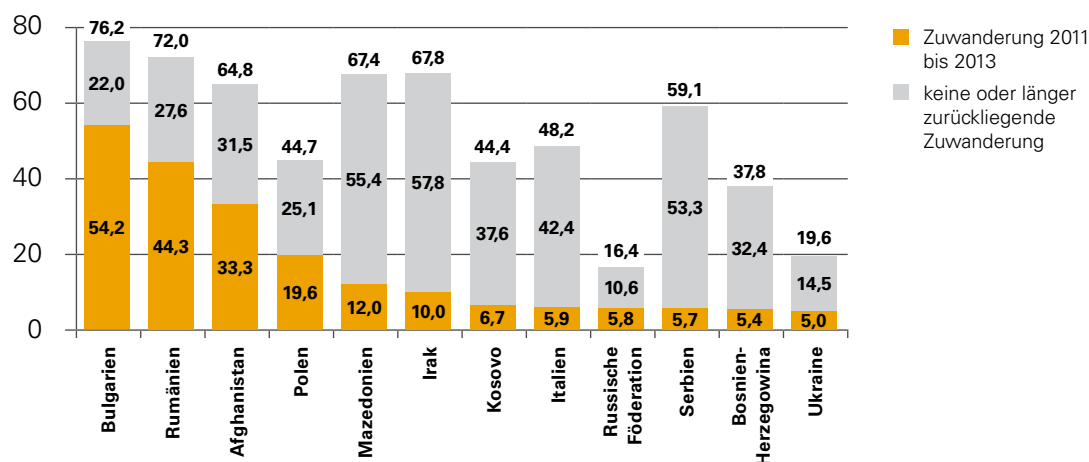
vor der Osterweiterung) und der Schweiz stammt. Ein weiteres Drittel stammt aus Süd- und Nordamerika, überwiegend aus den USA und Kanada, sowie aus Ostasien, hier überwiegend aus China. In Kombination mit der deutschen Staatsbürgerschaft können diese eher untypischen Zuwanderungsländer bzw. Geburtsländer möglicherweise auf die Rückwanderung von Familien hinweisen. Bei den Kindern kann es sich folglich ebenfalls um Rückwanderungen oder um im Ausland geborene Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit handeln.

Für beide Schularten sind es vor allem Kinder und Jugendliche aus den Balkanstaaten, Bulgarien, Rumänien, Polen und Griechenland, die zuwandern. Die Migration aus den Balkanstaaten erfolgt dabei knapp zur Hälfte aus dem Kosovo und Serbien. Hinzu kommen Schülerinnen und Schüler, die aus Krisenregionen stammen. Neben Afghanistan und Irak kann es sich auch bei den Kindern und Jugendlichen aus dem „Übrigen Afrika“ um Flüchtlinge handeln.

C2.2 Nationalitäten in der Sekundarstufe

Die Verteilung der Staatsangehörigkeiten über die verschiedenen Schularten in der Sekundarstufe I kann Auskunft über den Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler von verschiedenen Herkunftsstaaten geben. Allerdings wird diese Verteilung durch die je nach Nationalität unterschiedlich starke Zuwanderung der letzten Jahre beeinflusst. Vor allem wirkt sich hier aus, dass nahezu alle der zugewanderten Kinder und Jugendlichen ihre Schullaufbahn in Deutschland an den Mittelschulen beginnen (vgl. C2.1 und Tab. C2-2). Für die Kinder und Jugendlichen, die einen Quereinstieg in das deutsche Schulsystem zu bewältigen haben, entspricht die Zuweisung an die Mittelschule nicht unbedingt ihren Fähigkeiten, wodurch ihnen Bildungswege verstellt werden können. **Abbildung C2-3** stellt für eine Auswahl der unter Münchner Schülerinnen und Schülern häufig vertretenen Nationalitäten den Anteil der Schülerinnen und Schüler an den Mittelschulen nach der Zuwanderung dar. Hierfür werden für das Schuljahr 2013/14 die letzten drei Zuzugsjahre herangezogen. Die Darstellung ist dabei aufgrund der eingeschränkten Datenverfügbarkeit für das Zuwanderungsjahr nur für die öffentlichen Mittelschulen möglich.

Abb. C2-3 Anteil aller Schülerinnen und Schüler ausgewählter Nationen in der Sekundarstufe I, die eine öffentlichen Mittelschule besuchen, nach dem Zeitpunkt der Zuwanderung, Schuljahr 2013/14 (in %)



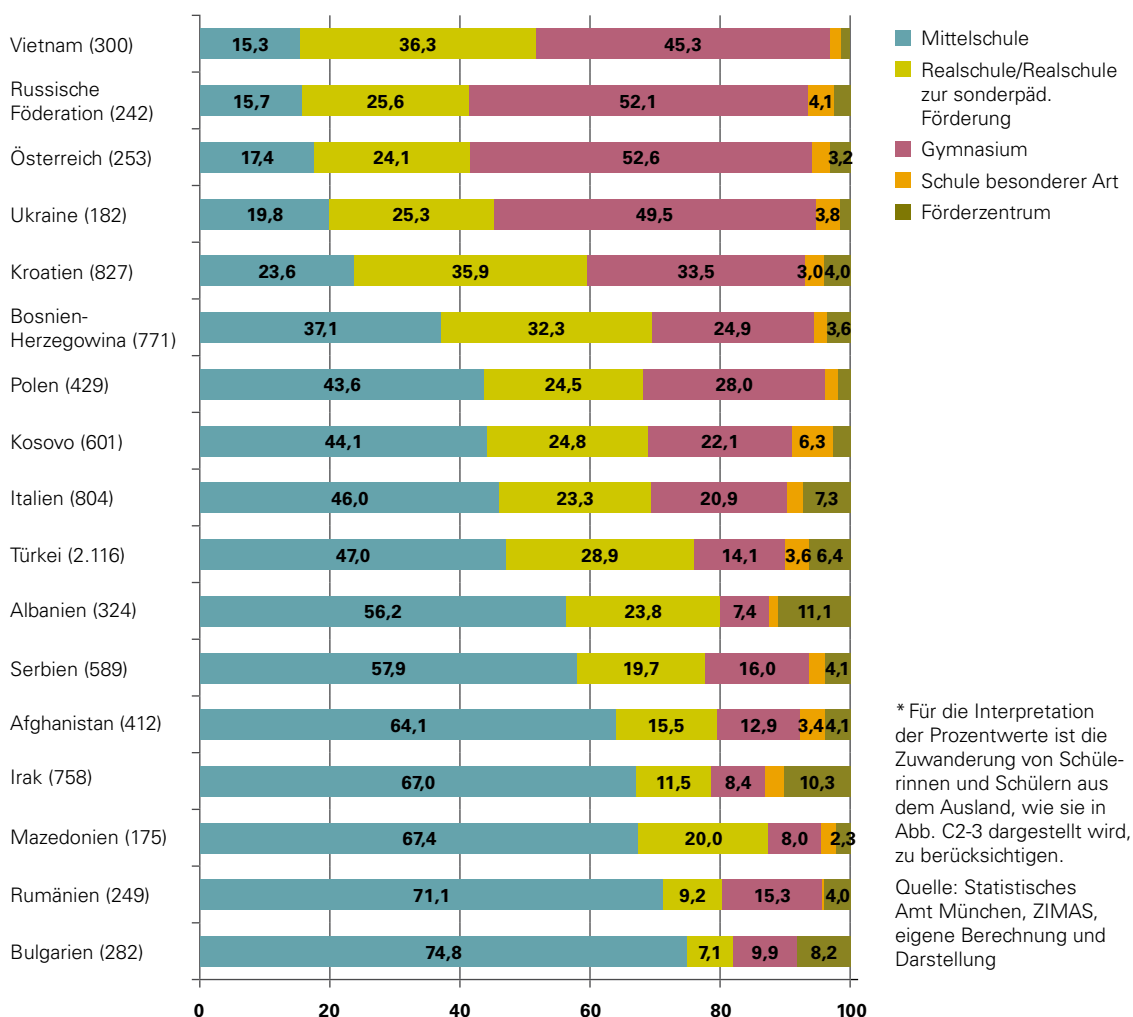
* Für das Jahr 2013 wird die Anzahl der Zuzüge u.a. aufgrund des Stichtags der Schulstatistik unterschätzt (vgl. Tab. C2-1).

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

76,2 % aller bulgarischen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen besuchen eine Mittelschule. 54,2 % hiervon, damit zwei von drei der bulgarischen Mittelschülerinnen und -schüler, sind zwischen 2011 und 2013 zugewandert. Auch für die großen Schülergruppen mit rumänischer, afghanischer und polnischer Nationalität ist der Anteil der erst kürzlich zugewanderten Schülerinnen und Schüler sehr groß. Dadurch erklären sich für diese Nationalitäten auch die hohen Anteile an Schülerinnen und Schülern an den öffentlichen Mittelschulen.

Die Angaben zu den Anteilen der Schülerinnen und Schüler an den öffentlichen Mittelschulen zeigen etwas andere Werte, als bei einem Blick auf alle allgemeinbildenden Münchner Schulen (öffentlich und privat). Die Abweichungen zur folgenden Darstellung der Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Nationalitäten auf die Schularten (Abb. C2-4) sind für die Mittelschulen allerdings so gering, dass sich die Zahlen aus Abb. C2-3 trotz der verschiedenen Schülerschaften für eine Einordnung des Einflusses der Zuwanderung aus dem Ausland heranziehen lassen.

Abb. C2-4 Relativer Schulbesuch in der Sekundarstufe I für ausgewählte Nationalitäten an allgemeinbildenden Schulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %, Anzahl in Klammern)*



Die Auswertung nach Nationalität erlaubt es, sowohl öffentliche wie Schulen in privater Trägerschaft in den Blick zu nehmen. Um aussagekräftige Prozentwerte zu erhalten, werden nur Nationalitäten mit mehr als 150 Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I dargestellt. Ausgespart bleiben dabei trotz hoher Schülerzahlen griechische und französische Schülerinnen und Schüler. Kinder und Jugendliche mit griechischer Nationalität besuchen in der Sekundarstufe I zu über 50 % Privatschulen, die nach dem griechischen Schulsystem aufgebaut sind und eine gemeinsame Sekundarstufe I für alle Schülerinnen und Schüler bieten. Dies widerspricht einer Einordnung in die Logik des dreigliedrigen bayerischen Schulsystems. Eine Darstellung in obiger Abbildung würde entsprechend verfälschend wirken. Für französische Schülerinnen und Schüler gilt dies ebenfalls.

Die unterschiedliche Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten nach Nationalität entspricht, unter Berücksichtigung des Zuwanderungseffekts, in einigen Fällen bekannten Ergebnissen der Bildungsforschung. So wird für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der 2. Generation aus der ehemaligen UdSSR und Vietnam ein Bildungsverlauf beobachtet, der sich von den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund nur noch gering unterscheidet. (vgl. Walter 2011, Segeritz et al. 2010). Für die Schülerinnen und Schüler aus der russischen Föderation und der Ukraine trifft dies auch in München zu. Allerdings gilt für die Schülerinnen und Schüler aus Vietnam, dass sie weit häufiger die Realschule (36,3 %) und etwas seltener das Gymnasium (45,3 %) besuchen als ihre deutschen Mitschülerinnen und -schüler (25,5 % und 51,0 %). Eine ähnliche Verteilung, mit hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern an den Gymnasien, zeigt sich auch für Kinder und Jugendliche aus Österreich.

Für Schülerinnen und Schüler aus Polen gibt es ebenfalls Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, die auf einen steigenden Bildungserfolg hinweisen, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits vor der Einschulung zugewandert sind (vgl. Segeritz et al. 2010, S.125f., S.129). Aus Abbildung C2-5 lässt sich dies aufgrund des starken Zuzugs an schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen aus Polen in den letzten Jahren nicht ablesen (vgl. Abb. C2-3). Werden für die Verteilung auf die Schularten nur die Schülerinnen und Schüler betrachtet, die vor 2011 zugewandert sind oder keine Migrationserfahrung aufweisen, ergibt sich auch für die polnischen Schülerinnen und Schüler in München ein positives Bild.

Mit Albanien, Italien, Mazedonien, der Türkei, Serbien und dem Irak sind es sechs Nationalitäten, für die der Anteil der Schülerinnen und Schüler an den Mittelschulen bei 40 % und mehr liegt, selbst wenn die zuletzt zugewanderten Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt werden. Für die Schülerinnen und Schüler mit türkischer Nationalität bestätigen auch Sekundäranalysen der PISA-Daten den hohen Anteil an Mittelschülerinnen und -schülern (vgl. Müller und Stanat 2006).

Schülerinnen und Schüler mit albanischer, bulgarischer, irakischer, italienischer und türkischer Nationalität sind auffällig häufig an den Förderzentren vertreten. Mit 11,1 % sind die Schülerinnen und Schüler mit albanischer Staatsbürgerschaft am häufigsten an den Förderzentren, gefolgt von irakischen Schülerinnen und Schülern, von denen noch gut jeder zehnte ein Förderzentrum besucht. Für alle genannten Nationen gilt, dass die größte Gruppe der Schülerinnen und Schüler dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet ist.

Als ausschlaggebend für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler wird in allen angeführten Studien auf die sozioökonomische Ausstattung verwiesen, die die jeweiligen Migrantengruppen mitbringen. Ein hoher sozioökonomischer Hintergrund führt bei der zweiten Generation und teils bereits bei Kindern, die vor ihrer Einschulung zugewandert sind, zu besseren Bildungs-

erfolgen. Weitere Einflussfaktoren stellen das Bildungsniveau der Eltern und die Übernahme der deutschen Sprache in der Familie dar. Insbesondere für türkische Schülerinnen und Schüler fallen in der zweiten Generation neben dem sozioökonomischen Hintergrund auch diese beiden Ausgangsbedingungen negativ aus (vgl. Müller und Stanat 2006, S. 237f., S. 247). Als eine Erklärung hierfür führen Segeritz et al. (2010) an, dass in türkischen Einwandererfamilien durch Heiratsmigration teils ein Elternteil aus der Türkei stammt, was den Spracherwerb der Kinder möglicherweise beeinflusst (vgl. S. 134). Müller und Stanat (2006) verweisen ebenfalls darauf, dass ggf. zu wenig Gelegenheiten für das Erlernen der deutschen Sprache vorhanden sind (vgl. S. 248).

C2.3 Segregierte Schulen

In allen bisherigen Bildungsberichten für die Stadt München wurde deutlich, dass deutsche Schülerinnen und Schüler einen höheren Bildungsertrag erzielen als ausländische Schülerinnen und Schüler. Dies zeigt sich an den Übertritten nach der Grundschule, an den Schulartwechseln, den Klassenwiederholungen, den erreichten Abschlüssen und auch am Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem der beruflichen Schulen. Da die entsprechenden Daten zu den Schülerbewegungen (Übertritte, Schulartwechsel, Abschlüsse) nur nach Staatsangehörigkeit vorliegen (vgl. C1.5), ist eine differenzierte Darstellung nach Migrationshintergrund nicht möglich. Es ist aber davon auszugehen, dass diese Ergebnisse für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ebenfalls zutreffen.

Um den Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur aus den Daten zum Schulerfolg ausländischer Schülerinnen und Schüler abzuleiten, wird im Folgenden die Verteilung der Schülerschaft an den öffentlichen Grundschulen und der Übertritt an die Gymnasien nach Migrationshintergrund genauer betrachtet. Da die Segregation an den weiterführenden Schulen weitgehend durch die Dreigliedrigkeit des bayerischen Schulsystems bestimmt (vgl. C1.5) wird, beschränkt sich diese Vertiefung auf die öffentlichen Grundschulen in München.

Migrationshintergrund und Bildungserfolg

Wie spätestens seit PISA 2000 belegt, ist der Schulerfolg in Deutschland stark von der sozialen Lage bzw. dem sozioökonomischen Hintergrund abhängig (vgl. Baumert und Schümer 2001, S. 351ff.). Dies ist für die Einordnung des Bildungserfolgs der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedeutend, da die Mehrheit der zugewanderten Familien einen geringen sozioökonomischen Status mitbringt. Die Eltern sind oft Arbeiterinnen oder Arbeiter oder gehen einer Anlern Tätigkeit nach (vgl. ebd., S. 345). Die Verknüpfung von sozialer Lage und Migrationshintergrund wird u.a. in der IGLU- und der TIMSS-Studie aus dem Jahr 2011 deutlich. Die Studien zeigen, dass sich die geringeren Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stark auf das Bildungsniveau und den beruflichen Status der Eltern zurückführen lassen (vgl. Schippert et al. 2012, S. 201ff.; Tarelli et al. 2012, S. 262ff.). In der Summe wirken sich diese beiden Einflüsse stärker auf den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler aus als eine Zuwanderung der Eltern (vgl. ebd.).

Zudem gilt auch die in der Familie gesprochene Sprache als Anhaltspunkt für den schulischen Erfolg (vgl. Müller und Stanat 2006, S. 249f). Ist die Familiensprache nicht deutsch, lassen sich ebenfalls geringere Kompetenzwerte für das Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften statistisch belegen, wenn auch in geringerem Umfang als bei einem niedrigen sozioökonomischen Status (vgl. Schippert et al. 2012, S. 201ff.; Tarelli et al. 2012, S. 262ff.). Weiter wird der Schulerfolg dadurch bedingt, ob die Eltern eigene Zuwanderungserfahrung haben (vgl. ebd.), ob die Kinder und Jugendlichen selbst zugewandert sind und wie alt sie zu diesem Zeitpunkt waren

(vgl. Segeritz et al. 2011, S. 117). Zusammengefasst lässt sich der Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten an den familiären Ressourcen bzw. einem Mangel an diesen festmachen, der die Eltern daran hindert, ihre Kinder zu unterstützen und sie aktiv auf ihrem Bildungsweg zu begleiten (vgl. BMFILD 2014, S. 106).

Die genannten Faktoren, die mit einem Migrationshintergrund einhergehen können, betreffen dabei nicht alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in gleicher Weise. Die Gruppe dieser Schülerinnen und Schüler ist sehr heterogen, wie es auch die Darstellung der Bildungsbeteiligung nach Nationalitäten in der Sekundarstufe deutlich macht (vgl. C2.2). Dabei zeigen aber die größten Zuwandergruppen, wie die Schülerinnen und Schüler mit türkischer oder italienischer Nationalität, gemessen an ihrer Bildungsteilnahme, dass die in den angeführten Studien ausgemachten Faktoren auch auf einen Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in München zutreffen.

Die Einflüsse auf den Bildungserfolg sind einmal auf der Individualebene, also bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern aufgrund ihres Migrationshintergrunds und der damit verbundenen Faktoren zu finden. Zudem kann auch die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulklassen bzw. in den Schulen die schulischen Leistungen und damit die Bildungschancen bedingen. Die Auswirkungen auf dieser Ebene werden als Kompositionseffekte bezeichnet (vgl. Stanat 2006, S. 203ff.). Die Ergebnisse einer Analyse der ersten PISA-Daten weisen darauf hin, dass ein höherer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an einer Schule einen solchen Kompositionseffekt zur Folge haben könnte (vgl. ebd., S. 212). Das würde bedeuten, dass mit einem Anstieg des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund an einer Schule das durchschnittliche Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler, mit und ohne Migrationshintergrund, sinkt (vgl. auch Diefenbach 2010, S. 235f.). Eine klare Trennung zwischen Effekten auf der Individualebene und Kompositionseffekten auf Schulebene kann anhand der vorliegenden Daten aus der amtlichen Schulstatistik im Weiteren allerdings nicht vorgenommen werden.

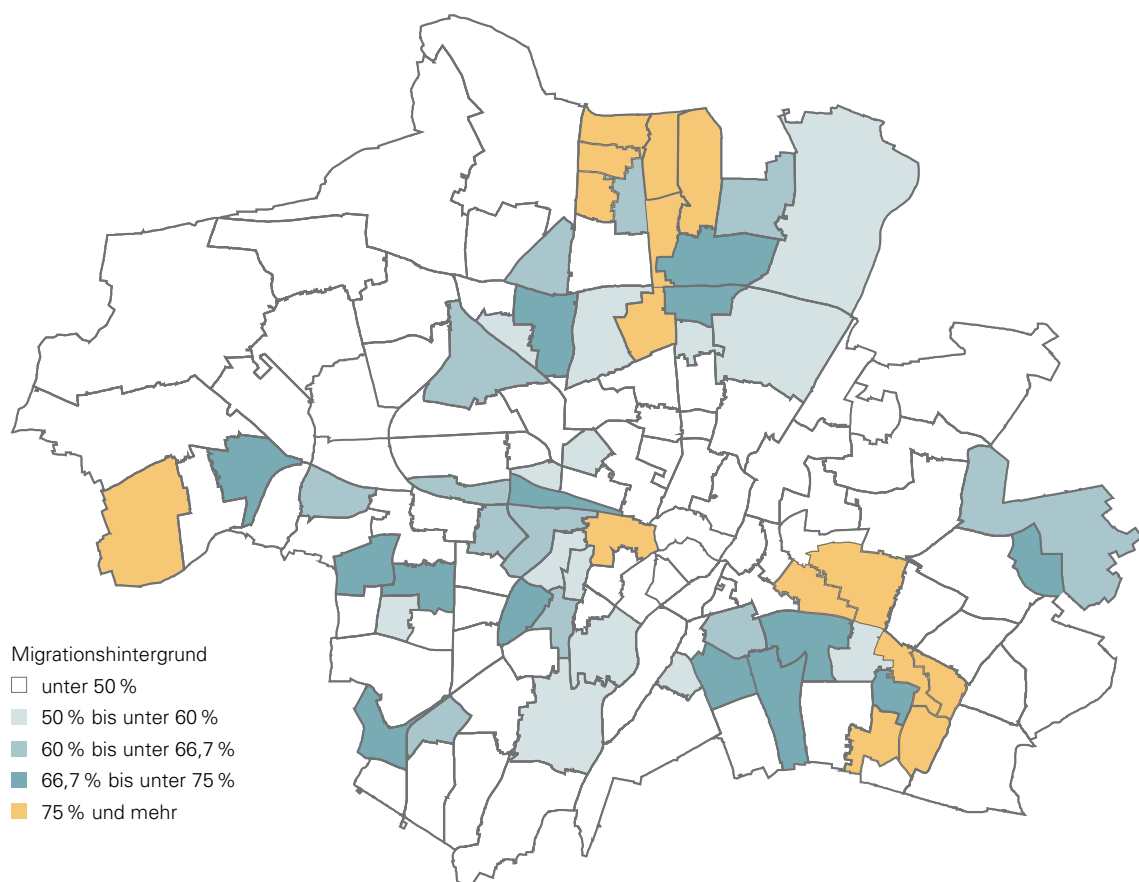
Migrationshintergrund und Segregation an öffentlichen Grundschulen

Wohnräumliche Segregation und die elterliche Schulwahl bedingen die Verteilung der Schülerschaft nach Migrations- und sozioökonomischem Hintergrund über die Stadt bzw. die Grundschulen (vgl. Morris-Lange et al. 2013). Die Kombination des Sozialindex und der Übertrittsquoten an den Grundschulen (vgl. Abb. C3-7) liefert bereits eine Analyse in Bezug auf sozialräumliche Segregationsprozesse und schulischen Erfolg. Dabei ist der Bezugspunkt des Sozialindex die Wohnbevölkerung in den Grundschulsprengeln (vgl. A3). Durch eine Analyse der Grundschulen anhand des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund lässt sich zusätzlich eine stadträumliche Verteilung nach einem Schülermerkmal darstellen. Damit wird sichtbar, wie stark die Schülerschaft nach dem Merkmal Migrationshintergrund in München segregiert ist.

In München findet sich an 55 der 132 öffentlichen Grundschulen ein Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 50 % oder mehr. An diesen 55 Schulen werden insgesamt 63,4 % aller Grundschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund und 25 % aller Grundschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund unterrichtet. Trotz des hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Münchner Grundschulen (44,3 %, vgl. C1.5) ist die Schülerschaft damit weniger segregiert als es bundesweit in Großstädten mit über 500.000 Einwohnern der Fall ist (vgl. Morris-Lange et al. 2013, S. 8f.). Gleichwohl ist eine deutliche Segregation erkennbar.

Abbildung C2-5 zeigt die Grundschulen, die einen Migrantenanteil von 50 % oder mehr haben. Insbesondere die Schulen mit einem Migrantenanteil von 75 % und mehr machen deutlich, dass die Segregation der Grundschulen der wohnräumlichen Segregation in der Stadt folgt. Diese Schulen liegen vor allem im Münchner Norden, in den Stadtbezirksteilen Hasenberg-Lerchenau-Ost, Am Hart und Milbertshofen, sowie im Südosten der Stadt, in den Stadtbezirksteilen Neuperlach, Josephsburg und Berg am Laim Ost.

Abb. C2-5 Öffentliche Grundschulen mit einem Migrantenanteil von 50 % oder mehr in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

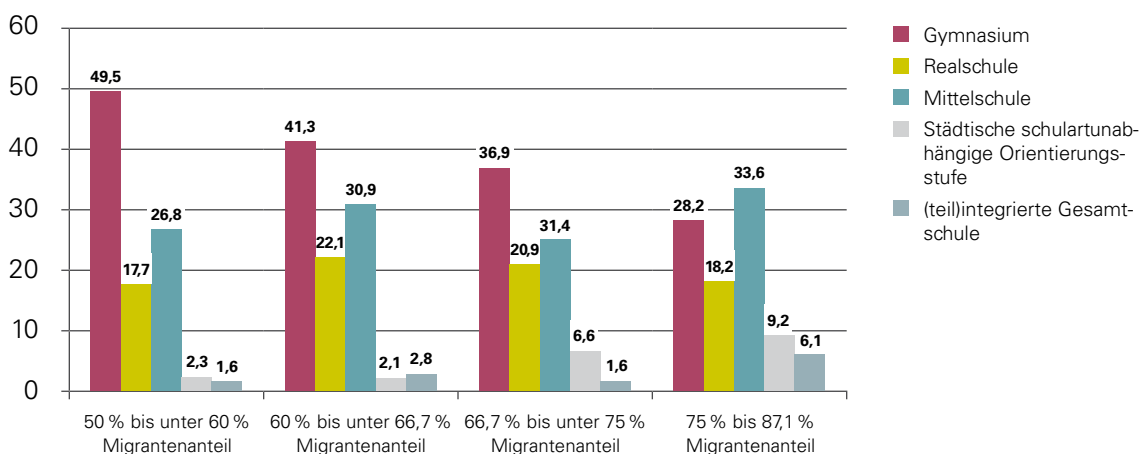
Auch die weitere Verteilung der segregierten Schulen lässt sich teils entlang der wohnräumlichen Segregation einordnen. So finden sich im Westen der Stadt die Schulen in den Stadtbezirksteilen Freiham, Aubing Süd und in der Blumenau. In der Nähe des Zentrums liegen die Schulen im Stadtbezirk Schwanthalerhöhe und in Teilen von Sendling. Im Osten ist die Messestadt Riem der Standort von zwei segregierten Grundschulen.

Übertritte von segregierten Grundschulen

Abbildung C2-6 macht deutlich, dass mit einem zunehmenden Migrantenanteil an der Grundschule die Übertritte an ein Gymnasium ab- und an eine Mittelschule zunehmen. Im Vergleich zur stadtweiten Übertrittsquote auf das Gymnasium von 53,8 % (vgl. Abb. C3-4) ist der Abstand der Gruppe der Grundschulen mit einem Migrantenanteil von 50 % bis 60 % mit einer Quote von 49,5 % noch gering. Wird als Referenzgruppe für die segregierten Schulen die Übertrittsquote an das Gymnasium der Grundschulen herangezogen, an denen weniger als 50 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund haben, liegt der Vergleichswert allerdings bei 64,6 %.

Von Schulen mit einem Migrantenanteil von 75 % und mehr treten mehr Kinder an die Städtische schulartabhängige Orientierungsstufe und an die Städtische Willy-Brandt-Gesamtschule über als von weniger segregierten Grundschulen. Die teilintegrierte Gesamtschule liegt im Münchner Norden, während die Orientierungsstufe im Südosten der Stadt liegt. Damit erklären sich die Übertrittsquoten an diese beiden Schulen auch durch die räumliche Nähe zu den stark segregierten Grundschulen. Sowohl die Gesamtschule wie die Orientierungsstufe sind somit ein wichtiges Angebot für die Kinder und Jugendlichen in den Stadtgebieten mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Im Münchner Norden ist dies von besonderer Bedeutung, da sich hier bisher kein Gymnasium befindet.

Abb. C2-6 Übertritte von öffentlichen segregierten Grundschulen auf weiterführende Schulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



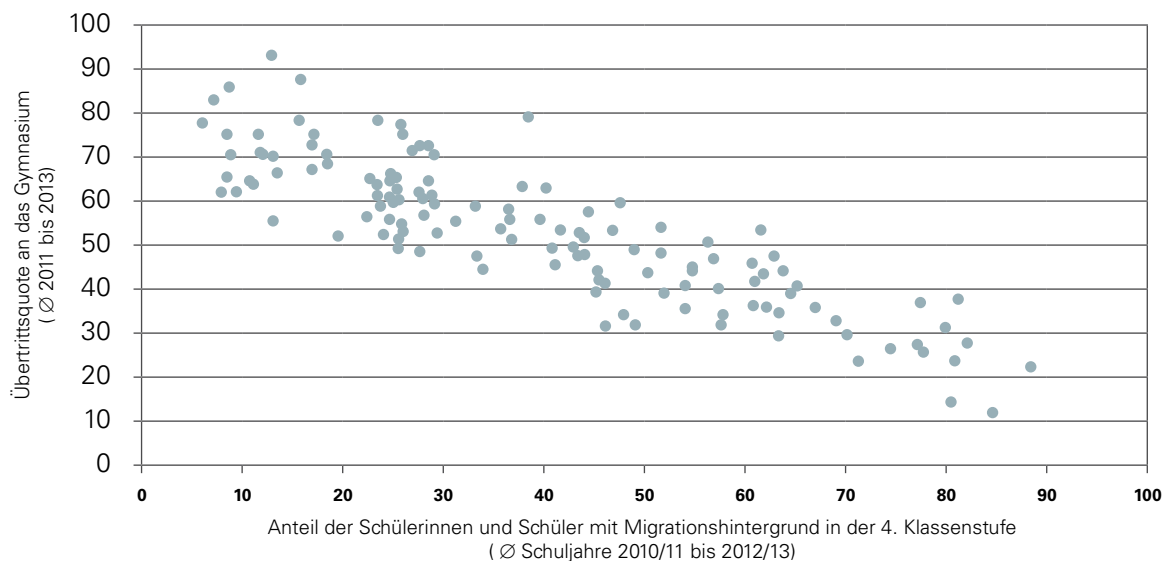
Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Die unterschiedlich hohen Übertrittsquoten an die Gymnasien machen deutlich, dass der Anteil der Migrantinnen und Migranten an den Grundschulen Auswirkungen auf den schulischen Erfolg hat. Um diesen Einfluss exakter zu überprüfen, wird im Folgenden die Verteilung der Übertritte von den Grundschulen auf Einzelschulebene untersucht. Für die Betrachtung der einzelnen Schulen werden die Übertritte der Jahre 2011 bis 2013 addiert und auf Basis dieser Summe eine durchschnittliche Übertrittsquote auf das Gymnasium errechnet. Damit wird sichergestellt, dass auch für kleine Grundschulen mit wenigen Übertritten Werte vorliegen, die nicht aufgrund zu geringer Fallzahlen verzerrend wirken können (vgl. auch Abb. C3-8). Zudem werden auf Einzelschulebene nur die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der 4. Klassenstufe des

jeweils vorherigen Schuljahres herangezogen und ein Dreijahreswert berechnet. D.h. es wird je Schule eine Summe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus den 4. Klassen der Schuljahre 2010/11 bis 2012/13 gebildet. Dementsprechend wird der Schülerbestand von drei Schuljahren mit den darauffolgenden Übertritten an die Gymnasien verglichen. Dabei gilt es zu beachten, dass der Schülerbestand der 4. Klassenstufe sich im Laufe des Schuljahres verändern kann. Es handelt sich somit, mangels Daten zum Migrationshintergrund für die Abgänge von den Grundschulen (vgl. C1.5), nur annähernd um die Schülerinnen und Schüler, die am Ende des Schuljahres übertreten.

Aus **Abbildung C2-7** ist zu entnehmen, dass Schulen mit einem höheren Anteil an Migrantinnen und Migranten in der 4. Klassenstufe weniger Übertritte an Gymnasien aufweisen. Grundschulen mit einem Migrantenanteil von 70 % oder mehr in der 4. Klassenstufe weisen nur Übertrittsquoten zwischen 10 % und 40 % auf. An Grundschulen mit einem Migrantenanteil von 10 % oder weniger liegt die Übertrittsquote an das Gymnasium hingegen zwischen 60 % und 90 %.

Abb. C2-7 Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf das Gymnasium nach dem Migrantenanteil in der 4. Klassenstufe in München (Dreijahresdurchschnitt in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Eine statistische Überprüfung des Zusammenhangs mithilfe einer linearen Regression zeigt, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der 4. Klassenstufe an den Grundschulen eine genauso große Erklärungskraft für die Verteilung der Übertritte von den Grundschulen hat wie der Sozialindex (vgl. Abb. C3-8). Über 70 % der Verteilung der Übertrittsquoten lässt sich dadurch erklären ($R^2 = 0,73$).

C3 Übergänge im Primarbereich

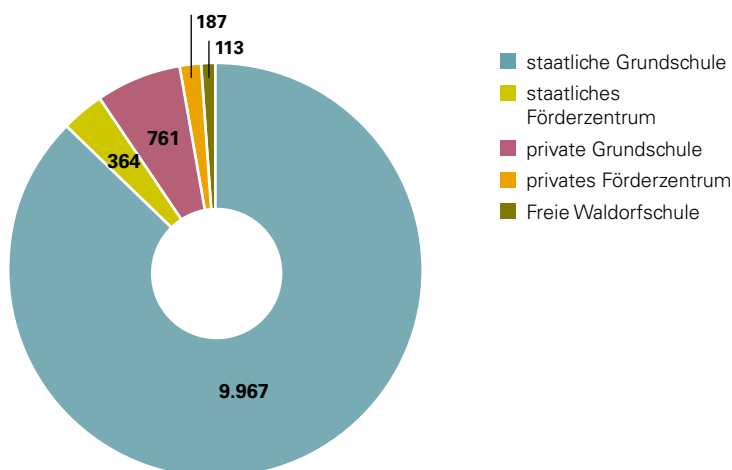
Mit den Einschulungen und den Übertritten von der Grundschule an die weiterführenden Schulen stehen zu Beginn und Ende des Primarbereichs zwei für den schulischen Bildungsweg zentrale Übergänge. In Form von Schulartwechseln ist das Bildungssystem zwar auch in der Sekundarstufe durchlässig (vgl. C4.1), allerdings verbleibt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an der Schulart, an die sie von der Grundschule übertritt.

Sowohl die Entwicklung der Einschulungen wie der Übertritte wird dabei von schulrechtlichen Änderungen beeinflusst. So wurde in den Jahren vor 2011 der Stichtag für das Einschulungsalter mehrmals geändert, was zu starken Schwankungen bei den frühen und späten Einschulungen führte. Bei den Übergängen an die weiterführenden Schulen wirkte sich vor allem eine Änderung der Regelung für den Übertritt an Realschulen im Jahr 2010 aus.

C3.1 Einschulungen

Zum Schuljahr 2013/14 wurden in München insgesamt 11.392 Kinder eingeschult (**Abb. C3-1**). Fünf Jahre zuvor, zum Schuljahresbeginn 2008/09, waren es noch 10.261 und damit 1.131 Kinder weniger. 87,5 % der Schulanfängerinnen und Schulanfänger begannen ihr erstes Schuljahr an einer staatlichen Grundschule. 6,7 % (761) der eingeschulten Kinder gingen an eine private Grundschule. An Freien Waldorfschulen gab es 131 Einschulungen. Für 4,8 % der Kinder fand der erste Schultag an einem Förderzentrum statt. Dieser Prozentsatz liegt in etwa auf Höhe des Vorjahreswerts. Fünf Jahre zuvor lag er bei 5,7 %.

Abb. C3-1 Anzahl der Einschulungen nach Schulart in München, Schuljahr 2013/14



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

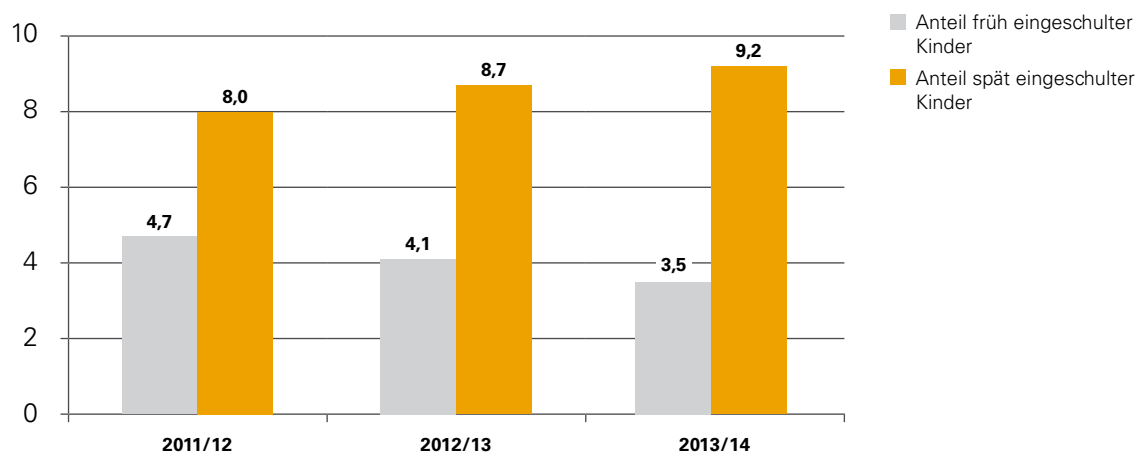
Der Stichtag für das Erreichen des Einschulungsalters ist seit dem Schuljahr 2011/12 der 30. September. Kinder, die bis zu diesem Tag sechs Jahre alt geworden sind, gelten als schulpflichtig. Abweichend vom Stichtag sind auch Einschulungen jüngerer Kinder oder die Zurückstellung und eine anschließende spätere Einschulung möglich. Kinder, die erst im Oktober, November oder Dezember ihren sechsten Geburtstag haben, können, sofern sie bereits für den Schulbe-

such geeignet sind, auf Antrag der Eltern vorzeitig eingeschult werden. Kinder, deren Entwicklung es zulässt, können sogar in noch früherem Lebensalter eingeschult werden.

Die Gründe für eine verspätete Einschulung können vielfältig sein. Oft entspricht sie dem Wunsch der Eltern, die ihr Kind als noch nicht reif genug für den Schulbesuch einschätzen. Anzunehmen ist, dass eine sensibilisierte Wahrnehmung kindlicher Entwicklung mit entsprechenden Diagnoseinstrumenten im frühkindlichen Bereich und der gesetzlich verankerte Austausch zwischen Kita und Grundschule (BayKiBiG, Art. 15) dazu führen, dass Eltern sich auch aufgrund von Rückmeldungen aus der Einrichtung frühzeitig dazu entscheiden, ihr Kind noch nicht einschulen zu lassen.

Abbildung C3-2 zeigt die Anteile der früh und spät eingeschulter Kinder ab dem Schuljahr 2011/12. Aufgrund mehrerer Änderungen des Stichtags für die Einschulung, wie sie im Münchner Bildungsbericht 2013 detailliert dargestellt wurden, unterbleibt ein Abgleich mit früheren Schuljahren. Die Entwicklung geht eindeutig in Richtung einer späteren Einschulung. Es nehmen die frühen Einschulungen ab und die späten Einschulungen zu.

Abb. C3-2 Anteil der früh und spät eingeschulter Kinder an Grundschulen in München, Schuljahre 2011/12 bis 2013/14 (in %)

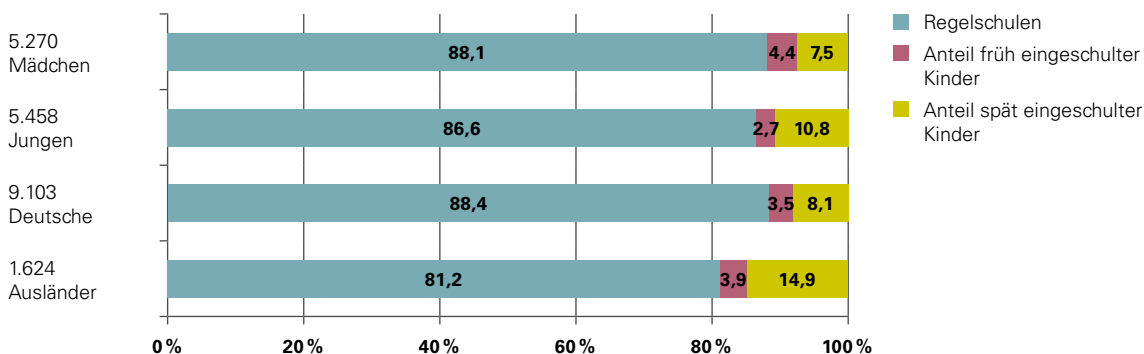


Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Der Anteil der früh und spät eingeschulter Kinder zeigt Unterschiede nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit (**Abb. C3-3**). Es werden mehr Mädchen als Jungen regulär oder früher eingeschult. 10,8 % der 2013/14 eingeschulter Jungen wurden spät eingeschult, während es bei den Mädchen nur 7,5 % waren. Noch deutlicher sind die Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schulanfängerinnen und -anfängern. Ausländische Schülerinnen und Schüler werden weitaus häufiger später eingeschult als deutsche Schülerinnen und Schüler (2013/14: 14,3 % vs. 6,7 %).

Verglichen mit dem Schuljahr 2011/12 zeigt sich der deutlichste Anstieg für die späten Einschulungen bei den deutschen Schülerinnen und Schülern (2011/12: 6,7 %). Den größten Rückgang gibt es bei den frühen Einschulungen der Schülerinnen, der Anteil sank von 5,9 % auf 4,4 %.

Abb. C3-3 Einschulungen nach Nationalität, Geschlecht und Art der Einschulung an Grundschulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

C3.2 Übertrittsquoten von den öffentlichen Grundschulen

Der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule bestimmt den zukünftigen Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler. Der Übertritt ist damit eine Weichenstellung, die über Bildungschancen entscheidet. Spätere Schulartwechsel und nachholende Bildungsabschlüsse im beruflichen Bildungssystem schaffen zwar die Option, sich auch nach dem Übergang noch in Richtung höherer Schulabschlüsse zu orientieren. Allerdings ist diese Durchlässigkeit, die das dreigliedrige Schulsystem in Bayern gewährt, immer auch mit zusätzlichem Aufwand, wie das Meistern eines weiteren Übergangs und ggf. einer Klassenwiederholung beim Schulartwechsel, für die Schülerinnen und Schüler verbunden. Für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler gilt aber, dass mit dem Übertritt von der Grundschule der Weg im allgemeinbildenden Schulsystem festgeschrieben ist.

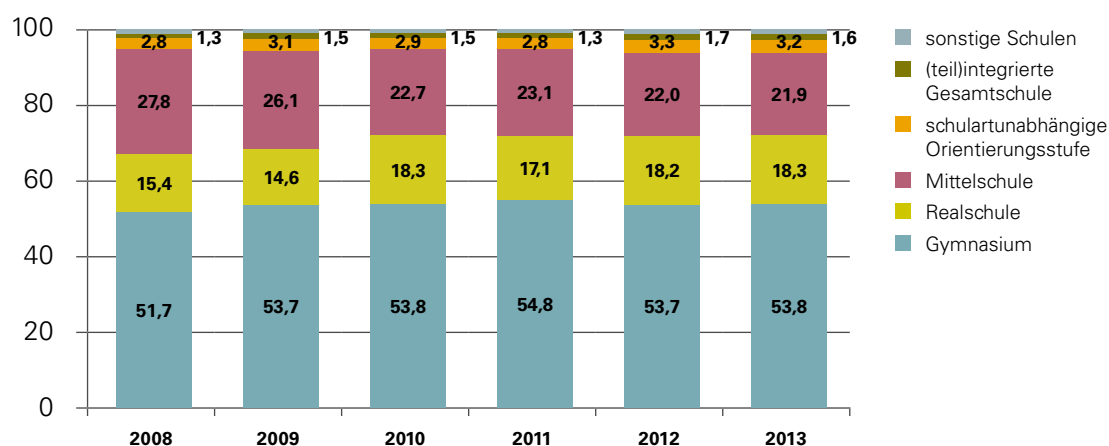
Im Folgenden werden die Übertrittsquoten **►M** von den öffentlichen Grundschulen sowohl für die Gesamtstadt wie auch auf Ebene der einzelnen Grundschule dargestellt. Die Beschränkung auf öffentliche Grundschulen beruht darauf, dass der Stadt München keine Daten über die Übertritte von privaten Grundschulen zur Verfügung stehen. Für die Betrachtung der Übertritte der einzelnen Grundschulen wird der Sozialindex des Referats für Bildung und Sport herangezogen (vgl. A3), um den Einfluss der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt zu überprüfen.

Übertrittsquoten für die Stadt München

Am Ende des Schuljahrs 2012/13 traten 9.274 Schülerinnen und Schüler von einer öffentlichen Grundschule an eine weiterführende Schule über. Mit 53,8 % ging die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an ein Gymnasium (**Abb. C3-4**). In München sind die Übertrittsquoten an die Gymnasien über viele Jahre kontinuierlich gestiegen und machen seit einigen Jahren mehr als die Hälfte aller Übertritte aus. Im Schuljahr 2011/12 wurde mit 54,8 % der Übertritte der bisherige Höchstwert erreicht. Abgesehen von diesem gibt es aber bereits seit dem Sommer 2009 einen relativ konstanten Wert von knapp 54 %. Damit stagniert die Übertrittsquote an die Gymnasien seit einigen Jahren. Die Zahl der Übertritte von öffentlichen Grundschulen an Realschulen ist insbesondere zum Jahr 2010 in München um 325 Übertritte gestiegen und lag bereits in diesem Jahr genau wie im Jahr 2013 bei einem Anteil von 18,3 %. Der abrupte Anstieg von 2009 auf 2010 geht dabei auf eine Änderung der Bedingungen für einen Übertritt an die Real-

schulen zurück, was in der Folge auch zu einem Rückgang der Schulartwechsel in der 5. Jahrgangsstufe führte (vgl. Tab. C4-1). Die Übertritte an die Mittelschulen fallen sowohl absolut als auch prozentual höher aus als die Übertritte an die Realschulen. Die Quote der Übertritte an die Mittelschulen sinkt allerdings, zuletzt betrug der Anteil der auf die Mittelschule übertretenden Schülerinnen und Schüler 21,9 %. Eine Darstellung der absoluten Zahlen zu den Übertritten von den öffentlichen Grundschulen findet sich im Tabellenanhang (vgl. Tab C3-4A).

Abb. C3-4 Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen an weiterführende Schulen, 2008 bis 2013 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Darstellung

An die Städtische Schulartunabhängige Orientierungsstufe wechselten nach der Grundschule zuletzt 3,2 % der Schülerinnen und Schüler. Bei dieser Schule handelt es sich um ein zweistufiges Angebot aus einer 5. und 6. Jahrgangsstufe, welches die Schülerinnen und Schüler auf einen Übertritt an eine weiterführende Schule vorbereitet. Den Schülerinnen und Schülern wird durch die Verzögerung des Übertritts in das dreigliedrige Schulsystem die Möglichkeit einer besseren Orientierung für die weitere Schullaufbahn gegeben. Im Anschluss an die 6. Jahrgangsstufe wechselten von der Schulartunabhängigen Orientierungsstufe von den 303 Schülerinnen und Schülern zuletzt 61,7 % an eine Real- und 13,5 % an eine Wirtschaftsschule. An eine Mittelschule gingen 14,9 % und an ein Gymnasium 9,9 %. In den Vorjahren waren die Anteile der Übertritte an die Real- und Mittelschulen zumeist relativ ausgeglichen.

Übertrittsquoten nach Geschlecht und Nationalität

Aufgegliedert nach Geschlecht und Nationalität lassen sich wie auch in den Vorjahren einige Unterschiede bei der Verteilung der Übertritte feststellen. Zwischen den Mädchen und Jungen fallen die Unterschiede dabei gering aus. Die Mädchen wechseln seltener an die Mittelschulen und dafür geringfügig häufiger an die Gymnasien (**Abb. C3-5**). Im Vergleich der Jahre 2008 und 2013 zeigt sich für beide Geschlechter ein Anstieg der Übertritte an die Gymnasien und ein Rückgang der Übertritte an die Mittelschulen. Jedoch gilt für Mädchen und Jungen wie bereits für den Gesamttrend, dass seit dem Sommer 2009 die Übertritte an die Gymnasium auf einem relativ konstanten Niveau liegen.

Abb. C3-5 Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf weiterführende Schulen nach Geschlecht in München, 2008 und 2013 (in %)

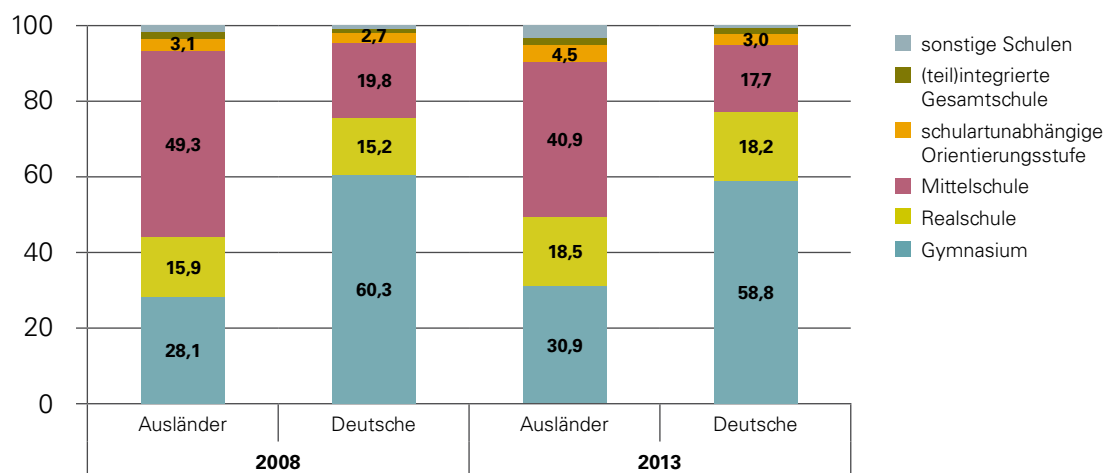


Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Die Unterschiede bei den Übertrittsquoten nach Nationalität sind weit stärker ausgeprägt (**Abb. C3-6**). Während 58,8 % der deutschen Schülerinnen und Schüler im Jahr 2013 an ein Gymnasium übergetreten sind, taten dies nur 30,9 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler. Hingegen liegt die Übertrittsquote der ausländischen Kinder an die Mittelschulen mit 40,9 % weit höher als diejenige der deutschen Kinder (17,7 %).

Sowohl für ausländische wie für deutsche Schülerinnen und Schüler ergibt sich vom Jahr 2008 auf das Jahr 2013 ein Rückgang der Übertritte an die Mittelschulen. Für beide Gruppen gilt wiederum wie für den Gesamttrend, dass sich die Übertrittsquote ans Gymnasium seit einigen Jahren in einem engen Korridor bewegt. Für die ausländischen Schülerinnen und Schüler ist dies seitdem Jahr 2009 der Fall, für die deutschen Kinder seit dem Jahr 2007. Die höchste Übertrittsquote ausländischer Schülerinnen und Schüler an ein Gymnasium gab es mit 32,5 % im Sommer 2012.

Abb. C3-6 Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf weiterführende Schulen nach Nationalität in München, 2008 und 2013 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

C3.3 Verteilung der Übertritte nach dem Sozialindex

Wie sehr Bildungswege und Bildungserfolge schon im Grundschulalter mit dem sozialen Hintergrund der Kinder zusammenhängen, zeigt eine sozialräumliche Analyse der Übertrittsquoten an das Gymnasium. Mithilfe des Sozialindex werden Daten zu Bildung, Herkunft und ökonomischem Status der Bevölkerung in den Grundschulsprenkeln herangezogen (vgl. auch A3), um damit den Einfluss der sozialen Lage bzw. des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Verteilung der Übertritte von den Grundschulen an ein Gymnasium zu betrachten.

Gegenüber den letzten beiden Münchner Bildungsberichten werden für diese Analyse zwei Neuerungen vorgenommen. Anstatt nach Quartilen (vier Gruppen) werden die Werte in Quintile (fünf Gruppen) gegliedert. Damit werden Schulen, die sich bei den Übertrittsquoten an die Gymnasien im Mittelfeld bewegen sowie Schulen, deren Sozialindexwert nah am gesamtstädtischen Durchschnitt liegt, nun in einer mittleren Gruppe ausgewiesen (siehe A3).

Als zweite Änderung werden anstatt der Übertritte eines Jahres die Daten der Übertritte aus drei Jahren herangezogen und gemittelt. Hintergrund dieses Vorgehens sind hohe Schwankungen der Übertrittsquoten von Jahr zu Jahr bei einigen Schulen. Vom Jahr 2012 auf das Jahr 2013 lagen die Schwankungen für 23 Schulen bei über 15 %, für sieben davon bei über 20 %. Oft handelt es sich hier um kleinere Grundschulen, bei denen bereits der Übertritt von nur einigen Schülerinnen oder Schüler mehr oder weniger die Übertrittsquote stark verändert. Durch die Bildung einer Dreijahresquote werden diese Schwankungen geglättet, wodurch ein realistischer Mittelwert für jede Schule gewonnen wird.

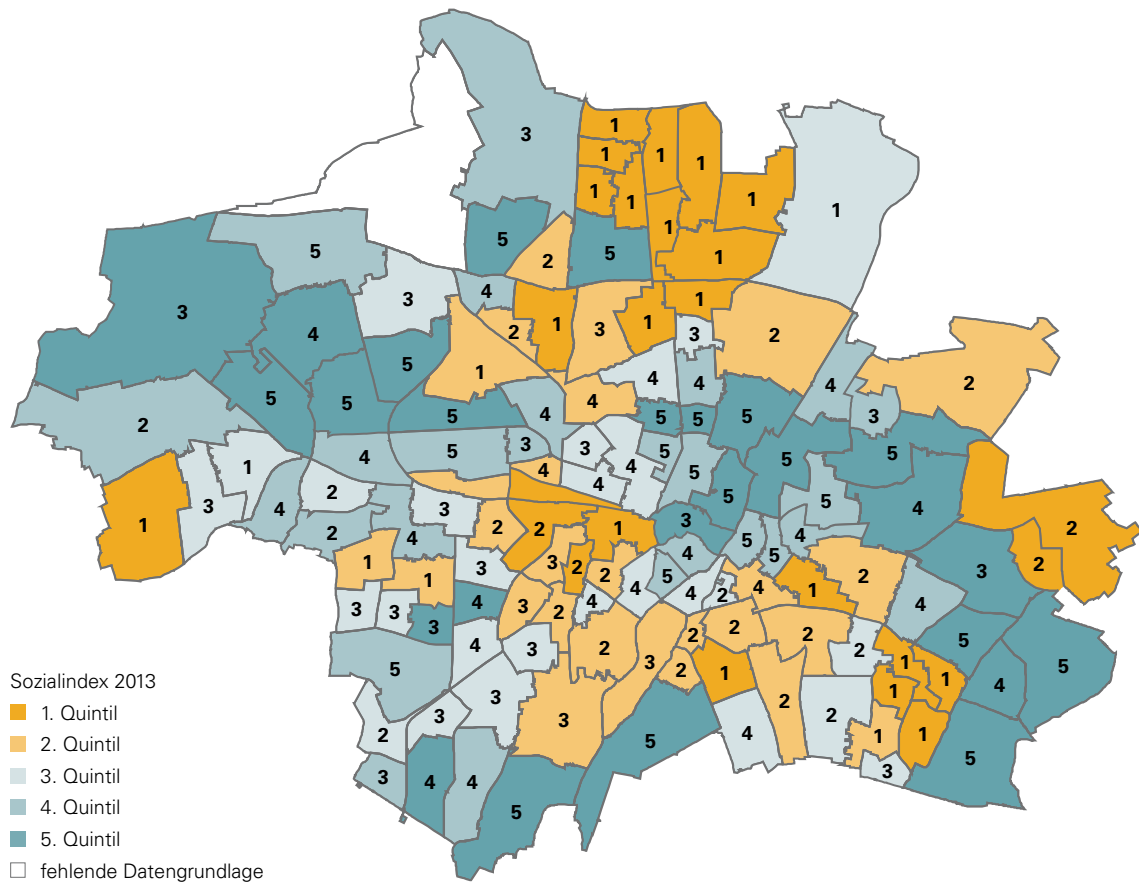
Sowohl für die Übertritte an das Gymnasium wie für den Sozialindex wurde so vorgegangen, dass im ersten Quintil die Grundschulen mit sehr niedrigen Werten und im fünften Quintil diejenigen mit sehr hohen Werten liegen.

Die Kartendarstellung (**Abb. C3-7**) macht offensichtlich, dass bei den meisten Grundschulsprengeleln mit hoher sozialer Belastung, also geringer Kaufkraft, hohen Ausländeranteilen und niedrigem Bildungsstand in der Bevölkerung auch die Übertrittsquoten auf das Gymnasium in das unterste Quintil fallen. In Grundschulsprengeleln, die nach dem Sozialindex 2013 dem obersten Quintil zuzurechnen sind, also deren Bevölkerung finanziell bessergestellt und höherqualifiziert ist sowie einen geringen Ausländeranteil aufweist, sind auch die meisten Grundschulen mit Übertrittsquoten aus dem obersten Quintil vertreten.

Die Grundschulsprengeleln mit einer schwierigeren sozialen Lage und niedrigen Übertrittsquoten liegen überwiegend im Norden der Stadt in den Stadtbezirksteilen Hasenberg-Lerchenau Ost und Am Hart, im Osten in der Messestadt Riem, im Südosten im Stadtbezirksteil Neuperlach und zentral im Bezirk Schwanthalerhöhe. Etwas weniger belastet, im zweiten Quintil, kommen im Norden Grundschulsprengeleln in Moosach und im Stadtbezirksteil Am Riesenfeld sowie im Süden in Giesing und Sendling hinzu. Einzelne belastete Grundschulsprengeleln lassen sich den Stadtbezirksteilen Blumenau und Freiham im Westen zuordnen. Bei dem in der Karte weiß gefärbten Sprengel im Norden der Stadt handelt es sich um ein wenig besiedeltes Gebiet, das über keine eigene Grundschule verfügt. Die schulpflichtigen Kinder besuchen die nah an der Münchner Stadtgebietsgrenze gelegene Verbandsgrundschule in der Gemeinde Karlsfeld.

Als Einflussgröße auf die Übertrittsquoten muss auch das schulische Angebot in den verschiedenen Stadtgebieten mitbedacht werden. So gibt es im Norden der Stadt bisher kein Gymnasium, zugleich besteht mit der Willy-Brandt-Gesamtschule ein schulisches Angebot, das sich auch an Schülerinnen und Schüler richtet, die ein Abitur anstreben. Aktuell befindet sich das Gymnasium München-Nord, direkt neben dem BMW Forschungs- und Innovationszentrum, im Bau. Zudem ist ein weiteres Gymnasium im Münchner Norden auf dem Areal der ehemaligen Bayernkaserne vorgesehen (vgl. RBS-KBS 2014b, S.14). Im Westen der Stadt gibt es ebenfalls ein großes Einzugsgebiet ohne Gymnasium. Hier wird mit dem geplanten Bildungscampus Freiham ein neues Gymnasium entstehen (vgl. ebd.).

Abb. C3-7 Übertrittsquoten an das Gymnasium (Dreijahresschnitt 2011 bis 2013) nach den Grundschulsprengeln und deren Sozialindex 2013*



Übertritte ans Gymnasium (Dreijahresschnitt 2011 bis 2013) nach Quintilen

- 1: unter 39,1 %
- 2: 39,1 % bis unter 49,5 %
- 3: 49,5 % bis unter 58,7 %
- 4: 58,7 % bis unter 66,3 %
- 5: 66,3 % und mehr

* Für zwei Grundschulen, die erst im Schuljahr 2012/13 eröffnet wurden, konnten keine Dreijahresübertrittsquote berechnet werden.

© Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Tabelle C3-1 gleicht die Anzahl der Grundschulen nach den Quintilen des Sozialindex 2013 und der Dreijahresquote der Übertritte an die Gymnasien ab. Die farblichen Markierungen in der Tabelle heben hervor, dass sich die meisten Grundschulen eines Quintils nach dem Sozialindex 2013 immer auch im entsprechenden Quintil der Übertrittsquoten an die Gymnasien wiederfinden. Von den Grundschulen im untersten Quintil des Sozialindex gehören 20 Grundschulen in das Quintil mit den niedrigsten Übertrittsquoten an das Gymnasium. Keine der Grundschulen in diesem Sozialindexquintil erreicht Übertrittsquoten an das Gymnasium, die ins dritte, vierte oder fünfte Quintil fallen. Von den Grundschulen im obersten Quintil des Sozialindex mit gutsituierter Bevölkerung fallen 16 Grundschulen mit ihren Übertrittsquoten an das Gymnasium ebenfalls ins fünfte und oberste aber keine in das erste oder zweite Quintil.

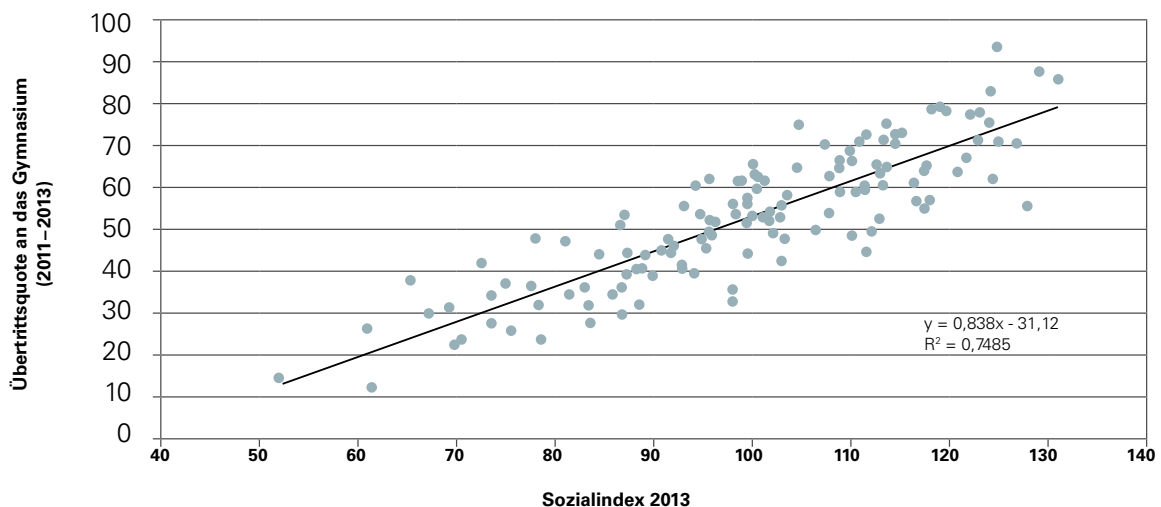
Tab. C3-1 Anzahl der öffentlichen Grundschulen nach Quintilen des Sozialindex 2013 und der Übertrittsquoten (Dreijahresdurchschnitt 2011 bis 2013 in %) Gymnasium

	Quintile	Quintilgrenzen	Sozialindex 2013				
			1	2	3	4	5
			unter 86,5	86,5 bis unter 96,5	96,5 bis unter 105	105 bis unter 115	115 und mehr
Dreijahresübertrittsquote (2011-2013) an das Gymnasium	1	unter 39,1 %	20	4	2	–	–
	2	39,1 % bis unter 49,5 %	4	15	5	2	–
	3	49,5 % bis unter 58,7 %	–	5	12	4	4
	4	58,7 % bis unter 66,3 %	–	2	7	11	6
	5	66,3 % und mehr	–	–	1	9	16

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Eine detaillierte Betrachtung mithilfe einer Punktwolke, in der jede Schule nach ihrer Übertrittsquote an das Gymnasium und den Sozialindexwert ihres Grundschulsprenghels eingeordnet wird, macht wie bereits in den Bildungsberichten 2010 und 2013 deutlich, dass es sich um einen linearen Zusammenhang handelt. (Abb. C3-8). Das bedeutet, die Dreijahresübertrittsquote einer Grundschule an das Gymnasium ist tendenziell umso höher, je höher der Wert des Sozialindex ihres Grundschulsprenghels ist. Je schlechter die soziale Lage in einem Grundschulsprenghel ist (= niedriger Indexwert), desto seltener wechseln die Schülerinnen und Schüler dieser Grundschule an ein Gymnasium.

Abb. C3-8 Übertrittsquoten an das Gymnasium (Dreijahresdurchschnitt 2011 bis 2013 in %) nach dem Sozialindex 2013 an öffentlichen Grundschulen in München



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Die Gleichung der Regressionsgerade in Abbildung C3-8 fasst den linearen Zusammenhang in Zahlen: Steigt der Sozialindex um 8,4 Punkte, liegt die durchschnittliche Dreijahresübertrittsquote an das Gymnasium um 10 % höher. Die Stärke des Einflusses des Sozialindex auf die Verteilung der Übertrittsquoten kann anhand einer linearen Regression überprüft werden. Diese ergibt ein R^2 von 0,75. Die Höhe der Übertrittsquote einer Grundschule kann folglich zu 75 % auf Basis des Sozialindex hergeleitet werden. Die Erklärungskraft des Sozialindex für die Verteilung der Übertrittsquoten ist damit genauso stark wie die des Migrationshintergrunds (vgl. Abb. C2-9).

C4 Schülerbewegungen im Sekundarbereich

Mit dem Übertritt von der Grundschule auf eine weiterführende Schule ist die Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem noch nicht festgeschrieben. Durch das dreigliedrige Schulsystem in Bayern kommt den Schulartwechseln hier eine besondere Bedeutung zu, um die getroffene Schulartwahl und den damit verbundenen Bildungsweg zum ersten Schulabschluss zu ändern. Dabei kann es sowohl zu abwärts- wie aufwärtsgerichteten Schulartwechseln kommen. Neben dem Weg des aufwärtsgerichteten Schulartwechsels, um einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, nehmen in den letzten Jahren Jugendliche und junge Erwachsene auch zunehmend die Option wahr, an den beruflichen Schulen höherwertige allgemeinbildende Schulabschlüsse zu erwerben (vgl. D4.2, sowie Abb. D2-6 und Abb. D2-7).

Neben den Schulartwechseln sind es die Klassenwiederholungen, die in der Sekundarstufe zu Schülerbewegungen führen. Je nach Schulart werden bestimmte Klassenstufen häufiger durch Klassenwiederholerinnen und -wiederholer besucht. Die Gründe hierfür können neben dem Verfehlen des Klassenziels auch der Wunsch nach einem besseren Schulabschluss durch eine freiwillige Wiederholung sowie eine Wiederholung bei einem Schulartwechsel sein. In der Summe führen die Schülerbewegungen für jede Schulart zu spezifischen Verschiebungen in der Schülerschaft zwischen den Klassenstufen (vgl. C5).

C4.1 Schulartwechsel

Für die Schülerinnen und Schüler, die die Schulart wechseln, heißt dies, dass sie einen weiteren Übergang meistern müssen (vgl. Bellenberg 2012, 27ff.). Aufwärtsgerichtete Wechsel, etwa von einer Mittel- an eine Realschule, gehen zudem oft mit einer Klassenwiederholung einher. Durch abwärtsgerichtete Wechsel, z.B. von der Realschule an eine Mittelschule, wird teilweise eine Nichtversetzung an der abgebenden Schule vermieden. Eine allgemeine Bewertung von aufwärts- und abwärtsgerichteten Schulartwechseln ist nicht möglich. Bei der Entwicklung der Anzahl der Schulartwechsel im Zeitverlauf sind die Entwicklung der Übertrittsquoten von den Grundschulen, die Einführung neuer schulischer Angebote, die Frage nach der Passung von Schülerin oder Schüler und Schulart sowie die Unterstützung, welche die Schülerinnen und Schüler durch die Schulen der jeweiligen Schularten erfahren, bestimmende Faktoren.

Im Folgenden wird Anzahl und Anteil der Schulartwechsel von der abgebenden Schulart aus betrachtet. Das heißt, die Basis für die Berechnung der Anteile ist jeweils die Schülerzahl der Schulart, von der die Schülerinnen und Schüler an eine andere Schulart wechseln. Wegen eingeschränkter Datenverfügbarkeit bzw. mangelnder Repräsentativität für bestimmte Schularten **►M** werden hier nur die Schulartwechsel für die öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien berichtet. Dafür wird jeweils die Sekundarstufe I ohne die letzte Jahrgangsstufe betrachtet. Für die Mittelschulen werden die 5. bis 8. Klassen herangezogen, da auch trotz der Mittlere-Reife-Klassen die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Schulen nach der 9. Klasse verlassen.

Schulartwechsel von öffentlichen allgemeinbildenden Schulen

In München wechselten von den öffentlichen Mittel-, Realschulen und Gymnasien im Jahr 2013 insgesamt 1.667 Schülerinnen und Schüler aus den 5. bis 9. Klassen der Realschulen und Gymnasien und den 5. bis 8. Klassen der Mittelschulen an eine andere Schulart. Mit 38 Schulartwechseln ging ein geringer Teil davon an Freie Waldorfschulen, die Städtische Schulartunabhängige Orientierungsstufe und die Willy-Brandt-Gesamtschule oder sonstige Schulen. 1.394 der Schulartwechsel lassen sich den Hauptwechselrichtungen Mittelschule zu Realschule, Realschule zu Mittelschule und Gymnasium zu Realschule zuordnen. Mit 1.242 der 1.625 Schulartwechsel von den Mittel-, Realschulen und Gymnasien handelt es sich bei der Mehrzahl um abwärtsgerichteten Schulartwechsel. Hierzu werden alle Schulartwechsel von den Gymnasien (zu Mittel-, Real-, und Wirtschaftsschulen) sowie die Schulartwechsel von den Realschulen zu den Mittelschulen gerechnet.

Tab. C4-1 Schulartwechsel von den öffentlichen Mittelschulen aus den 5. bis 8. Klassen in München, 2008 bis 2013

Jahr	Anzahl Schüler	Davon wechselten an eine/ein					
		Realschule		Wirtschaftsschule		Gymnasium	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
2008	8.732	378	4,3	79	0,9	61	0,7
2009	8.706	371	4,3	72	0,8	64	0,7
2010	8.670	407	4,7	74	0,9	47	0,5
2011	8.336	250	3,0	85	1,0	32	0,4
2012	8.312	255	3,1	67	0,8	38	0,5
2013	8.096	240	3,0	57	0,7	20	0,2

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Tab. C4-2 Schulartwechsel von den öffentlichen Realschulen aus den 5. bis 9. Klassen in München, 2008 bis 2013

Jahr	Anzahl Schüler	Davon wechselten an eine/ein					
		Mittelschule		Wirtschaftsschule		Gymnasium	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
2008	9.544	337	3,5	33	0,3	35	0,4
2009	9.733	340	3,5	24	0,2	33	0,3
2010	9.680	347	3,6	23	0,2	22	0,2
2011	10.039	353	3,5	27	0,3	49	0,5
2012	10.213	317	3,1	39	0,4	18	0,2
2013	10.247	297	2,9	40	0,4	30	0,3

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Tab. C4-3 Schulartwechsel von den öffentlichen Gymnasien aus den 5. bis 9. Klassen in München, 2008 bis 2013

Jahr	Anzahl Schüler	Davon wechselten an eine					
		Mittelschule		Realschule		Wirtschaftsschule	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
2008	19.115	53	0,3	538	2,8	16	0,1
2009	20.014	38	0,2	539	2,7	11	0,1
2010	20.716	50	0,2	743	3,6	30	0,1
2011	21.200	42	0,2	721	3,4	27	0,1
2012	21.559	55	0,3	837	3,9	35	0,2
2013	21.673	60	0,3	861	4,0	24	0,1

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

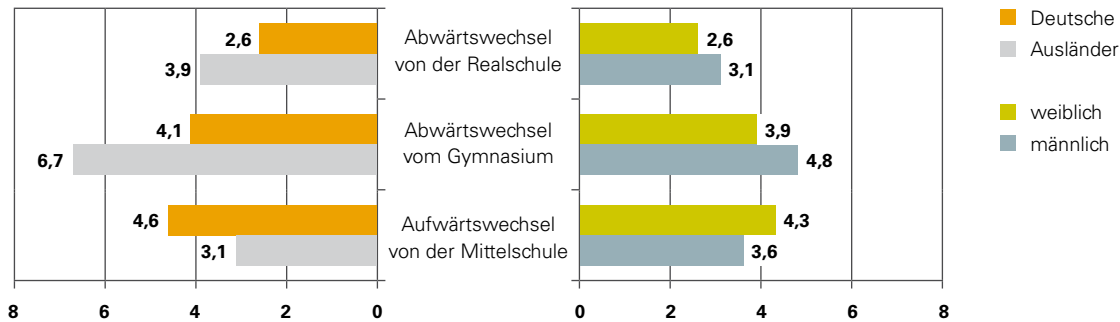
Die abwärtsgerichteten Schulartwechsel verteilen sich ungleich auf die Realschulen und Gymnasien. Im Jahr 2013 wechselten von den Gymnasien 945 Schülerinnen und Schüler an eine Mittel-, Real-, oder Wirtschaftsschule. Das entspricht einem Anteil von 4,4 % an der Schülerschaft der Gymnasien in den 5. bis 9. Jahrgangsstufen. Die größte Wechselbewegung ist diejenige von den Gymnasien hin zu den Realschulen, auf die 861 dieser Schulartwechsel entfallen. Vor fünf Jahren lag die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die diesen Schritt vollzogen, bei 538. Damit hat sich die Zahl der Wechsel von den Gymnasien an die Realschulen um fast 60 % erhöht. Die zweitstärkste Wechselbewegung fand im Jahr 2013 von den Realschulen zu den Mittelschulen statt. Dabei ist ein Rückgang von 340 Schulartwechseln im Jahr 2009 auf 297 im Jahr 2013 zu verzeichnen.

Mit 240 der 317 aufwärtsgerichteten Schulartwechsel von den Mittelschulen gehen diese Schulartwechsel überwiegend an die Realschulen. Bis einschließlich dem Jahr 2010 wechselten Mittelschülerinnen und -schüler häufiger an eine Realschule als umgekehrt. Zum Jahr 2011 fiel die Anzahl der Schulartwechsel an die Realschulen um 157 bzw. 38,6 %. Ausschlaggebend für diese Entwicklung ist eine höhere Übertrittsquote von den Grundschulen an die Realschulen nach einer Änderung der Übertrittsbedingungen im Schuljahr 2009/10 (vgl. Abb. C3-4). Als Folge gingen die Schulartwechsel von den 5. Klassen der öffentlichen Mittelschulen an die Realschulen von 305 Schülerinnen und Schüler im Jahr 2010 auf 163 im Jahr 2013 stark zurück.

Schulartwechsel nach Geschlecht und Nationalität

Für eine Differenzierung nach Geschlecht und Nationalität werden die Schulartwechsel von den öffentlichen Mittel-, Realschulen und Gymnasien nach Wechselrichtung zusammengefasst (Abb. C4-1). Wie bereits im letzten Münchner Bildungsbericht sind es auch im Jahr 2013 die Mädchen und die deutschen Schülerinnen und Schüler, welche seltener einen abwärtsgerichteten Schulartwechsel vollziehen, zugleich wechseln sie häufiger an eine Schulart, welche in der Regel zu einem höheren Abschluss führt. Der Vergleich nach Nationalität macht wiederum besonders große Differenzen bei den Abwärtswechseln von den Gymnasien sichtbar. Deutsche Schülerinnen und Schüler sind hier seltener vertreten (4,1 %) als ausländische Schülerinnen und Schüler (6,7 %).

Abb. C4-1 Schulartwechsel von öffentlichen Schulen nach Wechselrichtung, Schulart, Geschlecht und Nationalität in München, 2013 (in %)*



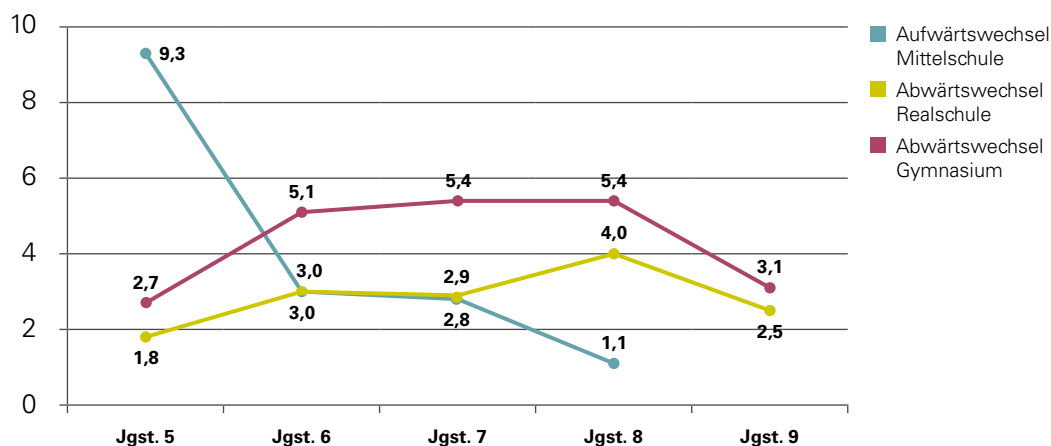
* Eine differenzierte Darstellung der Aufwärtswechsel von den Realschulen nach Geschlecht und Nationalität unterbleibt aufgrund der geringen Fallzahl.

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Schulartwechsel nach Jahrgangsstufen

Eine Aufschlüsselung der Aufwärts- und Abwärtswechsel nach dem Wechselgeschehen in den Jahrgangsstufen macht deutlich, dass vor allem im Anschluss an die 5. Jahrgangsstufe mit 9,2 % ein hoher Anteil an Mittelschülerinnen und -schüler die Schulart verlässt (Abb. C4-3). Im Jahr 2013 waren es insgesamt 179 Schülerinnen und Schüler, wovon 163 an eine Realschule gingen. Die Abwärtswechsel von den Realschulen und Gymnasien fallen entsprechend der Gesamtentwicklung für alle Jahrgangsstufen geringer bzw. höher aus als in den Vorjahren.

Abb. C4-2 Schulartwechsel von öffentlichen Schulen nach Wechselrichtung, Schulart und Jahrgangsstufe in München, 2013 (in %)*



* Eine Darstellung des Anteils der Aufwärtswechsel von den Realschulen unterbleibt aufgrund der geringen Fallzahl

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

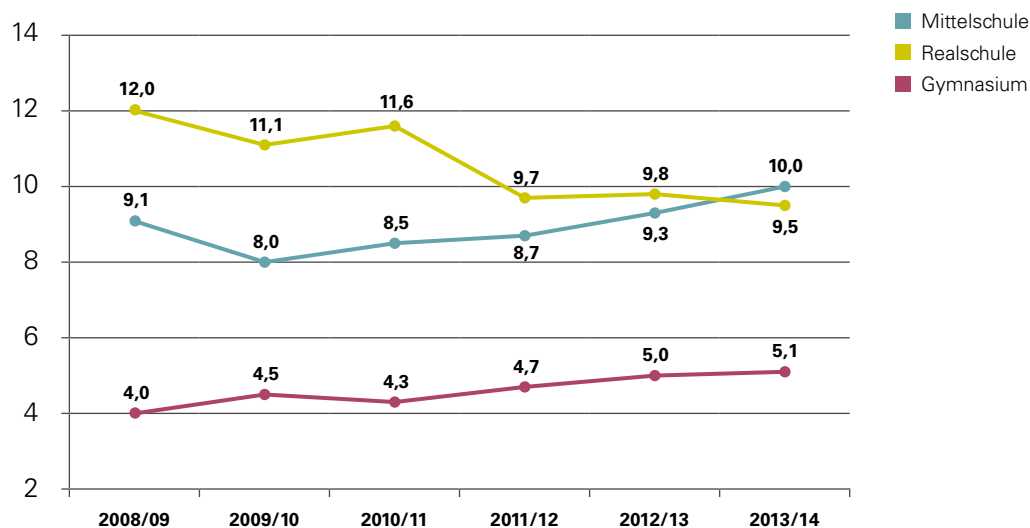
C4.2 Klassenwiederholungen

Die Klassenwiederholungen werden im Folgenden für die öffentlichen Mittel-, Realschulen und Gymnasien betrachtet. Für eine Darstellung der Wiederholungen an privaten Schulen sind die notwendigen Daten nicht verfügbar. Während für die meisten Kennzahlen eine Auswertung nach Migrationshintergrund nicht möglich ist, kann für Klassenwiederholungen in diesem Bericht erstmals auf dieses Merkmal zurückgegriffen werden (vgl. C1.5).

Klassenwiederholungen an öffentlichen Schulen

Während für den Stand zum Schuljahr 2011/12 im letzten Münchner Bildungsbericht nur für die Realschulen Veränderungen über die Zeit festzustellen waren, sind für die letzten beiden Jahre auch an den Mittelschulen und Gymnasien Veränderungen beim Anteil der Wiederholungen auszumachen (**Abb. C4-3**). Für die Mittelschulen lässt sich rückwirkend ab dem Schuljahr 2010/11 ein langsamer, aber stetiger Anstieg der Quote der Klassenwiederholungen von 8 % auf 10 % verzeichnen. An den Gymnasien kann eine ähnliche Entwicklung, mit einem Anstieg von 4,3 % auf 5,1 %, ab dem Schuljahr 2010/11 beobachtet werden. An den Realschulen ist der Anteil der Wiederholungen nach den Rückgängen der Vorjahre seit dem Schuljahr 2011/12 relativ konstant.

Abb. C4-3 Anteil der Klassenwiederholungen nach Schulart an öffentlichen Schulen in München, Schuljahre 2008/09 bis 2013/14 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Im Schuljahr 2013/14 gab es an den öffentlichen Mittel-, Realschulen und Gymnasien insgesamt 4.054 Klassenwiederholungen (**Tab. C4-4**). Das entspricht schulartübergreifend einer Wiederholungsquote von 7,1 %. Die meisten Klassenwiederholungen gibt es an den Gymnasien (1.664 Wiederholungen) und die wenigsten an den Mittelschulen (1.176). Gemessen an der jeweiligen Schülerschaft ergibt sich die höchste Wiederholerquote mit 10 % an den Mittelschulen, die Realschulen verzeichnen eine Quote in ähnlicher Höhe (9,5 %) während der Wert an den Gymnasien bei 5,1 % liegt.

Jungen (8,1 %) wiederholen eine Klassenstufe häufiger als Mädchen (5,9 %). Die größte Differenz zwischen den Geschlechtern gibt es an den Realschulen, an denen um 3,3 % mehr Wiederholer als Wiederholerinnen zu finden sind. Im letzten Bildungsbericht lagen die Anteile an Wiederholerinnen und Wiederholern an den Realschulen noch nahezu gleich auf (Schuljahr 2011: 9,2 % zu 10 %). Auch an den Gymnasien hat sich der Anteil an Wiederholungen vom Schuljahr 2011/12 auf das Schuljahr 2013/14 leicht zu Ungunsten der Schüler entwickelt (5,1 % zu 5,7 %), während der Anteil der Schülerinnen, die eine Klassenstufe wiederholen, nahezu konstant blieb (4,3 % zu 4,2 %). Für die Mittelschulen lassen sich keine Unterschiede bei der Entwicklung der Wiederholungen nach Geschlecht feststellen. Die Differenz zwischen Schülerinnen und Schüler liegt etwa auf dem Niveau des langjährigen Mittels.

Tab. C4-4 Klassenwiederholungen nach Schulart an öffentlichen Schulen in München, Schuljahr 2013/14

		Anzahl Schüler	Nichtversetzung	Anteil in %
Gesamt				
Mittelschule		11.725	1.176	10,0
Realschule		12.724	1.214	9,5
Gymnasium		32.805	1.664	5,1
nach Geschlecht				
Mittelschule	männlich	6.521	714	10,9
	weiblich	5.204	462	8,9
Realschule	männlich	6.799	754	11,1
	weiblich	5.925	460	7,8
Gymnasium	männlich	16.493	942	5,7
	weiblich	16.312	698	4,3
nach Migrationshintergrund (MHG)				
Mittelschule	MHG	7.701	877	11,4
	ohne MHG	6.124	299	4,9
Realschule	MHG	3.839	393	10,2
	ohne MHG	9.933	821	8,3
Gymnasium	MHG	6.132	491	8,0
	ohne MHG	29.299	1.181	4,0

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

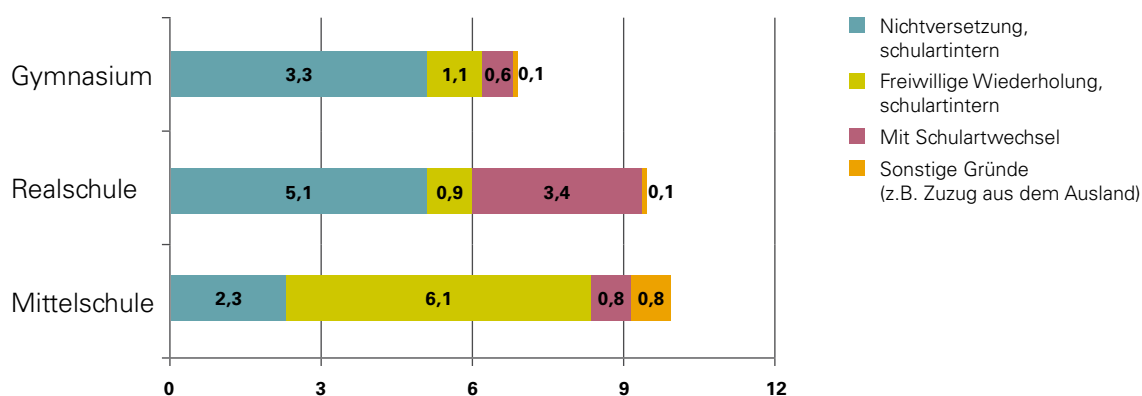
Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben schulartübergreifend eine Wiederholerquote von 10 %, während nur 5,1 % der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund eine Klassenstufe wiederholen. An den Gymnasien und Mittelschulen sind die Unterschiede zwischen diesen beiden Schülergruppen am stärksten ausgeprägt, nur an den Realschulen ist der Migrationshintergrund ein deutlich geringerer Faktor bei der Höhe der Wiederholerquote.

Wiederholeranteile an öffentlichen Schulen nach Anlass der Wiederholung

Es lassen sich mehrere Arten von Klassenwiederholungen unterscheiden. Gesetzlich zwingend sind Wiederholungen, wenn die erforderlichen Leistungsnachweise für ein Vorrücken in die nächste Jahrgangsstufe nicht erbracht werden konnten (vgl. BayEUG, Art. 53). Zudem ist auch die freiwillige Wiederholung einer Klasse zur Verbesserung der schulischen Leistung möglich. Die dritte große Gruppe stellen Klassenwiederholungen dar, die sich an einen Schulartwechsel anschließen. Beispielsweise können dies Schülerinnen und Schüler sein, die von der Mittel- an eine Realschule wechseln und dort ein Jahr wiederholen, um den Stoff aufzuholen. Darüber hinaus gibt es weitere Gründe für Klassenwiederholungen, z.B. den Zuzug aus dem Ausland, die aber nur einen geringen Anteil an der Summe der Wiederholungen haben.

In **Abbildung C4-4** werden die Arten der Klassenwiederholungen für Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien differenziert dargestellt. Die Verteilung der Wiederholungsarten fällt zwischen den Schularten sehr unterschiedlich aus, was auch mit der Stellung der Schularten im dreigliedrigen Schulsystem zusammenhängt.

Abb. C4-4 Wiederholeranteil nach Schulart und Anlass der Wiederholung an öffentlichen Schulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Wiederholungen in Verbindung mit einem Schulartwechsel gibt es in ausschlaggebender Anzahl nur an Realschulen, die sowohl für Mittelschülerinnen und -schüler wie auch für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die nächstliegende Schulart für einen Schulartwechsel darstellen. Im Schuljahr 2013/14 wiederholten insgesamt 3,4 % bzw. 432 der Schülerinnen und Schüler an Realschulen infolge eines Schulartwechsels eine Klassenstufe. Hierunter befanden sich 183 Mittelschülerinnen und -schüler, von denen 135 aus der 5. Jahrgangsstufe kamen. Von den 239 Schülerinnen und Schülern, die von einem Gymnasien kommend, an einer Realschule eine Klassenstufe wiederholten, haben 129 bzw. 54 % der Schülerinnen und Schüler nach einer Nichtversetzung ihre Schulart verlassen. Dieser Prozentwert lag in den Vorjahren noch weit höher, was darauf zurückzuführen ist, dass sowohl die Schulartwechsel von Gymnasien in Zusammenhang mit einer Nichtversetzung abgenommen haben wie die Schulartwechsel von Gymnasien an Realschulen insgesamt stark angestiegen sind (vgl. Tab. C4-3).

Im Schuljahr 2013/14 wiederholten insgesamt 1.994 Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Mittel-, Realschulen und Gymnasien nach einer **schulartinternen Nichtversetzung** die Klassenstufe. Das entspricht einer schulartübergreifenden Quote von 3,5 %. Wiederholungen wegen einer Nichtversetzung gibt es am häufigsten an den Realschulen (5,1 %). Die niedrigere Quote an den Gymnasien (3,3 %) erklärt sich auch durch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach einer Nichtversetzung an die Realschule wechseln. Am seltensten müssen Schülerinnen und Schüler an Mittelschulen (2,3 %) als Folge einer Nichtversetzung eine Klassenwiederholung ableisten. An allen drei Schularten wiederholen aufgrund einer Nichtversetzung Jungen häufiger als Mädchen und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (**Tab. C4-5A** im Anhang). Insgesamt lassen sich an den öffentlichen Mittel-, Realschulen und Gymnasien etwas weniger als die Hälfte aller Klassenwiederholungen im Schuljahr 2013/14 auf diese Wiederholungsart zurückführen.

Freiwillige Wiederholungen finden sich vor allem an Mittelschulen, der Anteil ist in den letzten beiden Schuljahren nochmals angestiegen und liegt nach 5,2 % im Schuljahr 2011/12 im Schuljahr 2013/14 bei 6,1 %. Das heißt auch, dass sechs von zehn bzw. 721 der 1.176 Wiederholungen an den öffentlichen Mittelschulen eine freiwillige Wiederholung sind. Für Mittelschulen und Realschulen gilt, dass freiwillige Wiederholungen gehäuft in der Abschlussklasse auftreten. An den Mittelschulen erfolgen 445 der 721 freiwilligen Wiederholungen in der 9. Jahrgangsstufe und an den Realschulen 97 der 120 in der 10. Jahrgangsstufe. An den Gymnasien gibt es freiwillige Wiederholungen vor allem in der 11. Jahrgangsstufe, hier finden sich 185 der insgesamt 348 Wiederholungen.

Für die Mittelschulen sind die freiwilligen Wiederholungen in der 9. Jahrgangsstufe in mehrfacher Weise hervorstechend: Gut 38 % aller Wiederholungen an den Mittelschulen lassen sich hier zuordnen, bei 15 % aller Schülerinnen und Schüler in der 9. Jahrgangsstufe handelt es sich um freiwillige Wiederholungen und 44 % der Schülerinnen und Schüler, die in der 9. Jahrgangsstufe freiwillig wiederholen, haben im Vorjahr noch eine andere Mittelschule besucht.

Sonstige Wiederholungen lassen sich ebenfalls am häufigsten an den Mittelschulen ausmachen. Sie treten dort überwiegend als Folge einer Zuwanderung aus dem Ausland auf (vgl. C2.1). Erfolgt diese spät im Schuljahr, wiederholen die Schülerinnen und Schüler die betreffende Klasse teils im Folgejahr. Der Anteil dieser Wiederholungen hat sich an den Mittelschulen in den letzten drei Jahren von 0,4 % auf 0,8 % verdoppelt.

An den Gymnasien wurde mit dem Schuljahr 2013/14 das Flexibilisierungsjahr eingerichtet. In der Erhebung für die amtliche Schulstatistik wird das Flexibilisierungsjahr als Wiederholungsgrund definiert und erfasst. Die Schüler, die dieses Angebot wählen, wurden dementsprechend hier unter die sonstigen Wiederholungen subsumiert. An den öffentlichen Münchner Gymnasien nahmen acht Schülerinnen und Schüler dieses Angebot wahr. Das Flexibilisierungsjahr soll als Instrument der individuellen Förderung in der Mittelstufe dazu dienen, Lernrückstände aufzuholen und durch das zusätzlich Schuljahr mehr Zeit für zusätzliche Fördermaßnahmen bieten.

C5 Verbleibschancen der Schülerinnen und Schüler an den Schularten

Wie die vorangegangene Analyse der Wiederholungen und Schulartwechsel gezeigt hat, kommt es innerhalb des Sekundarbereichs zu beträchtlichen Schülerbewegungen. Je nach Schulart ergeben die Schülerzahlverluste oder -zuwächse eines Schülerjahrgangs beim Durchlaufen der Schulart von der Einstiegs- bis zur Abgangsklasse ein ganz unterschiedliches Bild. In bestimmten Jahrgangsstufen kommt es an den einzelnen Schularten durch gehäufte Wiederholungen oder Neuzugänge in der Bilanz zu einer Steigerung der Jahrgangsstärke, in anderen Jahrgangsstufen wiederum durch vermehrte Abgänge zu einer Reduzierung der Jahrgangsstärke. Jede Schulart produziert damit ein typisches Muster von Chancen, nach dem die Schülerinnen und Schüler an dieser Schulart verbleiben.

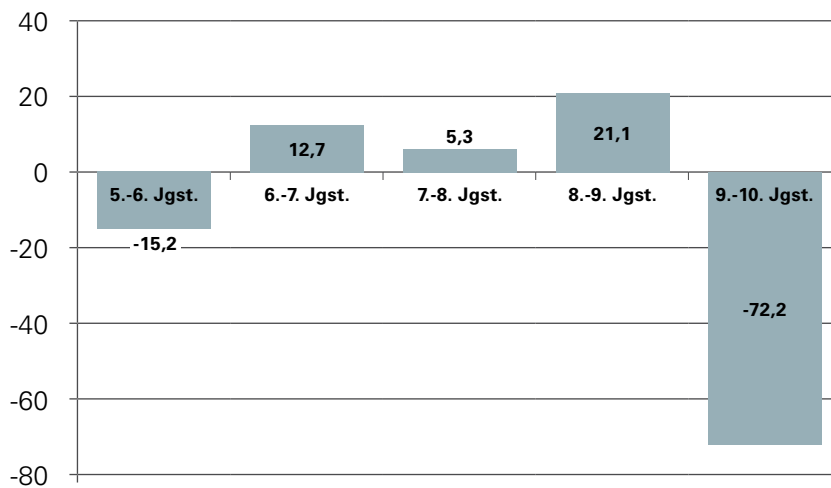
Im Folgenden wird die Jahrgangsstärke der Schülerkohorten, die im Schuljahr 2013/14 die weiterführenden Schulen verließen, an den einzelnen Schularten untersucht. Es handelt sich zum einen um den Schülerjahrgang 2008/09, der in diesem Schuljahr in die 5. Klasse einer Mittel- oder Realschule eintrat, zum anderen um den Schülerjahrgang 2006/07, der damals die 5. Klasse eines Gymnasiums besuchte. Die jahrgangsstufenweise Entwicklung der Schülerzahlen wird nur für die öffentlichen Schulen betrachtet, da für diesen Bericht auch die Klassenwiederholungen und Schulartwechsel lediglich für öffentliche Schulen behandelt werden konnten. Es wird sichtbar, in welchen Jahrgangsstufen begleitende Maßnahmen für Schülerinnen oder Schüler eingesetzt werden könnten, um entweder zu vermeidende Abwärtswechsel zu reduzieren oder Schülerinnen und Schüler direkt nach einem Schulartwechsel an ihrer neuen Schule zu unterstützen.

C5.1 Schülerzahlveränderungen an Mittelschulen

Von der 5. zur 6. Jahrgangsstufe kommt es an Mittelschulen nach wie vor zu einem größeren Schülerzahlverlust (**Abb. C5-1, Tab. C5-1**). Die 5. Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen gelten in Bayern allgemein als Gelenkklassen und stellen die letzte Phase eines erweiterten Übertrittsgeschehens dar. In der 5. Jahrgangsstufe wird die Entscheidung über die Schullaufbahn der Kinder nochmals überprüft und gegebenenfalls ein Schulwechsel vorbereitet. Insbesondere an den Mittelschulen wird von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Viele Schülerinnen und Schüler gehen nach der Grundschule zunächst an die Mittelschule, um von dort nach der 5. Klasse an eine Realschule zu wechseln (vgl. Abb. C4-2). Hier müssen sie in der Regel die 5. Klassenstufe wiederholen, sofern sie nicht den für einen Übertritt in die 6. Realschulklasse nötigen Notendurchschnitt in ihrem Mittelschulzeugnis mitbringen. Diese Schülerinnen und Schüler besuchen also innerhalb von drei Jahren drei unterschiedliche Schulen, erleben drei unterschiedlich zusammengesetzte Klassenverbände und verlängern zudem dabei ihre Schullaufbahn durch eine Wiederholung um ein Jahr.

Die 6., 7. und 8. Jahrgangsstufen der Mittelschulen sind wieder stärker besetzt, denn nun kommen die Abwärtswechsler von den Realschulen hinzu. In den 9. Klassen steigt die Schülerzahl besonders stark an, weil viele Mittelschülerinnen und -schüler eine Klassenwiederholung einlegen, um zu einem Mittelschulabschluss zu gelangen (vgl. C4.2). Ein wachsender Teil von Schülerinnen und Schülern der Mittelschulen besucht den M-Zug, um den mittleren Schulabschluss zu erlangen (vgl. C1.3). Die Stärke der 10. Jahrgangsstufe beträgt mittlerweile etwa 28 % der vorhergehenden 9. Jahrgangsstufe.

Abb. C5-1 Prozentuale Veränderung der Schülerzahl des Schülerjahrgangs 2008/09 bis zur 10. Jahrgangsstufe (2013/14) an den öffentlichen Mittelschulen in München



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Tab. C5-1 Entwicklung der Schülerzahlen nach Jahrgangsstufen an den öffentlichen Mittelschulen in München, Schuljahre 2008/09 bis 2013/14

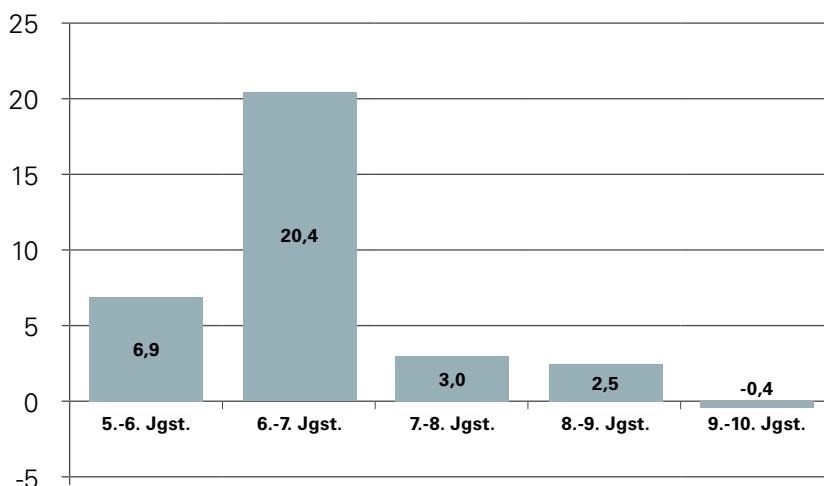
	Jgst. 5	Jgst. 6	Jgst. 7	Jgst. 8	Jgst. 9	Jgst. 10
2008/2009	2.328	2.019	2.148	2.211	2.671	420
2009/2010	2.277	1.975	2.235	2.183	2.676	381
2010/2011	1.981	1.828	2.225	2.302	2.677	422
2011/2012	1.997	1.817	2.172	2.342	2.813	530
2012/2013	1.918	1.743	2.152	2.283	2.837	641
2013/2014	2.011	1.727	2.066	2.214	2.837	790

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

C5.2 Schülerzahlveränderungen an Realschulen

Die Schülerfluktuation an Realschulen ist höher als an den anderen Schularten. Realschulen nehmen viele Absteiger von den Gymnasien, aber auch Aufsteiger von den Mittelschulen auf und geben zugleich kontinuierlich Schülerinnen und Schüler an die Mittelschulen ab. Die Realschule ist daher ein Schultyp, der von einem hohen Wechselgeschehen in beide Richtungen geprägt ist. Dazu kommen viele schulartinterne Wiederholungen. Im Saldo übersteigen die Zugänge die Abgänge, so dass die Zahl der Realschülerinnen und -schüler stufenweise wächst. Vor allem von der 6. auf die 7. Jahrgangsstufe steigt die Schülerzahl um etwa 20 % an (Abb. C5-2, Tab. C5-2). Die 7. Klasse ist an den Realschulen die Jahrgangsstufe mit den meisten Pflichtwiederholerinnen und -holern und mit den meisten Schulwechslerinnen und -wechslern vom Gymnasium (vgl. Abb. C4-2, Abb. C4-4). Letztlich schließt an den Realschulen ein Schülerjahrgang mit einer im Verhältnis zur Eingangsklasse stark gestiegenen Schülerzahl ab. So ist der hier dargestellte Schülerjahrgang 2008/09 beispielsweise von der Eingangsklasse bis zur Abschlussklasse um 581 Schülerinnen und Schüler bzw. um ein gutes Drittel angewachsen.

Abb. C5-2 Prozentuale Veränderung der Schülerzahl des Schülerjahrgangs 2008/09 bis zur 10. Jahrgangsstufe (2013/14) an den öffentlichen Realschulen in München



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Tab. C5-2 Entwicklung der Schülerzahlen nach Jahrgangsstufen an den öffentlichen Realschulen in München, Schuljahre 2008/09 bis 2013/14

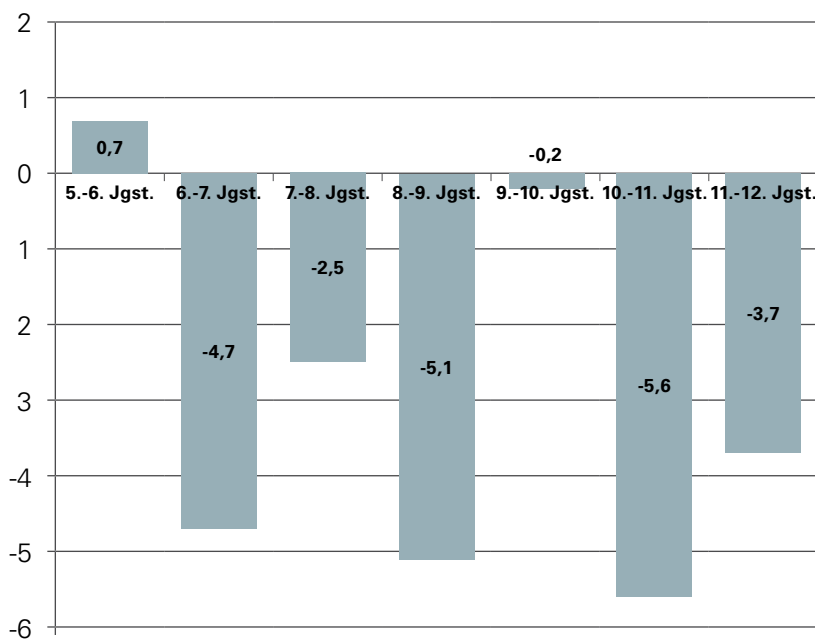
	Jgst. 5	Jgst. 6	Jgst. 7	Jgst. 8	Jgst. 9	Jgst. 10
2008/2009	1.649	1.772	2.019	2.123	2.170	2.090
2009/2010	1.598	1.762	2.159	2.047	2.114	2.189
2010/2011	1.845	1.768	2.121	2.216	2.089	2.184
2011/2012	1.709	1.936	2.122	2.184	2.262	2.131
2012/2013	1.709	1.805	2.246	2.249	2.238	2.285
2013/2014	1.742	1.850	2.204	2.340	2.358	2.230

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

C5.3 Schülerzahlveränderungen an Gymnasien

Verfolgt man den Verlauf einer Schülerkohorte auf ihrem Weg durch die Münchner Gymnasien von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe (Abb. C5-3, Tab. C5-3), erkennt man, dass viele Schülerinnen und Schüler, die mit dem Bildungsziel Abitur ihre Schullaufbahn begonnen haben, sich umorientieren müssen und das Gymnasium wieder verlassen. Die 8. Jahrgangsstufe ist ein besonders kritisches Schuljahr, denn an ihrem Ende häufen sich Schulwechsel und Klassenwiederholungen. Die Oberstufe startet mit einem stark dezimierten 11. Jahrgang, da viele Schülerinnen und Schüler nach der 10. Klasse mit dem mittleren Schulabschluss abgehen.

Abb. C5-3 Prozentuale Veränderung der Schülerzahl des Schülerjahrgangs 2006/07 bis zur 12. Jahrgangsstufe (2013/14) an den öffentlichen Gymnasien in München



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Tab. C5-3 Entwicklung der Schülerzahlen nach Jahrgangsstufen an den öffentlichen Gymnasien in München, Schuljahre 2006/07 bis 2013/14

	Jgst. 5	Jgst. 6	Jgst. 7	Jgst. 8	Jgst. 9	Jgst. 10	Jgst. 11	Jgst. 12
2006/2007	4.865	4.571	4.433	4.007	4.117	4.238	3.644	3.730
2007/2008	5.038	4.916	4.355	4.371	3.751	4.263	3.709	3.813
2008/2009	5.245	5.051	4.715	4.300	4.175	3.625	3.812	3.866
2009/2010	5.401	5.257	4.840	4.635	4.177	4.169	3.407	3.828
2010/2011	5.385	5.378	5.008	4.704	4.402	4.150	4.073	3.128
2011/2012	5.350	5.411	5.107	4.864	4.484	4.393	4.042	3.874
2012/2013	5.263	5.364	5.150	4.913	4.589	4.455	4.195	3.875
2013/2014	5.437	5.300	5.118	5.039	4.627	4.562	4.244	4.013

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Folgende Tabelle (Tab. C5-4) gibt wieder, wie groß die Chance der Schülerinnen und Schüler ist, unterschiedliche Bildungsabschnitte am Gymnasium zu durchlaufen. Dafür wird für die gymnasialen Bildungsphasen eine Verbleibswahrscheinlichkeit für die Schülerinnen und Schüler errechnet, indem der Quotient aus der Jahrgangsstärke einer Kohorte am Ende der Bildungsphase und ihrer Eingangsstärke in der 5. Klasse errechnet wird. Der Quotient ist eher als eine theoretische Wahrscheinlichkeit aufzufassen, denn die Jahrgangsstärken sind das Resultat aller Zu- und Abgänge durch Wiederholungen und Wechsel. Da aber an den Gymnasien die Abstiege und Abgänge eindeutig überwiegen, sind hier theoretische und reale Verbleibschance so gut wie identisch.

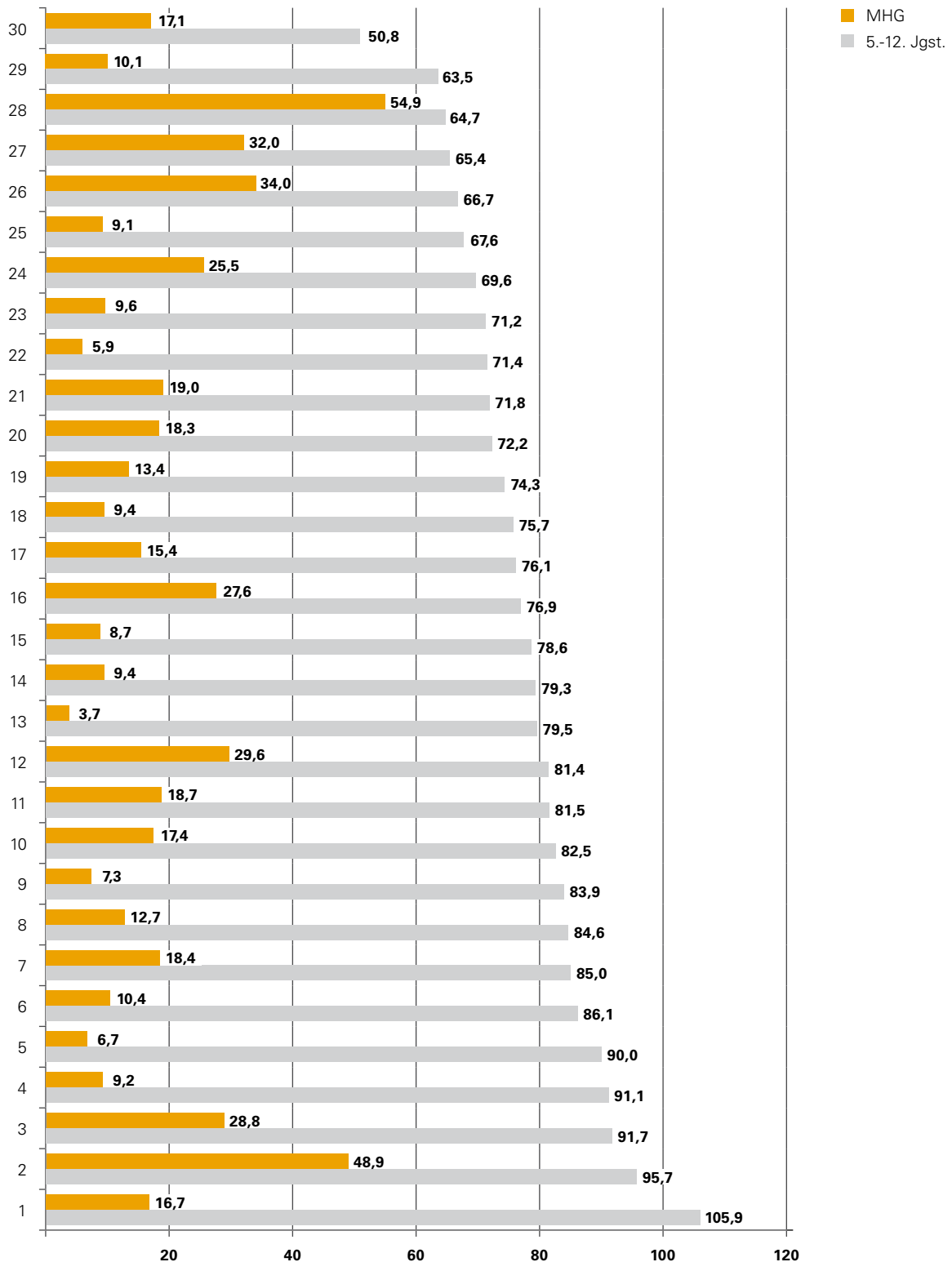
Von der Schülerkohorte, die 2006/07 ihre Gymnasialzeit begann, verließ mit 11,2 % ein recht großer Schüleranteil das Gymnasium, bevor er die Möglichkeit hatte, hier zumindest einen mittleren Schulabschluss zu erlangen. Wer einmal die 9. Jahrgangsstufe erreicht hatte, blieb mit hoher Wahrscheinlichkeit bis zur 10. Jahrgangsstufe. Beim Eintritt in die Oberstufe dezimierte sich die Schülerzahl wieder deutlich, da nun viele mit dem mittleren Schulabschluss abgingen. Die Verbleibswahrscheinlichkeit der Schülerkohorte 2006/07, in die Oberstufe einzutreten, lag im Schuljahr 2012/13 bei 83,7 %. Auch innerhalb der Oberstufe kam es von der 11. zur 12. Jahrgangsstufe noch zu Schülerzahlrückgängen. In der Summe durchliefen nur etwa 80 % der Schülerinnen und Schüler dieses Jahrgangs die volle Gymnasialzeit.

Tab. C5-4 Verbleibswahrscheinlichkeit des Schülerjahrgangs 2006/07 an den öffentlichen Gymnasien in München

Jahrgangsstufen	Schülerfluktuation	Abnahme der Schülerzahl	Abnahme der Schülerzahl in %	verbliebener Schüleranteil in %	theoretische Verbleibswahrscheinlichkeit
5.–9. Jgst.	vor dem potentiellen Erreichen des mittleren Schulabschlusses	-467	-11,2	88,8	0,89
5.–10. Jgst.	bis zum potentiellen Erreichen des mittleren Schulabschlusses	-473	-11,3	88,7	0,89
5.–11. Jgst.	bis zum Eintritt in die Oberstufe	-679	-16,3	83,7	0,84
11.–12. Jgst.	innerhalb der Oberstufe	-128	-3,7	96,3	0,96
5.–12. Jgst.	Haltekraft der Gymnasien insgesamt	-807	-19,3	80,7	0,81

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Abb. C5-4 Haltekraft der öffentlichen Gymnasien* und Migrationsanteil (MHG) in der Schülerschaft in % in München, Schülerkohorte 2006/07 bis 2013/14



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

* ohne Gymnasien mit einer Einführungsstufe in der 10. Jahrgangsstufe

Die Schülerzahlverluste und Verbleibschancen differieren erheblich zwischen den einzelnen Gymnasien und weichen teilweise stark vom Durchschnitt ab. Wie sehr sich die Haltekraft von Gymnasium zu Gymnasium unterscheiden kann, verdeutlicht **Abbildung C5-4**. Sie enthält alle öffentlichen Gymnasien, ausgenommen derjenigen, die eine Einführungsstufe in der 10. Jahrgangsstufe für Realschulabgängerinnen und -abgänger mit Realschulabschluss haben. Das sehr unterschiedliche Vermögen der Gymnasien, ihre Schülerinnen und Schüler zu halten und zum Abitur zu führen, hängt nicht vom Schüleranteil mit Migrationshintergrund ab. So gibt es zwei Gymnasien mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In dem einen Fall gibt es einen vergleichsweise geringen Schülerzahlverlust bis zur Abgangsstufe. An dieser Schule haben folglich viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Chance, die Hochschulreife zu erwerben. Im anderen Fall gehen von der Eingangsstufe bis zur Abgangsstufe etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler verloren. Für die Schülerzahlverluste müssen andere Faktoren, z.B. Unterschiede in der Selektionspraxis oder im Schulklima, welche nur eine Einzelfallbetrachtung erhellen kann, wirksam sein.

An privaten Gymnasien sind die Verbleibschancen deutlich größer als an öffentlichen. Aber auch hier gelangt längst nicht jeder zum Abitur. Seit einigen Jahren übersteigt an privaten Gymnasien die Schülerzahl der 11. Jahrgangsstufe leicht die der vorhergehenden 10. Jahrgangsstufe. Es stoßen also neue Schülerinnen und Schüler in der Absicht hinzu, hier ihre Hochschulreife zu erlangen. Innerhalb der Oberstufe kommt es aber auch an privaten Gymnasien wieder zu einem gewissen Abgang an Schülerinnen und Schülern.

C6 Ganztagsbildung

Der schulische Ganztag ist mittlerweile aus der deutschen Schullandschaft nicht mehr wegzudenken. An Ganztagschulen richten sich vielfältige Erwartungen. Inwieweit diese Erwartungen in der Realität des Schulalltags zum Tragen kommen, wird von der empirischen Ganztagsforschung seit einigen Jahren untersucht. Führend ist hier die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG“, eine Begleitforschung des Bundes zum Ausbau der Ganztagschulen, deren zentrale Ergebnisse kurz vorgestellt seien (vgl. StEG-Konsortium 2010).

Ganztagschulen ermöglichen eine bessere Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familienleben. Beide Elternteile können so einer Berufsarbeit nachgehen und eher Zugang zu Arbeitsbereichen finden, die neben höheren Qualifikationen auch vollzeitnahe Beschäftigung erfordern. Die Eltern werden außerdem davon entlastet, in ihrer Familienzeit das Schulsystem zu unterstützen und sich für den Schulerfolg ihrer Kinder täglich einsetzen zu müssen. Beide Aspekte bedeuten vor allem für Familien aus sozial benachteiligten Schichten eine alltagsorganisatorische und finanzielle Entlastung und sorgen für mehr Bildungsgerechtigkeit bei Kindern, deren Eltern sie privat nicht in dem Maß unterstützen können, wie bildungsaffine Eltern es tun.

Ganztagschulen bieten Raum für andere Formen der Unterrichtsgestaltung als dem starren Vormittagsunterricht. Durch Kooperationen mit Bildungspartnern können Unterrichtsinhalte mit außerschulischen Lernangeboten verschränkt werden. So erweitert sich das schulische Bildungsverständnis in eine ganzheitliche Richtung. Findet der Ganztagsunterricht als gebundener Ganztag in rhythmisierter Form statt, kann auf lernphysiologische Bedürfnisse der Kinder besser eingegangen werden, indem sich Phasen intensiven Wissenserwerbs mit Phasen der Entspannung oder der Bewegung abwechseln. Der Ganztag bietet das Potenzial, Schülerinnen und

Schüler individuell zu fördern. Die vollgebundene Form der Ganztagschule ist für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler der geeigneteren Rahmen als der offene Ganztags, der auf freiwilliger Teilnahme basiert. Die erste SteG-Studie hat gezeigt, dass die Qualität der Angebote und eine gezielte Förderung von Schülerinnen und Schüler eine entscheidende Rolle spielen.

Die Bildungsforschung weist außerdem positive Effekte einer Ganztagsbeteiligung auf Schulklima, Lernleistungen und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler nach. Die Zahl der Klassenwiederholungen sinkt, wenn Schülerinnen und Schüler an einem hochwertigen Ganztagsangebot teilnehmen. Werden den Schülerinnen und Schülern anregende, anspruchsvolle und aktivierende Inhalte im Ganztags geboten, verbessern sich ihre Noten in den Kernfächern. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund profitieren zudem von einer qualitativ guten Hausaufgabenbetreuung.

In der Summe tragen Ganztagschulen zu einer Verbesserung von Schülerkompetenzen und einem Ausgleich von ungleichen Startchancen in der Bildungslaufbahn bei, wenn zum einen die Qualität der Bildungsprozesse in der Ganztagschule ausreichend hoch ist und zum anderen die Schülerinnen und Schüler regelmäßig daran teilnehmen.

Laut den Studien der Bertelsmann Stiftung bildet Bayern im Ländervergleich bezüglich des Anteils der am Ganztags teilnehmenden Schülerinnen und Schüler regelmäßig das Schlusslicht. Dies liegt daran, dass in die hierfür ausgewertete KMK-Statistik nur der schulische Ganztagsbetrieb eingeht. In Bayern werden Schulkinder im Primarbereich traditionell häufig durch Einrichtungen der Jugendhilfe wie Tagesheime und Horte, in denen eine entwickelte Pädagogik angewandt wird, ganztägig betreut. Im bundesweiten Vergleich wird die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an ganztägiger Bildung in Bayern daher unterschätzt. Betrachtet man nur den Ganztagsschulbetrieb in schulischer Verantwortung, so kommt der Ausbau des Ganztagsangebotes in Bayern bislang nur schleppend voran, wie die regelmäßigen Auswertungen im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung zum Thema Ganztags ergeben. Zum Schuljahr 2013/14 hat sich in Bayern der Anteil der Schülerinnen und Schüler im offenen und gebundenen Ganztags auf lediglich 12,4 % erhöht. Im Bundesdurchschnitt nahmen dagegen 32,3 % der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsschulbetrieb teil (vgl. Klemm 2014, S. 15).

Der bedarfsgerechte Ausbau der öffentlichen Schulen in München zu Ganztagschulen ist eine zentrale bildungspolitische Schwerpunktsetzung, die der Stadtrat mit der Leitlinie Bildung beschlossen hat: „Die städtischen Realschulen und Gymnasien waren Vorreiter – sie haben bewiesen, dass Ganztagschulen besser in der Lage sind, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft individuell zu fördern, zu fordern und ihnen dadurch besser den Zugang zu weiteren Bildungsangeboten zu ebnet. Ziel ist, den rhythmisierten, ganztägigen pädagogischen Ansatz flächendeckend und nachfrageorientiert von den Grundschulen an, auch an den staatlichen Schulen, zu etablieren“ (Leitlinie Bildung, München 2011, S. 32). Eines der größten Hindernisse in der Weiterentwicklung der Ganztagsangebote ist die akute Raumnot an den Schulen, die durch die steigenden Schülerzahlen weiter zugenommen hat. Jedes Jahr befragt das Referat für Bildung und Sport die Eltern der Kinder, die im nächsten Herbst in die Schule kommen, nach ihrem Bedarf an Nachmittags- und Ganztagsangeboten. In der letzten Befragung 2014 des Referats für Bildung und Sport (Geschäftsbereich A, F4) zur ganztägigen Betreuung wünschten sich 87 % der Eltern aller zukünftigen Erstklässler während der Grundschulzeit eine ganztägige Betreuung für ihr Kind und 77 % für die weiterführende Schule ab der 5. Klasse. Dabei geben 40 % der Eltern der Ganztagschule in gebundener und rhythmisierter Form den Vorzug.

Unterstützt wird der Prozess der Ganztagsentwicklung an Münchner Schulen durch die „Münchner Serviceagentur für Ganztagsbildung“ (MSAG), die im Jahr 2013 verstetigt wurde. Sie bietet Münchner Bildungseinrichtungen unabhängig von ihrer Trägerschaft fachliche Beratung, Vernetzung und Prozessbegleitung bei der Ganztagsentwicklung an. Die Handlungsfelder der Ganztagsagentur erstrecken sich von der Erstellung von Raum- und Ausstattungskonzepten für neue Ganztagschulen bis hin zu pädagogischer Konzeptentwicklung sowie Schulentwicklungs- und Prozessbegleitung. Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch wird durch den jährlich von der MSAG durchgeführten Ganztagsbildungskongress befördert.

C6.1 Ganztag in schulischer Verantwortung

Dieser Abschnitt behandelt nur den Ganztag in schulischer Verantwortung, wie er auch für die bundesweite Statistik der Kultusministerkonferenz erhoben wird. Laut KMK-Definition werden unter Ganztagschulen alle Schulen verstanden, bei denen über den Vormittagsunterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich zusammenhängend mindestens sieben Zeitstunden umfasst. Das Ganztagsangebot steht unter der Verantwortung und Aufsicht der Schulleitung und steht in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht. Den Schülerinnen und Schülern wird an der Schule ein Mittagessen geboten. Nur wenn diese Merkmale erfüllt sind, kann von einer Ganztagschule gesprochen werden. Die bayerischen Kriterien für eine Ganztagschule gehen darüber hinaus, insofern eine Schule erst bei einem Ganztagsangebot von mindestens vier Tagen in der Woche eine Ganztagschule ist.

Es wird zwischen drei Formen von Ganztagschulen unterschieden: der vollgebundenen Form, in der alle Schülerinnen und Schüler der Schule verpflichtend am ganztägigen Angebot teilnehmen, der teilweise gebundenen Form, zu dem sich nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler, meist organisiert in Ganztagsklassen, zum Ganztagsangebot verpflichtet und der offenen Form, die auf freiwilliger Basis von einzelnen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Die vollgebundene Form ist in Bayern aufgrund des prinzipiell einzuräumenden Wahlrechts der Eltern zwischen Halbtags- und Ganztagsunterricht an den öffentlichen Schulen nur im Ausnahmefall, wie z.B. der Städtischen Wilhelm-Röntgen-Realschule in München, anzutreffen. Gebundener Ganztagsunterricht findet in der Regel nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler in Ganztagszügen oder -klassen statt. Das Organisationsmodell des gebundenen Ganztagsunterrichts entspricht daher der teilweise gebundenen Ganztagschule.

Die Versorgungsstruktur im schulischen Ganztag kann einmal aus institutioneller Perspektive über den Anteil der Schulen, welche ein schulisches Ganztagsangebot vorhalten, betrachtet werden, zum anderen aus Schülerperspektive, indem die Quote der Ganztagschülerinnen und -schüler an der Schülerschaft berechnet wird. Im Folgenden wird zunächst auf die Anzahl der Einrichtungen mit Ganztagsschulbetrieb eingegangen und anschließend die Teilnahmequote der Münchner Schülerinnen und Schüler am schulischen Ganztag differenziert nach Schularten dargestellt.

Schulen mit Ganztagsschulbetrieb

Grundschulen wurden in Bayern bislang nicht als offene Ganztagschulen eingerichtet, da es für ihre Schülerinnen und Schüler eine historisch gewachsene und etablierte Nachmittagsbetreuung in Form von Horten, Tagesheimen und Mittagsbetreuung gibt. Ganztagsgrundschulen bestehen daher bisher vorrangig als teilweise gebundene Ganztagschulen, in denen neben dem üblichen Halbtagsschulbetrieb einzelne Ganztagszüge eingerichtet werden. Als Neuerung wurde auf dem Ganztagsgipfel 2015 zwischen der Bayerischen Staatsregierung und den kommunalen Spitzenverbänden beschlossen, dass ab dem Schuljahr 2016/17 offene Ganztagsangebote an Grundschulen eingerichtet werden können. In München befanden sich im Schuljahr 2013/14 an 40 von insgesamt 132 Grundschulen 118 Klassen im gebundenen Ganztags (Abb. C6-1). Ein knappes Drittel der Münchner Grundschulen bot demnach Ganztagsunterricht an. Von den 22 privaten Grundschulen boten acht insgesamt 36 Ganztagsklassen an und zwei waren offene Ganztagsgrundschulen.

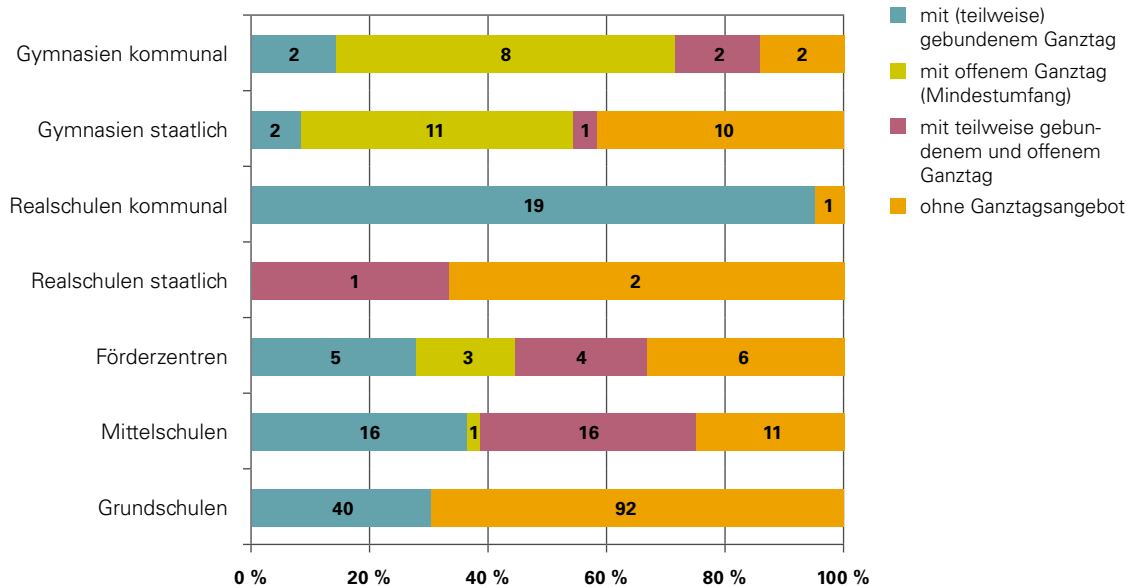
Staatliche Mittelschulen wurden von der Bayerischen Regierung mit dem Ziel eines flächendeckenden Angebots mit Priorität zu teilweise gebundenen Mittelschulen ausgebaut. In München können inzwischen etwa zwei Drittel der 44 staatlichen Mittelschulen mit gebundenen Ganztagszügen und einem offenem Ganztagsangebot aufwarten. 2013/14 gab es an 28 Mittelschulen gebundenen Ganztags in insgesamt 121 Klassen, 17 Mittelschulen boten ein offenes Ganztagsangebot im Mindestumfang in 38 Gruppen. Nur 11 Mittelschulen waren ohne jede Form von schulischem Ganztags.

An den 18 staatlichen Förderzentren wurden 29 Klassen im gebundenen Ganztags und 18 Gruppen im offenen Ganztags vorgehalten. Die 14 privaten Förderschulen verfügten im Jahr 2013/14 kaum über ein Ganztagsangebot. Lediglich eine von ihnen war mit zwei Ganztagszügen teilweise gebunden, zwei weitere boten offenen Ganztags an.

Gebundene Ganztagszüge sind vor allem an den kommunalen Realschulen zu finden. 123 Ganztagsklassen waren dort im Schuljahr 2013/14 eingerichtet. Gymnasien verfügen dagegen häufiger über ein offenes Ganztagsangebot. An den 14 kommunalen Gymnasien gab es 2013/14 insgesamt 117 Gruppen im offenen Ganztags und 38 gebundene Ganztagsklassen, an den 24 staatlichen Gymnasien insgesamt 54 Gruppen und 9 Ganztagsklassen. Schülerinnen und Schüler im gebundenen und offenen Ganztags werden an kommunalen Realschulen überwiegend in Doppelstunden unterrichtet, was mehr Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung bietet. Der Unterricht in Doppelstunden soll an den kommunalen Schulen weiter ausgebaut werden. Sowohl die Städtische Willy-Brandt-Gesamtschule als auch die Städtische Schulartunabhängige Orientierungsstufe sind mit Ganztagszügen und offenen Ganztagsgruppen ausgestattet.

Die Wirtschaftsschulen in München sind nur vereinzelt mit Ganztagsangeboten ausgestattet. Das trifft sowohl auf die öffentlichen wie auch die privaten Wirtschaftsschulen zu. Von den beiden Wirtschaftsschulen in der Trägerschaft der Stadt München verfügte nur die Städtische Friedrich-List-Wirtschaftsschule im Schuljahr 2013/14 über drei Gruppen im offenen Ganztags. Die beiden staatlichen Wirtschaftsschulen boten beide keinen Ganztags an. Von den sechs privaten Wirtschaftsschulen war eine mit einem umfangreichen gebundenen und eine weitere mit einem offenen Ganztagsangebot ausgestattet.

Abb. C6-1 Anzahl der öffentlichen Ganztagschulen in München nach Schulart und Träger, Schuljahr 2013/14



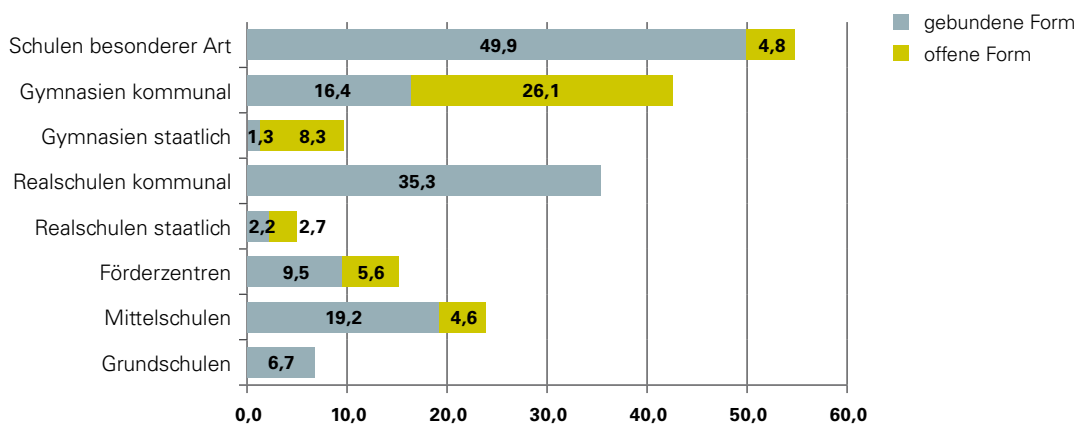
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Ganztagsbeteiligung nach Schularten

Wie **Abbildung C6-2** sichtbar wird, kommt an Münchner öffentlichen Schulen dem Ganztagsschulbetrieb im gebundenen Ganztag eine größere Bedeutung zu. An Grundschulen wurden im Schuljahr 2013/14 bereits 6,7 % der Schülerinnen und Schüler in Ganztagsklassen unterrichtet. An Mittelschulen befand sich ein knappes Fünftel der Schülerinnen und Schüler im gebundenen Ganztag. Besonders weit entwickelt ist der Ganztag an den städtischen weiterführenden Schulen. Die städtischen Realschulen weisen eine Teilnahmequote von 35,3 % am gebundenen Ganztag aus. An den städtischen Gymnasien ist die Teilnahmequote am gebundenen Ganztag mit 16,4 % nicht ganz so hoch, wird aber ergänzt von einem offenen Ganztagsangebot, welches von 26,1 % der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird. Die beiden städtischen Schulen besonderer Art setzen beide stark auf den gebundenen Ganztag.

Die Erhebungsmerkmale der Teilnahme am offenen Ganztag wurden in der bayerischen Schulstatistik zum Schuljahr 2013/14 geändert. Es wird seitdem bei der Erfassung des zeitlichen Umfangs der Teilnahme am offenen Ganztag nicht mehr zwischen Mindestumfang (3 Tage à 7 Stunden oder mehr) und unter dem Mindestumfang unterschieden, sondern nur noch pauschal die Teilnahme am offenen Ganztag erfragt. Diese kann sich pro Schüler von wenigen Stunden pro Woche bis hin zu einer täglichen Teilnahme erstrecken. Bei **Abbildung C6-2** ist also zu berücksichtigen, dass sie hinsichtlich der Teilnahmequote am offenen Ganztag nicht mehr der bundesweiten Definition entspricht und im Vergleich dazu einen höheren Prozentsatz ausweist, da hier nun auch alle Schülerinnen und Schüler darunter fallen, die ein zeitlich geringeres Angebot wahrnehmen.

Abb. C6-2 Teilnahmequote der Schülerinnen und Schüler am Ganztagschulbetrieb nach Schularten in München, Schuljahr 2013/14



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

C6.2 Ganztag in Verantwortung der Jugendhilfe

Für die Nachmittagsbetreuung von Schulkindern gibt es in München seit jeher ein gewachsenes und ausdifferenziertes Betreuungsangebot durch Einrichtungen der Jugendhilfe. Insbesondere sind hier die städtischen Versorgungsleistungen durch Horte, Tagesheime und Häuser für Kinder, welche die Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen des SGB VIII schulpflichtigen Kindern bereitstellen, zu nennen. Nach Art. 31 Abs. 2 BayEUG sollen Schulen mit Horten, Tagesheimen und ähnlichen Einrichtungen zusammenarbeiten, um die Betreuung von Schulkindern nach dem Unterricht zu fördern.

Tagesheime sind städtische Einrichtungen für Schulkinder zur Bildung, Erziehung und Betreuung in der unterrichtsfreien Zeit. Aufgabe des Tagesheimes ist es, einen möglichst engen pädagogischen Verbund zwischen Schule und Tagesheim im Sinn einer Ganztagschule anzustreben. Diese Erziehungsaufgabe wird von hauptamtlichen Erziehungskräften und Lehrkräften im Nebenamt gemeinsam geleistet. Die Gruppen im Tagesheim entsprechen in der Regel den Klassen oder sind nach Jahrgangsstufen gegliedert. Die Pädagogik der Tagesheime orientiert sich am Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, an der Handreichung Bildung, Erziehung und Betreuung in den ersten drei Lebensjahren und an den Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (§ 14 Absatz 2 AVBayKiBiG).

Horte dienen ebenfalls der Betreuung schulpflichtiger Kinder außerhalb der Unterrichtszeit. Auch sie orientieren sich nach § 14 Absatz 2 AVBayKiBiG an den Bayerischen Leitlinien und dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan. Gruppen von maximal 25 Kindern werden von zwei pädagogischen Fach- oder Ergänzungskräften betreut. Sie sind entweder auf dem Schulgelände oder schulnah gelegen. Inzwischen gibt es in München auch drei Regionalhäuser, die nachmittags Schülerinnen und Schüler aus einem größeren Einzugsbereich aufnehmen. Daneben gibt es außerdem altersgemischte Einrichtungen wie die Häuser für Kinder oder Kindertageszentren, die ebenfalls von Schulkindern besucht werden können. Folgende Tabelle (Tab. C6-1) zeigt, in welchem Umfang die Stadt München eine Betreuungsleistung für Schulkinder erbringt. 11.345 Schulkinder im Grundschulalter besuchten im Jahr 2013 einen städtischen Hort oder ein städtisches Tagesheim.

Tab. C6-1 Kinder ab 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen in München, Jahr 2013

		Kinder in Kindertageseinrichtungen	
		mit Kindern aller Altersgruppen	für 5- bis 14-Jährige (nur Schulkinder)
6 bis unter 11 Jahre	freie Träger	1.959	386
	Stadt München	608	11.345
	privat-gewerbliche oder sonstige Träger	886	657
11 bis unter 14 Jahre	freie Träger	36	91
	Stadt München	2	189
	privat-gewerbliche oder sonstige Träger	6	86

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Modellversuch Innovative Projektschule – IPS

Zusammen mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst wurde von der Stadt München die Innovative Projektschule – IPS ins Leben gerufen. Sie stellt eine intensiviertere Form der Kooperation zwischen einer staatlichen Grundschule und einem städtischen Tagesheim dar, indem das Tagesheim der Kooperationspartner der Grundschule im Rahmen der gebundenen Ganztagschule ist. Die Zusammenarbeit zwischen der Grundschule und dem Tagesheim findet auf der Grundlage eines gemeinsam entwickelten integrierten Ganztagskonzepts statt. An den Modellgrundschulen werden besondere ganztägige Klassenzüge, die IPS-Klassen, eingerichtet. Die Erzieher, Erzieherinnen und Lehrkräfte gestalten in gemeinsamer Verantwortung für die IPS-Klasse einen Tagesablauf, der nach dem Prinzip der Rhythmisierung einen Wechsel zwischen Unterrichtsphasen und Freizeitangeboten vorsieht. Dies geschieht nach einem gemeinsamen pädagogischen Konzept, das sich sowohl an Bildungs- und Lehrpläne hält als auch außerschulische Lernorte und das lokale Umfeld der Schule einbezieht. Der Klasse steht eine zusätzliche Lehrkraft mit 12 Wochenstunden sowie pädagogisches Personal aus den Tagesheimen zur Verfügung. Die Art der Kooperation zwischen einer Grundschule und einem Tagesheim öffnet die Grundschule nach außen und nach innen.

Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im offenen und gebundenen Ganztag

Gemäß den Plänen des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst werden immer mehr Schulen zu offenen oder gebundenen Ganztagschulen ausgebaut. Für die notwendigen finanziellen Ressourcen kommt beim offenen Ganztag zu einem Großteil der Freistaat Bayern auf, die Kommunen beteiligen sich in Höhe von 5.000 Euro pro Gruppe oder Klasse. Die Erfahrungen in der Vergangenheit zeigen jedoch, dass die Mittel nicht ausreichen und eine qualitativ gute Ganztagschule mehr Unterstützung benötigt. Gerade benachteiligte Kinder und Jugendliche profitieren von einer Unterstützung durch die Jugendhilfe. Die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung der Ganztagschule trägt erheblich zu ihrem Schulerfolg bei.

Um das soziale Lernen an den Schulen zu unterstützen, sind die Träger der Jugendhilfe die geeigneten Ansprechpartner vor Ort an den Schulen. Deshalb wird das Sozialreferat/Stadtjugendamt zusammen mit den Trägern, die bereits jetzt in gebundenen Ganztagsklassen tätig sind, ein Konzept für soziales Lernen an Ganztagschulen erarbeiten. Dieses Konzept wird Grundlage für die Förderung von ergänzender Unterstützung durch die Jugendhilfe an Ganztagschulen sein. Die notwendigen kommunalen Fördermittel für einen Nachmittag pro Woche betragen pro Ganztagsklasse 6.000 Euro. Die Gesamtausgaben verteilen sich den aktuellen Planungen nach auf die Mittelschulen und auf die Förderschulen. Die Auswahl der Schulen mit Ganztagsklassen, die gefördert werden, richtet sich nach ähnlichen Kriterien wie die zur Auswahl von Schulsozialarbeit an Grundschulen. Hierbei sollen etwa 50 % der Ausgaben für die gebundene Ganztagschule und 50 % für die offene Ganztagschule verwendet werden.

Ganztagschule Plus

Ganztagschule Plus ist ein Bildungsangebot der Jugendhilfe im bestehenden Ganztagsangebot der Schule, das zunächst befristet auf drei Jahre in insgesamt 48 Ganztagsklassen bzw. -gruppen an Mittelschulen und Sonderpädagogischen Förderzentren installiert ist. Das Angebot Ganztagschule Plus findet unter der Trägerschaft des Ganztagsträgers an der Schule statt und wird durch das Stadtjugendamt fachlich gesteuert.

Textbeitrag aus dem Sozialreferat/Stadtjugendamt

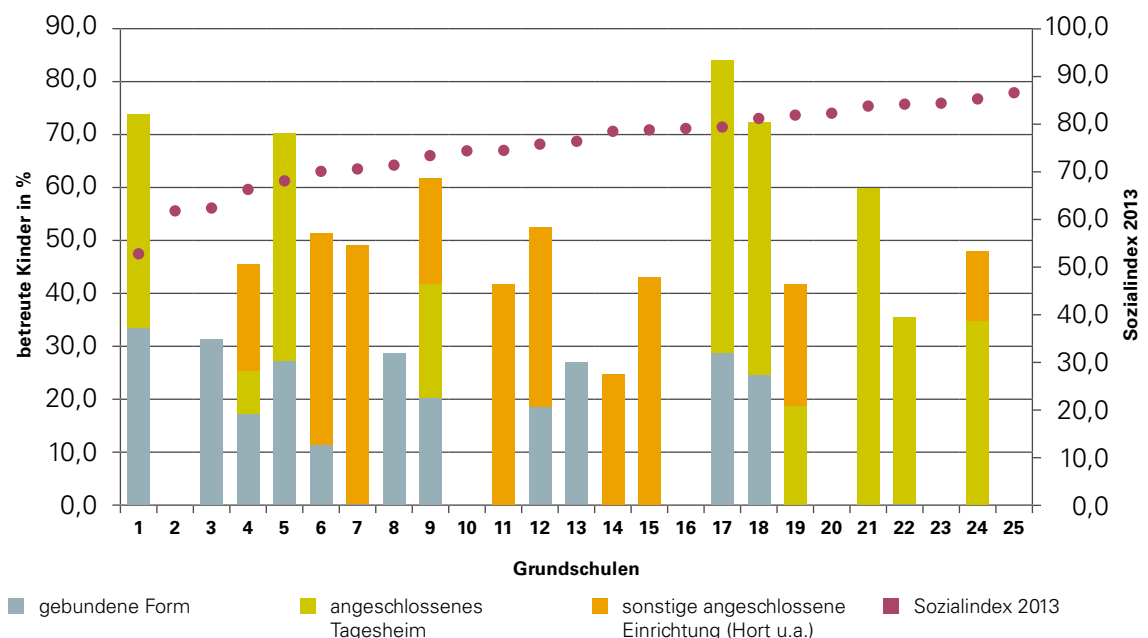
C6.3 Ganztägige Betreuung an Grundschulen

Der Ganztagschule wird der positive Effekt zugeschrieben, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen ausgleichen zu können. Sie bietet Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten Zugänge zu Lernangeboten, die sie auf anderem Wege nicht hätten. Eine genauere Untersuchung müsste jedoch erweisen, ob über die Schichtzugehörigkeit wiederum beeinflusst wird, welche Schulkinder einer Schule an den Ganztagsangeboten teilnehmen und welche

nicht. Folgende Grafik (Abb. C6-3) enthält die 25 Grundschulen, deren Sprengel die höchste soziale Belastung nach dem Sozialindex 2013 (vgl. A3) aufweist. Für sie wird einmal das Ganztagsangebot dargestellt, das bislang den größten Bezug zum Unterrichtsgeschehen hat und der Schule Gestaltungsmöglichkeiten gibt: der schulische gebundene Ganztag und die Kooperation mit einem Tagesheim. Viele der belasteten Grundschulen wurden in München mit gebundenen Ganztagszügen ausgestattet und kooperieren mit einem Tagesheim. An manchen der belasteten Grundschulen beträgt die Teilnahmequote an diesen beiden Ganztagsformen über 70 %.

Andere Grundschulen wiederum greifen am Nachmittag vor allem auf die Hortbetreuung zurück oder ergänzen damit ihr schulisches Ganztagsangebot. Mit dem ab 2016/17 neu eingeführten Kombi-Modell soll ermöglicht werden, dass Horte und Grundschulen in gemeinsamer Verantwortung die Ganztagsbildung und -betreuung gestalten. Sichtbar wird, dass das Betreuungsangebot an den einzelnen Grundschulen sich erheblich voneinander unterscheidet, gleichwohl sie alle Schülerinnen und Schüler aus einem benachteiligten Umfeld aufnehmen. Dennoch wurde vor allem für Grundschulen in diesen als belastet geltenden Gebieten in den gebundenen Ganztag und in Tagesheime investiert. An Grundschulen, die mit ihrem Sozialindex oberhalb des Münchner Durchschnitts liegen, gibt es seltener ein Ganztagsangebot dieser Art. Hier nutzen Eltern weitaus häufiger die Angebote der Mittagsbetreuung. Im Schuljahr 2013/14 nutzten 21 % der Münchner Grundschul Kinder die Mittagsbetreuung oder die verlängerte Mittagsbetreuung.

Abb. C6-3 Anteil betreuter Kinder nach Art der Betreuung an den 25 nach Sozialindex 2013 am stärksten belasteten öffentlichen Grundschulen



Grundschulen ohne Werte bieten nur eine Mittagsbetreuung an.

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

C7 Schulerfolge

Schulische Abschlusszertifikate sind entscheidend für den Zugang zu weiteren Ausbildungsmöglichkeiten und determinieren damit die Berufs- und Lebenschancen der Schulabgängerinnen und -abgänger in hohem Maß. Es ist daher eine unabweisbare gesellschaftliche Aufgabe, die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler so zu gestalten, dass sie ihre Potenziale entfalten können und sie mit Abschlüssen aus dem System der allgemeinbildenden Schulen entlassen werden, die ihrem Potenzial entsprechen.

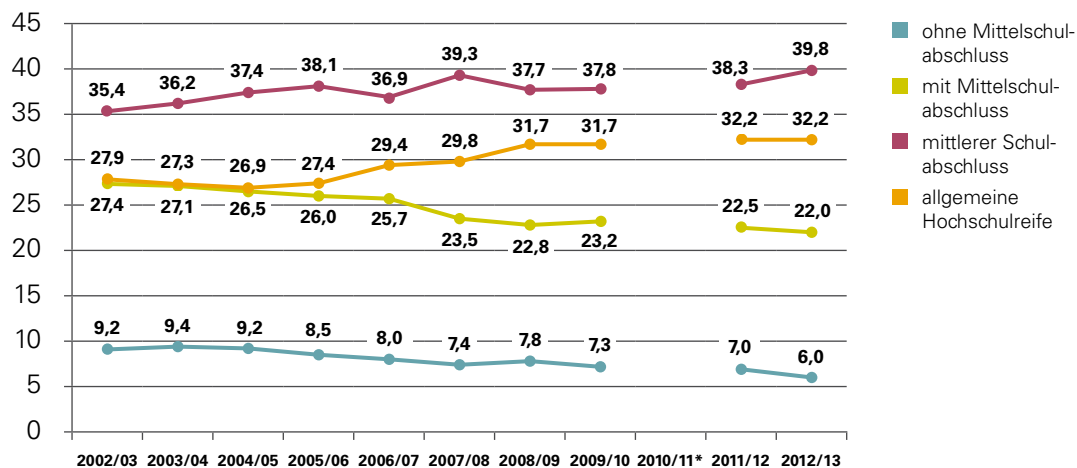
Schulabschlüsse sind ein Output-Indikator des Schulsystems. Die Bildungserträge, gemessen am Indikator der im Schulsystem erzielten Schulabschlüsse, werden kumulativ durch Handlungsfolgen auf unterschiedlichsten Handlungsebenen erzeugt. Zum einen kommen hierbei die strukturellen Gegebenheiten des länderspezifischen Schulsystems, das jeweilige örtliche Schulangebot sowie die pädagogische Qualität der Einzelschulen zum Tragen. Daneben wird die Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen von den Entscheidungen unterschiedlicher Akteure und Einrichtungen beeinflusst. Familie und Kinderbetreuung prägen Bildungsverläufe. Es folgen Weichenstellungen zum Zeitpunkt der Einschulung, beim Übertritt von der Grundschule auf eine weiterführende Schule sowie während der Schullaufbahn durch Schulartwechsel und Wiederholungen. Die segregationsbedingte ungleiche innerstädtische Verteilung der Wohnorte von Schülerinnen und Schülern nach sozialstrukturellen Merkmalen verursacht zusätzlich eine Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern nach sozialen und ethnischen Merkmalen auf die Schulen und bedingt auf diese Weise ihre Bildungschancen mit (vgl. C2.3). Neben den individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung wirken also viele weitere Faktoren auf den für sie erreichbaren Bildungsertrag am Ende der Schullaufbahn ein.

C7.1 Schulabgänge nach erreichtem Schulabschluss

11.326 Schulabgängerinnen und -abgänger verließen im Sommer 2013 die allgemeinbildenden Schulen in München. Wirtschaftsschulen werden hier in die Betrachtung einbezogen, obwohl sie zu den beruflichen Schulen gerechnet werden, denn ihre Schülerinnen und Schüler haben weder ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt, noch verfügen sie über bereits erworbene Abschlüsse. Mit dem Besuch der Wirtschaftsschule erwerben sie außerdem keine berufliche Qualifikation, sondern einen allgemeinbildenden Schulabschluss.

Wie aus der **Abbildung C7-1** zu erkennen ist, machten die Abgängerinnen und Abgänger mit mittlerem Schulabschluss im Jahr 2012/13 den größten und zudem weiter angestiegenen Anteil (39,8 %) an allen Schulentlassenen in München aus. Die allgemeine Hochschulreife wurde von knapp einem Drittel der abgehenden Schülerinnen und Schüler erlangt (32,2 %). Der Mittelschulabschluss stagniert bei einem Anteil von 22 %. Deutlich zurückgegangen ist der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger ohne allgemeinbildenden Schulabschluss auf 6 %. Zurückzuführen ist dies darauf, dass seit dem Schuljahr 2011/12 an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Lernen auch ein theoriereduzierter Mittelschulabschluss erworben werden kann.

Abb. C7-1 Schulabschlüsse der Abgängerinnen und Abgänger von allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München, Schuljahre 2002/03 bis 2012/13 (in %)



* keine Darstellung der Abgänger für das Jahr 2010/11 wegen des doppeltes Abiturjahrgangs

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Auch die absoluten Zahlen aus **Tabelle C7-1** bestätigen, dass die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluss spürbar zurückgegangen ist. In den letzten Jahren ging die Zahl derer, die mit einem qualifizierenden Mittelschulabschluss die Mittelschule verließen, leicht zurück. Den qualifizierenden Mittelschulabschluss (Quali) erlangen die Schülerinnen und Schüler in einer freiwilligen zusätzlichen Prüfung. Er gilt als der höherwertigere Mittelschulabschluss und erhöht die Erfolgsaussichten bei der Suche nach einem Ausbildungsverhältnis (vgl. Abb. D2-2). Außerdem berechtigt er zum Eintritt in die Mittlere-Reife-Klasse M10 an den Mittelschulen. Es ist anzunehmen, dass diese Schülerinnen und Schüler es vermehrt anstreben, in den M-Zügen der Mittelschulen den mittleren Schulabschluss zu erreichen und damit ihre Aussichten auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern.

Tab. C7-1 Schulabschlüsse der Abgängerinnen und Abgänger von allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München, Schuljahre 2005/06 bis 2012/13

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11*	2011/12	2012/13
ohne Mittelschulabschluss	940	867	835	865	813	700	784	684
mit Mittelschulabschluss	2.880	2.803	2.663	2.530	2.579	2.443	2.524	2.489
dav. erfolgreicher Mittelschulabschluss	1.092	1.027	1.030	951	856	995	1.044	1.054
dav. qualifizierender Mittelschulabschluss	1.788	1.776	1.633	1.579	1.723	1.448	1.480	1.435
mittlerer Schulabschluss	4.228	4.024	4.451	4.183	4.211	4.161	4.302	4.506
allgemeine Hochschulreife	3.041	3.206	3.382	3.525	3.530	6.641	3.616	3.647
insgesamt	11.089	10.900	11.331	11.103	11.133	13.945	11.226	11.326

* Im Jahr 2010/11 ging wegen der Umstellung auf G8 der doppelte Abiturjahrgang von den Gymnasien.

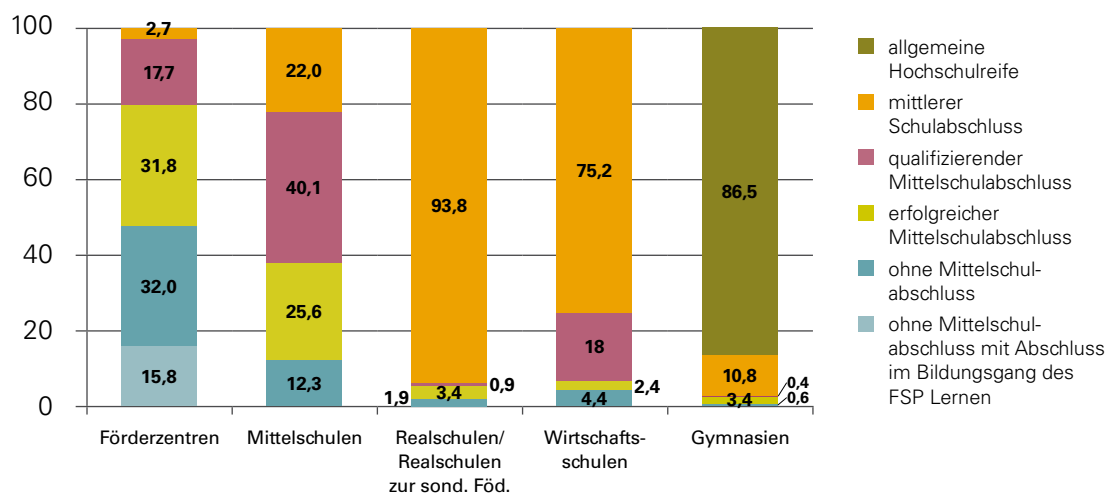
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

Struktur der Schulabgängerinnen und -abgänger nach erreichtem Abschluss

In folgender Grafik (Abb. C7-2) wird differenziert nach Schularten dargestellt, mit welchen Abschlüssen die Abgängerinnen und Abgänger die einzelnen Schularten verlassen haben. Die Struktur der Schulabgängerinnen und -abgänger nach erreichtem Abschluss hat sich an den Realschulen, den Wirtschaftsschulen und den Gymnasien im Vergleich zum letzten Münchner Bildungsbericht 2013 kaum verändert. Die Real- und Wirtschaftsschulen dienen eindeutig dem Bildungsziel, den mittleren Schulabschluss zu vergeben. Fast alle Realschulabgängerinnen und -abgänger (93,4 %) verließen im Schuljahr 2012/13 die Realschule mit dem mittleren Schulabschluss. Bei den Wirtschaftsschulen waren es drei Viertel der Abgehenden. Recht hoch ist mit 18 % der Anteil derer, die nach der Mittelschule mit einem bereits erworbenen qualifizierenden Mittelschulabschluss an die Wirtschaftsschule gehen, diese aber wieder verlassen, ohne dort den mittleren Schulabschluss erlangt zu haben. Der Abschluss der allgemeinen Hochschulreife ist an den allgemeinbildenden Schulen ausschließlich an Gymnasien möglich und wurde hier im Jahr 2012/13 von 86,5 % der Abgehenden erreicht. Die übrigen Abgängerinnen und Abgänger verlassen das Gymnasium überwiegend mit der Mittleren Reife.

Deutliche Strukturverschiebungen bei den Abschlüssen gibt es hingegen an den Mittelschulen und Förderzentren. An Mittelschulen erreicht mittlerweile ein wachsender Anteil der Abgängerinnen und Abgänger den mittleren Schulabschluss (2012/13: 22,0 %, 2010/11: 15,4 %). An den Förderzentren ist der Anteil der Abgehenden mit erfolgreichem Mittelschulabschluss stark gestiegen (2012/13: 31,8 %, 2010/11: 14,0 %). Der Anteil der Schulentlassenen mit dem Abschluss im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen (vormals Abschluss zur individuellen Lernförderung im Förderschwerpunkt Lernen) ist ebenfalls angewachsen (2012/13: 32,0 %, 2010/11: 27,7 %). Dieser Abschluss gilt jedoch nicht als vollwertige formale Abschlussqualifikation und daher werden Abgängerinnen und Abgänger mit diesem Zertifikat zu den Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Schulabschluss gezählt. Im Schuljahr 2012/13 verließen demnach 47,8 % die Förderzentren ohne Schulabschluss. Im Schuljahr 2010/11 waren dies noch 66,5 % gewesen. Die absoluten Zahlen zur Grafik sind Tab. C7-2A im Anhang zu entnehmen.

Abb. C7-2 Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger nach Abschlussart an den einzelnen Schularten in München, Schuljahr 2012/13 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

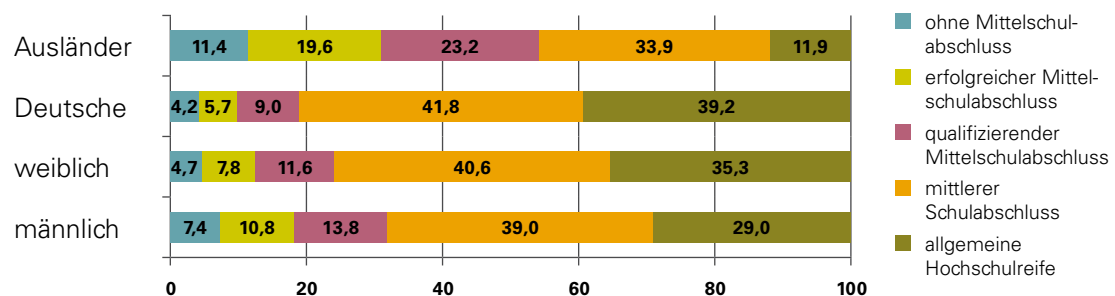
Schulabschlüsse nach Geschlecht und Nationalität

Betrachtet man die Schulabschlüsse nach Geschlecht und Nationalität (**Abb. C7-3**), so wird auch in München das bundesweit anzutreffende Bild ungleicher Bildungschancen bestätigt. Die Chance für ausländische Schülerinnen und Schüler, höherwertige Schulabschlüsse zu erreichen, unterscheidet sich eklatant von derjenigen deutscher Schülerinnen und Schüler. Deutsche Schülerinnen und Schüler gehen mehr als dreimal so häufig mit einem Abitur von der Schule als ausländische Schülerinnen und Schüler (39,2 % vs. 11,9 %). Umgekehrt verlassen letztere etwa dreimal so häufig das Schulsystem ohne oder nur mit einem Mittelschulabschluss (54,2 % vs. 18,9 %). Nur beim Erreichen des mittleren Schulabschlusses scheint annähernd eine Chancengleichheit zu bestehen.

Für die ausländischen Schülerinnen und Schüler ist beim Erwerb des erfolgreichen Mittelschulabschlusses eine Trendwende festzustellen. Nach jahrelangem Rückgang stieg der Anteil wieder an (2012/13: 19,6 % vs. 2009/10: 16,0 %). Dieser Anstieg lässt sich auf die Schülerinnen und Schüler der Übergangsklassen (vgl. C2.1; Abb. C2-2) und die Förderschülerinnen und -schüler im Förderschwerpunkt Lernen (vgl. F5; Abb. F5-1) zurückführen.

An der Geschlechterdifferenz hinsichtlich der Schulabschlüsse hat sich nichts geändert. Nach wie vor ist ein Abstand zwischen den Bildungserträgen von Mädchen und Jungen sichtbar. Während zusammen genommen 32 % der Jungen im allgemeinbildenden Schulsystem 2012 nicht über einen Mittelschulabschluss hinausgekommen sind, waren es bei den Mädchen nur 24,1 %. Jungen gingen mit 7,4 % häufiger als Mädchen (4,7 %) ohne anerkannten Schulabschluss ab. Drei Viertel der Mädchen erreichte einen mittleren Abschluss oder die Hochschulreife, bei den Jungen waren es nur etwa zwei Drittel.

Abb. C7-3 Schulabgängerinnen und -abgänger nach erreichtem Abschluss, Geschlecht und Nationalität in München, Schuljahr 2012/13 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

C7.2 Schulabgänge ohne allgemeinbildenden Schulabschluss

Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluss haben eine deutlich geringere Chance auf eine erfolgreiche Integration in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt (vgl. Abb. D2-2). Sie sind über ihr ganzes Berufsleben hinweg einem höheren Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt und müssen, falls sie erwerbstätig werden, mit einem niedrigen Einkommen über ihre komplette Erwerbsbiographie hinweg rechnen. Damit sind sie auch hinsichtlich ihrer sozialen Teilhabechancen in der Gesellschaft deutlich eingeschränkt.

Im Sommer 2013 verließen 6,0 % oder in absoluten Zahlen 684 der insgesamt 11.326 Schulabgängerinnen und -abgänger die allgemeinbildenden Schulen ohne Mittelschulabschluss (Tab. C7-2). Abgesehen von einzelnen Schuljahren mit einem leichten Anstieg (2003/04 und 2008/09) geht die allgemeine Entwicklung dahin, dass die Anteile von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Abschluss kontinuierlich sinken. Im Jahr 2012/13 ist der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss noch einmal spürbar auf 6 % gesunken. Ausschlaggebend dafür dürfte das im Jahr 2011/12 eingeführte Angebot, an Förderzentren einen Mittelschulabschluss zu erwerben, sein.

Als positive Entwicklung kann dieser Trend allerdings nur gewertet werden, wenn damit auch eine entsprechende Steigerung der Kompetenzen unter den Abgängerinnen und Abgängern verbunden ist. Die letzte PISA-Erhebung 2012 hatte jedoch zum Ergebnis, dass 14 % der 15-jährigen deutschen Schülerinnen und Schülern keine grundlegende Lesekompetenz besitzen und brachte zum Vorschein, dass 20 % der 15-Jährigen mit dem Lösen von Alltagsproblemen überfordert sind.

Tab. C7-2 Anteil der Schulabgänge ohne Mittelschulabschluss an allen Schulabgängerinnen und -abgängern in München, Schuljahre 2002/03 bis 2012/13 (in %)

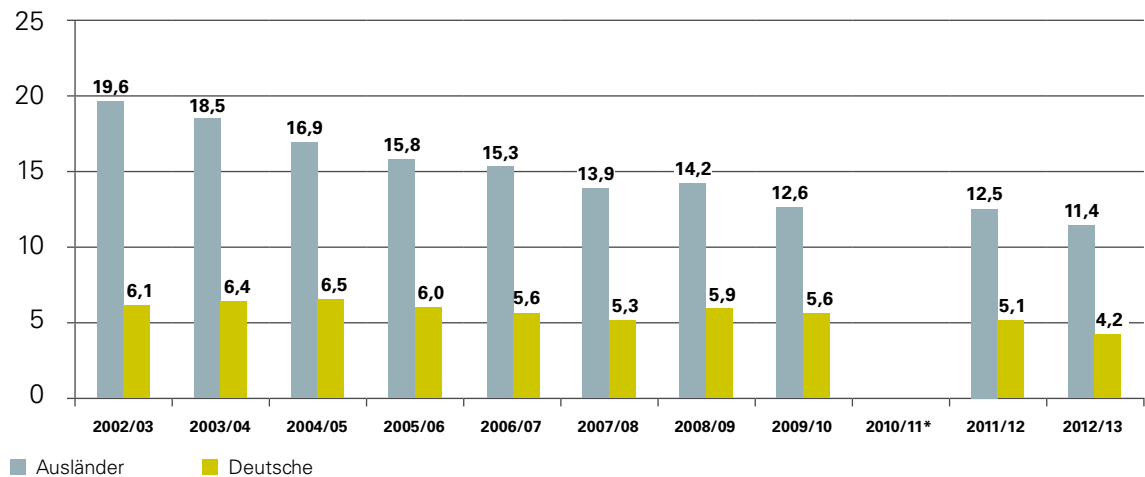
2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11*	2011/12	2012/13
9,2	9,4	9,2	8,5	8,0	7,4	7,8	7,3	–	7,0	6,0

* Keine Angabe wegen des Abgangs des doppelten Abiturjahrgangs

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Das Risiko ausländischer Schülerinnen und Schüler, in München eine allgemeinbildende Schule ohne Schulabschluss zu verlassen, ist immer noch mehr als doppelt so hoch wie das der deutschen Schülerinnen und Schüler. Im Schuljahr 2012/13 hatten 11,4 % der ausländischen abgehenden Schülerinnen und Schüler keinen Abschluss erreicht, wohingegen lediglich 4,2 % von den deutschen Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Schulabschluss blieben (Abb. C7-4). Gleichzeitig wird jedoch in der Zeitreihe sichtbar, dass der Anteil ohne Schulabschluss unter den ausländischen Schulabgängerinnen und -abgängern über die Jahre hinweg konstant gesunken ist, denn im Schuljahr 2002/03 betrug er noch 19,6 %. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist nicht ganz so groß, aber sehr konstant: Während unter den Schulabgängern 7,4 % ohne Abschluss blieben, waren es unter den Schulabgängerinnen nur 4,7 %.

Abb. C7-4 Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Mittelschulabschluss nach Nationalität in München, Schuljahre 2002/03 bis 2012/13 (in %)



* Keine Angabe wegen des Abgangs des doppelten Abiturjahrgangs

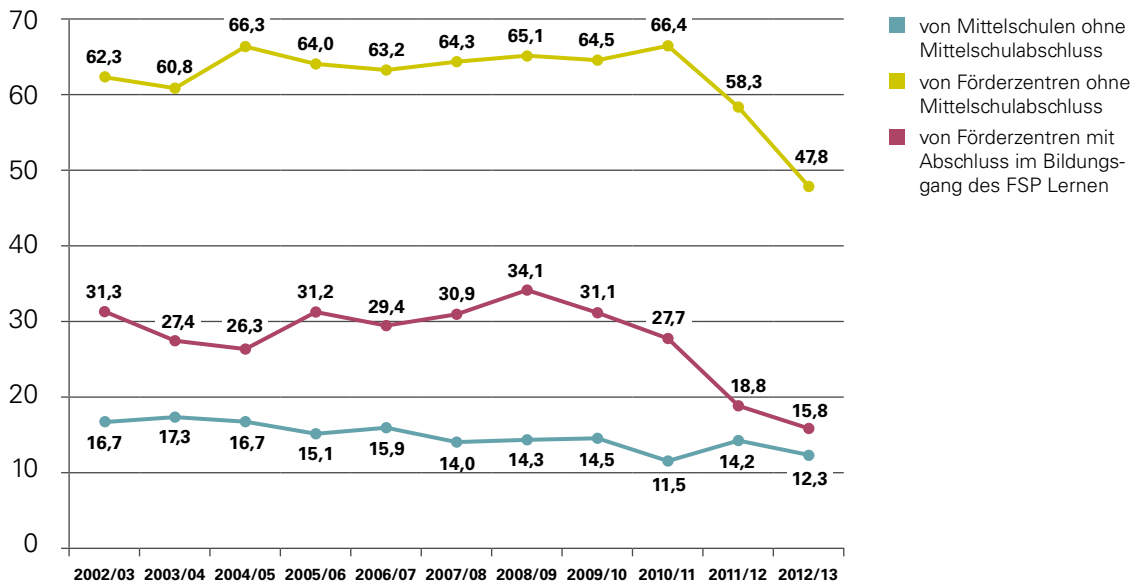
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Etwa 80 % aller Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Mittelschulabschluss kamen von den Mittel- und Förderschulen. Gut die Hälfte von ihnen (50,9 %) verließ im Schuljahr 2012/13 eine Mittelschule ohne Abschluss. 28,9 % der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Mittelschulabschluss hatten zuvor eine Förderschule besucht. Zu etwa einem Drittel haben sie dort einen Abschluss des Bildungsgangs im Förderschwerpunkt Lernen erworben. Doch auch die anderen Schularten entlassen Schülerinnen und Schüler ohne einen Schulabschluss. So stammten 7 % der ohne Schulabschluss Abgehenden von einer Realschule und 6 % von einer Wirtschaftsschule.

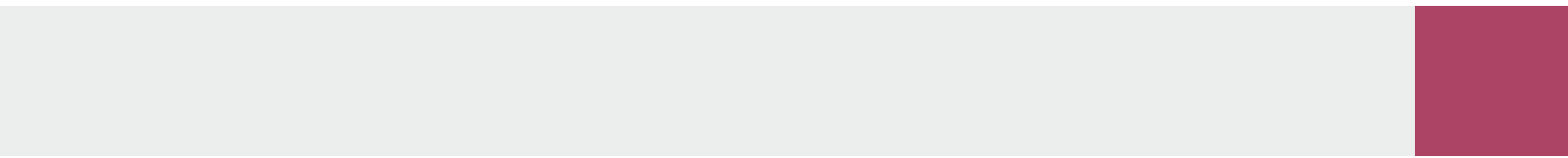
Auf die Mittelschulen und Förderzentren geht folgende Abbildung (Abb. C7-5) näher ein. Sie zeigt in einer Zeitreihe, wie viel Prozent der Schulabgängerinnen und -abgänger dieser zwei Schularten diese ohne Abschluss verlassen haben. Die Mittelschulen entließen in den vergangenen Jahren einen ziemlich konstanten Anteil ihrer Abgängerinnen und Abgänger ohne einen Abschluss. Wer eine Mittelschule besucht und dort seinen Abschluss macht, verlässt diese also mit annähernd gleichbleibender Wahrscheinlichkeit ohne einen Mittelschulabschluss. Im Schuljahr 2012/13 hatten 12,3 % der abgehenden Mittelschülerinnen und -schüler keinen Abschluss erreicht. Ein knappes Drittel dieser Abgängerinnen und Abgänger geht bereits während der 7. oder 8. Jahrgangsstufe ab, wenn sie ihre Vollzeitschulpflicht von neun Schulbesuchsjahren erfüllt haben.

Die Förderschulen entließen bisher einen sehr hohen Anteil von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne einen gesellschaftlich anerkannten formalen Schulabschluss. Eine Veränderung brachte die schon erwähnte neue Möglichkeit, seit 2011/12 an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Lernen den Mittelschulabschluss zu erwerben. Von dieser machen mehr und mehr Schülerinnen und Schüler Gebrauch.

Abb. C7-5 Anteil der Schulabgänge ohne Mittelschulabschluss an den Schulabgängerinnen und -abgängern von Mittelschulen und Förderzentren in München, Schuljahre 2002/03 bis 2012/13 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung



D Berufliche Schulen

Die beruflichen Schulen decken ein breites Bildungsspektrum ab. Neben den Berufsschulen, den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung und den Berufsfachschulen (inkl. denen des Gesundheitswesens), die für die berufliche Erstausbildung zuständig sind, gibt es mit den Fachschulen und Fachakademien Angebote zur beruflichen Weiterbildung. Sowohl im Rahmen der Erstausbildung wie in der beruflichen Weiterbildung wird zudem die Chance geboten, zusätzlich höhere allgemeinbildende Schulabschlüsse zu erwerben. Speziell für den Erwerb der (Fach-)Hochschulreife im direkten Anschluss an einen mittleren Schulabschluss steht mit der Fachoberschule eine eigene Schulart zur Verfügung. Mit der Berufsoberschule gibt es einen Schultyp, der jungen Erwachsenen mit mittlerem Schulabschluss nach der Erstausbildung ebenfalls die Möglichkeit bietet, die (Fach-)Hochschulreife zu erlangen. Hinzu kommen die Wirtschaftsschulen, die mit der 7. Jahrgangsstufe beginnen und zum mittleren Schulabschluss führen. Damit stellen sie eine Alternative zum Schulbesuch an allgemeinbildenden Schulen dar und werden deshalb in Kapitel C behandelt.

Für die Einordnung der Daten der beruflichen Schulen muss beachtet werden, dass ihre Schülerschaft nicht nur innerhalb der Stadtgrenzen wohnt. Dies liegt an den Berufsschulsprengeln für die Ausbildungsberufe, die sich nach dem Standort des Ausbildungsbetriebs richten und oft weit über das Stadtgebiet hinaus reichen. Auch ist München ein beliebter Ausbildungsstandort, viele Jugendliche aus dem Umland finden hier einen Ausbildungsplatz. Auch an den anderen beruflichen Schularten gibt es viele Gastschülerinnen und Gastschüler. München hat somit als Ausbildungs- und Weiterbildungsstandort eine große Bedeutung für das Umland. Die Zahlen in diesem Kapitel sind folglich nicht als Darstellung der Münchner Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen zu lesen, sondern in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in München zu verstehen.

Im Folgenden wird immer dann nach Schülergruppen differenziert, wenn Unterschiede bei der Bildungsteilnahme oder beim Schulerfolg auszumachen sind. Die Darstellung beschränkt sich dabei zumeist auf die Schülermerkmale Geschlecht und Nationalität. Eine Auswertung nach Migrationshintergrund ist nicht möglich, da dieser in der Statistik der beruflichen Schulen nicht hinreichend erfasst wird. Dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weit höher ist, als es die Auswertung nach Staatsangehörigkeit ausweist, lässt sich der Befragung „Berufsausbildung und Wohnen in München“ aus dem Jahr 2014 entnehmen. Hier wurde mit Bezug auf die Definitionen der Bevölkerungsstatistik (vgl. A1.1) für 32,7 % der Schülerinnen und Schüler in der dualen Ausbildung ein Migrationshintergrund festgestellt (vgl. RBS-KBS 2015, S. 3f.). Dabei schwankt der Anteil je nach Ausbildungsberuf zwischen 5 % und 77 %.

Wie bei den allgemeinbildenden Schulen kann allerdings das Merkmal Staatsangehörigkeit als Indikator für die Bildungsbeteiligung und -erfolge der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund herangezogen werden. Dass auch dies zu plausiblen Ergebnissen führt, lässt sich etwa an der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Ausbildungsberufe im dualen System feststellen. Diese fällt nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund sehr ähnlich aus (vgl. Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2014, S. 64f. und RBS-KBS 2015, S. 4).

D1 Grunddaten zu den beruflichen Schulen

Die Anzahl der Schulen sowie die Größe der Schülerschaft und deren Verteilung auf die Schularten liefern die Ausgangsdaten, um die Bedeutung der beruflichen Schulen in München einordnen zu können (vgl. D1.1; D1.2). Zur Betrachtung der Schülerverteilung werden die Schularten und Bildungsgänge auch den Teilbereichen des Berufsbildungssystems zugeordnet (vgl. D1.3). Neben einem Überblick über das Angebot an Schulen und die Verteilung der Schülerinnen und Schüler ist vor allem auch die Entwicklung der Schülerschaft an den einzelnen Schularten bzw. in den Teilbereichen des Berufsbildungssystems von Interesse. Um die Dynamik, mit der Veränderungen im Bereich der beruflichen Schulen vorstattengehen, besser sichtbar zu machen, wird im Anschluss auch auf die Schülerinnen und Schüler eingegangen, die neu an die beruflichen Schulen kommen (vgl. D2.1).

D1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der beruflichen Schulen

Im Schuljahr 2013/14 gab es ohne die zehn Wirtschaftsschulen 192 berufliche Schulen in München. Am häufigsten unter den beruflichen Schulen vertreten sind mit 45 Schulen die Berufsfachschulen des Gesundheitswesens und mit 41 Schulen die Berufsfachschulen, die sich überwiegend in privater Trägerschaft befinden (**Tab. D1-1**). Die Berufsfachschulen sind dabei nicht alle auf die schulische Ausbildung in staatlich anerkannten Berufen ausgerichtet. Unter den 34 privaten Schulen finden sich neun, mit insgesamt 286 Schülerinnen und Schülern, aus dem Bereich der darstellenden und bildenden Künste, welche nicht in die Gruppe der staatlich geregelten Ausbildungen fallen.

35 der 36 Berufsschulen befinden sich in der Trägerschaft der Stadt. Bei der einen Berufsschule in staatlicher Trägerschaft handelt es sich um die Berufsschule München-Land im Osten der Stadt. Ergänzt wird das Angebot durch drei Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Eine dieser Schulen ist dem Bezirk Oberbayern zuzuordnen. Bezirke werden dem Definitionskatalog der amtlichen Schulstatistik folgend als kommunale Träger erfasst (vgl. Anmerkungen zu Tab. D1-1).

Die 32 Fachschulen, die die amtliche Schulstatistik ausweist, werden überwiegend von der Stadt München getragen. Zudem sind zwei weitere kommunale Fachschulangebote in München vorhanden, die nicht in der amtlichen Schulstatistik erfasst werden. Die Schulstatistik zählt Schulen nur, wenn sie von Schülerinnen und Schülern besucht werden. Da zwei der Fachschulen neue Klassen nur im Zweijahreswechsel anbieten, wird hier jedes Jahr nur eine der Schulen in der Statistik erfasst. Hinzu kommt ein Fachschulangebot durch eine Stiftung, die statistisch nicht als Schule erfasst wird. Es handelt sich um die städtische Stahlgruber-Stiftung, welche Kurse im KFZ-Bereich anbietet, u.a. werden Meistervorbereitungskurse und Fortbildungen zum Sachverständigen durchgeführt.

Von den 15 Fachakademien sind fünf in kommunaler und zehn in privater Hand. Unter den kommunalen Fachakademien findet sich mit der an den Kammerspielen angegliederten Otto-Falckenberg-Schule für darstellende Kunst eine Schule, die nicht dem Referat für Bildung und Sport zugeordnet ist. Drei Fachoberschulen befinden sich in kommunaler und zwei in staatlicher Trägerschaft. Dieses Angebot wird ergänzt durch zehn Schulen privater Träger. Von den fünf Berufsoberschulen werden ebenfalls je zwei von der Kommune bzw. dem Staat als Träger geführt.

Tab. D1-1 Anzahl der beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2008/09 und 2013/14

	Schulen insgesamt		davon					
			staatlich		kommunal		privat	
	2008/09	2013/14	2008/09	2013/14	2008/09	2013/14	2008/09	2013/14
Berufsschule	36	36	1	1	35	35	–	–
Berufsschule zur sonderpäd. Förderung	3	3	–	–	1*	1*	2	2
Berufsfachschule	42	41	1	1	6	6	35	34
Berufsfachschule des Gesundheitswesens	38	45	7	7	2	2	29	36
Fachschule	29	32	–	–	24	26**	5	6
Fachakademie	16	15	1	–	6	5	9	10
Fachoberschule	11	15	2	2	2	3	7	10
Berufsoberschule	4	5	2	2	2	2	–	1
Insgesamt	179	192	14	13	78	80	87	99

* Hierbei handelt es sich um eine Schule des Bezirks Oberbayern; ** Mit den von der Schulstatistik nicht erfassten kommunalen Angeboten sind es 27 Fachschulen bzw. inkl. des Kurse der Stahlgruber-Stiftung 28 schulische Angebote.

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS

Seit dem Schuljahr 2008/09 stieg die Anzahl der beruflichen Schulen um 13 auf 192 Schulen im Schuljahr 2013/14. Dies ist überwiegend auf die gestiegene Anzahl privater Schulen zurückzuführen. Insgesamt wurden 19 private Schulen neu eröffnet sowie im selben Zeitraum sieben private Schulen geschlossen. Vor allem bei den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens gab es mit acht Neueröffnungen und einer Schließung viel Bewegung. An den öffentlichen Schulen waren weit weniger Veränderungen zu verzeichnen. Die staatliche Fachakademie für Restauratoren wurde bereits zum Ende des Schuljahres 2008/09 geschlossen. Zum Schuljahr 2012/13 wurde die Städtische Fachakademie für Augenoptik in eine städtische Fachschule umgewandelt und mit der Städtischen Fachschule für Fahrzeugtechnik und Elektromobilität eine Schule neu eröffnet. Mit Beginn des Schuljahres 2013/14 wurde die Städtische Rainer-Werner-Fassbinder-Fachoberschule für Sozialwesen und Gestaltung in zwei Fachoberschulen aufgeteilt.

D1.2 Entwicklung der Schülerzahlen nach Schularten

Im Schuljahr 2013/14 besuchten 59.987 Schülerinnen und Schüler eine berufliche Schule (Tab. D1-2). 46.769 bzw. 78,0 % gingen an eine städtische Schule, 16,2 % waren an einer Schule in privater und 5,8 % an einer Schule in staatlicher Trägerschaft. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (38.592 bzw. 64,3 %) besuchte eine Berufsschule.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler hat sich an den verschiedenen Schularten im beobachteten Zeitraum seit dem Schuljahr 2008/09 sehr unterschiedlich entwickelt. Die Berufsfachschulen des Gesundheitswesens (28,2 %), die Fachschulen (20,5 %) und die Fachoberschulen (17,9 %) haben innerhalb von fünf Jahren eine starke Zunahme der Schülerzahlen zu verzeichnen. Bei den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens geht dieser Anstieg fast ausschließlich auf die Schulen in privater Trägerschaft zurück.

Tab. D1-2 Entwicklung der Schülerzahlen an den beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2008/09 bis 2013/14


	Träger	Anzahl						Entwicklung (in %) 2008–2013	
		2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	je Träger	Gesamt
Berufsschule	Kommune	42.725	41.334	39.759	39.153	39.107	38.238	-10,5	-10,4
	Staat	342	371	393	400	389	354	3,5	
Berufsschule zur sonderpäd. Förderung	Kommune*	168	155	154	152	153	146	-13,1	-6,3
	Privat	1.709	1.759	1.663	1.692	1.648	1.612	-5,7	
Berufsfachschule	Kommune	1.307	1.324	1.319	1.330	1.322	1.354	3,6	-16,8
	Privat	2.762	2.667	2.554	2.339	2.165	2.029	-26,5	
	Staat	24	28	28	27	23	22	-8,3	
Berufsfachschule des Gesundheitswesens	Kommune	230	245	242	250	240	218	-5,2	28,2
	Privat	2.186	2.346	2.545	2.645	2.889	3.008	37,6	
	Staat	530	521	506	516	545	552	4,2	
Fachschule	Kommune	1.849	1.937	1.922	2.028	2.135	2.159	16,8	20,5
	Privat	317	387	463	405	372	452	42,6	
Fachakademie**	Kommune	844	1.025	1.056	1.015	918	938	11,1	3,4
	Privat	1.193	1.215	1.183	1.180	1.175	1.174	-1,6	
	Staat	6	–	–	–	–	–	–	
Fachoberschule	Kommune	2.385	2.519	2.623	2.627	2.653	2.708	13,5	17,9
	Privat	1.075	1.122	1.187	1.278	1.327	1.458	35,6	
	Staat	1.657	1.731	1.740	1.843	1.835	1.866	12,6	
Berufsoberschule	Kommune	916	986	1.161	1.149	1.042	1.008	10,0	5,1
	Privat	–	–	–	18	18	13	–	
	Staat	700	889	872	845	744	678	-3,1	
Insgesamt	Kommune	50.424	49.525	48.236	47.704	47.570	46.769	-7,2	–
	Privat	9.242	9.496	9.595	9.557	9.594	9.746	5,5	–
	Staat	3.259	3.540	3.539	3.631	3.536	3.472	6,5	–
	Alle	62.925	62.561	61.370	60.892	60.700	59.987	-4,7	–

* Hierbei handelt es sich um eine Schule des Bezirks Oberbayern. ** Die Schülerzahlen für die Fachakademien enthalten nur Schülerinnen und Schüler in den Klassen des regulären Fachakademiebetriebs **►D**.

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Ein Rückgang der Schülerzahlen zeigt sich bei den Berufsfachschulen (16,8 %), den Berufsschulen (10,4 %) und den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (6,3 %). An den Berufsfachschulen ist die Abnahme vollständig an den privaten Schulen auszumachen. An den städtischen Berufsschulen lässt sich die Entwicklung der Schülerzahlen an einigen Berufsschulen festmachen, in deren Ausbildungsbereich zuletzt weniger Ausbildungsverträge abgeschlossen wurden. Dies sind u.a. die Berufsschulen für Versicherung- und Personalwesen, für Hotel-, Gaststätten- und Braugewerbe, für Farbe und Gestaltung und für das Metzgerhandwerk (vgl. RBS-B 2014). Hinzu kommt der starke Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die eines der Angebote im Übergangssystem an den Berufsschulen besuchen (vgl. D2.1).

D1.3 Teilbereiche des Berufsbildungssystems

Das Berufsbildungssystem  kann in die fünf bzw. sechs Teilbereiche duales System, vollzeitschulische Ausbildung, Übergangssystem, Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und berufliche Weiterbildung gegliedert werden. Als sechster Teilbereich wird in Bayern das Berufsgrundschuljahr gezählt.

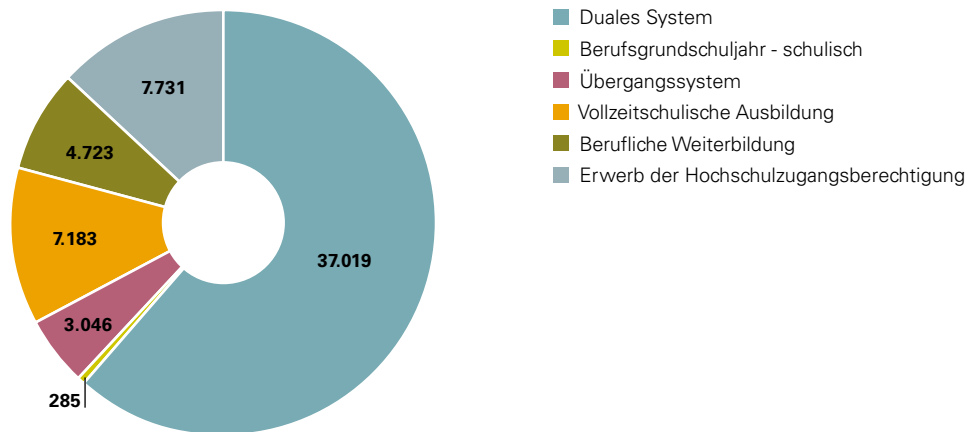
Im dualen System findet die Ausbildung zugleich in einem Ausbildungsbetrieb und an der Berufsschule statt. Die vollzeitschulischen Ausbildungen beinhalten das Angebot der Berufsfachschulen und der Berufsfachschulen des Gesundheitswesens. Das Übergangssystem ist wie die duale Ausbildung ein Angebot an den Berufsschulen und den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Es soll die Jugendlichen, denen ein direkter Übergang in die Ausbildung verwehrt blieb, mit speziellen Angeboten auf eine Ausbildung vorbereiten. Die Aufgabe und die schulischen Angebote des Übergangssystems sind in München allerdings seit Anfang der 2010er Jahre im Wandel. Zunehmend werden hier berufsschulpflichtige Flüchtlinge beschult, die das erste Mal seit ihrer Ankunft in Deutschland eine Schule besuchen (vgl. D3.1). Dabei zeichnet sich ab, dass die Zahl dieser Schülerinnen und Schüler in den nächsten Jahren weiter stark ansteigen wird. Der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ist an den beruflichen Oberschulen möglich. Hierzu zählen die Fachoberschulen, die sich direkt an Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden Schulen richten, und die Berufsoberschulen, die ein Angebot für junge Erwachsene mit abgeschlossener Berufsausbildung sind.

Das Berufsgrundschuljahr - schulisch (BGJ/s) findet sich wie die duale Ausbildung und das Übergangssystem an den Berufsschulen bzw. den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Während das Berufsgrundschuljahr in anderen Bundesländern zum Übergangssystem zu zählen ist, gibt es in Bayern die Besonderheit, dass das BGJ/s in einigen Ausbildungsberufen des dualen Systems ein verpflichtendes erstes vollzeitschulisches Ausbildungsjahr darstellt, in dem die Berufsschule auch die fachpraktische Ausbildung übernimmt. In München wird das BGJ/s für die Fachrichtungen Holztechnik, Zimmerer, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Agrarwirtschaft angeboten. Entsprechend dieser Sonderstellung des BGJ/s, die eine Zuordnung zu den anderen Teilbereichen nicht zulässt, wird es als sechster Teilbereich ausgewiesen, der allerdings nur von wenigen Schülerinnen und Schülern besucht wird (vgl. auch Bildungsbericht Bayern 2012, S. 124ff.).

Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler nach Teilbereichen

Der größte Teilbereich ist das duale System mit 37.019 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2013/14 (**Abb. D1-1**). Noch vor der vollzeitschulischen Ausbildung an den Berufsfachschulen (des Gesundheitswesens) mit 7.183 Schülerinnen und Schülern kommt der Bereich zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, der von 7.731 Schülerinnen und Schülern besucht wurde. Dabei stellen die zu diesem Teilbereich gehörigen Fachoberschulen auch ein alternatives Angebot zum direkten Übergang in eine der zwei Möglichkeiten zur beruflichen Erstausbildung (duales System und vollzeitschulische Ausbildung) dar. Der Teilbereich der beruflichen Weiterbildung wurde zuletzt von 4.723 Schülerinnen und Schülern besucht.

Abb. D1-1 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Teilbereiche des Berufsbildungssystems in München, Schuljahr 2013/14

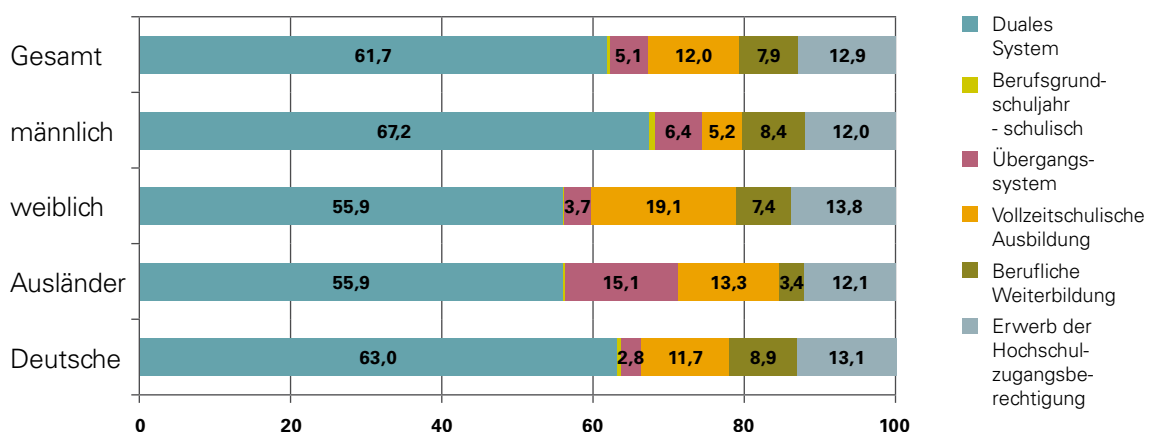


Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Unter den 3.046 Schülerinnen und Schülern, die Angebote des Übergangssystems besuchten, sind auch die Schülerinnen und Schüler der Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge enthalten (vgl. D3.1). **Abbildung D1-2** weist dementsprechend einen mit 15,1 % sehr hohen Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern im Übergangssystem aus. Ohne die Klassen für Flüchtlinge liegt der Wert bei 11,2 %, was im Vergleich zu den 2,8 % der deutschen Schülerinnen und Schülern im Übergangssystem gleichwohl als sehr hoch zu bewerten ist.

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich vor allem dadurch, dass Schülerinnen häufiger eine vollzeitschulische Ausbildung besuchen (19,1 % zu 5,2 %), während Schüler öfter in einer dualen Ausbildung (67,2 % zu 55,9 %) anzutreffen sind. Schüler besuchen zudem deutlich häufiger als Schülerinnen das Übergangssystem (6,4 % zu 3,7 %).

Abb. D1-2 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Teilbereiche des Berufsbildungssystems nach Geschlecht und Nationalität in München, Schuljahr 2013/14 (in %)

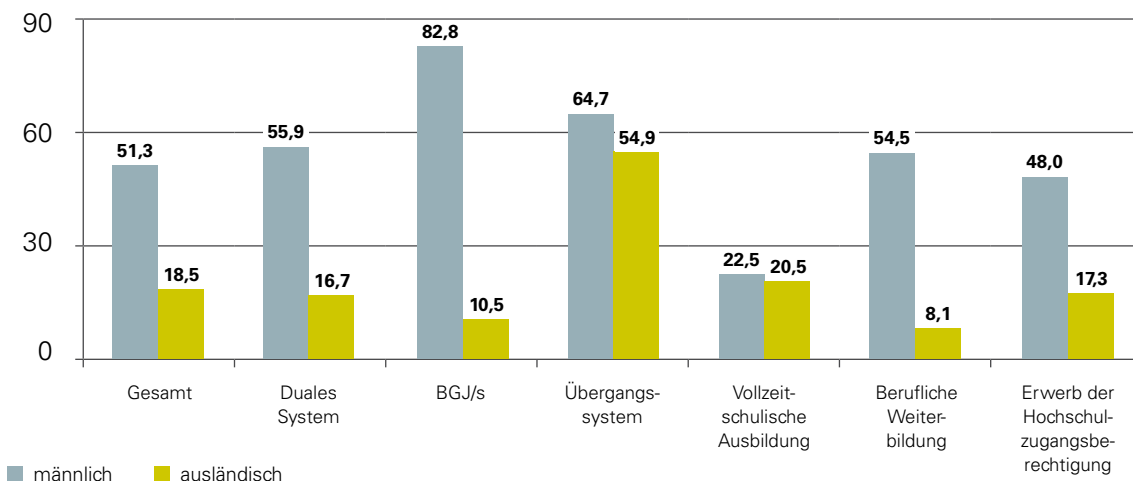


Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Verteilung nach Geschlecht und Nationalität in den Teilbereichen

Während insgesamt im Berufsbildungssystem junge Frauen und Männer im Schuljahr 2013/14 nahezu gleich häufig vertreten waren (48,7 % zu 51,3 %), sind einzelne Teilbereiche eher weiblich oder männlich geprägt (**Abb. D1-3**). Stark weiblich besetzt ist die vollzeitschulische Ausbildung, hier sind lediglich 22,5 % der Schülerschaft männlich. Im Berufsgrundschuljahr (82,8 %) und im Übergangssystem (64,7 %) sind hingegen die jungen Männer deutlich häufiger anzutreffen.

Abb. D1-3 Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht und Nationalität in den Teilbereichen des Berufsbildungssystems in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler lag insgesamt bei 18,5 %. Im Vergleich zu diesem Wert ist auffällig, dass die ausländischen Jugendlichen etwas häufiger in der vollzeitschulischen Ausbildung vertreten sind (20,5 %) und im Übergangssystem stark überrepräsentiert sind (54,9 %). Hier sind wiederum die Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge zu bedenken, die dem Übergangssystem zugerechnet werden. Ohne die Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen liegt der Anteil der ausländischen Jugendlichen im Übergangssystem gleichwohl immer noch bei 40,8 % (vgl. auch D2.2).

D2 Neueintritte und schulische Vorbildung

Die Neueintritte sind sowohl für einen Vergleich der verschiedenen Bildungsangebote wie für die Einordnung der Schülerzahlentwicklung hilfreich. Die unterschiedlichen Bildungsgänge an den beruflichen Schulen dauern zwischen ein und drei Schuljahren. Die Schülerzahlen geben dementsprechend die Gesamtgröße eines schulischen Angebots wieder, während die Neueintritte die Verteilung einer neuen Schülerkohorte aufzeigen, was die Bildungsangebote vergleichbar macht. Zudem lässt sich an den Neueintritten ablesen, mit welchen Schülerzahlen in den

Folgeklassen zu rechnen ist bzw. geben sie auch Auskunft darüber, wann große Kohorten an Absolventen die beruflichen Schulen voraussichtlich verlassen.

Die Darstellung der Neueintritte erfolgt zuerst für alle Teilbereiche im Berufsbildungssystem (vgl. D2.1). Die anschließenden Abschnitte beschränken sich auf ausgewählte Teilbereiche, um die Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler (vgl. D2.2) bzw. die in einem Teilbereich oder einer Schulart vertretenen Schülergruppen auf ihre Vorbildung hin zu betrachten (vgl. D2.3).

D2.1 Neueintritte in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems

Nach den Teilbereichen des Berufsbildungssystems zeigt die Entwicklung der Zahlen der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler ein ähnliches Bild, wie es sich bereits für die Schülerzahlen nach Schulart ergeben hat (vgl. Tab. D1-2). Der Rückgang an den Berufsschulen ist sowohl auf die geringere Zahl der Jugendlichen, die eine duale Ausbildung beginnen, wie auf einen starken Rückgang der Zahl der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem zurückzuführen (Tab. D2-1). Dabei ist das weit kleinere Übergangssystem für die Hälfte des Rückgangs der Neueintritte an den Berufsschulen verantwortlich. Die Zahl der Neueintritte ins Übergangssystem sank im betrachteten Fünfjahreszeitraum um fast 1.000 Schülerinnen und Schüler und damit um knapp ein Drittel, obgleich mit den Angeboten für junge Flüchtlinge dem Übergangssystem eine neue Aufgabenstellung hinzugefügt wurde. Werden die Jugendlichen in diesen Angeboten herausgerechnet, finden sich im Schuljahr 2013/14 noch 1.809 Schülerinnen und Schüler, die neu in das Übergangssystem eingemündet sind. Auf diesen Wert bezogen liegt der Rückgang seit dem Schuljahr 2008/09 bei über 40 %. Es bleibt allerdings eine Gruppe von Jugendlichen bestehen, für die sich der Übergang in die Ausbildung besonders schwer gestaltet. Für diese Jugendlichen besteht die Gefahr, dass sie dauerhaft in prekären Verhältnissen verbleiben (vgl. Zimmermann/Tilly 2012).

Tab. D2-1 Neu eingetretene Schülerinnen und Schüler nach den Teilbereichen des Berufsbildungssystems in München, Schuljahre 2008/09 bis 2013/14

	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	Entwicklung (in %)
Duales System	13.412	12.140	12.451	12.934	12.340	12.375	-7,7
Vollzeitschulische Ausbildung	3.460	3.511	3.498	3.382	3.424	3.477	0,5
Berufsgrundschuljahr - schulisch	237	272	285	275	274	264	11,4
Übergangssystem	3.073	2.864	2.194	2.010	2.395	2.084	-32,2
Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung	3.383	3.641	3.731	3.725	3.655	3.804	12,4
Berufliche Weiterbildung	2.140	2.434	2.469	2.486	2.446	2.609	21,9
Gesamt	25.705	24.862	24.628	24.812	24.534	24.613	-4,2

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Die stärkste Zunahme an Neueintritten gab es in der beruflichen Weiterbildung (21,9 %) und im Bereich des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (12,4 %). In der vollzeitschulischen Ausbildung sind in der Summe kaum Veränderungen ersichtlich. Allerdings gibt es hier eine Bewegung hin zu den Ausbildungen an den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens (vgl. auch Tab. D1-2).

D2.2 Bildungsbeteiligung im beruflichen Ausbildungssystem und an Fachoberschulen

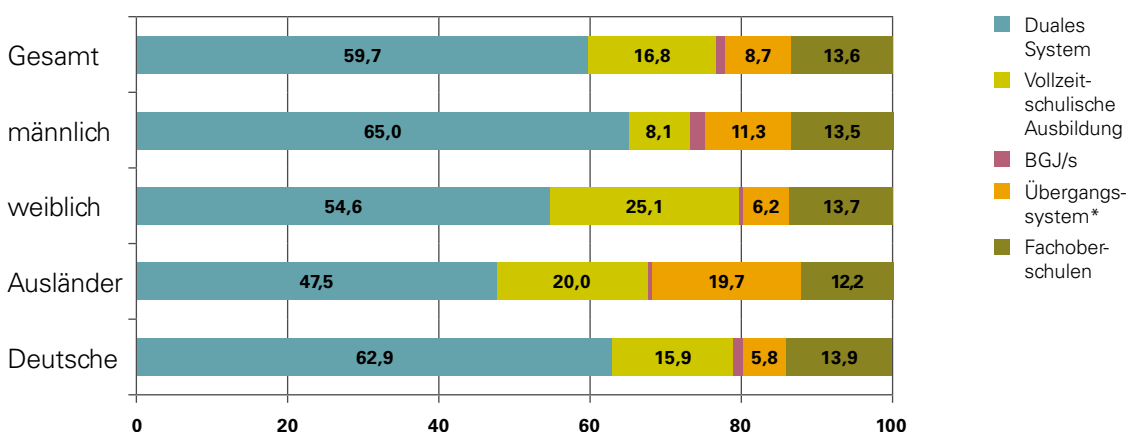
Die Teilbereiche duales System, vollzeitschulische Ausbildung, Übergangssystem und in Bayern das Berufsgrundschuljahr - schulisch lassen sich als eigenständiger Bereich innerhalb des Berufsbildungssystems verstehen, der auch als berufliches Ausbildungssystem bezeichnet wird (vgl. u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 98). Die Mehrheit der nicht studienberechtigten Jugendlichen mündet in dieses System. Allerdings bieten die Fachoberschulen für Schülerinnen und Schüler, die einen mittleren Schulabschluss erworben haben, mit der Möglichkeit, die (Fach-)Hochschulreife zu erwerben, eine attraktive Alternative zu einer beruflichen Erstausbildung an.

Um die Bildungsbeteiligung an der Schwelle zwischen den allgemeinbildenden und den beruflichen Schulen in den Blick zu nehmen, wird im Folgenden die Verteilung der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen dargestellt. Um für alle betrachteten Teilbereiche bzw. Schularten die gleiche Bezugsgröße heranzuziehen, werden die Schülerinnen und Schüler in den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge des Übergangssystems hier nicht berücksichtigt.

Bildungsbeteiligung nach Geschlecht, Nationalität und Vorbildung

Abbildung D2-1 zeigt für das Schuljahr 2013/14, dass sich mit 59,7 % die Mehrheit der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler in einer dualen Ausbildung befindet, während eine vollzeitschulische Ausbildung (16,8 %) und der Weg an die Fachoberschule (13,6 %) seltener gewählt werden. Ins Übergangssystem münden 8,7 % der Schülerinnen und Schüler.

Abb. D2-1 Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Nationalität und Geschlecht in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



* Ohne Schülerinnen und Schüler in den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge
 Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

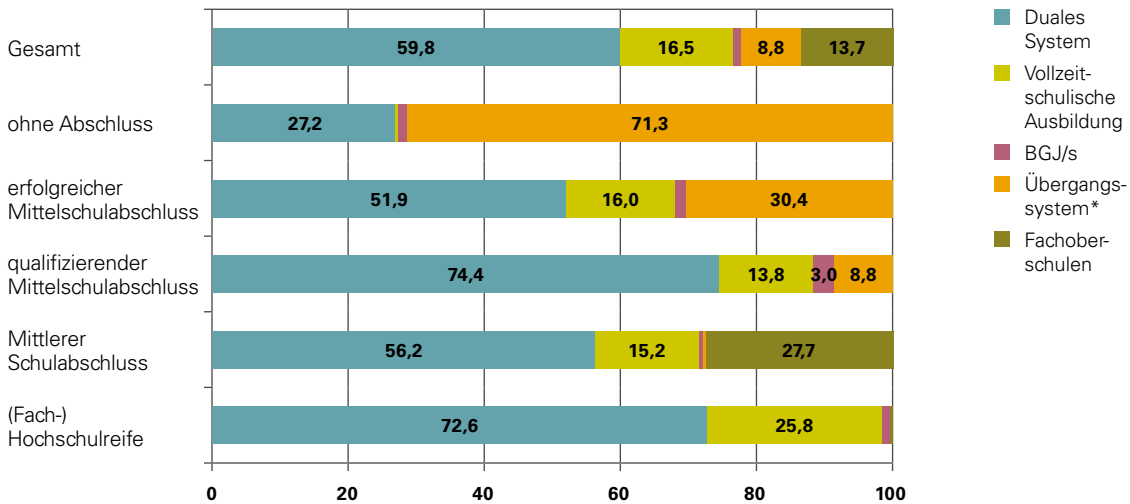
Wird nach Geschlecht unterschieden, sind es die jungen Frauen, die sich häufiger für eine vollzeitschulische Ausbildung entscheiden (25,1 %) und folglich seltener in einer dualen Ausbildung vertreten sind (54,6 %) als die jungen Männer. Dies liegt vor allem daran, dass die von jungen Frauen bevorzugten Berufsausbildungen häufig als vollzeitschulische Form angeboten werden. Auch sind weniger Mädchen (6,2 %) als Jungen (11,3 %) im Übergangssystem.

Am häufigsten im Übergangssystem anzutreffen sind ausländische Schülerinnen und Schüler, mit 19,7 % besucht ein Fünftel dieses Angebot. D.h., dass ausländische Jugendliche mehr als dreimal so häufig wie deutsche Jugendliche hier auszumachen sind und ihnen somit weit seltener ein direkter Übergang in eine duale bzw. vollzeitschulische Ausbildung (67,5 % vs. 78,8 %) gelingt.

Die Bildungsbeteiligung der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht und Nationalität ist zum einen durch die Präferenzen der Schülerinnen und Schüler, etwa der häufigeren Wahl der vollzeitschulischen Ausbildung durch junge Frauen, geprägt. Sie lässt sich allerdings auch auf die Vorbildung der Jugendlichen zurückzuführen. Wie im Kapitel zu den allgemeinbildenden Schulen dargelegt, gehen Jungen häufiger mit niedrigeren Abschlüssen ab als Mädchen (vgl. Abb. C7-3). In stärkerem Maß gilt dies noch für ausländische Jugendliche im Abgleich mit ihren deutschen Altersgenossen. Beide Befunde finden sich auch auf Landesebene für den Freistaat Bayern wieder (vgl. Bildungsbericht Bayern 2012, S. 88).

Wird nach der Vorbildung differenziert, zeigt sich dann auch, dass, wer nicht mindestens einen qualifizierenden Mittelschulabschluss vorweisen kann, überproportional häufig ins Übergangssystem mündet. Im Schuljahr 2013/14 waren dies von den 525 neu eingetretenen Schülerinnen und Schülern ohne Abschluss 71,3 %. Lag ein erfolgreicher Mittelschulabschluss vor (2.793 Neueintritte), waren es immer noch 30,4 % (**Abb. D2-2**). Ab einem mittleren Schulabschluss, den 10.096 und damit die meisten der neueingetretenen Schülerinnen und Schüler mitbringen, wird das Übergangssystem nur noch in Ausnahmefällen besucht (0,2 %), dafür geht mit 27,7 % ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler an eine Fachoberschule. Wer eine (Fach-)Hochschulreife besitzt, wählt häufiger als andere eine vollzeitschulische Ausbildung.

Abb. D2-2 Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Vorbildung in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



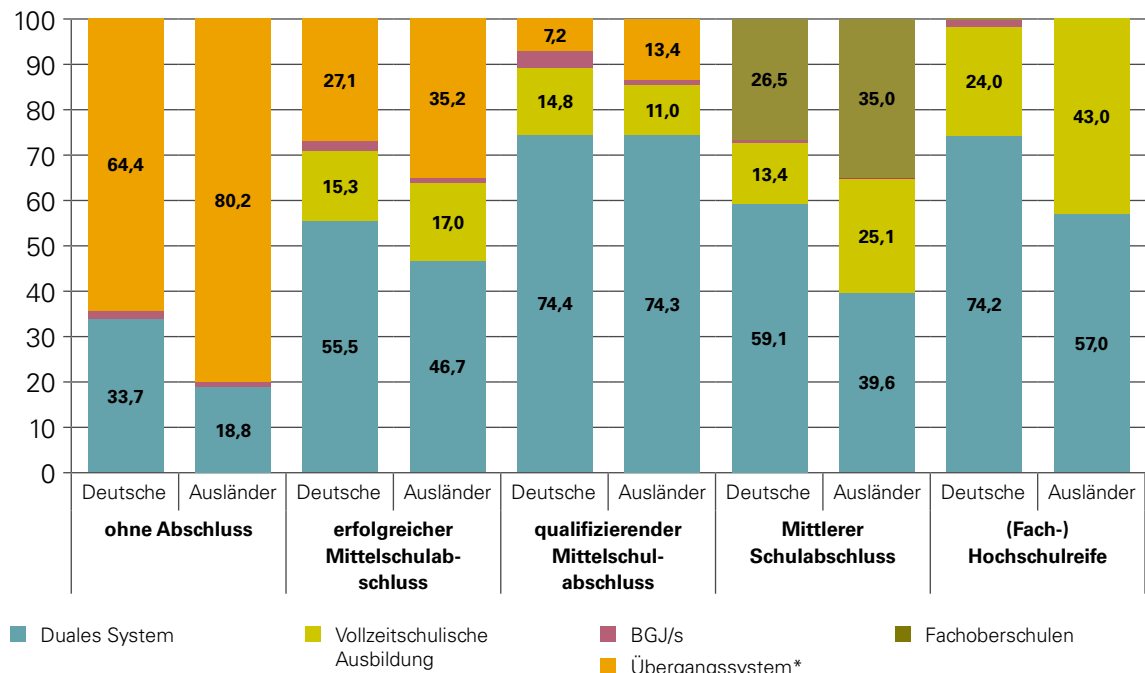
* Ohne Schülerinnen und Schüler in den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge
 Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Bildungsbeteiligung nach Nationalität im Abgleich mit der Vorbildung

Wird die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler mit den Merkmalen Geschlecht und Nationalität kombiniert, lassen sich vor allem zwischen ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern Unterschiede ausmachen. Deshalb wird im Folgenden auf diese Unterschiede näher eingegangen bzw. beschränkt sich die Darstellung hier auf diese beiden Schülergruppen. Ein Vergleich nach Geschlecht kann **Tabelle D2-3A** im Anhang entnommen werden.

Ausländische Jugendliche mit einem mittleren Schulabschluss (25,1 %) oder einer (Fach-)Hochschulreife (43,0 %) sind weit häufiger in einer vollzeitschulischen Ausbildung anzutreffen, als ihre deutschen Altersgenossen (13,4 % bzw. 24,0 %) (**Abb. D2-3**). Liegt ein mittlerer Schulabschluss vor, schlagen ausländische Schülerinnen und Schüler mit 35 % zudem öfter den Weg an eine Fachoberschule ein. Das zeigt die Bedeutung dieser Schulart für die Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler, die im allgemeinbildenden System im Vergleich zu den deutschen Schulabgängerinnen und -abgängern nur selten ein Abitur erlangt (vgl. **Abb. C7-3**).

Abb. D2-3 Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Nationalität und Vorbildung in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



* Ohne Schülerinnen und Schüler in den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge
 Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Bei gleichem Schulabschluss sind ausländische Schülerinnen und Schüler häufiger als deutsche Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem zu finden. Am höchsten fällt die Differenz bei den Jugendlichen ohne Abschluss aus. Während hier 64,4 % der deutschen Schülerinnen und Schüler ins Übergangssystem einmünden, sind es bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern 80,2 %. Bei den Schülerinnen und Schülern mit qualifizierendem Mittelschulabschluss sind es noch 13,4 % der ausländischen Jugendlichen, die Angebote des Übergangssystems besuchen, während der Anteil bei den deutschen Schülerinnen und Schülern nur halb so hoch ausfällt (7,2 %).

Diese Unterschiede machen deutlich, dass die Gründe für den höheren Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern im Übergangssystem nicht nur an einem geringeren Bildungsniveau festzumachen sind. Wenn bei gleicher formaler Vorbildung die Bildungsbeteiligung der ausländischen Jugendlichen im Übergangssystem höher ausfällt, deutet das auf zusätzliche Einflüsse hin, die den Übergang in eine duale bzw. vollzeitschulische Ausbildung bedingen.

Das bedeutet, dass offenbar Hürden bzw. Benachteiligungen für ausländische Jugendliche bestehen, die außerhalb des Bildungssystems liegen. Zu diesem Ergebnis kommen auch verschiedene Studien der Bildungsforschung (vgl. u.a. Imdorf 2010; Beicht 2011; Enggruber und Rützel 2014). Diese verweisen darauf, dass insbesondere Jugendliche türkischer Herkunft betroffen sind (vgl. Beicht 2011, S. 17) und dass Betriebe u.a. mögliche Probleme bei der Integration der ausländischen Jugendlichen in die Belegschaft fürchten und vermeiden wollen, was zur Diskriminierung von Bewerberinnen und Bewerbern führen kann (vgl. Imdorf 2010, S. 262ff.; Enggruber und Rützel 2014, S. 31).

D2.3 Schulische Vorbildung und Herkunft in den Teilbereichen des Berufsbildungssystems

Die Betrachtung der Bildungsteilhabe nach Schülermerkmalen (vgl. D2.2) wird im Folgenden um einen Blick aus der Systemsicht ergänzt. Für die Teilbereiche wird dargestellt, wie sich ihre Schülerschaft nach der Vorbildung zusammensetzt (vgl. für die Anzahl der Neueintritte auch Tab. D2-1). Für die duale und vollzeitschulische Erstausbildung wie auch für das Übergangssystem wird hierzu nach der Abschlussart differenziert. Für die Fachoberschulen und Berufsoberschulen wird die Herkunft der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler nach dem Ort des Erwerbs ihres mittleren Schulabschlusses unterschieden.

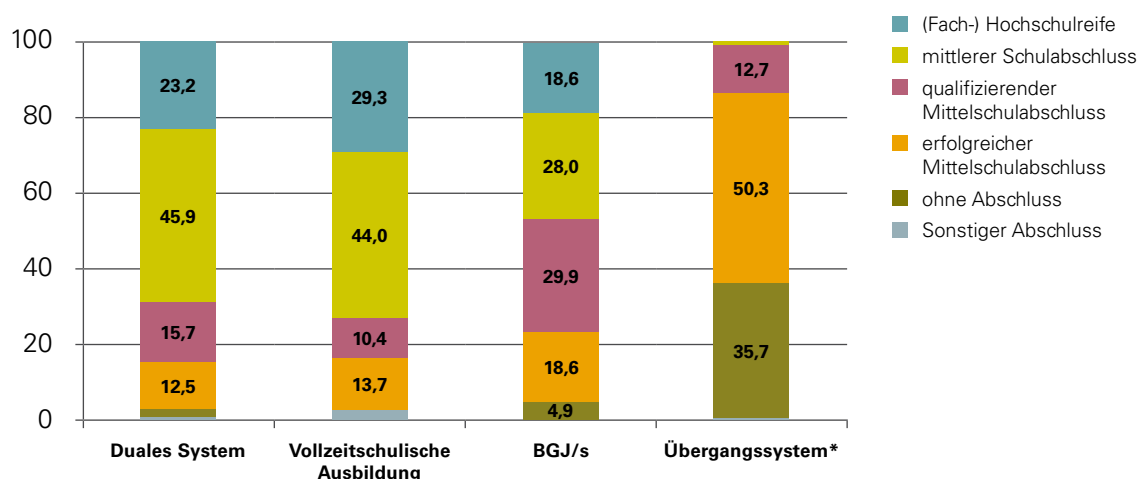
Schulische Vorbildung im beruflichen Ausbildungssystem

Die Vorbildung der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich erwartungsgemäß stark danach, ob sie in eine Erstausbildung oder das Übergangssystem münden. In der dualen Ausbildung dominiert der mittlere Schulabschluss mit einem Anteil von 45,9 %, was 5.674 der insgesamt 12.375 Neueintritte im Schuljahr 2013/14 entspricht (**Abb. D2-4**). Weitere 23,2 % schließen mit der Ausbildung an eine (Fach-)Hochschulreife an. Das entspricht 2.868 neu eingetretenen Schülerinnen und Schülern, von denen 691 und damit knapp ein Viertel ihre (Fach-)Hochschulreife im Vorjahr an einer Fachoberschule erworben haben. 28,2 % der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler bringen einen erfolgreichen oder qualifizierenden Mittelschulabschluss mit, sehr selten wird eine Ausbildung auch ohne Abschluss aufgenommen (2,0 %).

Die vollzeitschulische Ausbildung, in die im Schuljahr 2013/14 3.477 Schülerinnen und Schüler neu starteten, wird mit 29,3 % häufiger von Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife besucht als die dualen Ausbildungsangebote. Wiederum überwiegt bei den neu eingetretenen Schülerinnen und Schülern der mittlere Schulabschluss (44,0 %), während sich der erfolgreiche (13,7 %) und der qualifizierende Mittelschulabschluss (10,4 %) in der vollzeitschulischen Ausbildung seltener ausmachen lassen. Das insgesamt etwas höhere Vorbildungsniveau als im dualen System lässt sich auch darauf zurückführen, dass für den Besuch eines Großteils der Ausbildungsgänge mindestens ein mittlerer Schulabschluss vorausgesetzt wird, bzw. die Schulen in therapeutischen Berufen teils auch ein Mindestalter für die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler festsetzen, das je nach Schule und Ausbildungsberuf zwischen 16 und 19 Jahren liegen kann.

Im Übergangssystem, das Jugendliche auffängt und weiterbildet, die den direkten Übergang in die Ausbildung nicht geschafft haben, münden überwiegend Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen Bildungsabschluss ein. 35,7 % der Schülerinnen und Schüler haben keinen anerkannten Schulabschluss erreicht, 50,3 % haben die Mittelschule ohne qualifizierten Abschluss verlassen und weitere 12,7 % können einen qualifizierten Mittelschulabschluss vorweisen. Der mittlere Schulabschluss (1 %) ist kaum anzutreffen.

Abb. D2-4 Vorbildung der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler im beruflichen Ausbildungssystem in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



* Ohne Schülerinnen und Schüler in den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge
 Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Aus der Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler (vgl. D2.2) lässt sich bereits ableiten, dass Jungen und ausländische Schülerinnen und Schüler mit einer geringeren Vorbildung in die vier Teilbereiche eintreten als Mädchen und deutsche Schülerinnen und Schüler. So zeigt eine Betrachtung nach Teilbereichen dann auch, dass junge Frauen, die in das duale System münden, häufiger eine (Fach-)Hochschulreife (28,3 %) besitzen und dafür seltener über einen Mittelschulabschluss (22,5 %) verfügen als junge Männer. Vor allem ausländische Schülerinnen und Schüler beginnen ihre duale Ausbildung häufig mit einem erfolgreichen (28,2 %) oder einem qualifizierenden Mittelschulabschluss (24,1 %) und bringen dafür weit seltener einen mittleren Abschluss oder eine (Fach-)Hochschulreife mit an die Berufsschule, als ihre deutschen Mitschülerinnen und -schüler. Eine detaillierte Aufstellung der Vorbildung für alle vier Teilbereiche nach Geschlecht und Nationalität findet sich im Anhang (vgl. D2-4A im Anhang).

Schulische Vorbildung im Bereich Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung

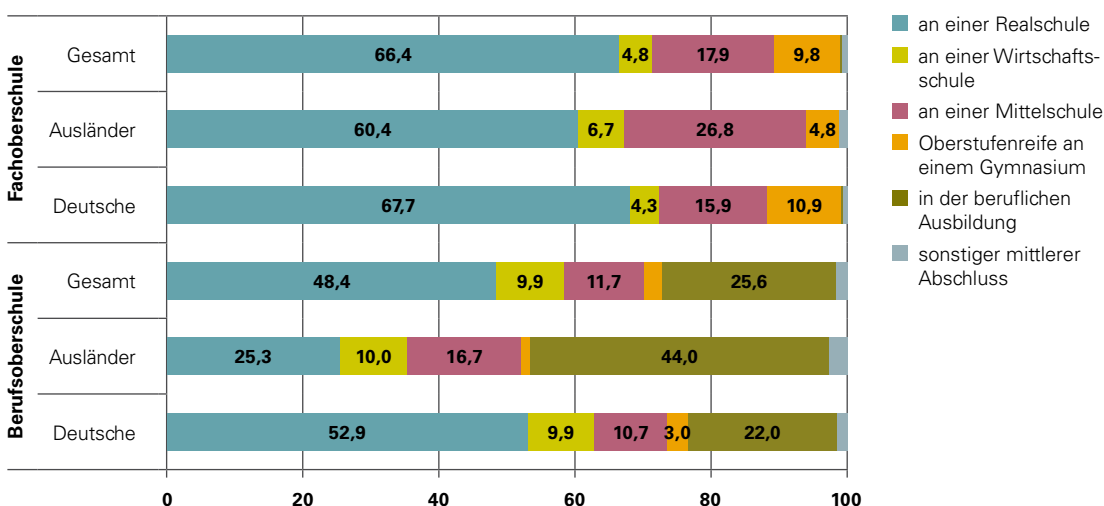
Für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ist in der Regel der mittlere Schulabschluss notwendig. Für die Schülerinnen und Schüler mit diesem Abschluss konnte bereits dargestellt werden, dass die Fachoberschulen eine beliebte Alternative zur Erstausbildung sind (vgl. Abb. D2-2). Die Angebote an den beruflichen Schulen kompensieren somit den sowohl in München wie bayernweit vergleichsweise geringen Abiturientenanteil. Dies gilt im Besonderen für die Bildungsteilhabe von ausländischen Schülerinnen und Schülern (vgl. Abb. D2-3, Abb. C1-4).

Mit einer Differenzierung der schulischen Herkunft bzw. nach der Schulart, an der der mittlere Schulabschluss erworben wurde, lässt sich feststellen, welche Bedeutung das Angebot der Fachoberschulen als Anschluss für verschiedene Bildungswege der Sekundarstufe I hat. Dies gilt ebenso für die Berufsoberschulen. Da an diesen allerdings erst nach einer Berufsausbildung eine (Fach-)Hochschulreife erworben werden kann, sind hier neben Abschlüssen aus der Sekundarstufe I auch in der beruflichen Erstausbildung erworbene mittlere Schulabschlüsse vertreten.

An den Fachoberschulen brachten im Schuljahr 2013/14 die neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler zu etwa zwei Dritteln (66,4 %) einen mittleren Schulabschluss von einer Realschule mit (Abb. D2-5). Bei 17,9 % bzw. 502 Jugendlichen handelt es sich um Jungen und Mädchen, die ihren mittleren Abschluss an einer Mittelschule erworben haben. 9,8 % kommen von einem Gymnasium und 4,8 % haben den mittleren Schulabschluss an einer Wirtschaftsschule erworben. Der hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler, die von den Mittelschulen kommen, gibt die gestiegene Bedeutung der Mittlere-Reife-Klassen zum Erwerb des mittleren Schulabschlusses wieder (vgl. C1.3). Für diese Zielgruppe der Mittelschülerinnen und -schüler, aber auch für die Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftsschulen wurden im Schuljahr 2011/12 an den Fachoberschulen Vorklassen als Unterstützungsangebot eingerichtet. Im Schuljahr 2013/14 besuchten insgesamt 95 Schülerinnen und Schüler dieses Angebot.

Für deutsche und ausländische Jugendliche zeigen sich Unterschiede bei den Bildungswegen an die Fachoberschulen. So haben die 523 neu eingetretenen ausländischen Schülerinnen und Schüler ihren mittleren Schulabschluss öfter an einer Wirtschaftsschule erlangt (6,7 % zu 4,3 %). Vor allem aber kommen 15,9 % bzw. 362 der deutschen Schülerinnen und Schüler von einer Mittelschule, während es bei den ausländischen Jugendlichen 26,8 % bzw. 140 Schülerinnen und Schüler sind. Der hohe Prozentanteil bei den ausländischen Jugendlichen entspricht wiederum der Entwicklung der Mittlere-Reife-Klassen an den Mittelschulen, die im Vergleich mit den Realschulen und Gymnasien für ausländische Schülerinnen und Schüler überproportional häufig ein Weg zum mittleren Schulabschluss sind (vgl. C1.4). Ebenso gibt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Oberstufenreife die Bildungsbeteiligung an den allgemeinbildenden Schulen wieder (4,8 % zu 10,9 %).

Abb. D2-5 Neu eingetretene Schülerinnen und Schüler an Fach- und Berufsoberschulen nach dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

An den Berufsoberschulen sind im Schuljahr 2013/14 nach den mittleren Schulabschlüssen, die an einer Realschule erworben wurden (48,4 %), die in der beruflichen Ausbildung hinzugewonnenen Abschlüsse mit 25,6 % am zweithäufigsten bei den 927 neu eingetretenen Schülerinnen und Schülern vertreten (**Abb. D2-5**). Mit einem mittleren Schulabschluss von der Mittelschule kommen 11,7 %, mit Abschluss von der Wirtschaftsschule 9,9 % an die Berufsoberschulen. Die Oberstufenreife spielt mit 2,7 % kaum eine Rolle. Auch hier gibt es große Differenzen bei einem Abgleich nach Nationalität. Mit 44,0 % startet ein Großteil der 150 neu eingetretenen ausländischen Schülerinnen und Schüler an der Berufsoberschule mit einem an einer Berufsschule oder in seltenen Fällen auch an einer Berufsfachschule erworbenen mittleren Schulabschluss. Bei den deutschen Schülerinnen und Schülern liegt der Anteil gerade halb so hoch (22,0 %).

Auch an den Berufsoberschulen existieren Vorklassen als Angebot, um Schülerinnen und Schüler auf die Regelklassen vorzubereiten. Die Vorklassen richten sich dabei vor allem an die jungen Erwachsenen, die ihren mittleren Schulabschluss in der beruflichen Ausbildung hinzugewonnen haben, können aber teilweise auch besucht werden, wenn der Abschluss an einer anderen Schulart erworben wurde. Im Schuljahr 2013/14 besuchten 401 Schülerinnen und Schüler eine Vorklasse an den öffentlichen Münchner Berufsoberschulen.

D3 Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung an Berufsschulen

An den beruflichen Schulen finden sich unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit eigener Migrationserfahrung. Anhand der amtlichen Statistik lassen sich diese Schülerinnen und Schüler danach unterscheiden, in welchem Jahr sie aus dem Ausland zugewandert sind. Zudem kann anhand des besuchten Bildungsgangs und der Erfassung, ob die berufliche Schule die erste Schule ist, die nach der Zuwanderung besucht wird, weiter differenziert werden. Die Daten hierzu liegen größtenteils nur für die öffentlichen Schulen vor. Deshalb und da sich an den Schulen zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und im Bereich der beruflichen Weiterbildung kaum Schülerinnen und Schüler finden, die erst kürzlich zugewandert sind, wird im Folgenden nur auf die Berufsschulen eingegangen.

Im Abschnitt D3.1 wird die Entwicklung der Schülerzahlen in den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge behandelt. Die Darstellung beschränkt sich damit auf die Angebote des Übergangssystems, wie sie in der Statistik der beruflichen Schulen erfasst werden. Darüber hinaus gibt es für Flüchtlinge in München auch weitere Bildungsangebote. Zu nennen sind hier etwa FLÜB&S (Flüchtlinge in Beruf und Schule) der Münchner Volkshochschule, das KOMM-Projekt des Vereins Hilfe von Menschen für Menschen sowie die Deutschkurse verschiedener Träger, die vom Sozialreferat/Stadtjugendamt finanziert werden. Im anschließenden Abschnitt D3.2 wird mithilfe des Zuzugsjahres für die Berufsschulen analysiert, wie sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit eigener Migrationserfahrung in den letzten Schuljahren entwickelt hat.

D3.1 Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge im Übergangssystem

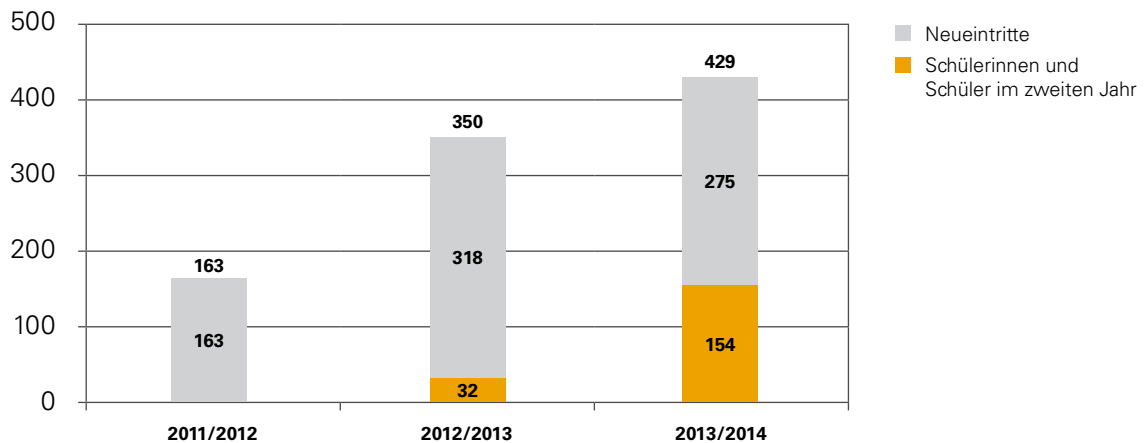
Seit Anfang der 2010er Jahre nimmt die Zuwanderung aus dem Ausland verstärkt zu. Dies gilt insgesamt für Deutschland, betrifft aber im Besonderen Großstädte wie München. Für Kinder und Jugendliche, die aus dem Ausland zuwandern, gelten dabei unabhängig vom Aufenthaltsstatus die gesetzlichen Regelungen zur Schulpflicht. Demnach sind Jugendliche im Alter von 16 bis 21 Jahren berufsschulpflichtig. Für jüngere Jugendliche und Kinder gilt die Vollzeitschulpflicht. Sie werden an den allgemeinbildenden Schulen unterrichtet (vgl. C2.1).

Für die Beschulung der zugewanderten jungen Frauen und Männer wurde mit den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge ein eigenes zweijähriges Angebot geschaffen, das dem Übergangssystem zugeordnet ist. Ab dem Schuljahr 2014/15 ist dieses Angebot auch für Schülerinnen und Schüler bis zum 25. Lebensjahr zugänglich, wenn sie über keinen in Deutschland anerkannten Schulabschluss verfügen und bisher auch keinen Abschluss in Deutschland erwerben konnten (vgl. StMBW 2014, S. 1). Aktuell gilt allerdings bayernweit, dass aus Kapazitätsgründen nicht allen Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und Flüchtlingen eine Teilnahme an diesen Angeboten ermöglicht werden kann. Bei der Klassenbildung werden entsprechend ihrer besonderen Situation unbegleitete minderjährige Flüchtlinge vorrangig berücksichtigt (vgl. StMBW 2014, S. 4).

Der Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen ist sehr heterogen, viele der Jugendlichen sind durch Erlebnisse in ihren Herkunftsländern bzw. während der Flucht traumatisiert. Neben der intensiven Ausrichtung des Unterrichts auf den Erwerb der deutschen Sprache, wird darauf geachtet, die Ausgangssituation der jungen Flüchtlinge so gut wie möglich bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen (vgl. ISB 2014, S. 8ff., vgl. Münchner Bildungsbericht Berufliche Schulen 2014, S. 79f.).

In München begann die Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und Flüchtlingen im Schuljahr 2011/12. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler stieg bis zum Schuljahr 2013/14 von 163 auf 429 (**Abb. D3-1**). Der Statistik des Geschäftsbereichs Berufliche Schulen im Referat für Bildung und Sport kann zudem entnommen werden, dass die Schülerzahl im Schuljahr 2014/15 weiter auf 479 Schülerinnen und Schüler angewachsen ist (vgl. RBS-B 2015, S. 4). Bei den genannten Zahlen handelt es sich jeweils um die Anzahl der Schülerinnen und Schüler zum Stichtag der Statistik der beruflichen Schulen (20. Oktober), während des Schuljahres kann es hier zu einer Zunahme der Schülerzahl kommen. Der Unterricht für die berufsschulpflichtigen Schülerinnen und Schüler findet in München in drei Einrichtungen statt, die eng vernetzt sind. Dies sind die Städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung, der ebenfalls städtische geförderte schulanaloge Unterricht für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (SchlaU) und ISuS (Integration durch Sofortbeschulung und Stabilisierung).

Abb. D3-1 Schülerinnen und Schüler in Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge in München, Schuljahre 2011/12 bis 2013/14



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Zusätzlich zu dem speziell für Asylbewerberinnen und Asylbewerber und Flüchtlinge im berufsschulpflichtigen Alter eingerichteten Bildungsgang werden aus dem Ausland zugewanderte Jugendliche auch in andere Angebote des Übergangssystems aufgenommen. Im Schuljahr 2013/14 waren es insgesamt 77 Schülerinnen und Schüler, für die die Schulstatistik vermerkt, dass sie im Vorjahr keine Schule in Deutschland besucht haben, da sie zugewandert sind. Ein Großteil dieser Jugendlichen besucht mit dem Berufsintegrationsjahr ein Angebot, das eine Intensivförderung in Deutsch beinhaltet.

Das schulische Angebot wird an den bisherigen Bildungseinrichtungen von 29 Klassen im Schuljahr 2014/15 auf 40 Klassen im Schuljahr 2015/16 ausgebaut. Hinzu kommen fünf weitere Berufsschulen und eine Berufsfachschule, die jeweils eine Klasse für junge Flüchtlinge anbieten werden.

D3.2 Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung in der dualen Ausbildung

Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden Schulen (vgl. C2.1) und den spezifischen Angeboten im Übergangssystem (vgl. D3.1) macht sich in der dualen Ausbildung der Anstieg der Zuwanderung aus dem Ausland erst mit Verzögerung bemerkbar. Dies liegt daran, dass nur in wenigen Fällen direkt nach der Zuwanderung eine duale Ausbildung begonnen wird. Im Regelfall erfolgt zuvor der Besuch von Deutschkursen bzw. der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses. Somit liegt der Zeitpunkt der Migration bei der Aufnahme einer dualen Ausbildung zumeist bereits einige Jahre zurück. Dementsprechend ist für eine Betrachtung der Entwicklung der Zahlen der zugewanderten Schülerinnen und Schüler im dualen System das Heranziehen weiter zurückliegender Zuzugsjahre notwendig.

In **Tabelle D3-1** wird die Entwicklung der Schülerzahlen mit noch relativ kurz zurückliegender Migrationserfahrung erfasst. Dazu werden für jedes Schuljahr die drei letzten Migrationsjahre (**orange markiert**) zu einer Dreijahressumme addiert. Hiermit werden alle Schülerinnen und Schüler erfasst, die entweder direkt vor ihrer Ausbildung zugewandert sind oder bereits bis zu drei Jahre bzw. bis zu 30 Monate (vgl. C2.1) in Deutschland leben. Zudem werden für eine Sechsjahressumme zusätzlich die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die in den drei Jahren zuvor zugewandert sind (**grün markiert**).

Tab. D3-1 Zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der dualen Ausbildung an Berufsschulen nach Jahr der Migration (ab 2002) in München, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14

Jahr der Migration	Schuljahr/Semester						
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
2002	194	216	207	186	178	152	171
2003	160	169	180	175	151	139	126
2004	115	156	155	168	171	146	149
2005	75	117	142	147	151	150	118
2006	45	92	113	144	136	133	114
2007	19	27	69	126	144	143	136
2008	–	26	52	95	134	167	174
2009	–	–	24	39	89	167	227
2010	–	–	–	29	61	149	226
2011	–	–	–	–	36	72	185
2012	–	–	–	–	–	31	98
2013	–	–	–	–	–	–	49
Dreijahressumme	139	145	145	163	186	252	332
Sechsjahressumme	608	587	555	580	600	729	959

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Sowohl für die Dreijahressumme wie für die Sechsjahressumme zeigt sich in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 ein deutlicher Anstieg auf zuletzt insgesamt 959 Schülerinnen und Schüler. Damit tritt die Zunahme der zugewanderten Schülerinnen und Schüler im dualen System im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen, an denen seit dem Schuljahr 2009/10 ein Anstieg zu beobachten ist (vgl. Tab. C2-1), um drei Jahre verzögert ein. Entsprechend dieser Verzögerung kann in den nächsten Jahren mit einer weiter stark steigenden Anzahl an Schülerinnen und Schülern, deren Migration erst kurz zurückliegt, gerechnet werden.

Unter den zugewanderten Schülerinnen und Schülern befinden sich auch Jugendliche mit einer deutschen, österreichischen oder schweizerischen Staatsangehörigkeit. Beide Merkmale weisen darauf hin, dass es sich hierbei um Schülerinnen und Schüler handelt, die sich deutlich leichter in der dualen Ausbildung zurechtfinden werden als andere zugewanderte Jugendliche. Im Schuljahr 2013/14 hatten 152 der 959 Schülerinnen und Schüler, die ab dem Jahr 2008 zugewandert sind, eine deutsche, österreichische oder schweizerische Staatsangehörigkeit.

Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen

Bereits seit 2001 wird in München Berufsschulsozialarbeit angeboten. Dies ist ein gemeinsam entwickeltes und finanziertes Projekt des Referats für Bildung und Sport, Geschäftsbereich Berufliche Schulen und des Sozialreferats/Stadtjugendamts, Abteilung Kinder, Jugend und Familie. Die vom Stadtjugendamt München beauftragten Träger führen die Arbeit direkt vor Ort an der jeweiligen beruflichen Schule mit sozialpädagogischen Fachkräften der Jugendhilfe durch. Die Landeshauptstadt München hat 2013 die Mittel für die Berufsschulsozialarbeit noch einmal um rund 500.000 Euro jährlich erhöht. Berufsschulsozialarbeit findet an 29 Berufsschulen (inkl. Adolf-Kolping-Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung), fünf Berufsfachschulen, drei Wirtschaftsschulen und einer Fachoberschule statt. Damit ist sie im Schuljahr 2013/14 an 38 beruflichen Schulen mit insgesamt 1.222,50 Wochenstunden (entspricht 31,3 Vollzeitäquivalenten) vertreten.

Die Berufsschulsozialarbeit zielt darauf ab, Problemlagen von Schülerinnen und Schülern unmittelbar und frühzeitig zu erfassen. Dies erfolgt in enger Abstimmung mit den Schulleitungen, den Lehrkräften, den Beratungslehrkräften, den Schulpsychologinnen und -psychologen und weiteren Personen. Durch das Zusammenwirken der Beteiligten an den Schulen und auch der Ausbildungsbetriebe soll das Risiko des Scheiterns von Jugendlichen in der Schule und/oder im Ausbildungsbetrieb begrenzt werden. Im Bedarfsfall werden hierfür Kooperationspartner hinzugezogen, um die bestmögliche Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

Die Fachkräfte legen größten Wert auf persönliche Beratung. Zusätzlich wird in den Klassen Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Inhalten, beispielsweise zur Gewaltprävention, angeboten. Für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsplatz werden zusätzlich zur Beratung bei persönlichen und schulischen Problemen Perspektiven und Wege für die Zeit nach Beendigung der Schule erarbeitet.

Gerade junge Flüchtlinge bedürfen einer intensiven sozialpädagogischen Betreuung und Begleitung durch pädagogische Fachkräfte. Dementsprechend wird diese Schülergruppe intensiv betreut. Bei Flüchtlingen mit Traumata fungiert die Schulsozialarbeit als Fallmanagement und vermittelt an psychotherapeutische Beratungsangebote weiter. Außerdem unterstützt die Schulsozialarbeit die jungen Menschen beim Einleben in die gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten unserer Stadtgesellschaft.

Aufgrund des weiter anhaltenden Zustroms von jungen berufsschulpflichtigen Flüchtlingen plant das Sozialreferat/Stadtjugendamt in Kooperation mit dem Referat für Bildung und Sport einen weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit für Flüchtlingsklassen ab dem Jahr 2016. Auf diese Weise soll neben der Beschulung der jungen Asylbewerberinnen und Asylbewerber und Flüchtlinge auch die Qualität der sozialpädagogischen Betreuung gewährleistet bleiben.

Textbeitrag Sozialreferat/Stadtjugendamt

D4 Abschlüsse an beruflichen Schulen

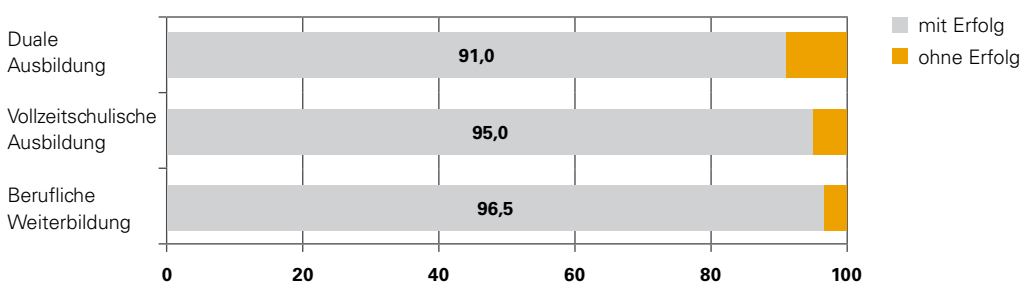
Die Analyse der Abschlüsse an den beruflichen Schulen liefert Auskunft darüber, welche Bildungserfolge an den beruflichen Schulen erzielt werden. Hierzu werden die Erfolgsquoten bei den beruflichen Abschlüssen (vgl. D4.1) und die an beruflichen Schulen erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse (vgl. D4.2) dargestellt.

D4.1 Erfolgsquote beim Abschluss beruflicher Bildungsgänge

Für die Abgängerinnen und Abgänger der beruflichen Schulen lassen sich Erfolgsquoten auf Basis von Abschlussprüfungen der Schulen und anhand von Jahreszeugnissen berechnen. Diese Quoten werden für die Schülerinnen und Schüler berechnet, die ihren Bildungsgang vollständig durchlaufen haben. Frühzeitige Abbrüche der Ausbildungsgänge werden dementsprechend nicht berücksichtigt.

Für die Schülerinnen und Schüler, die eine duale Ausbildung abschließen, bezieht sich die Erfolgsquote auf das Berufsschulzeugnis, das zum Ausbildungsende ausgehändigt wird. Da die Abschlussprüfungen im Rahmen der dualen Ausbildung den Kammern obliegen, gibt die Erfolgsquote für diese Schülerinnen und Schüler nur den schulischen Erfolg an. Grundsätzlich ist die Ausbildung erst dann erfolgreich abgeschlossen, wenn die zentrale Prüfung der jeweils zuständigen Kammer bestanden wurde. Für den Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2014 konnten der schulische Erfolg in der dualen Ausbildung den Prüfungsergebnissen der Kammern gegenübergestellt werden, dabei zeigten sich in der Summe nur geringe Differenzen (vgl. Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2014, S. 109).

Abb. D4-1 Erfolgsquoten beim Abschluss von beruflichen Bildungsgängen nach Teilbereich in München, Schuljahr 2012/13 (in %)

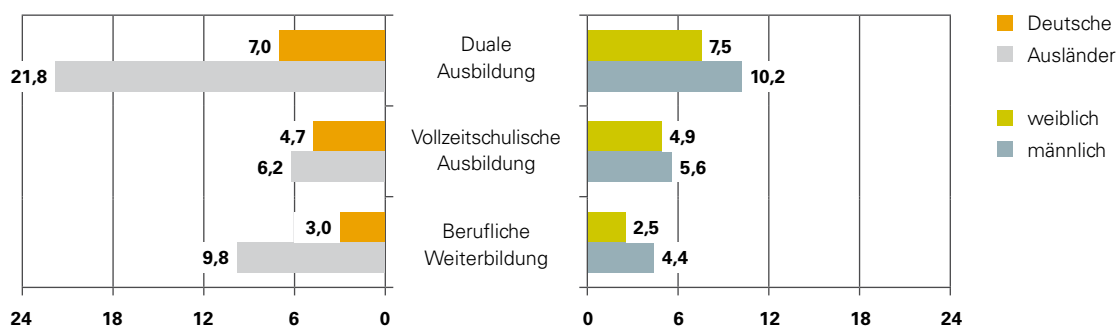


Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Im Sommer 2013 schlossen insgesamt 16.820 Schülerinnen und Schüler eine Erst- oder eine berufliche Weiterbildung ab. Von den 11.881 Schülerinnen und Schülern, die ihre duale Ausbildung komplett durchlaufen haben, konnten 91 % diese mit Erfolg abschließen (**Abb. D4-1**). In der vollzeitschulischen Ausbildung waren es 95 % der 2.636 Prüflinge und an den Fachschulen und Fachakademien erreichten 96,5 % der Schülerinnen und Schüler einen Abschluss.

Der Anteil der jungen Frauen und der jungen Deutschen, die ohne beruflichen Abschluss abschließen, fällt jeweils geringer aus als für junge Männer und junge Ausländer. Dabei schneiden die jungen Frauen vor allem in der dualen Ausbildung (7,5 %) und in der beruflichen Weiterbildung (2,5 %) besser ab als die jungen Männer, die die Bildungsgänge häufiger ohne Abschluss (10,2 % und 4,4 %) beenden (Abb. D4-2). Ausländische Jugendliche gehen vor allem am Ende der dualen Ausbildung (21,6 %) und einer beruflichen Weiterbildung (9,8 %) deutlich öfter ohne Abschluss ab als ihre deutschen Altersgenossen (7,0 % und 3,0 %).

Abb. D4-2 Abschluss beruflicher Bildungsgänge ohne Erfolg nach Teilbereich, Geschlecht und Nationalität, Schuljahr 2012/13 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

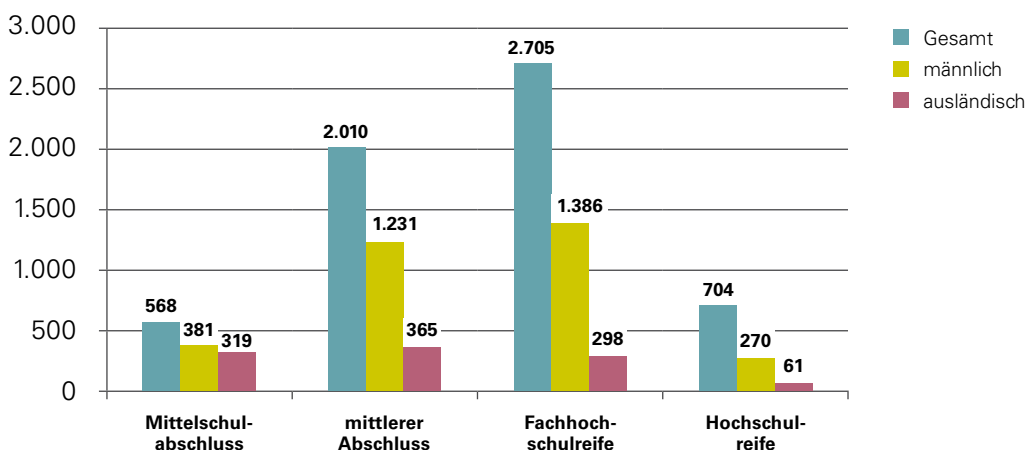
Zum schlechten Abschneiden der ausländischen Auszubildenden im dualen System gibt es Befunde aus der Bildungsforschung. Diese beziehen sich auf die größere Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sich die Ergebnisse auf die hier betrachteten ausländischen Schülerinnen und Schüler übertragen lassen. Während sich am Übergang in die duale Ausbildung eine ausländische Staatsbürgerschaft selbst negativ auswirken kann (vgl. Abb. D2-3), lässt sich der geringere Erfolg beim Abschluss der Ausbildung nach einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung vollständig auf Merkmale wie Vorbildung, Alter, Ausbildungsberuf, Ausbildungsmarkt oder die Unterstützung aus dem Elternhaus zurückführen (vgl. Beicht et al. 2011).

Der Studie folgend verweisen diese Punkte auf die sozioökonomisch ungünstigere Ausgangslage, die ein Großteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit in die Ausbildung bringt (vgl. ebd., S. 186). Die soziale Lage führt zu geringen Bildungsabschlüssen an den allgemeinbildenden Schulen und damit teilweise zu zusätzlichen Bildungsjahren im Übergangssystem, wodurch die Jugendlichen bei der Aufnahme einer Ausbildung bereits älter sind (vgl. ebd., S. 188ff.). Diese Bildungswege spiegeln sich beim Eintreten in die duale Ausbildung im Ausbildungsberuf wider. Auszubildende mit Migrationshintergrund sind seltener in ihrem Wunschausbildungsberuf und sind zugleich häufiger in Ausbildungsberufen mit höheren Abbruchquoten (vgl. ebd. S. 195). Ebenso erhalten sie seltener Beratung durch die Eltern bzw. verfügen diese weniger häufig über das soziale Kapital, um die Jugendlichen beim Übergang in die Ausbildung und während dieser zu unterstützen (vgl. ebd. S. 198).

D4.2 Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse

Die beruflichen Schulen bieten unterschiedliche Wege, um allgemeinbildende Schulabschlüsse zu erwerben. Der Mittelschulabschluss wird häufig in Bildungsgängen des Übergangssystems nachgeholt oder mit dem erfolgreichen Abschluss einer dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung verliehen. Zum Schuljahresende 2012/13 erwarben 568 Schülerinnen und Schüler einen Mittelschulabschluss an einer Berufsschule, einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung oder einer Berufsfachschule (Abb. D4-3). Ausländische Jugendliche sind hier mit 319 hinzugewonnenen Abschlüssen sehr häufig vertreten. Dies ergibt sich aus dem geringeren Bildungsniveau, mit dem sie in das berufliche Ausbildungssystem starten (vgl. Abb. D2-4 und Tab. D2-4A im Anhang).

Abb. D4-3 An beruflichen Schulen* erworbene allgemeinbildende Schulabschlüsse in München, Schuljahr 2012/13



* ohne Wirtschaftsschulen

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Werden die Wirtschaftsschulen außen vor gelassen (siehe hierzu C7), wird der mittlere Schulabschluss an den beruflichen Schulen am häufigsten an einer Berufsschule erworben. Verliehen wird er in der dualen Ausbildung beim Erreichen eines Notendurchschnitts von 3,0 und dem Nachweis ausreichender Englischkenntnisse, dies gilt ebenso für die vollzeitschulische Ausbildung. In wenigen Fällen wird der Abschluss auch an einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung erworben. Ebenso kann der Abschluss an Fachschulen und in den Vorklassen an den Berufsoberschulen nachgeholt werden. Im Schuljahr 2012/13 wurden an den beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) insgesamt 2.010 mittlere Schulabschlüsse vergeben. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler verwertet den so gewonnenen mittleren Schulabschluss für einen weiteren Schulbesuch an einer Berufsoberschule (vgl. Abb. D2-5).

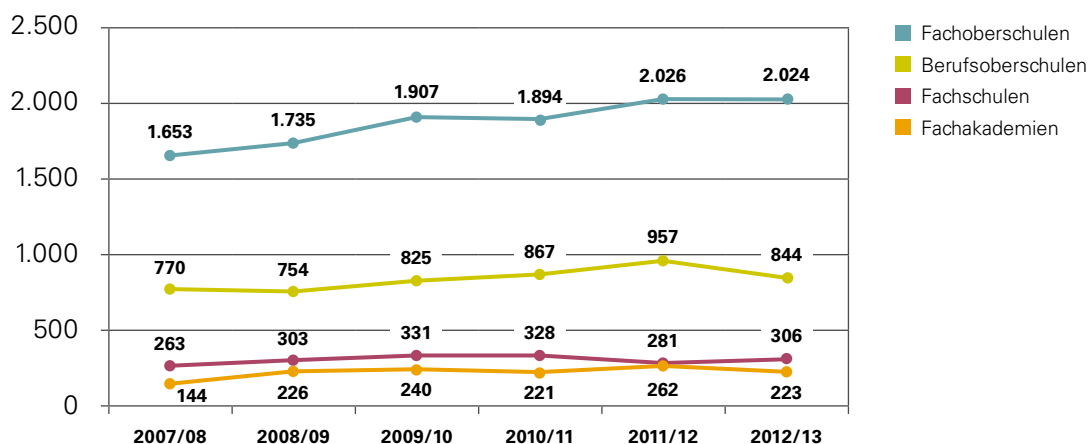
Die Fachhochschulreife und die Hochschulreife wurden im Schuljahr 2012/13 insgesamt 3.409 mal an beruflichen Schulen vergeben. Das ist nahezu genauso häufig wie an den allgemeinbildenden Schulen in München, hier wurden 3.647 Schülerinnen und Schüler mit Abitur entlassen (vgl. Tab. C7-1). Die (Fach-)Hochschulreife kann an Fachoberschulen, Berufsoberschulen sowie an Fachakademien und Fachschulen erworben werden. Gemessen an ihrem Anteil an der Schülerschaft in den Teilbereichen des Berufsbildungssystems (vgl. Abb. D1-3) sind ausländische Absolventinnen und Absolventen mit (Fach-)Hochschulreife an allen vier Schularten unterrepräsentiert.

Im Teilbereich Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (Fachoberschule, Berufsoberschule) deutet dies auf geringere Erfolge bei den Prüfungen bzw. vorzeitige Abbrüche des Bildungsgangs hin.

Im Zeitverlauf lässt sich für den mittleren Schulabschluss und die (Fach-)Hochschulreife eine kontinuierliche Zunahme der erworbenen Abschlüsse feststellen. Die Zahl der hinzugewonnenen Mittelschulabschlüsse nimmt dagegen tendenziell ab. Dies entspricht sowohl dem Rückgang der Schulabgänge ohne Abschluss an den allgemeinbildenden Schulen (vgl. Abb. C7-1, Tab. C7-1) wie der Abnahme der Schülerzahlen im Übergangssystem (vgl. Tab. D2-1), in welchem der Mittelschulabschluss am häufigsten nachgeholt wird.

Die Zunahme der mittleren Schulabschlüsse geht vor allem auf die Berufsschulen zurück. Innerhalb von fünf Jahren stieg die Anzahl der erworbenen Abschlüsse dort um über 500 auf 1.407 im Schuljahr 2012/13. Die Fachhochschulreife wird wie in den Vorjahren überwiegend an den Fachoberschulen erworben. Hier zeigt sich seit dem Schuljahr 2007/08 ein Anstieg um 22,4 % oder in absoluten Zahlen um 353 Abschlüsse (Abb. D4-4). Diese Zunahme ist Ausdruck eines langfristigen Trends, der bereits seit Anfang der 2000er Jahre besteht (vgl. Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2014, S. 118). An den Berufsoberschulen weist der betrachtete Fünfjahreszeitraum ebenfalls einen Anstieg aus, wobei hier zuletzt im Schuljahr 2012/13 ein starker Rückgang von 957 Abschlüssen im Vorjahr auf 844 zu verzeichnen ist. An den Fachakademien und Fachschulen wird die (Fach-)Hochschulreife weit seltener erworben. Für beide Schularten lassen sich in den meisten Jahren keine großen Veränderungen feststellen.

Abb. D4-4 An beruflichen Schulen erworbene (Fach-)Hochschulreife nach Schulart in München, Schuljahre 2007/08 bis 2012/13



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Wie bei vielen der Angebote der beruflichen Schulen in München richtet sich auch das Angebot, an einer Fach- oder Berufsoberschule eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, nicht nur an die jungen Erwachsenen in München. Ebenso werden auch Fachschulen und Fachakademien vielfach von Schülerinnen und Schülern von außerhalb besucht. So lag etwa im Schuljahr 2012/13 der Gastschüleranteil an den Fachoberschulen bei ca. 33,0 % und damit etwa auf Vorjahresniveau. Die beruflichen Schulen in München bieten hiermit auch für die Bevölkerung im Umland u.a. die Möglichkeit, höhere Schulabschlüsse zu erwerben.

E Hochschulen

Die Hochschulen müssen seit einigen Jahren eine stark gestiegene Studiennachfrage bewältigen. Um die bayerischen Hochschulen auf die größere Nachfrage nach Studienplätzen vorzubereiten, hat die bayerische Staatsregierung im Jahr 2007 ein Ausbauprogramm der staatlichen Universitäten und Fachhochschulen eingeleitet und bayernweit 38.000 zusätzliche Studienplätze geschaffen. Das Angebot der Studiengänge an Hoch- und Fachhochschulen differenziert sich weiter aus. Duale Studiengänge ermöglichen eine berufliche Doppelqualifikation. Berufsbegleitendes Studieren wird im Sinne eines lebenslangen Lernens stärker nachgefragt. Doch nicht jeder, der ein Studium beginnt, führt es erfolgreich zu Ende. Gerade in naturwissenschaftlich-technischen Fächern gibt es im Bachelorstudium eine hohe Abbrecherquote. Damit diese Studienjahre keine verlorenen Jahre sind, werden Modelle geschaffen, mit denen der Wechsel aus dem Studium in einen Ausbildungsberuf erleichtert wird. Die Studierendenschaft wird zunehmend heterogener. Sie hat unterschiedliche Erwartungen an ein Studium, studiert in unterschiedlichen Lebenslagen und kommt mit unterschiedlichen Kompetenzen an die Hochschulen. Einer individuellen Studien- und Berufsorientierung vor der Aufnahme und während des Studiums kommt aus all diesen Gründen eine wachsende Bedeutung zu. Kehrseite der fortschreitenden Akademisierung ist, dass junge Erwachsene, die früher im Dualen System eine Ausbildung aufgenommen hätten, jetzt in ein Studium streben und es für Handel und Handwerk zunehmend schwieriger wird, Ausbildungsplätze zu besetzen.

E1 Anzahl, Art, Trägerschaft und Größe der Hochschulen in München

Die Münchner Hochschullandschaft wird durch traditionsreiche Universitäten und Kunsthochschulen, einer großen, technisch ausgerichteten Fachhochschule und durch eine Vielzahl kleinerer, aufstrebender privater Fachhochschulen geprägt. Laut Hochschulstatistik gibt es gegenwärtig vier Universitäten, drei Kunsthochschulen, sieben Fachhochschulen, davon sechs in privater Trägerschaft, eine theologische Hochschule und eine Verwaltungsfachhochschule (**Tab. E1-1**). Zwei große Universitäten haben seit dem 19. Jahrhundert ihren Sitz in München: die Ludwig-Maximilians-Universität München und die Technische Universität München. LMU und TUM nehmen erfolgreich an der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen teil.

An der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), der zweitgrößten Universität Deutschlands, studieren etwa 50.000 Studenten einen der rund 190 Studiengänge (ohne Lehramt) an einer der 18 Fakultäten. Das Fächerspektrum ist äußerst breit und bietet auch außergewöhnliche Studiengänge an. Die meisten Universitätsgebäude sind im Universitätsviertel in der Maxvorstadt gelegen. Gebäude für die Fakultäten der Medizin, der Biologie und der Chemie und Pharmazie befinden sich in Großhadern, Martinsried und Garching.

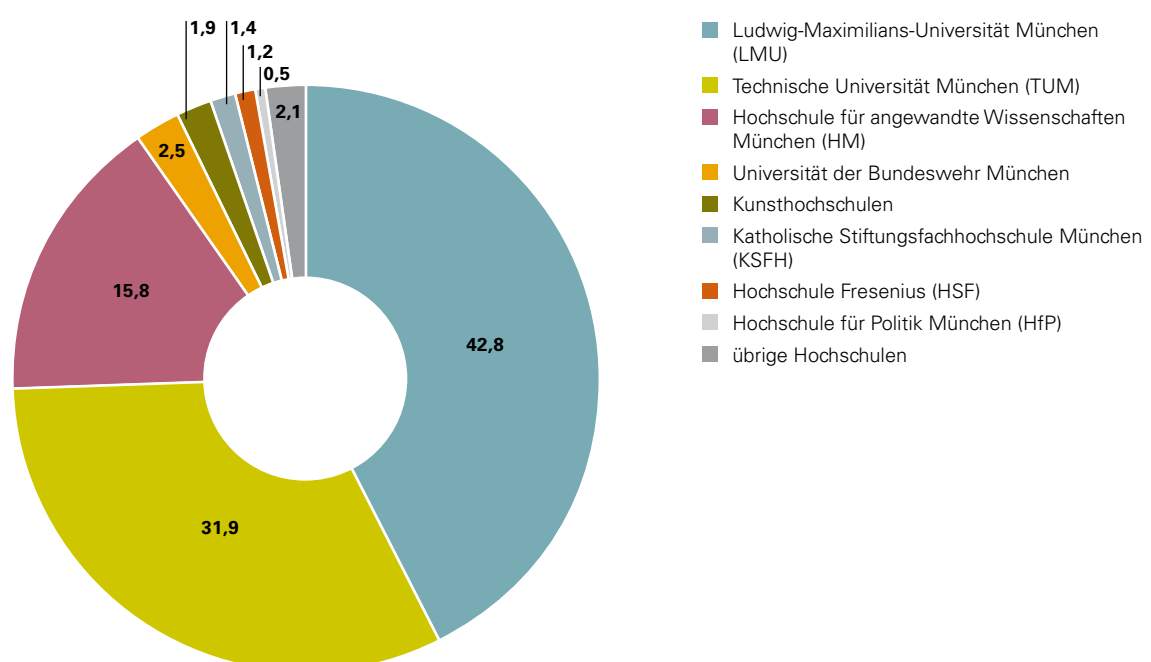
Die Technische Universität München (TUM) ist mit etwa 38.000 Studierenden derzeit die drittgrößte Technische Universität in Deutschland und die einzige Technische Universität in Bayern. Gegründet wurde sie 1868 als Polytechnische Schule München. 1930 wurden ihr die Hochschule für Landwirtschaft und Brauerei Weihenstephan eingegliedert. Die drei Standorte der TUM sind

München, das Forschungsgelände Garching und Freising. Der Schwerpunkt des Studienangebotes liegt auf den Natur- und Ingenieurwissenschaften. In den letzten Jahren wurde das Studienangebot mit der Errichtung neuer Fakultäten weiter ausgebaut. 2002 wurden die Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaften sowie die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften geschaffen. 2009 begann die TUM School of Education, die sich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und Bildungsforschung widmet, als dreizehnte Fakultät der TUM ihren Lehrbetrieb.

Die Hochschule für angewandte Wissenschaften/Munich University of Applied Sciences (HM) ist mit annähernd 18.000 Studierenden die größte Fachhochschule Bayerns und die zweitgrößte Deutschlands. Auf der Grundlage des neu eingeführten Fachhochschulgesetzes wurde sie 1971 durch den Zusammenschluss von sieben Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen als Fachhochschule gegründet und bietet seitdem vor allem technisch ausgerichtete Studiengänge an. Seit 2011 heißt sie „Hochschule für angewandte Wissenschaften München“ 14 Fakultäten der Bereiche Technik, Wirtschaft, Soziales und Design bieten eine Ausbildung in über 70 Studiengängen an. Studierende, die eine Berufsausbildung mit einem Studium kombinieren möchten, können an der HM einen der über 30 Dualen Studiengänge wählen.

Von den 112.160 Studierenden, die im Wintersemester 2013/14 an einer Münchner Hochschule eingeschrieben waren, besuchte der allergrößte Teil eine dieser drei Hochschulen: 42,8 % entfielen auf die LMU, 31,9 % auf die TUM und 15,8 % auf die HM. Diese drei Hochschulen zusammen genommen vereinten damit schon 90,4 % der Studierenden auf sich (Abb. E1-1). Die übrigen Studierenden verteilten sich auf die weiteren in der Hochschulstatistik für München ausgewiesenen dreizehn Hochschulen.

Abb. E1-1 Verteilung der Studierenden auf die Hochschulen in München, Wintersemester 2013/14 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnung und Darstellung

Neben den drei großen Hochschulen gibt es eine Vielzahl weiterer Hochschulen in München. Zu nennen ist hier die 1950 gegründete Hochschule für Politik München (HfP), die Hochschule für Philosophie München in kirchlicher Trägerschaft, die Katholische Stiftungsfachhochschule München e.V. und die Universität der Bundeswehr München. Drei Kunsthochschulen und mehrere Fachhochschulen bieten ein reichhaltiges Studienangebot für kreative Berufe. Die Akademie der Bildenden Künste München ist eine der ältesten Kunsthochschulen Deutschlands, deren Vorgeschichte in das 18. Jahrhundert zurückreicht. Die Hochschule für Musik und Theater München ist eine der größten Hochschulen auf kulturellem Gebiet in Deutschland, deren Ursprung ins 19. Jahrhundert fällt. Die Hochschule bildet Studierende in sechs Fachgebieten für eine Vielzahl von Musik- und Theaterberufen aus. Die Hochschule für Fernsehen und Film München (HFF) bietet die fünf Studiengänge Kino- und Fernsehfilm, Dokumentarfilm und Fernsehpublizistik, Produktion und Medienwirtschaft, Drehbuch und Kamera an.

Die Macromedia Hochschule für Medien und Kommunikation (MHMK) ist die größte private Medienhochschule in Deutschland. An der AMD Akademie für Mode & Design wird für Berufe in der Mode- und Designbranche ausgebildet. An der Hochschule Fresenius werden insbesondere Studiengänge, zum Teil auch berufsbegleitend, aus den Bereichen Wirtschaft, Gesundheit, Psychologie, Mode und Design angeboten. Die Munich Business School (MBS) ist eine seit 1999 staatlich anerkannte, private Fachhochschule für Wirtschaft, welche ausschließlich betriebswirtschaftliche Studiengänge anbietet. Die staatlich anerkannte Hochschule für Angewandte Sprachen – Fachhochschule des SDI München wird vom Sprachen & Dolmetscher Institut München e.V. getragen. Die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege in Bayern bildet für den öffentlichen Dienst aus. Im Fachbereich Archiv- und Bibliothekswesen wird bedarfsbezogen Personal für wissenschaftliche Bibliotheken und Archive in Bayern ausgebildet. Außer den bisher genannten Hochschulen gibt es in München weitere Hochschulen, deren Studierende aufgrund der Meldepraxis der Hochschulen aber nicht für München in der Hochschulstatistik ausgewiesen werden, deren Gesamtzahl aber durchaus im Tausenderbereich liegen dürfte. Dazu gehören die Ukrainische Freie Universität München, die Mediadesign Hochschule für Design und Informatik GmbH (MD.H), die International School of Management (ISM), die FOM Hochschule für Oekonomie & Management, die Internationale Berufsakademie der F+U Unternehmensgruppe und andere mehr. München ist zudem Standort der Präsenz- und Prüfungszentren verschiedener Fernhochschulen.

Folgende Tabelle (**Tab. E1-1**) weist die einzelnen Hochschulen, ihre Studierendenzahl sowie den Frauen- und Ausländeranteil aus. Der unterschiedlich hohe Frauenanteil ergibt sich aus dem Profil und Studienangebot der einzelnen Hochschule und einer nach wie vor geschlechtsspezifischen Studienfachwahl. Hochschulen mit vielen technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen ziehen mehr Studenten an. Dementsprechend gering ist der Frauenanteil von 33,1 % an der TUM und 36,6 % an der HM. Frauen werden mehr durch kultur-, sprach- und gesellschaftswissenschaftliche Studiengänge angesprochen oder wollen später einen sozialen Beruf ergreifen. Sie finden einen ihren Präferenzen entsprechenden Studiengang eher an der LMU (Frauenanteil 60,8 %) oder an einer der Hochschulen, deren Schwerpunkt auf Sprachen, Mode, Kunst oder sozialer Arbeit liegt. Die Verteilung der Geschlechter auf die Hochschulen ist trotz aller Bemühungen, Frauen für naturwissenschaftlich-technische Fächer zu begeistern, äußerst stabil.

Im Durchschnitt besitzt etwa jeder sechste Studierende in München eine ausländische Staatsbürgerschaft. Ihr Anteil hat gegenüber dem letzten Münchner Bildungsbericht 2013 um 1,6 Prozentpunkte zugenommen. Der Ausländeranteil lässt sich an dieser Stelle nicht zwischen Bildungsinländern und Bildungsausländern differenzieren, doch legt der zuletzt gestiegene Anteil der Studierenden mit einer im Ausland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung

(vgl. Abb. E3-2) nahe, dass der Zuwachs einer steigenden Zahl von Bildungsausländern an Münchner Hochschulen zuzuschreiben ist. An den einzelnen Hochschulen fällt der Ausländeranteil recht unterschiedlich aus, was mit ihrer speziellen Ausrichtung und dem Studienangebot zusammenhängt. Musik- und Kunsthochschulen ziehen generell zahlreiche Studierende aus dem Ausland an. Überdurchschnittlich viele ausländische Studierende sind auch an der Munich Business School (31,4 %), der Hochschule für Angewandte Sprachen (27,6 %) und der TUM anzutreffen, wo jeder fünfte Studierende eine ausländische Nationalität hat.

Tab. E1-1 Hochschulen in München (Studierendenzahl, Frauen- und Ausländeranteil in %) im Wintersemester 2013/14

	Hochschulart	Insgesamt	Frauenanteil in %	Ausländeranteil in %
Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU)	Universität	47.959	60,8	14,5
Technische Universität München (TUM)	Universität	35.761	33,1	20,1
Hochschule für angewandte Wissenschaften München (HM)	Fachhochschule	17.710	36,6	12,8
Universität der Bundeswehr München	Universität	2.806	12,6	1,0
Katholische Stiftungsfachhochschule München (KSFH)	Fachhochschule (priv.)	1.615	83,3	5,4
Hochschule Fresenius (HSF)	Fachhochschule (priv.)	1.315	63,7	4,6
Hochschule für Musik und Theater München	Kunsthochschule	1.084	54,3	31,9
Akademie der Bildenden Künste München (ADBK)	Kunsthochschule	676	64,6	22,0
Macromedia Hochschule für Medien und Kommunikation (MHMK)	Fachhochschule (priv.)	635	55,3	15,1
Munich Business School (MBS)	Fachhochschule (priv.)	573	44,2	31,4
Hochschule für Politik München (HfP)	Universität	535	37,2	17,4
Hochschule für Fernsehen und Film München (HFF München)	Kunsthochschule	391	48,1	15,1
Hochschule für Philosophie München/ Philosophische Fakultät S.J.	Theologische Hochschule (priv.)	385	35,6	12,7
Hochschule für Angewandte Sprachen München/SDI	Fachhochschule (priv.)	370	80,8	27,6
AMD Akademie Mode & Design	Fachhochschule (priv.)	305	89,8	13,8
Fachhochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege München	Verwaltungsfachhochschule	40	55,0	0,0
Hochschulen insgesamt		112.160	47,0	15,8

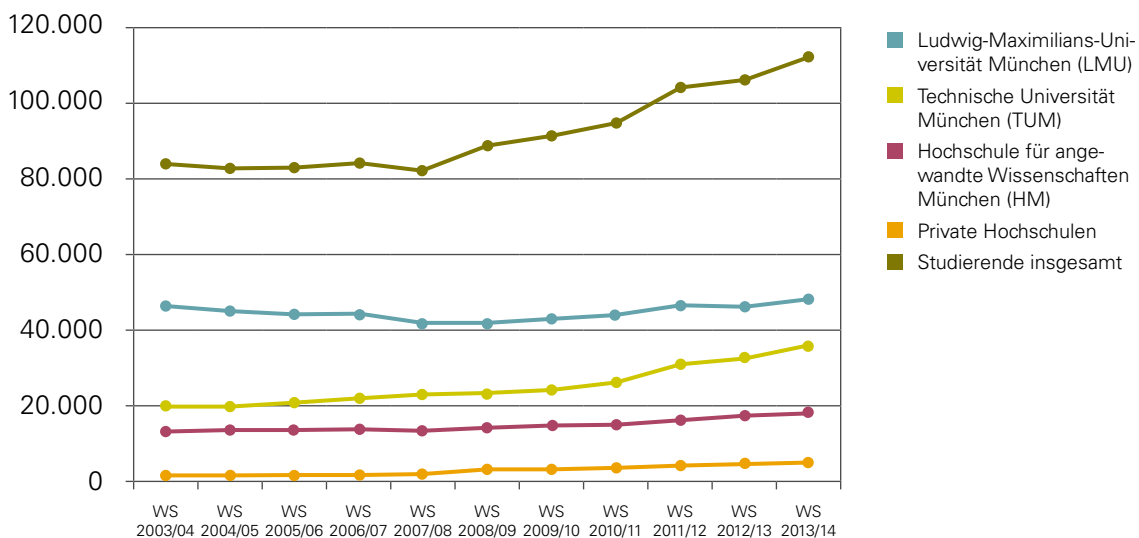
Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnung

E2 Entwicklung der Studierendenzahl an den Hochschulen in München

An den Münchner Hochschulen waren zum Wintersemester 2013/14 insgesamt 112.160 Studierende eingeschrieben. Gemessen an der Studierendenzahl ist München nach Berlin der bedeutendste Hochschulstandort in Deutschland. Innerhalb Bayerns fallen auf die Münchner Hochschulen

ein Drittel aller Studierenden, womit München als Studienort von zentraler Bedeutung ist. **Abbildung E2-1** stellt die Entwicklung der Studierendenzahlen an den drei größten Münchner Hochschulen, den privaten Hochschulen und insgesamt dar. Sichtbar wird, dass seit dem Wintersemester 2007/08 die Studierendenzahl kontinuierlich ansteigt. Seit diesem Semester ist die Studierendenzahl um etwa 30.000 oder 37 % angewachsen. Mehrere Faktoren sind für diese Zunahme ursächlich: der allgemeine Trend zur Höherqualifizierung, mit dem mehr Schulabgängerinnen und -abgänger eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben und geneigt sind, ein Studium aufzunehmen, die doppelten Abiturjahrgänge der letzten Jahre, eine gewachsene Bevölkerungsgruppe im Studieralter, eine zunehmende Anzahl Studierender aus dem Ausland und die Öffnung des Hochschulstudiums für beruflich Qualifizierte. Das kontinuierlichste und deutlichste Wachstum zeigt dabei die Technische Universität München. Mehr als die Hälfte des gesamten Zuwachses an Studierenden im hier betrachteten Zehnjahreszeitraum ist ihr zuzurechnen.

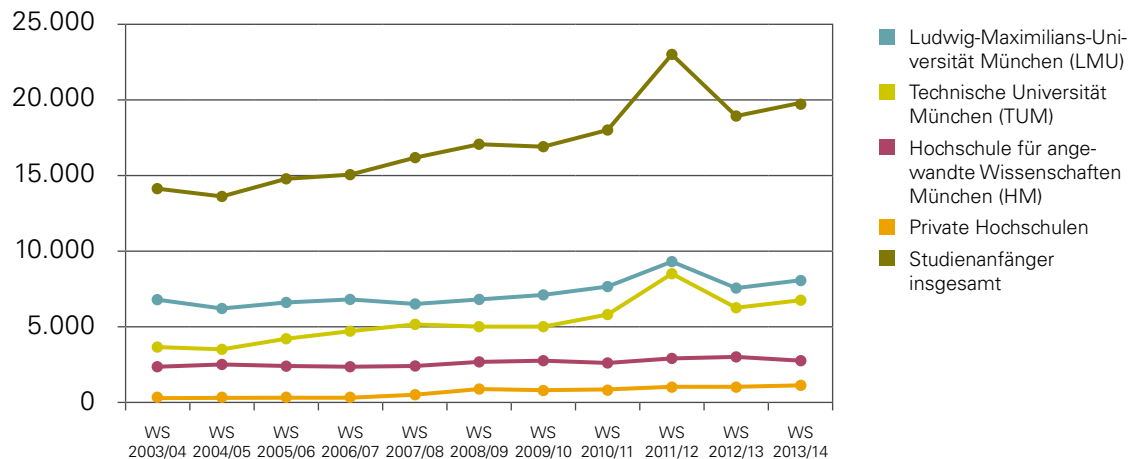
Abb. E2-1 Entwicklung der Studierendenzahl an ausgewählten Hochschulen in München und insgesamt, Wintersemester 2003/04 bis 2013/14



Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnung und Darstellung

Bei der Entwicklung der Studienanfängerzahlen ist ebenfalls eine hohe Steigerungsrate festzustellen (**Abb. E2-2**). 19.817 Erstimmatrikulierte nahmen im Wintersemester 2013/14 ihr Studium in München auf. Das sind 5.642 mehr als noch im Wintersemester 2003/04, was einer Steigerung von 40 % entspricht. Für das Wintersemester 2011/12 bestand eine Sondersituation. Wegen der damals abgeschafften Wehrpflicht und des doppelten Abiturjahrgangs in Bayern begannen im Wintersemester 2011/12 im Vergleich zum vorhergehenden etwa 5.000 zusätzliche Erstsemester ihr Studium. Insbesondere die TUM hat an neueingeschriebenen Studierenden hinzugewonnen und liegt nun beinahe gleichauf mit der LMU. Private Hochschulen fallen in der Gesamtmenge der Münchner Studierenden nicht sehr ins Gewicht, entwickeln sich jedoch dynamisch. Ihre Standorte in München wurden meistens erst während der letzten zehn Jahre errichtet und verzeichnen ein kontinuierliches Wachstum an Studierenden. Der Sektor der privaten Hochschulen ist in Bayern im Vergleich zu den übrigen Bundesländern noch nicht sehr ausgeprägt und gibt Anlass zur Abwanderung von Studierenden (vgl. Raßer 2012, S. 5).

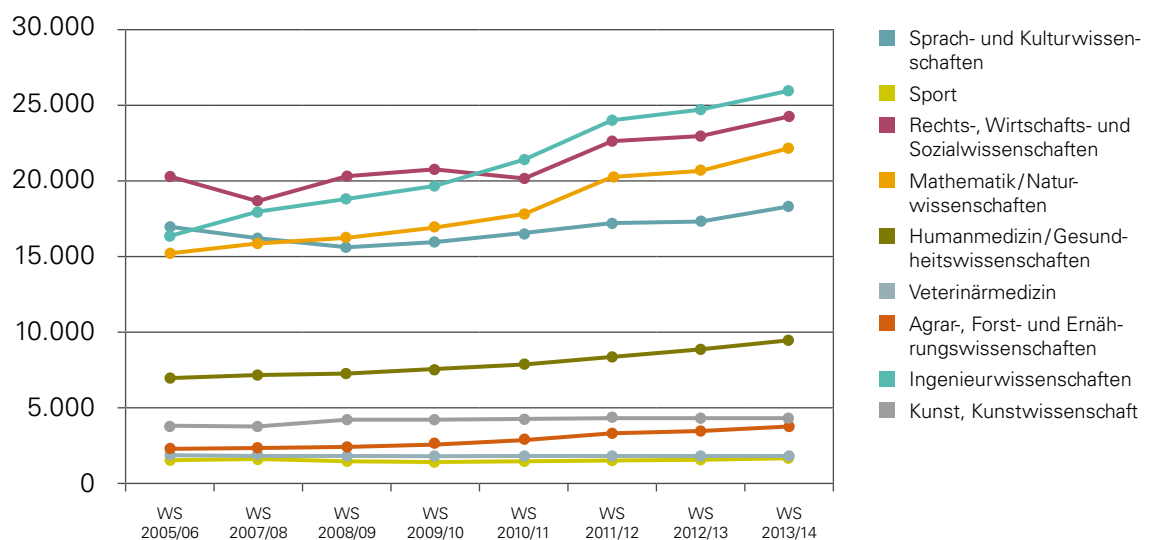
Abb. E2-2 Entwicklung der Studienanfängerzahl an ausgewählten Hochschulen in München und insgesamt, Wintersemester 2003/04 bis 2013/14



Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnung und Darstellung

Je nach Fächergruppe hat sich die Zahl der Studierenden unterschiedlich entwickelt (**Abb. E2-3**). Sie stagniert in den Fächergruppen Kunst und Kunstwissenschaft, Veterinärmedizin und Sport und hat eher moderate Zuwächse in den Fächergruppen Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften. Am stärksten wuchsen die Studienfelder Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften an. Fasst man die beiden letzten Fächergruppen, die den Kern der sogenannten MINT-Fächer ausmachen, zusammen, so beträgt allein ihr Anteil am Zuwachs der Studierendenzahl seit dem Wintersemester 2005/06 etwa 78 % (20.550 von 26.373).

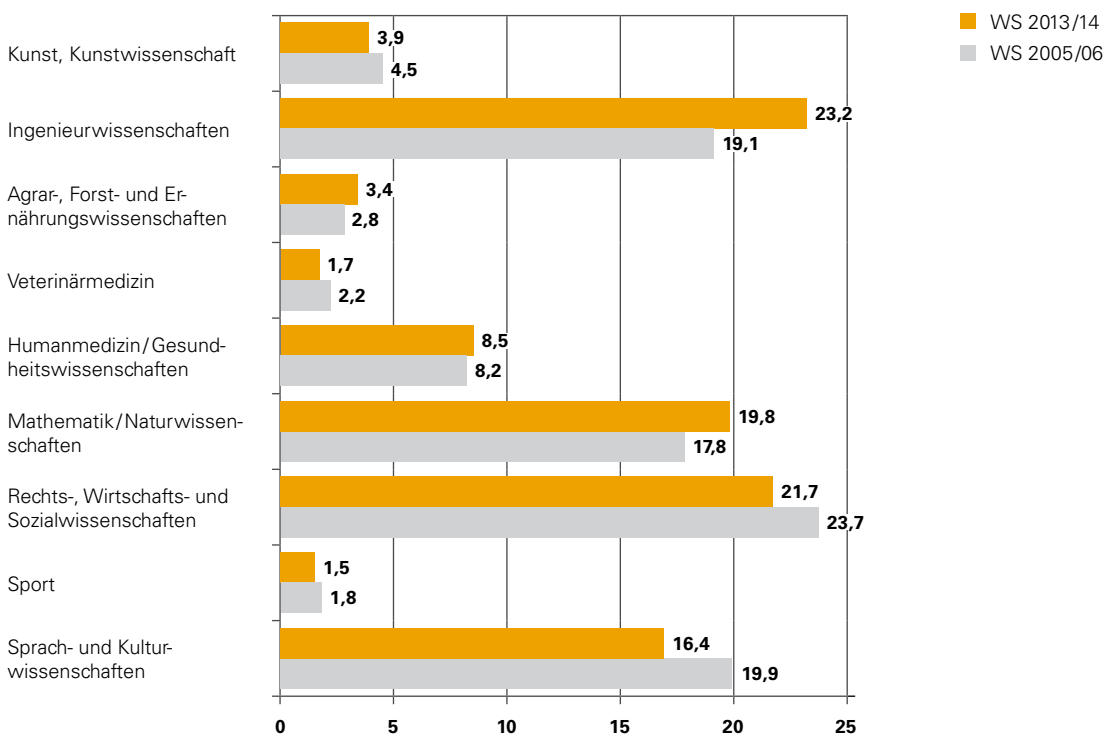
Abb. E2-3 Studierende nach Fächergruppen an Hochschulen in München, Wintersemester 2005/06 bis 2013/14



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

Durch den Zuwachs von Studierenden in den naturwissenschaftlichen und technischen Fächern haben sich auch die Anteile dieser Fächergruppen an der Studierendenschaft erhöht (**Abb. E2-4**). So entfallen im Wintersemester 2013/14 23,2 % aller Studierenden auf die Ingenieurwissenschaften und 19,8 % auf die Mathematik/Naturwissenschaften. Zusammengenommen sind es in München also 43 % aller Studierenden, die ein naturwissenschaftliches oder technisches Studium aufgenommen haben. Studiengänge in den beiden Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften haben in absoluten Zahlen gesehen in der Vergangenheit auch zugelegt, aber innerhalb der Gesamtmenge der Studierenden ist ihr Anteil von 19,9% auf 16,4 % bzw. von 23,7 % auf 21,7 % zurückgegangen. 38,1 % der Münchner Studierenden studierte im Wintersemester 2013/14 ein Fach aus einer dieser beiden Fächergruppen.

Abb. E2-4 Verteilung der Studierenden an Münchner Hochschulen auf Fächergruppen, Wintersemester 2005/06 und 2013/14



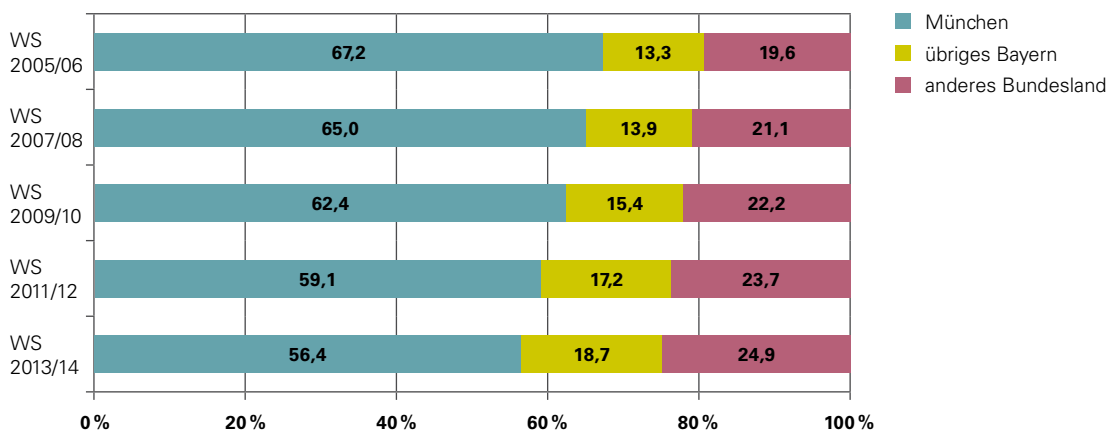
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnung und Darstellung

E3 Studienortwahl von Studierenden

Im Vergleich zu anderen Bundesländern verlassen relativ wenige Hochschulzugangsberechtigte Bayern, um in einem anderen Bundesland ein Studium aufzunehmen. Nur 23 % der Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Bayern erlangt haben, zog es 2012 zum Studium in ein anderes Bundesland (vgl. Middendorf u.a. 2013, S. 63). Dies spricht für ein ausreichend großes Studienangebot innerhalb Bayerns, aus dem bayerische Studienberechtigte wählen können. In diesem Abschnitt wird zum einen die Studienortwahl derjenigen, die in der Stadt München ihre Studienberechtigung erworben haben, zum anderen die Herkunft der in München Studierenden betrachtet. Damit können Hinweise über die Bedeutung Münchens als Studienort aus der Perspektive der Studierenden gewonnen werden.

Im Wintersemester 2013/14 blieben 56,4 % der im Bundesgebiet Studierenden, die in München ihre Hochschulreife erworben haben, auch zum Studium in München. 24,9 % von ihnen gingen zum Studium in ein anderes Bundesland und 18,7 % von ihnen schrieben sich außerhalb Münchens im übrigen Bayern in eine Hochschule ein (Abb. E3-1). Der Anteil der Studienberechtigten aus München, die München auch als Studienort präferieren, ist mit 56,4 % einerseits noch recht hoch, andererseits zeichnet sich als Trend ab, dass ihr Anteil langsam aber stetig geringer wird, denn zum Wintersemester 2005/06 betrug er noch 67,2 %. Möglicherweise liegt diese Anteilsverringerung daran, dass der Zuwachs an Studierenden in München stark von zuziehenden Studienanfängern getragen wird oder dass in diesem Zeitraum Alternativangebote, beispielsweise durch den Ausbau des Hochschulangebotes an anderen Standorten in Bayern, entstanden sind.

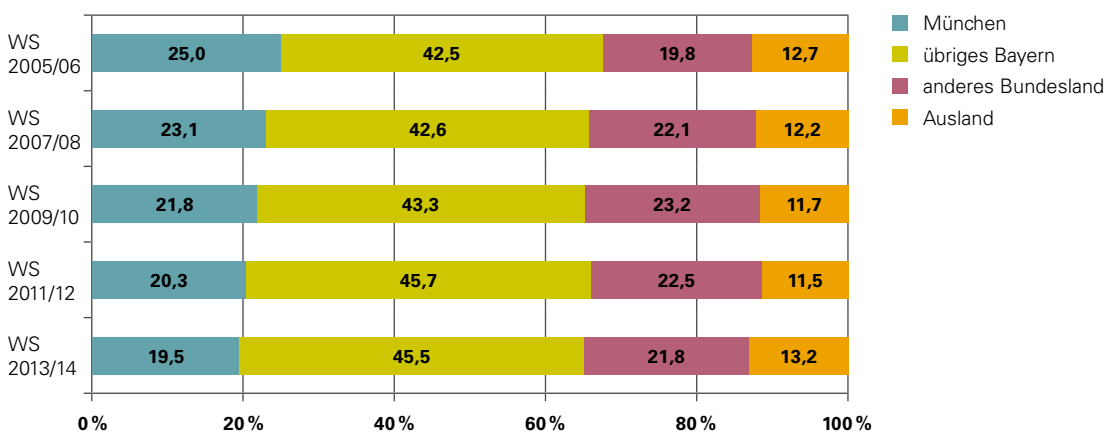
Abb. E3-1 Studienort der im Inland Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in München erworben haben, Wintersemester 2005/06 bis 2013/14 (in %)



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

Folgende Abbildung (**Abb. E3-2**) stellt dar, wo die in München Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Etwa zwei Drittel aller Studierenden an Münchner Hochschulen im Wintersemester 2013/14 haben in Bayern ihr Abitur oder ihre Fachhochschulreife erlangt: 19,5 % in München und 45,5 % im übrigen Bayern. Weitere 21,8 % sind aus einem anderen Bundesland und die restlichen 13,2 % aus dem Ausland zum Studium nach München gekommen. Auch hier zeigen sich im Zeitverlauf leichte Verschiebungen der Anteile. So machte der Anteil der Münchner Studienberechtigten unter den Studierenden im Wintersemester 2005/06 noch 25 % aus und ist seitdem um 5,5 Prozentpunkte zurückgegangen. Deutlich zugenommen hat zuletzt dagegen der Studierendenanteil, der mit einer im Ausland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung zum Studium nach München gezogen ist. Ihre Zahl ist zwischen dem Wintersemester 2011/12 und 2013/14 um 25 % auf nunmehr 14.842 Studierende gestiegen. Studierende aus einem anderen Bundesland kommen zum größten Teil aus Baden-Württemberg (vgl. LfDSt 2014, S. 5). Zwischen den beiden großen Flächenländern Bayern und Baden-Württemberg besteht eine wechselseitige Verflechtung bei der Studienortwahl.

Abb. E3-2 Studierende an Münchner Hochschulen nach dem Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung, Wintersemester 2005/06 bis 2013/14 (in %)

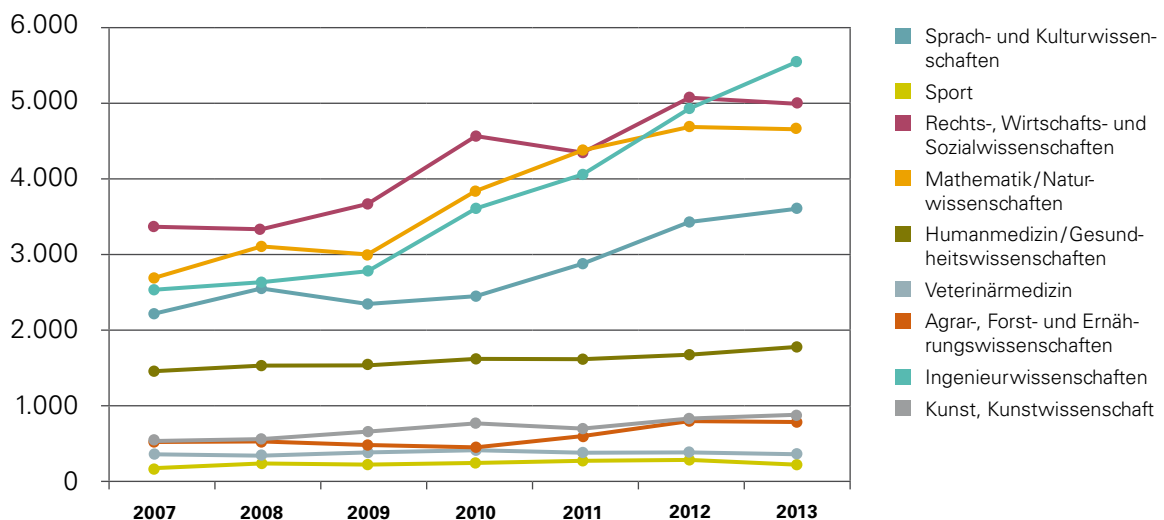


Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnung und Darstellung

E4 Absolventinnen und Absolventen an Münchner Hochschulen

Im Jahr 2013 beendeten 22.819 Absolventinnen und Absolventen an den Münchner Hochschulen ihr Studium mit bestandener Abschlussprüfung. Das sind circa 65 % mehr als noch im Jahr 2007. Diese Steigerung hängt zum einen mit der insgesamt angestiegenen Studierendenzahl zusammen, zum anderen mit der Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem, die inzwischen weitgehend vollzogen ist. Neben den Absolventen der Bachelorstudiengänge beenden mittlerweile auch zahlreiche Masterstudierende ihren Studiengang. Zu einem hohen Prozentsatz wird an ein Bachelorstudium ein Masterstudium angeschlossen. Diese Studierenden gehen in der hier ausgewerteten Statistik bei erfolgreichem Masterabschluss im Längsschnitt ein zweites Mal in die Absolventenzahl ein. Durch diesen Effekt wird die Absolventenzahl nach oben getrieben, was bei der Interpretation folgender Abbildung (Abb. E4-1) beachtet werden muss. Da die Hochschulstatistik Merkmale zum Übergang vom Bachelor in den Master nicht direkt erhebt, füllen Absolventenbefragungen diese statistische Lücke. Das Bayerische Absolventenpanel stellt vor allem für Studiengänge der Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften fest, dass fast alle Bachelorabsolventinnen und -absolventen ein Masterstudium anschließen. Das gleiche gilt für Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die an einer Universität studiert haben. Auch sie beginnen meistens ein Masterstudium (Müller u.a. 2014, S. 126; Heine 2012, S. 15). Eine Differenzierung der Absolventinnen und Absolventen nach Abschlussarten ist für diesen Bericht jedoch nicht möglich. Der Abbildung kann daher nur entnommen werden, dass Zahl an Absolventinnen und Absolventen insgesamt und insbesondere der Ingenieurwissenschaften, der Mathematik/Naturwissenschaften und der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zuletzt beträchtlich gestiegen ist.

Abb. E4-1 Absolventinnen und Absolventen an Münchner Hochschulen nach Fächergruppen, Jahre 2007 bis 2013



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

F Schwerpunkt: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Bildungssystem

F1 Einführung

Der uneingeschränkte Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für Menschen mit Beeinträchtigungen ist ein Menschenrecht. Im Jahr 2006 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). Mit Artikel 24 der UN-BRK wird für Menschen mit Beeinträchtigungen eine diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe an allen allgemeinen Bildungsangeboten im Sinne des lebenslangen Lernens von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung eingefordert. Ausdrücklich wird ein Anspruch auf einen gleichberechtigten Zugang zu einem hochwertigen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen formuliert.

Unterstützungsleistungen und angemessene Vorkehrungen sind zu treffen, um diesen Zugang zu gewährleisten. Bildungsteilhabe beschränkt sich nicht nur auf Aneignung von Sachwissen und Kompetenzen, sondern ist immer zugleich Weltaneignung und die Entwicklung eines sozialen und personalen Ichs, das sich in seinem gesellschaftlichen Umfeld zurechtfindet, Werthaltungen erwirbt und selbstbestimmt Chancen ergreift. Es ist evident, dass der Anspruch auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und ein erweitertes Bildungsverständnis durch gemeinsames Lernen im allgemeinen Bildungssystem und nicht in Sondereinrichtungen verwirklicht werden kann.

F1.1 Die Begriffe Behinderung und Inklusion

Ziel der UN-BRK ist, Normalität im Zusammenleben von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen herzustellen. Ihr Kerngehalt ist ein Diskriminierungsschutz für die Betroffenen und die Aufhebung defizitärer gesellschaftlicher Strukturen und Barrieren, die ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme an allen gesellschaftlichen Teilsystemen bislang verwehren. Der UN-BRK liegt ein gewandeltes Verständnis von Behinderung zugrunde, wie es in der Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO definiert wird. Der medizinische Behinderungsbegriff wurde in der ICF von einer sozial-ökologischen, relationalen Betrachtungsweise abgelöst. Aus medizinischem Blickwinkel wurde Behinderung noch als individuelles Problem und defizitärer Zustand von Menschen angesehen, welchen von gesellschaftlicher Seite fremdbestimmende Hilfsmaßnahmen angeboten wurden. Das bio-psycho-soziale Modell der ICF geht hingegen davon aus, dass aus einer gesundheitlichen Beeinträchtigung eines Menschen erst durch seine gesellschaftliche Umwelt und personenbezogene Faktoren eine Behinderung wird, wenn diese so wirken, dass er in seiner Autonomie und gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt wird. Umwelt, Person und gesundheitliche Beeinträchtigung stehen also in einer Wechselwirkung. Behinderung wird auch als soziale Konstruktion erzeugt und kann folglich durch den Abbau behindernder Kontextbedingungen und Empowerment zurückgenommen werden. Gemäß des Sozialmodells von Behinderung handelt es sich in der UN-BRK um einen wandelbaren Behinderungsbegriff, der je nach gesellschaftlichem Hintergrund unterschiedliche konkrete Phänomene von Behinderung umfassen kann. So gelten z.B. in Deutschland aus pädagogischer Sicht Lernschwierigkeiten, die das Lernvermögen maßgeblich beeinträchtigen, als Behinderung, auch wenn es in anderen Ländern dazu keine Entsprechung gibt und diese Kategorie

als ein schulorganisatorisches Konstrukt des deutschen Schulsystems aufgefasst werden kann (vgl. Strathmann 2007). Sie fallen daher unter die Geltung der Konvention.

Die UN-Vertragsstaaten sind verpflichtet, die UN-BRK in ihrem Staat rechtlich und praktisch zu implementieren. In Deutschland trat die UN-BRK als einfaches Bundesrecht 2009 in Kraft. In den Bereichen der UN-BRK, die in die Zuständigkeit der Bundesländer fallen, waren die Landesgesetze dementsprechend zu transformieren. Die UN-BRK hat auf Landesebene vor allem weitreichende Konsequenzen für die frühkindliche und schulische Bildung. Bayern novellierte das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen – BayEUG mit Wirkung ab 1. August 2011. Die Umsetzung der Inklusion im Bildungsbereich hängt darüber hinaus entscheidend von weiteren auf Landesebene getroffenen und zu treffenden Regelungen und Maßnahmen ab. Als Orientierungsrahmen veröffentlichte die Kultusministerkonferenz im November 2011 die Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ sowie die Empfehlung des Unterausschusses für Berufliche Bildung zur inklusiven Bildung in beruflichen Schulen.

Der Stand der bundesweiten Umsetzung wird in einem Staatenprüfungsverfahren vor dem UN-Fachausschuss zur UN-BRK offengelegt. Zuletzt legte die Bundesregierung als Staatenbericht den „Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen“ im Jahr 2013 vor. In den abschließenden Bemerkungen des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderung (CRPD-Ausschuss) zum Staatenprüfungsverfahren Deutschlands im April 2015 wird mit Sorge konstatiert, dass in Deutschland nach wie vor der Großteil von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen segregierte Förderschulen besucht und es wird dringend empfohlen, mithilfe von Strategien, Zeit- und Zielvorgaben ein inklusives Bildungssystem herzustellen, das separierende Förderschulwesen zurückzubauen und alle angemessenen Vorkehrungen für ein gemeinsames Lernen zu treffen (Deutsches Institut für Menschenrechte e.V. 2014, S. 8f.).

Eine Beschulung in Förderschulen sollte in einem inklusiven Schulsystem eine Ausnahme darstellen. Der Sachstandsbericht des Deutschen Städtetages zur Umsetzung der UN-BRK kommt zu dem Schluss, dass der UN-BRK „die klare Zielvorstellung einer fast vollständigen, konkret einer 80 bis 90 %igen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Deutscher Städtetag 2011, S. 9) zugrunde liegt. Bei einer sukzessiven Umsetzung der UN-BRK mögen Prozentwerte dieser Art eine erste Orientierung bieten, sollten aber nicht vergessen lassen, dass gemäß UN-BRK jedes Individuum das Recht auf den Zugang zu einem inklusiven Bildungswesen auf allen Ebenen hat.

Setzt das deutsche Schulsystem bislang auf eine Separierung der Kinder und Jugendlichen nach unterschiedlichen Leistungsniveaus in einem gegliederten Schulsystem, so bedeutet Inklusion die Anerkennung von Unterschieden, denen mit individueller Förderung und Differenzierung im Unterricht zu begegnen ist. Mit Inklusion im Sinne der UN-BRK ist auch der Anspruch verbunden, all die Förderung und Hilfestellung zu leisten, die den Besuch einer Regelschule und die aktive Teilnahme am Unterricht und Schulleben erst ermöglichen. Um diesen Zielen genügen zu können, sind die regulären Bildungseinrichtungen mit den erforderlichen personellen und räumlich-technischen Ressourcen auszustatten. Denn für die Betroffenen darf es durch Inklusion keinesfalls zu einer Verschlechterung kommen.

Auf institutioneller Ebene hat Inklusion also zur Konsequenz, dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in Regleinrichtungen des Bildungssystem gehen und nicht mehr in Sondereinrichtungen untergebracht werden. Das allein genügt jedoch nicht. Auch innerhalb der Regleinrichtung kann Separation stattfinden, wenn z.B. Kinder mit Beeinträchtigungen im Schulalltag in eigenen Klassenräumen oder Gruppen wieder weitgehend unter sich sind und von einem gemeinsamen Lernen ausgeschlossen werden. Inklusion verlangt daher auch nach inklusiven Lernsettings, die diskriminierungsfrei sind und tatsächliche Teilhabe garantieren. Eine inklusive Perspektive muss daher alle Facetten der Lernarrangements in Bildungseinrichtungen in den Blick nehmen und entsprechende Qualitätsstandards formulieren und sichern. Bei Evaluationen sollte als Nutzerperspektive berücksichtigt werden, wie Kinder mit Beeinträchtigungen und ihre Eltern die Angebote wahrnehmen.

Die Grafik von Aehnelt (**Abb. F1-1**) illustriert den Paradigmenwechsel, der im Zuge der Inklusion auf der rechtlichen, der institutionellen und der individuellen Ebene vollzogen werden muss, mit seinem geschichtlichen Vorlauf:

Exklusion betraf in Deutschland geistig und schwer mehrfach behinderte Kinder. Sie hatten lange Zeit gar keinen Zugang zum formalen, staatlichen Bildungssystem. Bis in die 60er Jahre hinein wurden sie als bildungsunfähig betrachtet und schulbefreit. Für Kinder mit schweren oder mehrfachen Behinderungen wurde eine Schulpflicht sogar erst 1979 eingeführt.

Segregation steht für das in Deutschland nach 1945 geschaffene behinderungsspezifisch ausdifferenzierte System von Sondereinrichtungen, das zwar allen Menschen mit Beeinträchtigungen Bildung zukommen lässt, aber in einer separierenden Weise, die es zu überwinden gilt.

Integration zielt auf die Eingliederung der Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, die zuvor ausgesondert wurden, in das allgemeine Bildungssystem, doch haben sie weitgehend die dazu nötigen Anpassungsleistungen zu erbringen. Da sie bei Integration in der Schule lernzielgleich unterrichtet werden, werden ihnen wegen ihrer besonderen Ausgangslage Nachteilsausgleiche, beispielsweise in Form von zusätzlicher Bearbeitungszeit oder Verwendung spezieller Arbeitsmittel, gewährt. Seit den 70er Jahren existieren im Schulbereich diese Integrationsbestrebungen, die sich darauf konzentrieren, durch entsprechende Unterstützungsleistungen Kinder mit Beeinträchtigungen in das in seiner Struktur und seinen Anforderungen unangetastet gebliebene allgemeine Bildungssystem einzugliedern.

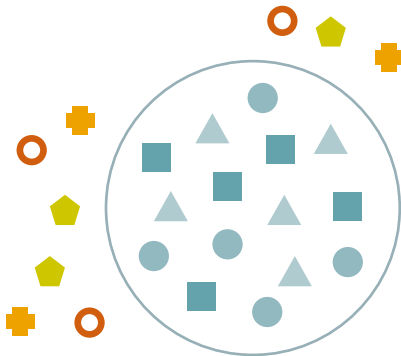
Mit der Verwirklichung von **Inklusion** wird die Blickrichtung gewechselt: Nicht der Mensch hat sich dem System anzupassen, sondern das System folgt einer Heterogenitätskultur, die Vielfalt als Wert begreift. Nach dem Prinzip egalitärer Differenz ist von Beginn an eine Zugehörigkeit aller möglich. Das System orientiert sich an den Bedürfnissen und Fähigkeiten jedes einzelnen Mitglieds. Individualisierter, lernzieldifferenter Unterricht gehört daher zum Kernbestand eines inklusiven Schulsystems. Die Eigenschaft „inklusive“ steht für die Qualität einer Organisation oder Einrichtung. Sie äußert sich darin, dass auf Gruppenbildungen in Behinderte und Nicht-behinderte verzichtet wird und dass Beziehungen untereinander und zum Umfeld so gepflegt werden, dass eine chancenreiche Vernetzung entsteht. Inklusiv Einrichtungen vernetzen sich in den Sozialraum hinein, beziehen Angehörige ein und koordinieren ein Zusammenwirken vieler Akteure, welches dazu beiträgt, dass niemand ausgesondert werden muss (Kobelt-Neuhaus, Refle 2013, S. 9f.). Integration und Inklusion haben folglich eine unterschiedliche Bedeutung. In früheren Jahren entwickelte integrative Bildungsangebote sind nicht immer zugleich inklusiv.

Abb. F1-1 Historische Schritte auf dem Weg zur Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene

Exklusion

„Ausschließen“

Trennung von Bildungsfähigen und Bildungsunfähigen.



Segregation

„Aussondern“

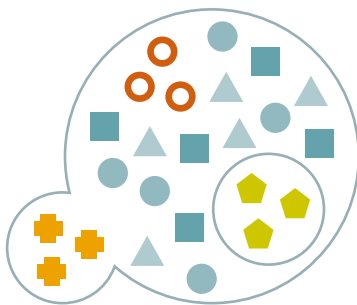
Separierung und Konzentration nach Fähigkeiten und Eigenschaften.



Integration

„Eingliedern“

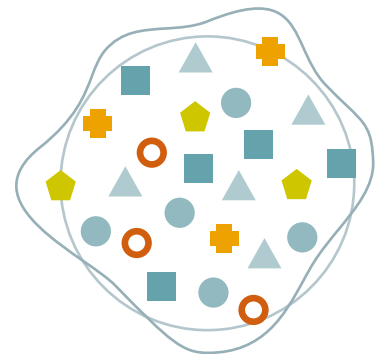
Fügt vorher Getrenntes wieder zusammen.
Gemeinsam aber nebeneinander.



Inklusion

„Einschließen“

Alle gemeinsam. Die Struktur passt sich den individuellen Bedürfnissen an.



Auf der Grundlage einer Grafik von Robert Aehnelt, CC-BY-SA-3.0 via Wikimedia Commons
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schritte_zur_Inklusion.svg?uselang=de

Dieser Ablauf von Phasen ist eher als idealtypische Einteilung anzusehen. In der Realität kommt es zu inhaltlichen Überschneidungen, insbesondere hinsichtlich der Begriffe Integration und Inklusion. Was inklusiv ist, kann gegenwärtig nicht abschließend definiert werden. In der öffentlichen Bildungsdiskussion und -forschung herrscht ein uneinheitliches Begriffsverständnis vor. Inklusion ist ein diffuser, vielschichtiger, normativ geleiteter Begriff, dessen konkreter Gehalt daher in jedem Verwendungskontext offengelegt und benannt werden muss (vgl. Grosche 2015). Da Inklusion nicht auf das bloße Kriterium der Platzierung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Regeleinrichtungen reduziert werden kann, sondern sich erst aus den Qualitäten und den Wirkungen des pädagogischen Handelns am gemeinsamen Lernort ergibt, müssen ebendiese Qualitäten näher bestimmt und operationalisiert werden.

Ausgehend von einer inklusiven Pädagogik bedeutet Inklusion in einem weitgefassten Verständnis, der Vielfalt der Bildungsteilnehmerinnen und -nehmer und ihrer unterschiedlichen Lernausgangslagen gerecht zu werden, damit niemand aufgrund von Herkunft, Sprache, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, sozialer Lage oder Beeinträchtigung benachteiligt und von selbstbestimmter sozialer Teilhabe ausgeschlossen wird. Inklusion ist ein Entwicklungs- und Veränderungsprozess, in dem fortwährend zu reflektieren und zu prüfen ist, wo Ausgrenzung geschieht und wie Partizipation gefördert werden kann.

F1.2 Zur Datenlage

Die derzeitige Datenlage in den Sozial- und Bildungsstatistiken ist nicht geeignet, eine Inklusionsentwicklung abzubilden (vgl. Teilhabebericht der Bundesregierung 2013, S. 12, S. 33). Es handelt sich durchweg um Daten, die im Zuge von Antragstellung, Begutachtung, formaler Feststellung oder Leistungserbringung durch unterschiedliche Leistungsträger in unterschiedlichen Rechtsbereichen entstehen. Die Statistiken geben Auskunft über das Leistungsvolumen von Institutionen, aber kaum über die Lebenslage von beeinträchtigten Menschen. Je nach gesetzlichem Auftrag werden jeweils andere Merkmale erhoben, liegt ein unterschiedlich definiertes Verständnis von Behinderung vor und werden andere Personenkreise oder oft nur Leistungsfälle erfasst, so dass die Einzelstatistiken nicht aneinander anschlussfähig sind. Sich ändernde Rechtslagen ziehen oft Änderungen in der statistischen Erfassung nach sich, so dass eine kontinuierliche und aussagekräftige Zeitreihenbeobachtung erschwert wird.

In der Regel fehlen Daten zu den Verläufen von Beeinträchtigungen und Behinderungen. Dabei wäre es gerade bei Heranwachsenden, die mehrere Entwicklungsphasen durchlaufen, von großer Bedeutung, mehr über den Beginn, den Verlauf und das Ende eines Unterstützungsbedarfs zu erfahren. Hinzu kommt eine nicht zu unterschätzende Datenunschärfe durch Ermessensspielräume in der Anerkennung von Bedarfen. Unterliegen Begutachtungsverfahren nicht einer Qualitätssicherung, ist nicht auszuschließen, dass gutachtende Personen im gleichen Fall zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Bekannt ist zudem, dass in einzelnen Statistiken oft regional stark voneinander abweichende Werte zu konstatieren sind. Das regionale institutionelle Angebot von Einrichtungen beeinflusst durch sein Eigeninteresse am Fortbestand oder durch historisch gewachsene Praktiken der Überweisung zwischen Einrichtungen die Quantität der Fälle. Hinzu kommt, dass all die Fälle nicht erfasst werden, in denen ein Förderbedarf oder eine Beeinträchtigung vorliegen, aber kein Antrag auf deren Anerkennung eingeleitet oder positiv beschieden wird.

Die Erhebungsmerkmale der Statistiken folgen außerdem nicht dem geänderten Begriffsverständnis von Behinderung und erzeugen ein Dilemma der Kategorisierung. Letzteres trifft vor allem auf die Schulstatistik zu, die gegenläufig zum Ziel der Inklusion einzelne Kinder und Jugendliche mit dem Merkmal der sonderpädagogischen Förderung belegt. Da hieran meist noch die Zuteilung von Ressourcen an Schulen geknüpft ist, ist es in den letzten Jahren bundesweit zu einer starken Steigerung der Schülerzahlen mit sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen ►D gekommen, ohne dass zugleich die Schülerzahl an Förderschulen in gleicher Weise gesunken wäre (Bertelsmann Stiftung 2014b, S. 6). Dieses Phänomen wird in der Bildungswissenschaft unter dem Stichwort Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma diskutiert (vgl. Kottmann 2006, S. 114f.). Das Dilemma besteht darin, dass einerseits durch die Art der Ressourcenzuteilung Anreize für eine vermehrte Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe geschaffen werden, andererseits dadurch Kinder und Jugendliche mit der entsprechenden Diagnose etikettiert und abgegrenzt werden müssen. Es kann aber auch sein, dass dort, wo Regeleinrichtungen durch mehr integrative Plätze und geschultes Personal in die Lage versetzt

werden, Kinder mit Förderbedarfen in ihrer Einrichtung zu fördern, auch die Bereitschaft von Eltern und Lehrkräften, diesen Förderbedarf feststellen zu lassen, steigt. Hinter der wachsenden Zahl sonderpädagogisch geförderter Regelschülerinnen und -schüler kann also sowohl ein verdeckter Bedarf als auch die Zunahme sonderpädagogischer Kompetenz an allgemeinen Schulen stehen. Einen Ausweg aus diesem Dilemma haben einige Bundesländer bereits beschritten, indem sie teilweise die Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen von der Begutachtung einzelner Schülerinnen und Schüler abgelöst haben und auf einrichtungsbezogene pauschale Budgetierung nach sozialstrukturellen Merkmalen des Umfeldes oder der Schülerschaft umgestellt haben.

Mit amtlichen Daten lässt sich also kein objektives Bild der Lebensrealität von Menschen mit Beeinträchtigungen wiedergeben. Diese unzureichende Datenlage resultiert aus der klassischen Rolle des fürsorgenden Sozialstaats, der Versorgungsleistungen für definierte Personenkreise von Anspruchsberechtigten bereitstellt. Sollte Inklusion auch zu einem Paradigmenwechsel auf dieser strukturellen, gesetzgeberischen Ebene führen und im Sinne der Inklusion die Prävention, Teilhabe und Aktivierung in den Vordergrund gerückt werden, so werden sich auch die Datenquellen zur Steuerung von Präventions- und Budgetleistungen grundlegend ändern müssen. Derzeit ist ein Bundesteilhabegesetz, in dem die Eingliederungshilfe zu einem modernen Teilhaberecht weiterentwickelt werden soll, in Vorbereitung. Für Kinder und Jugendliche mit seelischer, geistiger oder körperlicher Behinderung ist als sogenannte „Große Lösung“ die Zusammenführung der Eingliederungshilfen und eine Verbindung zu den erzieherischen Hilfen unter dem Dach der Jugendhilfe geplant. Der Leistungskatalog dieser Hilfen muss auf seine inklusionsfördernde Wirkung hin geprüft werden. Fest steht, dass bei Inklusion den präventiven Maßnahmen große Bedeutung zukommt.

Tab. F1-1 Kommunale Datenquellen zu Menschen mit Beeinträchtigungen

Personenkreis	Lebenslage	kommunale Datenquellen
Menschen mit Beeinträchtigungen	ohne Einschränkungen der gesellschaftlichen Teilhabe und selbstbestimmten Lebensführung	keine
darunter Menschen mit Behinderung	Behinderung durch Zusammenwirken von gesundheitlicher Störung, persönlichen und Umweltfaktoren	keine
darunter Menschen mit anerkannter Behinderung	Leistungsanspruch nach formeller Anerkennung für definierte Behinderungsarten	Verwaltungsdaten

Eigene Zusammenstellung

Trotz der Einschränkungen, die sich aus der derzeitigen Datenlage ergeben, sollen im folgenden Abschnitt vor allem Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie der amtlichen Schulstatistik für die Stadt München analysiert werden. Sie zeichnen ein erstes grobes Bild der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen im Münchner Bildungswesen. Für den Elementarbereich werden Daten zu Kindergartenkindern mit Eingliederungshilfe ausgewertet und für den schulischen Bereich Daten der Kinder und Jugendlichen, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten.

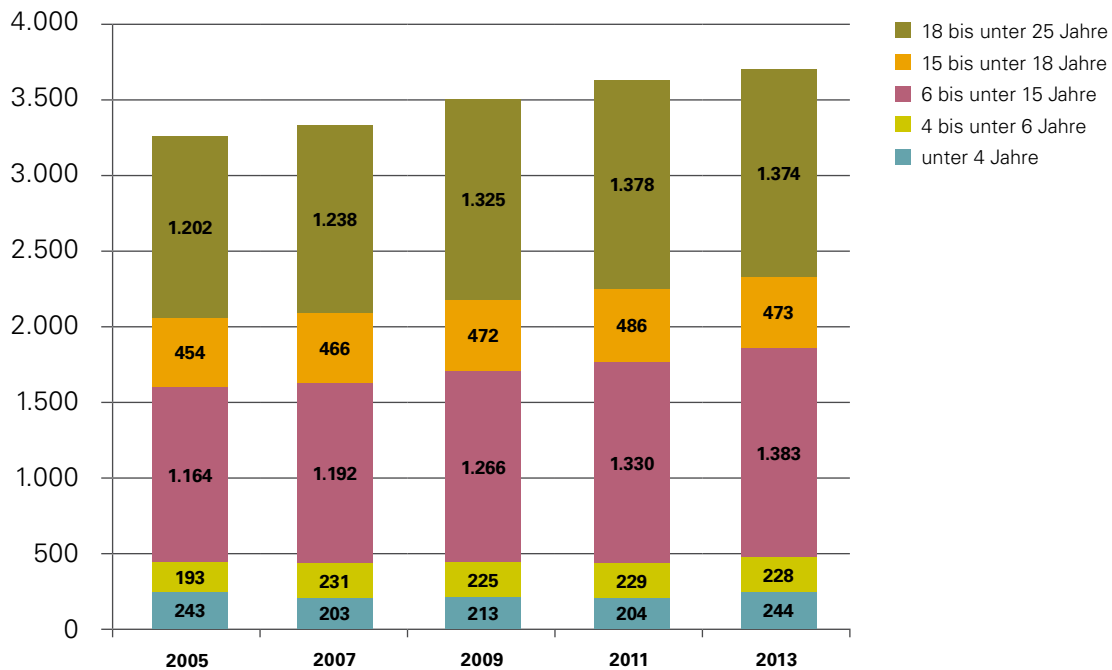
F1.3 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Schwerbehinderung

Die Schwerbehindertenstatistik bildet nur einen kleinen Ausschnitt der von Behinderung betroffenen Personen ab. Da sie sich auf eine Teilgruppe der Bevölkerung bezieht und nichts über deren mögliche Beeinträchtigungen in der Bildungsbeteiligung und Leistungsfähigkeit aussagt, soll sie hier vorweg behandelt werden.

Menschen gelten im Sozialrecht als behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Von Behinderung bedroht sind sie, wenn eine Beeinträchtigung zu erwarten ist. Der Schweregrad einer Behinderung wird durch ärztliche Untersuchungen festgestellt und mithilfe einer gesetzlich festgelegten Tabelle zum Grad der Behinderung bzw. Schädigungsfolge bewertet. Der Grad der Behinderung wird beginnend bei 20 in Zehnergraden bis 100 abgestuft festgestellt. Daten über schwerbehinderte Menschen in Bayern werden vom Zentrum Bayern für Familie und Soziales an das Bayerische Landesamt für Statistik geliefert. Über schwerbehinderte Menschen mit einem Grad der Behinderung von über 50 wird eine zweijährliche Bundesstatistik geführt.

Folgendes Diagramm (**Abb. F1-2**) zeigt die Entwicklung der Anzahl schwerbehinderter Menschen mit einem GdB von mindestens 50 in München vom Kindes- bis ins Ausbildungsalter. Ursachen der Behinderung können angeborene Behinderungen, Krankheiten oder Unfälle sein. Insgesamt gab es in München im Jahr 2013 3.702 Menschen bis unter 25 Jahre mit einem Grad der Behinderung von mindestens 50. Im dargestellten Zeitraum nahm diese Zahl um etwa 14 % zu. Sichtbar wird eine Zunahme der Fallzahlen vor allem in der Altersspanne von 6 bis 15 Jahren. Hier fand eine Steigerung um etwa 19 % statt, wohingegen diese Altersgruppe in der Bevölkerung im gleichen Zeitraum nur um 9,6 % angewachsen war. Aus den Daten geht nicht hervor, ob dies an einer realen Zunahme von Schwerbehinderungen liegt oder die Bereitschaft, einen Antrag auf die Anerkennung einer Schwerbehinderung zu stellen, gestiegen ist. Bezogen auf die altersgleiche wohnberechtigte Bevölkerung ergibt sich in dieser Altersgruppe ein Anteil von 1,4 %. Die tatsächliche Anzahl der von Behinderung betroffenen Personen liegt weit höher, da manche Eltern und Personen auf eine Antragstellung verzichten und Behinderungen mit geringeren Schweregraden statistisch nicht erfasst werden. Man geht davon aus, dass schätzungsweise 2 bis 3 % der Heranwachsenden eine geistige oder körperliche Behinderung haben (vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 106).

Abb. F1-2 Anzahl der Personen mit einem Grad der Behinderung von mindestens 50 in München, Jahre 2005 bis 2013



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Das Sozialreferat der Stadt München ließ kürzlich eine „Studie zur Arbeits- und Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen in der Landeshauptstadt München“ erstellen (vgl. Sagner 2014). Im Zentrum der Studie stand eine repräsentative Befragung von Münchnerinnen und Münchnern mit einer anerkannten Schwerbehinderung im Erwerbsalter. Sie ergab, dass ihr Bildungsniveau unter dem der Münchner Stadtbevölkerung liegt und Personen, die schon seit dem Kindesalter schwerbehindert sind oder eine geistige Behinderung haben, deutlich seltener eine Ausbildungsqualifikation erlangen. Die Integrationschancen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind bei Menschen mit Behinderung niedriger, da sie das vorgelagerte Schulsystem im Durchschnitt mit formal schlechteren Abschlüssen verlassen als Menschen ohne Behinderung. Bei einer Schwerbehinderung aufgrund einer geistigen Behinderung hatten die Befragten zuvor meistens eine Förderschule besucht (vgl. Sagner 2014, Teil 2, S. 21, 26). Für Menschen mit geistiger Behinderung gestaltet sich der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt am schwierigsten. Sie arbeiten im weiteren Lebensverlauf häufig in Werkstätten für behinderte Menschen (vgl. Sagner 2014, Teil 1, S. 90).

F2 Kinder mit Behinderung und Bildungsangebote im Elementarbereich

Für Kinder mit Behinderungen gibt es im Elementarbereich in Bayern vor allem zwei Angebote: die Kindertageseinrichtung, die das Kind in Einzelintegration oder in eine integrative Gruppe aufnimmt und als Sondereinrichtung die Schulvorbereitende Einrichtung. Daneben gibt es heilpädagogische Tagesstätten für Kinder ab drei Jahren, die der teilstationären Betreuung von Kindern mit Anspruch auf Eingliederungshilfe dienen. Nach Art. 12 BayKiBiG sollen Kinder mit Behinderung und solche, die von einer Behinderung bedroht sind, in Kindertageseinrichtungen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung betreut und gefördert werden, um ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Ihre besonderen Bedürfnisse sind bei der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Die Ausführungsverordnung zum BayKiBiG präzisiert dieses Leitprinzip in Art. 1 Abs. 3: „Die Arbeit des pädagogischen Personals basiert auf dem Konzept der Inklusion und Teilhabe, das die Normalität der Verschiedenheit von Menschen betont, eine Ausgrenzung anhand bestimmter Merkmale ablehnt und die Beteiligung ermöglicht. Kinder mit und ohne Behinderung werden nach Möglichkeit gemeinsam gebildet, erzogen und betreut sowie darin unterstützt, sich mit ihren Stärken und Schwächen gegenseitig anzunehmen.“

Der Behinderungsstatus der Kinder ergibt sich bei den Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Eingliederungshilfe, bei den Schulvorbereitenden Einrichtungen über ein sonderpädagogisches Gutachten. Der Blickwinkel auf das Kind und die Beurteilungsmaßstäbe, inwieweit und in Bezug auf welche Anforderungen eine Behinderung festgestellt wird, sind jeweils verschieden. Der Anteil aller Kinder mit Förderbedarfen im frühkindlichen Bereich lässt sich mangels geeigneter Daten nicht bestimmen. Außer Betracht bleiben hier all die Kinder mit Behinderung, die zuhause oder in Tagespflege betreut werden, für die keine Eingliederungshilfen beantragt werden, die Frühförderleistungen erhalten oder die als Risikokinder vielfältigen Entwicklungsgefährdungen ausgesetzt sind.

F2.1 Eingliederungshilfen für Vorschulkinder

Kinder haben einen Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn ihre körperlichen Funktionen, ihre geistigen Fähigkeiten oder ihre seelische Gesundheit nach der Diagnostik der ICD-10 um mehr als sechs Monate vom alterstypischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft bereits beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung wahrscheinlich eintritt. Eingliederungshilfen können in ambulanter, teilstationärer und stationärer Form erbracht werden. Für Eingliederungshilfen bei geistiger oder körperlicher Behinderung kommt § 53, 54 SGB XII zur Anwendung, für seelische oder drohende seelische Behinderung mit Krankheitswert und daraus folgender sozialer Beeinträchtigung § 35a SGB VIII. Aufgabe der Eingliederungshilfe nach §§ 53, 54 SGB XII in Verbindung mit § 2, 55, 56 SGB IX ist es, bei vorliegender gesundheitlicher Störung z.B. durch heilpädagogische Leistungen, medizinische Rehabilitation, Aufnahme in eine integrative Tagesstätte oder Integrationshelferinnen und -helfer im Kindergarten die Folgen der Beeinträchtigung zu mildern, eine Behinderung zu verhüten und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu fördern.

Träger der Eingliederungshilfen für geistig oder körperlich behinderte Kinder nach SGB XII ist als überörtlicher Sozialhilfeträger der Bezirk Oberbayern. Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche nach § 35a SGB VIII werden in Bayern im Vorschulalter ebenfalls vom Bezirk geleistet. Bei Schulkindern ist dagegen das Jugendamt Träger der Eingliederungshilfen

nach § 35a SGB VIII. Eingliederungshilfe wird gewährt, wenn ein kinderärztliches Gutachten nach § 53 SGB XII oder ein kinder- und jugendpsychiatrisches Gutachten nach § 35a SGB VIII vorliegen. Träger der Jugendhilfe haben selbst die medizinisch-psychologischen Gutachten und sozialpädagogischen Diagnosen einzuholen und daraufhin zu entscheiden, inwieweit ein von seelischer Behinderung betroffenes oder bedrohtes Kind in seiner sozialen Teilhabe beeinträchtigt ist.

Die unterschiedlichen Zuständigkeiten von Jugendämtern und Sozialbehörden bezüglich der Eingliederungshilfen bringen häufig Abgrenzungsprobleme mit sich, was durch die Reform im Rahmen des neuen Bundesteilhabegesetzes behoben werden soll. Beabsichtigt ist eine Zusammenführung der Eingliederungshilfeleistungen für Kinder und Jugendliche in der Jugendhilfe (SGB VIII), um für sie ein integriertes Hilfesystem zu schaffen.

Tabelle F2-1 gibt differenziert nach Lebensjahren wieder, wie viele Kinder, die in Münchner Kindertageseinrichtungen betreut werden, Eingliederungshilfen erhalten. 1,0 % aller in Münchner Einrichtungen betreuten Kinder unter 7 Jahren erhielten aufgrund ihrer Behinderung zum März 2014 diese Form der Unterstützung. Am häufigsten geschieht dies aufgrund einer seelischen oder drohenden seelischen Behinderung. Gegenüber dem Jahr 2012 hat die absolute Zahl der Eingliederungsfälle in dieser Altersgruppe von 451 auf 572 Kinder und ihr Anteil an der Altersgruppe von 0,9 % auf 1,0 % zugenommen. Mit steigendem Lebensalter nimmt die absolute Zahl der Kinder mit Eingliederungshilfe wie auch ihr Anteil an allen Kindergartenkindern zu. In der Phase vor der Einschulung sind es bei den 5- bis unter 6-Jährigen 1,5 % bzw. bei den 6- bis unter 7-Jährigen 1,6 %. Bei den 6- bis unter 7-Jährigen kann es sich sowohl um vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder handeln als auch um Kinder, die bereits zur Schule gehen und einen Hort besuchen. Nicht enthalten sind in der Tabelle Kinder mit Eingliederungshilfen in der Tagespflege und Kinder mit Eingliederungshilfen, die zuhause betreut werden. Statistisch erfasst sind hier nur die Kinder mit Eingliederungshilfen, die institutionell betreut werden.

Tab. F2-1 Kinder, die Eingliederungshilfen erhalten, in Münchner Kindertageseinrichtungen nach Lebensalter und Art der Eingliederungshilfe, März 2014

Alter in Lebensjahren	Kind erhält während der Betreuungszeit Eingliederungshilfe nach SGB XII/SGB VIII wegen				Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfe aufgrund mindestens einer Behinderung an allen gleichaltrigen betreuten Kindern in %
	mindestens einer Behinderung	und zwar			
		körperlicher Behinderung	geistiger Behinderung	(drohender) seelischer Behinderung	
0 bis unter 1	1	0	0	1	0,1
1 bis unter 2	17	7	4	8	0,3
2 bis unter 3	35	17	13	13	0,5
3 bis unter 4	82	34	19	38	0,8
4 bis unter 5	138	38	29	86	1,2
5 bis unter 6	179	41	43	110	1,5
6 bis unter 7	120	27	30	73	1,6
0 bis unter 7	572	164	138	329	1,0

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnung

Je nach Bundesland weichen die Anteile der mit Eingliederungshilfen geförderten Kinder in Kindertageseinrichtungen stark voneinander ab. Laut Teilhabebericht der Bundesregierung 2013 erhielten zum März 2011 im Bundesdurchschnitt 3,0 % der in Kindertageseinrichtungen betreuten 3- bis unter 8-Jährigen eine Eingliederungshilfe. Der Anteil war in Bayern mit 1,6 % sehr gering und in Baden-Württemberg (1,2 %) am niedrigsten (Teilhabebericht der Bundesregierung 2013, S. 89).

Jungen bekommen im Durchschnitt häufiger Eingliederungshilfen als Mädchen, insbesondere aufgrund einer (drohenden) seelischen Behinderung, wo sie einen Anteil von 70 % ausmachen (Tab. F2-2). Für die Häufigkeit, mit der Eingliederungshilfe bezogen wird, spielt der Migrationshintergrund der Kinder keine erkennbare Rolle. Sie weicht vom Anteil der Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund (vgl. Abb. B2-3) nicht nennenswert ab. Dahinter kann sich dennoch ein interkulturell unterschiedliches Verständnis von Behinderung verbergen. Je nach Kulturkreis hat Behinderung eine andere Bedeutung und Sinnhaftigkeit, gibt es bezüglich Menschen mit Behinderung andere Auffassungen von den Fürsorgepflichten von Familie und Gesellschaft oder der Aufnahme in bzw. Absonderung von der Gemeinschaft. Dies dürfte sich auch auf die Bereitschaft der nach Deutschland zugewanderten Familien, eine staatliche Unterstützung für Familienmitglieder mit Behinderung heranzuziehen, auswirken.

Tab. F2-2 Betreute Kinder mit Eingliederungshilfen nach Geschlecht und Migrationshintergrund in Münchner Kindertageseinrichtungen, März 2014

Betreute Kinder bis u. 7 Jahre mit Eingliederungshilfe nach SGB XII/SGB VIII aufgrund	Anzahl der Kinder	Anteil Jungen in %	Anteil Kinder mit Migrationshintergrund* in %
körperlicher Behinderung	164	48,8	46,3
geistiger Behinderung	138	58,0	54,3
(drohender) seelischer Behinderung	329	70,2	53,8

* Migrationshintergrund besteht, wenn mind. ein Elternteil ausländischer Herkunft und/oder die Familiensprache nicht deutsch ist.
Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnung

F2.2 Integrative Kindertageseinrichtungen

Etwa ein Achtel aller Münchner Kindertageseinrichtungen betreut Kinder mit Eingliederungshilfen. Der Bedarf nach einer Eingliederungshilfe für ein Kind ergibt sich nicht selten erst im Verlauf seines Kitabesuchs. Damit die betroffenen Kinder weiterhin die Einrichtung besuchen können, entwickeln sich Tageseinrichtungen oft in integrative Tageseinrichtungen weiter. Eine Tageseinrichtung kann je nach Bedarf eine integrative Gruppe bilden. Diese Form der Inklusion wird im Bezirk Oberbayern der Einzelintegration vorgezogen.

Kindertageseinrichtungen wird bei Aufnahme eines behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindes nach Art. 21 Abs. 5 BayKiBiG der Gewichtungsfaktor 4,5 für den zusätzlichen Betreuungsaufwand gewährt. Der Anstellungsschlüssel von einer pädagogischen Fachkraftstunde je elf gebuchte Stunden pro Kind verringert sich entsprechend, wenn ein Kind mit Gewichtungsfaktor 4,5 betreut wird. Voraussetzung hierfür ist, dass für das Kind ein Eingliederungshilfebescheid vorliegt oder beantragt ist. Für Kinder, die anderweitige Frühfördermaßnahmen erhalten, kann der Berechnungsfaktor 4,5 nicht beansprucht werden.

Wird eine Tageseinrichtung von mindestens drei und maximal einem Drittel Kinder mit einer Eingliederungshilfe besucht, gilt sie als integrative Kindertageseinrichtung und kann einen erhöhten Gewichtungsfaktor (4,5 + x) für den größeren Personalbedarf erhalten. Durch den erhöhten Personaleinsatz wird die Gruppenstärke auf 15 Kinder abgesenkt. In integrativen Einrichtungen arbeiten zusätzlich staatlich anerkannte Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Pro Kind mit einer Behinderung werden 50 Fachdienststunden jährlich geleistet. Für die weitere Inklusionsentwicklung in der frühkindlichen Bildung sind ausreichend zur Verfügung stehende Fachkräfte daher von großer Bedeutung. Integrative Tageseinrichtungen verfügen außerdem über Erfahrungen in der Kooperation mit externen Fachdiensten zur Förderung von Kindern mit Behinderung.

Folgende Tabelle (Tab. F2-3) enthält die Einrichtungen mit integrativer Betreuung nach Trägergruppen zum März 2014. Abweichend zum BayKiBiG spricht man in der Kinder- und Jugendhilfestatistik von einer Einrichtung mit integrativer Betreuung behinderter Kinder, wenn mindestens ein Kind, aber weniger als 90 % der Kinder Eingliederungshilfe in der Einrichtung erhält bzw. erhalten. Die Stadt München stellt die größte Anzahl von Einrichtungen, die ein oder mehrere Kinder in diesem Sinn integrativ betreuen, bereit. Sie trägt 68 der 69 integrativen Einrichtungen in öffentlicher Hand. Bei den nichtkonfessionellen Wohlfahrtsverbänden gibt es den höchsten Prozentsatz von Einrichtungen, die Kinder mit Behinderungen betreuen. Ein gutes Viertel ihrer Einrichtungen arbeitet integrativ. Möglicherweise kommt hier der fachliche Hintergrund von Wohlfahrtsverbänden, die oft weitere Leistungen für Menschen mit Behinderungen anbieten, zum Tragen. Entwicklungsbedarf scheint bei den konfessionellen und den übrigen Trägern zu bestehen, doch kann aus den Daten nicht geschlossen werden, ob sie sich weniger in der Lage sehen, Kinder mit Behinderungen aufzunehmen oder ob sie eher von Eltern präferiert werden, deren Kinder in geringerem Ausmaß einer Eingliederungshilfe bedürfen.

Tab. F2-3 Kindertageseinrichtungen mit integrativer Betreuung nach Trägergruppen in München (ohne Horte und Tagesheime), März 2014

	Tageseinrichtung mit integrativer Betreuung	Einrichtung ohne Betreuung behinderter Kinder	Anteil integrativer Tageseinrichtungen am Angebot der Trägergruppe in %
Öffentliche Träger	69	290	19,2
Konfessionelle Träger	15	160	8,6
Nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände	33	90	26,8
Sonstige gemeinnützige Träger	25	311	7,4
Private nichtgemeinnützige Träger	13	147	8,1
Insgesamt	155	998	13,4

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnung

Die Zahl der Einrichtungen, die mindestens ein Kind mit Eingliederungshilfe betreuen, nimmt in München langsam, aber kontinuierlich zu. Waren es März 2012 noch 11,6 % aller Einrichtungen, so war der Anteil zwei Jahre später auf 13,4 % gestiegen. Da Eingliederungshilfen in den Altersjahren vor der Einschulung am häufigsten beansprucht werden, ist der Anteil integrativer Einrichtungen bei den klassischen Kindergärten höher als bei den altersgemischten Einrichtungen. Im März 2014 betreuten 17 % der klassischen Kindergärten Kinder mit einer Behinderung.

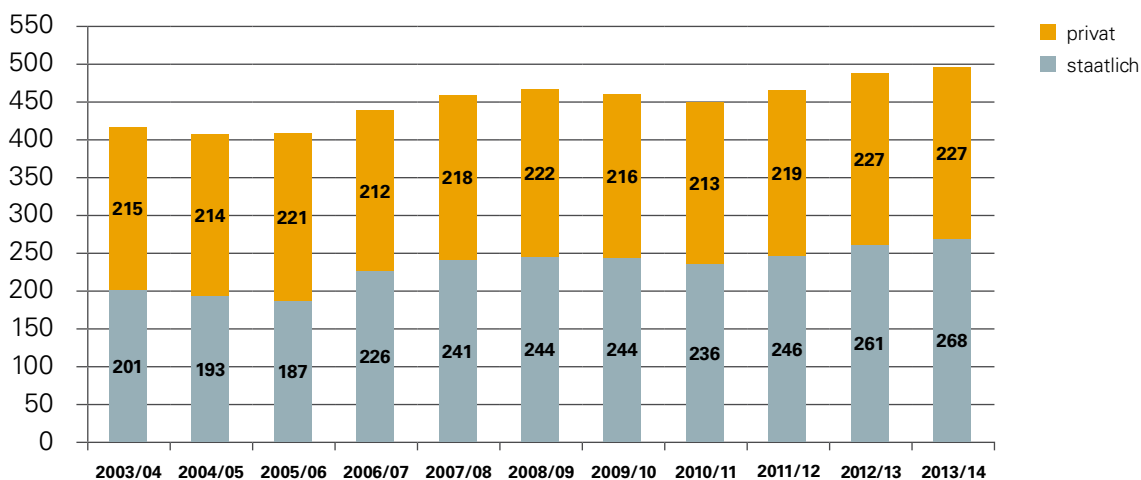
F2.3 Schulvorbereitende Einrichtungen

In den Schulvorbereitenden Einrichtungen werden noch nicht schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sofern sie in einem Kindergarten keine ausreichende Förderung erhalten, im Hinblick auf ihre Schulfähigkeit in kleinen Gruppen gefördert. Mit einem sonderpädagogischen Gutachten, das in der Regel vom Förderzentrum, dem die Schulvorbereitende Einrichtung angegliedert ist, angefertigt wird, beantragen die Eltern die Aufnahme. Die meisten Kinder sind fünf bis sechs Jahre alt, stehen also kurz vor der Einschulung. Viele wurden auch vom Besuch einer Grund- oder Förderschule zurückgestellt.

Schulvorbereitende Einrichtungen sind nach § 22 BayEUG schulorganisatorisch ein Bestandteil von Förderzentren. Sie sind auf die gleichen Förderschwerpunkte spezialisiert wie das Förderzentrum, an das sie angegliedert sind. So ist z.B. für ein Kind, das eine körperliche Beeinträchtigung hat, die Schulvorbereitende Einrichtung an einem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zuständig. Kern der pädagogischen, interdisziplinären Arbeit in den Schulvorbereitenden Einrichtungen ist eine behinderungs- bzw. funktions-spezifische Förderung der Kinder, außerdem eine kognitive Stimulierung, die Persönlichkeitsentwicklung und der Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten. Die Daten der Schulvorbereitenden Einrichtungen werden zusammen mit der Schulstatistik erfasst. Ob die Kinder nach dem Besuch der Schulvorbereitenden Einrichtung in eine Grundschule oder ein Förderzentrum eingeschult werden, wird hingegen statistisch nicht erfasst. Auch wurden die Wirkungen der Schulvorbereitenden Einrichtungen bislang nicht empirisch überprüft (vgl. Kießling 2012).

In München gab es im Schuljahr 2013/14 an 14 staatlichen und 11 privaten Förderzentren insgesamt 60 Gruppen, die von 495 Kindern besucht wurden (Tab. F2-4). Darunter waren 199 Kinder, das sind 40,2 %, die vom Schulbesuch zurückgestellt worden waren. Die Zahl der Kinder in Schulvorbereitenden Einrichtungen ist in einem Zeitraum von 10 Jahren (Schuljahr 2003/04: 416 Kinder) um etwa ein Fünftel gestiegen (Abb. F2-1). Diese Kinder wurden vor allem von den Schulvorbereitenden Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft aufgenommen, während die Kinderzahl bei privaten Trägern nahezu konstant blieb.

Abb. F2-1 Anzahl der Kinder in Schulvorbereitenden Einrichtungen nach Träger in München, Schuljahre 2003/04 bis 2013/14



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Tab. F2-4 Schulvorbereitende Einrichtungen in München, Schuljahr 2013/14

Schulname	Anzahl Gruppen	Förderschwerpunkt der Gruppen	Anzahl Kinder
staatliche Schulvorbereitende Einrichtungen			
Bayerische Landesschule für Körperbehinderte München	1	Körperliche und motorische Entwicklung	5
Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören München	6	Hören	37
Prof.-Otto-Speck Schule München	1	Soziale und emotionale Entwicklung	8
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Mitte 1	2	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	20
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Mitte 2	1	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	9
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Mitte 3	3	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	28
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Mitte 4	1	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	10
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Nord-Ost	2	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	20
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Nord-West	2	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	20
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Süd	3	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	29
Sonderpädagogisches Förderzentrum München-Nord	3	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	28
Sonderpädagogisches Förderzentrum München-Ost	3	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	25
Sonderpädagogisches Förderzentrum München-West	1	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	9
Sonderpädagogisches Förderzentrum Süd-Ost	2	Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	20
private Schulvorbereitende Einrichtungen			
Ernst-Barlach-Schule, Privates Förderzentrum	4	Körperliche und motorische Entwicklung	33
Friedel-Eder-Schule München, Privates Förderzentrum des Fr.-Eder-Schulverein	2	Geistige Entwicklung	12
Luise-Kiesselbach-Schule, Privates Förderzentrum des Vereins zur Förderung spastischgelähmter Kinder e.V. im ICP München	1	Körperliche und motorische Entwicklung	10
Maria-Ludwig-Ferdinand-Schule, Privates Förderzentrum der Blindeninstitutsstiftung Würzburg	3	Geistige Entwicklung und weiterer Förderschwerpunkt	18
Mathilde-Eller-Schule, Förderzentrum	3	Geistige Entwicklung	30
Montessori-Schule der gemeinnützigen Schul-GmbH der Aktion Sonnenschein München	3	sonstige	16
Otto-Steiner-Schule, Privates Förderzentrum des Heilpädagogischen Centrums Augustinum gGmbH	1	Geistige Entwicklung	8
Phoenix-Schule München, Privates Förderzentrum der Phoenix GmbH Konduktive Förderung der Stiftung Pfennigparade	2	Körperliche und motorische Entwicklung	26
Privates Förderzentrum der Helfende Hände gemeinnützige GmbH	2	Geistige Entwicklung und weiterer Förderschwerpunkt	14
Silvia-Görres-Schule, Privates Förderzentrum der Lebenshilfe München Kinder und Jugend GmbH	2	Geistige Entwicklung	12
Wichern-Schule, Private Schule zur Erziehungshilfe München der Diakonie Hasenberg e.V.	6	Soziale und emotionale Entwicklung	48
staatlich und privat gesamt	60		495

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS

Betrachtet man die Zusammensetzung der Kinder in Schulvorbereitenden Einrichtungen nach ihrem jeweiligen bestimmenden Förderschwerpunkt (Tab. F2-5), so bilden Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und Sprachauffälligkeiten mit 41 % den mit Abstand größten Anteil. Die nächstgrößere Gruppe sind Kinder mit einer körperlich-motorischen Behinderung (17,8 %). Zwei Drittel aller Kinder in Schulvorbereitenden Einrichtungen sind Jungen; ein Geschlechterverhältnis, das sich an den Förderschulen in ähnlicher Weise fortsetzt.

Tab. F2-5 Kinder an Schulvorbereitenden Einrichtungen in München nach Förderschwerpunkt, Schuljahr 2013/14

Bestimmender Förderschwerpunkt des Kindes	Anzahl der Kinder	Anteil in %	davon nicht deutsch	davon männlich
Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	203	41,0	28,1	69,0
Geistige Entwicklung (einschließlich Autismus)	63	12,7	33,3	60,3
Hören (Hörgeschädigte)	38	7,7	7,9	71,1
Körperliche und motorische Entwicklung (Körperbehinderte)	88	17,8	18,2	59,1
Sehen (Sehgeschädigte)	17	3,4	29,4	70,6
Soziale und Emotionale Entwicklung (Erziehungshilfe)	60	12,1	5,0	75,0
Sprache (individuelle Sprachförderung)	26	5,3	53,8	65,4
Gesamt	495	100,0	24,0	66,9

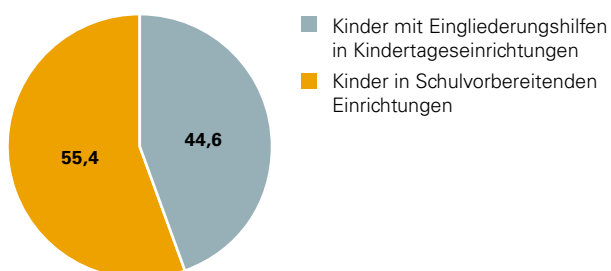
Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

F2.4 Inklusion und Exklusion im frühkindlichen Bereich

Bayern zählt neben Baden-Württemberg und Niedersachsen zu den drei Bundesländern, in denen ein hoher Prozentsatz der Vorschulkinder mit anerkanntem Förderbedarf in separaten Einrichtungen betreut wird. Der Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung berichtet für Bayern, dass im Jahr 2013 etwa 56 % der Kinder mit anerkannter Behinderung oder drohender Behinderung im Vorschulalter eine Sondereinrichtung besuchten. In allen übrigen Bundesländern bewegt sich der Prozentsatz der in Regeleinrichtungen betreuten Kinder mit Behinderung zwischen 80 % und 100 % (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015).

In München standen im Jahr 2014 399 Kindergartenkindern mit Eingliederungshilfe im Alter von 3 bis unter 6 Jahren 495 Kinder in Schulvorbereitenden Einrichtungen der gleichen Altersgruppe gegenüber. Das bedeutet, dass ähnlich zum bayerischen Durchschnitt auch in München 55,4 % der 3- bis unter 6-jährigen Kinder mit anerkannten Förderbedarfen nicht in Regeleinrichtungen integriert sind, sondern eine Sondereinrichtung besuchen (**Abb. F2-2**). Unberücksichtigt bleibt hier eine Dunkelziffer von Vorschulkindern mit Behinderungen, die gar keine Einrichtung besuchen, die in Regeleinrichtungen gehen, ohne dass ihr Unterstützungsbedarf festgestellt wird, die durch Tagespflege betreut werden oder die eventuell ausschließlich in eine heilpädagogische Tagesstätte gehen.

Abb. F2-2 Kinder mit anerkannter Behinderung (3 bis unter 6 Jahre) im frühkindlichen Bereich in München nach Förderort, Jahr 2014



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Näherungsweise lässt sich anhand der institutionell betreuten 3- bis unter 6-jährigen Kinder mit Behinderung errechnen, wie hoch ihr Anteil in der entsprechenden Bevölkerungsgruppe ist. Diese Abschätzung basiert auf den gegenwärtigen Förderfällen von Eingliederungshilfe und sonderpädagogischer Förderung und den zugrundeliegenden Definitionen von Behinderung. Die Betreuungsquote der 3- bis unter 6-Jährigen lag in München im März 2014 bei ca. 89,6 % (vgl. Abb. B3-1). Geht man zunächst davon aus, dass auch Kinder mit Behinderung dieser Altersgruppe die gleiche Bildungsteilnahmequote haben, dann kann man von den 894 betreuten Kindern mit Behinderung (495 in SVE und 399 in Kita) auf ca. 1.000 Kinder mit Behinderung in der entsprechenden Bevölkerungsgruppe rückschließen. Von den 38.556 3- bis unter 6-Jährigen (31.12.2013, wohnberechtigte Bevölkerung) wären das 2,6 %. Da davon ausgegangen werden kann, dass sie mit geringerer Wahrscheinlichkeit an frühkindlicher Bildung teilnehmen, wird ihr Anteil eher zwischen 2,6 % und 3 % liegen.

F2.5 Heilpädagogische Tagesstätten

Heilpädagogische Tagesstätten (HPT) sind teilstationäre Maßnahmen nach dem Bundessozialhilfegesetz. Aufgenommen werden nur Kinder mit einer Behinderung, die einen Anspruch auf Leistungen der Eingliederungshilfe nach SGB XII haben. Sie dienen der Erziehung, Förderung und Bildung, Pflege und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Alter von 3 bis 18 Jahren, sind eng mit einem Förderzentrum verbunden und auf bestimmte Behinderungsarten spezialisiert. Sie gliedern sich in Angebote für Vorschulkinder und Schulkinder, wobei die für Schulkinder überwiegen. Schulkinder, die eine HPT besuchen, gehen vormittags meist in ein Förderzentrum. Es wird statistisch nicht erfasst, ob es Vorschulkinder gibt, die ausschließlich eine HPT besuchen.

Für die Stadt München wurden im Rahmen der Leistungsvereinbarungen zwischen dem Bezirk Oberbayern und den Leistungsträgern der HPTs ca. 8 Plätze je 1.000 bis 18-jährige Einwohner vereinbart. Das entsprach 1.631 Plätzen (Stand Ende 2011). Auf München fallen ca. 37 % aller in Bayern angebotenen HPT-Plätze. Die Platzzahl wurde weiter erhöht. Im Jahr 2011 nahmen in München 10,1 Vorschulkinder je 1.000 Vorschulkinder die Leistung einer HPT in Anspruch (Bezirk Oberbayern, Zweiter Sozialbericht, S. 54f.). In München gibt es etwa 30 Heilpädagogische Tagesstätten, wovon zwei in städtischer Trägerschaft sind: die Heilpädagogische Tagesstätte Allescherstr. 46 mit zwei Standorten und die Heilpädagogische Tagesstätte Klenzestr. 27 I.

F3 Sonderpädagogische Förderung im schulischen Bereich

Sonderpädagogische Förderung findet im Schulsystem an zwei Förderorten statt, an den Förderschulen und an den allgemeinen Schulen. Im BayEUG wurde inzwischen die Förderschulpflicht aufgehoben. Die vormals in Art. 41 BayEUG enthaltene Bedingung, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht aktiv teilnehmen können müssen, um an einer Regelschule unterrichtet werden zu können, ist mit der Schulrechtsänderung 2011 entfallen. Förderschulen sollen ein alternatives, subsidiäres und temporäres Bildungsangebot sein. Aufgrund des Prinzips der elterlichen Wahlfreiheit werden in Bayern beide Teilsysteme aufrecht erhalten. Die Wahlfreiheit leitet sich nicht aus der UN-BRK ab, denn das Recht auf Zugang zum gemeinsamen Lernen ist als Menschenrecht unveräußerlich und von allgemeiner Geltung. Davon kann nur in gut zu begründenden Ausnahmefällen wie z.B. einer Kindeswohlgefährdung abgewichen werden. Vielmehr ergibt sich die Wahlfreiheit aus Art. 44 Abs. 1 BayEUG: „Soweit nicht Pflichtschulen zu besuchen sind, haben die Erziehungsberechtigten und die volljährigen Schülerinnen und Schüler das Recht, Schulart, Ausbildungsrichtung und Fachrichtung zu wählen.“

Für die Aufnahme sind Eignung und Leistung der Schülerin bzw. des Schülers maßgebend.“ Angebotslücken an wohnortnahen inklusiven allgemeinen Schulen können dazu führen, dass Eltern für ihr Kind weiterhin die Förderschule wählen werden. Aber auch wenn hinreichende Fördermöglichkeiten an Regelschulen vorhanden sind, dürfen sie bei entsprechendem Förderbedarf für ihr Kind die Förderschule als Lernort bestimmen und können ihr Kind dort direkt anmelden.

Bayernweit erhielten 2012/13 6,2 % der Schülerinnen und Schüler eine sonderpädagogische Förderung, wobei 4,6 % in Förderschulen und 1,5 % im Regelschulsystem beschult wurden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 179). Bayern liegt damit leicht unter der bundesdurchschnittlichen Förderquote ►D von insgesamt 6,6 % der Schülerinnen und Schüler, wobei bundesweit die Förderschulbesuchsquote ►D 4,8 % und die Inklusionsquote ►D 1,8 % beträgt. Die bayerische Bildungsberichtserstattung stellt allerdings große regionale Unterschiede bezüglich der Prozentanteile der an Förderschulen oder allgemeinen Schulen sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler zwischen den Regierungsbezirken fest (vgl. Bildungsbericht Bayern 2012, S. 291). Hier wirken sich immer auch das örtliche Schulangebot oder historisch gewachsene Begutachtungs- oder Überweisungsprozesse aus.

Erfassung der sonderpädagogischen Förderung in der Schulstatistik

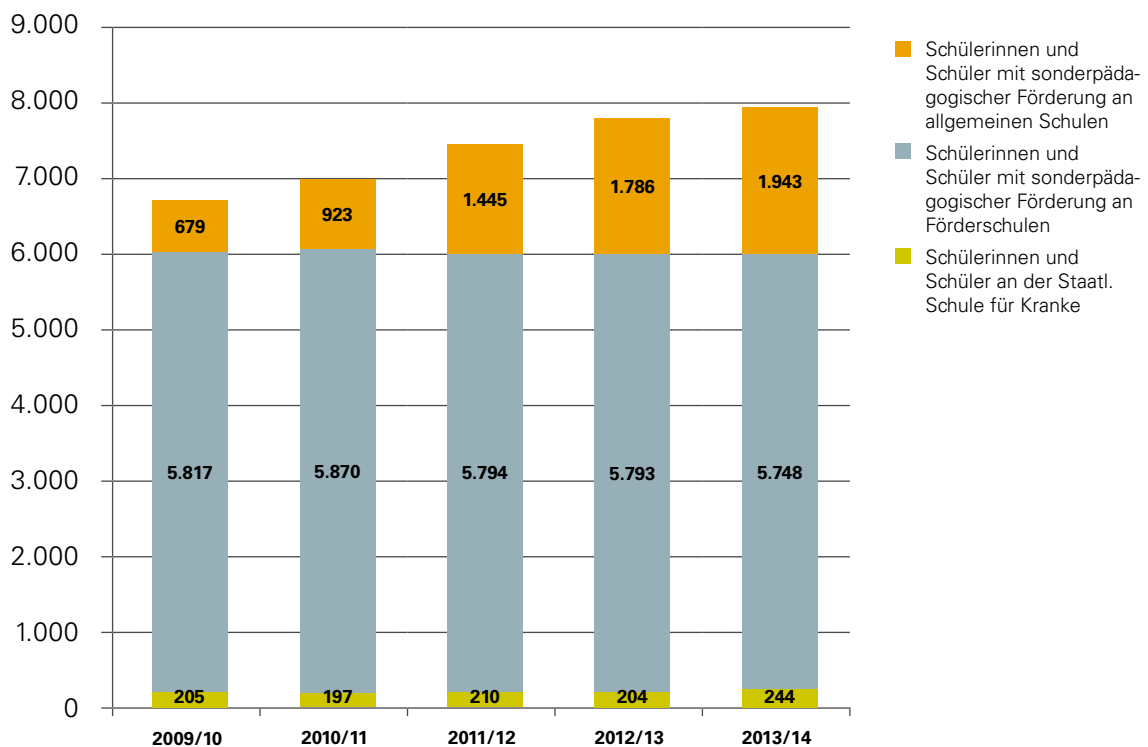
In der bayerischen Schulstatistik wird an den allgemeinen Schulen ►D erfasst, welche Schülerinnen und Schüler eine sonderpädagogische Förderung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) erhalten, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde. Die Erhebungsmerkmale der sonderpädagogischen Förderung in der bayerischen Schulstatistik gehen einher mit den Bestimmungen der koordinierten Länderstatistik der KMK, für die die tatsächlich erfolgte Förderung zu übermitteln ist und nicht der festgestellte Bedarf. Als sonderpädagogische Förderung zählt an bayerischen Schulen jeder Einsatz des MSD, auch wenn er nur punktuell und von kurzer Dauer ist, denn er fungiert auch als präventives, intervenierendes Angebot. Zu berücksichtigen ist auch, dass es Stichtagsdaten sind, die nichts darüber aussagen können, wie lange die sonderpädagogische Förderung während des Schuljahres im Einzelfall besteht. Nicht erfasst wird, für welche Schülerinnen und Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde und für welche Schülerinnen und Schüler der Mobile Sonderpädagogische Dienst angefragt, aber nicht genehmigt wurde. Es fehlen in der Statistik folglich all jene Schülerinnen und Schüler allgemeiner Schulen, die trotz Beeinträchtigung oder Behinderung keine sonderpädagogische Förderung in Anspruch nehmen. Es kommt vor, dass sich einzelne Kinder mit einem Förderbedarf in der Klasse befinden und ihre Lehrkraft keine weitere Unterstützung anfordert, da sie sich die individuelle Förderung für diese Kinder selbst zutraut. Ebenso kommt es vor, dass der MSD, der für ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf beantragt wurde, in der gleichen Klasse den Förderbedarf eines weiteren Kindes mit auffängt, auch wenn er dafür nicht beantragt wurde. Im Schnitt wird der MSD pro Schülerin bzw. Schüler in der Woche 1 bis 2 Stunden tätig, da für die Förderung nicht mehr Stunden aufgewendet werden dürfen, als an Lehrerstunden in einer entsprechenden Förderschule für das Kind eingesetzt würden (§ 21 Absatz 2 BayEUG). An den kommunalen Schulen in Bayern kommt der MSD kaum zum Einsatz.

Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen, die sonderpädagogisch gefördert werden, können sich an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion, in Einzelintegration oder in Kooperationsklassen befinden. Schülerinnen und Schüler in Partnerklassen (vormals Außenklassen) gehören schulorganisatorisch zum entsprechenden Förderzentrum und werden statistisch zu den Förderschülerinnen und -schülern gezählt.

F3.1 Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen und allgemeinen Schulen

Bundesweit steigt seit einigen Jahren die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Teilhabebericht der Bundesregierung 2013, S. 92). Dabei ist festzustellen, dass sonderpädagogische Förderung an den allgemeinen Schulen **▶D** zunimmt, während der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule **▶D** besuchen, nahezu stabil bleibt. Die Datenlage lässt darauf schließen, dass sich die Beurteilungspraxis hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs von Kindern und Jugendlichen mit Beginn des Inklusionsprozesses geändert hat. Die Ausweitung inklusiver Lernangebote an allgemeinen Schulen bedeutet zum einen, dass hier mehr sonderpädagogische, diagnostische Kompetenz verankert wird und eine Sensibilisierung bezüglich notwendiger sonderpädagogischer Förderung entsteht und zum anderen, dass die Einstufung eines Kindes als förderbedürftig nicht mehr zwangsläufig mit einer Überweisung an eine Förderschule einhergeht. Beides kann dazu beitragen, bestehende Förderbedarfe sichtbarer werden zu lassen. Diskutiert wird aber auch das bereits erwähnte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, in dem sich das Schulsystem befindet, wenn die Zuteilung von sonderpädagogischen Ressourcen für Schulen an die kindbezogene Feststellung von Förderbedarfen geknüpft ist. Auch in der Schullandschaft in München ist der Trend eines steigenden Anteils an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen zu beobachten, wie folgende Abbildung (Abb. F3-1) zeigt.

Abb. F3-1 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an Förderschulen und allgemeinen Schulen (mit Wirtschaftsschulen) in München, Schuljahre 2009/10 bis 2013/14



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Die Gesamtmenge der an Regel- und Förderschulen sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler hat sich kontinuierlich erhöht. Im Schuljahr 2013/14 waren es 7.671 Schülerinnen und Schüler (**Tab. F3-1**). Die sonderpädagogische Förderung an Münchner allgemeinen Schulen und Wirtschaftsschulen hat sich innerhalb eines Vierjahreszeitraums fast verdreifacht. 1.943 Schülerinnen und Schüler erhielten hier zuletzt im Schuljahr 2013/14 eine sonderpädagogische Förderung. Der größte Teil davon sind Grundschülerinnen und -schüler (1.495, vgl. Abb. F3-12). Die absolute Schülerzahl an den Förderschulen stagniert hingegen. Vor dem Hintergrund einer steigenden Gesamtschülerzahl in München bedeutet dies jedoch einen leichten Rückgang des Schüleranteils, der eine Förderschule besucht. Er betrug 2013/14 in der Primarstufe 6,0 % und in der Sekundarstufe 5,2 % (vgl. Tab. F3-3, F3-4). Ebenso geht der Anteil der an Förderzentren eingeschulter Kinder leicht zurück (Schuljahr 2013/14: 4,8 %, vgl. C3.1).

Tab. F3-1 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an Förderschulen* und allgemeinen Schulen (mit Wirtschaftsschulen) in München, Schuljahre 2009/10 bis 2013/14

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	Entwicklung 2009–2013 in %
sonderpädagogische Förderung an Förderschulen	5.817	5.870	5.794	5.793	5.748	-1,2
sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen	679	923	1.445	1.786	1.943	186,2
insgesamt	6.496	6.793	7.239	7.579	7.691	18,4

* ohne Staatliche Schule für Kranke
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

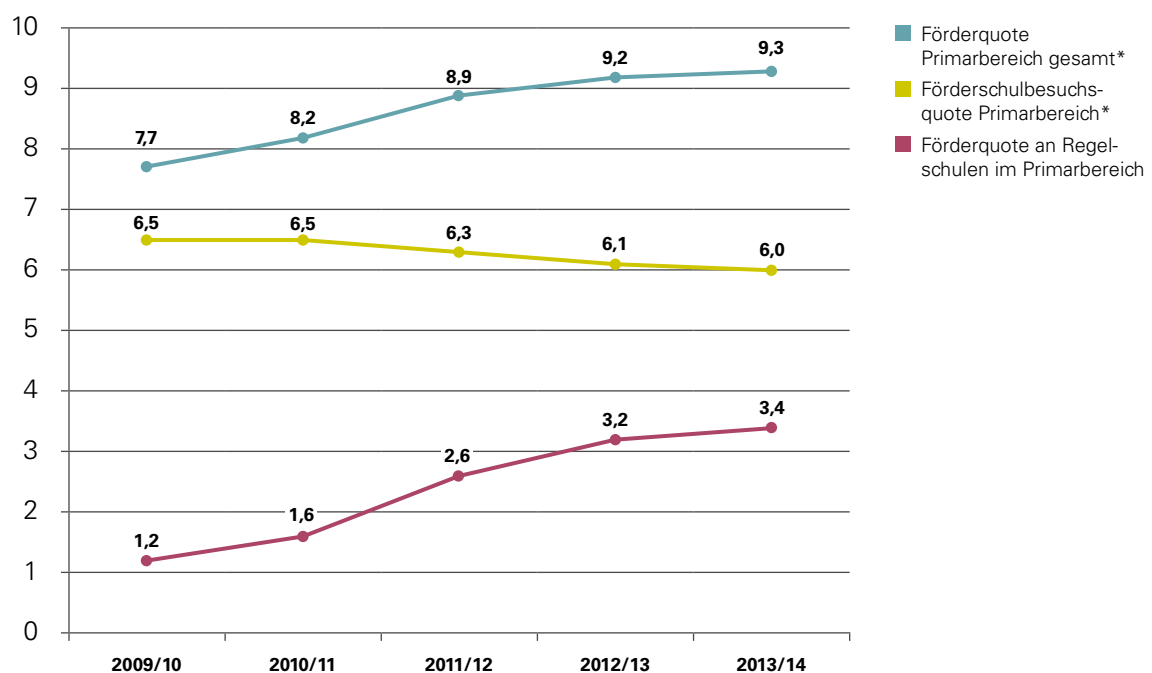
Förderquoten im Primarbereich

Betrachtet man nur die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe (1. bis 4. Jahrgangsstufe) an Münchner Förderschulen und allgemeinen Schulen (zusammen 44.425 Schülerinnen und Schüler im Jahr 2013/14), so gingen 6,0 % von ihnen auf eine Förderschule und 3,4 % erhielten eine sonderpädagogische Förderung an einer Regelschule (**Abb. F3-2, Tab. F3-3**). Zusammen ergibt das eine Förderquote **►D** von gerundet 9,3 %. Berücksichtigt man, dass auch Kinder ohne Förderbedarf eine Förderschule besuchen (vgl. Abb. F3-9), so wurde in der Summe im Primarbereich für ca. 9,0 % der Münchner Schülerschaft eine sonderpädagogische Förderung erbracht. Für den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich heißt das, dass sich der Anteil der Kinder mit festgestellter Behinderung von ca. 3 % im frühkindlichen Bildungsbereich (vgl. Abb. F2-2 mit nachfolgender Erläuterung) auf ca. 9 % im schulischen System verdreifacht.

Die Förderquote für den Primarbereich ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Verursacht wird dies durch die starke Zunahme sonderpädagogischer Förderung an den Grundschulen (vgl. Abb. F3-12), zu der die nur leicht sinkende Förderschulbesuchsquote **►D** kein ausreichendes Gegengewicht darstellt. Sonderpädagogische Förderung an Grundschulen hat sich innerhalb von vier Jahren annähernd verdreifacht (vgl. Abb. F3-12). Es ist anzunehmen, dass nicht die Häufigkeit einer Behinderung in der Altersgruppe der Primarschülerinnen und -schüler real zugenommen hat, sondern dass pädagogische Diagnoseprozesse unter den veränderten Rahmenbedingungen der Inklusion zu einem Anstieg sonderpädagogischer Förderung im Regelschulsystem führen. Bei den in den letzten Jahren zusätzlich hinzugekommenen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung handelt es sich überwiegend um Grund-

schülerinnen und -schüler, die in den Jahren zuvor ohne sonderpädagogische Förderung eine Grundschule besucht hätten. Sie werden in der Regel dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet (vgl. Abb. F3-11). Kloth analysiert beispielsweise für Nordrhein-Westfalen, dass Grundschülerinnen und -schüler des unteren Leistungsspektrums durch den zusätzlichen sonderpädagogischen Ressourceneinsatz im Zuge der Inklusion zunehmend als lernbehindert eingestuft werden (vgl. Kloth 2015).

Abb. F3-2 Förderquote, Förderschulbesuchsquote und Förderquote an Regelschulen im Primarbereich an Münchner Schulen, Schuljahre 2009/10 bis 2013/14 (in %)



* inklusive Schülerinnen und Schüler an Förderschulen ohne Förderbedarf. Für die Werte der letzten beiden Schuljahre ergeben sich durch Nachkommastellen bei den unteren beiden Kurven Abrundungen und bei der Förderquote eine Aufrundung.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Schülerinnen und Schüler nach Förderschwerpunkt

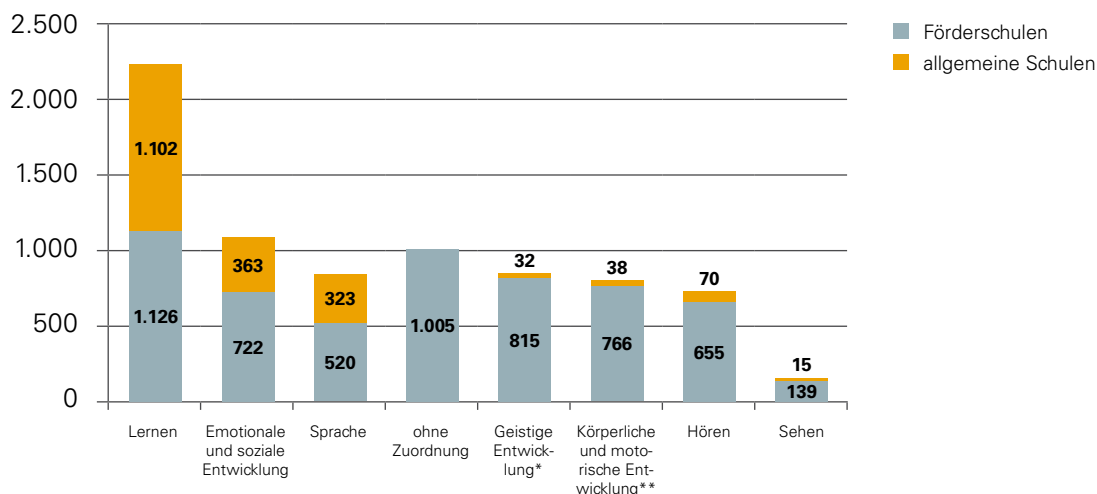
In der Schulstatistik wird für jeden Schüler und jede Schülerin, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten, der bestimmende Förderschwerpunkt erhoben. Es sind dies die sieben Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und der Förderschwerpunkt Kranke für längerfristig erkrankte Schülerinnen und Schüler, die in eine Schule für Kranke aufgenommen wurden. Diese Systematik wurde in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland 1994 niedergelegt. In der Realität zieht eine Einschränkung oder Behinderung in einem Bereich oft einen Förderbedarf in weiteren Bereichen nach sich. So können z.B. körperliche Behinderungen mit Verzögerungen in der sprachlichen oder kognitiven Entwicklung einhergehen. Es muss also, auch wenn die Schulstatistik dies so nicht wiedergibt, davon ausgegangen werden, dass es nicht wenige Schulkinder mit einer Mehrfachbehinderung gibt. Aus dem bestimmenden Förderschwerpunkt kann außerdem nicht abgeleitet werden, dass die Schülerin oder der Schüler nach dem betreffenden Lehrplan dieses Förderschwerpunkts unterrichtet werden.

Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung fällt unter den Förderschwerpunkt Lernen (Abb. F3-3). Die insgesamt 2.228 Schülerinnen und Schüler in München verteilen sich etwa zu gleichen Teilen auf Förderzentren oder allgemeine Schulen.

Ohne konkrete Zuordnung bleiben Kinder in den ersten zwei Jahrgangsstufen der Sonderpädagogischen Förderzentren, wo sie zunächst in Diagnose- und Förderklassen (Klassen 1, 1A und 2) unterrichtet werden. An den elf Sonderpädagogischen Förderzentren in München waren dies im Schuljahr 2013/14 1.005 Kinder. Erst danach werden sie einem bestimmenden Förderschwerpunkt zugeordnet. In der dritten Jahrgangsstufe steigt an den Sonderpädagogischen Förderzentren vor allem die Schülerzahl im Förderschwerpunkt Lernen sehr stark an.

Kinder und Jugendliche in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen werden fast ausschließlich an Förderschulen unterrichtet. Die wenigen Kinder der allgemeinen Schulen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder körperliche und motorische Entwicklung sind fast nur an den Grundschulen zu finden. Für Schulkinder mit geistiger Behinderung existiert jedoch in Bayern das Modell der Partnerklasse, welches auch im Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung verankert ist (vgl. F3.3).

Abb. F3-3 Schülerinnen und Schüler nach Förderschwerpunkten an Förderschulen und allgemeinen Schulen (mit Wirtschaftsschulen) in München, Schuljahr 2013/14



* Wegen Ungenauigkeiten in der Erfassung von Partnerklassen in der amtlichen Schulstatistik ist der Wert an den allgemeinen Schulen in Wirklichkeit niedriger.

** Wegen Ungenauigkeiten in der Erfassung ist der Wert an den Förderschulen in Wirklichkeit niedriger.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

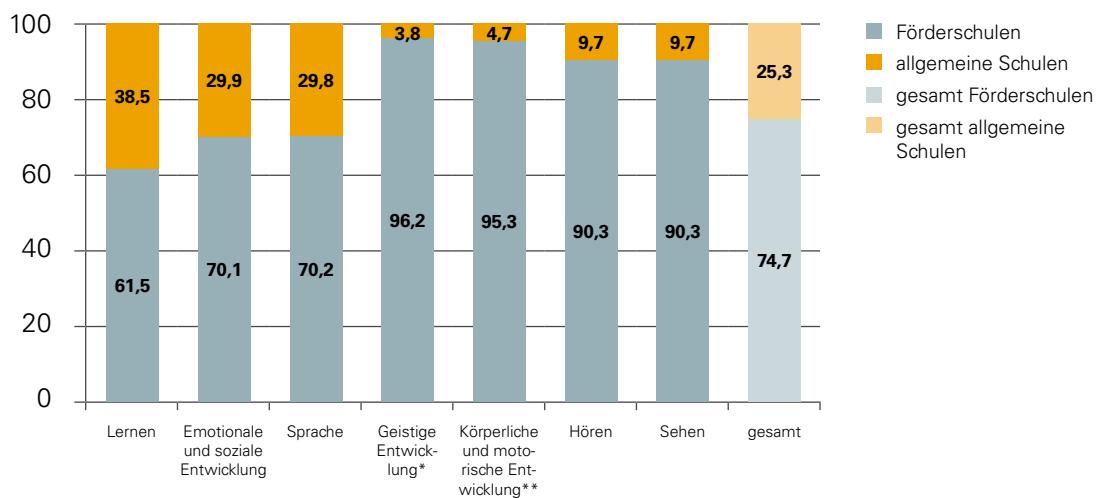
Verteilung nach Förderschwerpunkt auf Förder- und allgemeine Schulen

Folgende Abbildung (Abb. F3-4) gibt wieder, zu welchen Anteilen sich die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung je nach Förderschwerpunkt auf allgemeine oder Förderschulen verteilen. Insgesamt wird in München ein Viertel (25,3 %) der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen beschult. Die große

Mehrheit (74,7 %) befindet sich jedoch auf einer Förderschule. Am größten sind die Anteile der an Regelschulen unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen (38,5 %), emotionale und soziale Entwicklung (29,9 %) und Sprache (29,8 %). Umgekehrt zeigt sich, dass für Kinder und Jugendliche mit geistigen oder körperlichen Behinderungen, mit Sehstörungen oder Hörschädigungen der Besuch einer Förderschule nach wie vor der Normalfall ist.

Für diese Gesamtdarstellung mussten die 1.005 Kinder in den Diagnose- und Förderklassen der Sonderpädagogischen Förderzentren **►D** mit einem Schätzverfahren zu bestimmten Förderschwerpunkten hinzugezählt werden. Sie wurden hier zu den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung nach den Prozentanteilen, nach welchen sich der Zuwachs der Schülerzahl an den Förderzentren von der 2. auf die 3. Jahrgangsstufe auf die drei Förderschwerpunkte vollzieht, addiert, da für sie tatsächlich nach Ablauf der Diagnose- und Förderklasse ganz überwiegend einer dieser drei Förderschwerpunkte bestimmt wird (Tab. F3-1A im Anhang).

Abb. F3-4 Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung nach Förderschwerpunkten auf allgemeine Schulen (mit Wirtschaftsschulen) und Förderschulen in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



* Wegen Ungenauigkeiten in der Erfassung von Partnerklassen in der amtlichen Schulstatistik ist der Wert an den allgemeinen Schulen in Wirklichkeit niedriger.

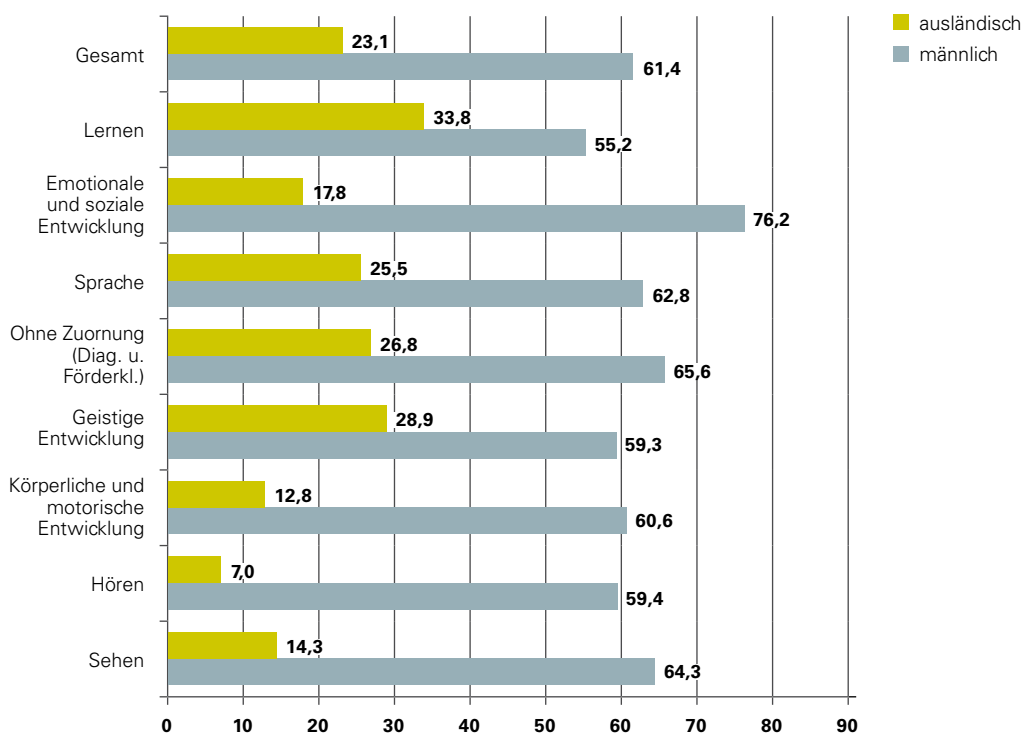
** Wegen Ungenauigkeiten in der Erfassung ist der Wert an den Förderschulen in Wirklichkeit niedriger.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Sonderpädagogische Förderung nach Geschlecht und Nationalität

Männliche Kinder und Jugendliche sind in der sonderpädagogischen Förderung generell überrepräsentiert. Insbesondere trifft das auf den Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung zu, in dem mehr als drei Viertel Jungen sind. Ausländische Schülerinnen und Schüler sind überproportional im Förderschwerpunkt Lernen, wo sie etwa ein Drittel ausmachen, anzutreffen (Abb. F3-5). Eine Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte, die von ihrem Elternhaus im Bildungserwerb nicht ausreichend unterstützt und angeregt werden können oder deren sprachliche Defizite zu groß sind, um der Unterrichtssprache an Regelschulen zu folgen, wird hier eine ursächliche Rolle spielen. Dass über ihre soziale Herkunft benachteiligte Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen überrepräsentiert sind und häufiger an entsprechende Förderschulen überwiesen werden, ist der Bildungsforschung seit langem bekannt (vgl. van Essen 2013). Nicht selten haben diese Schülerinnen und Schüler bereits in früher Kindheit Beeinträchtigungen oder Schädigungen erfahren und wachsen unter Armutbedingungen in belastenden Familienverhältnissen und einem benachteiligenden Wohnumfeld auf.

Abb. F3-5 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung nach Förderschwerpunkt, Geschlecht und Nationalität, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

F3.2 Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen

Das Förderschulwesen wurde in Deutschland seit den 60er Jahren in einer Komplementärfunktion zum allgemeinen Schulsystem etabliert. Schülerinnen und Schüler, die den Erfordernissen eines normalen Schulalltags nicht entsprachen, wurden dem Sektor der Förderschulen zugewiesen. Diese historisch gewachsene Zweiteilung des Schulwesens gilt es im Zuge der Umsetzung der UN-BRK wieder rückgängig zu machen.

Die Förderschullandschaft in München deckt ein breites Spektrum an Schul- und Vorschulangeboten für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen und Behinderungen ab (Tab. F3-2). Manche dieser Schulen, insbesondere für bestimmte körperliche Behinderungsarten oder Sinnesstörungen, haben einen weiter ins Umland reichenden Einzugsbereich. Jedoch die meisten Kinder, welche in München ein Förderzentrum besuchen, wohnen auch hier. Vor allem an den staatlichen Förderzentren pendeln nur in Ausnahmefällen Schülerinnen und Schüler von außerhalb ein. Da die Schulstatistik bislang nur Auswertungen nach dem Schulstandort zulässt, kann hier nicht abgeschätzt werden, in welchem Ausmaß welches Förderschulangebot von auswärtigen Kindern und Jugendlichen besucht wird.

Unter den staatlichen Förderschulen machen die elf Sonderpädagogischen Förderzentren **►D** einen großen Anteil am Schulangebot aus. Im Jahr 2010 hat die Regierung von Oberbayern das neue Konzept „11 Mal stark für München“ für die Sonderpädagogischen Förderzentren vorgelegt. Im Zuge dessen wurden auch die ehemaligen Schulen zur Lernförderung und Schulen zur Sprachförderung zusammengelegt. Mit Beginn des Schuljahres 2010/11 haben die Sonderpädagogischen Förderzentren ihre heutige Form erhalten. Sie verstehen sich als Kompetenzzentren, welche mit den ihnen zugeordneten Grund- und Mittelschulen in ihrem unmittelbaren Umfeld zusammenarbeiten, ihr sonderpädagogisches Wissen über den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst den allgemeinen Schulen zur Verfügung stellen und auf diese Weise den Inklusionsprozess befördern. Auf ihre Entstehungsgeschichte ist zurückzuführen, dass an sechs der Sonderpädagogischen Förderzentren noch an mehreren Standorten unterrichtet wird. Es wird angestrebt, im Zuge von Neuplanungen Sonderpädagogische Förderzentren wieder an einem Standort zusammenzuführen.

Eine Besonderheit unter den Förderschulen in München sind die beiden privaten Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung, wovon die eine auf Körperbehinderungen und die andere auf Hörbeeinträchtigungen spezialisiert ist. Die Ernst-Barlach-Realschule nimmt auch viele Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf auf. Ebenfalls gehört es zum Konzept der Montessori-Schule der Aktion Sonnenschein, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten.

Die Anteile männlicher oder ausländischer Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich zum Teil stark zwischen den einzelnen Förderschulen (Tab. F3-2). Die Förderschulen werden überproportional von Jungen besucht (vgl. auch Abb. C1-4). Die meisten der insgesamt 1.305 ausländischen Schülerinnen und Schüler haben eine türkische (172), irakische (211), griechische (83), bulgarische (59) oder albanische (51) Nationalität.

Tab. F3-2 Förderschulen in München nach Förderschwerpunkten und Schülerzahl, Schuljahr 2013/14

Schule	Förderschwerpunkt	Schülerzahl	Jungenanteil in %	Ausländeranteil in %
staatliche Förderzentren				
Anni-Braun-Schule des Bezirks Oberbayern	Sprache	272	72,4	12,5
Bayerische Landesschule für Körperbehinderte München	KmE**	242	68,2	20,2
Förderzentrum München	Hören	238	51,7	15,1
Prof.-Otto-Speck Schule München	EsE*	108	94,4	22,2
Schule an der Heckscher-Klinik München	EsE*	220	57,7	4,1
Mathilde-Eller-Schule München	Geistige Entwicklung	283	57,6	44,9
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Mitte 1	Lernen, EsE*, Sprache	224	56,3	31,7
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Mitte 2	Lernen, EsE*, Sprache	191	69,1	31,9
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Mitte 3	Lernen, EsE*, Sprache	235	66,4	37,0
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Mitte 4	Lernen, EsE*, Sprache	207	58,9	46,9
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Nord-Ost	Lernen, EsE*, Sprache	205	67,3	25,9
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Nord-West	Lernen, EsE*, Sprache	130	56,9	37,7
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Süd	Lernen, EsE*, Sprache	200	64,5	40,0
Sonderpädagogisches Förderzentrum München-Nord	Lernen, EsE*, Sprache	216	57,4	24,1
Sonderpädagogisches Förderzentrum München-Ost	Lernen, EsE*, Sprache	211	62,6	32,2
Sonderpädagogisches Förderzentrum München-West	Lernen, EsE*, Sprache	173	65,3	42,2
Sonderpädagogisches Förderzentrum Süd-Ost	Lernen, EsE*, Sprache	201	60,2	30,3
Staatliche Schule für Kranke München	Kranke	244	52,5	16,0
private Förderschulen				
Christophorus-Schule, Schule zur Erziehungshilfe München	EsE*	121	86,0	19,8
Ernst-Barlach-Realschule zur sonderpäd. Förderung	KmE**	173	60,1	1,7
Ernst-Barlach-Schule	KmE**	158	63,3	13,3
Friedel-Eder-Schule München, heilpädagogische Waldorfschule	Geistige Entwicklung	125	52,8	7,2
Luise-Kiesselbach-Schule des Vereins zur Förderung spastisch gelähmter Kinder e.V. im ICP München	KmE**	120	50,8	14,2
Maria-Ludwig-Ferdinand-Schule der Blindeninstitutsstiftung Würzburg	Sehen und weiterer Förderbedarf	139	66,9	15,1
Montessori-Schule der gemeinnützige Schul-GmbH der Aktion Sonnenschein München, Schule für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	alle Förderschwerpunkte	559	56,7	3,8
Otto-Steiner-Schule des Heilpädagogischen Centrums Augustinum gemeinnützige GmbH	Geistige Entwicklung	273	68,9	30,0
Parzival-Schule München des Fördervereins für Heilende Erziehung München e.V. (Grund- und Hauptschulstufe)	Lernen	121	60,3	6,6
Phoenix-Schule München, Konduktive Förderung der Stiftung Pfennigparade	KmE**	76	55,3	13,2
Förderzentrum der Helfende Hände gemeinnützige GmbH zur Förderung und Betreuung mehrfachbehinderter Kinder und Erwachsener	Geistige Entwicklung und weiterer Förderbedarf	61	45,9	8,2
Samuel-Heinicke-Realschule zur sonderpäd. Förderung	Hören	473	63,2	2,1
Silvia-Görres-Schule der Lebenshilfe München Kinder und Jugend GmbH	Geistige Entwicklung	28	60,7	42,9
Wichern-Schule, Schule zur Erziehungshilfe München der Diakonie Hasenberg e.V.	EsE*	56	82,1	8,9

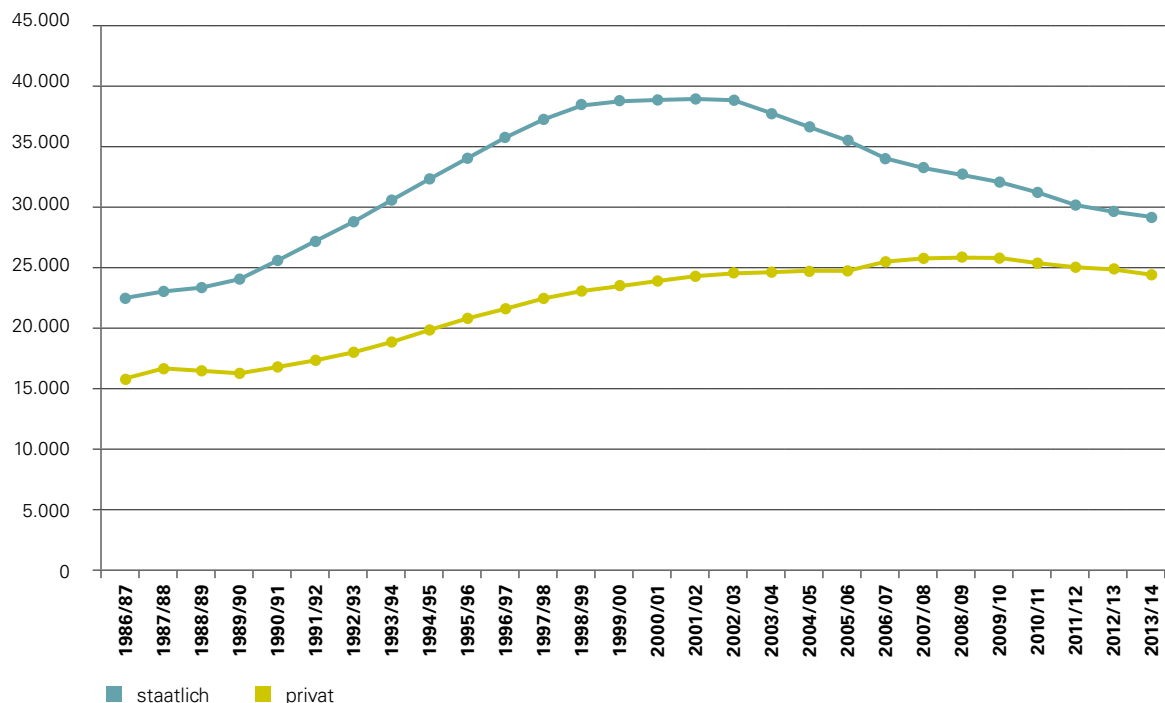
* Emotionale und soziale Entwicklung, ** Körperliche und motorische Entwicklung

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Entwicklung der Schülerzahlen an Förderzentren

Seit dem Schuljahr 2002/03 geht bayernweit die Gesamtschülerzahl an den Förderzentren als auch die Anzahl der Förderzentren kontinuierlich leicht zurück. Dieser Rückgang ist den staatlichen Förderzentren zuzurechnen (Abb. F3-6), denn private Förderzentren haben bis zum Schuljahr 2008/09 ihre Schülerzahl noch gesteigert. Vor dem Höhepunkt der Gesamtschülerzahl 2002/03 war vor allem an den staatlichen Förderzentren die Schülerzahl enorm angewachsen.

Abb. F3-6 Entwicklung der Schülerzahlen an Förderzentren* in Bayern, Schuljahre 1986/87 bis 2013/14

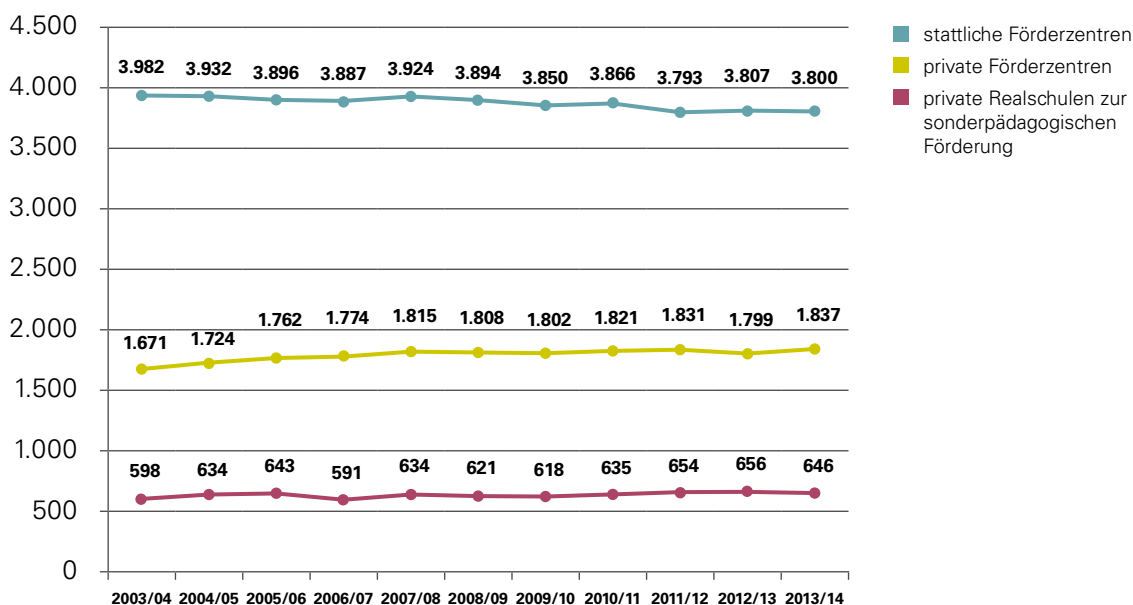


* inklusive Schulen für Kranke

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, Eckdaten aus der Veröffentlichung B1200C – Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern, eigene Berechnung

In der Münchner Förderschullandschaft lässt sich diese Entwicklung nicht im gleichen Maß aufzeigen. Insgesamt gingen im Schuljahr 2013/14 6.283 Schülerinnen und Schüler auf eine Münchner Förderschule. Zehn Jahre zuvor waren es 6.201 Schülerinnen und Schüler gewesen. Absolut betrachtet ist also in München die Gesamtschülerzahl an den Förderschulen sehr stabil geblieben. Die Entwicklung verläuft jedoch an den staatlichen und den privaten Förderzentren ähnlich der bayerischen Gesamtentwicklung unterschiedlich. Während an den staatlichen Förderzentren die Schülerzahl im betrachteten Zeitraum um 3,4 % abnahm, stieg sie an den privaten Förderzentren um 9,9 % und an den privaten Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung um 8 % an (Abb. F3-7). Zu berücksichtigen ist außerdem, dass die Gesamtzahl aller Schulkinder in München steigt, so dass die stagnierende absolute Schülerzahl an den Förderschulen zugleich eine Verringerung des Anteils der Förderschülerinnen und -schüler an der Gesamtschüler-schaft bedeutet.

Abb. F3-7 Entwicklung der Schülerzahlen an Förderschulen* in München, Schuljahre 2003/04 bis 2013/14



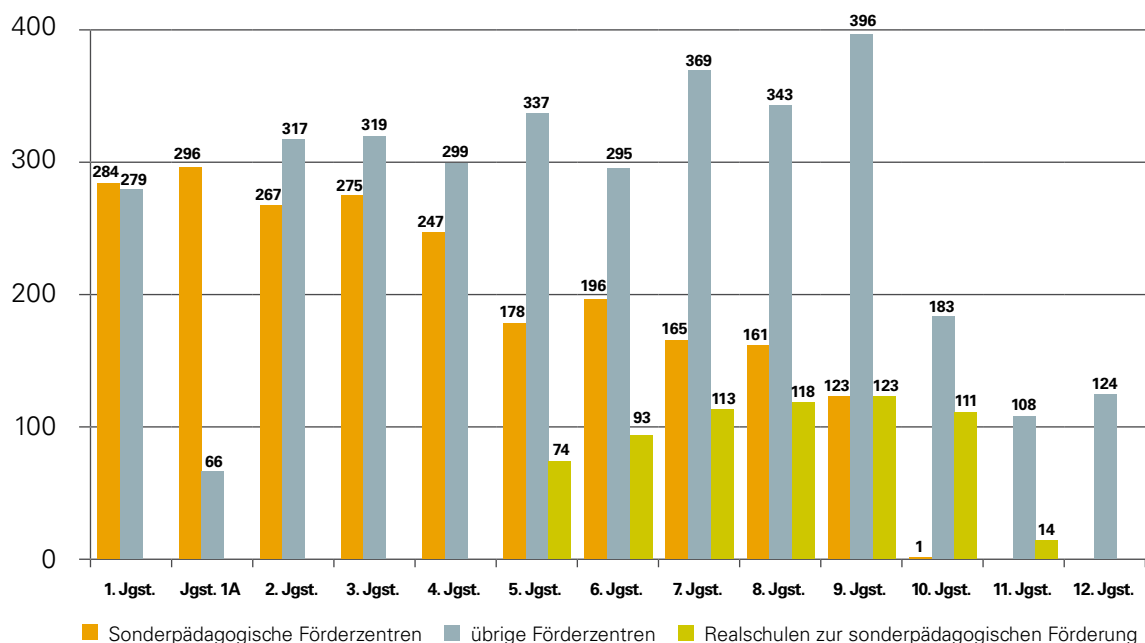
* inklusive Staatliche Schule für Kranke
 Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Differenziert man die Schülerzahlentwicklung der Förderzentren nach Einzelschulen, kommt zum Vorschein, dass sich der Schülerrückgang fast ausschließlich innerhalb der Gruppe der Sonderpädagogischen Förderzentren vollzogen hat. An den meisten der übrigen privaten und staatlichen Förderschulen stieg dagegen die Schülerzahl, nur an zwei stagnierte sie.

Folgende Grafik (Abb. F3-8) illustriert, dass die verschiedenen Arten von Förderschulen sich darin unterscheiden, ob sie überwiegend Schülerinnen und Schüler im Primarbereich oder im Sekundarbereich unterrichten. Bei den Sonderpädagogischen Förderzentren, deren Schwerpunkt auf Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten, Sprachentwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten liegt, sind die Jahrgangsstufen des Primarbereichs am stärksten besetzt. Mit dem Übergang zur 5. Jahrgangsstufe gehen ihre Schülerzahlen merklich zurück. Bei den übrigen Förderzentren wachsen dagegen die Schülerzahlen in den oberen Jahrgangsstufen an. Insbesondere Förderzentren mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung sowie Hören gewinnen in der 9. Jahrgangsstufe viele Schülerinnen und Schüler hinzu. Die beiden Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung beginnen ihr Schulangebot wie allgemeine Realschulen mit der 5. Klasse. Dieses besondere Förderschulangebot mit dem Förderschwerpunkt Hören und körperliche und motorische Entwicklung führt von der 4. auf die 5. Jahrgangsstufe zu einem sprunghaften Schülerzuwachs im Förderschwerpunkt Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung (Tab F3-1A im Anhang).

Alle Förderschultypen zusammengefasst ist die Schülerzahl in der 7., 8. und 9. Jahrgangsstufe am höchsten (647, 622, 642). Es kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, ob es im Sekundarbereich der Regelschulen in den höheren Jahrgangsstufen zu gehäuftem Wechseln an Förderschulen kommt, ob aus dem Münchner Umland das Förderschulangebot in München in den höheren Jahrgangsstufen mehr nachgefragt wird oder ob es am gestiegenen Zuzug von Schülerinnen und Schülern dieser Altersgruppe aus dem Ausland liegt. Eine 10., 11. und 12. Jahrgangsstufe haben vor allem die Förderzentren zur geistigen Entwicklung, in denen diese Jahrgangsstufen die Berufsschulstufe bilden, und das Förderzentrum mit Schwerpunkt Sehen. Aber es gibt auch einige Förderzentren im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, die von ihren Schülerinnen und Schülern noch in der 11. und 12. Klasse besucht werden. Schülerinnen und Schüler, die bis zum Ende ihrer Vollzeitschulpflicht keinen Abschluss an der Förderschule erreicht haben, können bis zu drei weitere Jahre an ihrer Schule bleiben.

Abb. F3-8 Schülerzahl nach Jahrgangsstufen an den Förderschulen in München, Schuljahr 2013/14*



* inklusive Staatliche Schule für Kranke, Jahrgangsstufe der Schülerinnen und Schüler auch bei jahrgangsübergreifenden Klassen.
Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung und Darstellung

Schülerzahlen und Förderschulbesuchsquote im Primarbereich

Folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der Förderschulbesuchsquote im Primarbereich. Im Schuljahr 2013/14 gingen 6 % aller Münchner Erst- bis Viertklässlerinnen und -klässler auf ein Förderzentrum. Dieser Anteil ist jedoch über die Jahre gesehen leicht und stetig gesunken (Tab. F3-3). Im Jahr 2007/08 betrug er noch 6,7 %. Der Rückgang der Förderschulbesuchsquote im Primarbereich ist vor allem auf die Entwicklung bei den staatlichen Förderzentren zurückzuführen. Hier ging im betrachteten Zeitraum 2007/08 bis 2013/14 der Schüleranteil von 4,8 % auf 4,2 % zurück, während der Schüleranteil an privaten Förderzentren sich nur geringfügig auf 1,7 % verminderte. Ohne die 64 Schülerinnen und Schüler im Primarbereich der Staatlichen Schule für Kranke, die hier eingerechnet wurden, betrug die Förderschulbesuchsquote 2013/14 5,8 %.

Tab. F3-3 Förderschulbesuchsquote in der Primarstufe (1. bis 4. Jgst.) in München, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (in %)

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Schülerzahl Primarstufe gesamt	42.090	42.138	42.125	42.216	42.722	43.579	44.425
Primarstufe staatliche Förderzentren*	2.027	2.049	1.996	1.999	1.941	1.905	1.885
Primarstufe private Förderzentren	804	779	756	764	754	748	764
Anteil staatliche Förderzentren* an Primarstufe in %	4,8	4,9	4,7	4,7	4,5	4,4	4,2
Anteil private Förderzentren an Primarstufe in %	1,9	1,8	1,8	1,8	1,8	1,7	1,7
Förderschulbesuchsquote Primarstufe in %	6,7	6,7	6,5	6,5	6,3	6,1	6,0

* inklusive Staatliche Schule für Kranke

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Schülerzahlen und Förderschulbesuchsquote im Sekundarbereich

Im Sekundarbereich, hier als 5. bis 10. Jahrgangsstufe gefasst, stagnieren die Schülerzahlen sowohl an den staatlichen als auch den privaten Förderzentren. Die Förderschulbesuchsquote im Sekundarbereich ist geringfügig rückläufig, was daran liegt, dass sich die Gesamtschülerzahl in diesen Klassenstufen leicht erhöht hat. Im Schuljahr 2013/14 wurden 5,2 % der Fünft- bis Zehntklässlerinnen und -klässler an Förderschulen unterrichtet, davon fielen 1.795 bzw. 2,8 % der Schülerinnen und Schüler auf staatliche Förderschulen und 1.548 bzw. 2,4 % auf private Förderschulen. Ohne die 136 Schülerinnen und Schüler der 5. bis 10. Jahrgangsstufe der Staatlichen Schule für Kranke, die hier eingerechnet wurden, betrug die Förderschulbesuchsquote 2013/14 5,0 %.

Tab. F3-4 Förderschulbesuchsquote in der Sekundarstufe (5. bis 10. Jgst.) in München, Schuljahre 2007/08 bis 2013/14 (in %)

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Schülerzahl 5. bis 10. Jgst. gesamt	60.422	60.800	62.237	63.019	64.096	64.382	65.134
staatliche Förderzentren 5. bis 10. Jgst.	1.802	1.750	1.771	1.781	1.761	1.810	1.795
private Förderschulen 5. bis 10. Jgst.	1.511	1.513	1.525	1.547	1.606	1.584	1.584
Anteil staatliche Förderzentren* an 5. bis 10. Jgst. in %	3,0	2,9	2,8	2,8	2,7	2,8	2,8
Anteil private Förderschulen an 5. bis 10. Jgst. in %	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,4
Förderschulbesuchsquote 5. bis 10. Jgst. in %	5,5	5,4	5,3	5,3	5,3	5,3	5,2

* inklusive Staatliche Schule für Kranke

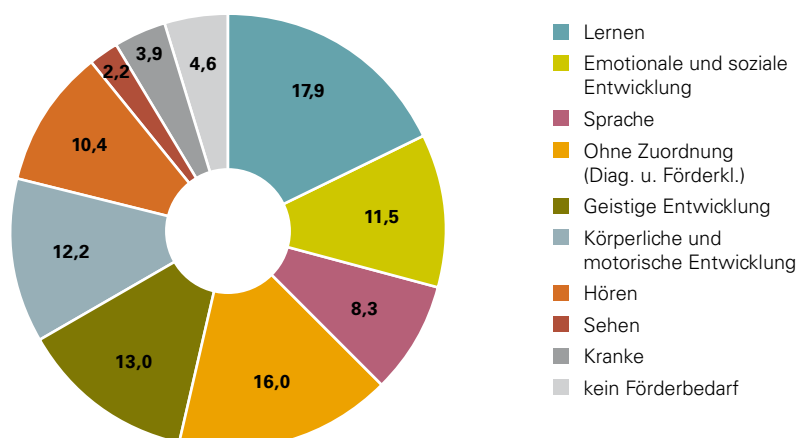
Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Schülerinnen und Schüler an Förderschulen nach Förderschwerpunkt

Auf die Münchner Förderschulen gehen Kinder und Jugendliche, für die einer der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, soziale und emotionale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und Kranke als bestimmender Förderschwerpunkt festgelegt worden ist, die keinen Förderbedarf haben oder die noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet wurden. Das folgende Diagramm (Abb. F3-9) macht ihren jeweiligen Anteil an der Schülerzahl der Förderschulen deutlich. Zunächst ohne Zuordnung bleiben Kinder in den Jahr-

gangsstufen 1, 1A und 2. Sie werden überwiegend in einer der Diagnose- und Förderklassen unterrichtet, welche vor allem an den elf Sonderpädagogischen Förderzentren, aber auch an privaten Förderzentren für die Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen oder Lernen eingerichtet sind. Etwa 83 % der Schülerinnen und Schüler ohne festgelegtem Förderschwerpunkt besuchen eines der Sonderpädagogischen Förderzentren. Verbleiben sie am Förderzentrum, so wird erst in der 3. Jahrgangsstufe ein Förderschwerpunkt für sie bestimmt. Wie die teils sprunghaft ansteigenden Zahlen in der 3. Jahrgangsstufe zeigen (Tab. F3-1A im Anhang), werden sie in der Regel dem Förderschwerpunkt Lernen, zu einem beachtlichen Teil dem Förderschwerpunkt Sprache und zu einem geringeren Teil dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet. Die im Kreisdiagramm enthaltenen Kinder ohne festgestellten Förderbedarf (4,6 %) besuchen fast alle die Montessori-Schule der gemeinnützigen Schul-GmbH der Aktion Sonnenschein.

Abb. F3-9 Schülerinnen und Schüler an Förderschulen nach bestimmendem Förderschwerpunkt in München, Schuljahr 2013/14 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

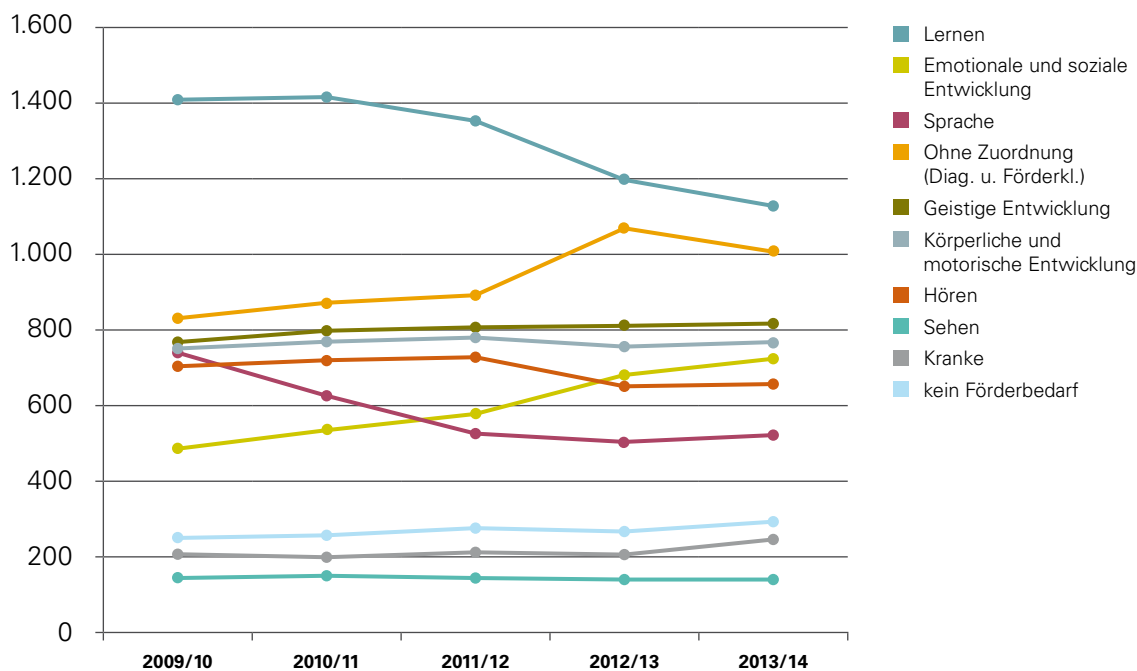
Auch wenn mit der Umsetzung der UN-BRK eine weitest gehende Inklusion aller Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen gefordert ist, sehen manche der länderspezifischen Inklusionsstrategien im Schulbereich die Inklusion der Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler, deren Inklusion auf den ersten Blick kaum baulich-technische Veränderungen an den Schulen erfordert, als vordringliche Aufgabe aller allgemeinen Schulen an: die sogenannten LES-Schülerinnen und -schüler mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten oder Sprachbehinderungen. In München gehörten im Schuljahr 2013/14 mehr als die Hälfte der Förderschülerinnen und -schüler dazu:

- 1.126 Schülerinnen und Schüler oder 17,9 % im Förderschwerpunkt Lernen
- 722 Schülerinnen und Schüler oder 11,5 % im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung
- 520 Schülerinnen und Schüler oder 8,3 % im Förderschwerpunkt Sprache
- 1.005 Schülerinnen und Schüler oder 16,0 % in Diagnose und Förderklassen (ohne Zuordnung), die ab der 3. Klasse in der Regel einem dieser drei Förderschwerpunkte zugewiesen werden.

Zusammen ergibt dies eine Summe von 3.664 Schülerinnen und Schüler bzw. 58 % aller Schülerinnen und Schüler an Münchner Förderschulen. Unter der Annahme, dass ihre Inklusion einfacher herbeizuführen ist, werden sie gern zu einer Schülergruppe zusammengefasst. Doch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich hierbei um höchst unterschiedliche Förderbedarfe handelt, insbesondere bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern, deren Problemlagen und ihre Bedeutung für Inklusion noch wenig erforscht sind (Ellinger u.a. 2012).

Im Zeitverlauf betrachtet hat sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Förderschwerpunkten teils deutlich verschoben (Abb. F3-10, Tab. F3-2A im Anhang). Die Schülerzahl im Förderschwerpunkt Lernen hat sich um 20 % verringert. Auch die Schülerzahl im Förderschwerpunkt Sprache ist zurückgegangen (-29,5 %, -281). Kontinuierlich gestiegen ist dagegen die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (+49,2 %, +238). Offensichtlich werden die Kinder und Jugendlichen an Förderschulen mittlerweile weniger dem Förderschwerpunkt Lernen, dafür häufiger dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet. Die Kinderzahl in den Diagnose- und Förderklassen hat ebenfalls bis zum Schuljahr 2012/13 zugenommen. Diese Kinder werden beim Übergang in die 3. Jahrgangsstufe der Förderzentren zum großen Teil dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet (vgl. Tab. F3-1A im Anhang). Annähernd konstant geblieben sind die Schülerzahlen in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören.

Abb. F3-10 Schülerinnen und Schüler nach bestimmendem Förderschwerpunkt an Förderschulen in München, Schuljahre 2009/10 bis 2013/14



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

F3.3 Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen

2011 wurde im BayEUG festgelegt, dass Inklusion die Aufgabe aller Schularten ist und ein sonderpädagogischer Förderbedarf nicht die Zugehörigkeit eines Kindes zu einer bestimmten Schulart begründet (Art. 30a BayEUG). Galt in älteren Fassungen des BayEUG noch, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur dann eine Regelschule besuchen konnten, wenn sie in der Lage waren, dort dem Unterricht erfolgreich und aktiv zu folgen, so ist mit der neuen Fassung das Kriterium der aktiven Teilnahme am Unterricht entfallen. Nach aktueller Rechtslage entscheiden Eltern oder Volljährige über den Schulbesuch einer Regel- oder Förderschule. Nach wie vor bestehen jedoch rechtliche Einschränkungen der Wahlfreiheit. Mit Art. 41 Abs. 5 BayEUG haben Schülerinnen und Schüler die Förderschule zu besuchen, wenn die Unterstützungsmöglichkeiten durch die allgemeine Schule **►D** oder eine Schule mit Schulprofil Inklusion nicht ausreichen, sie dadurch in ihrer Entwicklung gefährdet werden oder von ihrem Schulbesuch eine Beeinträchtigung der Rechte der Mitschülerinnen und -schüler ausgeht. Mit Art. 30a Abs. 4 BayEUG ist dem Sachaufwandsträger bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten Sehen, Hören und körperliche und motorische Entwicklung ein Ressourcenvorbehalt eingeräumt worden, so dass die Aufnahme an eine allgemeine Schule bei erheblichem Mehraufwand für die Kommune im Einzelfall verwehrt werden kann. Eine weitere Zugangsbeschränkung zu allgemeinen Schulen wird in Art. 30a Abs. 5 BayEUG formuliert, wonach Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf keinen Anspruch auf den Besuch einer bestimmten Schulart haben. Vom Besuch weiterführender Schulen bzw. Schulzweige, wie der Realschulen, der Gymnasien oder der M-Züge an den Mittelschulen, sind sie ausgeschlossen, solange sie nicht die spezifischen Zugangsvoraussetzungen erfüllen und den Lernzielen und Prüfungsmodalitäten der Schulart bzw. dem Schulzweig folgen können. Das Unterrichtsprinzip des gegliederten Schulsystems, möglichst leistungshomogene Schülergruppen zu unterrichten, bleibt für höhere Schularten unangetastet. Grund- und Mittelschulen sind die beiden Schularten, die den Inklusionsprozess zu befördern und zu bewältigen haben, denn nur hier besteht die Möglichkeit des lernzieldifferenten Lernens für Förderbedarfe im Schwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung.

Unterrichtsformen sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen

Bereits seit vielen Jahren werden in Bayern Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Einzelintegration, in Kooperationsklassen oder in Partnerklassen (vormals Außenklassen) an allgemeinen Schulen unterrichtet. Kooperations- und Partnerklasse sind Unterrichtsmodelle, die für den bayerischen Weg der Integration durch Kooperation stehen, da sie von Förder- und Regelschule gemeinsam durchgeführt und verantwortet werden. Mit der am 1. August 2011 in Kraft getretenen Schulrechtsänderung des BayEUG wurden diese Formen weitergeführt, um das Schulprofil Inklusion ergänzt und zu einer Vielfalt schulischer Angebote gebündelt. Um inklusive Unterrichtsformen einzurichten, bedarf es im Allgemeinen der Beteiligung und Zustimmung von Eltern, Schule, Schulaufsicht, Sachaufwandsträger und Schulforum.

Mit **Einzelintegration** werden seit langem Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Behinderungen an allgemeinen Schulen unterrichtet und bei Bedarf vom Mobilien Sonderpädagogischen Dienst unterstützt oder bekommen eine Schulbegleitung zur Seite gestellt. Diese Schülerinnen und Schüler sind an allen Schularten anzutreffen.

Kooperationsklassen ermöglichen das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an Grund- und Mittelschulen in einem Klassenverband. Bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Kooperationsklassen handelt es sich

zum einen um Kinder, die von einer Förderschule an eine Regelschule gewechselt sind, zum anderen um Schulanfänger, welche einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder entwickeln und mithilfe dieser Klassenart an ihrer Grundschule gefördert werden und verbleiben können.

Kooperationsklassen werden schulartübergreifend von einem Förderzentrum und einer Grund- oder Mittelschule eingerichtet und von der Schulaufsicht beider Schularten genehmigt. Die Schulleitungen von Förderzentrum und Grund- bzw. Mittelschule sind gemeinsam für die Gestaltung des Unterrichts verantwortlich. Ziel der Kooperation zwischen beiden Schularten ist, vor allem den Förderschülerinnen und -schülern in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung die Möglichkeit zu eröffnen, in eine Regelschule zurückgeführt zu werden sowie umgekehrt Schulartwechsel von der Regelschule an die Förderschule zu vermeiden. In eine Kooperationsklasse wird eine Gruppe von drei bis sechs Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen. Die Klasse wird im Team von einer Lehrkraft der Regelschule geführt und von einer Lehrkraft des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes des Sonderpädagogischen Förderzentrums stundenweise unterstützt. Für die pädagogische Arbeit in Kooperationsklassen ist es außerdem notwendig, die Kompetenz zusätzlicher Professionen und Fachdienste, der Kinder- und Jugendhilfe und weiterer Behörden einzubeziehen.

Das Modell der Kooperationsklasse wurde 2003 schulrechtlich verankert. Das aus dieser Zeit stammende Konzept ist integrativ, auch wenn es erstmalig lernzieldifferentes Lernen an Grund- und Mittelschulen ermöglichte. Bis 2011 galt die schulgesetzlich festgeschriebene Anforderung, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht aktiv teilnehmen können mussten, um eine Regelschule besuchen zu können. Dies kommt in dem einer Integrationslogik folgenden bisherigen Konzept der Kooperationsklasse zum Ausdruck. Förderschülerinnen und -schüler werden demnach für die Teilnahme an einer Kooperationsklasse aufgrund einer guten Leistungsprognose als geeignet ausgewählt. Im Konzept zur Kooperationsklasse heißt es: „Überdurchschnittliche Schulleistungen, die in Form von mündlicher und schriftlicher Leistungsbewertung sowie in Zeugnisnoten der Förderschule ihren Ausdruck finden, sind wichtige Gradmesser dafür, ob sich Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Lerngruppe der allgemeinen Schule auf Dauer erfolgreich eingliedern und bewähren können. Die erzielten Schulleistungen brauchen eine curriculare Bezugsnorm. Dies sind in aller Regel die Lehrpläne für die Grundschule und für die Hauptschule. Sie gelten als Richtschnur, ob Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf realistische Chancen besitzen, im schulischen Wettbewerb der Kooperationsklasse zu bestehen.“ (StMUK 2004, S. 8) Ferner heißt es: „Bei der Auswahl von Kindern und Jugendlichen, die eine Option auf die Kooperationsklasse besitzen, erweist sich der in den einzelnen Förderschulformen jeweils gültige Lehrplan als fundamentales Güte- und Auswahlkriterium.“ (StMUK 2004, S. 12) Daher kamen bisher vor allem Förderschülerinnen und -schüler aus Förderschulen, in denen die Lehrpläne der Grund- und Mittelschule gelten, für die Aufnahme in eine Kooperationsklasse in Betracht.

Das Unterrichtsmodell Kooperationsklasse wird mit der Schulrechtsänderung 2011 fortgeführt. Um den Anforderungen der UN-BRK zu genügen, muss es inklusiv weiterentwickelt werden. Das Konzeptpapier zur Umsetzung der UN-BRK in Bayern „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“ enthält keine Neukonzeption des Modells Kooperationsklasse, aber es wird erwähnt, dass der gemeinsame Unterricht in Kooperationsklassen „eine qualitative und quantitative Anpassung der Unterrichts- und Förderangebote an die individuellen Bildungs- und Erziehungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler („Lernzieldifferenz')“ und eine ständige Reflexion der Qualität und des bedarfsorientierten Einsatzes der mobilen sonderpädagogischen Förderung erfordert (StMBW 2011, S. 3f.). Die Schulordnungen für die Grund- und Mittelschule sehen

inzwischen die Möglichkeit eines lernzieldifferenten Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf der Basis individueller Förderplanung vor (§ 39 Absatz 3 GrSO; § 48 Absatz 3 MSO).

Partnerklassen, vormals Außenklassen genannt, sind in der Regel Klassen eines Förderzentrums an einer allgemeinen Schule, wo sie einen eigenen Klassenraum erhalten. Der Standort der Gastschule muss innerhalb des Sprengels des Förderzentrums liegen. Partnerklassen können grundsätzlich an allen Schularten unter Zustimmung der Eltern und des Sachaufwandsträger eingerichtet werden. Sie sollen jeweils mit einer bestimmten Klasse der Gastschule in möglichst vielen Bereichen des Unterrichts und im Schulleben eng zusammenarbeiten. Die Partnerklasse des Förderzentrums und ihre Partnerklasse an der Regelschule haben jeweils eine eigene Lehrkraft als Klassenleitung.

Sehr häufig sind es Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die Partnerklassen an Regelschulen bilden. Die Partnerklasse ist im Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als Form gemeinsamen Lernens verankert. Der Besuch einer Partnerklasse ist vom individuellen Ausmaß des Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler unabhängig. Partnerklassen gibt es zumeist nicht für die komplette Bildungszeit an den Regelschulen, sondern für den Zeitraum einiger Jahrgangsstufen. Die Schulkinder aus der Partnerklasse des Förderzentrums kehren in höheren Jahrgangsstufen häufig an ihr Förderzentrum, dem sie schulorganisatorisch auch weiterhin angehört haben, zurück.

Welche Ausgestaltung der gemeinsame Unterricht zwischen den beiden Klassen an der Gastschule bekommt und wie intensiv im Schulalltag gemeinsame Zeit verbracht wird, hängt von den einzelnen kooperierenden Schulen ab. Der gemeinsame Unterricht kann sich auf Fächer wie Sport oder Musik beschränken oder darüber hinausgehen und z.B. gemeinsames projektorientiertes Lernen und andere Lernformen einschließen. Die Bildung von Partnerklassen sollte Bestandteil einer inneren Schulentwicklung sein, die dem Grundgedanken einer fortschreitenden Integration durch Kooperation folgt. Bezogen auf die Grafik zur Inklusionsentwicklung (vgl. Abb. F1-1) bewegt sich das Konzept der Partnerklasse zwischen temporärer Segregation, Integration und partieller Inklusion.

Tandemklassen sind eine im Schuljahr 2011/12 neu eingeführte Klassenart und können nur an Schulen mit Schulprofil Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem Förderbedarf eingerichtet werden. Bei einer Klassenstärke von etwa 25 Schülerinnen und Schülern können etwa 7 Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden. Der gemeinsame Unterricht wird von einer Lehrkraft der allgemeinen Schule und einer von einer Förderschule abgeordneten Lehrkraft für Sonderpädagogik gehalten.

Tab. F3-5 Kooperations-, Partner- und Tandemklassen an Münchner Grund- und Mittelschulen, Schuljahr 2013/14

Schulart	Anzahl Klassen	Schülerzahl	davon mit sonderpädagogischer Förderung	durchschnittl. Schülerzahl pro Klasse	sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler pro Klasse (Durchschnitt)
Kooperationsklassen					
Grundschule	34	672	144	19,8	4,2
Mittelschule	31	590	122	19,0	3,9
Partnerklassen von Förderzentren an Grund- und Mittelschulen					
Förderzentrum	14	110	110	7,9	7,9
Tandemklassen					
Grundschule	1	19	2	–	–

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Schulen mit Schulprofil Inklusion

Das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst hat mit der am 1. August 2011 in Kraft getretenen Schulrechtsänderung des BayEUG das Schulprofil Inklusion eingeführt. Das Schulprofil wird nach Antrag durch eine Jury an Schulen verliehen, die bereits Erfahrungen im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gemacht haben und für die Inklusion ein Schwerpunkt in ihrer Schulentwicklung darstellt. Die Schule muss zudem ein von der Schulfamilie gemeinsam getragenes inklusives Bildungs- und Erziehungskonzept vorlegen. Mit Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und dem Schulaufwandsträger können sie fortan dieses Profil tragen. Schulen mit Schulprofil Inklusion sollen Vorbildcharakter für andere Schulen haben.

Für die gekürten Schulen sind zusätzliche Planstellen für Inklusion geschaffen worden. An den Schulen mit dem Profil Inklusion gestalten Lehrkräfte der allgemeinen Schule und Lehrkräfte für Sonderpädagogik zusammen das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Lehrkraft für Sonderpädagogik ist in das Lehrerkollegium der allgemeinen Schule eingebunden. Sie erstellt den förderdiagnostischen Bericht, der den sonderpädagogischen Förderbedarf des Schülers oder der Schülerin beschreibt. An Schulen mit Schulprofil Inklusion können für Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem Förderbedarf Klassen mit einem festen Tandem aus einer Lehrkraft für Sonderpädagogik und einer Lehrkraft aus der allgemeinen Schule gebildet werden. Für Schulen mit dem Profil Inklusion gilt keine Sprengelpflicht, so dass für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Gastschulanträge gestellt werden können, was jedoch nicht dem Ziel einer wohnortnahen, sozialraumverbundenen Bildungsteilhabe entspricht.

In München haben bis Februar 2015 drei Grundschulen, vier Mittelschulen, eine Realschule und zwei Gymnasien das Schulprofil Inklusion erhalten. Unter den Grundschulen sind dies die Grundschule am Hedernfeld, die Grundschule an der Schrobenhausener Straße und die Grundschule am Theodor-Heuss-Platz. Die Grundschule an der Schrobenhausener Straße hat eine Tandemklasse, in der ein Team aus einer Grundschullehrerin, einer Sonderpädagogin und einem Kinderpfleger Schulkinder ohne und mit geistiger Behinderung größtenteils lernziendifferenziert unterrichten. Daneben werden Kinder in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und

soziale Entwicklung und Sprache in allen Klassenstufen individuell gefördert und von einer Förderschullehrkraft unterstützt.

Staatliche Mittelschulen mit dem Schulprofil Inklusion sind die Mittelschule am Gerhart-Hauptmann-Ring, die Mittelschule an der Schleißheimer Straße, die Mittelschule Elisabeth-Kohn-Straße und die Mittelschule an der Schrobenshausener Straße. Einzige Realschule mit dem Schulprofil Inklusion ist die staatliche Marie-Luise-Fleißer Realschule. Sie hat seit vielen Jahren eine Partnerklasse des Otto-Steiner-Förderzentrums für geistige Entwicklung aufgenommen und gestaltet mit ihr von der 5. bis 9. Jahrgangsstufe gemeinsamen Unterricht.

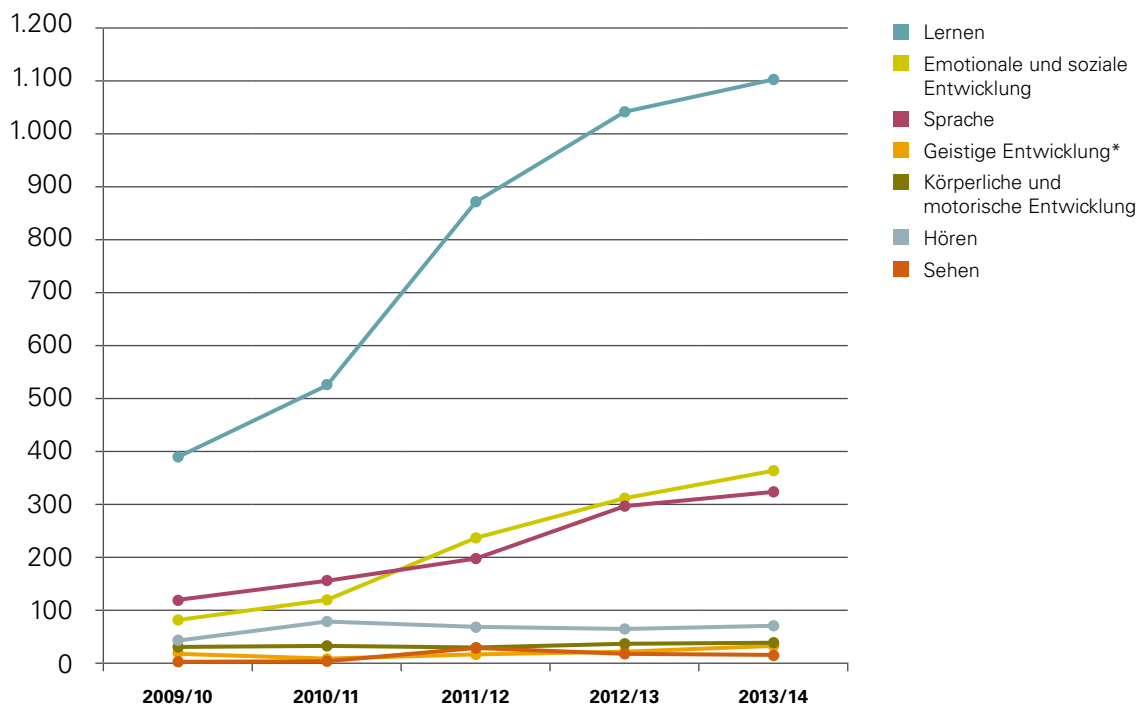
Unter den Gymnasien haben bisher das Dante-Gymnasium und das Gisela-Gymnasium das Profil Inklusion erhalten. Das Dante-Gymnasium unterrichtet seit 1970 Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen Behinderung in seinem behindertengerecht ausgestatteten Schulgebäude und beteiligt sie auch an den außerunterrichtlichen Aktivitäten. Lehrkräfte, Assistenzkräfte, Individualbegleiter und der Mobile Sonderpädagogische Dienst unterstützen die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag. Zum Schulprofil Inklusion gehört außerdem die Förderung zweisprachiger sowie hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Das Gisela-Gymnasium unterrichtet seit 1984 hörbehinderte Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe und verfügt über die dazu notwendige spezielle räumliche und technische Ausstattung. Die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss werden in der 10. Jahrgangsstufe in eine Einführungs-klasse aufgenommen und können nach drei Jahren das Abitur ablegen.

Auch Förderschulen können inzwischen das Schulprofil Inklusion erhalten. In München wurden im Frühjahr 2015 der privaten Ernst-Barlach-Fachoberschule zur sonderpädagogischen Förderung und der privaten Ernst-Barlach-Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, die zu ca. 40 % Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf aufnimmt und gemeinsam mit körperbehinderten Schülerinnen und Schülern unterrichtet, das Schulprofil Inklusion verliehen.

Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen nach Förderschwerpunkt

Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen hat in München in den letzten Jahren einen sichtbaren Aufschwung erfahren. Die größte Dynamik zeigt sich bei der Schülerzahl im Förderschwerpunkt Lernen, die innerhalb kurzer Zeit enorm angestiegen ist. Einen prozentual starken Anstieg gibt es auch in den Förderschwerpunkten Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (**Abb. F3-11, Tab. F3-2A** im Anhang). Daran lässt sich nicht ablesen, in welchem Ausmaß es sich um Kinder handelt, die an einer allgemeinen Schule eingeschult wurden, oder um Kinder aus Förderzentren, die an Grund- und Mittelschulen rückgeführt wurden. Die sehr geringe Anzahl der Schulwechsel von den Förderschulen an Regelschulen (vgl. Abb. F3-14) und der eher geringe Rückgang von Förderschülerinnen und -schülern (vgl. Abb. F3-7) deuten darauf hin, dass die meisten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung sich schon vorher an den Regelschulen befanden und ihre zahlenmäßige Zunahme an einer Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung an allgemeinen Schulen liegt (vgl. in F3.1 den Abschnitt „Förderquoten im Primarbereich“).

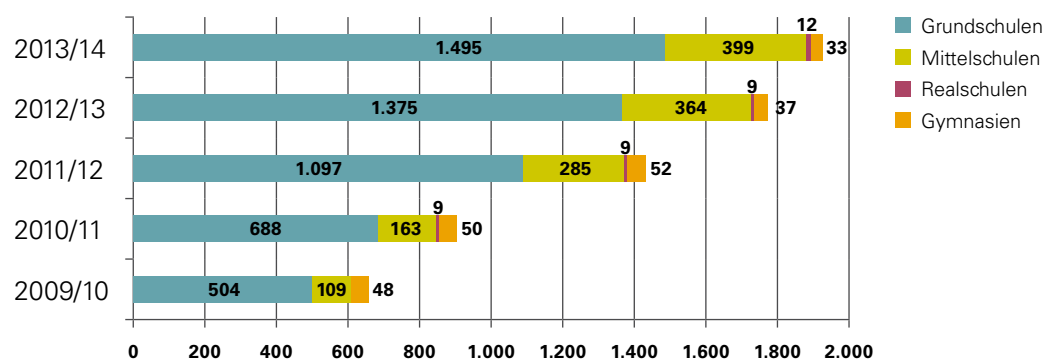
Abb. F3-11 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung nach bestimmendem Förderschwerpunkt an allgemeinen Schulen (mit Wirtschaftsschulen) in München, Schuljahr 2013/14



* Wegen Ungenauigkeiten in der Erfassung von Partnerklassen in der Amtlichen Schulstatistik ist der Wert in Wirklichkeit niedriger.
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Die nächste Abbildung (**Abb. F3-12**) differenziert die Entwicklung sonderpädagogischer Förderung nach den einzelnen Schularten. Grund- und Mittelschulen übernehmen zum allergrößten Teil die gesellschaftliche Aufgabe, Kinder mit Förderbedarfen zu unterrichten und zu integrieren. Schulrechtlich sind Grund- und Mittelschulen in Bayern die einzigen Schularten, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen aufnehmen können, ohne dass diese den Bildungszielen der Schulart entsprechen müssen. Einem Sonderpädagogischen Förderzentrum ist eine bestimmte Anzahl an Grund- und Mittelschulen zugeordnet. In diesem schulartspezifischen Umfeld findet der Wandel der Sonderpädagogischen Förderzentren hin zu Kompetenzzentren statt. Ob auf diesem Weg auch eine Inklusion im Sinne einer nachhaltigen Bildungsteilhabe der an Grund- und Mittelschulen sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler stattfindet, welche Bildungserfolge und welche Anschlussperspektiven Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an die Mittelschule haben, kann nur die Analyse ihrer Bildungsverläufe aufzeigen.

Abb. F3-12 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an allgemeinen Schulen nach Schulart in München, Schuljahr 2013/14

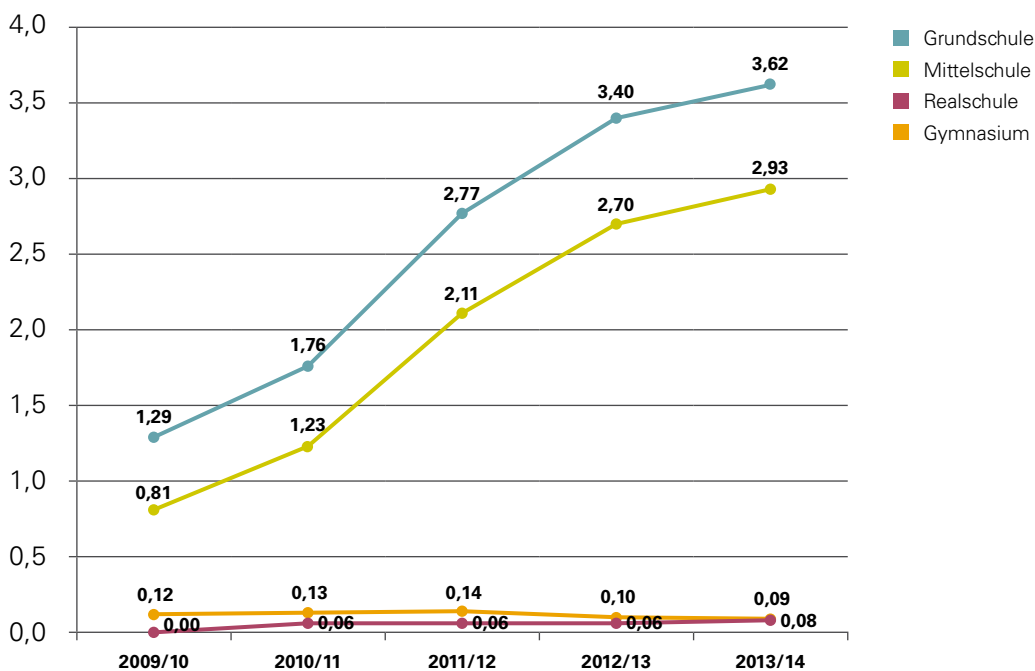


Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Folgende Grafik (**Abb. F3-13**) zeigt, dass an Grund- und Mittelschulen die Entwicklung fast parallel verläuft. An beiden Schularten ist der Anteil sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler in den vergangenen Jahren deutlich angestiegen. Im Schuljahr 2013/14 erhielten 3,6 % der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen eine sonderpädagogische Förderung. An den Mittelschulen war der Anteil mit 2,9 % etwas geringer. Der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) kommt an Grundschulen weitaus häufiger zum Einsatz als an Mittelschulen, da an Grundschulen das Leistungsspektrum unter den Schülerinnen und Schülern breiter ist und den Leistungsschwächeren der Übergang an eine weiterführende Schule ermöglicht werden soll. Eine Studie zeigt, dass im Primarbereich die Leistungen des MSD am häufigsten nachgefragt werden, was nahelegt, dass der MSD bislang die Rolle und Funktion hat, Schülerinnen und Schüler beim Erreichen der Lernziele der Grundschule und der Zugangsvoraussetzungen für eine weiterführende Schulart zu unterstützen (vgl. Dorrance u.a. 2011, S. 44f.). Im Sekundarbereich wird folglich die Förderung durch den MSD stark reduziert.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung an Realschulen und Gymnasien ist mit 0,09 % bzw. 0,08 % äußerst gering und geht auf das spezielle Schulangebot vereinzelter besonderer Schulen zurück. München ist Standort von drei Gymnasien, die auf den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Sehbehinderung, Hörschädigung oder körperlicher Behinderung spezialisiert sind und zum Teil einen bayernweiten Einzugsbereich haben: Das Gisela-Gymnasium bietet einen integrativen Oberstufen-Unterricht für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler an. Am Städtischen Adolf-Weber-Gymnasium werden blinde, seh- und körperbehinderte Schüler von der 5. Jahrgangsstufe an in den normalen Unterricht integriert. Das Dante-Gymnasium unterrichtet Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen Behinderung. Das kleine Private Lehrinstitut Derksen folgt ebenfalls einem inklusiven Ansatz und integriert Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung im Bereich der Gymnasien geht überwiegend auf das Engagement dieser vier Gymnasien zurück. Unter den Realschulen bietet die private Pestalozzi-Realschule Integrationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf (ADS, ADHS, Legasthenie). Obwohl sie zu den beruflichen Schulen gerechnet wird, soll die Staatliche Wirtschaftsschule der Bayerischen Landesschule für Körperbehinderte an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Sie zählte im Schuljahr 2013/14 76 Schülerinnen und Schüler, wovon etwa für die Hälfte ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung bestand.

Abb. F3-13 Anteil* der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung nach Schularten in München, Schuljahre 2009/10 bis 2013/14



*Anteil berechnet an der jeweiligen Gesamtschülerzahl der Schulart
 Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, eigene Berechnung und Darstellung

F4 Schulwechsel zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen

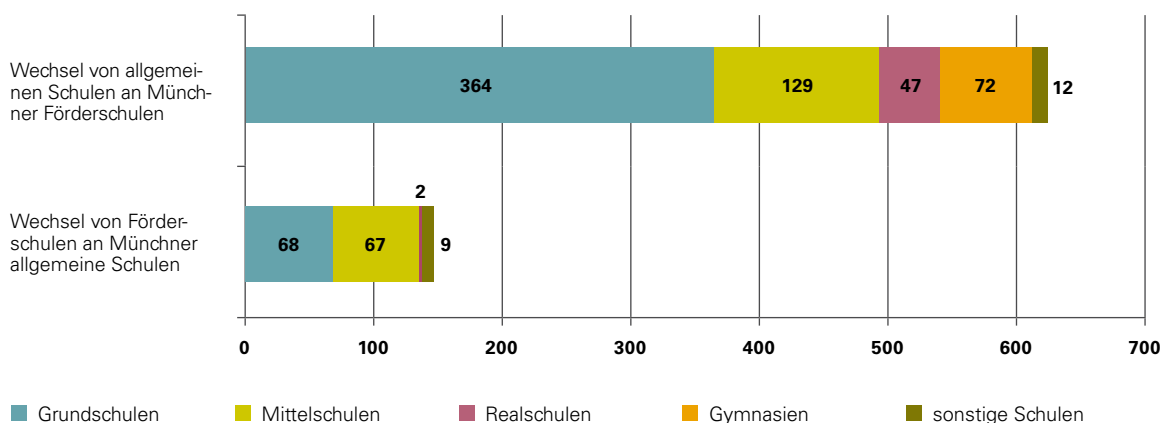
Die Schulwechsel zwischen den allgemeinen Schulen und den Förderschulen sind ein näherungsweiser Indikator dafür, wie sehr die Inklusion an allgemeinen Schulen voranschreitet. Sie zeigen, inwieweit Kinder mit Förderbedarfen im allgemeinen Schulsystem gehalten werden können und Förderschulen nur im Ausnahmefall als temporärer Ort der Förderung aufgefasst werden. Förderschulen haben eine Rückschulungspflicht. Nach § 31 Absatz 2 VSO-F ist von der Förderschule jährlich zu überprüfen, ob der Verbleib eines Schülers oder einer Schülerin aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs an der Förderschule noch notwendig und angemessen ist oder ob nicht ein Wechsel an eine allgemeine Schule zu empfehlen ist.

Die Schulwechsel zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen werden im Folgenden jeweils aus der Blickrichtung der aufnehmenden Schule betrachtet. Die aufnehmende Schule erhebt jedes Schuljahr, welche Schulart ihre Schülerinnen und Schüler im Vorjahr besucht haben. Unter den Schülerinnen und Schülern ist auch eine nicht näher bestimmbare Zahl von Schülerinnen und Schülern, die als Wechsler von auswärts an eine Münchner Schule gekommen sind. Schülerdaten der bayerischen Schulstatistik lassen sich bislang nur schulstandortbezogen auswerten. Das Ausmaß von Einpendlern an Münchner Schulen kann daher über die bayerische Schulstatistik nicht abgebildet werden. Spezialisierte Förderzentren, insbesondere für körperliche Behinderungen, haben häufig einen Einzugsbereich weit über die Stadtgrenzen hinaus. Die Sonderpädagogischen Förderzentren werden jedoch hauptsächlich von Münchner Kindern und Jugendlichen besucht. Obwohl die Aussagekraft folgender Analyse aus diesem Grund begrenzt

ist, wird sie hier berichtet, da sie derzeit das einzig verfügbare Datenmaterial zum Wechselgeschehen zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen darstellt. Die Wechsel zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen werden hier inklusive der Wechsel von und an Wirtschaftsschulen, aber ohne die Wechsel an und von der Staatlichen Schule für Kranke betrachtet. Die wenigen Schulwechsel von und an Schulen besonderer Art wurden zu den sonstigen Schulen gezählt.

Wie durch die nächste Abbildung (**Abb. F4-1**) erkennbar wird, überwiegen die Wechsel von allgemeinen Schulen an Münchner Förderschulen bei weitem die Rücküberweisungen von einer Förderschule an eine Münchner allgemeine Schule. Auf einen Wechsel von einer Förderschule ins Münchner Regelschulsystem kommen vier Schülerinnen oder Schüler, die von einer allgemeinen Schule an eine Münchner Förderschule abgehen. Von den 6.283 Förderschülerinnen und -schülern im Jahr 2013 hatten 624, das ist jede/jeder Zehnte, im Jahr zuvor eine allgemeine Schule besucht. Die Übergangsquote für die Wechsel an Förderschulen beträgt somit 9,9%. 58% der Schülerinnen und Schüler (364 von 624), die zum Jahr 2013 ihre Schullaufbahn an einer Förderschule fortsetzten, hatten zuvor eine Grundschule besucht, 20% kamen von einer Mittelschule (129) und 11,5% von einem Gymnasium (72). In umgekehrter Wechselrichtung werden Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen hauptsächlich an Grund- oder Mittelschulen rückgeschult. Von den insgesamt 6.262 Förderschülerinnen und -schülern des Schuljahres 2012/13 gelang bei 146 die Rückführung ins Regelschulsystem, was einer Übergangsquote von 2,2% entspricht. Zu beachten ist dabei, dass ein nicht näher bestimmbarer Teil der Schülerinnen und Schüler von einer außerhalb Münchens gelegenen Schule gewechselt haben kann.

Abb. F4-1 Wechsel von allgemeinen Schulen* an Münchner Förderschulen und Wechsel von Förderschulen an Münchner allgemeine Schulen*, 2013



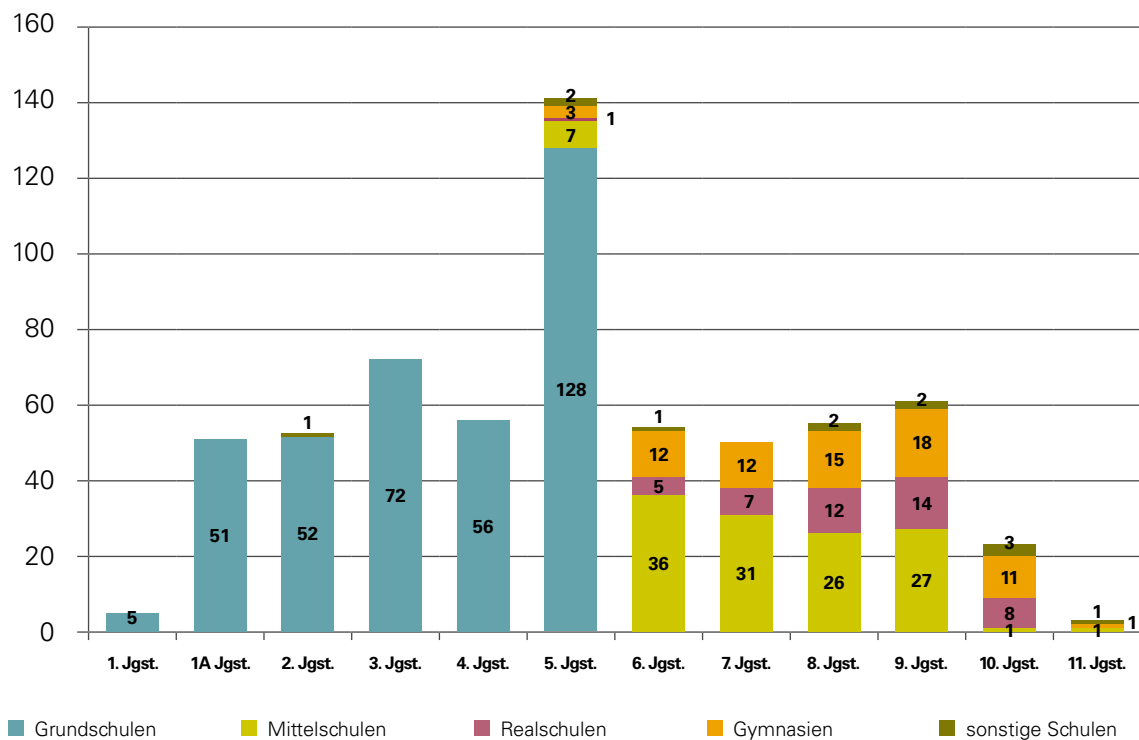
* inklusive Wirtschaftsschulen

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Betrachtet man das Wechselgeschehen differenziert nach Jahrgangsstufen (Abb. F4-2), wird deutlich, dass es zu ganz bestimmten Zeitpunkten in den Schullaufbahnen zu vermehrten Schulwechseln kommt. So strömt vor allem eine erhöhte Anzahl von Grundschülerinnen und -schülern in die 5. Klassen der Förderschulen. Es ist zu vermuten, dass sich hierunter viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen befinden, für die im Anschluss an ihre Grundschulzeit der Übergang an eine weiterführende Schule im Regelschulsystem nicht ermöglicht wurde.

Auch für die umgekehrte Wechselrichtung von einer Förderschule an eine Münchner allgemeine Schule kommt es in bestimmten Jahrgangsstufen zu einer Häufung von Schulwechseln (Abb. F4-3): an den Grundschulen vermehrt in der 3. Jahrgangsstufe, einem Zeitpunkt, zu dem die Kinder an Förderzentren die drei Jahre einer Diagnose- und Förderklasse durchlaufen haben, und an den Mittelschulen vermehrt in der 5. Jahrgangsstufe, im Anschluss an die Primarstufe in einem Förderzentrum. In absoluten Werten betrachtet, sind die 34 Wechsel an eine 3. Grundschulklasse und die 34 Wechsel an die 5. Mittelschulklasse im Jahr 2013/14 dennoch sehr gering, bedenkt man, dass sich die 18-fache Menge an Schülerinnen und Schülern in der 3. und 5. Jahrgangsstufe der Münchner Förderzentren befindet (vgl. Tab. F3-1A im Anhang).

Abb. F4-2 Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Münchner Förderschulen, die im Jahr zuvor eine allgemeine Schule* besucht haben, nach Schulart und Jahrgangsstufe, Schuljahr 2013/14



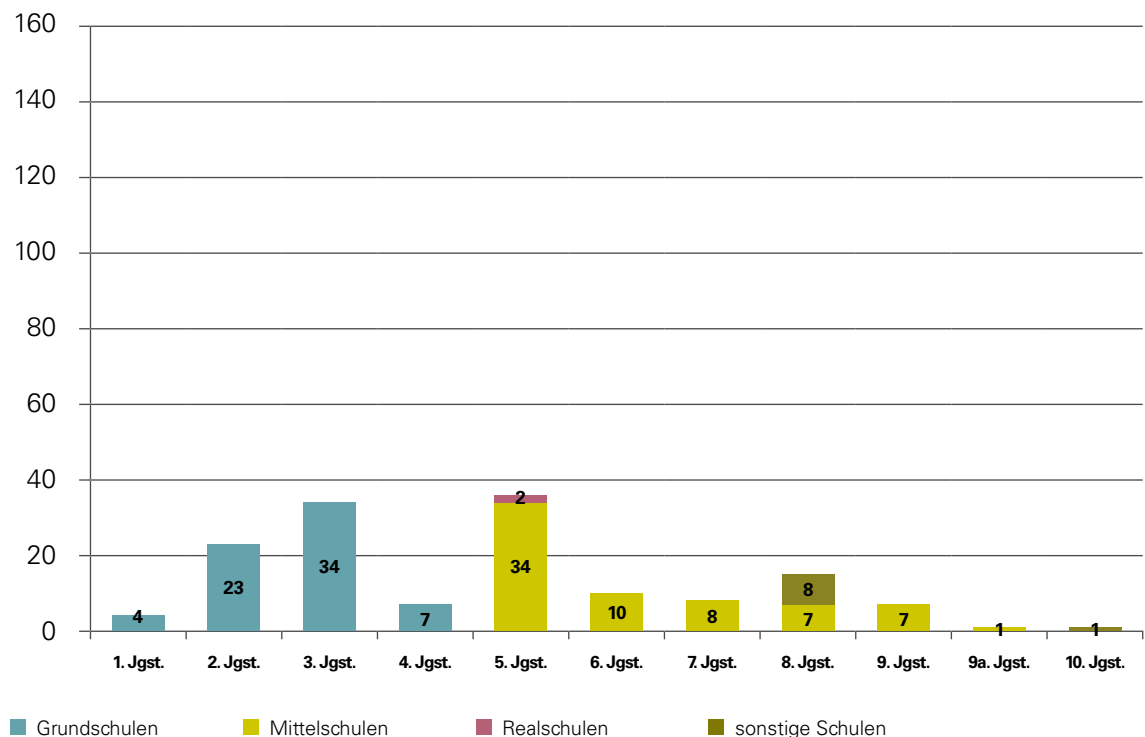
* inklusive Wirtschaftsschulen

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Es ist nur ein kleiner Teil der allgemeinen Schulen in München, der Förderschülerinnen und -schüler aufnimmt. Im Schuljahr 2013/14 gab es unter den 154 Münchner Grundschulen nur 39 Grundschulen mit Schülerinnen und Schülern, die im Jahr zuvor ein Förderzentrum besucht hatten. Unter den 39 Grundschulen stechen wiederum einige hervor, die mehr dieser Schülerinnen und Schüler aufgenommen haben. 40 % der 68 ehemaligen Förderschülerinnen und -schüler wechselten auf nur 6 der insgesamt 154 Grundschulen. Von den 57 Mittelschulen nahmen 20 Schulen Schülerinnen und Schüler aus Förderzentren auf. Zwei Drittel der ehemaligen Förderschülerinnen und -schüler verteilten sich auf nur 6 der Mittelschulen. Wechsel von Förderzentren finden so gut wie ausschließlich an öffentliche Grund- und Mittelschulen statt.

Zwar ist bei Schulen mit Schulprofil Inklusion die Sprengelbindung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgehoben und diese Schulen sind auf Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen eingestellt, doch wenn Inklusion zu einer Aufgabe aller Schulen werden soll, dann werden auch die übrigen Schulen in die Lage versetzt werden müssen, ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Förderzentren zu unterrichten.

Abb. F4-3 Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Münchner allgemeinen Schulen*, die im Jahr zuvor eine Förderschule besucht haben, nach Schulart und Jahrgangsstufe, Schuljahr 2013/14



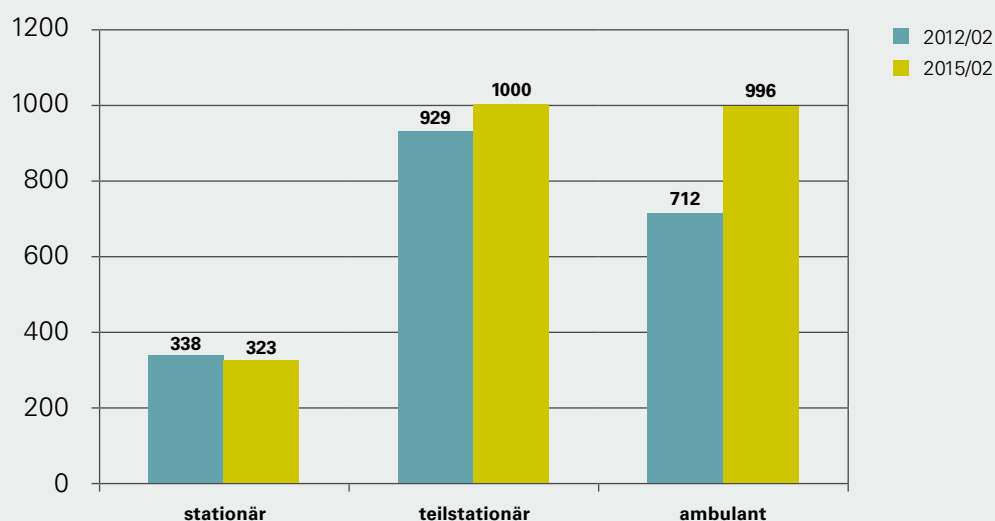
* inklusive Wirtschaftsschulen

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Eingliederungshilfen im Schulalter nach §35a SGB VIII

Eine schwierige Schnittstelle zwischen Jugendhilfe, Psychiatrie und Schule sind die Fälle, in denen kinder- und jugendpsychiatrische Gutachten bestätigen, dass eine seelische Störung eines Kindes/Jugendlichen vorliegt und damit dessen Teilhabe am altersgemäßen Leben gefährdet ist. Die öffentliche Jugendhilfe muss hier prüfen, ob eine (drohende) seelische Behinderung vorliegt und inwieweit Unterstützung in Form einer ambulanten, teilstationären oder stationären Eingliederungshilfe gemäß § 35a SGB VIII vermittelt werden kann.

Vergleich Bestandsfälle Hilfen nach §35a SGB VIII



Bestandsfälle sind im Februar beendete oder bis zum Ende des Monats andauernde Eingliederungshilfen, die mindestens einen Tag erbracht wurden. Abbildung und Daten: Sozialreferat/Stadtjugendamt 2012/15.

Mit Sorge ist zu konstatieren, dass immer mehr Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten durch die Jugendhilfe betreut werden müssen. Besondere Steigerungen im Rahmen der ambulanten Eingliederungshilfen verzeichnen neben den ambulanten Therapien z.B. Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, Anträge auf Schulgeld und Schulbegleitung. Gab es im Jahr 2012 noch 44 Fälle von Schulbegleitung nach § 35a SGB VII, so hatte sich im Jahr 2015 die Fallzahl der Schulbegleitung auf 151 erhöht.

Die psychologische Prüftätigkeit der Kinder- und Jugendhilfe stellt in diesen Fällen bereits im Vorfeld im Sinne der Eltern und ihrer Kinder sicher, dass passgenaue und angemessene Jugendhilfen nach umfänglichen Bedarfsprüfungen durchgeführt werden, idealerweise umfasst dies z.B. Unterrichtshospitationen. Die optimierte Diagnostik des Psychologischen Dienstes in der Jugendhilfe nutzt bei drohender seelischer Behinderung frühzeitig alternative Fördermöglichkeiten wie Sozialpädagogische Lernhilfen. Hilfeverläufe werden durch präzise Förderziele und Erfolgskontrolle beobachtet und kontrolliert. Bei allen Eingliederungshilfen, insbesondere auch bei Schulbegleitung und Schulgeld, ist zu beachten, dass diese Hilfearten nur als temporäres Hilfsangebot der Jugendhilfe verstanden werden können. In der Regel ist das Schulsystem der Garant für eine Beschulung für Kinder und Jugendliche mit und ohne seelischer Behinderung. Nur wenn dort in Einzelfällen eine angemessene Beschulung nicht ausreichend gewährleistet werden kann, muss die Jugendhilfe hier unterstützen. Prinzipiell stehen permanente Schulbegleitungen den Zielen der Inklusion klar entgegen, da die Kinder durch diese permanente Einzelbegleitung eher von den normalen sozialen Prozessen ausgeschlossen werden. Gegenwärtig gibt es aber in vielen Fällen zur Schulbegleitung noch keine Alternative, um den Schulbesuch einer Regelschule zu ermöglichen.

Die (drohende) seelische Behinderung gemäß § 35a SGB VIII führt bei den Kindern und Jugendlichen zu einer (erwarteten) verminderten Teilhabe an einem normaltypischen Leben von Heranwachsenden dieser Altersstufe. Um die Teilhabe zu verbessern oder wiederherzustellen, ist in einigen Fällen auch eine stationäre Eingliederungshilfe erforderlich. Die Kinder und Jugendlichen leben in Einrichtungen innerhalb familienähnlicher Wohngruppen von seelisch behinderten mit anderen Kindern zusammen. Sie werden therapeutisch unterstützt, besuchen die Schule und sehen ihre Eltern i.d.R. an Wochenenden und in den Ferien. Die stationäre Eingliederungshilfe kann zeitlich begrenzt eingesetzt werden. Wenn die Familie in der Lage ist, mit der seelischen Erkrankung ihres Kindes und deren Auswirkungen zurechtzukommen, sowie Teilhabe und Selbstständigkeit des Kindes oder Jugendlichen sich verbessert haben, werden die Eingliederungshilfen beendet.

Ein weiterer Baustein der Angebote für von seelischer Behinderung betroffene bzw. bedrohte Kinder und Jugendliche sind die Heilpädagogischen Tagesstätten (HPT), d.h. teilstationäre Eingliederungshilfen gemäß § 35a SGB VIII. Auch sie erschließen den Betroffenen bedarfsgerechte psychologisch-therapeutische und heilpädagogische Hilfe, um ihnen mehr Teilhabe insbesondere an Förderung und Bildung zu ermöglichen. In München werden in 30 teilstationären Einrichtungen rund 609 Plätze gemäß § 35a SGB VIII mit heilpädagogischer Betreuung bereitgestellt. Ziel ist es, je nach individueller Hilfeplanung Kinder und Jugendliche durchschnittlich zwei Jahre spezifisch und intensiv zu unterstützen. Danach wird der Hilfebedarf erneut geprüft und die Eingliederungshilfe entweder fortgeschrieben oder durch eine weniger intensive Maßnahme, in der Regel die Sozialpädagogische Lernhilfen (SPLH und hier besonders die SPLH I) integrativ ersetzt.

Textbeitrag aus dem Sozialreferat/Stadtjugendamt

F5 Abschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

An bayerischen Förderschulen kann der erfolgreiche Abschluss der Mittelschule, der qualifizierende Abschluss der Mittelschule und der mittlere Schulabschluss erworben werden. Der mittlere Schulabschluss wird an den Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung vergeben. Förderschülerinnen und -schüler, die nach dem Lehrplan der Förderschwerpunkte Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet werden, verfolgen als Bildungsziel einen Abschluss, der gleichwertig zu einem Mittelschulabschluss ist. Der Lehrplan der Mittelschule ist an diese Förderschwerpunkte adaptiert worden.

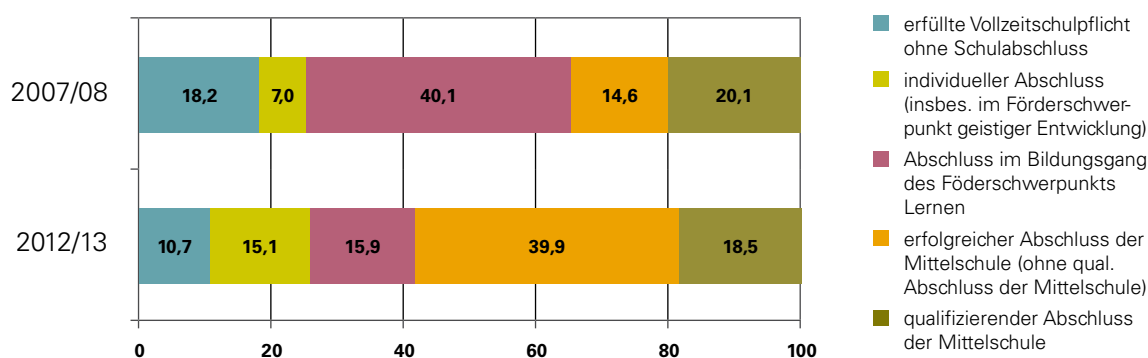
Für den Förderschwerpunkt Lernen wurde ein neuer Lehrplan aufgestellt, der zum 1. August 2015 verbindlich in Kraft tritt. Er beruht auf den Lehrplänen für die Grund- und Mittelschule, welche individuell angewandt werden. Bei der Beurteilung der individuell gesteckten Lernziele wird zugunsten individueller Leistungs- und Kompetenzbeschreibungen auf Notenziffern verzichtet. Im Förderschwerpunkt Lernen sind drei Möglichkeiten eines Abschlusses vorgesehen: der erfolgreiche Mittelschulabschluss, der erfolgreiche Abschluss im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen und der individuelle Abschluss. Der erfolgreiche Mittelschulabschluss ist theorieentlastet und der individuelle Abschluss richtet sich nach den individuellen Lernzielen des Schülers oder der Schülerin. Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung können ebenfalls einen individuellen Abschluss erhalten.

Wird keiner dieser Abschlüsse erreicht, wird ein Entlasszeugnis ausgestellt. Es gibt die Möglichkeit, auch nach Abschluss der Förderschule noch einen Abschluss der Mittelschule zu erwerben, entweder durch den anschließenden Besuch einer Mittelschule, eine Externenprüfung oder an einer beruflichen Schule. Auch für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen ist die Vollzeitschulpflicht nach neun Jahren erfüllt und es schließt sich normalerweise eine dreijährige Berufsschulpflicht an. Damit steht auch der Wechsel an eine berufliche Schule an. Nur Förderschülerinnen und -schüler, die innerhalb der Vollzeitschulpflicht keinen Abschluss erreicht haben, können weitere zwei oder drei Jahre an ihrem Förderzentrum bleiben. Förderschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfüllen ihre Berufsschulpflicht am Förderzentrum, wo eine Berufsschulstufe eingerichtet ist.

Welche Schulabschlüsse Schulabgängerinnen und -abgänger an Münchner Förderzentren erworben haben, kann differenziert nur für die öffentlichen Förderzentren dargestellt werden. Im Schuljahr 2012/13 verließen diese insgesamt 271 Schulabgängerinnen und -abgänger. **Abbildung F5-1** verdeutlicht, wie sich die Zusammensetzung der Abgängerinnen und Abgänger von den öffentlichen Förderzentren nach Schulabschluss innerhalb weniger Jahre verschoben hat. War im Abgangsjahr 2007/08 mit 65,3 % die große Mehrheit der Förderschülerinnen und -schüler ohne Mittelschulabschluss geblieben, so ist dieser Anteil im Jahr 2012/13 auf 41,7 % gesunken. Ohne Mittelschulabschluss blieben Schülerinnen und Schüler, die ohne jeglichen Abschluss, mit einem individuellen Abschluss oder mit einem Abschluss des Bildungsgangs im Förderschwerpunkt Lernen von der Schule abgingen. 9 der 16 Förderzentren entließen insgesamt 29 Schülerinnen und Schüler nach erfüllter Vollzeitschulpflicht, ohne dass sie dort irgendeinen Abschluss erreicht haben. Einen individuellen Abschluss erhielten 41 Schülerinnen und Schüler zweier Förderzentren, wovon eines den Schwerpunkt geistige Entwicklung und das andere den Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung hat. 39,9 % bzw. 108 der Abgängerinnen und Abgänger erlangten 2012/13 den Mittelschulabschluss, ein Anteil, der seit

dem Jahr der Einführung des theoriereduzierten Mittelschulabschlusses an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Lernen stark angestiegen ist. Abschlüsse im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen sind komplementär dazu in den letzten Jahren stark zurückgegangen.

Abb. F5-1 Abgängerstruktur nach Abschlussart von öffentlichen Förderzentren in München, Schuljahre 2007/08 und 2012/13 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

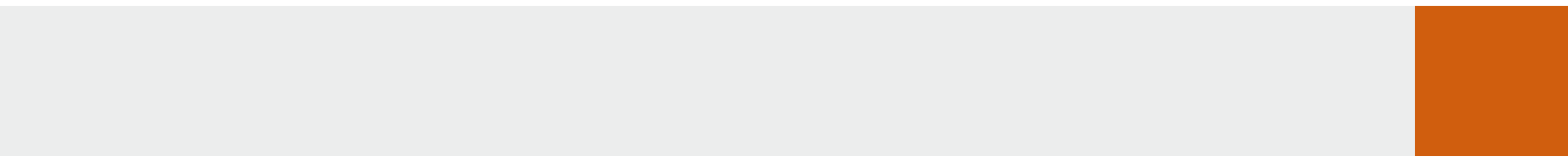
Wie aus folgender Tabelle (**Tab. F5-1**) ersichtlich wird, haben deutsche Schülerinnen und Schüler größere Chancen als ausländische, an einem Förderzentrum einen qualifizierenden Mittelschulabschluss zu erreichen. Ausländische Abgängerinnen und Abgänger erwerben verhältnismäßig häufig einen erfolgreichen Mittelschulabschluss. Dies liegt an der ungleichen Verteilung von deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern auf die Förderschwerpunkte. Ausländische Schülerinnen und Schüler werden überproportional häufig dem dazu noch mengenmäßig größten Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet (vgl. Abb. F3-5) und nehmen hier die neue Option eines erfolgreichen Mittelschulabschlusses wahr (vgl. C7.1).

Tab. F5-1 Abgängerinnen und Abgänger nach Abschlussart, Geschlecht und Nationalität von öffentlichen Förderzentren in München, Schuljahr 2012/13

	Deutsche	Ausländer	männlich	weiblich
erfüllte Vollzeitschulpflicht ohne Schulabschluss	60,0	40,0	73,3	26,7
individueller Abschluss	65,9	34,1	58,5	41,5
Abschluss im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen	62,8	37,2	53,5	46,5
erfolgreicher Abschluss der Mittelschule	55,6	44,4	59,3	40,7
qualifizierender Abschluss der Mittelschule	84,0	16,0	64,0	36,0
insgesamt	64,0	36,0	60,7	39,3

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Über die Bildungserfolge von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an allgemeinen Schulen unterrichtet wurden, ist wenig bekannt. Die Schulstatistik erhebt bei den Schulabsolventen der Regelschulen nicht, ob diese eine sonderpädagogische Förderung erhielten. Somit gibt es in der amtlichen Statistik bisher keine unmittelbar erhobenen Daten, die Rückschlüsse darauf zuließen, ob diese Schülergruppe vom gemeinsamen Unterricht auch hinsichtlich der erlangten Abschlüsse profitiert. Die Bildungsforschung befasst sich zunehmend mit den Wirkungen und Effekten inklusiver Beschulung. Bundesweite empirische Forschungsvorhaben, die die Kompetenzen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen mit jenen an Förderschulen vergleichen wollen, stoßen dabei zwangsläufig auf das forschungsmethodische Problem, dass inklusiver Unterricht in den einzelnen Bundesländern so unterschiedliche Formen angenommen hat, dass diese Schülerinnen und Schüler nicht zu einer Vergleichsgruppe zusammengefasst werden können. Der Bildungsertrag sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler erweist sich nicht zuletzt darin, wie gut ihnen im Anschluss an die Schule der Einstieg in die berufliche Bildung gelingt.



Glossar

Allgemeine Schulen ▶D

Allgemeine Schulen sind alle Regelschulen. Die allgemeinbildenden Schulen unterteilen sich in allgemeine Schulen und Förderschulen.

Bedarfsorientierte Budgetierung ▶D

Bedarfsorientierte Budgetierung (BOB) umschreibt die gezielte Förderung von städtischen weiterführenden Schulen durch Bereitstellung von zusätzlichen Jahreswochenstunden. Mit diesen BOB-Stunden werden passgenaue Fördermaßnahmen finanziert, die auf einen besseren Ausgleich von gruppenspezifischen bzw. herkunftsbedingten Benachteiligungen abzielen.

Förderschwerpunkte sind:

- Unterricht (Sprachförderung/Stundenteilungen im Fach Deutsch, Teamteaching mit individueller Förderung u.a.m.)
- Beratung (Lerncoaches für Schülerinnen und Schüler)
- Schulsozialarbeit
- Fortbildung der Lehrkräfte (Lerncoaches, "Schule der Vielfalt/Schulentwicklung")

Die Auswahl der Fördermaßnahmen wird von den Schulen vor Ort selbst nach der vorliegenden Bedarfslage vorgenommen. Damit wird eine bedarfsorientierte Steuerung von pädagogischen Ressourcen vor Ort ermöglicht. Die Höhe der zusätzlichen BOB-Stunden richtet sich zum einen nach dem Sozialindexquartil, dem die jeweilige Schule zugeordnet ist, sowie nach den festgelegten transparenten Verteilungsfaktoren „Menge“ (Anzahl der Klassen) und „Besonderheiten vor Ort“ (Belastungswerte).

Der Sozialindexwert pro weiterführender städtischer Schule wird auf Basis der jeweiligen Grundschulzugänge in den 5. Klassen (jeder Schüler, jede Schülerin zählt) ermittelt. Die Überprüfung des Sozialindexwertes jeder Schule bzw. Quartilszuordnung erfolgt nach drei Jahren (notwendige Planungssicherheit für Schulen).

Berufsbildungssystem ▶D

Die Darstellung des Teilbereichs der vollzeitschulischen Ausbildung im Berufsbildungssystem, als Summe der Schülerinnen und Schüler an den Berufsfachschulen und den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens, folgt dem Bildungsbericht Bayern 2012. Die Schulberufsausbildung wird in anderen Berechnungen aber auch weiter gefasst. Zusätzlich zu den vollzeitschulischen Ausbildungen an Berufsfachschulen werden dann Bildungsgänge an Fachakademien und Fachschulen aus den Bereichen Gesundheits-, Sozial-, und Erzieherberufe hinzu gezählt (vgl. Statistisches Bundesamt 2013; Fest u.a. 2013).

Datenverfügbarkeit und Repräsentativität bei Schulartwechseln ▶M

Die Einschränkungen bei der Darstellung der Schulartwechsel ergeben sich daraus, dass sich einige Schularten vollständig oder zu großen Teilen in privater Trägerschaft befinden (Freie Waldorfschulen, Wirtschaftsschulen) und für private Schulen keine Daten zu den Schulartwechseln vorliegen. Auch sind aufgrund geringer Schülerzahlen an einigen Schularten mit Schulen in öffentlicher Hand (Schulen besonderer Art, Wirtschaftsschulen) nur wenige Schulartwechsel zu

verzeichnen, was die Aussagekraft von Schulartwechselquoten stark beeinträchtigt. Der Sonderfall der Städtischen Schulartunabhängigen Orientierungsstufe wird nicht betrachtet, da die Abgängerinnen und Abgänger dieser zweijährigen Schulform als Übertritte an weiterführende Schulen gewertet werden (vgl. C3.2).

Förderschulen, Förderzentren, Sonderpädagogische Förderzentren ▶D

Förderschule ist in Bayern der übergeordnete Begriff für alle speziell für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgehaltenen Schultypen. Die Förderschulen unterteilen sich in Förderzentren, worunter auch die Sonderpädagogischen Förderzentren fallen, und Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Förderzentren gibt es für die Förderschwerpunkte Lernen, Sehen, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören oder Sprache. Sonderpädagogische Förderzentren unterrichten in den drei Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Sie sind zugleich Kompetenzzentren, welche ihre sonderpädagogische Fachlichkeit in Regeleinrichtungen einsetzen. Sie verfügen über Mobile Sonderpädagogische Hilfen, die in der Kindertagesbetreuung tätig werden, und den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, der von Regelschulen angefragt wird. Staatliche Schulen für Kranke zählen in der Schulstatistik mit zu den Förderschulen. Für den beruflichen Bereich gibt es Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung.

Förderquote, Förderschulbesuchsquote, Inklusionsquote / Förderquote an Regelschulen



Die Förderquote ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I einschließlich der Förderschulen. Sie ist die Summe aus der Förderschulbesuchsquote (= Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, an allen Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich I inklusive Förderschulen) und der Inklusionsquote (= Anteil der sonderpädagogisch geförderten Regelschülerinnen und -schülern an allen Schülerinnen und Schülern im Primar- und Sekundarbereich I inklusive Förderschulen).

Anstelle des Begriffs Förderschulbesuchsquote wird in der Literatur ebenso der Begriff Exklusionsquote verwendet. Um normative oder diffuse Begriffsassoziationen zu vermeiden, wird in diesem Bericht der Begriff Förderschulbesuchsquote vorgezogen. In Bayern können Förderschulen auch von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besucht werden. Diese gehen in die Förderschulbesuchsquote ein. Die Förderschulbesuchs- und damit auch die Förderquote reduzieren sich in München derzeit um ca. 0,3 Prozentpunkte, werden die Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf an Förderschulen herausgerechnet.

Da, wie in der Einleitung von Kapitel F dargelegt, der Inklusionsbegriff nicht eindeutig bestimmt ist und sich nicht in der Anwesenheit von sonderpädagogisch geförderten Kindern und Jugendlichen an Regelschulen erschöpft, wird in diesem Bericht alternativ zum Begriff der Inklusionsquote von der „Förderquote an Regelschulen“ gesprochen. Mit der hier gewählten neutralen Benennung, die sich auf die schulstatistische Angabe des Schülermerkmals der sonderpädagogischen Förderung rückbezieht, soll vermieden werden, dass unterschiedliche Assoziationen qualitativer Art, die für Inklusion stehen, mit dieser Quote verbunden werden.

Klassen des regulären Fachakademiebetriebs ▶D

Die amtliche Schulstatistik erfasst für die Fachakademien nur die Schülerinnen und Schüler, die sich in den Klassen des regulären Fachakademiebetriebs befinden. Dies folgt der Definition der Fachakademie als Bildungseinrichtung, die in der Regel zur Vertiefung von abgeschlossenen Berufsausbildungen dient (vgl. BayEUG, Art. 18, 2). Die amtliche Schulstatistik weist im Schuljahr 2013/14 folglich 886 Schülerinnen und Schüler für die vier am Referat für Bildung und Sport (RBS) angesiedelten kommunalen Fachakademien aus. Die Daten des RBS erlauben es darüber hinaus, das gesamte Bildungsgeschehen an den Fachakademien darzustellen. Dies führt zu einer Differenz der Schülerzahlen, die auf Berufspraktika der Schülerinnen und Schüler und auf Ausbildungsangebote, die nicht zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zählen (etwa Schülerinnen und Schüler im sozialpädagogischen Seminar), zurückgehen. Addiert man diese Fälle hinzu, sind es im Schuljahr 2013/14 insgesamt 1.923 Schülerinnen und Schüler (vgl. RBS-B 2014).

Münchener Förderformel ▶D

Die Münchener Förderformel für Kindertageseinrichtungen stellt einen wirkungsorientierten Steuerungsansatz zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich dar. Sie soll durch einrichtungs- und kinderspezifische Finanzierungsfaktoren einen Finanzierungsrahmen schaffen und die Förder- und Bildungsgerechtigkeit für Münchener Kinder in ca. 1.200 Einrichtungen ermöglichen. Der Standortfaktor ist das Kernstück der Münchener Förderformel. Damit können z.B. über 280 Einrichtungen in durch das Bildungsmonitoring und Sozialmonitoring identifizierten, belasteten Quartieren mehr Ressourcen erhalten. Der Stadtrat stellt die notwendige Finanzierung über die Münchener Förderformel bereit.

Die Münchener Förderformel wird vom kommunalen Bildungsmanagement gesteuert. Wesentliche Punkte werden in einer Begleitkommission als Verantwortungsgemeinschaft inhaltlich abgestimmt. Die Mitglieder der Begleitkommission sind Vertreterinnen und Vertreter der freigemeinnützigen Träger, der Wissenschaft, der Elternbeiräte, des Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, der Regierung von Oberbayern und verschiedener Referate der Landeshauptstadt München. Die Standorteinrichtungen wurden im Rahmen einer Wirkstudie wissenschaftlich begleitet. Im Fokus standen die Prozess- und die Strukturqualität. Hierbei wurden u.a. die Kooperation der Kindertageseinrichtungen mit den Schulen und die Einbindung der Eltern untersucht. Eine Fortschreibung der Wirkstudie ist geplant.

Plausibilitätsprüfung Migrationshintergrund an Grundschulen ▶M

Die Qualität der Daten zum Migrationshintergrund der Schülerschaft ist nach wie vor zu hinterfragen. Eine exakte Prüfung der Qualität der Angaben in der Schulstatistik ist nicht möglich. Mit der Bevölkerungsstatistik, die den Migrationshintergrund anhand der Staatsangehörigkeit, Einbürgerung und Migration der Eltern misst, liegt eine Kennzahl vor, die ebenfalls die Herkunft der Bevölkerung erfasst. Die Zahlen zum Migrationshintergrund der beiden Statistiken lassen sich aufgrund der verschiedenen Definitionen nicht direkt abgleichen. Allerdings kann mit entsprechenden Zusammenhangsmaßen abgeklärt werden, ob die Angaben in der Schulstatistik als plausibel betrachtet werden können. Für solche Plausibilitätsprüfungen ist eine gemeinsame Grundgesamtheit nötig. Mit einigen Einschränkungen kann die Bevölkerung in den Grundschulsprengeln als eine solche Größe angesehen werden. Einschränkungen ergeben sich u.a. daraus, dass Kinder per Gastschulantrag ggf. nicht die Sprengelgrundschule besuchen oder an einer Privatschule eingeschrieben sind.

Ein Abgleich mithilfe der gemeinsamen Verteilung des Migrationshintergrunds nach der Schulstatistik an den Grundschulen und der 6- bis 10-Jährigen nach der Bevölkerungsstatistik in den Grundschulspregeln zeigt für das Jahr 2012 einen linearen Zusammenhang. Dieser kann anhand einer linearen Regression analysiert werden, welche ein Ergebnis von $R^2 = 0,83$ liefert. Das bedeutet, dass sich 83 % der Verteilung des Migrationshintergrunds nach der Schulstatistik aus der Verteilung des Migrationshintergrunds nach der Bevölkerungsstatistik ableiten lässt. Werden aus dem Abgleich bzw. der Regression die 10 % der Grundschulen ausgeschlossen, die am stärksten vom linearen Zusammenhang abweichen, erhöht sich der Zusammenhang auf 90 %. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass beide Kennzahlen weitgehend dasselbe messen, obwohl ihnen verschiedene Definitionen zugrunde liegen. Folglich erscheinen die Daten zum Migrationshintergrund in der Schulstatistik auf der Ebene der Grundschulen für München plausibel, wobei zu beachten ist, dass diese Analyse sich auf die Gesamtheit der Grundschulen bezieht. Das heißt, dass durchaus für einzelne Schulen fehlerhafte Werte vorliegen können.

Übertrittsquoten ▶M

Für die Übertrittsquoten werden die Anteile der Übertritte aus den vierten Klassen der öffentlichen Grundschulen an eine bestimmte Schulart an der Gesamtzahl aller erfolgten Übertritte errechnet. Diese Verteilung der abgehenden Grundschüler auf die unterschiedlichen Schularten der weiterführenden Schulen addiert sich folglich zu 100 %. Ein unmittelbarer Vergleich der in den zurückliegenden Münchner Bildungsberichten als auch in diesem Bericht dargestellten Übertrittsquoten für die Stadt München mit denen aus der bayerischen Bildungsberichterstattung oder der Landesdatenbank des Statistischen Landesamtes ist nur eingeschränkt möglich, da hier eine andere Erhebungs- und Berechnungsmethode angewandt wird und Übertritte von privaten Grundschulen eingeschlossen sind. Die hier wie dort berichteten Quoten für die Stadt München weichen daher um wenige Prozentpunkte voneinander ab.

Tabellenanhang

Tab. B1-2A Anzahl und Anteil der Kinder von 0 bis unter 3 Jahren und 3 bis unter 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen nach Trägergruppen in München, März 2014

		0 bis unter 3 Jahre		3 bis unter 6 Jahre	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %
Öffentliche Träger	Landeshauptstadt München	2.721	20,2	14.524	42,5
	Oberste Landesjugendbehörde (Ministerium)	39	0,3	22	0,1
Privat - gewerblich	Privat - gewerblich	4.097	30,4	2.348	6,9
	Unternehmens-/ Betriebsteil	125	0,9	152	0,4
	Natürliche oder andere juristische Person	12	0,1	31	0,1
Nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände	Arbeiterwohlfahrt oder deren Mitgliedsorganisationen	691	5,1	934	2,7
	Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband oder dessen Mitgliedsorganisationen	1.066	7,9	2.066	6,0
	Deutsches Rotes Kreuz oder dessen Mitgliedsorganisationen	125	0,9	287	0,8
Konfessionelle Träger	Deutscher Caritasverband oder sonstige katholische Träger	585	4,3	6.275	18,4
	Diakonisches Werk oder sonstige der EKD angeschlossene Träger	687	5,1	1.775	5,2
	Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland oder jüdische Kultusgemeinde	4	0,0	108	0,3
	Sonstige Religionsgemeinschaft des öffentlichen Rechts	1	0,0	88	0,3
Sonstige gemeinnützige Träger	Kreisjugendring München-Stadt	63	0,5	387	1,1
	Andere gemeinnützige juristische Person oder Vereinigungen	3.282	24,3	5.176	15,1

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Tab. C1-6A Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach Schulart an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen nach Schulart in München, Schuljahr 2013/14 (in %)

	Geburt im Ausland	ausländische Staatsangehörigkeit	Familiensprache nicht deutsch	Migrationshintergrund
Grundschule	7,1	16,2	40,9	44,3
Mittelschule	21,7	48,0	47,0	65,7
Förderschulen (Grundschulstufe)	11,7	27,6	23,6	38,6
Förderschulen (Sekundarstufe)	10,1	28,6	17,0	33,8
Realschule	6,5	21,9	16,7	30,2
Gymnasium	5,0	10,7	11,4	18,7
Schule besonderer Art	4,9	23,0	44,4	49,7
Gesamt	8,2	19,4	28,1	36,5

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Tab. C3-4A Übertritte von öffentlichen Grundschulen auf weiterführende Schulen in München, 2008 bis 2013

	2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	Anzahl	Quote (in %)	Anzahl	Quote (in %)	Anzahl	Quote (in %)	Anzahl	Quote (in %)	Anzahl	Quote (in %)	Anzahl	Quote (in %)
Mittelschule	2.495	27,8	2.363	26,1	2.037	22,7	2.079	23,1	1.945	22,0	2.027	21,9
Realschule	1.380	15,4	1.317	14,6	1.642	18,3	1.538	17,1	1.606	18,2	1.694	18,3
Gymnasium	4.640	51,7	4.855	53,7	4.821	53,8	4.922	54,8	4.744	53,7	4.990	53,8
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	253	2,8	284	3,1	257	2,9	253	2,8	289	3,3	299	3,2
(teil)integrierte Gesamtschule	120	1,3	137	1,5	134	1,5	113	1,3	147	1,7	152	1,6
Sonstige Schulen	95	1,1	84	0,9	71	0,8	77	0,9	101	1,1	112	1,2

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS

Abb. C4-5A Klassenwiederholungen nach einer schulartinternen Nichtversetzung an öffentlichen Schulen in München, Schuljahr 2013/14

		Anzahl Schüler	Nichtversetzung	Anteil in %
Gesamt				
Mittelschule		11.725	267	2,3
Realschule		12.724	644	5,1
Gymnasium		32.805	1.083	3,3
nach Geschlecht				
Mittelschule	männlich	6.521	177	2,7
	weiblich	5.204	90	1,7
Realschule	männlich	6.799	419	6,2
	weiblich	5.925	225	3,8
Gymnasium	männlich	16.493	677	4,1
	weiblich	16.312	388	2,4
nach Migrationshintergrund (MHG)				
Mittelschule	MHG	7.701	190	2,5
	ohne MHG	6.124	77	1,3
Realschule	MHG	3.839	206	5,4
	ohne MHG	9.933	438	4,4
Gymnasium	MHG	6.132	337	5,5
	ohne MHG	29.299	746	2,5

Quelle: Statistisches Amt München, ZIMAS, eigene Berechnung

Tab. C7-2A Schulabgängerinnen und -abgänger nach Abschlussart und Schulart in München, Schuljahr 2012/13*

Schulart	Abschluss	Absolventen/Abgänger				
		Insgesamt	männlich	weiblich	Deutsche	Ausländer
Mittelschulen	ohne Mittelschulabschluss	348	216	132	104	244
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	722	420	302	261	461
	qualifizierender Mittelschulabschluss	1.130	591	539	542	588
	mittlerer Schulabschluss	619	337	282	358	261
	Insgesamt	2.819	1.564	1.255	1.265	1.554
Förderzentren	ohne Mittelschulabschluss	130	83	47	91	39
	Abschluss im Bildungsgang des FSP Lernen (ohne Mittelschulabschluss)	64	35	29	44	20
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	129	79	50	81	48
	qualifizierender Mittelschulabschluss	72	48	24	62	10
	mittlerer Schulabschluss	11	2	9	10	1
	Insgesamt	406	247	159	288	118
Realschulen / Realschulen zur Sonderpädagogi- schen Förderung	ohne Mittelschulabschluss	52	22	30	41	11
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	95	62	33	69	26
	qualifizierender Mittelschulabschluss	26	14	12	19	7
	mittlerer Schulabschluss	2.607	1.193	1.414	2.106	501
	Insgesamt	2.780	1.291	1.489	2.235	545
Wirtschafts- schulen	ohne Mittelschulabschluss	41	28	13	34	7
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	23	12	11	18	5
	qualifizierender Mittelschulabschluss	170	91	79	110	60
	mittlerer Schulabschluss	708	364	344	573	135
	Insgesamt	942	495	447	735	207
Gymnasien	ohne Mittelschulabschluss	23	11	12	17	6
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	74	25	49	47	27
	qualifizierender Mittelschulabschluss	17	11	6	11	6
	mittlerer Schulabschluss	447	204	243	382	65
	allgemeine Hochschulreife	3.592	1.582	2.010	3.247	345
	Insgesamt	4.153	1.833	2.320	3.704	449
Freie Waldorfschulen	ohne Mittelschulabschluss	16	10	6	14	2
	mittlerer Schulabschluss	21	9	12	20	1
	allgemeine Hochschulreife	55	28	27	53	2
	Insgesamt	92	47	45	87	5

* Ohne Schulen besonderer Art

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

Tab. D2-3A Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Geschlecht und Vorbildung in München, Schuljahr 2013/14 (in %)*

	ohne Abschluss		erfolgreicher Mittelschulabschluss		qualifizierender Mittelschulabschluss		Mittlerer Schulabschluss		(Fach-) Hochschulreife	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Duales System	28,6	26,4	44,9	57,3	66,3	80,2	51,2	61,7	66,0	83,9
Vollzeitschulische Ausbildung	0,3	0,0	28,1	6,8	24,8	6,0	21,3	8,5	33,1	13,4
BGJ/s	0,9	1,7	0,3	2,6	1,7	4,0	0,2	1,4	0,5	2,5
Übergangssystem*	70,2	71,9	26,7	33,3	7,3	9,8	0,1	0,2	0,0	0,0
Fachoberschulen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	27,2	28,3	0,4	0,3

* Ohne Schülerinnen und Schüler in den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Tab. D2-4A Vorbildung der Neueintritte im beruflichen Ausbildungssystem nach Geschlecht und Nationalität in München, Schuljahr 2013/14 (in %)

	Duales System		Vollzeitschulische Ausbildung		Berufsgrundschuljahr - schulisch (BGJ/S)		Übergangssystem*	
	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer
Sonstiger Abschluss	0,0	4,5	1,9	4,7	0,0	**	0,0	0,7
ohne Abschluss	1,7	3,7	0,0	0,0	3,8	**	34,0	37,6
erfolgreicher Mittelschulabschluss	9,5	28,2	10,3	24,3	15,2	**	49,7	50,9
qualifizierender Mittelschulabschluss	14,0	24,1	11,0	8,5	30,0	**	14,6	10,5
Mittlerer Schulabschluss	49,2	29,1	44,1	43,8	30,4	**	1,7	0,2
(Fach-) Hochschulreife	25,7	10,5	32,7	18,7	20,7	**	0,0	0,0
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Sonstiger Abschluss	1,6	0,6	3,3	0,9	**	0,0	0,9	0,3
ohne Abschluss	1,6	2,3	0,0	0,0	**	4,6	34,2	36,6
erfolgreicher Mittelschulabschluss	10,0	14,8	13,6	14,2	**	20,6	52,3	49,2
qualifizierender Mittelschulabschluss	12,5	18,6	10,1	11,2	**	28,0	12,0	13,1
Mittlerer Schulabschluss	46,8	45,0	42,2	49,8	**	30,3	1,1	1,0
(Fach-) Hochschulreife	28,3	18,7	30,9	24,0	**	16,5	0,0	0,0

* Ohne Schülerinnen und Schüler in den Klassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge;

** Keine Angabe, da die geringe Fallzahl eine sinnvolle Berechnung von Anteilen nicht zulässt.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Tab. F3-1A Schülerinnen und Schüler an Förderschulen nach bestimmendem Förderschwerpunkt und Jahrgangsstufen in München, Schuljahr 2013/14

Schülerjahrgangsstufe	Insgesamt		darunter mit bestimmendem Förderschwerpunkt						
			Lernen		Emotionale und soziale Entwicklung		Sprache		Ohne Zuordnung
	Anzahl	Änderung je Jgst. in %	Anzahl	Änderung je Jgst. in %	Anzahl	Änderung je Jgst. in %	Anzahl	Änderung je Jgst. in %	Anzahl
1. Jgst.	563	–	4	–	59	–	7	–	329
Jgst. 1A	362	–	–	–	–	–	–	–	353
2. Jgst.	584	–	3	–	62	5,1	5	–	323
3. Jgst.	594	1,7	189	6200,0	100	61,3	76	1420,0	–
4. Jgst.	546	-8,1	175	-7,4	84	-16,0	68	-10,5	–
5. Jgst.	589	7,9	151	-13,7	71	-15,5	85	25,0	–
6. Jgst.	584	-0,8	172	13,9	75	5,6	73	-14,1	–
7. Jgst.	647	10,8	160	-7,0	75	0,0	69	-5,5	–
8. Jgst.	622	-3,9	143	-10,6	91	21,3	63	-8,7	–
9. Jgst.	642	3,2	127	-11,2	75	-17,6	62	-1,6	–
10. Jgst.	295	–	2	–	27	–	12	–	–
11. Jgst.	122	–	–	–	3	–	–	–	–
12. Jgst.	124	–	–	–	–	–	–	–	–
13. Jgst.	9	–	–	–	–	–	–	–	–

Schülerjahrgangsstufe	darunter mit bestimmendem Förderschwerpunkt								
	Geistige Entwicklung		Körperliche und motorische Entwicklung		Hören		Sehen	Kranke	kein Förderbedarf
	Anzahl	Änderung je Jgst. in %	Anzahl	Änderung je Jgst. in %	Anzahl	Änderung je Jgst. in %	Anzahl	Anzahl	Anzahl
1. Jgst.	81	–	21	–	12	–	11	2	37
Jgst. 1A	–	–	4	–	–	–	5	–	–
2. Jgst.	62	–	42	–	25	–	11	25	26
3. Jgst.	67	8,1	55	31,0	33	32,0	10	24	40
4. Jgst.	68	1,5	59	7,3	31	-6,1	16	13	32
5. Jgst.	75	10,3	85	44,1	61	96,8	12	18	31
6. Jgst.	69	-8,0	78	-8,2	74	21,3	10	21	12
7. Jgst.	76	10,1	91	16,7	101	36,5	10	24	41
8. Jgst.	66	-13,2	93	2,2	102	1,0	11	21	32
9. Jgst.	68	3,0	117	25,8	121	18,6	13	30	29
10. Jgst.	66	-2,9	68	-41,9	81	-33,1	6	22	11
11. Jgst.	57	-13,6	24	-64,7	14	-82,7	5	19	–
12. Jgst.	60	5,3	29	20,8	–	–	19	16	–
13. Jgst.	–	–	–	–	–	–	–	9	–

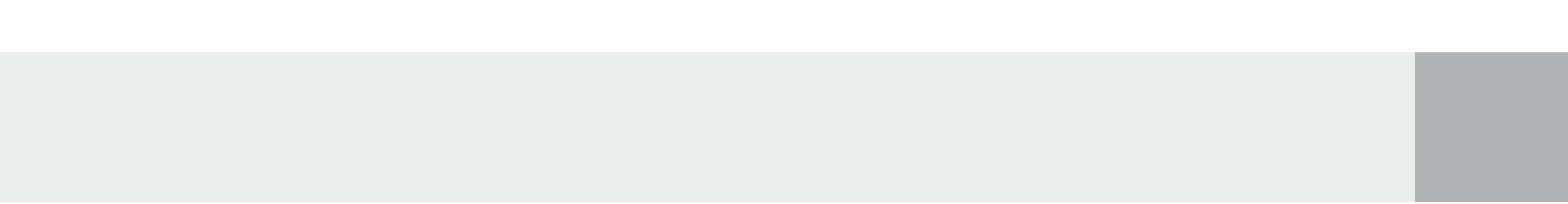
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Tab. F3-2A Schülerinnen und Schüler nach bestimmendem Förderschwerpunkt an Förderschulen und allgemeinen Schulen (mit Wirtschaftsschulen) in München, Schuljahre 2009/10 bis 2013/14

bestimmender Förderschwerpunkt	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	Entwickl. 09/10-13/14	
						absolut	in %
an Förderschulen							
Lernen	1.407	1.414	1.351	1.195	1.126	-281	-20,0
Emot. und soziale Entwicklung	484	533	576	679	722	238	49,2
Sprache	738	624	524	502	520	-218	-29,5
Ohne Zuordnung (Diag. u. Förderkl.)	829	870	890	1.067	1.005	176	21,2
Geistige Entwicklung	766	796	805	809	815	49	6,4
Körperl. und motorische Entwicklung	749	767	778	754	766	17	2,3
Hören	702	718	726	649	655	-47	-6,7
Sehen	142	148	144	138	139	-3	-2,1
Kranke	205	197	210	204	244	39	19,0
kein Förderbedarf	248	255	274	265	291	43	17,3
Insgesamt	6.270	6.322	6.278	6.262	6.283	13	0,2
an allgemeinen Schulen							
Lernen	389	528	871	1.041	1.102	713	183,3
Emot. und soziale Entwicklung	81	119	236	311	363	282	348,1
Sprache	118	155	197	296	323	205	173,7
Geistige Entwicklung	17	8	16	21	32	15	*
Körperl. und motorische Entwicklung	30	32	29	36	38	8	26,7
Hören	42	78	68	64	70	28	66,7
Sehen	2	3	28	17	15	13	*
Insgesamt	679	923	1.445	1.786	1.943	1.264	186,2
an Förderschulen und allgemeinen Schulen							
Lernen	1.796	1.942	2.222	2.236	2.228	432	24,1
Emot. und soziale Entwicklung	565	652	812	990	1.085	520	92,0
Sprache	856	779	721	798	843	-13	-1,5
Ohne Zuordnung an Förderschulen	829	870	890	1.067	1.005	176	21,2
Geistige Entwicklung	783	804	821	830	847	64	8,2
Körperl. und motorische Entwicklung	779	799	807	790	804	25	3,2
Hören	744	796	794	713	725	-19	-2,6
Sehen	144	151	172	155	154	10	6,9
Kranke	205	197	210	204	244	39	19,0
kein Förderbedarf an Förderschulen	248	255	274	265	291	43	17,3
Insgesamt	6.949	7.245	7.723	8.048	8.226	1.277	18,4

* Keine Angabe, da die geringe Fallzahl eine sinnvolle Berechnung von Anteilen nicht zulässt.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung



Literatur- und Dokumentenverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse der kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323-407.
- Beicht, Ursula; Granato, Mona; Ulrich, Joachim G. (2011): Mindert Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hg.): Migration als Chance. Bonn, S. 177-207.
- Beicht, Ursula (2011): Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten. BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen. BIBB-Report 16/11.
- Bellenberg, Gabriele (2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2014a): Bayerischer Ganztagschulausbau im Schnecken tempo. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Themen/Aktuelle_Meldungen/2014/07_Juli/Ausbau_des_Ganztagsunterrichts_verlangsamt_sich/Bayern_-_Studie_zur_Ganztagschule_2014.pdf (05.03.2015).
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2014b): Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2015): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme.
- Bezirk Oberbayern (Hg.): Zweiter Sozialbericht des Bezirkes Oberbayern. Berichtszeitraum 2011/2012. Planungszeitraum 2013 bis 2015.
- Biedinger, Nicole; Birgit, Becker (2010): Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In: Becker, Birgit; Reimer, David (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 49-79.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich/Bildungsplanung (2012): Sozialindex - Hintergrundinformationen.
- BMFILdA – Integration durch Bildung. In: 10. Bericht der Bundesbeauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, S. 75–148. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2014-10-29-Lagebericht-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (19.05.2015).
- Böttcher, Annica; Krieger, Sascha; Kolvenbach, Franz-Josef (2010): Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung. In: Wirtschaft und Statistik 2/2010, S. 158-164. http://www2.hs-fulda.de/fb/sw/BiB/Modul_O16/Studienbrief_2/Studie_KinderMigration__22010-1.pdf (15.07.2013).
- Cornwell, Christopher M. u.a. (2011): Non-cognitive Skills and the Gender Disparities in Test Scores and Teacher Assessments: Evidence from Primary School. IZA Discussion Paper No. 5973, September 2011. <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/55134/1/682988421.pdf> (04.08.2015).
- Deutscher Bundestag (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundestagsdrucksache 16/12860. 30.04.2009.
- Deutscher Städtetag (Hg.) (2011): Inklusion in der Bildung. Ein Sachstandsbericht des Deutschen Städtetages.
- Deutsches Institut für Menschenrechte e.V. (2015): Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Von der deutschen Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention beauftragte und geprüfte nichtamtliche Überprüfung der abschließenden Bemerkungen des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderung (CRPD-Ausschuss) zum Staatenprüfungsverfahren Deutschlands, April 2015. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf
- Diefenbach, Heike (2010): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülerinnen oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S.221-245.
- Dorrance, Carmen; Merz-Atalik, Kerstin; Schöler, Jutta (2011): Kurzstudie / Expertise zum Thema „Umsetzung der UN-Behindertenrechts-Konvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern“ für die Friedrich-Ebert-Stiftung, BayernForum. (veröffentlicht im Jan. 2011) <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern/07824.pdf> (29.07.2015).
- Enggruber, Ruth; Rützel, Josef (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh.

- Fest, Manfred; Freitag, Hans-Werner; Fritsch, Birgit; Skripski, Barbara (2013): Zuordnung der beruflichen Bildungsgänge nach der ISCED auf Länderebene. Anschlussfähigkeit an die nationale und internationale Bildungsberichterstattung. In: Baethge, Martin u.a. (Hg.): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven. Berlin, S. 95-101.
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand; Prenzel, Manfred (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, S. 17-40.
- Hadjar, Andreas; Backes, Susanne; Gysin, Stefanie (2015): School alienation, patriarchal gender-role orientation and the lower educational success of boys. In: Masculinities and Social Change Bd. 4, Nr.1
http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/mcs/article/download/1319/pdf_10 (29.07.2015).
- Heine, Christoph (2012): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. In: HIS: Forum Hochschule 7/2012.
- Hübner, Anne; Schmid, Barbara; Giesen, Stephan; Hofmeister, Klaus (2012): Münchner Armutsbericht 2011. Herausgegeben vom Sozialreferat der Landeshauptstadt München.
- Imdorf, Christian (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss der Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleeberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten, Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit von Kindergarten bis Hochschule. Wiesbaden.
- Kießling, Christine (2012): Schulvorbereitende Einrichtung - Überholtes Relikt oder Alternative zum integrativen Kindergarten?
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/2256.html> (12.06.2015).
- Klemm, Klaus (2014): Ganztagschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Ganztagschulen_in_Deutschland_Ausbaudynamik_erlahmt_2014.pdf (15.03.2015)
- Kloth, Andreas (2015): Die neuen Förderschüler. Inklusion an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Zeitschrift für Inklusion, [S.l.], n. 1, apr. 2015. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/263/249> (30.07.2015).
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1992 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 203. Juli 2014.
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Mobilitaet_2014_Text.pdf (15.06.2015).
- Kobelt Neuhaus, Daniela; Refle, Günter (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. WiFF Expertisen Nr. 37.
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn.
- Kürbis, Ilka (2015): Demografiebericht München – Teil 1. Analyse und Bevölkerungsprognose 2013 bis 2030. Herausgegeben vom Referat für Stadtplanung und Bauordnung der Landeshauptstadt München.
- LfStD – Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014): Statistische Berichte – B31203 201300 – Studierende an den Hochschulen in Bayern. Wintersemester 2013/14.
https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/index.php?cat=c8_Bildung-Rechtspflege.html&page=2 (23.07.2015)
- Mayer, Daniela; Beckh, Kathrin; Berkic, Julia; Becker-Stoll, Fabienne (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Ergebnisbericht der Untersuchung in Bayern. Staatsinstitut für Frühpädagogik, IFP-Projektbericht 25/2013.
http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_25_nubbek.pdf (15.06.2015).
- Middendorff, Elke; ApolinarSKI, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin.
- Morris-Lange, Simon; Wendt, Heike; Wohlfarth, Charlotte (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Herausgegeben durch den Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Svr) GmbH, Berlin.
- Müller, Andreas G.; Stanat, Petra (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Peter; Watermann, Rainer (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S.221-255.
- Müller, Christina; Falk, Susanne; Klink, Judith; Reimer, Maike (2014): Bayerisches Absolventenpanel. Befragung des Absolventenjahrgangs 2009/2010. Tabellenband mit aktuellen Auswertungen.
http://www.bap.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/BAP_Dateien/Absolventenjahrgaenge/2009-2010/BAP_09101_Tabellenband.pdf
- Raßer, Günter (2012): Licht und Schatten – Die Wanderungsbilanz der Hochschulen in Bayern. IHF kompakt März 2012.
http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/IHF-kompakt-3-2012_01.pdf (23.07.2015)
- OECD (2015): The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence. Emerging gender gaps in education.
<http://www.oecd.org/berlin/publikationen/the-abc-of-gender-equality-in-education.htm> (04.08.2015).

- RBS-A – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen (2015): Schüler- und Klassenzahlen der öffentlichen Grund-, Mittel- und Förderschulen, der städt. Tagesheime und Heilpädagogischen Tagesstätten für das Schuljahr 2014/15. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V02129. Bekanntgabe im Bildungsausschuss des Stadtrates vom 14. Januar 2015.
- RBS-B – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Berufliche Schulen (2014): Schüler/innen und Klassenstand. Berufliche Schulen der Landeshauptstadt München im Schuljahr 2013/14. Stand: 20.10.2013. Sitzungsvorlage 08-14/V13754. Bekanntgabe im Ausschuss für Bildung und Sport des Stadtrates vom 29.01.2014.
- RBS-B – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Berufliche Schulen (2015): Schüler/innen und Klassenstand. Berufliche Schulen der Landeshauptstadt München im Schuljahr 2014/15. Stand: 20.10.2015. Sitzungsvorlage 14-20/V02057. Bekanntgabe im Ausschuss für Bildung und Sport des Stadtrates vom 14.01.2015.
- RBS-KBS – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Kommunales Bildungsmanagement und Steuerung (2014a): Die Bildungsregion Hasenberg (bzw. Neuperlach, Schwanthaler Höhe, Neuaubing-Westkreuz) in Zahlen (<http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/kommunales-bildungsmanagement/kommunales-bildungsmonitoring.html>).
- RBS-KBS – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Stabsstelle Kommunales Bildungsmanagement und Steuerung (2014b): Aktionsprogramm Schul- und Kita-Bau 2020. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V01640. Beschluss des Bildungsausschusses gemeinsam mit dem Sportausschuss, dem Bauausschuss, dem Kommunalausschuss, dem Verwaltungs- und Personalausschuss, dem Ausschuss für Stadtplanung und Bauordnung, dem Finanzausschuss und dem Kinder- und Jugendhilfeausschuss des Stadtrates der Landeshauptstadt München in der gemeinsamen Sitzung des Stadtrates vom 05.11.2014.
- RBS-KBS – Referat für Bildung und Sport, Referat für Arbeit und Wirtschaft, Sozialreferat der Landeshauptstadt München (2015): Berufsausbildung und Wohnen in München. Ergebnisse einer Befragung der Berufsschülerinnen und Berufsschüler in München. Sitzungsvorlage 14 - 20/V 02626. Bekanntgabe in der gemeinsamen Sitzung des Bildungsausschusses, des Kinder- und Jugendhilfeausschusses und des Ausschusses für Arbeit und Wirtschaft des Stadtrates vom 14.04.2015.
- RBS-KITA – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2011a): Start der stufenweisen Einführung der Münchner Förderformel für Kindertageseinrichtungen. Sitzungsvorlage 08-14 / V 005360. Beschluss des Ausschusses für Bildung und Sport und des Kinder- und Jugendhilfeausschusses des Stadtrats in gemeinsamer Sitzung vom 11.01.2011.
- RBS-KITA – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2015): Interkulturelle Pädagogik, sprachliche Bildung und frühe Chancen an Münchner Kindertageseinrichtungen. Sitzungsvorlage 14-20 / V 1815. Beschluss des Bildungsausschusses des Stadtrates vom 11.03.2015.
- RBS-PCK – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Stabsstelle Planung, Koordination, Controlling (2012): Bedarfserhebung für Kinderbetreuungsplätze im Großraum München. 100 % Versorgung aller Bedarfe für Krippenkinder und Kindergartenkinder. 100 % Versorgung aller Bedarfe in der Kinderbetreuung qualitativ und zeitlich festlegen. Sitzungsvorlage 08-14 / V 08503. Beschluss des Ausschusses für Bildung und Sport des Stadtrates vom 02.05.2012.
- Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München (2015): Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2014.
- Reichert-Garschhammer, Eva; Lorenz, Sigrid (2014): Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. Eine Handreichung für die Praxis. Modul A: Rechtlich-curriculare Grundlagen. Herausgegeben vom Staatsinstitut für Frühpädagogik und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München.
- Sagner, Andreas (2014): Studie zur Arbeits- und Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen in der Landeshauptstadt München. Teil 1: Arbeitssituation, Teil 2: Allgemeine Lebenssituation. München, März 2014.
- Schwippert, Knut; Wendt, Heike; Tarelli, Irmela (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bermerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 191-207.
- Segeritz, Michael; Walter, Oliver; Stanat, Petra (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 62, Heft 1, S. 113-138.
- SozRef – Stelle für interkulturelle Arbeit des Sozialreferats der Landeshauptstadt München (2013a): Interkultureller Integrationsbericht. München lebt Vielfalt. http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/483_integrationsbericht_2013.pdf (15.07.2015).
- SozR-SJ – Sozialreferat / Stadtjugendamt der Landeshauptstadt München (2012): Ausbau der Kindertagesbetreuung. Anpassung der finanziellen Leistungen an Tagesbetreuungspersonen nach den gesetzlichen Änderungen im § 23 SGB VIII: Förderung in Kindertagespflege und Darstellung der Elternbeiträge nach Art. 20 BayKiBiK. Sitzungsvorlage 08-14 / V 10001. Beschluss des Kinder- und Jugendhilfeausschusses des Stadtrats vom 18.09.2012.
- Staatliches Schulamt in der Landeshauptstadt München (2014): Pressekonferenz zum Schuljahresbeginn 2014/15. München, 15.09.2014.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2012): Bildungsbericht Bayern 2012. München.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.) (2014): Handreichung: Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen.
- Stanat, Petra (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hg): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S.189-219.

- StatAmt – Statistisches Amt der Landeshauptstadt München (2014): Statistisches Jahrbuch München 2014.
- StEG-Konsortium (Hg.) (2010): Ganztagschule. Entwicklungen und Wirkungen.
- StMAS – Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2013): Bildungsfinanzierungsgesetz Öffnung der Vorkurse Deutsch 240 für Kinder, bei denen beide Eltern oder zumindest ein Elternteil deutschsprachiger Herkunft ist. Schreiben des Staatsministeriums VI3 AMS 06-2013.
- StMAS/IFP - Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar/Berlin.
- StMAS/IFP – Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5. erweiterte Auflage. München.
<http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf> (09.06.2015).
- StMBW – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2011): Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote. Zur Umsetzung der UN-BRK in Bayern hinsichtlich des Gesetzentwurfs zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen - Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulwesen (Inklusion). 1.8.2011.
http://www.km.bayern.de/download/3191_konzeptpapier_zur_umsetzung_des_gesetzentwurfs_inklusion_13_2.pdf (15.04.2015).
- StMBW – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Unterrichtsangebote für berufspflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge im Schuljahr 2014/2015. Schreiben des Staatsministeriums VII.1-5 S 9210-7b.072 959. München, 24.07.2014.
- StMUK – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2004): Die Kooperationsklasse. Inhaltliche Grundlegung und praktische Handlungshilfen für ein integratives Modell im bayerischen Bildungswesen, verfasst von Schor, Bruno; Weigl, Erich; Wittmann, Helmut. München.
<https://www.isb.bayern.de/download/804/kooperationsklassen.pdf> (15.04.2015).
- Strathmann, Alfons (2007): Lernbehinderung. In: Borchert, Johann (Hg.): Einführung in die Sonderpädagogik. München, S. 219-257.
- Tarelli, Irmela; Schwippert, Knut; Stubbe, Tobias C. (2012). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Winfried; Wendt, Heike; Köller, Olaf; Selter, Christoph (Hg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 247-267.
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (Hg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin.
<http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> (24.06.2013).
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468-509.
- van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden.
- Walter, Oliver (2011): Der Schulerfolg vietnamesischer und philippinischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Analyse auf der Grundlage der Erweiterungsschichtprobe von PISA 2003. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 14, Heft 3, S. 397-419.
- Wertfein, Monika; Müller, Kerstin; Kofler, Anita (2012): Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren. Staatsinstitut für Frühpädagogik. IFP-Projektbericht 18/2012. http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_nr18.pdf (15.06.2015).
- Zimmermann, Julia; Lex, Tilly (2012): Bericht zur fünften Erhebung der Münchner Schulabsolventenstudie. Münchner Haupt-, und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsfindung. Landeshauptstadt München.

