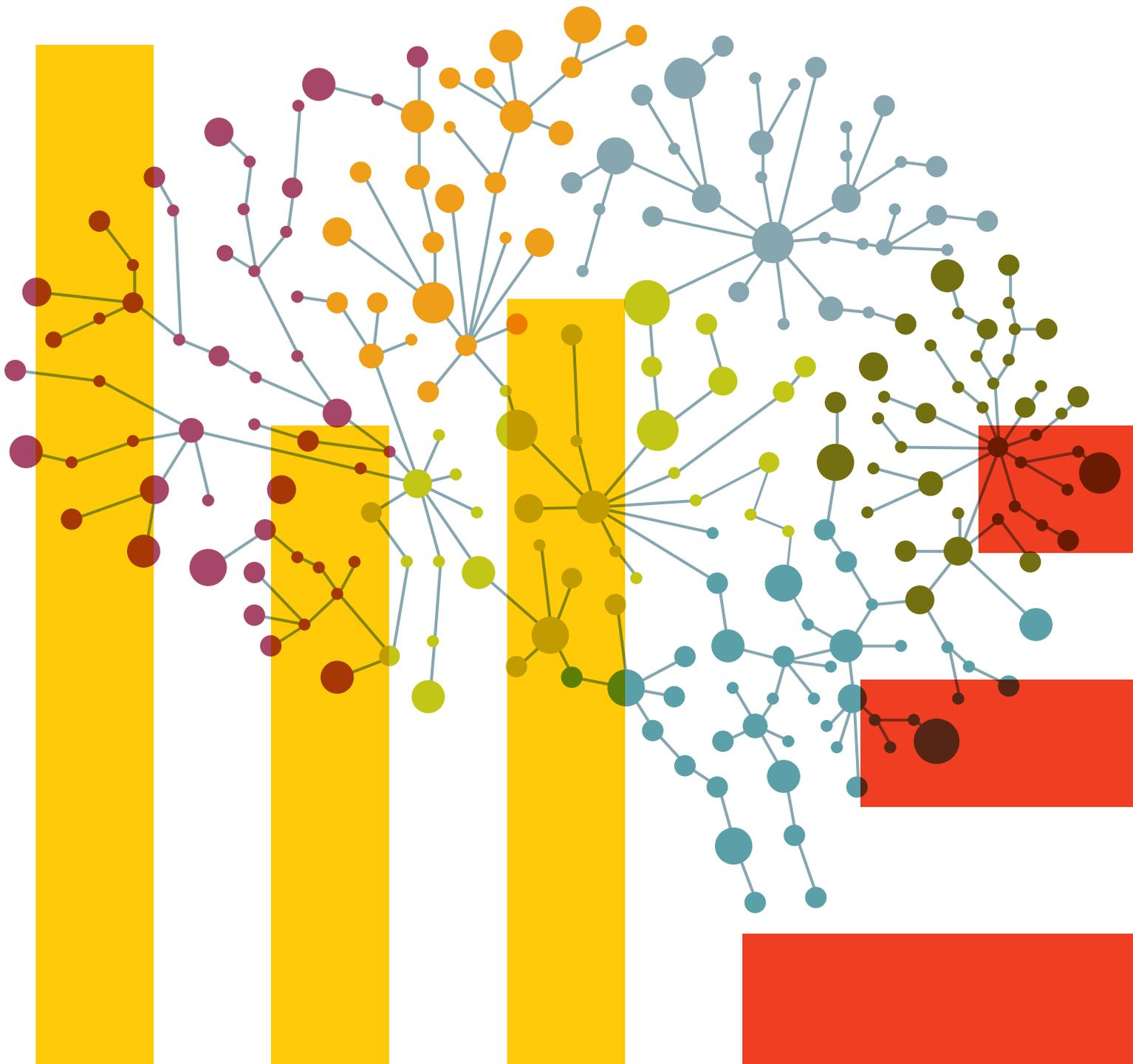




# Münchener Bildungsbericht 2019



# Impressum

**Herausgeberin:**

Landeshauptstadt München  
Referat für Bildung und Sport  
Bayerstraße 28  
80335 München

**Berichterstellung:**

Wolfgang Krug  
Dr. Angelika Traub  
Maria Langhans (Daten und Texte Neuzugewanderte)  
Dr. Lea Schütze (Daten und Texte Neuzugewanderte)

**Kontakt:**

Referat für Bildung und Sport  
Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement  
Stab Kommunales Bildungsmanagement  
Bayerstraße 28  
80335 München  
pizkb.stab.rbs@muenchen.de

**Mitwirkung:**

Evangelisches Bildungswerk München  
Münchner Bildungswerk/Haus der Familie  
Münchner Volkshochschule  
Referat für Gesundheit und Umwelt – Hauptabteilung Gesundheitsvorsorge  
Sozialreferat – Stadtjugendamt  
Stadtbibliothek München  
Statistisches Amt München

**Lektorat:**

Andrea Büchler  
Kornelia Mickisch-Schmidt  
Antje Neumann  
Tobias Schneider  
Maximilian Weiß

**Layout:**

CUBE Werbeagentur GmbH, München

**Druck:**

Weber Offset

**Papier:**

gedruckt auf Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft

Auflage: 1.500 Stück  
Stand: September 2019



# Münchner Bildungsbericht 2019





## Vorwort der 3. Bürgermeisterin

Sehr geehrte Damen und Herren,

Münchens früher Fokus auf hochwertige, frühkindliche Betreuung, die „Erfindung“ des beruflichen Schulwesens oder die beispiellose Schulbauoffensive der Gegenwart – die Stadt München ist im Bildungsbereich stets innovativ und investiert in die Zukunft ihrer Kinder. Umso mehr freue ich mich, dass dieser fünfte Münchner Bildungsbericht zeigt, dass sich diese Investitionen lohnen und das klare Bekenntnis zur Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit Früchte trägt.

Der vorliegende Bericht betrachtet die ganze Bildungskette – von der Kita bis zur Erwachsenenbildung. Dabei lassen sich einige positive Entwicklungen erkennen. Die gebundenen Ganztagsangebote erfreuen sich zunehmender Beliebtheit, sei es an den Grundschulen oder an unseren städtischen Realschulen. Dabei ist der Tagesablauf rhythmisiert, Spiel- und Lernphasen wechseln sich ab und Kinder aus allen Bereichen der Gesellschaft bekommen die Chance, sich in jeder Hinsicht weiterzuentwickeln.

Wir möchten den Menschen lebenslanges Lernen ermöglichen und so zeigt dieser Bericht, dass die Erwachsenenbildung mit ihren Angeboten einerseits eine kulturelle Bereicherung für die Stadtgesellschaft ist. Andererseits hat sie einen immens großen Anteil daran, dass die Bürgerinnen und Bürger teilhaben können am gesellschaftlichen und technologischen Wandel – mit Sprach- und Integrationskursen, Fortbildungsangeboten für Ehrenamtliche, Eltern- und Familienkursen sowie der Möglichkeit, Softwarekurse zu belegen oder das Programmieren zu erlernen. Die Erwachsenenbildung bringt das Zusammenleben in unserer Stadt voran.

Die Landeshauptstadt München investiert erhebliche Mittel in die Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit – dies zeigt sich darin, dass wir für unterschiedliche Zielgruppen Anlaufstellen schaffen z. B. mit den BildungsLokalen in den Stadtvierteln. Zudem gibt es Förderprogramme wie die Münchner Förderformel an den Kindertageseinrichtungen oder die Bedarfsorientierte Budgetierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.

Die Stadt München hat die Bedürfnisse der Kinder und Eltern in einer sich verändernden Stadt im Blick. Aktuelles Beispiel hierfür ist etwa die Kooperative Ganztagsbildung, die an der Sprengelschule eine Garantie auf einen Ganztagsplatz bietet – und Bildung und Betreuung an einem Ort bietet. Aber auch der leichte Zugang zu frühkindlicher Bildung ist der Landeshauptstadt München wichtig – seit September 2019 ist der Kindergartenbesuch in sehr vielen Einrichtungen von den Gebühren befreit.

Münchens Bildungsangebote werden weiter gestärkt und ausgebaut. Der fünfte Münchner Bildungsbericht wird dabei helfen, die Weichen richtig zu stellen.

Christine Strobl  
3. Bürgermeisterin





## Vorwort der Stadtschulrätin

Sehr geehrte Damen und Herren,

jedes Kind soll Zugang zu den gleichen Bildungschancen haben, an diesem zentralen Ziel arbeitet die Landeshauptstadt München überaus intensiv. Vor Ihnen liegt der fünfte Münchner Bildungsbericht – er bietet eine detaillierte Aufbereitung von Daten zu den einzelnen Abschnitten von Bildungsbiographien und gibt Einblick in die Entwicklung der Bildungsgerechtigkeit. Was mich besonders freut: Die Daten zeigen, dass wir Fortschritte machen.

So verlassen ausländische Schulabgängerinnen und -abgänger die Schule inzwischen häufiger mit einem mittleren Schulabschluss oder einer allgemeinen Hochschulreife als noch vor wenigen Jahren. Und auch an den beruflichen Schulen ist eine positive Entwicklung zu beobachten, der Abstand bei den erfolgreichen Abschlüssen zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen ist geringer geworden. Auch bei den ganz Kleinen gibt es Veränderungen: Der Anteil der betreuten Mädchen und Buben unter drei Jahren in den Kindertageseinrichtungen nimmt kontinuierlich zu – hier geht es um Bildung von Anfang an!

Diese positiven Entwicklungen sind für das Referat für Bildung und Sport ein Ansporn, gemeinsam mit den Münchner Bildungsakteuren weiter daran zu arbeiten, dass es gleiche Chancen gibt für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Bildungschancen liegen auch jenseits der klassischen Institutionen wie Schule oder Kindertagesstätte, daher beleuchtet der Bildungsbericht dieses Mal auch beispielhaft die Angebote der Stadtbibliothek, der BildungsLokale und im Bereich Sport.

Gesellschaftliche Fragen haben in der Bildung hohe Relevanz – Ziel der Landeshauptstadt ist es, in den kommenden Jahren auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung weiter voranzubringen. Gerade hier ist der Schritt vom Wissen zum Handeln oftmals eine Herausforderung. Um entscheidende Prozesse anzustoßen, wird dieser Themenbereich künftig neben der Bildungsgerechtigkeit vom Referat für Bildung und Sport weiter mit Nachdruck vorangetrieben werden.

Der fünfte Münchner Bildungsbericht konnte nur durch die Unterstützung und Beiträge vieler Kolleginnen und Kollegen in der Stadtverwaltung sowie externe Partnerinnen und Partner entstehen. Allen, die hierzu beigetragen haben, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Beatrix Zurek  
Stadtschulrätin

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	10
Das Wichtigste im Überblick .....	14
I. Ausgewählte Ergebnisse .....	14
II. Kennzahlen nach Geschlecht .....	20
III. Kennzahlen nach Nationalität und Migrationshintergrund .....	22
IV. Fazit .....	24
<b>A Rahmenbedingungen .....</b>	<b>26</b>
<b>A1 Bevölkerungsentwicklung und Arbeitsmarkt .....</b>	<b>26</b>
A1.1 Bevölkerungswachstum und -struktur .....	27
A1.2 Bevölkerungszusammensetzung .....	29
A1.3 Bevölkerungsbewegungen .....	30
A1.4 Beschäftigung und Arbeitslosigkeit .....	33
<b>A2 Dimensionen von Bildungsteilhabe .....</b>	<b>35</b>
A2.1 Geschlecht und Gender .....	36
A2.2 Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund .....	37
A2.3 Menschen mit Behinderung .....	39
A2.4 Soziale Lage und Sozialindex .....	42
<b>B Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung .....</b>	<b>48</b>
<b>B1 Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege .....</b>	<b>50</b>
B1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen .....	51
B1.2 Kinder in Kindertageseinrichtungen nach Trägerschaft .....	53
<b>B2 Bildungsbeteiligung in der Kindertagesbetreuung .....</b>	<b>54</b>
B2.1 Betreute Kinder und Betreuungszeit .....	54
B2.2 Betreuungsquote .....	56
B2.3 Kinder mit Migrationshintergrund .....	58
B2.4 Kinder mit (drohender) Behinderung .....	60
<b>B3 Sprachförderung und Vorkurs Deutsch .....</b>	<b>64</b>
<b>B4 Ergebnisse der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung .....</b>	<b>71</b>
B4.1 Besuch einer Kindertageseinrichtung vor der Einschulung .....	73
B4.2 Körpergewicht .....	76
B4.3 Sprachförderung .....	78

<b>C</b>	<b>Allgemeinbildendes Schulen</b>	<b>80</b>
<b>C1</b>	<b>Grunddaten zu den allgemeinbildenden Schulen</b>	<b>80</b>
	C1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der allgemeinbildenden Schulen	80
	C1.2 Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Schularten	82
	C1.3 Relativer Schulbesuch in der 8. Jahrgangsstufe	84
	C1.4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund	87
	Migration nach Schularten	91
	Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Neuzugewanderte	92
	C1.5 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung	97
	Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen	98
	Sonderpädagogische Förderung an Regelschulen	100
	Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen und Regelschulen	104
<b>C2</b>	<b>Übergänge und Wechsel im Primarbereich</b>	<b>109</b>
	C2.1 Einschulungen	109
	C2.2 Schulartwechsel zwischen öffentlichen Grundschulen und Förderzentren	112
	C2.3 Übertrittsquoten von den öffentlichen Grundschulen auf weiterführende Schulen	113
	C2.4 Verteilung der Übertritte der öffentlichen Grundschulen nach dem Sozialindex	116
<b>C3</b>	<b>Fluktuation in der Sekundarstufe</b>	<b>120</b>
	C3.1 Schulartwechsel	120
	C3.2 Klassenwiederholungen	124
	C3.3 Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler über die Jahrgangsstufen hinweg	128
	Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler an Mittelschulen	129
	Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler an Realschulen	130
	Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien	132
	Verbleibswahrscheinlichkeiten der Schülerinnen und Schüler an den Schularten	133
<b>C4</b>	<b>Ganztag</b>	<b>136</b>
	C4.1 Ganztag in schulischer Verantwortung	136
	C4.2 Ganztag in Verantwortung der Jugendhilfe	140
	C4.3 Kooperative Ganztagsbildung	142
<b>C5</b>	<b>Schulerfolge</b>	<b>143</b>
	C5.1 Schulabgänge nach erreichtem Schulabschluss	144
	C5.2 Schulabgänge ohne allgemeinbildenden Schulabschluss	148
	C5.3 Schulabgänge nach Migrationshintergrund und Zuwanderungszeitpunkt	150

## **D Berufliche Schulen..... 152**

<b>D1 Grunddaten zu den beruflichen Schulen.....</b>	<b>152</b>
D1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der beruflichen Schulen.....	152
D1.2 Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Schularten.....	154
D1.3 Teilbereiche des Berufsbildungssystems.....	156
<b>D2 Neueintritte und schulische Vorbildung.....</b>	<b>159</b>
D2.1 Neueintritte in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems.....	159
D2.2 Bildungsbeteiligung am Übergang in die berufliche Ausbildung.....	160
D2.3 Schulische Vorbildung im beruflichen Ausbildungssystem.....	165
<b>D3 Bildungsteilhabe ausgewählter Gruppen.....</b>	<b>169</b>
D3.1 Neuzuwanderte im beruflichen Ausbildungssystem.....	169
D3.2 Junge Menschen mit Behinderung in der Erstausbildung.....	172
<b>D4 Abschlüsse an beruflichen Schulen.....</b>	<b>175</b>
D4.1 Erfolgsquote beim Abschluss beruflicher Bildungsgänge.....	175
D4.2 Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse.....	177

## **E Hochschulen.....180**

<b>E1 Anzahl, Art und Trägerschaft der Hochschulen in München.....</b>	<b>180</b>
<b>E2 Studierende nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Studienfachwahl.....</b>	<b>184</b>
<b>E3 Entwicklung der Studierendenzahl.....</b>	<b>186</b>
<b>E4 Studienortwahl von Studierenden.....</b>	<b>188</b>
<b>E5 Absolventinnen und Absolventen.....</b>	<b>189</b>

## **F Erwachsenenbildung.....192**

<b>F1 Bedeutung der Erwachsenenbildung.....</b>	<b>193</b>
F1.1 Lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung in München.....	193
F1.2 Belegungen, Veranstaltungen und Unterrichtsstunden im Überblick.....	194
<b>F2 Münchner Volkshochschule.....</b>	<b>196</b>
F2.1 Lebensbegleitendes Lernen als kommunaler Auftrag.....	196
F2.2 Lernorte und Angebotsstruktur.....	197
F2.3 Teilnahme an den Angeboten.....	200
F2.4 Chancen der künftigen Entwicklung.....	203
<b>F3 Münchner Bildungswerk / Haus der Familie.....</b>	<b>205</b>
F3.1 Angebotsstruktur nach Programmbereichen.....	205
F3.2 Teilnahmen und Angebote nach Reichweite und Geschlecht.....	207
F3.3 Prozess- und lebensweltorientiertes Lernen im Dialog.....	209
<b>F4 Evangelisches Bildungswerk.....</b>	<b>212</b>
F4.1 Angebotsstruktur nach Programmbereichen.....	212
F4.2 Teilnahmen an den Angeboten und Veranstaltungsarten.....	214
F4.3 Qualifizierung für Bürgerschaftliches Engagement.....	216

<b>G</b>	<b>Non-formale und informelle Bildung</b>	<b>218</b>
<b>G1</b>	<b>Stadtbibliothek</b>	<b>221</b>
	G1.1 Die Bibliothek unserer Stadt	221
	G1.2 Angebotsvielfalt in physischen und virtuellen Räumen	222
	G1.3 Die Stadtbibliothek wandelt sich mit München	226
<b>G2</b>	<b>Bewegung und Sport</b>	<b>227</b>
	G2.1. Bewegung, Spiel und Sport als Bildung	227
	G2.2 Integration, Inklusion, Gleichstellung der Geschlechter und Qualifizierung	229
<b>G3</b>	<b>BildungsLokale</b>	<b>231</b>
	G3.1 Quartiersorientierte Bildungsentwicklung - Stadtquartier als Bildungsraum	231
	G3.2 Lokale Kooperationsstrukturen, Bildungsangebote und Beratungsleistungen	233
	G3.3 Das lokale Bildungsmanagement am Beispiel Neuperlach	236
	<b>Anhang</b>	<b>238</b>
	<b>Tabellenanhang</b>	<b>238</b>
	<b>Literatur- und Dokumentenverzeichnis</b>	<b>244</b>

## Exkursverzeichnis

<b>B1</b>	Schulvorbereitende Einrichtungen	63
<b>B2</b>	Familienbildung und Frühe Förderung in München	67
<b>C1</b>	Geschlechterunterschiede bei der Wahl der Ausbildungsrichtungen und Wahlpflichtfächergruppen	86
<b>C2</b>	Schulklimabefragung 2018	95
<b>C3</b>	Inklusive Unterrichtsformen an Regelschulen	101
<b>C4</b>	Inklusive Förder- und Betreuungsangebote an Schulen nach § 35a SGB VIII und §§ 11, 13 SGB VIII	107
<b>C5</b>	Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) und Sozialpädagogik an allgemeinbildenden Schulen	134
<b>C6</b>	Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im Ganztag	142
<b>C7</b>	Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen und der Wirtschaftsschule	144
<b>D1</b>	Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen	167
<b>D2</b>	Erhebung zum Stufenkonzept Inklusion an städtischen Berufsschulen und Berufsfachschulen	173
<b>E1</b>	Studierende mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten	185
<b>G1</b>	Studie 2018 zur Kundenzufriedenheit mit der Stadtbibliothek	225
<b>G2</b>	Schwimmoffensive	229

# Einleitung

Wie die vorhergehenden Berichte liefert auch der Münchner Bildungsbericht 2019 wieder eine umfassende Darstellung der gegenwärtigen Situation des Münchner Bildungswesens anhand von Kennzahlen und Indikatoren. Der Bericht bündelt diese in einer Form, die für die interessierte Öffentlichkeit wie für die Politik und die strategische Planung im Referat für Bildung und Sport sowie für andere Bildungsakteure und Bildungsakteurinnen Informationen liefert und Diskussionen anregen soll.

Seit dem letzten Bildungsbericht aus dem Jahr 2016 gab es einige Veränderungen in den Bildungsangeboten in der Stadt, welche teils bereits Auswirkungen auf die Bildungsergebnisse haben können bzw. zukünftig haben werden. Unter anderem hat der Stadtrat den Ausbau der BildungsLokale beschlossen (vgl. RBS-PI 2017), das Konzept der bedarfsorientierten Budgetierung wurde auf die beruflichen Schulen ausgeweitet (vgl. RBS-B 2016) und hier zuletzt, mit Blick auf die heterogene Vorbildung in den Ausbildungsrichtungen, erweitert (RBS-B 2018). Mit dem Kooperativen Ganzttag wurde eine neue Form der Ganztagsbetreuung an Grundschulen eingeführt (vgl. RBS-A 2018a). Seit September 2019 werden für die Betreuung von Kindergartenkinder in Einrichtungen, die nach der Münchner Förderformel gefördert werden und in Eltern-Kind-Initiativen im EKI-Fördermodell Plus keine Elternentgelte erhoben (vgl. RBS-KITA 2019a). Um der weiter steigenden Anzahl an Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden, steht nach dem 2. Schulbauprogramm (RBS-uw 2017) inzwischen das 3. Schulbauprogramm an.

Zudem wurden mit dem Münchner Gesamtplan zur Integration von Flüchtlingen des Oberbürgermeisters (vgl. SozRef 2016), dem Auftrag für das Referat für Gesundheit und Umwelt sowie für das Referat für Bildung und Sport zur Entwicklung einer Konzeption für Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. RGU-RBS 2018) und nicht zuletzt mit der Fortschreibung der Konzeption für Kulturelle Bildung (vgl. KR-RBS-SR 2019) übergreifende Themen durch den Stadtrat auf den Weg gebracht, die alle den Bildungsbereich betreffen. Insbesondere neue Themenstellungen, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, erweitern das Aufgabengebiet des Pädagogischen Instituts – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement im Referat für Bildung und Sport. Hier stehen langfristige Entwicklungsarbeiten an, für welche das kommunale Bildungsmanagement gut gerüstet ist.

## Konzeption, Neuerungen 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 Schulabschlüsse, 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 dieses Mal der **Erwachsenenbildung** (vgl. F). Dazu werden

Daten zur Münchner Volkshochschule, dem Münchner Bildungswerk und dem Evangelischen Bildungswerk dargestellt. Alle drei genannten Institutionen sind staatlich anerkannte Träger der Erwachsenenbildung nach dem Bayerischen Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (Bay-EbFöG), die bei verschiedensten Themen (z.B. Grundbildung, Integration, Elternbildung, Seniorenbildung) eng mit der Landeshauptstadt München zusammenarbeiten und Förderungen für bestimmte Angebote erhalten.

Zusätzlich zu diesem Schwerpunkt wurde das Kapitel **Non-formale und informelle Bildung** neu aufgenommen. Dieser Bildungsbereich ist mit Zahlen oft schwer zu fassen, da keine Zertifikate vergeben werden und Bildung oft nebenbei erfolgt, ohne überhaupt als solche wahrgenommen oder gar statistisch erfasst zu werden. Deshalb wurden zum einen Themenbereiche für das Kapitel ausgewählt, die sich teils noch mit Zahlen hinterlegen lassen, zum anderen wird in dem Kapitel auch sehr stark beschreibend über Programme und Bildungsangebote berichtet. Das Kapitel beschränkt sich auf drei Themenbereiche (Stadtbibliothek, Sport, BildungsLokale), um diese etwas ausführlicher betrachten zu können. Da das Gebiet der non-formalen und informellen Bildung für ein Monitoring einige Herausforderungen bereithält, wird die Darstellung sich über die nächsten Berichte noch weiterentwickeln und neue Themen miteinbeziehen bzw. Themen ggf. auch rotieren (vgl. ausführlich dazu die Einleitung in Kapitel G).

Mit dem Abschnitt **Dimensionen von Bildungsteilhabe** (vgl. A2) wird der Blick auf Geschlecht, Herkunft, Behinderung und soziale Lage als Einflussfaktoren auf die Teilhabe am und die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem gelenkt. Diese Dimensionen wurden, ausgehend vom Münchner Chancenspiegel 2011, bereits in den bisherigen Berichten betrachtet. Zuletzt wurde 2016 die Dimension Kinder und Jugendliche mit Behinderung aufgenommen. Um diesen Blick auf Bildung noch einmal deutlich zu machen und um begriffliche Hintergründe und statistische Grundlagen zu diesen Dimensionen zu klären, wurde hierzu der vorliegende Bericht um den genannten Abschnitt 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**). Abschließend wird auf das Schwerpunktthema des Berichts Erwachsenenbildung (**Kapitel F**), und das Thema non-formale und informelle Bildung (**Kapitel G**) eingegangen. Im Anhang bietet der Bericht weiterführende Tabellen, auf die an den entsprechenden Stellen in den Kapiteln verwiesen wird.

Die Kapitel enthalten **farblich abgesetzte Exkursfenster** mit inhaltlichen Vertiefungen. An einigen Stellen finden sich **grau hinterlegte Hinweise zur Berechnung und Definition** von Kennzahlen sowie Erläuterungen zur Datengrundlage, um die berichteten Zahlen nachvollziehbar zu machen.

### **Erstellung des Berichts**

Die Datenauswertung, Aufbereitung und Texterstellung wurden zu großen Teilen im Bildungsmonitoring des Referats für Bildung und Sport durchgeführt. Dies erfolgte jeweils im engen Austausch mit den inhaltlich zuständigen Bereichen im Referat und weiteren Partnerinnen und Partnern. Zudem gibt es Auswertungen und Textbeiträge von anderen Institutionen bzw. aus anderen Bereichen im Referat für Bildung und Sport. Das Kapitel Erwachsenenbildung geht auf die Auswertungen und Textbeiträge der Münchner Volkshochschule, des Münchner Bildungswerks

und des Evangelischen Bildungswerks zurück. Im Kapitel Frühkindliche Bildung wurde der neue Abschnitt zur Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung durch das Referat für Gesundheit und Umwelt erstellt. Im gleichen Kapitel wurden Daten und Texte des Stadtjugendamts zur Tagespflege aufgenommen. Im Kapitel Non-formale Bildung haben die Stadtbibliothek München sowie das Sportamt und der Bereich Bildung im Quartier im Referat für Bildung und Sport Daten ausgewertet und Texte erstellt.

Viele der Exkursbeiträge im Bericht stammen 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. Frühe Förderung, Schulsozialarbeit, Berufsschulsozialarbeit sowie ein Projekt zur inklusiven Betreuung an Schulen.

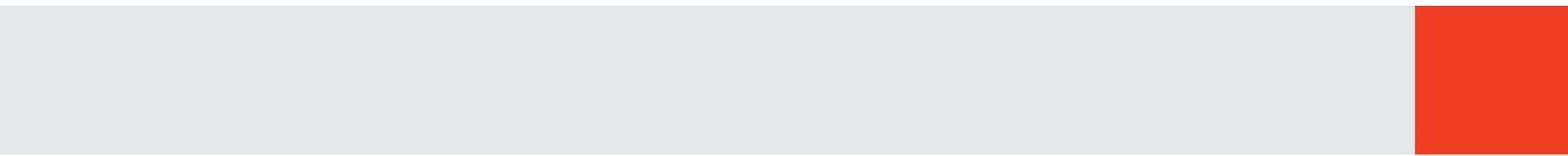
Die Erstellung der Karten für die sozialräumlichen Darstellungen im Bericht wurde durch das Statistische Amt der Stadt München übernommen. Dort wurde ebenfalls der Sozialindex berechnet, der es erlaubt, den Sozialraum auf Ebene von Grundschulsprengelein und Stadtbezirksvierteln zu bewerten.

### **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 2017 und somit für das Schuljahr 2017/18 verfügbar. Die Daten der Hochschulstatistik standen für den Stichtag 31. Dezember 2017 und diejenigen der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum 1. März 2018 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. In einigen Fällen wurden durch das Statistische Amt auch Sonderauswertungen und Karten für den Bildungsbericht erstellt. Eine weitere Datenquelle im Bereich der Schulstatistiken, der Hochschulstatistik und im Elementarbereich ist das Bayerische Landesamt für Statistik.

Ergänzt werden diese Daten durch Statistiken des Referats für Bildung und Sport sowie die Daten, welche im Rahmen der bereits genannten Beiträge anderer Institutionen von diesen ausgewertet wurden.



# Das Wichtigste im Überblick

## I. Ausgewählte Ergebnisse

### A Rahmenbedingungen

Die Bevölkerung in München wächst, damit leben in der Stadt auch immer mehr Kinder und Jugendliche. Die Gruppe der unter 21-Jährigen ist innerhalb von zehn Jahren um 17,9 % auf 280.543 Kinder und Jugendliche angewachsen. Besonders stark zugenommen hat die Zahl der Kinder im Kinderkrippenalter (+ 24,6 %), im Kindergartenalter (+ 23,0 %) und im Grundschulalter (+ 20,7 %).

Der Bevölkerungszuwachs geht bei den jüngeren Münchnerinnen und Münchnern auf eine seit Jahren steigende Geburtenzahl zurück. Bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt es zudem Zuzüge, um hier zu studieren oder einer Ausbildung nachzugehen. Die Anziehungskraft Münchens beruht zudem auf einer positiven Arbeitsmarktlage, im Jahr 2018 wurden über 23.000 neue sozialversicherungspflichtige Arbeitsstellen in der Stadt geschaffen – mehr als in diesem Jahr die Bevölkerung in der Stadt angewachsen ist. Zugleich gibt es einen Rückgang beim Sozialgeldbezug der unter 15-Jährigen seit dem letzten Bericht (von 11,7 % auf 10,2 %). Allerdings bestehen nach wie vor soziale Disparitäten in der Stadt, welche sich auch sozialräumlich zeigen, u. a. beim Sozialgeldbezug.

### B Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

In den zehn Jahren von 2008 bis 2018 stieg die Anzahl der betreuten Kinder um 18.330 auf 60.958 an. Die meisten Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren nehmen ein Kindertagesbetreuungsangebot wahr (2018: 88,9 %). Bei den unter 3-Jährigen befanden sich im gleichen Jahr 35,6 % in Kindertagesbetreuung. Dabei nimmt der Anteil der betreuten Mädchen und Jungen unter 3 Jahren kontinuierlich zu. Bei den unter 1-Jährigen lag der Anteil bei 4,2 %, bei den 1-Jährigen stieg der Anteil der betreuten Kinder von 2014 bis 2018 um 3,7 Prozentpunkte auf 44,7 %, bei den 2-Jährigen um 5 Prozentpunkte auf 61,3 %.

Einen Anstieg gab es auch bei der Bildungsbeteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund. Die Bildungsbeteiligung stieg hier bei den 2-Jährigen und den unter 2-Jährigen um ca. 5 Prozentpunkte, auf einen Anteil von 38,4 % bzw. 34,7 %. Gleichwohl werden hier die Familien mit Migrationshintergrund noch seltener durch die Angebote erreicht und sind häufiger als deutsche Kinder nur zwei Jahre oder kürzer in den Kindertageseinrichtungen (siehe Tab. W2).

Bei vielen Kindern im Vorschulalter besteht ein Sprachförderbedarf. Im Kindergartenjahr 2017/18 erhielten 4.413 Kinder eine Sprachförderung durch den Vorkurs Deutsch. Gemessen an den Einschulungen an den öffentlichen Grundschulen im Folgejahr besuchten münchenweit etwa 40 % der Kinder im Schul- bzw. Kindergartenjahr 2017/18 einen Vorkurs Deutsch. Das sind sowohl anteilig wie absolut etwas weniger Kinder als in den beiden Vorjahren.

693 Mädchen und Jungen erhielten eine Eingliederungshilfe in den Kindertageseinrichtungen. 355-mal war dies aufgrund einer (drohenden) seelischen Behinderung der Fall. Dabei nimmt die

Anzahl der (drohenden) seelischen Behinderungen vor allem rund um das Regeleinschulungsalter zu. Dahinter kann der Elternwunsch stehen, das Kind bestmöglich auf dem Weg zum Schuleintritt vorzubereiten.

### **C Allgemeinbildende Schulen**

Im Schuljahr 2017/18 besuchten in München insgesamt 126.499 Schülerinnen und Schüler 341 allgemeinbildende Schulen und neun Wirtschaftsschulen. Innerhalb von fünf Jahren hat die Zahl der Schülerinnen und Schüler um 7.674 bzw. + 6,5 % zugenommen. Den stärksten Zuwachs verzeichneten die Grundschulen mit einem Plus von 5.145, gefolgt von den Gymnasien mit 1.276 Schülerinnen und Schülern mehr. An Wirtschaftsschulen nahm hingegen die Zahl um - 28,5 % ab.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den öffentlichen Schulen Münchens ist innerhalb von fünf Jahren von 35,9 % auf 43,8 % gestiegen. Der Anstieg ist dabei an Mittelschulen (65,8 % auf 75,6 %) und Realschulen (30,8 % auf 40,6 %) mit knapp 10 Prozentpunkten am stärksten. Ausgehend von einem deutlich geringeren Anteil an den Gymnasien, zeigt sich aber auch dort ein starker Anstieg (19,1 % auf 24,9 %). Zwischen den Schularten gibt es damit aber weiterhin große Unterschiede im Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist inzwischen in Deutschland geboren (72,4 %) bzw. hat einen deutschen Pass (58,5 %). Daneben hat auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler zugenommen, die erst in den letzten drei Jahren nach Deutschland neu zugewandert sind, an Mittelschulen trifft dies auf jede Sechste bzw. jeden Sechsten zu.

Im Schuljahr 2016/17 erhielten im Primarbereich 7,9 % aller Kinder sonderpädagogische Förderung, darunter 2,8 % an Grundschulen. Während die Zahl der inklusiv an Grundschulen unterrichteten Kinder laut amtlicher Schulstatistik bis 2014/15 zugenommen hatte, ist sie in den beiden Folgejahren zurückgegangen. Im Sekundarbereich hat sich der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler wenig verändert und liegt bei 5,0 %. Jungen und junge Männer sind bezüglich der sonderpädagogischen Förderung deutlich überrepräsentiert (siehe Tab. W1), insbesondere im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung.

Im Sommer 2017 traten 9.717 Schülerinnen und Schüler aus einer öffentlichen Grundschule an eine weiterführende Schule über. Die Übertrittsquoten an die unterschiedlichen Schularten haben sich wenig verändert. 54 % wechselten an ein Gymnasium, jeweils knapp ein Fünftel an die Mittelschule und die Realschule. Trotz der insgesamt fast konstanten Übertrittsquoten gab es seit dem letzten Bildungsbericht bei der Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler einen Anstieg beim Übertritt an das Gymnasium (2013: 30,9 %, 2017: 34,4 %). Allerdings treten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und insbesondere mit ausländischer Staatsbürgerschaft weiterhin seltener an ein Gymnasium über als jene ohne Migrationshintergrund (siehe Tab. W2). Ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Lage in den Grundschulsprenkeln, gemessen am Sozialindex, und den Übertrittsquoten ans Gymnasium besteht fort. Doch erzielten mehr Grundschulen mit einem hohen Belastungsgrad höhere Gymnasialübertrittsquoten, als noch im letzten Bildungsbericht.

Durch Schulartwechsel in der Sekundarstufe I werden Übertrittsentscheidungen revidiert. Die häufigsten Schulartwechsel sind die vom Gymnasium an die Realschule (810 Schülerinnen und Schüler), von der Realschule an die Mittelschule (319 Schülerinnen und Schüler) und von der Mittelschule an die Realschule (290 Schülerinnen und Schüler). Die Fluktuation in der Sekundarstufe

führt dazu, dass an öffentlichen Mittelschulen und Realschulen die Zahl der Schülerinnen und Schüler einer Kohorte über die Jahrgangsstufen hinweg wächst, während sie an Gymnasien bis zum Abitur abnimmt.

Im Schuljahr 2017/18 haben 3.450 Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien eine Klasse wiederholt. Die meisten mussten aufgrund einer Nichtversetzung wiederholen (43,5 %), ein Drittel wiederholte freiwillig und bei circa einem Fünftel der Wiederholenden war diese mit einem Schulartwechsel verbunden. Der Anteil der Wiederholenden aufgrund von Nichtversetzung war an Realschulen höher (4,5 %) als an den anderen beiden Schularten (Gymnasium: 2,2 %, Mittelschulen: 1,5 %). Freiwillige Wiederholungen kommen hauptsächlich in den Abschlussklassen vor, in der 9. Jahrgangsstufe der Mittelschule liegt die Quote mit 13,5 % besonders hoch. Wiederholungen in Verbindung mit einem Schulartwechsel gibt es in erster Linie an den Realschulen (3,6 %).

In der Jahrgangsstufe 8 besuchen 41,7 % aller Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium, 25,2 % eine Realschule, 22,3 % eine Mittelschule und 5,8 % eine Förderschule. Junge Männer sowie Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und insbesondere ausländische Schülerinnen und Schüler sind seltener an Gymnasien und besuchen häufiger die Mittelschule (siehe Tab. W1 und W2).

An Münchner öffentlichen Schulen nutzen Schülerinnen und Schüler in allen Schularten mit Ausnahme des Gymnasiums häufiger Angebote des gebundenen Ganztags als offene Ganztagsangebote. Besonders hoch ist die Teilnahmequote am gebundenen Ganztage an kommunalen Realschulen (45,1 %) und den Schulen besonderer Art (69,0 %). Die Zahl der Schülerinnen und Schüler im gebundenen Ganztage ist in den letzten fünf Jahren in den meisten Schularten deutlich angestiegen. An Gymnasien nahm hingegen die Zahl der Schülerinnen und Schüler in offenen Ganztagsangeboten zu.

Im Sommer 2017 verließen insgesamt 11.433 Abgängerinnen und Abgänger die allgemeinbildenden Schulen inklusive der Wirtschaftsschulen. Davon haben 40,2 % eine allgemeine Hochschulreife erworben, 35,0 % einen mittleren Schulabschluss und 18,9 % einen qualifizierenden oder erfolgreichen Mittelschulabschluss. 5,9 % gingen ohne Mittelschulabschluss von der Schule ab, dieser Anteil hat sich seit Sommer 2013 wenig verändert. Ausländische Abgängerinnen und Abgänger erwerben seltener einen mittleren Schulabschluss oder ein Abitur als deutsche, im Vergleich zum Sommer 2013 haben sie aber deutlich aufgeholt (2013: 11,9 % Abitur und 33,9 % mittlerer Schulabschluss; 2017: 15,8 % und 38,6 %). Eine Differenzierung zwischen Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund ist derzeit für Abgängerinnen und Abgänger der Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien möglich. An diesen Schularten erwerben Deutsche mit Migrationshintergrund nur halb so oft ein Abitur wie jene ohne Migrationshintergrund.

## **D Berufliche Schulen**

Im Schuljahr 2017/18 gab es an den beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) 62.896 Schülerinnen und Schüler. Davon besuchten 48.355 eine Schule in kommunaler Trägerschaft. Die stärkste Zunahme an Schülerinnen und Schüler verzeichnen die Berufsfachschulen des Gesundheitswesens (+ 19,8 % in fünf Jahren), die stärkste Abnahme die Berufsoberschulen (- 32,8 %).

Der Anteil an Neuzugewanderten an allen Schülerinnen und Schülern lag bei 11,3 %. Sie stellen immer noch einen hohen Anteil der Jugendlichen im Übergangssystem (53,2 % bzw. 2.544), sind dort aber mittlerweile seltener und dafür häufiger in der dualen Ausbildung (8,2 % von allen

Auszubildenden bzw. 3.117 Auszubildende) im Schulberufssystem (16,2 % bzw. 1.119) und auch an Fachoberschulen und Berufsoberschulen (2 % bzw. 156) zu finden.

Die Erfolgsquoten beim Abschluss liegen in der dualen Ausbildung (91,9 %), der vollzeitschulischen Ausbildung (96,3 %) und im Bereich der beruflichen Weiterbildung an den Fachakademien und -schulen (97,1 %) auf einem hohen Niveau. Junge Männer und ausländische Schülerinnen und Schüler schneiden zumeist etwas schlechter ab (siehe Tab. W2). Allerdings sind die jungen Ausländerinnen und Ausländer in allen drei Bereichen erfolgreicher als noch im letzten Bildungsbericht: Beim Bestehen von Ausbildungen an den Berufsfachschulen und Berufsfachschulen des Gesundheitswesens (Schulberufssystem) lassen sich keine Unterschiede nach Nationalität mehr feststellen, in der beruflichen Weiterbildung sank der Anteil der Abschlüsse ohne Erfolg von 9,8 % auf 5,8 %. In der dualen Ausbildung sind die Erfolgsquoten der ausländischen jungen Erwachsenen immer noch deutlich niedriger (81 %), aber auch hier gibt es eine Verbesserung seit dem letzten Bildungsbericht (78,2 %).

## **E Hochschulen**

München ist ein wichtiger Hochschulstandort weit über die Stadtgrenzen hinaus, ein Drittel aller Studierenden in Bayern sind hier eingeschrieben. Im Wintersemester 2017/18 gab es an den 19 Münchner Hochschulen 127.241 Studierende, die allermeisten studierten an den drei großen Hochschulen: Ludwig-Maximilians-Universität (39,7 %), Technische Universität München (31,4 %) und Hochschule für angewandte Wissenschaften München (14,0 %). Daneben besuchten 10 % der Studierenden private Fachhochschulen.

Innerhalb von zehn Jahren hat sich die Zahl der Studierenden um 45.000 bzw. 55 % erhöht. Gestiegen ist auch der Anteil der internationalen Studierenden, die ihre Studienberechtigung im Ausland erworben haben und zum Studium nach Deutschland kommen.

Am häufigsten werden Studiengänge der Fächergruppen Ingenieurwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gewählt. Dabei zeigen sich große Unterschiede in der Fächerwahl nach Geschlecht und Nationalität (siehe Tab. W1 und W2).

## **F Erwachsenenbildung**

Die Münchner Volkshochschule, das katholische Münchner Bildungswerk/Haus für Familie und das Evangelische Bildungswerk boten 2017 in München 27.187 Veranstaltungen, mit 412.166 Belegungen an. Der Großteil von 19.072 Veranstaltungen und 261.140 Belegungen geht dabei auf die Münchner Volkshochschule zurück.

Die Belegungen an der Münchner Volkshochschule sind innerhalb von fünf Jahren um 23.553 gestiegen. Hintergrund dafür sind das Bevölkerungswachstum in München und die Integrationskurse sowie die städtisch finanzierten Sprachkurse für Geflüchtete. Entsprechend ist der Programmbereich „Deutsch und Integration“ der Programmbereich mit den meisten Unterrichtsstunden (142.866), die meisten Veranstaltungen gab es im Programmbereich „Kultur, Kunst, Kreativität“ (4.901) gefolgt vom Bereich „Sprachen“ (4.082). Pro 1.000 Einwohner verzeichnete die Münchner Volkshochschule eine Reichweite von 167,7 Belegungen. Dabei waren 73,7 % der Teilnehmenden weiblich.

Das Münchner Bildungswerk/Haus für Familie verzeichnete 2017 mit seinen Angeboten in der Stadt München 75.804 Belegungen in 4.212 Veranstaltungen mit 57.066 Unterrichtsstunden. Der

Bereich mit den meisten Veranstaltungen ist „Kunst, Kultur und musische Betätigung“ (1.094), die meisten Unterrichtsstunden gab es im Programmbereich „Gesundheitsbildung und Hauswirtschaft“ (12.284). 71,3 % aller Teilnehmenden waren weiblich.

Das Evangelische Bildungswerk bot 2017 in der Stadt München 3.903 Veranstaltungen mit 31.718 Unterrichtsstunden an. Dies führte zu 75.222 Belegungen. Auch hier gab es die meisten Veranstaltungen in einem kulturellen Programmbereich (Kultur, Kunst und Handwerk, musikalische Praxis mit 1.648 Veranstaltungen). Bei den Unterrichtsstunden stand der Bereich „Gesundheitsbildung, Hauswirtschaft und Ernährung“ an erster Stelle (10.412).

## **G Non-formale und informelle Bildung**

Der Abschnitt non-formale und informelle Bildung konzentriert sich in diesem Bericht auf die drei Themen Stadtbibliothek, Bewegung und Sport sowie Bildung im Quartier.

### **Stadtbibliothek**

Die Stadtbibliothek München verzeichnete 2018 4.964.188 Besuche in allen Stadtteilstandorten, die Website und der Onlinekatalog wurden 3.818.189-mal besucht. Für viele Angebote der Stadtbibliothek ist kein Bibliotheksausweis notwendig. Die Zahl aktiver Bibliotheksnutzerinnen und -nutzer mit Ausweis stellt mit knapp 200.000 Personen daher nur eine untere Grenze für die tatsächliche Reichweite des Bibliotheksangebots dar.

Kern der Bibliotheksarbeit ist nach wie vor, Zugang zu einem breiten Medienangebot zu schaffen. Die Entwicklung der Leihzahlen macht die Auswirkungen des digitalen Wandels deutlich: Während die Ausleihe physischer Medien sinkt, steigt die Nachfrage nach E-Medien deutlich an.

Daneben sieht sich die Bibliothek zunehmend als Ort zum Verweilen, Arbeiten, für Begegnung und Austausch. Seit 2017 wird schrittweise die Samstagsöffnung eingeführt. Im Jahr 2018 haben mehr als 206.000 Besucherinnen und Besucher über 9.400 Veranstaltungen besucht – wie beispielsweise offene Medienvermittlungsangebote oder ausländische Filmreihen. Als Workspace stehen insgesamt 3.223 Arbeitsplätze zur Verfügung. Seit der flächendeckenden Einführung von WLAN stieg die Zahl der WLAN-Logins und verzeichnete 2018 insgesamt 1.283.498 Logins an allen Standorten.

### **Bewegung und Sport**

Den Münchnerinnen und Münchnern stehen 20 Bezirkssportanlagen, zwei städtische Stadien (an der Grünwalder Straße und an der Dantestraße), zwei Kunsteisbahnen, 36 Schulschwimmbäder sowie rund 530 Sport- und Mehrzweckhallen zur Verfügung. Hinzu kommen städtische Freizeitsportangebote, welche für alle Münchnerinnen und Münchner offen sind. Insbesondere der organisierte Sport in Sportgruppen und Sportvereinen bietet zahlreiche Optionen zur Teilhabe an Bewegung und sportlichen Aktivitäten sowie Gelegenheiten, Kompetenzen zu erwerben. Mit ca. 700 Sportvereinen verfügt München über eine hohe Anzahl an Organisationen, in denen Wissen erworben werden kann.

Die Bildungschancen im Sport sind allerdings ungleich verteilt. Dem versuchen verschiedene Angebote entgegen zu wirken. Hierzu zählt beispielsweise eine Qualifizierungsmaßnahme, welche gemeinsam mit dem Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband Bayern e.V. (BVS) die Fortbildung „Vereinsport für Menschen mit und ohne Behinderung“ angeboten wurde. Es ging speziell darum, Trainerinnen und Trainern aus dem Sport einen Überblick über praxisbezogene Hilfestellungen zu geben. Neben methodischen und didaktischen Fähigkeiten wurden den Teil-

nehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung auch theoretische Aspekte zum Thema „Inklusion im Sport“ vermittelt.

### **Bildung im Quartier**

Um Bildungs- und Integrationschancen zu erhöhen, wurde 2010 im Rahmen des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ eine Konzeption für ein lokales Bildungsmanagement und eine lokale Bildungsberatung entwickelt. In ausgewählten Bildungsregionen wird diese durch BildungsLokale umgesetzt. Die BildungsLokale fungieren im Stadtquartier als niederschwellig zugängliche Bildungseinrichtungen und als erste Anlaufstelle für Bildungsfragen. Ziel ist es, nachhaltig wirksame Strukturen der Beteiligung und Zusammenarbeit als Verantwortungsgemeinschaften aufzubauen.

2018 konnten mit den Bildungsangeboten, Veranstaltungen und Kooperationsprojekten der BildungsLokale an 3.064 Terminen insgesamt 27.372 Teilnahmen erreicht werden. Darunter waren auch 50 Termine mit 1.194 Teilnahmen zum Thema Bildung für Fachakteure mit dem Ziel, die Bildungsqualität vor Ort zu diskutieren und diese weiter zu entwickeln.

Hinzu kommen die Bildungsberatungen. Von den insgesamt 3.912 Beratungsteilnahmen, waren 1.116 Intensivberatungen, in welchen die Bürgerinnen und Bürger ausführlich bei ihren Bildungsfragen unterstützt wurden.

## II. Kennzahlen nach Geschlecht

Geschlechterrollen sind ein maßgeblicher Teil der Identität und werden sehr früh im Leben erworben. Geschlechterstereotypen und damit verbundene Zuschreibungen beeinflussen das Selbstbild heranwachsender Kinder und können ihr Selbstvertrauen, ihre Leistungsbereitschaft wie auch ihr Interesse für bestimmte Themen und Fächer prägen. Diese Prozesse des „doing gender“ wirken sich auf den Bildungserfolg und die Bildungsentscheidungen von Jungen und Mädchen aus (siehe A2.1).

In der Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuungsangebote zeigen sich noch keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Jungen werden aber häufiger als Mädchen spät eingeschult (13,6 % vs. 8,5 %). Während der gesamten Schulzeit haben Jungen einen geringeren Bildungserfolg als Mädchen: Jungen treten seltener an ein Gymnasium über (52,8 % vs. 55,5 %), wechseln im Laufe der Sekundarstufe häufiger an eine Schulart, die einen niedrigeren als den zunächst angestrebten Abschluss vergibt, und wiederholen häufiger aufgrund einer Nichtversetzung. Diese ungünstigeren Verläufe führen am Ende der Schullaufbahn dazu, dass Jungen seltener mit einer allgemeinen Hochschulreife (31,0 % vs. 39,1 %) und häufiger mit einem Mittelschulabschluss (20,7 % vs. 16,0 %) oder sogar ohne Mittelschulabschluss (7,6 % vs. 4,2 %) abgehen.

Allerdings besuchen junge Männer häufiger eine Hochschule (52,0 % vs. 48,0 %), obwohl sie seltener eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben als junge Frauen. Dort schließen sie sehr viel häufiger ein Studium der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften (44,2 % vs. 14,2 %) ab, während junge Frauen häufiger Studiengänge in den Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (35,6 % vs. 22,5 %), Geisteswissenschaften (13,8 % vs. 5,3 %) und Humanmedizin/ Gesundheitswissenschaften (10,8 % vs. 5,3 %) absolvieren. Vergleichbare geschlechtsspezifische Präferenzen zeigen sich auch bei der Wahl eines Ausbildungsberufs (siehe MBBB 2017) und zeichnen sich schon in der Sekundarstufe im Wahlverhalten bei Ausbildungsrichtungen bzw. Wahlpflichtfächergruppen an Gymnasien und Realschulen ab (siehe Exkurs C1).

Junge Männer besuchen beim Neueintritt in das berufliche Ausbildungssystem doppelt so oft ein Bildungsangebot des Übergangssystems wie junge Frauen (18,4 % vs. 8,5 %). Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Angebote besonders häufig von Neuzugewanderten wahrgenommen werden und unter diesen der Männeranteil sehr viel höher ist. Die oben erwähnten geschlechtsspezifischen Präferenzen in der Berufswahl führen zudem dazu, dass junge Männer im dualen System und junge Frauen im Schulberufssystem überrepräsentiert sind, weil im Schulberufssystem sozialpädagogische, -pflegerische und Gesundheitsberufe dominieren.

Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen halten Bildungseinrichtungen besondere Fördermaßnahmen bereit. Sowohl bei Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen wie auch bei der sonderpädagogischen Förderung an allgemeinbildenden Schulen sind circa zwei Drittel der geförderten Kinder männlich und damit deutlich überrepräsentiert.

In der Erwachsenenbildung nutzen Männer Angebote der Münchner Volkshochschule und des Münchner Bildungswerks/Haus der Familie deutlich seltener. Darüber hinaus sind sie seltener aktive Nutzer der Münchner Stadtbibliothek.

**Tab. W1 Kennzahlen nach Geschlecht (in %)**

Kapitel	Kennzahl	Jungen/ Männer	Mädchen/ Frauen	Berichts- abschnitt	
<b>B</b>	<b>Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung</b>	Geburten 2013 bis 2017	51,0	49,0	B 2
		Beteiligung an Betreuungsangeboten für 0- bis unter 6-Jährige	50,7	49,3	B 2
		Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen für 0- bis 6-Jährige	66,4	33,6	B 2.4
<b>C</b>	<b>Allgemein- bildende Schulen</b>	Anteil spät eingeschulter Kinder	13,6	8,5	C 2.1
		Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung	64,8	35,2	C 1.5
		Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf Gymnasien	52,8	55,5	C 2.3
		Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf Mittelschulen	20,2	18,8	C 2.3
		Bildungsbeteiligung an Gymnasien in Jgst. 8	38,8	44,5	C 1.3
		Bildungsbeteiligung an Mittelschulen (ohne M- & Ü-Klassen) in Jgst. 8	18,0	13,7	C 1.3
		Bildungsbeteiligung an Förderschulen in Jgst. 8	6,9	4,8	C 1.3
		Abwärtswechsel vom Gymnasium	5,1	3,2	C 3.1
		Abwärtswechsel von der Realschule	3,6	2,4	C 3.1
		Aufwärtswechsel von der Mittelschule	3,5	5,1	C 3.1
		Pflichtwiederholungen an Gymnasien	2,6	1,8	C 3.2
		Pflichtwiederholungen an Realschulen	5,2	3,5	C 3.2
		Pflichtwiederholungen an Mittelschulen	1,7	1,2	C 3.2
		Schulabgang mit allgemeiner Hochschulreife	31,0	39,1	C 5.1
		Schulabgang mit mittlerem Schulabschluss	39,6	40,8	C 5.1
		Schulabgang mit qualifizierendem Mittelschulabschluss	10,9	8,5	C 5.1
Schulabgang mit erfolgreichem Mittelschulabschluss	10,8	7,5	C 5.1		
Schulabgang ohne Mittelschulabschluss	7,6	4,2	C 5.1		
<b>D</b>	<b>Berufliche Schulen</b>	Neueintritte ins Übergangssystem*	18,4	8,5	D 2.2
		Geschlechterverteilung im Dualen System	57,8	42,2	D 1.3
		Geschlechterverteilung im Schulberufssystem	27,6	72,4	D 1.3
		Geschlechterverteilung im Übergangssystem	72,6	27,4	D 1.3
		Abschluss einer dualen Ausbildung ohne Erfolg	9,0	7,0	D 4.2
		Abschluss einer Ausbildung im Schulberufssystem ohne Erfolg	6,2	3,0	D 4.2
		Abschluss einer beruflichen Weiterbildung ohne Erfolg	5,2	0,6	D 4.2
<b>E</b>	<b>Hochschulen</b>	Geschlechterverteilung bei den Studierenden	52,0	48,0	E 2
		Anteil Absolvent_innen in der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	44,2	14,2	E 2
		Anteil Absolvent_innen in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	22,5	35,6	E 2
<b>F</b>	<b>Erwachsen- bildung</b>	Teilnehmende an Angeboten der Münchner Volkshochschule	26,3	73,7	F 2.3
		Teilnehmende an Angeboten des Münchner Bildungswerks/Haus der Familie	28,7	71,3	F 3.3
<b>G</b>	<b>Non-formale und informelle Bildung</b>	Münchner Stadtbibliothek: Nutzer_innen mit Ausweis	40,7	59,3	G 1

\* Anteil an allen Neueintritten in das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen

### III. Kennzahlen nach Nationalität und Migrationshintergrund

Viele Studien belegen den durchschnittlich geringeren Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Dies lässt sich zu einem großen Teil dadurch erklären, dass sie häufiger aus sozial benachteiligten Familien kommen. Ein weiterer Einflussfaktor sind die Sprachkompetenzen als wichtige Grundlage für den Bildungserfolg (siehe A2.2).

Je nach zugrundeliegender Statistik gibt es allerdings unterschiedliche Definitionen von Migrationshintergrund und Möglichkeiten der Differenzierungen innerhalb dieser Gruppe. Im Bereich der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen kann für viele Kennzahlen zwischen den drei Gruppen Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit (A), Deutsche mit Migrationshintergrund (DmMH) und Deutsche ohne Migrationshintergrund (DoMH) unterschieden werden. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und deutschem Pass an der gesamten Schüler\_innenschaft ist, unter anderem durch das geänderte Staatsangehörigkeitsrecht im Jahre 2000, in den letzten fünf Jahren von 15,6 % auf 25,6 % deutlich gewachsen. Daneben ist der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler durch die Zuwanderung der letzten Jahre nur leicht von 20,3 % auf 18,2 % gesunken, die Mehrheit dieser Kinder und Jugendlichen sind selbst nach Deutschland zugewandert (2017: 54,1 % / 2012: 29,9 %).

Auch im vorliegenden Bericht belegt eine Vielzahl von Indikatoren die geringere Bildungsteilhabe und den geringeren Bildungserfolg von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. einem Migrationshintergrund in München: So verbringen mehr Kinder mit Migrationshintergrund weniger als zwei Jahre in einer Kindertageseinrichtung als Kinder ohne Migrationshintergrund (zweiseitiger MHG 22,1 % einseitiger MGH 10,2 % vs. DoMH: 5,0 %). Kinder mit Migrationshintergrund werden später eingeschult (A: 16,5 %, DmMH: 11,8 % vs. DoMH: 8,6 %), sie treten seltener ans Gymnasium (A: 34,4 %, DmMH: 40,0 % vs. DoMH: 68,6 %) und häufiger an die Mittelschule über (A: 34,7 %, DmMH: 28,7 % vs. DoMH: 9,4 %). Deutsche mit Migrationshintergrund liegen bezüglich ihrer Bildungsteilhabe und ihres Bildungserfolgs meist zwischen den anderen beiden Gruppen.

Ausländische Schülerinnen und Schüler verlassen die allgemeinbildende Schule am Ende deutlich seltener mit einer allgemeinen Hochschulreife (A: 15,8 % vs. D: 40,6 %) und häufiger mit einem Mittelschulabschluss (A: 33,7 %, vs. D: 14,5 %) oder gar ohne Mittelschulabschluss (A: 11,9 % vs. D: 4,2 %) als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler. Ein zuletzt leichter Anstieg bei den Abgängen ohne Abschluss ist hier zu vermerken, welcher sich allerdings auf die neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler zurückführen lässt, die teils wenig Bildungszeit an einer Mittelschule hatten, weshalb sie einen Schulabschluss oft erst an den Berufsschulen erwerben. Beim Übergang ins berufliche Ausbildungssystem treten ausländische Jugendliche häufiger ins Übergangssystem ein (A: 30,2 % vs. D: 7,4 %), auch dies ist in erster Linie auf die hohe Zahl an Neuzugewanderten zurückzuführen. Ausländische Jugendliche schließen ihre duale Ausbildung häufiger ohne Erfolg ab (A: 19,0 % vs. D: 5,9 %). An den Hochschulen findet sich nur ein geringer Anteil von Studierenden mit ausländischem Pass, die in Deutschland zur Schule gegangen sind und hier ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (4,8 %).

Es finden sich aber auch Bereiche ohne nennenswerte Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund wie beispielsweise der Anteil der Pflichtwiederholungen an Realschulen oder der Anteil der erfolglosen Abschlüsse einer Ausbildung im Schulberufssystem.

Außerdem zeigten sich im zeitlichen Verlauf vielfach positive Entwicklungen: Familien mit Migrationshintergrund nehmen die Angebote der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung häufiger an

Tab. W2 Kennzahlen nach Nationalität und Migrationshintergrund (in%)

Kapitel	Kennzahl	mit MH	ohne MH	Berichtsabschnitt		
B	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	0- bis 2-Jährige in Kindertageseinrichtungen	37,0	63,0	B 2.3	
		3- bis 5-Jährige in Kindertageseinrichtungen	50,2	49,8	B 2.3	
		Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen für 0- bis 6-Jährige	54,4	45,6	B 2.4	
		Besuchsdauer einer Kindertageseinrichtung vor der Einschulung kürzer als 2 Jahre*	einseitiger MH: 10,2 zweiseitiger MH: 22,1	5,0	B 4.1	
		ausl. Staatsangehörigkeit	deutsch mit MH	deutsch ohne MH	Berichtsabschnitt	
C	Allgemeinbildende Schulen	Anteil spät eingeschulter Kinder	16,5	11,8	8,6	C 2.1
		Schüler_innen an den öffentlichen Schulen Okt. 2012	20,3	15,6	64,1	C 1.4
		Schüler_innen an den öffentlichen Schulen Okt. 2017	18,2	25,6	56,2	C 1.4
		Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf Gymnasien	34,4	40,0	68,6	C 2.3
		Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf Mittelschulen	34,7	28,7	9,4	C 2.3
		Bildungsbeteiligung an Gymnasien in Jgst. 8	17,8	34,3	50,6	C 1.3
		Bildungsbeteiligung an Mittelschulen (ohne M- & Ü-Klassen) in Jgst. 8	34,6	29,0	6,9	C 1.3
		Bildungsbeteiligung an Förderschulen in Jgst. 8	4,6	3,3	6,9	C 1.3
		Abwärtswechsel vom Gymnasium	6,1	7,6	3,4	C 3.1
		Abwärtswechsel von der Realschule	4,0	3,8	2,5	C 3.1
		Aufwärtswechsel von der Mittelschule	3,8	5,5	3,8	C 3.1
		Pflichtwiederholungen an Gymnasien	3,0	3,2	1,9	C 3.2
		Pflichtwiederholungen an Realschulen	4,4	4,3	4,5	C 3.2
		Pflichtwiederholungen an Mittelschulen	1,9	1,3	1,1	C 3.2
				ausl. Staatsangehörigkeit	deutsche Staatsangehörigkeit	Berichtsabschnitt
			Schulabgang mit allgemeiner Hochschulreife	15,8	40,6	C 5.1
			Schulabgang mit mittlerem Schulabschluss	38,6	40,7	C 5.1
	Schulabgang mit qualifizierendem Mittelschulabschluss	16,2	7,8	C 5.1		
	Schulabgang mit erfolgreichem Mittelschulabschluss	17,5	6,7	C 5.1		
	Schulabgang ohne Mittelschulabschluss	11,9	4,2	C 5.1		
D	Berufliche Schulen	Neueintritte ins Übergangssystem**	30,2	7,4	D 2.2	
		Verteilung Staatsangehörigkeit im Dualen System	22,2	77,8	D 1.3	
		Verteilung Staatsangehörigkeit im Schulberufssystem	29,6	70,4	D 1.3	
		Verteilung Staatsangehörigkeit im Übergangssystem	67,6	32,4	D 1.3	
		Abschluss einer dualen Ausbildung ohne Erfolg	19,0	5,9	D 4.2	
		Abschluss einer Ausbildung im Schulberufssystem ohne Erfolg	3,6	3,7	D 4.2	
		Abschluss einer beruflichen Weiterbildung ohne Erfolg	5,8	2,6	D 4.2	
E	Hochschulen	Studierende an Münchner Hochschulen***	deut. HZB: 4,8 ausl. HZB: 14,1	81,1	E 2	
		Anteil Absolvent_innen in der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	40,6	28,2	E 2	
		Anteil Absolvent_innen in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	20,8	30,1	E 2	

MH: Migrationshintergrund

\* Zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung

\*\* Anteil an allen Neueintritten in das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen

\*\*\* Bildungsinländer\_innen: Hochschulzugangsberechtigung (HZB) in Deutschland erworben, Internationale Studierende: HZB im Ausland erworben

als früher, der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an öffentlichen Realschulen (2013/14: 30,2 %, 2017/18: 40,6 %) und Gymnasien (2013/14: 18,7 %, 2017/18: 24,9 %) ist gestiegen und ausländische Jugendlichen erwerben häufiger einen mittleren Schulabschluss (2013: 33,9 %, 2017: 38,6 %) oder ein Abitur (2013: 11,9 %, 2017: 15,8 %) als noch vor wenigen Jahren. Auch bei den Abschlüssen an den beruflichen Schulen konnten sich die jungen Erwachsenen dieser Gruppe deutlich verbessern.

## IV. Fazit

Als kurzes Fazit kann festgehalten werden, dass sich in der Summe die Bildungsergebnisse und die Bildungschancen leicht verbessert haben, während die Anforderungen an die Bildungseinrichtungen und Bildungsangebote zugleich gestiegen sind. Diese Verbesserungen trotz steigender Anforderungen lassen sich auch auf die Förderprogramme der Stadt München (Bedarfsorientierte Budgetierung, Münchner Förderformel u. w.), auf die vor einigen Jahren ausgeweitete staatliche Förderung (z. B. Deutschförderung an Grund- und Mittelschulen) sowie eine gewachsene Verantwortungsgemeinschaft der Akteure in München zurückführen.

Betrachtet man den Stand der Bildungsteilhabe und -gerechtigkeit entlang der vier Dimensionen soziale Lage, Geschlecht, Migrationshintergrund und Behinderungen, so ist besonders erfreulich, dass im Vergleich zu früher an etwas mehr Grundschulen, die in Stadtgebieten mit niedrigem Sozialindex liegen, die Übertrittsquoten an das Gymnasium höher ausfallen.

Wenig verändert haben sich die Differenzen nach Geschlecht: Jungen und junge Männer schneiden in ihrer Schullaufbahn und ihrer beruflichen Ausbildung fast durchgängig etwas schlechter ab als ihre Altersgenossinnen. Allerdings sind junge Männer unter den Studierenden leicht überrepräsentiert. Auffallend sind weiterhin die geschlechtsspezifischen Präferenzen in der Ausbildungs- und Studienwahl. Da diese teils schon im Elementar- und Primarbereich angebahnt werden, braucht es frühe Fördermaßnahmen, um dieser Geschlechtersegregation entgegenzuwirken.

Weiterhin zeigen sich deutliche Nachteile im Bildungserfolg bei den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bzw. mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Gruppe in nahezu allen Bereichen eine positive Entwicklung aufweist.

Mit Blick auf die Zuwanderung werden die Förderung des Deutschspracherwerbs, aber auch ausreichende Beratungsangebote für Neuzugewanderte weiterhin von Bedeutung bleiben. Dabei ist die Zuwanderung aus dem Ausland bereits Anfang der 2010er Jahre angestiegen und wird, auch nachdem zwischenzeitlich weniger Geflüchtete in die Stadt kommen, durch den Zuzug aus anderen Ländern, absehbar ein bedeutender Faktor für die Stadt München bleiben.

Darüber sollte der steigende Anteil in Deutschland geborener Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund in den allgemeinbildenden Schulen sowie im Berufsbildungsbereich nicht aus dem Blick geraten. Förderbedarfe entstehen hier oftmals aufgrund schlechterer sozioökonomischer Ausgangsbedingungen, weshalb eine Förderung hier allen Kinder und Jugendlichen aus benachteiligten Familien zugutekommt.

Zu der Entwicklung der Lage der Kinder und Jugendlicher mit Beeinträchtigungen und Behinderungen lassen sich anhand der zur Verfügung stehenden Daten kaum Aussagen treffen. Auffallend ist jedoch, dass die Zahl der in Grundschulen vom Mobilen sonderpädagogischen Dienst betreuten Kinder leicht zurückgegangen ist. Hier sind Gründe zu eruieren. Unabhängig davon gilt es, wei-

ter an der Inklusion von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den institutionellen Bildungsangeboten zu arbeiten, wie es im Rahmen des „Stufenkonzepts Inklusion an städtischen Schulen“ vorgesehen ist.

Für das Referat für Bildung und Sport wie für alle Bildungsakteurinnen und -akteure in München zeigen die positiven Entwicklungen, dass man sich auf dem richtigen Weg befindet. Gleichwohl sind die Herausforderungen im Bildungsbereich nicht weniger geworden. Beim Blick auf die einzelnen Aspekte gilt es, Einflussfaktoren wie Zuwanderung zu berücksichtigen und auch Prägungen von bestimmten Rollenbildern in den Einrichtungen zu hinterfragen. Viele der im Bericht zitierten Studien verweisen darauf, dass es gerade der Umgang und die Zuschreibungen im Alltag sind, die die Leistungen im Bildungssystem beeinflussen. Diese können sowohl in der Familie wie in den Bildungseinrichtungen erfolgen. So bestimmen etwa die Zuschreibungen von Mathematikkenntnissen, inwieweit sich junge Frauen für dieses Fach interessieren. Genauso kann die Einordnung von Menschen nach sozialem Hintergrund, Migrationshintergrund oder von Menschen mit Behinderungen nach Stereotypen dazu führen, dass diesen Chancen verwehrt bleiben. Hier gilt es aufzuklären, Fortbildungen können dabei ein Mittel sein.

# 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. Hierzu werden vor allem im Abschnitt A1, teils aber auch unter A2 Daten zur Bevölkerung, dem Arbeitsmarkt oder der sozialen Lage kurz dargestellt. Umfassendere Informationen können dem Statistischen Jahrbuch der Stadt München (StatAmt 2018), dem Demografiebericht (PLAN 2019), dem Jahreswirtschaftsbericht (RAW 2018) sowie dem Armutsbericht (SozRef 2017) entnommen werden.

Welche Daten und Gruppen beachtet werden, um ein kommunales Bildungswesen zu betrachten und weiterzuentwickeln, liegt immer auch darin begründet, welche Schwerpunkte im Bereich der Bildung gesetzt werden. Um diese Schwerpunkte deutlich zu machen wird im Abschnitt A2 auf die unterschiedlichen Gruppen eingegangen, welche mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit und Bildungsteilhabe von besonderer Bedeutung sind. Dabei wird auf die Problemstellungen bei der Darstellung dieser Gruppen in einem Indikatorenbericht eingegangen.

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 unter anderem im Rahmen der Budgetierung von Kindertageseinrichtungen und städtischen allgemeinbildenden Schulen zur Ressourcenzuweisung eingesetzt wird. Er wird am Ende dieses Kapitels erläutert (vgl. Abb. A2-5).

## A1 Bevölkerungsentwicklung und Arbeitsmarkt

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. A1.1 bis A1.3). 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. A1.4).

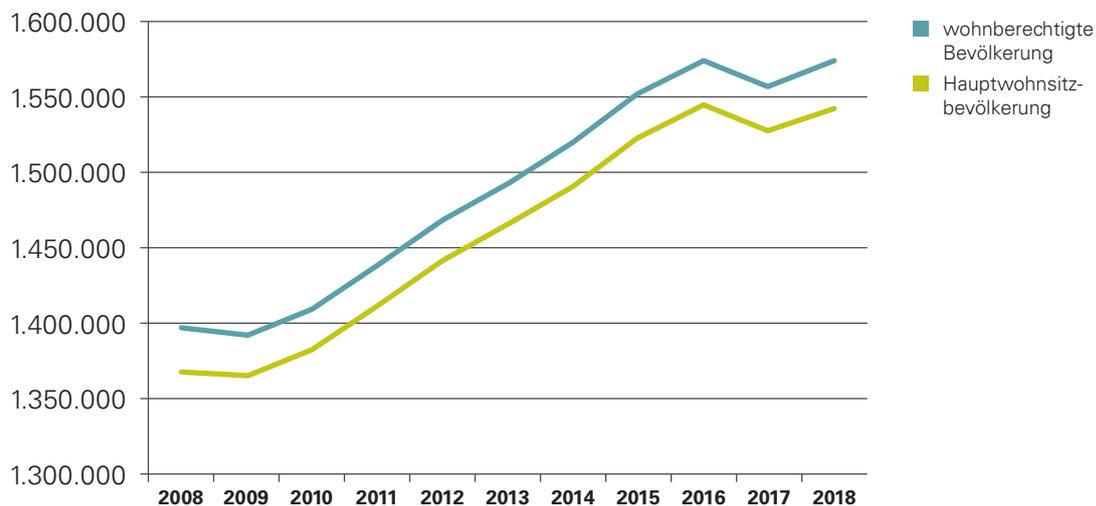
### Bevölkerungsdaten

Die Bevölkerung kann als Hauptwohnsitz-, Nebenwohnsitz- oder wohnberechtigte Bevölkerung angegeben werden. Dabei ist die wohnberechtigte Bevölkerung die Summe der Hauptwohnsitz- und der Nebenwohnsitzbevölkerung. Da Bildungsangebote von allen Bürgerinnen und Bürgern in Anspruch genommen werden können, wird im Folgenden in der Regel die Zahl zur wohnberechtigten Bevölkerung herangezogen. Eine Ausnahme bilden Daten zu den Sozialleistungen. Da diese am Erstwohnsitz erteilt werden, wird hier auf die Hauptwohnsitzbevölkerung Bezug genommen.

## A1.1 Bevölkerungswachstum und -struktur

Die Stadtbevölkerung ist im Jahr 2018 um etwa 1,0 % gewachsen, die wohnberechtigte Bevölkerung nahm in diesem Jahr um 15.367 Personen zu. Innerhalb von zehn Jahren sind circa 175.000 Menschen hinzugekommen. Zum 31.12.2018 zählte München 1.542.211 Einwohnerinnen und Einwohner am Hauptwohnsitz und 1.572.557 wohnberechtigte Bürgerinnen und Bürger (**Abb. A1-1**). Der Demografiebericht München geht in seiner aktuellen Planungsprognose von einem kontinuierlichen Bevölkerungswachstum aus, sodass im Jahr 2040 1,85 Millionen Wohnberechtigte zu erwarten sind (vgl. PLAN 2019, S. 63).

**Abb. A1-1 Hauptwohnsitzbevölkerung und wohnberechtigte Bevölkerung in München, Dezember 2008 bis 2018\***



\* 2009 Registerbereinigung infolge der Ausgabe der Steueridentifikationsnummer, 2017 Registerbereinigung u.a. infolge des Versandes der Unterlagen für die Wahl des Migrationsbeirats (vgl. auch Plan 2019, S. 20).

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

## Bevölkerungsentwicklung nach Altersgruppen

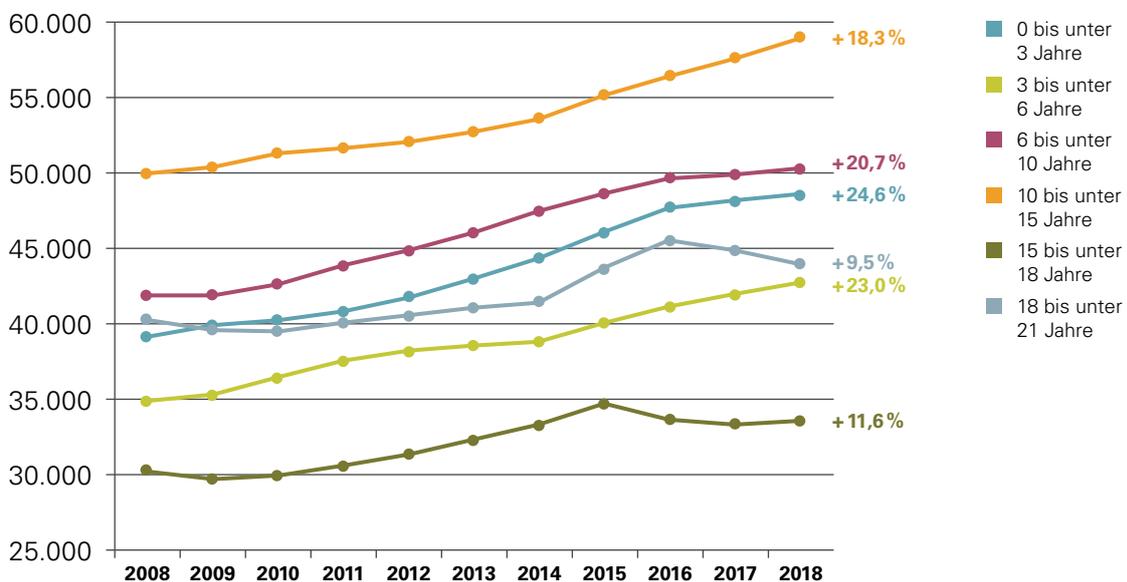
Für die Bildungsplanung steht die Entwicklung der Anzahl der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vordergrund. Wie **Abbildung A1-2** zeigt, gab es hier in der Vergangenheit starke Zuwächse. Festzuhalten ist: Je jünger die Münchner Kinder sind, desto zahlreicher werden sie gegenwärtig.

Die Anzahl der unter 21-Jährigen in der wohnberechtigten Bevölkerung ist zwischen 2008 und 2018 um 15,2 % auf 280.548 Personen gestiegen. Am stärksten wuchs die Zahl der Kinder im Krippen- und Kindergartenalter. Die Gruppe der bis unter 3-Jährigen ist um 24,6 % auf 44.312 Kinder und die der 3- bis unter 6-Jährigen um 23,0 % auf 38.828 Kinder angewachsen. Die Zahl der Mädchen und Jungen im Grundschulalter hat innerhalb von zehn Jahren um 20,7 % zugenommen. Bei den 10- bis unter 15-Jährigen lag der Zuwachs bei 18,3 %.

In den beiden Altersgruppen der 15- bis unter 18-Jährigen (+ 11,6 %) und 18- bis 21-Jährigen (+ 9,5 %) sind über den gesamten Betrachtungszeitraum ebenfalls deutliche Anstiege auszumachen, sie fallen aber geringer aus als in den jüngeren Altersgruppen. Werden nur die letzten Kalenderjahre betrachtet, zeigen sich für beide Gruppen auch Rückgänge. Bei den 15- bis unter 18-Jährigen war dies in den Jahren 2016 und 2017 der Fall. Hier spielt unter anderem der vorangegangene Anstieg der Anzahl aufgegriffener unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge (bis 2015) und der darauffolgende Rückgang bei dieser Gruppe eine Rolle. Seit 2016 werden die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zudem auf die Bundesländer und Kommunen verteilt, während zuvor das örtliche Jugendamt für die Versorgung aller im Zuständigkeitsgebiet angekommenen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge zuständig war.

In der Altersgruppe der 18- bis 21-Jährigen zeigt sich seit 2017 ein Rückgang. Im Jahr 2017 kann dieser durch die Registerbereinigung bedingt sein, welche unter anderem infolge des Versandes der Unterlagen für die Wahl des Migrationsbeirats erfolgte (vgl. auch PLAN 2019, S. 20). Zudem lässt sich ein Teil des Rückgangs auf Nationalitäten zurückführen, aus denen häufig Geflüchtete nach München gekommen sind. So geht etwa die Hälfte des Rückgangs im Jahr 2018 auf Personen mit afghanischer, somalischer, syrischer und nigerianischer Staatsangehörigkeit zurück.

**Abb. A1-2 Entwicklung der Bevölkerungszahl verschiedener Altersgruppen bis unter 21 Jahre in München, Dezember 2008 bis 2018**



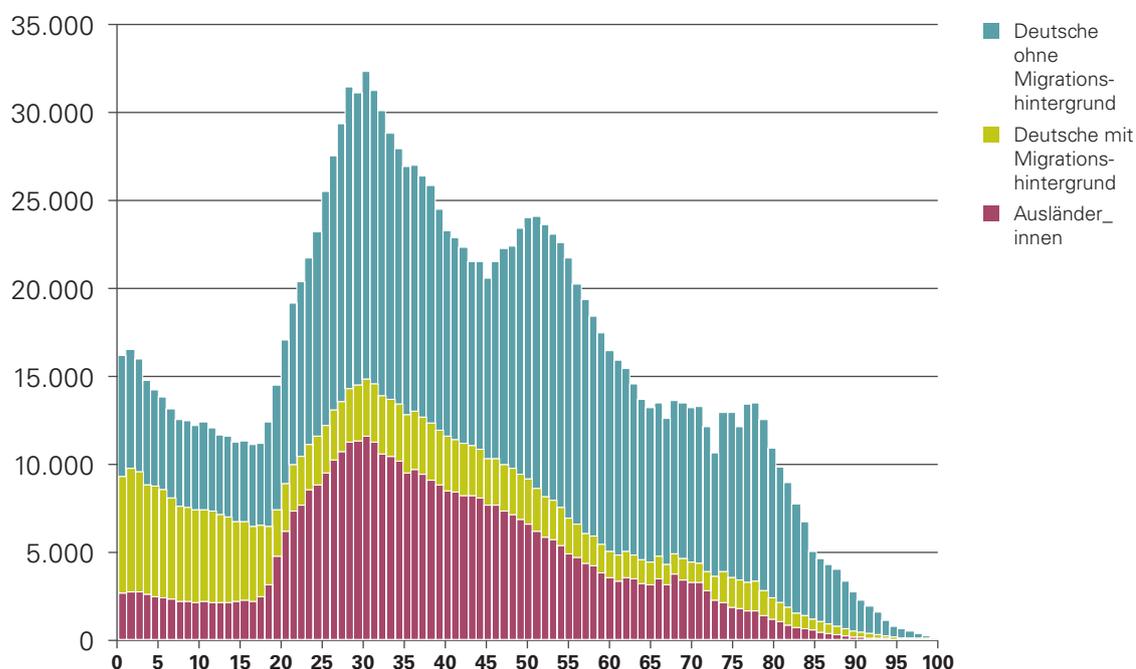
Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

### Altersstruktur der Bevölkerung

Die Altersstruktur der Münchner Bevölkerung weist die typischen Merkmale einer Großstadt von überregionaler Bedeutung auf. Sie ist Ausbildungs- und Arbeitsort und die Bevölkerungszusammensetzung ist durch die dadurch ausgelösten Wanderungsbewegungen bedingt (vgl.

auch Abb. A1-5). In der Altersspanne, in der eine Berufsausbildung oder ein Studium durchlaufen wird, 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 30 Altersjahren. Ab 33 fällt die Bevölkerungszahl für die folgenden Altersjahrgänge dann ab. Ab 50 Jahren gibt es für einige Altersjahrgänge wieder höhere Einwohnerzahlen, was auf die Generation der Babyboomer zurückzuführen ist.

**Abb. A1-3 Wohnberechtigte Bevölkerung nach Altersjahren und Migrationshintergrund in München, 31.12.2018**



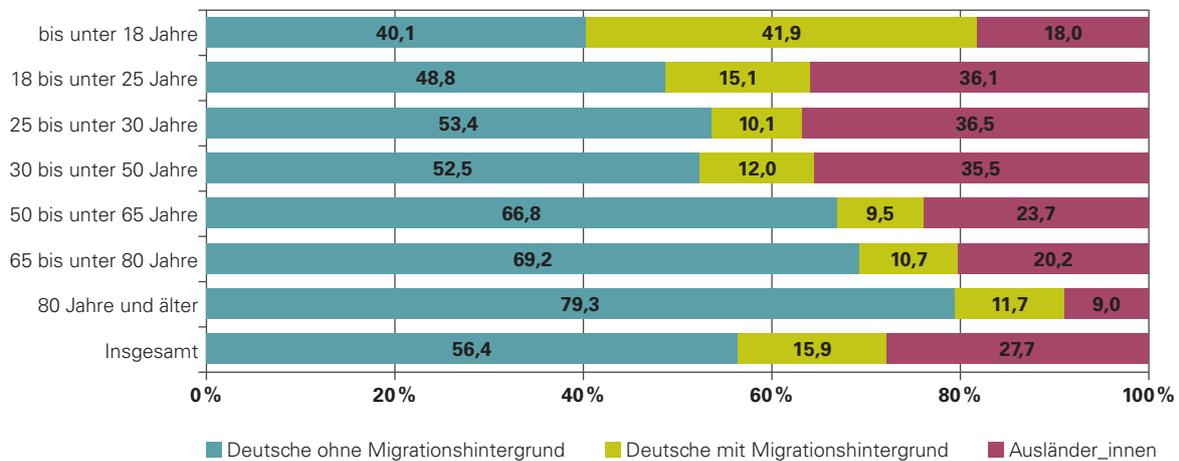
Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

## A1.2 Bevölkerungszusammensetzung

Internationalisierung und Zuwanderung prägen die Zusammensetzung der Münchner Stadtbevölkerung. 56,4 % der Münchnerinnen und Münchner sind Deutsche ohne Migrationshintergrund, 43,6 % besitzen einen Migrationshintergrund (**Abb. A1-4**). Die Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund lassen sich weiter unterteilen in Ausländerinnen und Ausländer (27,7 %) und Deutsche mit Migrationshintergrund (15,9 %). Zu den Deutschen mit Migrationshintergrund zählen Deutsche mit ausländischer Herkunft (selbst nach 1955 zugewandert) und Personen, deren Eltern migriert sind (mindestens ein Elternteil nach 1955 zugewandert). Seit der Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 besitzen in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern neben der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern automatisch auch die deutsche Staatsbürgerschaft, wenn ein Elternteil sich zum Zeitpunkt der Geburt seit mindestens acht Jahren dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland aufhält. Mit der Gesetzesänderung von 2014 gilt für diese Kinder, dass sie beide Staatsangehörigkeiten behalten können, wenn sie in Deutschland aufgewachsen sind (§ 24 StAG).

Je jünger die Bevölkerung, desto geringer ist der Anteil der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Bei den Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren haben inzwischen weniger als die Hälfte (40,1 %) keinen Migrationshintergrund. Im Vergleich zu den im letzten Bildungsbericht dargestellten Bevölkerungszahlen für 2014 ist der Anteil der ausländischen Bevölkerung um 1,5 Prozentpunkte und derjenige der Deutschen mit Migrationshintergrund um 1,7 Prozentpunkte gestiegen.

**Abb. A1-4 Bevölkerung nach Migrationshintergrund und Altersgruppen in München, 31.12.2018 (in %, wohnberechtigte Bevölkerung)**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

### A1.3 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.

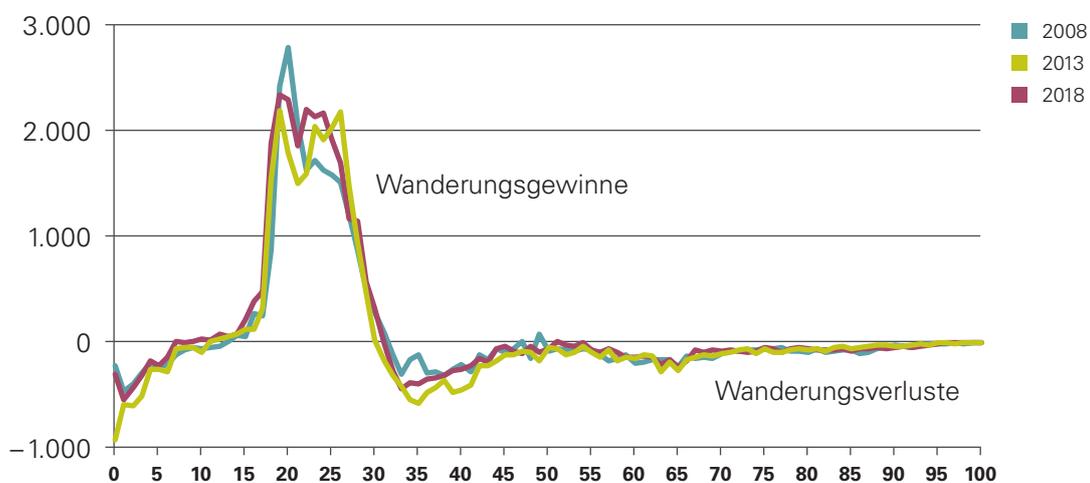
#### Wanderungen nach Alter und Herkunft

Die Zuwanderung nach München erfolgt vor allem in der Altersgruppe der 16- bis 30-Jährigen, welche 2018 einen Wanderungsgewinn (Zuzüge abzüglich Wegzüge) von 20.104 Personen auswies. In dieser Altersspanne wird häufig eine Berufsausbildung bzw. ein Studium begonnen oder die erste Arbeitsstelle angetreten. Der Zuzug der jungen Neumünchnerinnen und -münchner führt in der Folge zu der bereits dargestellten großstadtspezifischen Altersstruktur Münchens (vgl. Abb. A1-3).

In geringerem Ausmaß ziehen auch Kinder im Krippen-, Kindergarten- und Grundschulalter in beide Richtungen über die Stadtgrenze, wobei in der Summe deutlich mehr Kinder im Alter von unter 10 Jahren die Stadt verlassen als zuziehen, sodass sich ein negativer Saldo ergibt (- 3.555). Trotz des Wanderungsverlusts in dieser Altersgruppe nimmt die Zahl der unter 10-jährigen

rigen Kinder aufgrund der seit über einem Jahrzehnt steigenden Geburtenzahlen stetig zu (vgl. Abb. A1-6). Ab dem zehnten Lebensjahr ergeben sich Wanderungsgewinne. Bereits die Zuwanderung bei den 10- bis unter 21-Jährigen gleicht den negativen Saldo der jüngeren Kinder wieder aus. D.h. auch, dass trotz des Bevölkerungsrückgangs in der Altersgruppe der 18- bis unter 21-Jährigen in 2018 (vgl. Abb. A1-2) für diese Altersjahre ein positiver Wanderungssaldo vorliegt, er fällt allerdings geringer aus als im Vorjahr.

**Abb. A1-5 Wanderungssaldo nach Alter (wohnberechtigte Bevölkerung), Jahre 2008, 2013 und 2018**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Die Rückgänge bei den unter 10-Jährigen lassen sich mit Blick auf Wanderungsverluste bei den 30- bis 45-Jährigen auch auf Familiengründungen und darauf folgende Umzüge ins Umland zurückführen. Ab etwa 55 Jahren nimmt das Wanderungsgeschehen, Zu- und Wegzüge, ab. Allerdings zeigen sich kurz vor dem Rentenalter noch einmal etwas höhere Wanderungsverluste. Motiv für die Abwanderung 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 (vgl. auch SozRef 2017, S. 155).

Werden die insgesamt 118.331 Zuzüge im Jahr 2018 betrachtet, kamen etwa 58 % davon aus dem Ausland. Etwas mehr als ein Viertel der Zuzüge (31.024) erfolgte aus Ländern der Europäischen Union, 32 % kamen aus dem Nicht-EU-Ausland. Unter den ausländischen Nationalitäten waren bei den Zugezogenen die kroatische (+ 5.831), die rumänische (+ 4.614), die indische (+ 3.821) und die italienische (+ 3.520) Staatsangehörigkeit am häufigsten vertreten. Dabei ist der Wanderungssaldo, also Zuzüge abzüglich Wegzüge, für Bürgerinnen und Bürger mit rumänischer (+ 508) und italienischer (+ 855) Staatsbürgerschaft aufgrund der Wegzüge deutlich geringer. Den höchsten positiven Wanderungssaldo weisen die Inderinnen und Inder (+ 1.716) und die Kroatinnen und Kroaten auf (+ 1.485).

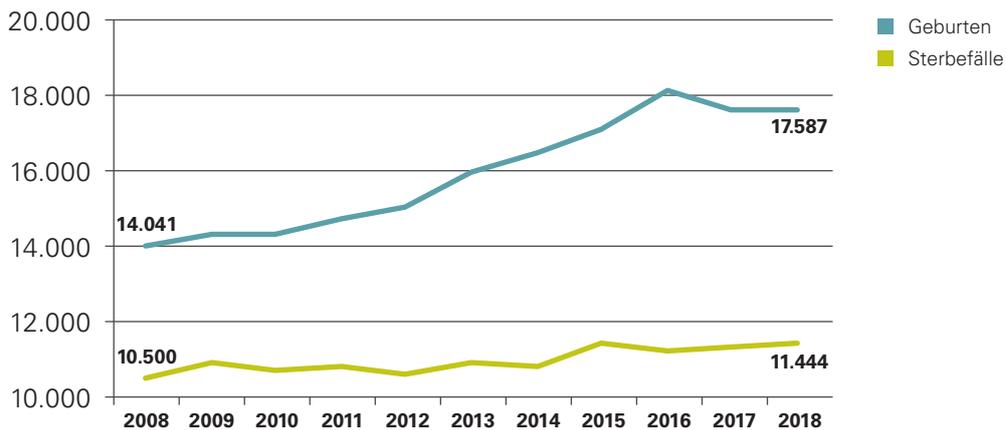
### Geburten und Sterbefälle

Die natürliche Bevölkerungsbewegung durch Geburten und Sterbefälle steht in enger Beziehung mit den Zu- und Wegzügen. So senkt die leichte Wegzugstendenz im Alter die Zahl der Sterbefälle

in der Stadt und der kontinuierliche Wanderungsüberschuss junger Menschen ist die Basis für die hohen Geburtenzahlen.

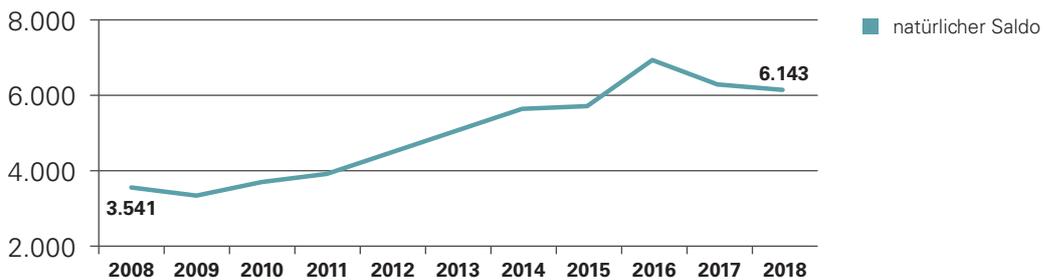
Die Geburten sind insbesondere für die Planungen der Krippen-, Kindergarten- und Grundschulangebote ausschlaggebend. München hatte über viele Jahre einen wachsenden Geburtenüberschuss zu verzeichnen, der sich zuletzt auf hohem Niveau eingependelt hat. Im Jahr 2018 standen 17.587 Geburten nur 11.444 Sterbefällen gegenüber (**Abb. A1-6**). Daraus ergibt sich ein positiver Saldo von 6.143 Personen (**Abb. A1-7**). Die Zahl der Geburten hat sich im hier betrachteten Zehnjahreszeitraum um etwa 27 % erhöht, während die Zahl der Sterbefälle mit 9 % deutlich langsamer gestiegen ist. Als Folge ist im gleichen Zeitraum der natürliche Saldo (Geburten abzüglich Sterbefälle) um über 70 % angestiegen. 2018 lag der Anteil des Geburtenüberschusses am gesamten Bevölkerungswachstum etwa bei 40 %.

**Abb. A1-6 Geburten und Sterbefälle in München, Jahre 2008 bis 2018**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

**Abb. A1-7 Natürlicher Saldo aus Geburten und Sterbefällen in München, Jahre 2008 bis 2018**



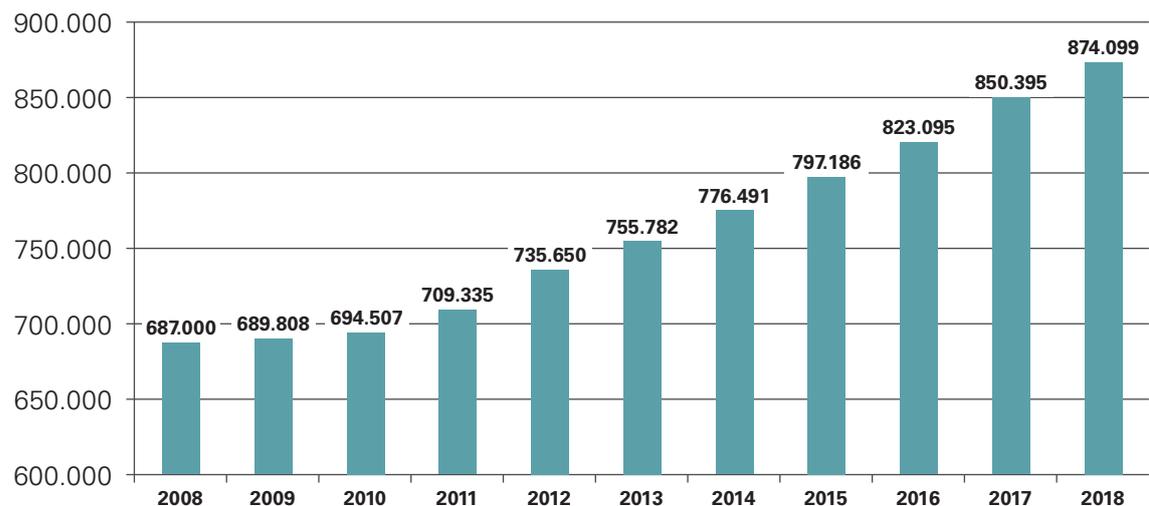
Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

## A1.4 Beschäftigung und Arbeitslosigkeit

In der Stadt München gibt es seit mehreren Jahren einen starken Anstieg der Beschäftigtenzahlen. Die Entwicklung kann hierbei nach Arbeitsort oder nach Wohnort der Beschäftigten betrachtet werden. 874.099 Personen gingen am Arbeitsort München am 31.06.2018 einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach (**Abb. A1-8**). Zugleich gingen 665.810 Münchnerin und Münchner, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Stadt, einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach.

Vor allem ab dem Jahr 2010 hat sich die Entwicklung der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten am Arbeitsort München beschleunigt, seitdem nahm ihre Zahl um circa 180.000 zu. Die Anzahl der Beschäftigten am Wohnort München stieg um etwa 160.000.

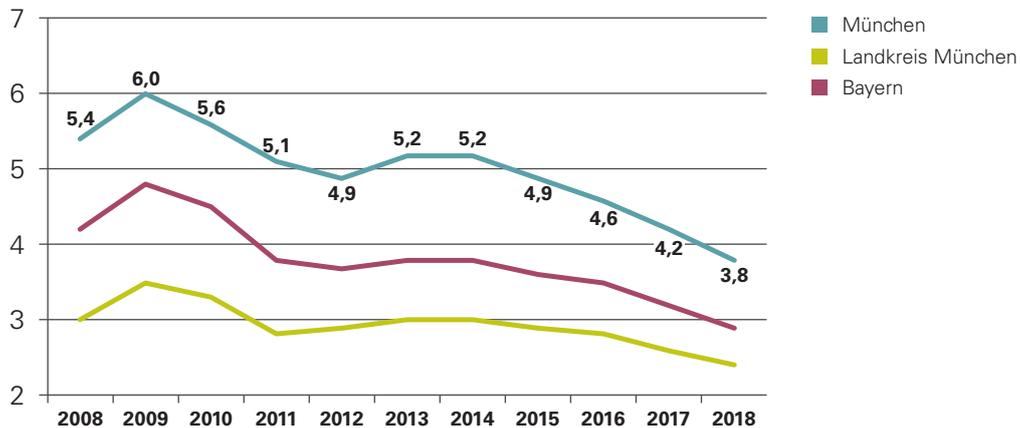
**Abb. A1-8 Sozialversicherungspflichtige Beschäftigte am Arbeitsort in München, Jahre 2008 bis 2018 (Stichtag 30.06.)**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Korrespondierend zur guten Lage am Arbeitsmarkt ist die Anzahl der Arbeitslosen in München in den letzten Jahren weiter gesunken. Im Jahr 2008 waren im Jahresdurchschnitt 38.605 Personen arbeitslos, zehn Jahre später waren es noch 32.465. Dabei ist sowohl die Zahl der Langzeitarbeitslosen (2008: 14.663; 2018: 8.227) als auch die Anzahl der arbeitslosen Jugendlichen (2008: 3.016; 2018: 1.957) deutlich zurückgegangen. Erstaunlicherweise haben Menschen mit Schwerbehinderung von dieser Entwicklung nicht profitiert, die Arbeitslosenzahl stieg in dieser Gruppe von 2008 auf 2018 um 229 auf 2.386.

**Abb. A1-9 Arbeitslosenquote im Vergleich, Jahre 2008 bis 2018**  
(alle zivilen Erwerbspersonen, Jahresdurchschnitte in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Der Rückgang bei der Anzahl der Arbeitslosen zeigt sich auch in der Arbeitslosenquote in München, welche bis ins Jahr 2018 auf 3,8 % (**Abb. A1-9**) gesunken ist. Im Vergleich mit dem Freistaat Bayern und dem Landkreis München fällt die Arbeitslosenquote in München etwas höher aus. Vor allem die Arbeitslosenquote im Landkreis München ist mit 2,4 % sehr gering. Wegen des größeren Angebots an Gewerbeflächen siedeln sich viele Betriebe im Landkreis München an. Der Landkreis ist daher als Arbeitsort für viele Münchnerinnen und Münchner von Bedeutung, was sich an den hohen Zahlen an Auspendlerinnen und Auspendlern aus der Stadt München in den Landkreis München zeigt (vgl. Scharf 2019, S. 20f.).

## A2 Dimensionen von Bildungsteilhabe

Ein Ziel der Bildungsakteure in München ist die Sicherstellung von Bildungsteilhabe. Diese zu ermöglichen bedeutet grundlegend, dass jede und jeder Bildungsangebote entlang der Bildungskette – von Krippe und Kindergarten über Schule, berufliche Ausbildung oder Hochschule bis hin zur Erwachsenenbildung – wahrnehmen kann.

Im Bereich von Krippe und Kindergarten geht es dabei um Versorgungsgrade sowie darum, die Eltern möglichst aller Kinder zu erreichen. Im schulischen Bereich stellt sich die Frage danach, wie sich die Schülerinnen und Schüler nach verschiedenen Merkmalen über die Schularten verteilen. An dieser Stelle ist Bildungsteilhabe eng mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit verknüpft. Immer dann, wenn ein Personenmerkmal neben den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler Einfluss auf ihre Teilhabe an einem bestimmten Bildungsangebot hat, wird die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit aufgeworfen.

Die Einordnung der Bildungsteilhabe nach verschiedenen Dimensionen oder Personenmerkmalen bietet sich an, wenn Daten verglichen werden sollen, um Aufschluss über die Beteiligung und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erlangen. Einem solchen Vorgehen stehen oftmals die Datenverfügbarkeit und unterschiedliche Begriffsdefinitionen in den zahlreichen Datenquellen entgegen. Die Datenverfügbarkeit ist unter anderem von Vorgaben des Datenschutzes abhängig, der bereits bei der Erhebung der Daten greift und die Bürgerinnen und Bürger vor der Erfassung und Verknüpfung bestimmter Merkmale zu ihrer Person schützt. Zudem erfolgt die Erfassung von Daten häufig im Rahmen von Verwaltungsaufgaben, weshalb die verfügbaren Statistiken auf kommunaler, Landes- oder Bundesebene nicht immer alle Merkmale enthalten, welche für die Fragestellungen eines Bildungsmonitorings von Interesse sind. Wo Daten vorliegen, ist bei der Bewertung darauf zu achten, dass jede Statistik ihre Begriffe eigenständig in Bezug auf den Erhebungszweck der Daten definiert. So gibt es beispielsweise nicht nur eine Definition von Migrationshintergrund, bereits für den Bereich der Kindertagesstätten sind zwei unterschiedliche Definitionen gängig (vgl. A2.2).

Im vorliegenden Bericht wird Bildungsteilhabe – wo immer möglich und sinnvoll – nach den Dimensionen Geschlecht, Migrationshintergrund oder zumindest Staatsangehörigkeit und nach der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ausdifferenziert. Für die Übertritte von der Grundschule ist es zudem möglich, mithilfe des Sozialindexes die soziale Lage der Kinder zu betrachten. Die Dimensionen können sich überlagern, etwa lassen sich häufig Überschneidungen von sozialer Lage und Migrationshintergrund feststellen. Solche Überlagerungen (Intersektionalität) werden im Bericht an einigen Stellen sichtbar.

In den folgenden Abschnitten zu den einzelnen Dimensionen von Bildungsteilhabe wird geklärt, was anhand der Statistiken in den weiteren Kapiteln jeweils darstellbar ist. Für den vorliegenden Bericht, der sich auf Kennzahlen und Indikatoren zur Bildung in München konzentriert (Indikatorenbericht), gilt es, dies vorab transparent zu machen. Für alle Dimensionen kann festgehalten werden, dass im Bericht zumeist auf die Durchschnittswerte der jeweiligen Gruppe (z.B. Frauen oder Männer) Bezug genommen wird, was die Heterogenität innerhalb der Gruppen in der Regel nicht wiedergeben kann.

Grundsätzlich sind jenseits der Datenlage, auf die im Weiteren zurückgegriffen wird, Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote qualitativ so auszurichten, dass sie jeder und jedem Bildungsteilhabe ermöglichen und Bildungsgerechtigkeit fördern.

## A2.1 Geschlecht und Gender

Geschlechterrollen sind ein wichtiger Teil der Identität und werden sehr früh im Leben erworben. Die Lebenslagen von Mädchen und Jungen werden dabei häufig aber auch von Geschlechterstereotypen geprägt, welche sich in unterschiedlichen Lebenschancen und Benachteiligungsrisiken niederschlagen. Die Prägung durch Geschlechterstereotypen erfolgt durch die Aneignung der den Geschlechtern von unserer Gesellschaft zugeschriebenen Verhaltensweisen und Fähigkeiten. Zuschreibung und Aneignung entstehen und aktualisieren sich durch aktive Konstruktionsprozesse in sozialen Situationen. Diese Prozesse, das *doing gender*, wirken über bestehende Geschlechterstereotype bereits ab dem Kleinkindalter. Werbung und Medien haben hier starken Einfluss. So kann beispielsweise die Bewerbung von Spielzeug mit als weiblich oder männlich geltenden Aktivitäten solche Stereotypen reproduzieren (vgl. Kaiser 2006, S. 75f.). Vor allem aber laufen diese Prozesse in Interaktionen ab und somit auch zwischen den Kindern und den Erzieherinnen und Erziehern (vgl. Voigt et al. 2015, S. 229ff.) bzw. den Kindern und Jugendlichen und Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Budde 2006, S. 53ff.). Folglich gilt es in den Bildungseinrichtungen mit gendersensibler und auf Gendermainstreaming ausgerichteter Pädagogik zu versuchen, Geschlechtsstereotypen und ihren Auswirkungen auf den Bildungsweg und -erfolg entgegenzuwirken.

Mit dem Eintritt in die Schule kann sich die Zuschreibung bestimmter Fähigkeiten zu einem Geschlecht auf die Leistung der Kinder und Jugendlichen in den entsprechenden Schulfächern auswirken. Unter anderem gilt Mathematik als Domäne der Jungen (vgl. Schipolowski et al. 2016, S. 190). Mit einer geschlechtsspezifischen Zuordnung von Schulfächern und Themen kann der Zugang zu den Fächern und oft auch das Lernverhalten geändert werden. In der Folge erreichen Mädchen in Mathematik häufig geringere Kompetenzwerte (vgl. ebd.). Allerdings zeigen Bildungsstudien für die Sekundarstufe auf, dass vor allem das Selbstvertrauen und damit verbunden das Antwort- und Frageverhalten der Schülerinnen und nicht das Geschlecht ausschlaggebend für die Mathematikleistungen sind (vgl. Jahnke-Klein 2006, S. 102ff.).

Auch berufliche Vorstellungen werden schon früh durch Geschlechterrollen und geschlechtsbezogene Stereotype beeinflusst. Bereits in der Grundschule lassen sich die Berufswünsche, welche die Kinder nennen, entlang von Geschlechtergrenzen einsortieren (vgl. Baumgardt 2011, S. 163f.). Dadurch werden früh Berufsbereiche ausgeblendet, was die Berufswahl im Jugendalter dann einschränken kann und vielfach nach Geschlecht segregiert (vgl. hierzu MBBB 2017, S. 82ff.).

Für die Jungen wiederum gilt, dass ein Bild von Männlichkeit als stark und dominant in der Pubertät noch verstärkt an Bedeutung gewinnt, insbesondere bei Jugendlichen aus den schlechter gestellten Schichten (vgl. Flaake 2006, S. 30). Zudem wird Fleiß und das Bemühen um gute Schulleistungen als weiblich konnotiert angesehen, was diesem Männlichkeitsbild widerspricht (vgl. ebd., S. 31). Darin kann ein Grund dafür liegen, dass Jungen über den gesamten schulischen Bildungsweg hinweg schlechter abschneiden als Mädchen (vgl. C2.3, C3.1, C5, D4). Die jungen Frauen verwerten im Gegenzug allerdings ihre besseren Schul- und Ausbildungsabschlüsse schlechter als die jungen Männer, was ihnen im Beruf zum Nachteil gerät (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 199ff.).

In den folgenden Kapiteln lässt sich anhand von Kennzahlen und Indikatoren eine Bewertung zur Bildungsteilhabe und zum Bildungserfolg in Abhängigkeit vom Geschlecht vornehmen. Folglich konzentriert sich die Darstellung im Weiteren auf diese Ergebnisse, dabei ist davon auszugehen, dass die hier kurz dargestellten Prozesse im Hintergrund wirken. Für einige Kennzahlen (z.B. im Abschnitt Erwachsenenbildung) liegen die Daten nicht durchgängig nach Geschlecht differenzier-

bar vor. Im Bereich der frühkindlichen Bildung wird bis auf eine Überlagerung mit der Dimension Kinder mit (drohender) Behinderung auf eine Differenzierung nach Geschlecht verzichtet, da sich hier erfreulicherweise keine Unterschiede bei der Teilhabe von Mädchen und Jungen feststellen lassen (vgl. B2 sowie Kuger et. al 2011, S. 272).

Für alle Abschnitte der Bildungskette gilt zudem, dass eine Darstellung eines dritten Geschlechts anhand der amtlichen Daten und Statistiken nicht möglich ist. Eine Ausnahme ist die Schulklimabefragung 2018 des Referats für Bildung und Sport (vgl. Wohlking 2018, S. 12), in welcher die Möglichkeit bestand, als Geschlecht die Kategorie Sonstiges zu wählen. Auch ohne umfassende Datengrundlage ist es für die Bildungseinrichtungen geboten, allen sexuellen oder geschlechtlichen Identitäten gerecht zu werden. Dabei gilt es, Diskriminierung zu verhindern, welche oft aufgrund sexueller Identitäten erfolgt. Einen Orientierungspunkt hierfür bieten die Leitlinien für die Arbeit mit LGBT\*Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. SozRef 2018).

## **A2.2 Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund**

Seit der Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes im Jahr 2000 lässt sich allein anhand der Staatsbürgerschaft nicht mehr auf die Herkunft der Person schließen. Da in der Regel die erste Staatsbürgerschaft erfasst wird, ändert dies die zwischenzeitliche Neuregelung, welche seit Ende 2014 die doppelte Staatsbürgerschaft erlaubt, nicht. Um die Herkunft trotzdem möglichst exakt zu erfassen, wird seit den 2000er Jahren in immer mehr Statistiken der Migrationshintergrund erhoben.

In der Münchner Bevölkerungsstatistik liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn eine ausländische Staatsangehörigkeit gegeben oder die Person bzw. ein Elternteil nach 1955 zugewandert ist. Die Definition ist weitgehend mit der Definition des Mikrozensus vergleichbar, lediglich das Bezugsjahr für die Zuwanderung unterscheidet sich. In den Statistiken, die für diesen Bericht herangezogen werden, liegen zumeist davon abweichende Definitionen vor (**Abb. A2-1**).

In der Kinder- und Jugendhilfestatistik, die Daten zu den Kindertageseinrichtungen und zur Kindertagespflege enthält, wird der Migrationshintergrund anhand der ausländischen Herkunft der Eltern und der in der Familie vorrangig gesprochenen Sprache erfasst. Zudem wird der Migrationshintergrund an den Kindertageseinrichtungen auch auf Basis des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes erfasst (BayKiBiG). Demnach liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn beide Eltern nichtdeutschsprachiger Herkunft sind. Im vorliegenden Bericht finden diese Daten keine Anwendung, sie werden aber zur Berechnung der gesetzlichen Förderung von Kindertageseinrichtungen herangezogen.

In der Schulstatistik gilt, dass ein Migrationshintergrund vorliegt, sobald nur eines der drei Merkmale „ausländische Staatsangehörigkeit“ und/oder „Geburt im Ausland“ und/oder „in der Familie überwiegend gesprochene Sprache ist nicht deutsch“ bzw. „Muttersprache ist nicht deutsch“ zutrifft. Das Merkmal der in der Familie gesprochenen Sprache wird dabei gerade auf das Merkmal Muttersprache umgestellt, für die vier großen Schularten (Grund-, Mittel-, Realschule und Gymnasium) erfolgte diese Umstellung sukzessive seit dem Schuljahr 2014/15. Die weiteren allgemeinbildenden Schularten folgen im Laufe der nächsten Jahre. Auch liegen die Daten zum Migrationshintergrund für die allgemeinbildenden Schulen noch nicht für alle Schularten zu allen Kennzahlen vor, weshalb stellenweise Daten für die Staatsangehörigkeit herangezogen werden (vgl. C1.4). Betrachtungen nach Staatsangehörigkeit liefern dabei in der Regel für die ausländischen Kinder und Jugendlichen schlechtere Bildungsergebnisse, als es eine Auswertung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ergeben würde. Dies liegt vor allem daran, dass der Anteil der-

jenigen mit eigener Zuwanderungserfahrung unter den ausländischen Kindern und Jugendlichen höher liegt (vgl. ebd.). Eine eigene Zuwanderung führt wiederum häufig zu weniger Bildungszeit in einem zudem fremden Schulsystem.

**Abb. A2-1 Merkmale des Migrationshintergrunds in ausgewählten Statistiken**

	Kinder- und Jugendhilfestatistik	Schulstatistik	Bevölkerungsstatistik
Merkmale Migrationshintergrund	Ausländische Herkunft der Eltern (nicht Staatsangehörigkeit)	Ausländische Staatsangehörigkeit	Ausländische Staatsangehörigkeit
	In der Familie vorrangig gesprochene Sprache	Geburt im Ausland  In der Familie überwiegend gesprochene Sprache / Muttersprache*	Selbst nach 1955 zugewandert  Ein Elternteil nach 1955 zugewandert
Zuzug aus dem Ausland	Wird nicht erhoben	Jahr	Monat und Jahr

\* Merkmal wurde 2014/15 an Gymnasien und Realschulen und 2017/18 an Grundschulen und Mittelschulen auf Muttersprache umgestellt. Weitere Schularten folgen. An den beruflichen Schulen wird die Sprache nur an den Wirtschaftsschulen erfasst.  
Quelle: Eigene Darstellung

An den beruflichen Schulen werden nur die Staatsangehörigkeit und die Geburt im Ausland erhoben. Eine Darstellung des Migrationshintergrunds auf dieser Datenbasis hat nur eine geringe Aussagekraft. Deshalb wird für die beruflichen Schulen auf die Staatsangehörigkeit zurückgegriffen. Dies gilt ebenfalls für die Hochschuldaten, für welche das Merkmal Migrationshintergrund nicht verfügbar ist.

Wird der Migrationshintergrund zur Beurteilung der Bildungsteilhabe herangezogen, zeigt sich häufig, dass diese für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen stattfindet, die zu niedrigeren Abschlüssen führen (vgl. Lokhande 2016, S. 5ff.). Für alle Kennzahlen und Indikatoren zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gilt es, die oftmals dahinterliegenden Einflussgrößen zu beachten. So sind für den Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten häufig die benachteiligte soziale Lage der Familien, die Kenntnisse der deutschen Sprache (vgl. Tarelli et al. 2012, S. 262ff.) sowie die Unterscheidung, ob eine eigene Zuwanderungserfahrung vorliegt (vgl. Segeritz et al. 2010, S. 123ff.), ausschlaggebend.

Der Einfluss der Sprache kann mit den Daten der Schulstatistik und der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum Teil über das Merkmal Familiensprache bzw. Muttersprache betrachtet und dadurch auf den Bedarf entsprechender Förderangebote geschlossen werden (vgl. C1.4). Da die Schulstatistik das Zuwanderungsjahr der Schülerinnen und Schüler für einige Kennzahlen erfasst, lässt sich auch dieser Einfluss teils gesondert betrachten (vgl. Abb. C1-6, Abb. D1-3 sowie D3.1).

Wie für alle betrachteten Gruppen gilt für die Kennzahlen zum Migrationshintergrund gleichermaßen, dass die Heterogenität innerhalb der Gruppe damit nicht umfassend beleuchtet werden kann. Faktoren, die hier eine Rolle spielen, sind etwa die Zugehörigkeit zu einer Minderheit, fehlende Alphabetisierung oder der Aufenthaltsstatus. Das Herkunftsland ist hierbei nicht per se

ausschlaggebend. Mit der sukzessiven Einführung der Arbeitnehmerfreizügigkeit für die EU-Mitgliedsstaaten in Ost- und Südosteuropa sind sehr viele Personen aus diesen Ländern in den deutschen Arbeitsmarkt zugewandert, dabei besetzen viele dieser Zuwanderer Fachkräftepositionen. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass gerade Minderheitengruppen (z.B. türkische Minderheiten, Roma und Sinti), die im Heimatland Diskriminierung erfahren und keinen guten Zugang zu Bildungsangeboten haben, mit vergleichsweise schlechten Voraussetzungen in den Münchner Bildungs- und Arbeitsmarkt münden. In vielen Fällen sind sie nicht alphabetisiert, finden lediglich Arbeit als kurzfristig Beschäftigte (sog. Tagelöhner) und leben in prekären Wohnsituationen. In der Folge können sie ihre Kinder auch nicht in dem Ausmaß in ihrem schulischen Werdegang unterstützen, wie das anderen Familien möglich ist.

Bei Menschen mit Fluchthintergrund können die mitgebrachten Bildungsressourcen ebenso innerhalb eines Herkunftslandes stark variieren. Gemeinsam ist ihnen allerdings, dass sie bei unklarem Aufenthaltsstatus weniger Möglichkeiten haben als beispielsweise Personen mit guter Bleibeperspektive oder Migrantinnen und Migranten mit Arbeitnehmerfreizügigkeit und/oder Visum. Rechtliche Unsicherheiten können ferner psychische und physische Folgeerscheinungen mit sich bringen, die eine zusätzliche Hürde mit Blick auf Bildungsteilhabe und Partizipation darstellen.

### **A2.3 Menschen mit Behinderung**

Der uneingeschränkte Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen ist ein Menschenrecht, das in der Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen (UN-BRK) der Vereinten Nationen verankert ist. 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.

Diese Forderung beschreibt ein inklusives Bildungssystem. Das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München arbeitet in der Praxis mit einem weit gefassten Inklusionsbegriff. Inklusive Pädagogik bedeutet demnach, allen Bildungsteilnehmerinnen und -nehmern und ihren 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 zielt damit darauf ab, das Bestehende an die Bedarfe der Individuen anzupassen (vgl. Kronauer 2010, S. 56).

Die Erläuterungen und die Verwendung des Begriffs Inklusion in diesem Abschnitt sowie im weiteren Bericht beschränken sich allerdings auf Menschen mit Behinderung, was einem eng gefassten Verständnis von Inklusion entspricht. Durch diese Einschränkung wird es möglich, nur diese eine Gruppe in den Blick zu nehmen. Einer weiten Definition von Inklusion wird hingegen, soweit möglich, über die Summe aller dargestellten Dimensionen entsprochen (vgl. A2).

Mit der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland, vor gut zehn Jahren, sind die Bemühungen zur Inklusion von Menschen mit Behinderung im Bildungsbereich verstärkt in den Fokus geraten. Der Behinderungsbegriff der UN-BRK ist relational und setzt die Fähigkeiten des Individuums mit seiner Umwelt in Beziehung, d.h. Behinderungen entstehen nicht durch individuelle Beeinträchtigungen, sondern durch das Wechselspiel dieser mit verschiedenen Barrieren (z.B. soziale oder bauliche). Behinderungen können dabei dauerhaft sein oder auch nur kurzfristig bestehen.

Die rechtswirksame Definition von Behinderung findet sich in Deutschland in der Sozialgesetzgebung. Seit der Änderung durch das Bundesteilhabegesetz sind Behinderungen im § 2 Abs. 1 des

Neunten Sozialgesetzbuches (SGB IX) neu definiert. In dieser Definition wird nun ebenfalls auf die Wechselwirkung zwischen Beeinträchtigungen (körperlich, seelisch, geistig, der Sinne) und verschiedenen Barrieren (einstellungs- und umweltbedingte) verwiesen. Einleitend führt das SGB IX an, dass die gesetzlich festgelegten Leistungen dazu dienen, die Selbstbestimmung sowie die volle, wirksame und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe der Menschen mit Behinderung zu fördern (§ 1 SGB IX). Diese Zielsetzung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe findet sich auch in den gesetzlichen Grundlagen zur Kindertagesbetreuung in Bayern (Art. 12 BayKiBiG). Im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen wird gesellschaftliche Teilhabe nicht thematisiert. Stattdessen wird unter Bezug auf die Aufgaben der Schulen im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags darauf verwiesen, dass inklusiver Unterricht die Aufgabe aller Schulen ist (Art. 2 Abs. 2 BayEUG).

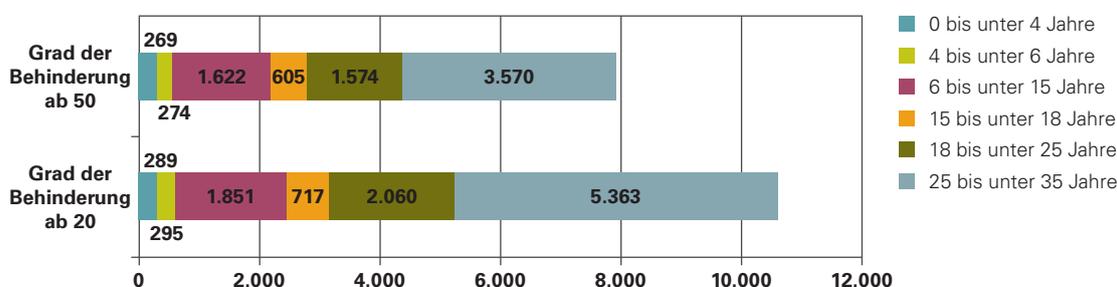
Unabhängig davon, was für Menschen mit Behinderung gesetzlich verankert ist, liegt für ein Monitoring die Herausforderung darin, wie Teilhabe oder auch Unterricht an verschiedenen Bildungseinrichtungen und in der Bevölkerung erfassbar sind. Für alle vorliegenden Statistiken kann vorweg bereits festgehalten werden, dass eine vollständige Erfassung von Behinderungen in keiner der Erhebungen gegeben ist. Zudem gilt auch hier, dass die Heterogenität der Gruppe mit den Daten nicht wiedergegeben werden kann.

### Bevölkerungsdaten

Daten zur Anzahl der Menschen mit Behinderung in München sind nur über die Behindertenstatistik verfügbar. In dieser sind die Menschen mit Behinderung erfasst, bei denen vom Zentrum Bayern Familie und Versorgung (Bayerisches Versorgungsamt) ein Grad der Behinderung von mindestens 20 festgestellt worden ist und die am Erhebungstichtag im Besitz eines gültigen Behindertenausweises waren. Damit zeigt sich bereits hier eine statistische Lücke, weil Personen, die mit vergleichbar schweren Behinderungen leben, diese aber aus den unterschiedlichsten Gründen nicht durch die Versorgungsämter feststellen lassen, nicht erfasst werden. Da sich die Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch und dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen im Kindesalter nicht auf einen festgestellten Behinderungsgrad beziehen, ist nicht davon auszugehen, dass Erziehungsberechtigte für ihre Kinder umgehend einen Grad der Behinderung feststellen lassen. Ein Grund kann zudem die Befürchtung sein, dass eine festgestellte Behinderung zu Diskriminierung führen kann.

In **Abbildung A2-2** wird die Gruppe der Menschen mit einem Behinderungsgrad ab 20 und die Gruppe der Schwerbehinderten (Behinderungsgrad ab 50) in München nach der Behindertenstatistik dargestellt. In der Summe gibt es 584 Mädchen und Jungen im Kinderkrippen- bzw. Kindergartenalter (0 bis unter 6 Jahre) mit einem Behinderungsgrad von 20 oder höher. Im Schulalter werden durch die Statistik 1.851 Mädchen und Jungen im Alter von 6 bis unter 15 Jahren bzw. 717 Jugendliche im Alter von 15 bis unter 18 Jahren erfasst.

**Abb. A2-2 Menschen mit einer Behinderung in München, 31.12.2018\***



\* Die Schwere der Behinderung wird in „Grad der Behinderung“ ausgedrückt und zwar in Zehnerstufen von 20 bis 100. Als Menschen mit Schwerbehinderung werden die Personen bezeichnet, deren Grad der Behinderung bei 50 und mehr liegt.  
Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

### Kindertageseinrichtungen und Schulen

Die Erfassung von Mädchen und Jungen mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen ist entlang von Leistungen und Fördermaßnahmen möglich. Eine vollständige Erfassung ist somit nicht gegeben, da nicht alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderung Leistungen und Fördermaßnahmen erhalten bzw. in Anspruch nehmen. Für Krippen-, Kindergarten- oder Schulkinder in Kindertageseinrichtungen erfolgt die Förderung über die Eingliederungshilfe. Diese wird nach einem ärztlichen Attest von der Kindertageseinrichtung beantragt und je nach gesetzlicher Zuständigkeit vom Bezirk Oberbayern oder dem Stadtjugendamt München geleistet.

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst (drohende) Behinderungen für alle Kinder, die eine Eingliederungshilfe über die Kindertageseinrichtungen erhalten (**Abb. A2-3**). Bei einer Betrachtung der Kinder mit Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen werden so alle Mädchen und Jungen mit Behinderung außer Acht gelassen, die sich an den Schulvorbereitenden Einrichtungen der Förderzentren befinden, diese werden über die Schulstatistik erfasst (siehe auch Exkurs B1). Vollständig unberücksichtigt bleiben Kinder, für die keine Eingliederungshilfen beantragt werden, die Frühförderleistungen erhalten sowie „Risikokinder“, die vielfältigen Entwicklungsgefährdungen ausgesetzt sind (StMAS/IFP 2012, S. 141), ohne dass im sozialrechtlichen Sinn eine (drohende) Behinderung vorliegt.

**Abb. A2-3 Arten der Behinderung in der Kinder- und Jugendhilfestatistik und sonderpädagogische Förderschwerpunkte an den bayerischen Schulen**

	Kinder- und Jugendhilfestatistik	Schulstatistik	
Art der Behinderung/ Förderschwerpunkt	(drohende) Seelische Behinderung	Hören	Lernen
	Körperliche Behinderung	Sehen	Sprache
	Geistige Behinderung	Körperlich-motorische Entwicklung	Geistige Entwicklung
Feststellung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ärztliches Attest und Antrag der Kindertageseinrichtung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• An Förderschulen durch ein sonderpädagogisches Gutachten</li> <li>• An allgemeinen Schulen per förderdiagnostischen Bericht des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts oder über ein fachärztliches Gutachten</li> </ul>	

Quelle: Eigene Darstellung

Im bayerischen Schulsystem erfolgen zusätzliche Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung über die sogenannte sonderpädagogische Förderung. Sonderpädagogische Förderung erfolgt in sieben Förderschwerpunkten (**Abb. A2-3**). Werden die Kinder an einer Förderschule aufgenommen, wird ein sonderpädagogisches Gutachten erstellt. An Regelschulen wird ein Förderbedarf vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) in der Form eines förderdiagnostischen Berichts oder durch ein fachärztliches Gutachten festgestellt.

In der bayerischen Schulstatistik wird an den Regelschulen erfasst, welche Schülerinnen und Schüler eine sonderpädagogische Förderung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) erhalten. Als sonderpädagogische Förderung zählt an bayerischen Schulen jeder Einsatz des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts, auch wenn er nur punktuell und von kurzer Dauer ist. In der Statistik fehlen all jene Schülerinnen und Schüler an Regelschulen, die trotz Beeinträchtigung oder Behinderung keine sonderpädagogische Förderung in Anspruch nehmen (vgl. ausführlich C1.5).

Die Bezifferung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Bildungssystem ist folglich nur sehr eingeschränkt möglich. Die Aussagekraft der Zahlen zur Teilhabe an Bildungsangeboten kann aufgrund der offenen Frage nach dem Bedarf nicht gut eingeschätzt werden. Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Kennzahlen und Indikatoren können aber zumindest Entwicklungen bei den Fördermaßnahmen aufzeigen.

### A2.4 Soziale Lage und Sozialindex

Die soziale Herkunft hat erheblichen Einfluss auf die Bildungsbiografie. Wie ein Kind aufgrund der Ausstattung der Herkunftsfamilie mit sozialem und kulturellem Kapital sozialisiert wird, wie es sich verhält, ausdrückt, wie es gekleidet ist (Habitus) und über welche Ressourcen zur Unterstützung des Bildungswegs die Eltern verfügen (Bildungsstand, finanzielle Ressourcen), ist somit ein bestimmender Faktor für die Bildungslaufbahn (vgl. Kramer et al. 2009, S. 24ff.). Dieser auf Bourdieu (1982) zurückgehenden Betrachtung des Habitus und der Kapitalausstattung kann der Einfluss der sozialen Lage nach primären und sekundären Effekten zur Seite gestellt werden. Dieser Ansatz

unterscheidet zwischen dem Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen (primärer Effekt) und auf die Bildungsentscheidungen (sekundärer Effekt) (vgl. Kramer et al. 2009, S. 26, siehe auch Boudon 1974). Entscheidungen über die Schullaufbahn werden demnach danach getroffen, welche Bildungsergebnisse in der Familie als Erfolg bzw. Misserfolg betrachtet werden und wie die Chance auf ein Erreichen des jeweiligen Bildungsabschlusses in der Familie eingeschätzt werden (vgl. ebd.). Dies führt dazu, dass Eltern mit höherem sozialen Status ihre Kinder häufiger auf ein Gymnasium schicken.

Die soziale Lage wird im Folgenden kurz anhand der Leistungen nach SGB II betrachtet. Mit dem Sozialindex des Referats für Bildung und Sport wird zudem ein Indikator herangezogen, welcher die finanzielle Lage, den Bildungsstand und die Herkunft der Familie berücksichtigt. Über diese Darstellung hinaus kann eine ausführliche Betrachtung der Lage sozial benachteiligter Bürgerinnen und Bürger dem Münchner Armutsbericht entnommen werden (vgl. SozRef 2017).

### **Bedarfsgemeinschaften und Sozialgeldbezug**

Die soziale Lage von Haushalten kann auf kommunaler Ebene unter anderem über die Haushalte und Personen erfasst werden, die nach einer Bedürftigkeitsprüfung Leistungen aus dem SGB II beziehen. In München lebten im Dezember 2018 in 36.756 Bedarfsgemeinschaften 48.397 erwerbsfähige Leistungsberechtigte und 21.052 nicht erwerbsfähige Leistungsberechtigte, welche Sozialgeld bezogen. Seit der Betrachtung im letzten Münchner Bildungsbericht mit dem Bezugsmonat Dezember 2014 ging die Anzahl der Leistungsberechtigten insgesamt um 4.339 zurück. Unter den Leistungsberechtigten befanden sich Ende 2018 neben 8.006 erwerbsfähigen unter 25-Jährigen auch 20.411 Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren. Das entspricht einer Sozialgeldquote von 10,2 % bei den unter 15-Jährigen. Auch hier lässt sich seit dem letzten Bericht ein Rückgang feststellen, im Dezember 2014 waren es noch 11,7 %.

Die Sozialgeldquote der unter 15-Jährigen eignet sich wie kaum eine andere kommunal verfügbare Kennzahl, um arme bis prekäre Lebenslagen von Kindern anzuzeigen. **Abbildung A2-4** gibt hierzu den Anteil der unter 15-jährigen Sozialgeldempfängerinnen und Sozialgeldempfänger an der gleichaltrigen Bevölkerungsgruppe nach Stadtbezirken in München wieder.

**Abb. A2-4 Anteil der Kinder in SGB II-Bedarfsgemeinschaften (Sozialgeld bis 15 Jahre) an den Kindern bis 15 Jahren zum 31.12.2018**



Die Kartendarstellung folgt bei der Angabe der Sozialgeldquote der gleichen Einteilung wie im letzten Münchner Bildungsbericht. Während vier Jahre zuvor fünf Stadtbezirke eine Quote von über 15 % aufwiesen, sind es im Dezember 2018 mit dem Bezirk 16 Ramersdorf-Perlach mit 15,3 % und Bezirk 11 Milbertshofen-Am Hart mit 15,1 % noch zwei. Beide sind zudem deutlich unterhalb des Höchstwertes aus dem Jahr 2014, der mit 19,6 % damals in Milbersthofen-Am Hart zu verzeichnen war. Insgesamt ging der Anteil in 22 von 25 Stadtbezirken zurück. Neben Milbertshofen-Am Hart verzeichnen vor allem der Bezirk 06 Sendling (- 4,6 Prozentpunkte) und der Bezirk 08 Schwanthalerhöhe (- 3,7) starke Rückgänge bei der Sozialgeldquote. Gleichwohl liegt die Quote in 13 der Stadtbezirke nach wie vor über 10 % (Dezember 2014: 14 Stadtbezirke).

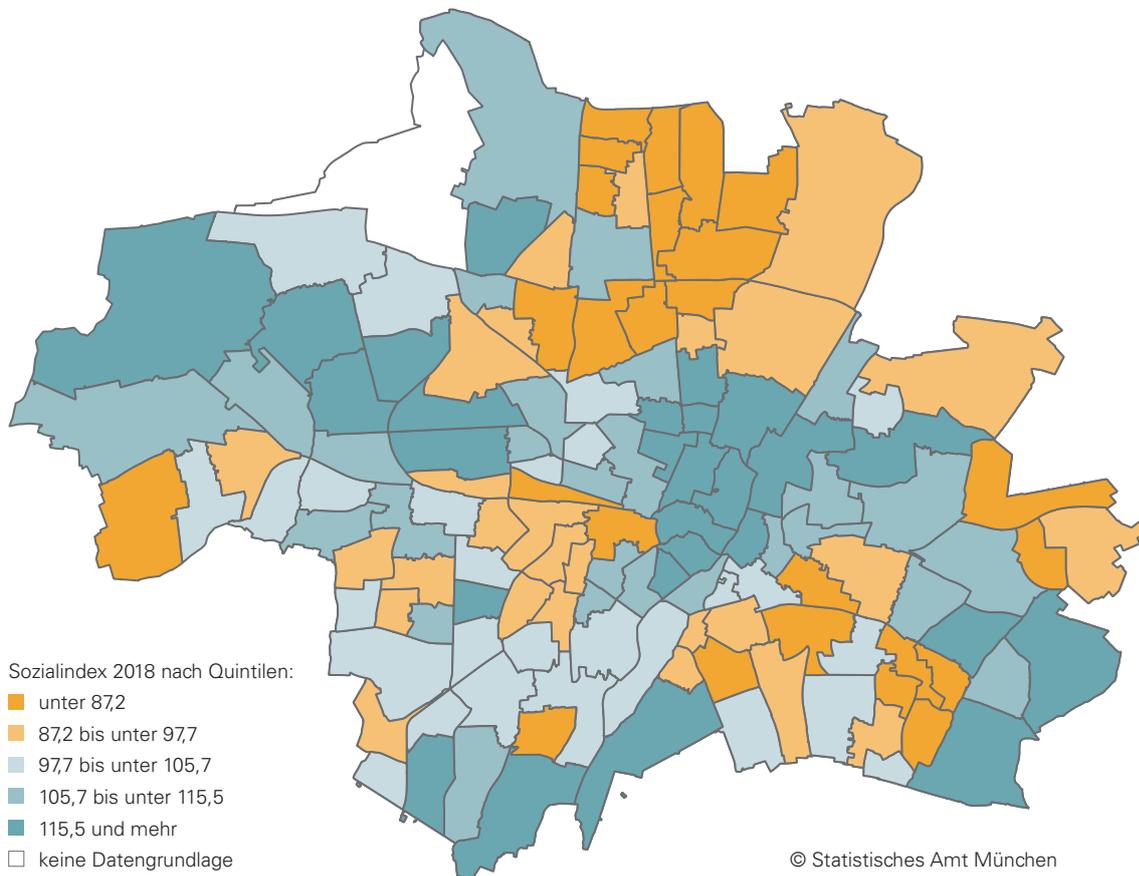
## Sozialraum und Sozialindex

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 unter anderem sozialstrukturelle Merkmale, Angebote zur gesellschaftlichen Teilhabe, Verfahren der Lebensweltbeschreibung, Netzwerkanalysen sowie 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 überdies 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 sowohl nach den Einzugsgebieten der Grundschulen (Grundschulsprengel) als auch nach dem Wohnumfeld innerhalb der kleinsten administrativen Raumeinheiten (Stadtbezirksviertel) der Ausgangspunkt räumlicher Analysen. Zur Beurteilung der sozialen Lage wird für das Referat für Bildung und Sport vom Statistischen Amt der Münchner Sozialindex für diese Raumeinheiten errechnet. Dieser besteht aus drei Variablen:

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

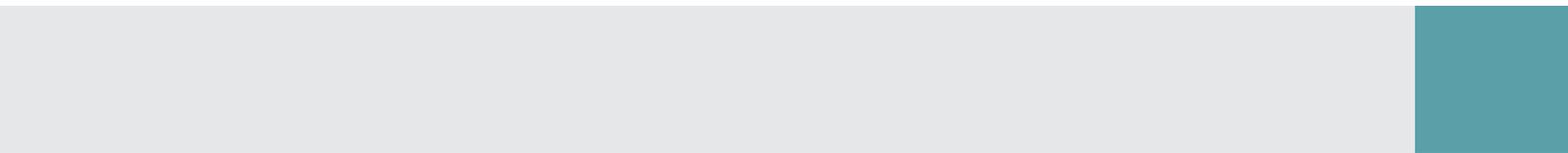
Die Daten zum Bildungsabschluss und der Kaufkraft werden von der Firma Micromarketing-Systeme und Consult GmbH und der Gesellschaft für Konsumforschung GfK GeoMarketing GmbH bezogen. Bei den Zahlen zum Anteil der ausländischen Bevölkerung handelt es sich um Meldedaten. Für die Indexbildung erfolgt vorab eine Standardisierung der Einzelvariablen, weshalb für den Sozialindex von einer Normalverteilung der Werte ausgegangen werden kann. Die Indexberechnung erfolgt dabei additiv, alle drei Variablen gehen gleichgewichtet in den Sozialindex ein. Zur besseren Darstellung wird der Mittelwert des Sozialindex am Ende auf den Wert 100 festgelegt. Ausgehend davon kann bei Werten unter 100 von schwierigeren Rahmenbedingungen ausgegangen werden. Kinder, die in Stadtgebieten aufwachsen, die einen Wert von über 100 ausweisen, haben bessere Voraussetzungen, um ihre Fähigkeiten optimal auszuschöpfen. Um den mittleren Bereich, also die Raumeinheiten, deren Indexwert nahe der 100 liegt, nicht als sozial benachteiligt oder bevorzugt auszuweisen, wird der Sozialindex in fünf Stufen (Quintilen) dargestellt (**Abb. A2-5**). Dazu wurden für den abgebildeten Sozialindex 2018 die 135 Grundschulsprengel herangezogen, die es im Schuljahr 2017/18 gab. Die Grundschulen wurden nach der Höhe des Sozialindexwertes in eine Reihenfolge gebracht und anschließend in fünf gleich große Gruppen unterteilt.

**Abb. A2-5 Grundschulspengel in München nach dem Sozialindex 2018**

Im Abgleich mit dem Sozialindex 2013, der im Münchner Bildungsbericht 2016 an dieser Stelle abgebildet war, zeigen sich einige räumliche Verschiebungen bei der Bewertung der sozialen Lage. Die Grundschulspengel unterhalb der Bahngleise zum zentral gelegen Hauptbahnhof (Stadtbezirk Schwanthalerhöhe) verzeichnen einen Anstieg des Sozialindex. Im Durchschnitt hat sich hier die soziale Lage verbessert, in kleinräumigeren Betrachtungen finden sich hier auch Gebiete, die sich dem städtischen Durchschnitt nähern. Auch im Süden ist in Teilen der Stadtbezirke Sendling und Untergiesing-Harlaching (links und rechts der Isar) der Sozialindex angestiegen. Bei diesen Anstiegen kann es sich um Aufwertungen durch Gentrifizierung handeln.

Als Folge des Rangverfahrens führt der Anstieg des Sozialindex in einigen Grundschulspengeln dazu, dass andere Spengel nach unten rutschen. So finden sich im Westen der Stadt drei Grundschulspengel im 2. Quintil, welche im letzten Bericht noch nahe am städtischen Durchschnitt lagen.

Im Referat für Bildung und Sport wird der Sozialindex in mehreren Bereichen als Kennzahl für die Bildungssteuerung herangezogen. Er fließt beispielsweise in die Auswahl der Grundschulen ein, die vorrangig Schulsozialarbeit erhalten sollen, und wird im Rahmen der bedarfsorientierten Budgetierung städtischer weiterführender Schulen bei der Ermittlung der Höhe zusätzlicher Jahreswochenstunden und als ein Teil des Standortfaktors der Münchner Förderformel zur Definition der sozialen Belastungen der Kinder in Kindertageseinrichtungen herangezogen. Zudem ist er Bestandteil bei den Betrachtungen für die Raumzuschnitte der BildungsLokale (vgl. G3) und war ausschlaggebend für die Standortplanung des Gymnasiums München-Nord.



## B Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ist seit den 2000er Jahren zunehmend ins öffentliche Interesse und in den Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen und Entscheidungen gerückt. Im Vordergrund stehen der Anspruch, ein ausreichendes Angebot an Betreuungsplätzen zu gewährleisten, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, sowie das Ziel, eine hohe Qualität bei der Förderung in den Kindertageseinrichtungen sicherzustellen. Die Bedeutung der Qualität in den Kindertageseinrichtungen zeigt sich auch darin, dass die Struktur- und Prozessqualität in der Kindertagesbetreuung seit geraumer Zeit Gegenstand von Forschung und Wissenschaft ist (vgl. Mayer et al. 2013, Wertfein et al. 2012). Ein Zusammenhang, der hierbei untersucht wird, ist der Einfluss der Besuchsdauer und der Qualität der Kindertageseinrichtungen auf die Startbedingungen der Kinder in der Grundschule.

In der Praxis heißt dies, den Mädchen und Jungen in den Kindertageseinrichtungen ein anregendes Umfeld zu bieten, in dem der Erwerb von Erfahrungswissen unterstützt wird, sich ihre Persönlichkeit entfalten kann und ihnen individuelle Förderung zuteil wird. Die Qualitätsansprüche für die Praxis beschreibt dabei der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (vgl. StMAS & IFP 2012) sowie die Bayerische Leitlinie für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (vgl. StMAS & StMBW 2014). Das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) 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 Ende der 1990er Jahre das System zur Qualitätssicherung und -entwicklung (QSE) umgesetzt (vgl. RBS-KITA 2017a, S. 13).

Die Sicherung und die Stärkung der Qualität in der Kindertagesbetreuung in München ist auch ein strategischer Schwerpunkt der Perspektive Kita 2020 des Referats für Bildung und Sport (ebd., S. 10ff.). So wurde unter Federführung des Geschäftsbereichs Kindertageseinrichtungen des Referats für Bildung und Sport ein Zusammenschluss der Trägerinnen und Träger von Kindertageseinrichtungen mit internen und externen Kooperationspartnerinnen und -partnern etabliert. Unter dem Titel „Bündnis für Qualität in Münchner Kitas“ fiel der Startschuss dazu mit einer Auftaktveranstaltung im November 2017. Ziel ist es, unter Wahrung von Trägerautonomie und Individualität, zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und zum Abbau von Benachteiligungen die Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung gemeinsam voranzutreiben sowie verlässliche und transparente Qualitätsanforderungen für Münchner Kindertageseinrichtungen zu definieren. Die Landeshauptstadt München nimmt unter anderem seit November 2015 an dem Modellversuch Pädagogische Qualitätsbegleitung teil. In Rahmen dieses vom Freistaat finanzierten und vom Staatsinstitut für Frühpädagogik wissenschaftlich begleiteten Projekts, wurden in München bereits über 100 Kindertageseinrichtungen verschiedenster Träger unterstützt und beraten (vgl. RBS-KITA 2018).

Ebenfalls auf die Qualität der Kindertageseinrichtungen zielt das im Dezember 2018 vom Bundestag beschlossene „Gute-Kita-Gesetz“ (KiQuTG) ab. Seit Januar 2019 werden dadurch Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in der Kindertagesbetreuung mit zusätzlichen Mitteln des Bundes unterstützt. Mit dieser Finanzierung ist die Vorgabe verbunden, dass die Bundesländer Kriterien zur Beobachtung der Weiterentwicklung der Qualität und Teilhabe entwickeln und diese für ein Monitoring bzw. zur Evaluation herangezogen werden (KiQuTG §3 bis §6). Ein Verfahren, das in München auf kommunaler Ebene im Rahmen der zusätzlichen Finanzierung der Kindertagesbetreuung durch die Münchner Förderformel bereits umgesetzt wurde (vgl. Sterzer 2019).

Die Aufmerksamkeit der Kommunen richtet sich aktuell stark auf die Erfüllung des Bedarfs an Kindertagesbetreuungsplätzen, welcher in verdichteten, städtischen Räumen wie München sehr hoch ist. Für die Stadt München wie auch andere Städte gilt zudem, dass durch Zuzug und Geburtenüberschuss von einer weiter steigenden Anzahl an Kindern und damit einem steigenden Bedarf an Plätzen in der Kinderbetreuung auszugehen ist. Dies betrifft alle Altersgruppen, so dass nicht nur das Platzangebot in der Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige weiter ausgebaut werden muss, sondern auch die Angebote für Mädchen und Jungen im Kindergartenalter. Zudem gilt es, für Kinder mit Behinderung oder von Behinderung bedrohte Kinder bedarfsgerechte Plätze zur Verfügung zu stellen.

In München gibt es für den Ausbau der Kindertagesbetreuung bereits seit 2009 die Arbeitsgruppe „Ausbauoffensive Kindertageseinrichtungen“. Die Aufgabe der referatsübergreifenden Arbeitsgruppe besteht darin, geeignete Flächen und Gebäude für Kindertageseinrichtungen unter Beachtung aller planungs- und baurechtlichen Vorgaben und ineinander greifender Abstimmungsprozesse zu ermitteln und für alle Altersgruppen eine kleinräumige bzw. wohnungsnah und bedarfsgerechte Versorgung zu erreichen.

Im Januar 2019 standen in München 22.270 Betreuungsplätze für unter 3-jährige Kinder zur Verfügung. Dadurch ergibt sich ein Versorgungsgrad von 46 %. Der Prozentwert vergleicht die Anzahl der Betreuungsplätze mit der Zahl der Kinder im entsprechenden Alter. Der so ermittelte Versorgungsgrad ist damit eine wichtige Kennziffer für den Platzausbau. Das vorliegende Kapitel richtet seinen Blick im Folgenden auf die 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 (vgl. B2.2).

Die folgende Betrachtung konzentriert sich auf Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind. Daher werden nur die Daten für Kinder in Kindertagesbetreuung bis zum 6. Lebensjahr bzw. bis zum Schuleintritt betrachtet. Die Betreuung durch Horte und Tagesheime wird im Abschnitt zur Ganztagsbetreuung von Schulkindern behandelt (vgl. C4).

## B1 Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege

In München gibt es ein vielfältiges Angebot an unterschiedlichen Formen der Kindertagesbetreuung. 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 Einrichtungsart ergänzt. In den Häusern für Kinder sind Kinderkrippe, Kindergarten und gegebenenfalls ein Hort unter einem Dach zusammengeführt, sie bieten damit ein Betreuungsangebot an einem Ort, das von der 9. Woche bis zum Ende der Grundschulzeit reichen kann. KinderTages-Zentren (KITZ) 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.

Die Betreuungsangebote der Kindertageseinrichtungen werden durch die Kindertagespflege und die Münchner Großtagespflege des Stadtjugendamtes ergänzt. Der Schwerpunkt der Angebote liegt hier bei Kindern bis zum Alter von 3 Jahren. Die Kindertagespflege zeichnet sich durch ein individuelles Betreuungskonzept mit flexiblen Betreuungszeiten aus. Sie steht für die Betreuung und Förderung von Kindern unterschiedlichen Alters durch eine Tagesbetreuungsperson in kleinen und familienähnlichen Gruppen für bis zu maximal fünf Kinder, die häufig in privaten Räumen erfolgt.

In der Großtagespflege schließen sich in der Regel zwei qualifizierte Tagesbetreuungspersonen oder pädagogische Fachkräfte zusammen. Sie betreuen in einer festen Kindergruppe mindestens sechs, maximal zehn Kinder in kindgerechten und geeigneten Räumlichkeiten. Damit bietet die Großtagespflege eine 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.

Eine weitere Form der Kindertagesbetreuung sind elternorganisierte Spielgruppen. Dabei handelt es sich um Betreuungsgruppen für Mädchen und Jungen 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 Familienselbsthilfe 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. Ende Dezember 2018 standen für Münchner Kinder 420 Plätze über elternorganisierte Spielgruppen zur Verfügung.

Eine Differenzierung nach Trägerschaft in der Kindertagesbetreuung kann im Folgenden nur für Kindertageseinrichtungen vorgenommen werden. Die Tagesbetreuungspersonen arbeiten in der Regel selbständig, 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. B1.2).

## B1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen

Kindertagesbetreuung ist gemäß des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (Art. 3 BayKiBiG) in kommunaler, in freigemeinnütziger und sonstiger Trägerschaft möglich. Unter den Bereich der sonstigen Trägerschaft fallen vor allem Eltern-Kind-Initiativen und privatwirtschaftliche Anbieter. Nach der Einteilung der Trägerarten, wie sie die Kinder- und Jugendhilfestatistik in Anlehnung an des Sozialgesetzbuch (SGB VIII) vornimmt, lassen sich in München Einrichtungen der öffentlichen Jugendhilfe, der freien gemeinnützigen sowie der freien nichtgemeinnützigen Jugendhilfe abbilden. **Tabelle B1-1** weist auf dieser Grundlage öffentliche Träger (öffentliche Jugendhilfe) und freie Träger aus.

### Entwicklung der Anzahl der Kindertageseinrichtungen

Im März 2018 gab es in München insgesamt 1.257 Einrichtungen, in denen noch nicht schulpflichtige Kinder betreut wurden. 357 der Kindertageseinrichtungen sind in öffentlicher Trägerschaft, 354 davon bzw. gut 28 % aller Einrichtungen werden von der Stadt München getragen (**Tab. B1-1**). Damit weist die Kinder- und Jugendhilfestatistik 18 Einrichtungen mehr aus, als die Daten des Referats für Bildung und Sport (336) zum gleichen Zeitpunkt. Grund hierfür sind unterschiedliche Zählweisen. Häuser für Kinder, die aus einer Kinderkrippe und einem Kindergarten entstanden sind, verfügen teilweise weiterhin über je eine Betriebserlaubnis für die Kinderkrippe und den Kindergarten. Je nachdem, ob nun nach der Organisationseinheit (Haus für Kinder) oder nach dem Vorliegen der Betriebserlaubnis (je eine für Kinderkrippengruppen und für die Kindergartengruppen) gezählt wird, unterscheiden sich die Ergebnisse. Neue Häuser für Kinder, die aus der Zusammenlegung einer Kinderkrippe und eines Kindergartens entstanden sind und nur noch über eine Betriebserlaubnis verfügen, führen zugleich in der Summe zu einem leichten Rückgang um fünf Kindertageseinrichtungen in städtischer Trägerschaft seit 2016.

**Tab. B1-1 Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (ohne Horte und Tagesheime) nach Trägergruppen in München, März 2013 bis März 2018\***

Träger	Trägergruppen	Jahr						Entwicklung (in %) 2013–2018	
		2013	2014	2015	2016	2017	2018	Absolut	in %
Öffentliche Träger	Landeshauptstadt München	354	356	358	359	358	354	0	0
	Oberste Landesbehörden (Ministerien)	–	3	3	3	3	3	3	–
Freie Träger	Konfessionelle Träger	170	175	181	185	190	192	22	+ 12,6
	Nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände	109	123	140	139	141	151	42	+ 34,1
	Sonstige gemeinnützige Träger	332	336	346	353	358	346	14	+ 4,2
	Privat – nicht gemeinnützige Träger	150	160	181	190	201	211	61	+ 38,1
Insgesamt		1.115	1.153	1.209	1.229	1.251	1.257	142	+ 12,3

\* Die Anzahl der Kindertageseinrichtungen des Trägers Landeshauptstadt München kann nach zwei Zählweisen angegeben werden. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik sind es nach Betriebserlaubnis 354 Kindertageseinrichtungen, nach organisatorischen Einheiten (z. B. Haus für Kinder mit Kinderkrippe und Kindergarten) sind es 336 Kindertageseinrichtungen.

Quelle: Statistisches Amt München

Über 26 % bzw. 346 der Einrichtungen befinden sich in der Trägerschaft sonstiger gemeinnütziger Träger. Darunter fallen auch die über 200 Eltern-Kind-Initiativen. Der Anteil der Einrichtungen von privat-nichtgemeinnützigen Trägern ist konstant angewachsen und liegt mittlerweile bei 16,7 %. Konfessionelle Träger beteiligen sich mit 192 Kindertageseinrichtungen bzw. einem Anteil von 15,2 % der Einrichtungen, wobei diese zum größten Teil vom Deutschen Caritasverband (124 Kindertageseinrichtungen) und dem Diakonischen Werk (65 Kindertageseinrichtungen) getragen werden. 12 % oder 151 Einrichtungen werden von den nichtkonfessionellen Wohlfahrtsverbänden getragen. Allein 106 Einrichtungen sind dabei dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband zuzurechnen, 34 der Arbeiterwohlfahrt.

Die Entwicklung der Trägerlandschaft in München ist durch eine hohe Ausbaudynamik gekennzeichnet, zu der die verschiedenen Trägergruppen unterschiedlich stark beitragen. Im Vergleich zum März 2013, als es noch 1.115 Kindertageseinrichtungen mit Angeboten für die Altersgruppen 0 bis unter 3 Jahre und 3 bis unter 6 Jahre gab, hat sich ihre Zahl um 142 erhöht. Besonders stark gewachsen ist die Zahl der Einrichtungen in der Hand von privat-nichtgemeinnützigen Anbietern (+ 61). In der letzten Berichtsperiode hatte sich die Anzahl von 41 auf 160 Einrichtungen sogar vervierfacht (vgl. MBB 2016, S. 44). Ein ebenfalls hoher Zuwachs lässt sich für die Anzahl der Einrichtungen gemeinnütziger Träger (nichtkonfessionelle, konfessionelle und sonstige gemeinnützige Träger) ausmachen (+ 78), dabei handelt es sich bei der Mehrzahl um neue Einrichtungen der nichtkonfessionellen Wohlfahrtsverbände, welche fast ausschließlich vom Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband getragen werden (+ 40).

Bei der Verteilung der Angebote nach Träger über das Stadtgebiet fallen insbesondere die Eltern-Kind-Initiativen auf, welche zu den sonstigen gemeinnützigen Trägern zählen. Das ehrenamtliche Engagement der Eltern in dieser Form der Kindertagesbetreuung ist sehr anspruchsvoll und zeitintensiv. Zudem setzt sie einen gewissen Grad an organisatorischen und wirtschaftlichen Bedingungen voraus, über die nicht alle Eltern verfügen. Entsprechend ist anzunehmen, dass die Beteiligung an einer Eltern-Kind-Initiative stark milieuhängig ist. Dies kann der Grund dafür sein, dass knapp die Hälfte aller Eltern-Kind-Initiativen in den fünf Bezirken Ludwigsvorstadt-Isarvorstadt, Maxvorstadt, Au-Haidhausen, Schwabing-Freimann und Neuhausen-Nymphenburg anzutreffen sind.

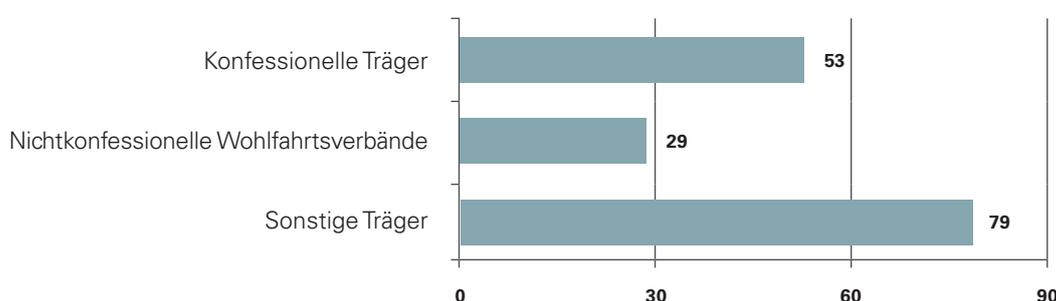
### **Kindertageseinrichtungen in Betriebsträgerschaft**

Die trägergruppenspezifische Entwicklung der Anzahl der Kindertageseinrichtungen zwischen 2013 und 2018 ist auch durch die Ausbaustrategie der Landeshauptstadt München bedingt. Den vom Stadtrat beschlossenen Vorgaben folgend, werden prinzipiell alle ab 2012 fertiggestellten stadt-eigenen 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, aber nicht auf deren Betrieb.

Für die Betriebsträgerschaft einer von der Stadt München fertiggestellten Kindertageseinrichtung werden die geeigneten Träger im Rahmen eines Trägerauswahlverfahrens 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 und an die städtische Benutzungssatzung gebunden.

Ende März 2018 gab es 161 Kindertageseinrichtungen in Betriebsträgerschaft. Gut die Hälfte davon wird von Trägern der beiden großen Gruppen konfessionelle Träger (53) und nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände (29) betrieben. Die andere Hälfte teilt sich auf eine Vielzahl kleinerer Träger auf, wie beispielsweise den Kinderschutz e.V. oder den Kreisjugendring München-Stadt.

**Abb. B1-1 Kindertageseinrichtungen (ohne Horte und Tagesheime) in Betriebsträgerschaft nach Trägergruppen in München, März 2018**

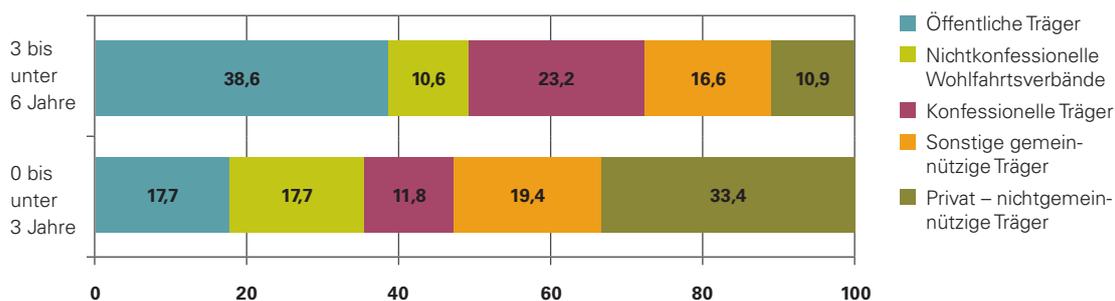


Quelle: Referat für Bildung und Sport, Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen, eigene Darstellung

### B1.2 Kinder in Kindertageseinrichtungen nach Trägerschaft

Die Träger erbringen ihre Versorgungsleistung in einer Art Arbeitsteilung. Oftmals konzentriert sich das Engagement der Träger mehr auf die bis unter 3-Jährigen oder die 3- bis unter 6-Jährigen (**Abb. B1-2**). So besuchen 38,6 % 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. Knapp ein Viertel (23,2 %) der Kinder dieser Altersgruppe wird durch eine konfessionelle Einrichtung betreut. Bei den unter 3-Jährigen, von denen weniger als ein Fünftel in eine Einrichtung der Stadt München gehen, treten andere Träger stärker in Erscheinung. Der Anteil privat-nichtgemeinnütziger Träger beträgt in dieser Altersgruppe ein Drittel (33,4 %), sonstige gemeinnützige Träger betreuen 19,4 % der unter 3-Jährigen.

**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 2018 (in %)**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Im letzten Münchner Bildungsbericht 2016 zeigten sich noch massive Verschiebungen bei der Betreuung der Kinder nach Trägergruppe. Der Anteil der Kinder in Angeboten der privat-nicht-gemeinnützigen Träger hatte sich zwischen 2008 und 2014 von 7 % auf 31,4 % mehr als vervierfacht (vgl. MBB 2016, S. 45). Entsprechend stark veränderten sich auch die Anteile der anderen Trägergruppen. Seitdem fallen die Verschiebungen deutlich kleiner aus. Bei der Betreuung der unter 3-Jährigen ging der Anteil der sonstigen gemeinnützigen Träger um 5,4 Prozentpunkte zurück. Der zweitstärkste Rückgang findet sich bei der Betreuung der 3- bis unter 6-Jährigen durch öffentliche Träger, hier sank der Anteil aufgrund der Übergabe neuer Einrichtungen an freie Träger (Betriebsträgerschaft) von 42,6 % auf 38,6 %. Die stärksten Zuwächse gab es bei der Betreuung der unter 3-Jährigen durch nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände auf 17,7 % (+ 3,8 Prozentpunkte) und bei der Betreuung der 3- bis unter 6-Jährigen durch privat-nicht-gemeinnützige Träger (+ 3,5 Prozentpunkte auf 10,9 %).

## B2 Bildungsbeteiligung in der Kindertagesbetreuung

Die Zahl der Kinder in der Kindertagesbetreuung ist in den letzten Jahren stark gewachsen. Die Zunahme geht dabei zum einen auf die vermehrte Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten zurück, welche durch die gestiegene Anzahl an vorhandenen Plätzen ermöglicht wird. 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 wird neben der Entwicklung der Anzahl der betreuten Kinder (vgl. B2.1) vor allem die Betreuungsquote (vgl. B2.2) betrachtet. Entsprechend der im vorliegenden Bericht einleitend angeführten Dimensionen von Bildungsteilhabe (vgl. A2) erfolgt zudem eine Darstellung der Bildungsbeteiligung von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund (vgl. B2.3) und Kindern mit (drohender) Behinderung (vgl. B2.4).

Eine gesonderte Betrachtung nach Geschlecht erfolgt nicht, da sich in der Summe für die Bildungsbeteiligung hier keine Unterschiede zeigen. Im März 2018 waren 49,3 % aller betreuten unter 6-Jährigen weiblich und 50,7 % männlich. Dies entspricht nahezu dem langjährigen Geburtenverhältnis von Mädchen und Jungen in München (vgl. Kreuzmair 2016, S. 14). Auffälligkeiten nach Geschlecht gibt es bei der Betrachtung der Kinder mit (drohender) Behinderung, diese werden im entsprechenden Abschnitt thematisiert. Unterschiede, die klar dem Geschlecht zugeordnet werden können, gibt es erst beim Übergang in die Grundschule, den Mädchen häufig früher bewältigen (vgl. Abb. C2-3).

Wenn auch keine Kennzahlen zum Thema Geschlecht präsentiert werden, wird das Thema Gender Mainstreaming in den Angeboten der Kindertagesbetreuung beachtet und hat ebenfalls Eingang gefunden in die strategische Ausrichtung der Fach- und Ausbauplanung der Kindertagesbetreuung in München (vgl. RBS-KITA 2017a, S. 30ff.).

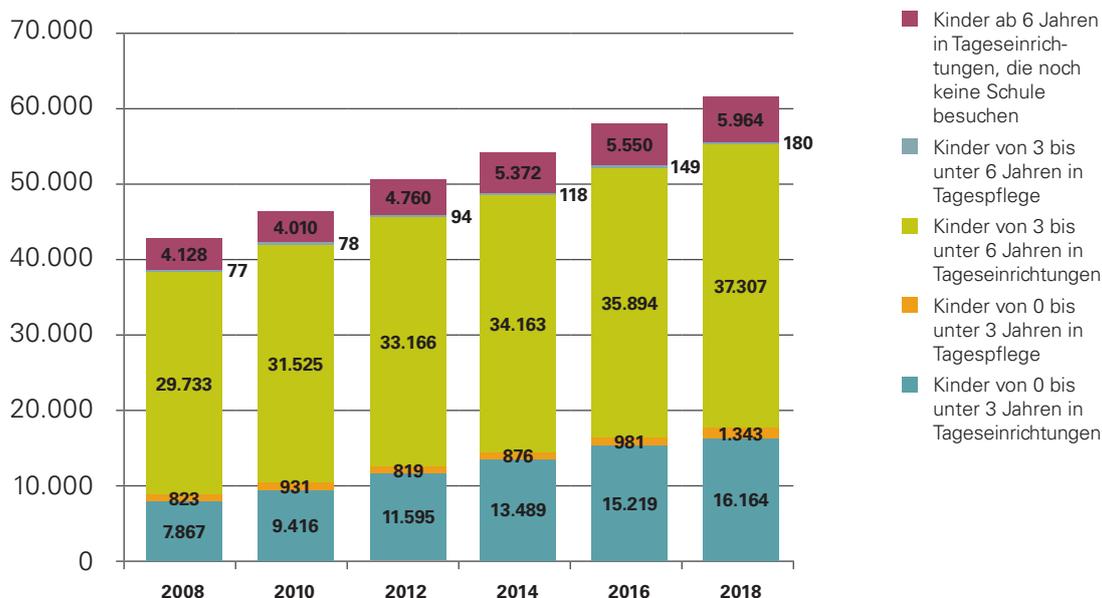
### B2.1 Betreute Kinder und Betreuungszeit

54.994 Kinder bis unter 6 Jahren wurden im März 2018 entweder in einer Tageseinrichtung oder in der Tagespflege betreut (**Abb. B2-1**). Hinzu kamen 5.964 betreute Kinder im Alter von

6 Jahren (und vereinzelt älter) in den Kindertageseinrichtungen, die noch keine Schule besuchen, so dass insgesamt im Bereich der frühkindlichen Bildung 60.958 Kinder versorgt wurden. Die Anzahl der betreuten Kinder steigt seit Jahren an. Innerhalb von zehn Jahren ist sie um 18.330 Kinder bzw. um 43 % angewachsen. Allein die Zahl der betreuten unter 3-Jährigen stieg in diesem Zeitraum um ca. 8.300 Kinder und hat sich damit mehr als verdoppelt.

Das Gros der Kinder wird in einer Kindertageseinrichtung betreut. Die Tagespflege hat an der Gesamtheit der betreuten Kinder einen geringen Anteil, ist aber insbesondere in den letzten Jahren stark gewachsen. Vor allem bei der Betreuung der unter 3-Jährigen stieg hier die Zahl der Kinder von 981 in 2016 auf 1.343 im März 2018.

**Abb. B2-1 Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege nach Altersgruppen in München, März 2008 bis März 2018**



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

Bereits seit einigen Jahren gilt für mehr als die Hälfte der betreuten Kinder, dass zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung bzw. der Tagespflege eine ganztägige Betreuung vereinbart wurde. Eine ganztägige Betreuung ist dabei in der Kinder- und Jugendhilfestatistik als eine durchgehende Betreuung von mehr als sieben Stunden pro Betreuungstag definiert (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 56). Bei den Kindern in Kindertageseinrichtungen war im März 2018 für knapp 57 % (unter 3-Jährige) bzw. 62 % (3- bis unter 6-Jährige) der Kinder eine ganztägige Betreuung (mehr als sieben Stunden) gebucht. Die Höhe des Anteils kann dabei auch durch die Angebotsstruktur der Träger bedingt sein.

In der Kindertagespflege lag der Anteil der ganztägig betreuten Kinder im Dezember 2018 bei gut 58 % bei den unter 3-Jährigen und 60 % bei den 3- bis unter 6-Jährigen, und damit etwa gleichauf mit den Anteilen in den Kindertageseinrichtungen.

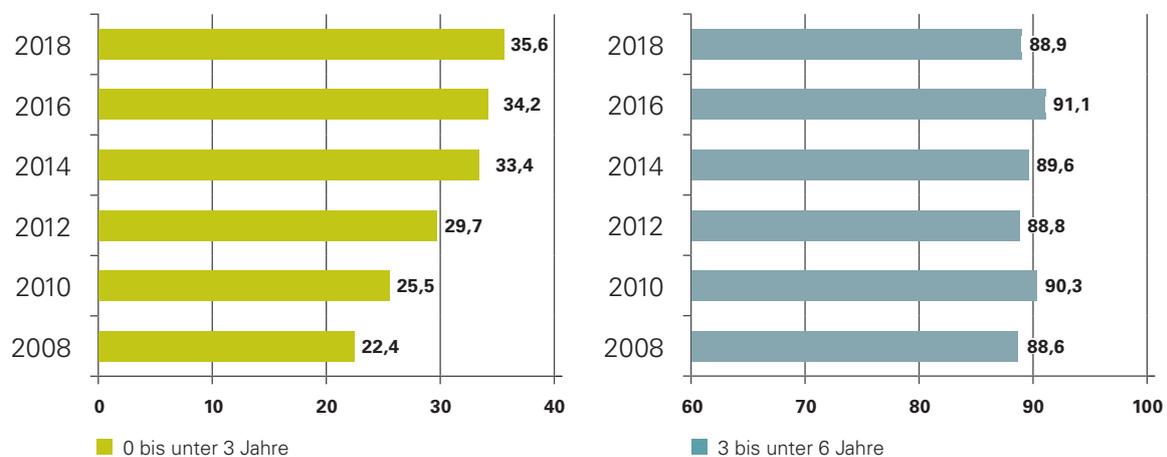
## B2.2 Betreuungsquote

Der Indikator für die Bildungsbeteiligung im frühkindlichen Bereich ist die Betreuungsquote. Diese gibt den Anteil der in Kindertageseinrichtungen und in der Tagespflege betreuten Mädchen und Jungen an allen Kindern eines bestimmten Alters in der Bevölkerung an. Anhand von Betreuungsquoten wird deutlich, in welchem Ausmaß Kinder an frühkindlicher Bildung teilnehmen. Die Betreuungsquote fällt dabei geringer aus als der Versorgungsgrad, welcher die Anzahl der Kindertagesbetreuungsplätze in Relation zu der Anzahl der Kinder setzt (vgl. Einführung dieses Kapitels). Die Abweichung zwischen Betreuungsquote und Versorgungsgrad ist besonders für die Altersgruppe der unter 3-Jährigen sehr hoch. Dies liegt unter anderem daran, dass sich zum Stichtag der Kinder- und Jugendhilfestatistik (jeweils der 1. März) in den Einrichtungen für unter 3-Jährige auch Kinder befinden, die bereits 3 Jahre alt geworden sind, aber meistens erst im darauffolgenden September in einen Kindergarten wechseln, da die Großzahl der Plätze zu Beginn des Kindergartenjahres vergeben werden. Diese von über 3-jährigen Kindern belegten Plätze führen dazu, dass der Anteil der tatsächlich betreuten unter 3-Jährigen geringer ausfällt als die Platzzahlen es erwarten lassen.

Die Betreuungsquote der 0- bis unter 3-Jährigen ist über die letzten Jahre kontinuierlich angestiegen. Im März 2018 wurden 35,6 % in dieser Altersgruppe betreut (**Abb. B2-2**), die Kindertagespflege hat hieran einen Anteil von 2,7 Prozentpunkten. Für die 3- bis unter 6-Jährigen gilt die Vollversorgung als Planungsziel, aktuell liegt die Betreuungsquote bei etwa 89 %.

Die Inanspruchnahme institutioneller Kindertagesbetreuung wird auch durch die soziale Lage und den Bildungsstand der Familien bedingt. Die Ergebnisse des Kitabarometers für München zeigen, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstand genauso wie Kinder, deren Eltern nicht erwerbstätig sind, in der Kindertagesbetreuung unterrepräsentiert sind (vgl. RBS-KBS 2018). Kinder aus Haushalten mit einem hohen Bildungsstand bzw. die Kinder erwerbstätiger Eltern sind in den Kindertageseinrichtungen hingegen überrepräsentiert (vgl. ebd.).

**Abb. B2-2** Betreuungsquote nach Altersgruppe in München, März 2008 bis März 2018 (in %)\*

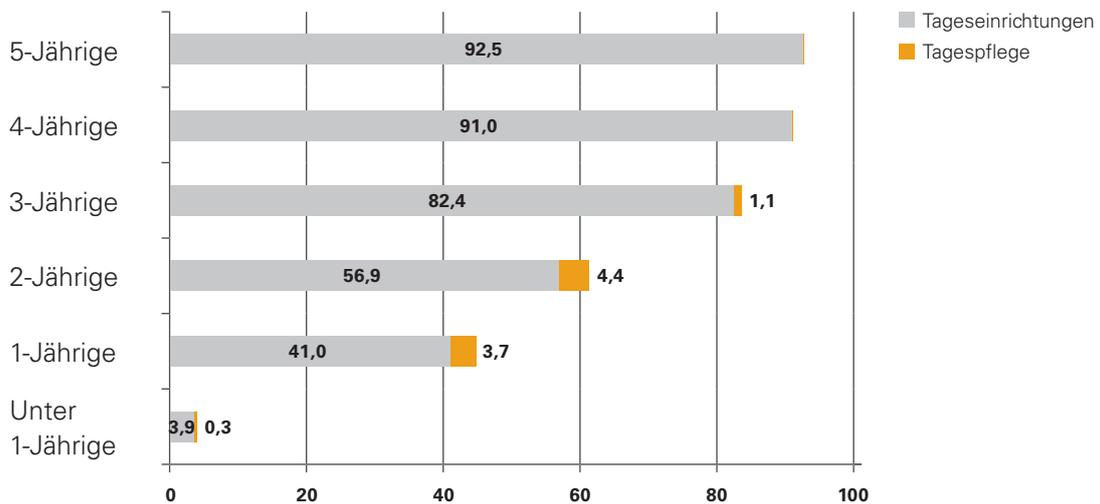


\* Quote für die Summe der Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

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. Folgender Abbildung (Abb. B2-3) kann entnommen werden, dass sich bereits 44,7 % der 1-Jährigen und 61,3 % aller 2-Jährigen in Kindertagesbetreuung befinden. Für diese beiden Lebensjahre lässt sich im Vergleich zum Münchner Bildungsbericht 2016 und dem damaligen Bezugsjahr 2014 auch die höchste Zunahme bei der Betreuungsquote ausmachen. Bei den 1-Jährigen nahm der Anteil der betreuten Kinder in diesen vier Jahren um 3,7 Prozentpunkte, bei den 2-Jährigen noch deutlicher um 5 Prozentpunkte zu.

**Abb. B2-3** Betreuungsquoten nach Lebensjahren in München, März 2018 (in %)



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

### B2.3 Kinder mit Migrationshintergrund

Je früher Kinder mit Migrationshintergrund an frühkindlicher Betreuung teilhaben, desto größer ist ihre Chance, ihre Kompetenzen vor allem in der deutschen Sprache weiterzuentwickeln (vgl. auch B4.1). 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.

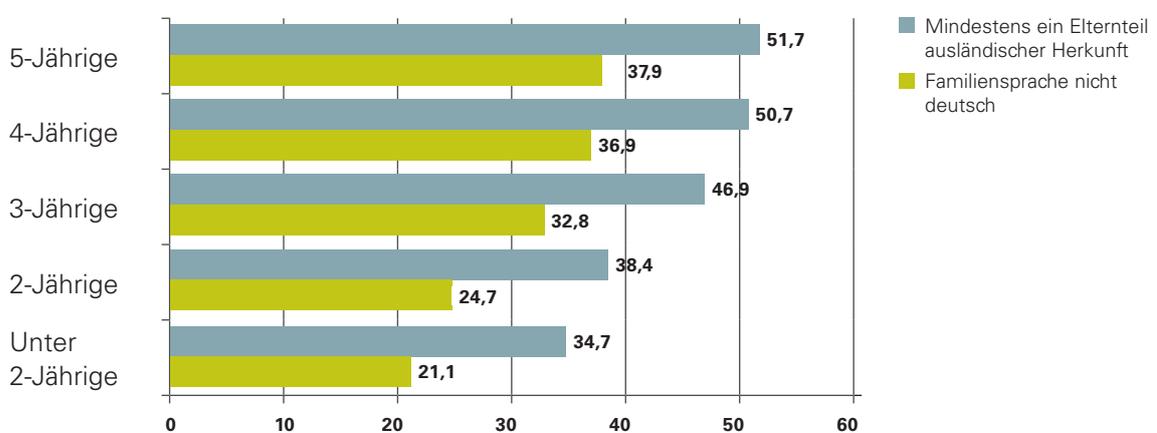
Um feststellen zu können, ob Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund genauso häufig an frühkindlicher Betreuung teilnehmen wie Kinder ohne Migrationshintergrund, müsste ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung bestimmt und ins Verhältnis zur Zahl der Migrantenkinder in Kindertagesbetreuung gesetzt werden. Das wird jedoch dadurch verhindert, dass Bevölkerungsstatistik und Kinder- und Jugendhilfestatistik den Migrationshintergrund unterschiedlich definieren (vgl. A2.2). Im März 2018 lag der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung in der Altersgruppe der unter 3-Jährigen bei ca. 57 % und in der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen bei etwa 60 %. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik liegt in den beiden Altersgruppen bei 37,0 % und 50,2 %. Für die Teilnahme von Kindern mit Migrationshintergrund an Angeboten der Kindertagespflege liegen Daten dazu vor, ob mindestens ein Elternteil des Kindes ausländischer Herkunft ist. Im März 2018 waren es bei den unter 3-Jährigen 28,6 %, bei den 3- bis unter 6-Jährigen 42,9 %.

Auf Bundes- und Länderebene ist mit Sonderauswertungen von Mikrozensusdaten eine Abschätzung möglich, 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 häufiger der Fall (Betreuungsquote 2017: Deutschland 84 %, Bayern: 83 %), im Alter bis unter 3 Jahren werden sie von ihren Eltern aber deutlich seltener in eine Kindertagesbetreuung gegeben als Kinder ohne Migrationshintergrund (Betreuungsquote 2017: Deutschland 20 %, Bayern 19 %), der Anteil hat sich allerdings im Zeitraum 2009 bis 2017 fast verdoppelt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 74, Tab. C3-14 web). Für München kann aufgrund der oben dargestellten Daten bei den 3- bis unter 6-jährigen von einer ähnlichen und bei den unter 3-Jährigen von einer deutlich höheren Quote ausgegangen werden.

**Abbildung B2-4** zeigt, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, für beide Merkmale der Kinder- und Jugendhilfestatistik extra ausgewiesen, in Kindertageseinrichtungen mit zunehmendem Lebensalter ansteigt. Bis zum dritten Lebensjahr ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den ab 3-Jährigen merklich geringer. Das deutet darauf hin, dass auch die Teilhabe von Migrantenkindern dieser Altersgruppe an frühkindlicher Bildung geringer ist und hier Entwicklungsbedarf besteht. Ab dem 3. Lebensjahr ist der Anteil der Migrantenkinder dann deutlich höher und steigt in den weiteren Lebensjahren immer weiter an. So haben etwa die Hälfte aller 4- und 5-Jährigen in Münchner Kindertageseinrichtungen mindestens einen Elternteil mit ausländischer Herkunft. Etwas mehr als ein Drittel der Kindergartenkinder in diesem Alter wächst zuhause mit einer anderen Familiensprache als Deutsch auf. Seit dem letzten Münchner Bildungsbericht aus dem Jahr 2016 ist bei allen Altersjahrgängen ein

Anstieg der Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, sowohl beim Merkmal Familiensprache als auch beim Merkmal Herkunft der Eltern, zu beobachten. Die Zunahme schwankt zwischen 1,3 % (nichtdeutsche Familiensprache bei 4-Jährigen) und 5,1 % (Mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft bei 2-Jährigen und den unter 2-Jährigen).

**Abb. B2-4 Migrationshintergrund von Kindern in Kindertageseinrichtungen nach Lebensjahren in München, März 2018 (in %)\***



\* Aufgrund der geringen Fallzahl von 0-Jährigen in den Kindertageseinrichtungen erfolgt die Berechnung des Anteils für die 0- und 1-Jährigen gemeinsam.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung und Berechnung

Mit dem Merkmal Familiensprache lässt sich abschätzen, wie hoch der Deutschförderbedarf in den Kindertageseinrichtungen ist. Der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache variiert dabei stark nach Kindertageseinrichtung. Etwa 20 % der bis unter 6-jährigen Kinder, die zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, besuchen eine Kindertageseinrichtung, in der bei 75 % oder mehr der Kinder die Familiensprache ebenfalls nicht Deutsch ist. In diesen Kindertageseinrichtungen sind die Herausforderungen für die Deutschsprachförderung höher. Umgekehrt finden sich knapp 50 % der Kinder mit einer nichtdeutschen Familiensprache in Kindertageseinrichtungen, in denen 50 % oder mehr der Kinder die Familiensprache Deutsche sprechen. Hier wird der Deutschspracherwerb durch die Interaktion zwischen den Kindern gestützt.

## B2.4 Kinder mit (drohender) Behinderung

Um die Anzahl der Mädchen und Jungen mit (drohender) Behinderung in den Kindertageseinrichtungen zu betrachten, können Daten über Leistungen der Eingliederungshilfe (§ 53 SGB XII) herangezogen werden. Den Daten zu den Hilfen für Kinder über diese Leistung liegt die Definition von Behinderung nach dem Sozialgesetzbuch zugrunde, welche die drei Arten körperliche, geistige oder (drohende) seelische Behinderung unterscheidet. Die Diagnose von (drohender) Behinderung erfolgt mittlerweile sehr niederschwellig. Der Bezirk Oberbayern ermöglicht es, dass ein Attest des Kinderarztes hinreichend ist, um eine Behinderung festzustellen und somit einen Anspruch auf Eingliederungshilfe zu erhalten. Die Diagnosen selbst sind, dem Bewertungsschema des ICD-10 folgend, defizitorientiert. Die Form der Diagnostik führt teils zu Umschreibungen der Behinderungen, die eine Platzsuche erschweren bzw. Familien als Stigmatisierung erleben können. Das Grunddilemma der Integrationsmaßnahmen ist, dass eine vorausgehende Diagnostik bzw. die Feststellung eines besonderen Förderbedarfes stattfinden muss, damit zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen für das Kind bereitgestellt werden können.

Mit den Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik können im Weiteren die Kinder mit Behinderung in den Kindertageseinrichtungen nur betrachtet werden, wenn die Leistung der Eingliederungshilfe über diese erfolgt. Die Erfassung ist dementsprechend nicht vollständig, es fehlen sowohl die Kinder an den Schulvorbereitenden Einrichtungen (vgl. Exkurs B1) wie Kinder, die Frühförderleistungen erhalten (vgl. auch A2.3). Ebenfalls nicht berücksichtigt werden Kinder mit Entwicklungsrisiken, wenn im sozialrechtlichen Sinn keine Behinderung oder drohende Behinderung vorliegt. In der Studie „Inklusion vor Ort“ des Staatsinstituts für Frühpädagogik gaben 70 % der beteiligten Kindertageseinrichtungen in Bayern an, dass in ihrer Einrichtung Kinder mit Entwicklungsrisiken betreut werden (vgl. Wirts et al. 2018, S. 9). Eine Betrachtung der Kinder mit Eingliederungshilfe in der Kindertagespflege unterbleibt im Folgenden aufgrund der geringen Fallzahl (März 2018: zwei Kinder).

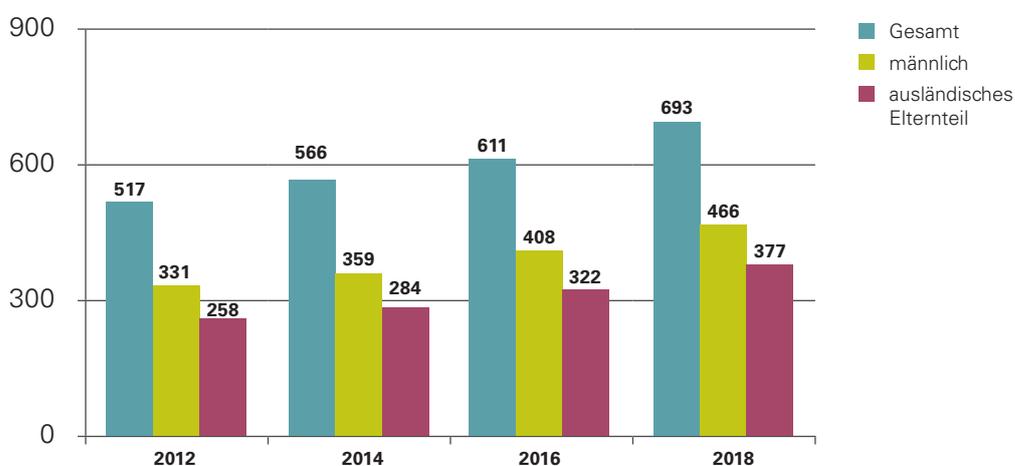
Zum Stichtag 1. März 2018 waren, im Sinne der Eingliederungshilfe, in München insgesamt 693 der Kinderkrippen- oder Kindergartenkinder von einer Behinderung betroffen oder bedroht (**Abb. B2-5**). Die Kinder verteilten sich auf 185 bzw. 14,7 % aller Kindertageseinrichtungen in München. Etwa 54 % der Kinder, die Leistungen der Eingliederungshilfe erhalten, sind ausländischer Herkunft. Gut 66 % der Kinder sind Jungen, welche damit deutlich überrepräsentiert sind. Zwischen 2012 und 2018 lässt sich eine Zunahme an Kindern mit Eingliederungshilfe feststellen, welche zwischen 2016 und 2018 mit einem Plus von 82 Kindern besonders stark ausfällt (+ 13,4 %). Damit verlief der Anstieg zuletzt schneller als die Zunahme der Kinder insgesamt in der Kindertagesbetreuung (vgl. Abb. B2-1).

Um den Ausbau integrativer Plätze in den Kindertageseinrichtungen weiter voranzutreiben, sind nach den Ergebnissen des Staatsinstituts für Frühpädagogik neben Unterstützung der Einrichtungen bei der Beantragung finanzieller Leistungen und barrierefreier Räume auch mehr Fortbildungen der Einrichtungsleitungen und des Fachpersonals notwendig (vgl. Wöfl et al. 2017, S. 17ff.). Zudem zeigte sich, dass in Kindertageseinrichtungen mit Teams, die bereits Erfahrungen mit Kindern mit (drohender) Behinderung hatten, eine höhere Aufgeschlossenheit gegenüber dem Thema Inklusion besteht als in anderen Kindertageseinrichtungen (vgl. ebd. S. 27).

Der Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen des Referats für Bildung und Sport unterstützt den Ausbau integrativer Plätze zwischenzeitlich durch die Möglichkeit einer flexiblen Betriebsurlaubnis. Diese erlaubt den freigemeinnützigen und sonstigen Trägern die bedarfsorientierte

Antragstellung zum einen für die Personalmehrung und zum anderen für die Platzanpassung bei Aufnahme von Integrationskindern. Das vereinfacht die Verfahren, wenn ein Kind zusätzlich in eine Gruppe aufgenommen bzw. sich eine (drohende) Behinderung im Laufe der Kindergartenbesuchsdauer ergibt.

**Abb. B2-5 Kinderkrippen- und Kindergartenkinder mit Eingliederungshilfe in München, 2012 bis 2018 (jeweils 1.März)**

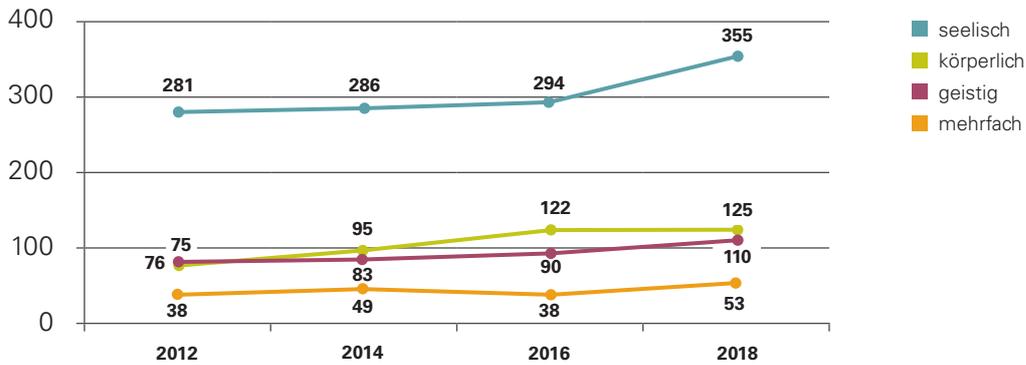


Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Mit 643 von 693 Kindern erhielten 2018 vor allem Mädchen und Jungen im Kindergartenalter Leistungen der Eingliederungshilfe. Dass Kinder mit Behinderung seltener in Kinderkrippen zu finden sind, liegt auch daran, dass die Anzahl der betreuten Kinder in diesem Alter geringer ausfällt als bei den Älteren (vgl. Abb. B2-1). Zudem werden Behinderungen bzw. drohende Behinderungen häufig erst im Kindergartenalter diagnostiziert. So liegt auch der Anteil der Kinder in den Kindertageseinrichtungen, die Leistungen der Eingliederungshilfe erhalten, bei den 0- bis unter 3-Jährigen bei 0,3 %, während er bei den ab 3-Jährigen 1,5 % beträgt. Werden für die ab 3-Jährigen auch die Kinder an den Schulvorbereitenden Einrichtungen (vgl. Exkurs B1) mitgezählt, ergibt sich für diese Altersgruppe insgesamt ein Anteil von 2,5 %.

Wird die größere Gruppe der Kindergartenkinder nach Art der Behinderung aufgegliedert, lässt sich für alle Arten in den letzten Jahren ein Anstieg der Eingliederungshilfen feststellen (**Abb. B2-6**). Aufgrund der geringen Anzahl an Eingliederungshilfen im Jahr 2012 fällt der Anstieg bei körperlichen, geistigen und Mehrfachbehinderungen bis zum Jahr 2018 prozentual am höchsten aus. Die Zahl der Eingliederungshilfen für Mehrfachbehinderungen schwankt allerdings stark. Am auffälligsten ist der in absoluten Zahlen stärkste Anstieg bei den Eingliederungshilfen für (drohende) seelische Behinderungen um 61 auf 355 Kinder zwischen 2016 und 2018. Von diesen 61 Kindern sind 45 ausländischer Herkunft, es ist anzunehmen, dass es sich vielfach um Flüchtlingskinder handelt. Aufgrund dieses Anstiegs sind Kinder ausländischer Herkunft in dieser Gruppe überrepräsentiert (217 von 355 Kindern). Dies gilt auch für die Jungen (271 von 355 Kindern), welche aber bereits in den Vorjahren deutlich öfter Eingliederungshilfen für eine (drohende) seelische Behinderung erhielten.

**Abb. B2-6 Kindergartenkinder mit Eingliederungshilfe nach Art der Behinderung in München, 2012 bis 2018 (jeweils 1. März)**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Nach Lebensalter betrachtet, kann eine Zunahme der Eingliederungshilfe für die Kindergartenkinder vom dritten bis zum fünften Lebensjahr festgestellt werden (**Abb. B2-7**). Bei einer (drohenden) seelischen Behinderung zeigt sich dies am stärksten. Mit 137 Kindern erhalten mehr als dreimal so viele 5-Jährige als 3-Jährige Leistungen der Eingliederungshilfe. Diese Altersstruktur findet sich auch in den vorhergehenden Kalenderjahren, so dass die Zunahme der diagnostizierten Kinder mit dem Lebensalter als Regelfall angesehen werden kann. Seelische Behinderungen werden häufig erst mit zunehmendem Alter sichtbar bzw. entstehen erst im Laufe der Zeit. Zudem sind Eltern mit dem Näherrücken der Einschulung eher gewillt, ihr Kind diagnostizieren zu lassen. Die Angst vor der Stigmatisierung des Kindes tritt dabei hinter den Wunsch zurück, das Kind bestmöglich auf dem Weg zum Schuleintritt zu unterstützen.

**Abb. B2-7 Kindergartenkinder mit Eingliederungshilfe nach Alter in München, März 2018**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Auch bei einer späteren Einschulung, wenn 6-Jährige noch in der Kindertageseinrichtung verbleiben, ist die Unterstützung durch die Eingliederungshilfe von Bedeutung. 150 sechsjährige Kinder erhielten im März 2018 Eingliederungshilfe, davon 88 Unterstützung wegen einer (drohenden) seelischen Behinderung. Die in dieser Altersgruppe vergleichsweise hohe Anzahl an Kindern mit Eingliederungshilfe (2,5 % aller 6-jährigen Kindergartenkinder) verweist darauf, dass die Diagnose oft auch zu einer Rückstellung vom Schuleintritt führen kann bzw. im Rahmen einer Rückstellung gegebenenfalls erst eine Diagnose gestellt wird. Eine Unterscheidung dieser beiden möglichen Effekte ist aufgrund der vorliegenden Daten nicht möglich.

In Einzelfällen erhalten auch 7-Jährige, die noch nicht eingeschult wurden, eine Eingliederungshilfe. Dabei ist die Anzahl der Mädchen und Jungen in den Kindertageseinrichtungen, die in diesem Alter noch nicht eingeschult ist, insgesamt sehr gering (2018: 73 Kinder).

### **Exkurs B1: Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE)**

In den Schulvorbereitenden Einrichtungen werden noch nicht schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Hinblick auf ihre Schulfähigkeit in kleinen Gruppen gefördert, sofern sie in einem Kindergarten keine ausreichende Förderung erhalten. Schulvorbereitende Einrichtungen sind nach § 22 BayEUG schulorganisatorisch ein Bestandteil von Förderzentren. Die Eltern beantragen die Aufnahme mit einem sonderpädagogischen Gutachten, das in der Regel vom Förderzentrum angefertigt wird, an das die Schulvorbereitende Einrichtung angegliedert ist. 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.

Die Schulvorbereitenden Einrichtungen sind auf die gleichen Förderschwerpunkte spezialisiert wie das jeweilige Förderzentrum. 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. funktionspezifische Förderung der Kinder, außerdem eine kognitive Stimulierung, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die Vermittlung lebenspraktischer Fertigkeiten. Die Daten der Schulvorbereitenden Einrichtungen werden zusammen mit der Schulstatistik erfasst. Ob die Kinder nach dem Besuch der Schulvorbereitenden Einrichtung an einer Grundschule oder einem Förderzentrum eingeschult werden, wird hingegen statistisch nicht erfasst.

In München gab es im Schuljahr 2017/18 an 14 staatlichen und neun private Förderzentren insgesamt 54 Gruppen, die von 457 Kindern besucht wurden. Darunter waren 226 Kinder, das sind 49,5 %, die vom Schulbesuch zurückgestellt worden waren. Die Jungen sind in den Schulvorbereitenden Einrichtungen insgesamt überrepräsentiert (65,9 %). Dies zeigt sich auch in der Mehrzahl der einzelnen Förderschwerpunkte, am stärksten im Bereich soziale und emotionale Entwicklung mit 78,3 %.

### Kinder an Schulvorbereitenden Einrichtungen in München nach Förderschwerpunkt, Schuljahr 2017/18

Bestimmender Förderschwerpunkt	Anzahl der Kinder	Anteil in %	davon nicht deutsch in %	davon männlich in%
Entwicklungsverzögerung und Sprachauffälligkeit	230	50,3	24,8	69,1
Geistige Entwicklung (einschließlich Autismus)	27	5,9	37,0	51,9
Hören (Hörgeschädigte)	35	7,7	17,1	48,6
Körperliche und motorische Entwicklung (Körperbehinderte)	87	19,0	17,2	60,9
Sehen (Sehgeschädigte)	18	3,9	27,8	61,1
Soziale und emotionale Entwicklung (Erziehungshilfe)	60	13,1	13,3	78,3
<b>Gesamt</b>	<b>457</b>	<b>100,0</b>	<b>22,1</b>	<b>65,9</b>

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

## B3 Sprachförderung und Vorkurs Deutsch

Die in der frühen Kindheit erworbenen Sprachkompetenzen sind grundlegend für den späteren Bildungsverlauf. In München, wie in anderen Großstädten, ist der Anteil der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder in den letzten Jahren stark angewachsen. Dabei ist es 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.). Auch für den Besuch von Kindertageseinrichtungen vor dem 3. Lebensjahr gibt es Hinweise auf positive Effekte, wie die Wahrscheinlichkeit für bessere Deutschnoten in der Schule (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 232f.). Allgemein kann zusammengefasst werden, dass für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache das Alter des Spracherwerbbeginns 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.).

Gefördert werden kann der Spracherwerb bereits früh durch dialogorientiertes und sprachförderndes Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher in Kombination mit einer aktiven Einbindung der Eltern. Erste Ergebnisse aus dem bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprogramm Bildung durch Sprache und Schrift (BISS) weisen darauf hin, dass eine solche Sprachförderung vor allem dann funktioniert, wenn die Fachkräfte zusätzlich zu den Sprachfördermaßnahmen auch mit konzeptionellem Wissen um die Sprachförderplanung ausgestattet sind (vgl. Fischer & Wirts 2018, S. 16).

Die Bedeutung der Sprachförderung wird auch in den Bildungskonzepten des Freistaats 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 (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. 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 unter anderem 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 anhand der Beobachtungsinstrumente Sismik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) und Seldak (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern) in den Kindertageseinrichtungen erhoben.

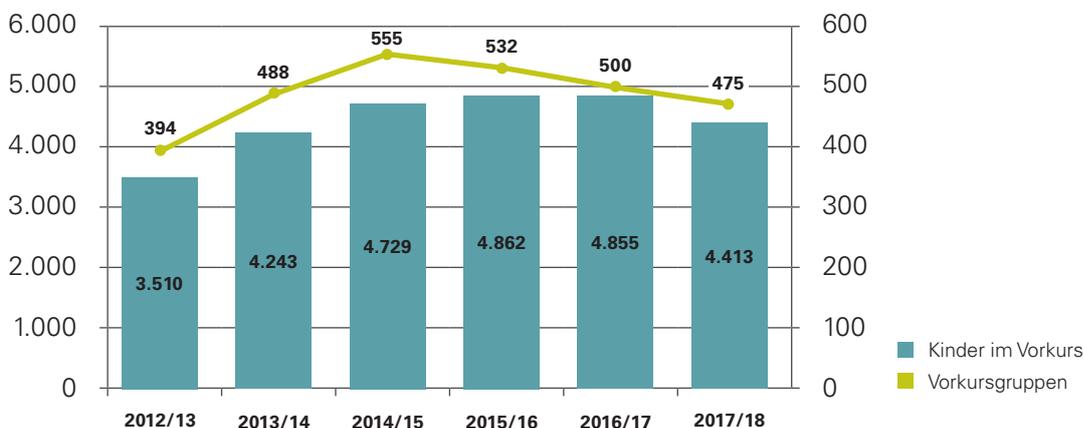
Der Vorkurs Deutsch startet in den Kindertageseinrichtungen im Januar des vorletzten Kindergartenjahres und dauert bis zur Einschulung. Wöchentlich sind hierfür 90 Minuten vorgesehen. Ab September des letzten Kindergartenjahres kommen wöchentlich drei Schulstunden (135 Minuten) an der Grundschule hinzu (vgl. Reichert-Garschhammer & Lorenz 2014, S. 18). 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 2014 werden aufbauend auf die Fortbildungskampagne „Vorkurse Deutsch 240“ (Laufzeit September 2010 bis Juli 2013) Fortbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration gemeinsam mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus durchgeführt, um Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bei der Durchführung der „Vorkurse Deutsch 240“ weiter zu unterstützen und die Effektivität der Vorkurse zu erhöhen.

Die Organisation dieses Angebots erfolgt in München durch die Fachberatung und Fachplanung des Geschäftsbereichs Kindertageseinrichtungen im Referat für Bildung und Sport in Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt.

Die Anzahl der Mädchen und Jungen, die einen Vorkurs besuchen, wird über die Schulstatistik für die öffentlichen Grundschulen erfasst. Die Anzahl der Vorkurse hängt dabei von den Ressourcen ab, die das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus für das jeweilige Schuljahr genehmigt. Bis zum Schul- bzw. Kindergartenjahr 2015/16 ist die Kinderzahl in den Vorkursen an den Grundschulen kontinuierlich gestiegen. 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. B3-1**).

In den Jahren 2015/16 und 2016/17 nahmen jeweils etwas über 4.850 Kinder an den Vorkursen teil, was auch durch die starke Zuwanderung aus dem Ausland in diesen Jahren bedingt war. Zuletzt ging die Anzahl der Mädchen und Jungen im Vorkurs Deutsch auf 4.413 zurück. Die Zahl der Vorkursgruppen sinkt bereits seit 2015/16, was zu einer Erhöhung der durchschnittlichen Kinderzahl in den Vorkursgruppen führt (2014/15: 8,5 Kinder; 2017/18: 9,3 Kinder). Gemessen an den Einschulungen an den öffentlichen Grundschulen im Folgejahr besuchten münchenweit etwa 40 % der Kinder im Schul- bzw. Kindergartenjahr 2017/18 einen Vorkurs Deutsch.

**Abb. B3-1 Vorkurs Deutsch an öffentlichen Grundschulen in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Im Rahmen des bereits erwähnten bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprogramms Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) werden unter anderem die in den Bundesländern eingeführten Angebote zur Sprachförderung am Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt. Hierunter fällt auch der Vorkurs Deutsch. Die ersten Ergebnisse aus dem Teilprojekt SPRÜNGE (Sprachförderung im Übergang Kindergarten – Grundschule evaluieren) geben Auskunft über die Sprachförderkompetenz der Fach- und Lehrkräfte (vgl. Betz et al. 2018, S. 26). Die Sprachförderkompetenz wird dabei in den Dimensionen Wissen und Können analysiert. Für die Fachkräfte an Kindertageseinrichtungen zeigt sich dabei, dass Fortbildungen einen positiven Einfluss auf die Dimension Können haben können (vgl. ebd. S. 27, siehe auch [www.biss-sprachbildung.de](http://www.biss-sprachbildung.de)).

## **Exkurs B2:**

### **Familien- und Elternbildung, Frühe Förderung und Bildungsbeteiligung 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 Mädchen und Jungen 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 zusammenleben. Überdies richtet sich die Familienbildung auch an junge Menschen und 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 ein regionales Beratungs- und Unterstützungsangebot des Stadtjugendamtes, das hilft, 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.
- **Opstapje** ist ein familienorientiertes Spiel- und Lernprogramm, das auf die Förderung der Entwicklung von Kleinkindern 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.
- **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.
- **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 Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales hat das Stadtjugendamt die Vielfalt der Familienbildungsangebote (§16 SGB VIII) in einem übergreifenden Konzept „Familienbildung in München, Unterstützung und Prävention von Anfang an: Familien und Elternkompetenz stärken“ erfasst. Dieses Konzept dient 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 Grundlage für die Umsetzung.

Der individuelle Bedarf einer jeden städtischen Kindertageseinrichtung wird dabei zusammen mit den Eltern und den pädagogischen Fachkräften abgestimmt und schließlich in einem entsprechenden Angebot umgesetzt. Die Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern und Kinder sind dabei durch den gesamten Prozess hindurch gegeben. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften wird durch den vertrauensvollen thematischen Austausch bereits im Abstimmungsprozess, jedoch auch durch die Teilnahme-möglichkeit des pädagogischen Personals an den Veranstaltungen nachhaltig unterstützt. Besondere Vorteile der Durchführung von Familienbildungsangeboten direkt in der Kindertageseinrichtung sind der niederschwellige Zugang und der vertraute Rahmen. Eltern gehen in „ihre“ Kita und nutzen bzw. gestalten bedarfsgerechte Angebote mit ihnen bekannten anderen Eltern.

Die Kooperationspartnerinnen und -partner sind die vor Ort ansässigen Träger für Familien-/Elternbildung zusammen mit freien Referentinnen und Referenten. Die Hauptthemen für Elternbildungsveranstaltungen in städtischen Kindertageseinrichtungen sind dabei u.a.:

- Erziehungs- und Entwicklungsphasen von Kindern – Grundlagen der Entwicklungspsychologie, Erziehungsstile, Regeln, Grenzen
- Erziehungsstile und Werte in den verschiedenen Kulturen
- Digitalisierung, Mediennutzung und -kompetenz
- Schule – Übergang vom Kindergarten zur Grundschule und von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, Fördern von Talenten, Lernen lernen
- Ernährung, Bewegung und Sicherheit (u.a. 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.

Mit der Beteiligung am Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brückenbauen in frühe Bildung“ wird u.a. ein Beitrag zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung in München umgesetzt. Die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung ist ein wesentlicher Bestandteil von Bildungsbeteiligung. Allen Kindern sollen gleiche Chancen durch eine gute Kindertagesbetreuung von Anfang an ermöglicht werden. Mit dem Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ fördert das BMFSFJ niederschwellige Angebote, die den Zugang zur Kindertagesbetreuung vorbereiten und unterstützend begleiten. Die Zielgruppe sind dabei Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren.

München nimmt seit dem Jahr 2018 stadtweit mit acht Standorten (in städtischer und nicht-städtischer Trägerschaft) an diesem Programm teil (vgl. RBS-KITA 2017b und RBS-KITA 2019b). Familien sollen über die Möglichkeiten der frühen Bildung in Deutschland informiert werden, Vorbehalte gegenüber Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen sollen abgebaut und Standorte, die sich in einer Region (Sozialraum) mit entsprechenden Bedarfen befinden, realisiert werden.

In enger Zusammenarbeit mit allen teilnehmenden Trägern wurde das Bundesprojekt Kita-Einstieg in München deshalb breitgefächert aufgestellt. Auf diese Weise sollen bereits mit Projektbeginn die Maßnahmen und Angebote mit allen Beteiligten so entwickelt und in die bestehenden Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe in München integriert werden, dass sie auch nach Projektablauf nachhaltig bleiben können. Darüber hinaus soll die Einbettung in die münchener Jugendhilfe und die Abstimmung mit anderen Konzepten bzw. Angeboten sichergestellt werden. Dies wird als maßgeblich für den Erfolg des Bundesprogramms „Kita-Einstieg“ und die Profitabilität für die Zielgruppe gesehen.

In München bestehen bereits seit vielen Jahren sogenannte KinderTagesZentren (KiTZ) (vgl. hierzu B1), denen – wie auch den Einrichtungen im Programm „Kita-Einstieg“ – ein sozialraumorientierter konzeptioneller Ansatz zugrunde liegt. Beide Angebote werden nun in den kommenden zwei Jahren unter dem Begriff KiTZ Stadt (bereits bestehende Standorte) / KiTZ Bund (neue Projektstandorte) unter Berücksichtigung kind- und elternbezogener, sozialraumorientierter Handlungserfordernisse gemeinsam gesteuert, koordiniert und weiterentwickelt.

Eine wichtige Grundlage hierfür ist auch die bereits begonnene, beteiligungsorientierte Weiterentwicklung der bestehenden konzeptionellen Grundlagen für diese Angebotsform. Ziel ist es, für die Projektstandorte KiTZ-Bund und die bereits bestehenden Standorte KiTZ Stadt vor Ablauf des Projektes eine gemeinsame Rahmenkonzeption vorzulegen, basierend auf den neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen und den im Projektzeitraum erprobten, innovativen Ansätzen.

## B4 Ergebnisse der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung

Im Jahr vor der Einschulung werden alle Münchner Mädchen und Jungen im Referat für Gesundheit und Umwelt zur Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung eingeladen und untersucht. Diese Schuleingangsuntersuchung ist für alle Kinder verpflichtend (Art. 80 BayEUG; Art. 14 GDVG). Ein Ziel dieser Gesundheitsuntersuchung ist es, auch die Kinder zu erreichen, die in keiner regelmäßigen ärztlichen oder kinderärztlichen Betreuung sind. Insofern ist sie ein wichtiger Baustein in der Prävention und Gesundheitsvorsorge.

Die Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung dient einerseits dazu, gesundheitliche Beeinträchtigungen, chronische Erkrankungen oder Behinderungen und den daraus resultierenden Förder- bzw. Therapiebedarf zu erkennen. Des Weiteren wird festgestellt, ob das schulpflichtige Kind in Hinsicht auf seine psychomotorische, emotionale und sprachliche Entwicklung am Unterricht Erfolg versprechend teilnehmen kann oder zunächst schulvorbereitende Maßnahmen zu treffen sind. Zusätzlich werden die Eltern beraten, welche Schule bei vorhandenem sonderpädagogischen Förderbedarf geeignet ist und welche weiteren Stellen und Einrichtungen Hilfe leisten. Dies geschieht in enger Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen, den niedergelassenen behandelnden Ärztinnen und Ärzten, den Frühförderstellen, den sonderpädagogischen Förderzentren sowie den Grundschulen.

Zur Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung werden alle Kinder eingeladen, die zwischen 1. Oktober eines Jahres und 30. September des Folgejahres geboren wurden und dementsprechend mit 6 Jahren in die Schule kommen sollten. Jüngere Mädchen und Jungen, die nach dem 30. September geboren worden sind, können auf Antrag ein Jahr früher eingeschult werden. Für diese Kinder ist eine Beratung der Eltern besonders wichtig. Gleiches gilt für Mädchen und Jungen, die eventuell erst ein Jahr später eingeschult werden sollen, wie auch für Kinder mit chronischen Erkrankungen oder Behinderungen.

Die Untersuchung im Referat für Gesundheit und Umwelt beginnt für alle Kinder mit einem etwa 30-minütigen Screening durch die Gesundheits- und Krankenpflegerinnen und -pfleger. Bei diesem Screening werden ein Seh-, Hör- und Sprachtest durchgeführt sowie Größe und Gewicht des Kindes gemessen. Spielerische Testungen zur psychomotorischen und kognitiven Entwicklung des Kindes sowie zur sozialen Kompetenz, der Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit schließen sich an. Das gelbe Vorsorgeheft und der Impfpass werden eingesehen, bei Bedarf erfolgt eine elterliche Impfberatung, die sich an den Richtlinien der Ständigen Impfkommission (STIKO) orientiert. Falls Hinweise auf ein vermindertes Seh- oder Hörvermögen, welches die erfolgreiche Teilnahme am Schulunterricht erschweren würde, vorliegen, wird eine Empfehlung zur entsprechenden fachärztlichen Vorstellung gegeben.

Wenn die Vorsorgeuntersuchung U9 fehlt, oder nicht dokumentiert ist, wird das Kind der Schulärztin bzw. dem Schularzt vorgestellt. Auch wenn die Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger im Screening Hinweise auf gesundheitliche Probleme, bzw. Förder- und Therapiebedarf festgestellt haben, wird eine ärztliche Untersuchung angeschlossen. Eine eingehende Beratung durch die Schulärztin bzw. den Schularzt im Hinblick auf die für den Schulalltag wichtigen Bedürfnisse erfolgt auch bei chronischer Krankheit oder Verzögerung in der Entwicklung des Kindes sowie anderen elterlichen Fragen zur Gesundheit und Entwicklung ihrer Tochter oder ihres Sohnes.

Die Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung dient nicht nur der individuellen Untersuchung und Beratung, sondern auch der Gesundheitsberichterstattung und ist wiederum Grundlage für gesundheitspolitische Empfehlungen. Jährlich werden in München die Eltern von etwa 13.000 schulpflichtigen Vorschulkindern angeschrieben. Die Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung beinhaltet Daten, die auch für die Bildungsberichterstattung von Bedeutung sind. Für den Bildungsbericht wurden ausgewählte Daten durch das Referat für Umwelt und Gesundheit ausgewertet.

### **Informationen zum Datensatz**

Der Datensatz umfasst alle Kinder, die im Schuljahr 2014/15 schulpflichtig wurden, d.h. die Kinder wurden in der Regel zwischen 01. Oktober 2007 und 30. September 2008 geboren. Die Untersuchungen fanden von September 2013 bis August 2014 statt. Das Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit (LGL) erhält die Daten aller Gesundheitsämter in bayerischen Landkreisen und kreisfreien Städten. Nach sorgfältiger Überprüfung stellt das LGL der Landeshauptstadt München den bereinigten Datensatz für eigene Auswertungen zur Verfügung. Der bereinigte Datensatz des LGL zur Schuleingangsuntersuchung zum Schuljahr 2014/15 ist Grundlage nachfolgender Analysen. Er umfasst 11.860 im Zeitraum 2013/14 erstuntersuchte Kinder. Aktuellere Daten lagen dem RGU zum Auswertungszeitpunkt nicht vor.

### **Weiterentwicklung der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung**

Seit dem Untersuchungsjahr 2014/15 hat sich das Referat für Gesundheit und Umwelt am Pilotprojekt „Gesundheits- und Entwicklungsscreening im Kindergartenalter“ (GESiK) beteiligt. Im Rahmen dieses vom LGL entwickelten Projektes fand zunächst die Evaluierung einer möglichen Neukonzeption der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung in ausgewählten bayerischen Landkreisen und Städten statt. Im Juli 2019 hat der bayerische Ministerrat eine landesweite Reform der Schuleingangsuntersuchung zum Herbst 2019 beschlossen. Wichtigste Neuerungen sind dabei eine zeitliche Vorverlegung und eine Erweiterung der Testverfahren, die aus dem Pilotprojekt entstanden sind. Der Zeitpunkt der Einschulung verändert sich dadurch für die Kinder nicht. Vielmehr bleibt bei Bedarf vor Schulbeginn ausreichend Zeit für die Umsetzung entsprechender Förder- und Therapiemaßnahmen.

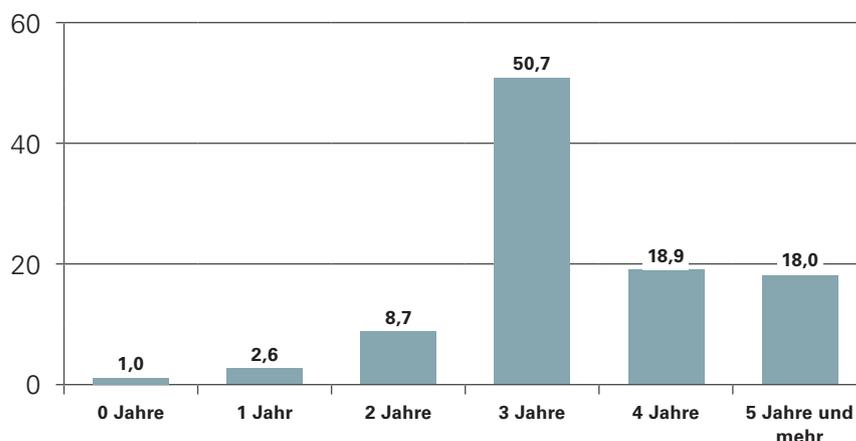
## B4.1 Besuch einer Kindertageseinrichtung vor der Einschulung

Zusätzlich zu dem, was Kindern im Elternhaus vermittelt wird, entwickeln sie auch durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung ihre Fähigkeiten weiter. Abhängig ist dies dabei von der Qualität der Kindertagesbetreuung (vgl. einleitend dieses Kapitel) und der Dauer des Besuchs einer Kindertageseinrichtung. Befunde aus der Bildungsforschung verweisen vor allem auf den positiven Einfluss auf das prosoziale Verhalten der Kinder (vgl. Camehl & Peter 2017) und den Erwerb der deutschen Sprache bei Kindern mit einer anderen Muttersprache (vgl. B3). Zudem gibt es Hinweise auf eine bessere Entwicklung von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei einem Besuch von Kindertageseinrichtungen von mindestens zwei Jahren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 232f.).

Aktuell liegen die Daten zur Besuchsdauer von Kindertageseinrichtungen auf Basis der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung nur auf ganze Jahre gerundet vor. Bei einem Wert von über sechs Monaten Besuchsdauer im Kalenderjahr wird jeweils auf das volle Jahr aufgerundet und darunter abgerundet. Zudem werden die Kinder über einen Zeitraum von einem ganzen Jahr untersucht, wodurch die Besuchsdauer je nach Untersuchungszeitpunkt variiert. Eine Verbesserung der Erhebung wurde beim Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit bereits angeregt.

Unter diesen Einschränkungen kann festgehalten werden, dass zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung für das Schuljahr 2014/15 knapp 88 % der Kinder mindestens drei Jahre lang und circa 37 % der Kinder mindestens vier Jahre eine Kindertageseinrichtung (z. B. Krippe oder Kindergarten) besucht haben (**Abb. B4-1**). Etwa 12 % der Kinder waren bis zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung maximal zwei Jahre in einer Kindertageseinrichtung.

**Abb. B4-1 Anzahl der besuchten Jahre in einer Kindertageseinrichtung zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung in München (Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung für das Schuljahr 2014/15, in %)\***



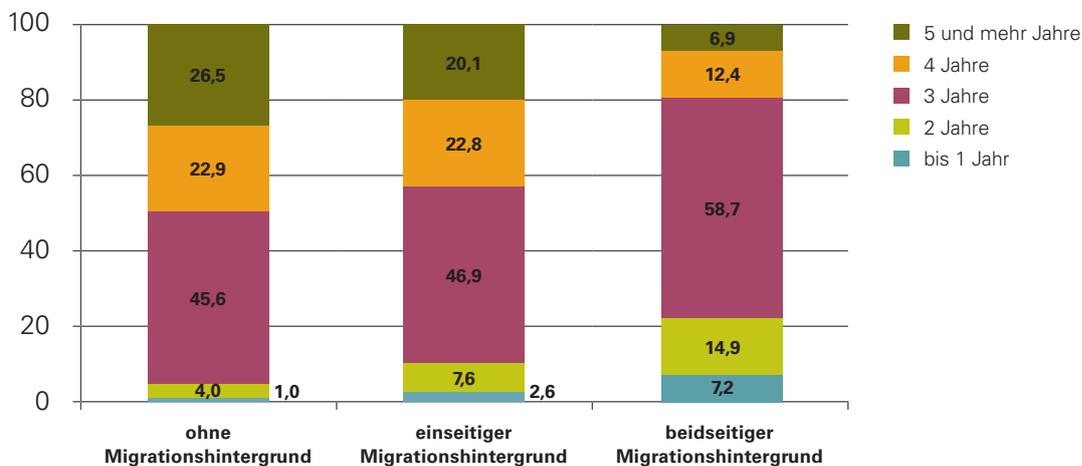
\* Kindertageseinrichtungsbesuchsdauer gerundet auf volle Jahre zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung

Quelle: Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit, Berechnung und Darstellung: Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München, n=11.417

Zwischen den Geschlechtern lassen sich keine relevanten Unterschiede in der Besuchsdauer feststellen (n=11.417). Das gilt auch dann, wenn zusätzlich nach Migrationshintergrund unterschieden wird. Erwartungsgemäß steigt der Anteil der Kinder mit mindestens vier Jahren in einer Kindertageseinrichtung mit dem Alter der Kinder an (mit Ausnahme bei der ältesten Gruppe) (n=11.413).

Bei Kindern aus Familien mit beidseitigem Migrationshintergrund ist der Anteil der Kinder, die zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung vier oder mehr Jahre im Kindergarten verbracht haben, deutlich geringer als in den anderen beiden Gruppen (**Abb. B4-2**). In dieser Gruppe ist dementsprechend der Anteil der Kinder mit bis zwei Jahren in einer Kindertageseinrichtung deutlich höher. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch dann, wenn die Kinder zusätzlich nach Altersgruppen differenziert werden (n=11.294). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass über die Dauer des Aufenthalts in Deutschland nichts bekannt ist und insofern eine kürzere Besuchsdauer bei Kindern aus Familien mit beidseitigem Migrationshintergrund sowohl durch eine erst kurze Aufenthaltsdauer in Deutschland als auch durch elterliche Einstellungen zur Erziehung ihrer Kinder bedingt sein kann.

**Abb. B4-2 Anzahl der besuchten Jahre in einer Kindertageseinrichtung nach Migrationshintergrund in München (Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung für das Schuljahr 2014/15, in %)\***



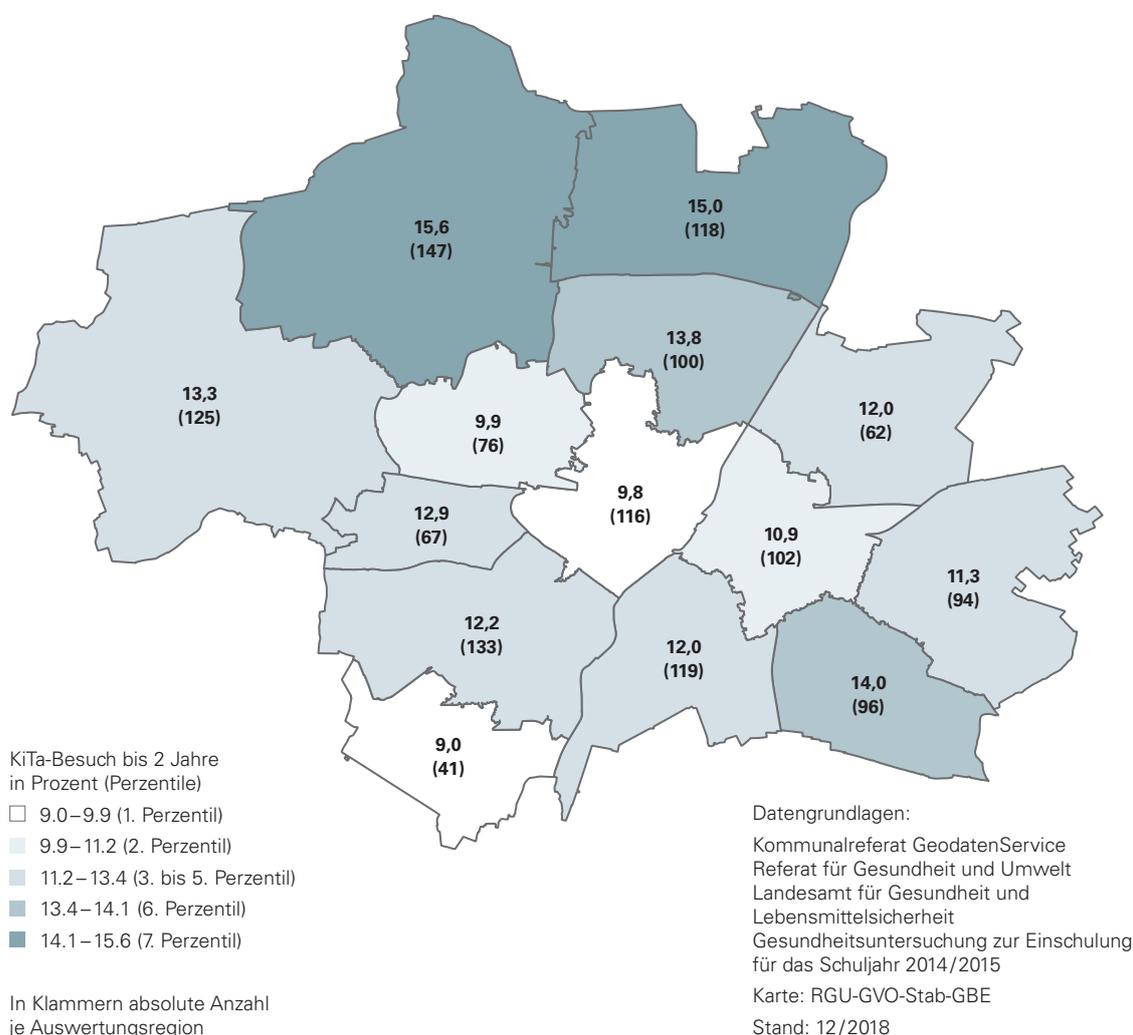
\* Kindertageseinrichtungsbesuchsdauer gerundet auf volle Jahre zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung. Der Migrationshintergrund wird in der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung über die Muttersprache der Eltern abgebildet. Haben beide Elternteile Deutsch als Muttersprache, liegt kein Migrationshintergrund vor, ist die Muttersprache eines (einseitig) bzw. beider Elternteile (beidseitig) nicht Deutsch, liegt ein einseitiger bzw. beidseitiger Migrationshintergrund vor.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit, Berechnung und Darstellung: Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München, n=11.298

In **Abbildung B4-3** ist die regionale Verteilung der Anteile der Kinder dargestellt, die eine Kindertageseinrichtung bis zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung bis zu zwei Jahre lang besucht haben. Dabei lässt sich in der Bildungsforschung erst eine längere Besuchsdauer, ab zwei Jahren, mit positiven Effekten durch den Besuch von Kindertageseinrichtungen in Verbindung bringen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 232f.). Entsprechend geben die Prozentwerte in der Abbildung den Anteil der Kinder an, für die eine längere Besuchsdauer vorteilhaft sein kann.

Der Anteil der Kinder, die zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung bis zu zwei Besuchsjahren in einer Kindertageseinrichtung aufweisen, ist mit etwa 15 % in den zwei nördlichen Auswertungsregionen am höchsten. Am niedrigsten ist dieser Anteil mit jeweils unter 10 % in der Stadtmitte und im Süden Münchens.

**Abb. B4-3 Anteil der untersuchten Kinder, die eine Kindertageseinrichtung bis zu zwei Jahre lang besucht haben nach Auswertungsregion in München (Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung für das Schuljahr 2014/15, in % sowie Anzahl in Klammern)\***



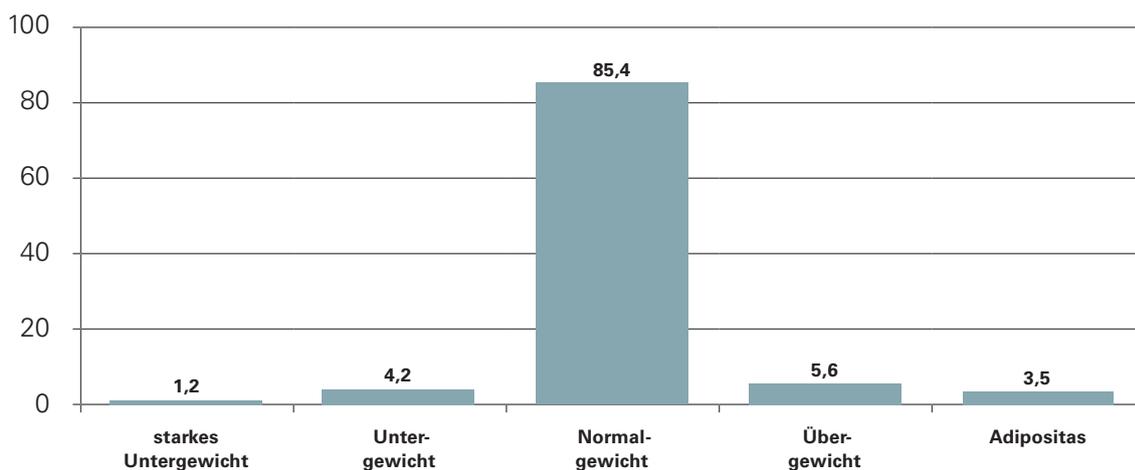
\* Kindertageseinrichtungsbesuchsdauer gerundet auf volle Jahre zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung.  
 Eine Auswertung nach Stadtbezirken konnte auf Basis der im Datensatz vorhandenen Angaben nicht durchgeführt werden. Die in der Karte vorgenommene Einteilung der Auswertungsregionen erfolgte anhand der (teilweise zusammengefassten) vierstelligen Postleitzahlbereiche. Diese Auswertungsregionen liegen quer zu anderen administrativen Begrenzungen, wie etwa Stadtbezirken oder Schulsprengeln. Klassifizierung anhand von Perzentilen in sieben Gruppen.  
 Quelle: Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit, Berechnung und Darstellung: Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München, n=11.356

## B4.2 Körpergewicht

In der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung werden sowohl Körpergewicht als auch Körpergröße der Kinder erhoben. Anhand dieser Angaben wird nach Geschlecht und Alter der Kinder differenziert der Body-Mass-Index (BMI) Wert berechnet.

In der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung für das Schuljahr 2014/15 sind demnach 85,4 % der Kinder normalgewichtig, 4,2 % untergewichtig, 1,2 % stark untergewichtig und 5,6 % übergewichtig bzw. 3,5 % adipös. Im Vergleich zu den bayernweiten Zahlen liegt der Anteil der übergewichtigen bzw. adipösen Kinder in München leicht höher (5,6 % versus 5,1 % bzw. 3,5 % versus 3,1 %) (vgl. LGL 2017, S. 36ff.).

**Abb. B4-4 Häufigkeit von Untergewicht, Normalgewicht, Übergewicht, Adipositas anhand des ausgewerteten BMI (Body-Mass-Index) der Kinder in München (Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung 2014/15, in %)**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit, Berechnung und Darstellung: Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München, n=11.328

### Body-Mass-Index

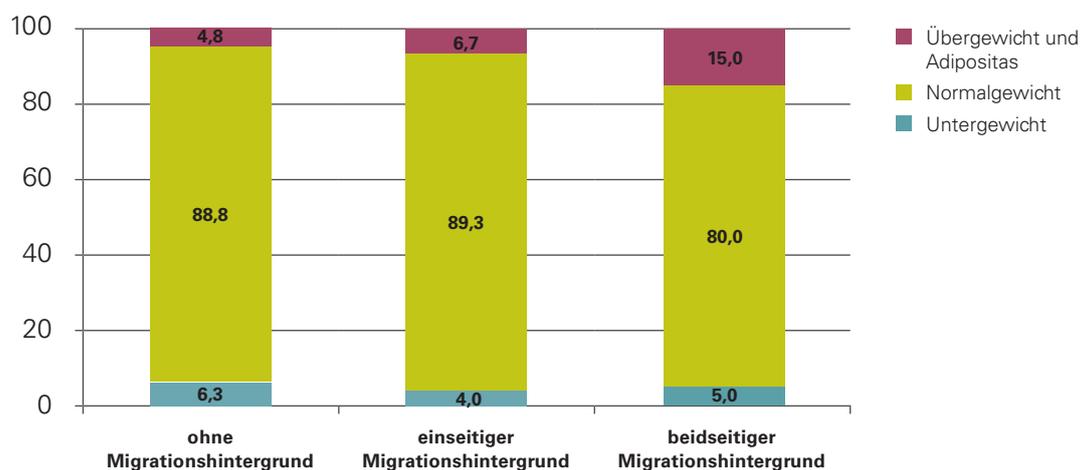
Der Body-Mass-Index (BMI) wird bei Kindern analog des Verfahrens nach Kromeyer-Hauschild berechnet (vgl. detailliert LGL 2017, S. 36ff.). Die Bestimmung von Übergewicht, Adipositas, Normalgewicht und Untergewicht erfolgt anhand von geschlechts- und altersabhängigen berechneten BMI-Werten. Grundlage für die Bestimmung ist eine sogenannte Referenzgruppe von Kindern. Auf Basis dieser Untersuchungsdaten wurden Perzentilwerte berechnet und mit Hilfe dieser Grenzwerte definiert, ab denen Kinder als stark untergewichtig, untergewichtig, normalgewichtig, übergewichtig oder adipös gelten. Für die vorliegenden Auswertungen wurden die vom Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit im Rahmen der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung erhobenen Daten der untersuchten Kinder zu Körpergewicht und Körpergröße verwendet, um den Body-Mass-Index analog dieses Verfahrens zu berechnen und die Zuordnung oder Einteilung der Kinder entsprechend der Definitionen vorzunehmen.

Zwischen den Geschlechtern gibt es hinsichtlich des Anteils übergewichtiger oder adipöser Kinder keine größeren Unterschiede zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung. Insgesamt sind in München 9,2 % der Jungen und 9,0 % der Mädchen übergewichtig oder adipös. 5,9 % der Mädchen sind untergewichtig oder stark untergewichtig versus 5,1 % der Jungen (n= 11.328).

An dieser Stelle sei noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass sich die Angaben nur auf die hier untersuchten Kinder, das heißt in der Regel 5-jährige Kinder, beziehen. Es sind deshalb keine Rückschlüsse auf die Anteile übergewichtiger oder adipöser Kinder anderer Altersgruppen möglich.

Unterschiede zeigen sich ebenfalls bezüglich des Migrationshintergrunds. Der Anteil übergewichtiger oder adipöser Kinder liegt in Familien mit beidseitigem Migrationshintergrund bei 15,0 %, mit einseitigem Migrationshintergrund bei 6,7 % und in Familien ohne Migrationshintergrund bei 4,8 % (Abb. B4-5). Die Unterschiede nach Migrationshintergrund können durch Faktoren beeinflusst sein, die nicht im Rahmen der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung erfasst werden. So verweisen andere Studien auf den Zusammenhang von geringerer Bildung der Eltern (vgl. Kolip 2004, S. 237) oder anderen Aspekten einer schlechteren sozialen Lage der Eltern und dem Übergewicht von Kindern (vgl. Robert Koch-Institut 2008, S. 43f.).

**Abb. B4-5 Häufigkeit von Untergewicht, Normalgewicht, Übergewicht und Adipositas anhand des ausgewerteten BMI (Body-Mass-Index) der Kinder nach Migrationshintergrund in München (Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung 2014/15, in %)**



\* Der Migrationshintergrund wird in der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung über die Muttersprache der Eltern abgebildet (siehe Abb. B4-2).

Quelle: Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit, Berechnung und Darstellung: Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München, n=11.125

Zusätzlich differenziert nach Geschlecht zeigen sich für die unterschiedlichen Migrationsgruppen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede (n=11.125). Dagegen zeigt sich bei zusätzlicher Unterscheidung nach dem Alter der Kinder zum Zeitpunkt der Gesundheitsuntersuchung, dass der Anteil übergewichtiger oder adipöser Kinder in der Gruppe der Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund ab 6,25 Jahren mit 19,3 % am höchsten ist (n=11.122).

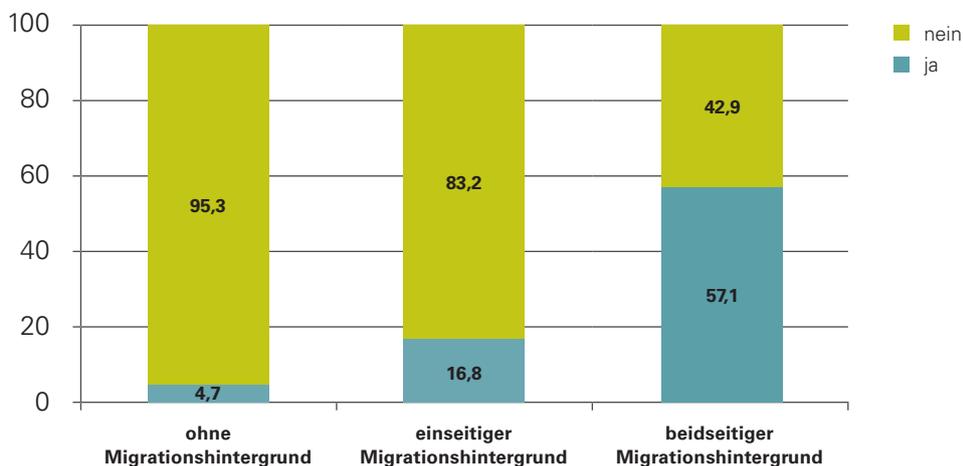
### B4.3 Sprachförderung

Im Rahmen der Anamneseerhebung im Screening der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung durch die Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger wird zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt auch danach gefragt, ob das Kind „im letzten Jahr vor der Einschulung“ Sprachfördermaßnahmen (insbesondere den gruppenorientierten Vorkurs Deutsch) erhalten hat.

Über die Daten der Schulstatistik zur Teilnahme am Vorkurs Deutsch (vgl. B3/Abb. B3-1) hinaus kann auf Basis der Daten der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung die Beteiligung der Kinder an Sprachfördermaßnahmen auch nach Migrationshintergrund differenziert werden. Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund erhielten im letzten Jahr vor der Einschulung häufiger Sprachförderung (57,1 %) als Kinder mit einseitigem (16,8 %) oder ohne Migrationshintergrund (4,7 %) (**Abb. B4-6**).

Unter der Annahme, dass jedes Kind bei Bedarf eine Maßnahme zur Sprachförderung erhält, bedeutet dieses Ergebnis ebenso, dass auch bei Kindern mit beidseitigem Migrationshintergrund über zwei Fünftel die deutsche Sprache insoweit beherrschen, als eine zusätzliche Sprachförderung als nicht notwendig erachtet wurde. Bei Kindern mit einseitigem Migrationshintergrund gilt dies für mehr als vier Fünftel.

**Abb. B4-6 Teilnahme an Sprachförderung im letzten Jahr vor der Einschulung nach Migrationshintergrund in München (Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung für das Schuljahr 2014/15, in %)\***



\* Der Migrationshintergrund wird in der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung über die Muttersprache der Eltern abgebildet (vgl. Abb. B4-2).

Quelle: Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit, Berechnung und Darstellung: Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München, n=11.370

Der Anteil der Kinder, der im letzten Jahr vor der Einschulung an einer Maßnahme zur Sprachförderung teilgenommen hat, ist umso geringer, je länger die Kinder eine Kindertageseinrichtung besucht haben (n=11.345). Dies gilt auch bei zusätzlicher Differenzierung nach Altersgruppen (n=11.342). Es handelt sich deshalb nicht um einen reinen Alterseffekt. Stattdessen ist zu vermuten, dass sich ein längerer Kindergartenbesuch positiv auf die Sprachentwicklung auswirkt. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Mädchen und Jungen mit einseitigem oder beidseitigem Migrationshintergrund (n=11.232).

## C Allgemeinbildende Schulen

In allgemeinbildenden Schulen verbringen Kinder und Jugendliche in der Regel mindestens neun Jahre ihrer Bildungszeit und erfüllen dort ihre Vollzeitschulpflicht. Aufgabe der Schulen ist laut Bayerischem Erziehungs- und Unterrichtsgesetz neben der Vermittlung von Sach-, Fach- und Methodenkompetenzen auch eine umfassende Förderung der Persönlichkeit (Artikel 2 BayEUG). Die erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse stellen Weichen für den weiteren Bildungsweg und die Berufsfindung der Jugendlichen. Für die kommunalen Planungen der Infrastruktur sind Kennzahlen zur Entwicklung der Anzahl an Schülerinnen und Schülern und der Trägerstruktur von Relevanz. Daneben werden im Folgenden Daten zu zentralen Übergängen, Bildungsverläufen und Bildungserfolgen berichtet, darunter fallen Kennzahlen zu den Übertritten von der Grundschule, Schulartwechseln, Wiederholungen sowie zu den erreichten Schulabschlüssen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Thema Bildungsgerechtigkeit entlang der im Kapitel A2 beschriebenen Dimensionen. Immer wenn die Datenlage Ungleichheiten zwischen einzelnen Gruppen anzeigt, werden diese bezüglich Geschlecht und Migrationshintergrund bzw. Nationalität berichtet. Bei der Darstellung der Übertrittsquoten von der Grundschule wird die ungleiche Ausgangssituation der Kinder in den verschiedenen Stadtbezirken mithilfe des Sozialindex sozialräumlich beleuchtet.

### C1 Grunddaten zu den allgemeinbildenden Schulen

Im folgenden Abschnitt wird die Münchner Schullandschaft anhand der Zahl und Trägerschaft der Schulen und der Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die Schularten dargestellt. Dabei werden neben den allgemeinbildenden Schulen auch die Wirtschaftsschulen berücksichtigt, da durch ihren Besuch die Vollzeitschulpflicht erfüllt und ein (erster) allgemeinbildender Abschluss erworben werden kann. Formal zählt die Wirtschaftsschule jedoch zu den beruflichen Schulen. Zudem wird auf zwei Gruppen vertieft eingegangen, auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung.

#### C1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der allgemeinbildenden Schulen

Im Schuljahr 2017/18 gab es in München 341 allgemeinbildende Schulen und neun Wirtschaftsschulen (**Tab. C1-1**). Darunter befinden sich 156 Grundschulen, die überwiegend in staatlicher Trägerschaft sind. Von den 57 Mittelschulen sind 44 Schulen staatlich und 13 Schulen privat. Unter den privaten Grund- und Mittelschulen gibt es neun kombinierte Schulformen, fünf dieser Schulen führen von der Jahrgangsstufe 1 bis zu den Jahrgangsstufen 5 bzw. 6, vier Schulen unterrichten von den Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. 10. Diese Schulen gehen sowohl bei den Grund- wie auch bei den Mittelschulen in die Statistik ein. In München gibt es 18 staatliche und 12 private Förderzentren sowie zwei private Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung (siehe C1.5). Es gibt keine Grund-, Mittel- und Förderschulen in kommunaler Trägerschaft.

An weiterführenden Schulen gibt es 55 Gymnasien, davon sind 25 Schulen staatlich, 14 Schulen kommunal und 16 Schulen in privater Trägerschaft. Von den 36 Realschulen sind 20 in städtischer Hand, weitere drei sind staatlich. Hinzu kommen 13 private Realschulen. Des Weiteren gibt es zwei Schulen der besonderen Art: An der Städtischen Willy-Brandt-Gesamtschule im Norden kann ein Mittelschulabschluss, ein mittlerer Schulabschluss oder die Oberstufenreife erworben werden. Schülerinnen und Schüler, die das Abitur anstreben, besuchen ab der 11.

Jahrgangsstufe des Städtischen Willi-Graf-Gymnasiums. An der Städtischen Schulartunabhängigen Orientierungsstufe im Südosten der Stadt besuchen Schülerinnen und Schüler die Jahrgangsstufen 5 und 6, bevor sie an weiterführende Schulen wechseln.

**Tab. C1-1 Anzahl allgemeinbildender Schulen und Wirtschaftsschulen nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2012/13 und 2017/18**

Schulart	Schulen insgesamt		davon					
			staatlich		kommunal		privat*	
	2012/13	2017/18	2012/13	2017/18	2012/13	2017/18	2012/13	2017/18
Grundschule	153	156	132	135	–	–	21	21
Mittelschule	57	57	44	44	–	–	13	13
Förderzentrum	30	30	18	18	–	–	12	12
Realschule zur sonderpäd. Förderung	2	2	–	–	–	–	2	2
Realschule	36	36	3	3	20	20	13	13
Gymnasium	50	55	23	25	14	14	13	16
Schulen besonderer Art	2	2	–	–	2	2	–	–
Freie Waldorfschule	3	3	–	–	–	–	3	3
Insgesamt (allgemeinbildene Schulen)	333	341	220	225	36	36	77	80
Wirtschaftsschule	10	9	2	2	2	2	6	5
Insgesamt (mit Wirtschaftsschulen)	343	350	222	227	38	38	83	85

\* Bei den privaten Grund- und Mittelschulen kommt es zu Doppelzählungen: Schulen, die Klassen in der Primar- und Sekundarstufe führen, werden sowohl als Grundschule wie auch als Mittelschule (bzw. Teilhauptschule) erfasst.

Quelle: Statistisches Amt München

Zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2017/18 blieb die Struktur der Münchner Schullandschaft für die meisten Schularten stabil. Hinzugekommen sind drei staatliche Grundschulen und zwei staatliche Gymnasien. Neue Grundschulen sind die Grundschule am Ilse-von-Twardowski-Platz in Trudering-Riem (ab 2015/16), die Grundschule an der Baierbrunner Straße in Obersendling (ab 2016/17) und die Grundschule am Bauhausplatz in Schwabing-Freimann (ab 2017/18). Im Schuljahr 2018/19 kam noch die Grundschule an der Josephsburgstraße in Berg am Laim hinzu. Der Grundschulstandort an der Ruth-Drexel-Straße in Bogenhausen ist derzeit noch als Außenstelle im Betrieb. Das Gymnasium Trudering-Riem wurde im September 2013 eröffnet. Das Gymnasium München-Nord gibt es seit dem Schuljahr 2016/17, als Eliteschule des Sports beherbergt es in einem Zug Sport- bzw. Leistungssportklassen. Auf dem Schulcampus in Freiham wurden zum Schuljahresbeginn 2019/20 eine Grundschule und ein Gymnasium neu eröffnet sowie ein Realschulstandort als Außenstelle in Betrieb genommen.

Das anhaltende Bevölkerungswachstum, aber auch der Ausbau der Ganztagesangebote führen zu einem erheblichen zusätzlichen Schulraumbedarf, der nur durch eine Vielzahl an Baumaßnahmen gedeckt werden kann. Im Rahmen der Schulbauoffensive 2013-2030 wurde vom Stadtrat das größte kommunale Schulbauprogramm in Deutschland auf den Weg gebracht. Mit dem 1. Schulbauprogramm vom Februar 2016 (RBS-uw 2016) und dem 2. Schulbauprogramm (RBS-uw 2017) vom Juli 2017 wurden neben zahlreichen Erweiterungs- und Sanierungsbauten auch

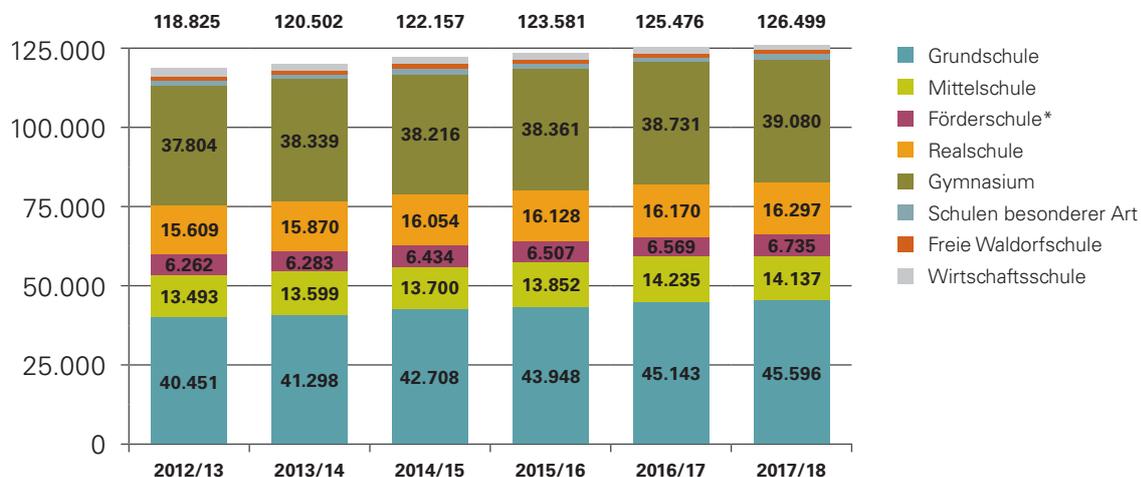
neue Schulstandorte zur Realisierung genehmigt. Zur Abdeckung dringender Bedarfe wurden parallel in Pavillonbauprogrammen bisher 50 Pavillonanlagen errichtet, weitere zehn Pavillonprojekte sollen in den Jahren 2019 und 2020 fertiggestellt sein. Insgesamt werden dann über 430 Klassenzimmer in Pavillons zur Verbesserung der Schulversorgung zur Verfügung stehen. Als neue eigenständige Schulen sind für die nächsten Jahre bis ca. 2024 bereits zwölf neue Grundschulen, drei Realschulen und drei Gymnasien beschlossen. Im Herbst 2019 wird dem Stadtrat das 3. Schulbauprogramm mit weiteren Schulbaumaßnahmen vorgelegt.

### C1.2 Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Schularten

Im Schuljahr 2017/18 besuchten insgesamt 126.499 Schülerinnen und Schüler eine allgemeinbildende Schule oder eine Wirtschaftsschule in München (Abb. C1-1). Im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 ist deren Zahl um 7.674 (+6,5 %) gestiegen. Dies entspricht circa 350 zusätzlichen Klassen. Den größten Zuwachs haben die Grundschulen zu bewältigen (+5.145), gefolgt von den Gymnasien mit einem Plus von 1.276 Schülerinnen und Schülern. Auch an Mittelschulen, Förderschulen und Realschulen gab es Zuwächse von jeweils mehreren hundert Schülerinnen und Schülern. Nur die Wirtschaftsschule hat einen deutlichen Rückgang von 666 Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen (-28,5 %).

Im Schuljahr 2017/18 besuchten 36,0 % aller Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Schulwesen eine Grundschule, 30,9 % waren an einem Gymnasium, 12,9 % an einer Realschule und 11,2 % gingen auf eine Mittelschule. Der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler betrug 5,3 %. Der Anteil der anderen Schularten lag jeweils knapp über einem Prozent. Im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 gab es nur wenige nennenswerte Verschiebungen zwischen den Schularten. Der Anteil der Grundschülerinnen und Grundschüler an der Gesamtschüler\_innenschaft stieg in diesem Zeitraum von 34,0 % um 2 Prozentpunkte. Der Anteil der Wirtschaftsschülerinnen und -schüler ist von 2,0 % auf 1,3 % gesunken.

**Abb. C1-1 Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler an den allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18**



\* beinhaltet die Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Quelle: Statistisches Amt München

Differenziert man nach Trägerschaft, so zeigen sich im fünfjährigen Betrachtungszeitraum bei einigen Schularten unterschiedliche Entwicklungen (**Tab. C1-2**): An staatlichen Mittelschulen ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler gestiegen, was auf den Ausbau von Übergangsklassen für Neuzugewanderte (ab Schuljahr 2018/19: Deutschklassen) und von Angeboten, die zu einem mittleren Schulabschluss führen, zurückzuführen ist. Die privaten Mittelschulen hatten hingegen einen Rückgang in ihren Regelklassen, konnten aber die Anzahl an Schülerinnen und Schülern in Mittlere-Reife-Klassen konstant halten. Staatliche Realschulen haben Schülerinnen und Schüler eingebüßt, während kommunale und private Realschulen einen Zuwachs zu verzeichnen hatten. Unter den Wirtschaftsschulen haben private Schulen innerhalb von fünf Jahren fast die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler verloren, an staatlichen und kommunalen Wirtschaftsschulen war der Rückgang hingegen moderat.

**Tab. C1-2 Entwicklung der Anzahl an Schülerinnen und Schülern an den allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18**

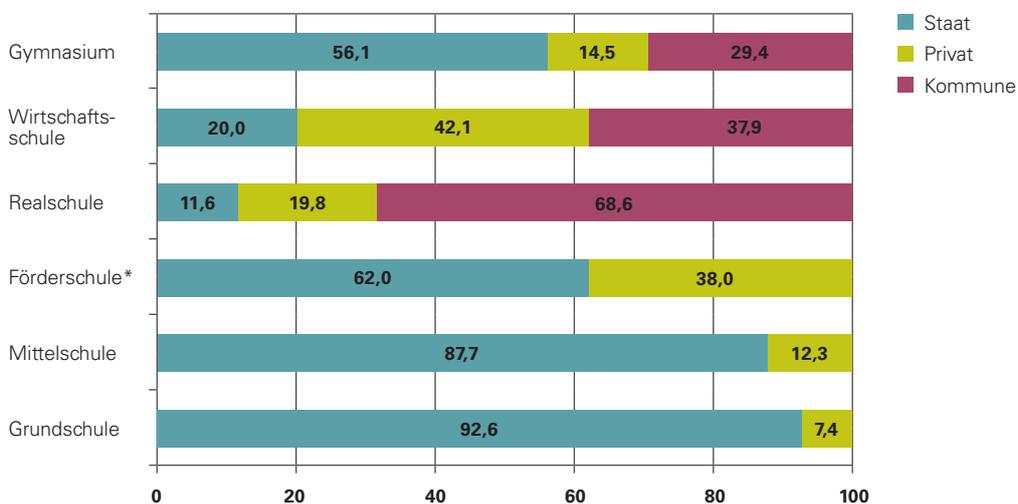
Schulart	Träger	Anzahl						Entwicklung (in %) 2012–2017	
		2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	je Träger	Gesamt
Grundschule	Staat	37.478	38.292	39.707	40.671	41.816	42.232	12,7	12,7
	Privat	2.962	3.006	3.073	3.277	3.327	3.364	13,6	
Mittelschule	Staat	11.643	11.745	11.871	12.036	12.459	12.392	6,4	4,7
	Privat	1.861	1.854	1.829	1.816	1.776	1.745	-6,2	
Förderschule*	Staat	3.807	3.800	3.918	3.979	4.015	4.173	9,6	7,6
	Privat	2.455	2.483	2.516	2.528	2.554	2.562	4,4	
Realschule	Staat	2.072	2.012	1.961	1.956	1.905	1.892	-8,7	4,4
	Privat	3.077	3.146	3.190	3.178	3.174	3.229	4,9	
	Kommune	10.460	10.712	10.903	10.994	11.091	11.176	6,8	
Gymnasium	Staat	21.104	21.799	21.735	21.675	21.856	21.938	4,0	3,4
	Privat	5.578	5.534	5.456	5.491	5.547	5.659	1,5	
	Kommune	11.122	11.006	11.025	11.195	11.328	11.483	3,2	
Schulen besonderer Art	Kommune	1.584	1.598	1.580	1.553	1.531	1.552	-2,0	-
Freie Waldorfschule	Privat	1.289	1.329	1.371	1.389	1.425	1.435	11,3	-
Insgesamt (allgemeinbildende Schulen)	Alle	116.492	118.316	120.135	121.738	123.804	124.832	-	7,2
Wirtschaftsschule	Staat	341	348	360	358	366	334	-2,1	-28,5
	Privat	1.329	1.167	999	857	727	701	-47,3	
	Kommune	663	671	663	628	579	632	-4,7	
Insgesamt (mit Wirtschaftsschulen)	Alle	118.825	120.502	122.157	123.581	125.476	126.499	-	6,5

\* beinhaltet die Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Quelle: Statistisches Amt München

An Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie Gymnasien wird die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an staatlichen Schulen unterrichtet. Private Schulträger sind bei Wirtschafts- und Förderschulen besonders stark vertreten – circa zwei Fünftel der Schüler\_innenschaft dieser Schularten besuchen eine private Schule (Abb. C1-2). Die Landeshauptstadt München spielt bei den weiterführenden Schulen als Schulträgerin eine wichtige Rolle: Mehr als zwei Drittel aller Realschülerinnen und Realschüler besuchen eine kommunale Schule, bei den Wirtschaftsschulen sind es mehr als ein Drittel und an Gymnasien knapp 30 % der Schülerinnen und Schüler.

**Abb. C1-2 Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Trägern in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**



\*beinhaltet die Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung  
 Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

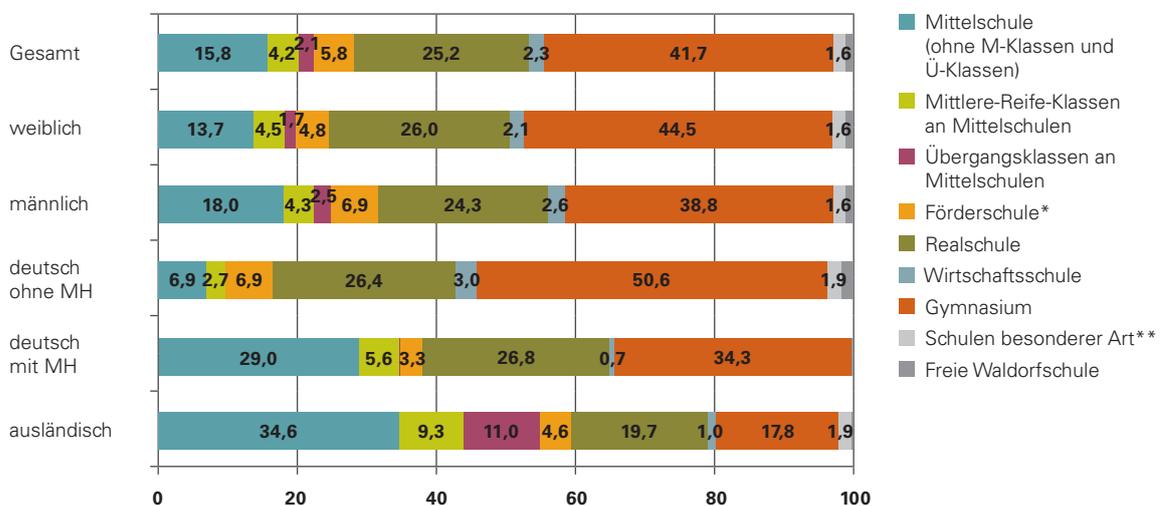
### C1.3 Relativer Schulbesuch in der 8. Jahrgangsstufe

In der Jahrgangsstufe 8 sind fast alle Jugendlichen noch schulpflichtig und zugleich sind die meisten Schulartwechsel vollzogen, sodass nur noch mit wenigen Veränderungen in der Sekundarstufe zu rechnen ist. Deshalb ist der Schulbesuch in der Jahrgangsstufe 8 als Indikator für Bildungsteilhabe von besonderem Interesse. Im Folgenden wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht, Nationalität und Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schularten dargestellt. Da die Mittelschule sehr unterschiedliche Bildungsgänge anbietet, werden neben den Regelangeboten zwei Bildungsgänge extra ausgewiesen: zum einen die Mittlere Reife-Klassen, die zu einem mittleren Schulabschluss führen, zum anderen die Übergangsklassen (ab dem Schuljahr 2018/19 Deutschklassen), die speziell für Neuzugewanderte mit geringen Deutschkenntnissen konzipiert sind. Im Schuljahr 2017/18 besuchten die meisten Achtklässlerinnen und Achtklässler ein Gymnasium (41,7 %), gefolgt von einer Realschule (25,2 %) und einer Mittelschule (22,3 %) (Abb. C1-3). Die übrigen Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf Förderschulen (5,8 %), die Wirtschaftsschule (2,3 %), die Schulen der besonderen Art (1,6 %) und die Freie Waldorfschule (1,1 %).

Mädchen besuchen häufiger ein Gymnasium oder eine Realschule als Jungen, letztere sind häufiger an einer Regelklasse der Mittelschule oder an einer Förderschule. In den Übergangsklassen (kurz Ü-Klassen) sind Jungen und junge Männer ebenfalls stärker vertreten. Dies dürfte daran liegen, dass es in der Gruppe der geflüchteten Jugendlichen mehr junge Männer als junge Frauen gibt. Zusammenfassend sind Mädchen häufiger in Schularten und Bildungsgängen, die zu einem höheren Bildungsabschluss führen.

Wie schon in vorangegangenen Berichten zeigen sich auch im Schuljahr 2017/18 sehr große Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern. Zusätzlich kann hier zwischen Deutschen ohne und Deutschen mit Migrationshintergrund differenziert werden (zu den Definitionen siehe C1.4). 34,6 % aller ausländischen Schülerinnen und Schüler besuchen eine Mittelschule (ohne M- und Ü-Klassen) und nur 17,8 % sind am Gymnasium. Bei deutschen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund geht hingegen mehr als die Hälfte auf ein Gymnasium und nur 6,9 % besuchen eine Mittelschule (ohne M- und Ü-Klassen). Deutsche Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund liegen in ihrer Bildungsbeteiligung zwischen diesen beiden Gruppen. Bezüglich des Realschulbesuches zeigen sich geringere Unterschiede zwischen den Gruppen.

**Abb. C1-3 Relativer Schulbesuch in der 8. Jahrgangsstufe nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**



MH: Migrationshintergrund

\* inklusive der Realschule zur sonderpädagogischen Förderung

\*\* Aufgrund unvollständiger Angaben kann für die Schulen der besonderen Art nicht valide zwischen Deutschen ohne und Deutschen mit Migrationshintergrund unterschieden werden. Es ist davon auszugehen, dass auch viele Deutsche mit Migrationshintergrund diese Schulart besuchen (siehe C2.3).

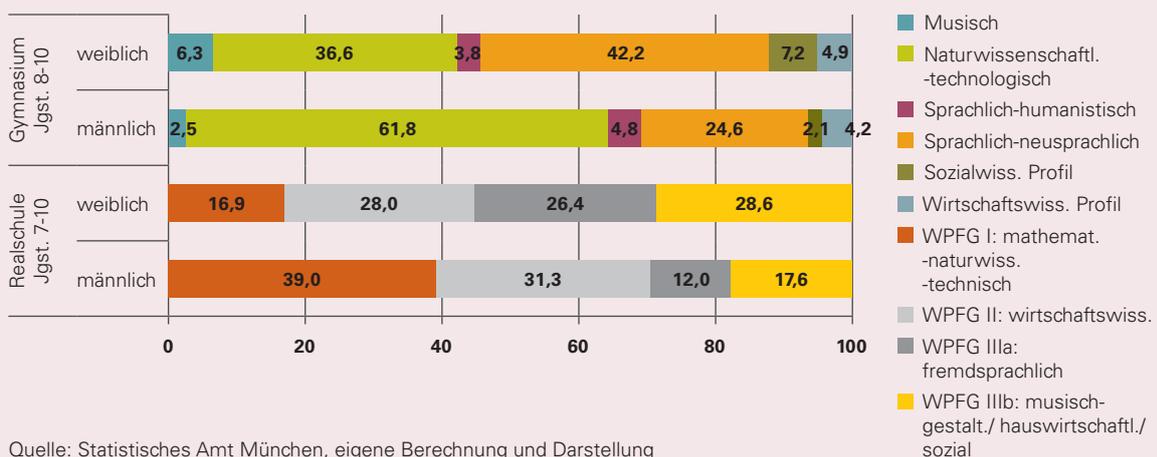
Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Die beschriebenen Geschlechterunterschiede bestehen auch innerhalb der drei nach Nationalität und Migrationshintergrund differenzierten Gruppen (Tab. C1-3A im Anhang). Das bedeutet, dass ausländische Jungen den geringsten Bildungserfolg haben, sie besuchen am häufigsten die Mittelschule (ohne M- und Ü-Klassen, 37,3 %) und am seltensten das Gymnasium (15,1 %). Mädchen ohne Migrationshintergrund sind hingegen am erfolgreichsten: 53,7 % gehen auf ein Gymnasium und nur 5,5 % auf eine Mittelschule (ohne M- und Ü-Klassen).

### Exkurs C1: Geschlechterunterschiede bei der Wahl der Ausbildungsrichtungen und Wahlpflichtfächergruppen

Weiterhin zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern in der Wahl einer Berufsausbildung (siehe D) oder eines Studienfaches (siehe E2). Diese unterschiedlichen Interessen sind schon in der Sekundarstufe I erkennbar bei der Wahl der Ausbildungsrichtungen bzw. Wahlpflichtfächergruppen an Gymnasium und Realschule: Mädchen wählen häufiger sprachliche, sozialwissenschaftliche und hauswirtschaftlich/soziale Profile, während Jungen häufiger in naturwissenschaftlich-technologischen Zweigen zu finden sind. Fördermaßnahmen müssen somit noch früher ansetzen, um der Geschlechtersegregation in Teilen der Arbeitswelt mit allen Folgen für Einkommen, Familienplanung und Rente entgegenzuwirken.

### Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Ausbildungsrichtungen des Gymnasiums und den Wahlpflichtfächergruppen an der Realschule nach Geschlecht, Schuljahr 2017/18 (in %)



## C1.4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Viele Studien belegen den durchschnittlich geringeren Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Rjosk u. a. 2017, Haag u a. 2016). Allerdings handelt es sich dabei um eine sehr heterogene Gruppe, die sich bezüglich der zur Verfügung stehenden bildungsrelevanten Ressourcen deutlich unterscheidet. Deshalb sagen Durchschnittswerte dieser Gruppe nichts über den Bildungserfolg einzelner Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe aus. Vertiefte Analysen von Bildungsstudien verweisen auf mehrere Faktoren, die bei Unterschieden in der Bildungsteilhabe eine Rolle spielen. So lässt sich ein Großteil des niedrigeren Bildungserfolgs mit der sozialen Herkunft erklären: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund kommen häufiger aus sozial benachteiligten Familien (vgl. Lokhande 2016). Dabei ist die Bildung der Eltern von größerer Bedeutung für den Bildungserfolg als der sozioökonomische Hintergrund (ebd.). Ein anderer Einflussfaktor sind die Sprachkompetenzen als wichtige Grundlage für Bildungserfolg. Kinder, die in ihrer Familie manchmal oder nie Deutsch sprechen, erreichen in der Jahrgangsstufe 4 ein niedrigeres Kompetenzniveau als Kinder, die zuhause immer Deutsch sprechen. Die Familiensprache lässt sich als Indikator für außerschulische Lerngelegenheiten zum Erwerb der Instruktionssprache verstehen (Rjosk u. a. 2017, Haag u. a. 2016).

Wie im Kapitel A2 dargelegt, wird der Migrationshintergrund in den amtlichen Statistiken je nach Geltungsbereich unterschiedlich definiert. In der Schulstatistik werden zur Definition eines Migrationshintergrundes drei Merkmale der Schülerinnen und Schüler herangezogen: eine ausländische Staatsangehörigkeit, die Geburt im Ausland und/oder wenn in der Familie überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Sobald eines der drei Merkmale zutrifft, liegt ein Migrationshintergrund vor. 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 ausweisen, d.h. dass die deutsche Staatsangehörigkeit, das Geburtsland Deutschland und die Verkehrssprache Deutsch vorliegen müssen. Bei Vorliegen einer doppelten Staatsbürgerschaft wird in der Statistik nur die erfasst, die von den Eltern angegeben wird.

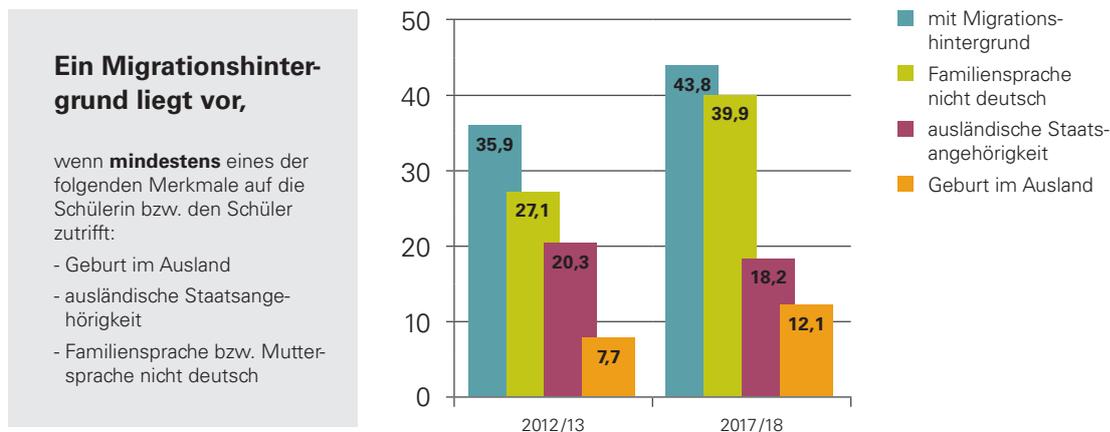
Mit ihrer Definition des Migrationshintergrunds ist die Schulstatistik stark auf das Kind ausgerichtet, die Herkunft der Eltern wird nicht erfragt. Dadurch werden Kinder und Jugendliche, deren Eltern eine ausländische Staatsangehörigkeit haben oder aus dem Ausland zugewandert sind, nicht als Kinder mit Migrationshintergrund erfasst, wenn sie in Deutschland geboren wurden, eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und in der Familie überwiegend Deutsch gesprochen wird. Das führt dazu, dass Erfolge der zweiten Generation in der Schulstatistik teilweise nicht sichtbar werden. Dies gilt insbesondere für junge Menschen, die ab 2000 in Deutschland geboren wurden, da diese nach neuem Staatsbürgerschaftsgesetz in den meisten Fällen die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

Die Daten zum Migrationshintergrund wurden in der Schulstatistik bis zum Schuljahr 2013/14 nur für die aktuellen Schülerinnen und Schüler erfasst und liegen der Landeshauptstadt München nur für die öffentlichen Schulen vor, so dass keine Auswertung der Verteilung der Schülerinnen und Schüler an privaten Schulen erfolgen kann. Für alle Abgänge von einer Schule wurde der Migrationshintergrund generell nicht erhoben. Somit war es nicht möglich, Kennzahlen wie die Übertritte von der Grundschule, die Schulartwechsel aus Sicht der abgebenden Schule oder die Schulabschlüsse nach Migrationshintergrund zu differenzieren. Seit dem Schuljahr 2014/15 werden sukzessive einzelne Schularten auf ein neues Statistikmeldeprogramm („Neuverfahren“) umgestellt, in diesem Rahmen werden Daten zum Migrationshintergrund auch für Kennzahlen zu Abgängen verfügbar. Zudem wird im Neuverfahren nicht mehr die in der Familie gesprochene

Sprache, sondern die Muttersprache erfragt. Zur einfacheren Darstellung wird hier für alle Schularten einheitlich der Begriff Familiensprache benutzt. Für das Schuljahr 2017/18 liegen diese zusätzlichen Informationen für die Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen, Schulen der besonderen Art und Gymnasien vor. Wo möglich, wird in den folgenden Abschnitten nach dem Merkmal Migrationshintergrund differenziert. Da dies jedoch für die übrigen Schularten noch nicht zur Verfügung steht, muss häufig weiterhin auf das Merkmal Staatsangehörigkeit zurückgegriffen werden.

An den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen in München lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2017/18 bei 43,8 % (Abb. C1-4). Dabei ist das Merkmal Familiensprache nicht deutsch mit 39,9 % am häufigsten vertreten. Eine ausländische Staatsangehörigkeit haben 18,2 % der Schülerinnen und Schüler, 12,1 % sind im Ausland geboren.

**Abb. C1-4 Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach Migrationsmerkmalen an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen\*, Schuljahre 2012/13 und 2017/18**



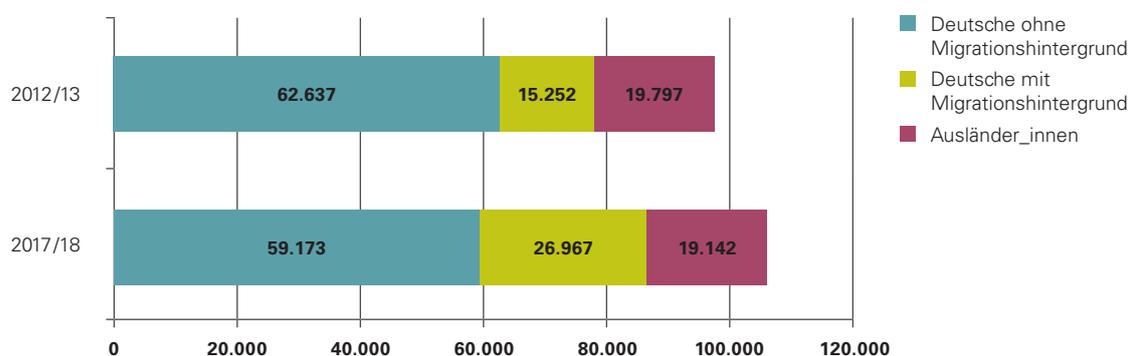
\* ohne Schulen der besonderen Art aufgrund von fehlenden validen Daten bzgl. der Familiensprache.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 hat der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund um 7,9 Prozentpunkte zugenommen. Insbesondere der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zuhause nicht deutsch sprechen bzw. eine nicht deutsche Muttersprache haben, ist um 12,8 Prozentpunkte erheblich gestiegen. Dieses Merkmal gewinnt immer mehr an Bedeutung zur Identifikation eines Migrationshintergrunds, ist jedoch für die Schulen am schwierigsten zu erheben, so dass bisher vermutlich einige Schülerinnen und Schüler mit einer nicht deutschen Familiensprache nicht erfasst wurden. Die gestiegenen Anteile in den letzten Jahren dürften zum Teil auf eine veränderte Meldepraxis der einzelnen Schulen zurückzuführen sein. Auch der Anteil der im Ausland Geborenen ist gewachsen, wohingegen der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit leicht zurückgegangen ist.

Hier schlagen sich rechtliche Änderungen nieder. Da in Deutschland ab dem Jahr 2000 geborene Kinder mit ausländischen Wurzeln in den meisten Fällen eine deutsche Staatsangehörigkeit erhalten haben, ist für diese in der Schulstatistik nur ein Migrationshintergrund feststellbar, wenn sie in ihrer Familie eine nicht deutsche Sprache sprechen. Diese Gesetzesänderung galt im Schuljahr 2012/13 nur für die maximal Zwölfjährigen. Im Schuljahr 2017/18 traf sie hingegen für alle maximal 17-jährigen Schülerinnen und Schüler und damit für fast alle zu. Dies führt dazu, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit und mit Migrationshintergrund um 76,8 % gewachsen ist (Abb. C1-5). 91,3 % dieser Kinder und Jugendlichen sind in Deutschland geboren und 96,5 % sprechen zuhause eine andere Sprache als Deutsch. Die Zahl der deutschen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund ist hingegen leicht zurückgegangen, unter ihnen dürften sich zudem zunehmend Kinder und Jugendliche der zweiten und dritten Migrationsgeneration befinden, die in der Familie (überwiegend) deutsch sprechen. Für diese Gruppe ist von einem geringeren Risiko der Bildungsbenachteiligung auszugehen.

**Abb. C1-5 Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen\*, Schuljahre 2012/13 und 2017/18**



\* ohne Schulen der besonderen Art aufgrund von fehlenden validen Daten bzgl. der Familiensprache  
Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

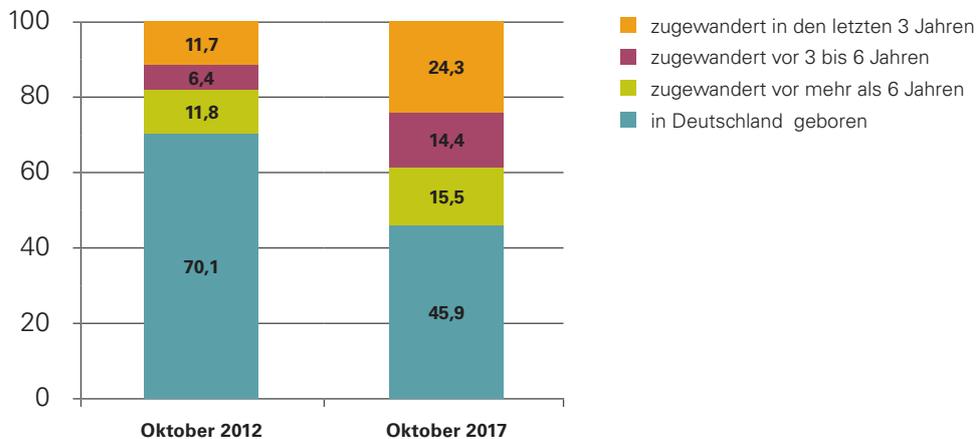
Die Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen ist nur leicht gesunken, die Zusammensetzung dieser Gruppe hat sich jedoch grundlegend verändert. Dies lässt sich anhand eines weiteren Migrationsmerkmals, dem Jahr des Zuzugs nach Deutschland, belegen.

### Neuzugewanderte nach dem Jahr des Zuzugs

In der Schulstatistik wird für Schülerinnen und Schüler, die nicht in Deutschland geboren wurden, das Kalenderjahr erfasst, in dem sie nach Deutschland zugezogen sind. Da die Schulstatistik immer für den Stichtag 1. Oktober erhoben wird, werden Kinder und Jugendliche, die nach diesem Zeitpunkt zuwandern bzw. eine Schule in München besuchen, nicht erfasst. Im Folgenden werden Neuzugewanderte als Schülerinnen und Schüler definiert, die in den letzten drei Jahren nach Deutschland zugezogen sind. Aufgrund der geschilderten Unschärfe der Statistik handelt es sich dabei tatsächlich nur um die letzten 33 Monate vor dem Stichtag des 1. Oktober.

Waren im Schuljahr 2012/13 noch 70,1 % der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Deutschland geboren und aufgewachsen, so galt dies im Schuljahr 2017/18 nur noch für 45,9 % (Abb C1-6). Dahingegen hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die erst in den letzten drei Jahren nach Deutschland gekommen sind, mehr als verdoppelt: Ein Viertel aller ausländischen Schülerinnen und Schüler gehört im Schuljahr 2017/18 zu dieser Gruppe der Neuzugewanderten. Dies spiegelt die Zuwanderungsströme der letzten Jahre wider (siehe A1.3). Die häufigsten Herkunftsländer der neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen waren EU-Staaten wie Kroatien, Bulgarien und Rumänien sowie Krisenländer wie Syrien, Afghanistan und der Irak. Diese Kinder und Jugendlichen verfügen häufig über unzureichende Deutschkenntnisse und treffen oft auf ein ihnen unvertrautes Bildungssystem. Bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen kommen oft Traumatisierungserfahrungen hinzu, die das Zurechtkommen in der Schule und den Lernerfolg beeinträchtigen (Fegert u. a 2017). Deshalb bedarf es besonderer Unterstützung für Neuzugewanderte insbesondere durch Sprachfördermaßnahmen, die im übernächsten Abschnitt dargestellt werden. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die vor drei bis sechs Jahren nach Deutschland gekommen sind, hat sich verdoppelt.

**Abb. C1-6 Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen\* nach Zeitpunkt der Zuwanderungen, Schuljahre 2012/13 und 2017/18 (in %)**



\* ohne Schulen der besonderen Art.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Zusammenfassend ist zu vermerken, dass die Staatsangehörigkeit als Merkmal des Migrationshintergrunds zunehmend an Bedeutung verliert. Allerdings haben sich die Förderbedarfe gerade in der Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler erhöht, da hier immer mehr Bildungsquereinsteigerinnen und -einsteiger in die Schulen kommen. Es sollte aber auch die wachsende Gruppe der deutschen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht außer Acht gelassen werden, da auch diese Gruppe durchschnittlich einen geringeren Bildungserfolg aufweist als die Gruppe der Deutschen ohne Migrationshintergrund (siehe bspw. C1.3, C2.3, C5).

## Migration nach Schularten

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund variiert stark zwischen den Schularten (**Tab C1-3**). An Mittelschulen haben drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund und die meisten dieser Kinder und Jugendlichen sprechen in der Familie eine andere Sprache als Deutsch. Darüber hinaus liegt hier der Anteil der erst in den letzten drei Jahren zugewanderten Schülerinnen und Schüler mit 16,4 % mit Abstand am höchsten, dies liegt auch daran, dass Grund- und Mittelschulen die meisten Sprachförderangebote für diese Gruppe bereithalten (siehe nächster Abschnitt). An Grundschulen hat jedes zweite Kind einen Migrationshintergrund und die allermeisten davon haben eine nicht deutsche Familiensprache. In absoluten Zahlen unterrichten Grundschulen die meisten neuzugewanderten Kinder. An der Primarstufe der öffentlichen Förderzentren liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund leicht über und der Anteil der Kinder, die in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, liegt leicht unter dem Anteil der jeweiligen Gruppen an der Grundschule. Das bedeutet, dass Kinder mit Migrationshintergrund ähnlich häufig ein öffentliches Förderzentrum besuchen wie Kinder ohne Migrationshintergrund.

Den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gibt es mit 24,9 % an Gymnasien. Dabei ist der Anteil an städtischen Gymnasien (33,3 %) höher als an staatlichen Gymnasien (20,6 %). An Realschulen (40,6 %) und in der Sekundarstufe der Förderzentren (40,2 %) liegen die Anteile darüber, aber noch unter dem Gesamtwert von 43,8 %.

**Tab. C1-3 Schülerinnen und Schüler an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen\* nach Schulart, Migrationshintergrund, Familiensprache und Zeitpunkt der Zuwanderung in München, Schuljahr 2017/18**

Schulart	Schülerinnen und Schüler	mit Migrationshintergrund		mit Familiensprache nicht deutsch		2015 bis 2017 zugewandert	
		abs.	proz.	abs.	proz.	abs.	proz.
Grundschule	42.228	21.173	50,1	20.117	47,6	2.324	5,5
Mittelschule	12.392	9.372	75,6	8.671	70,0	2.033	16,4
Förderzentrum, Primarstufe	1.988	1.051	52,9	867	43,6	80	4,0
Förderzentrum, Sekundarstufe	2.185	878	40,2	647	29,6	33	1,5
Realschule	13.068	5.306	40,6	4.777	36,6	299	2,3
Gymnasium	33.421	8.329	24,9	6.916	20,7	297	0,9

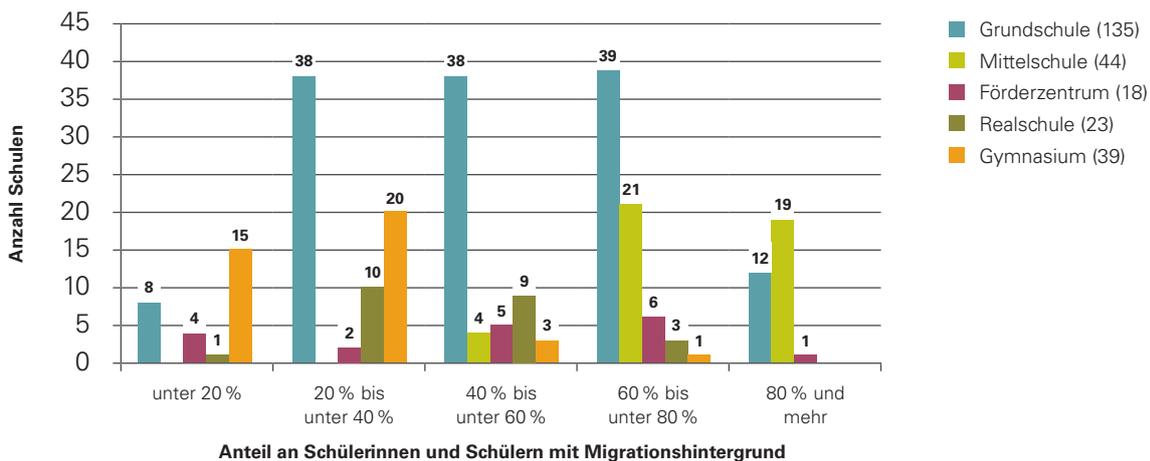
\*ohne Schulen der besonderen Art aufgrund fehlender valider Daten.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Auch innerhalb der Schularten gibt es zwischen einzelnen Schulen deutliche Unterschiede im Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (**Abb. C1-7**). An Grundschulen beispielsweise variiert dieser Anteil zwischen 11 % und 92 %, auch an Förderzentren streut der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen den einzelnen Schulen sehr breit von 12 % bis 81 %. Bei den anderen drei Schularten sind die Unterschiede geringer: Es gibt keine Mittelschule mit einem Anteil unter 40 %, dahingegen hat keine der öffentlichen Realschulen und Gymnasien einen Anteil von 80 % und mehr. Die einzelnen Schulen arbeiten somit mit einer Schüler\_innenschaft, die sich in ihrem Bedarf nach zusätzlichen Förderangeboten deutlich unterscheiden dürften, insbesondere auch deshalb, weil Schülerinnen und Schüler mit

Migrationshintergrund häufig auch sozial benachteiligt sind (vgl. Lokhande 2016). Dies lässt sich für staatliche Grundschulen sowie die kommunalen Realschulen und Gymnasien mit Hilfe des Sozialindex belegen, der für diese Schulen vorliegt und die soziale Lage der Schülerinnen und Schüler abbildet (siehe A2.4). Für diese Schulen zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen der Höhe des Sozialindex und dem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, d. h. Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben auch einen niedrigeren Sozialindex und unterrichten damit sozial stark benachteiligte Kinder und Jugendliche. Diese Schulen brauchen somit mehr Ressourcen, um ihre Schülerinnen und Schüler optimal fördern zu können. Deshalb finanziert die Landeshauptstadt München im Rahmen der bedarfsorientierten Budgetierung zusätzliche Lehrerstunden für kommunale Schulen mit einer stark benachteiligten Schüler\_innenschaft. Stark belastete Grund- und Mittelschulen können im Rahmen des erweiterten Sachaufwands zusätzliche kommunale Mittel beantragen.

**Abb. C1-7 Anzahl der öffentlichen Schulen nach Schulart und dem jeweiligen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Schuljahr 2017/18**



In Klammern: Anzahl der öffentlichen Schulen der jeweiligen Schulart  
 Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

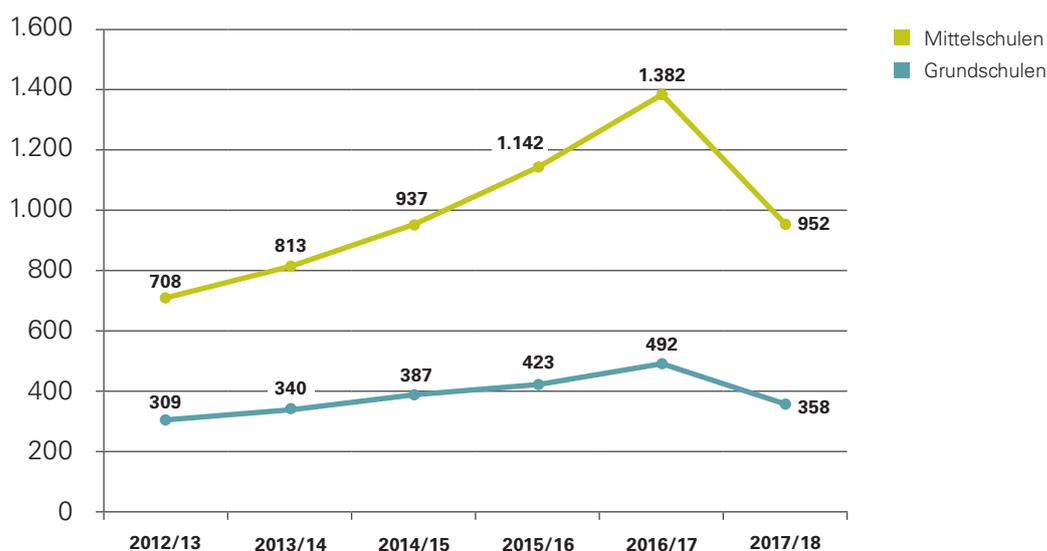
### Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Neuzugewanderte

Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und insbesondere für jene, die erst kürzlich nach Deutschland gekommen sind, gibt es in München zahlreiche Beratungs- und Förderangebote. Die Bildungsberatung International ist Teil der Bildungsberatung der Landeshauptstadt München und bietet insbesondere für zugewanderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene Informationen und Beratung zur Struktur des gesamten bayerischen Bildungssystems, sowie zu besonderen Regelungen und Angeboten für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache. Die Beratung kann in vielen verschiedenen Sprachen erfolgen. Im Schuljahr 2017/18 wurden 2.815 Menschen in 13 Sprachen beraten, im Schuljahr 2018/19 (bis 30.6.) 3.587 Menschen in 15 Sprachen.

An den einzelnen Schularten gibt es spezielle Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache sowie Neuzugewanderte.

**Übergangsklassen** an Grund- und Mittelschulen wurden in Bayern bis zum Schuljahr 2017/18 eingerichtet. Im eigenen Klassenverband wurden neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler auch im Quereinstieg während des Schuljahres in den üblichen Schulfächern, aber mit Schwerpunkt auf die Sprachförderung, unterrichtet. Im Schuljahr 2017/18 besuchten 358 Kinder an Grund- und 952 Schülerinnen und Schüler an Mittelschulen eine Übergangsklasse (siehe **Abb. C1-8**). Insgesamt 15 dieser Klassen erhielten Ganztagsunterricht und wurden von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen betreut, die vom Europäischen Sozialfond ESF finanziert werden. Während die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Übergangsklassen insbesondere seit 2015 mit der hohen Zahl an Geflüchteten zunahm, zeichnet sich inzwischen ein Rückgang ab. In den Schuljahren 2012/13 bis 2017/18 waren die häufigsten Nationalitäten in den Übergangsklassen bulgarisch, afghanisch, kroatisch, irakisch und syrisch. Seit dem Schuljahr 2018/19 ersetzen die neu eingerichteten **Deutschklassen** die Übergangsklassen. Sie zeichnen sich gegenüber den Übergangsklassen dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler Unterricht und Zusatzangebote im Ganztage erhalten. Darin integriert ist ein zusätzlicher Pflichtunterricht in „Kultureller Bildung und Werteerziehung“ sowie „Weiterführende Sprach- und Lernpraxis“, der häufig auch von externen Partnerinnen und Partnern angeboten wird. Die angestrebte Dauer des Deutschklassenbesuchs reduziert sich dadurch von vormals zwei Jahren auf ein Jahr. Danach wird – wie in den ehemaligen Übergangsklassen – eine Integration in die Regelbeschulung der Grund- oder Mittelschule angestrebt.

**Abb. C1-8 Schülerinnen und Schüler in Übergangsklassen an Grund- und Mittelschulen, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Im Rahmen von **Deutschförderklassen** an Grund- und Mittelschulen (ab dem Schuljahr 2018/19 **DeutschPLUS-Differenzierung**) erhalten Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Fächern und in kleinen Gruppen von ca. zwölf Schülerinnen und Schülern den Unterricht getrennt von der Stammklasse; in den übrigen Fächern werden sie gemeinsam unterrichtet. Deutschförderklassen (bzw. DeutschPLUS-Differenzierung) werden über mehrere Schuljahre eingerichtet. Im Schuljahr 2017/18 gab es im Bereich der Grundschule 157 Deutschförderklassen mit 1.662 Kindern und im Bereich der Mittelschule sechs Deutschförderklassen mit 66 Schülerinnen und Schülern.

**Deutschförderkurse** (inzwischen **DeutschPLUS-Kurse**) werden ergänzend zum Unterricht in den Regelklassen an Grund- und Mittelschulen bei entsprechendem Bedarf zur Sprachförderung im Umfang von bis zu vier Wochenstunden eingerichtet. Für die Deutschförderkurse haben die Schulen im Schuljahr 2017/18 insgesamt 1.556 Lehrer-Wochenstunden erhalten. Damit wurden 7.311 Grundschul Kinder und 4.638 Mittelschülerinnen und -schüler gefördert.

In den **internationalen Klassen** an Realschulen werden Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die erst seit kurzem in Deutschland sind und über ein Sprachniveau von mindestens B1 verfügen. Der Lernstoff ist derselbe wie in den Regelklassen, wird aber im Ganztage mit mehr Zeit, in kleineren Klassen und in wichtigen Fächern durch zwei zusätzliche Lehrkräfte unterrichtet. Schülerinnen und Schüler der internationalen Klassen können bei entsprechender Leistung den mittleren Schulabschluss erlangen. 2017/18 wurden 223 Schülerinnen und Schüler in insgesamt zehn internationalen Klassen an der Städtischen Carl-von-Linde-Realschule unterrichtet. Ein Drittel dieser Schülerinnen und Schüler kam aus dem EU-Ausland. Im Schuljahr 2018/19 wurde das Angebot um zwei weitere Standorte an der Städtischen Ludwig-Thoma-Realschule und der Städtischen Wilhelm-Busch-Realschule ergänzt und ausgeweitet.

An **SPRINT**-Standorten (=Sprachförderung Intensiv) können Schülerinnen und Schüler aus Übergangs- bzw. Deutschklassen bei entsprechender Leistung in den Regelunterricht der Realschule aufgenommen werden. Neben dem regulären Unterricht der 6. oder 7. Klasse besuchen die Schülerinnen und Schüler einen begleitenden intensiven Sprachunterricht mit insgesamt 34 Wochenstunden; die Beschulung im SPRINT-Programm läuft dabei im Ganztage. Ziel ist das Erreichen des Realschulabschlusses. In München gibt es zwei SPRINT-Standorte: die staatliche Joseph-von-Fraunhofer-Schule sowie die staatliche Marieluise-Fleißer-Realschule mit insgesamt circa 30 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2017/18.

Im Rahmen des Projekts **InGym** können besonders leistungsmotivierte Schülerinnen und Schüler mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund in einem ganztägigen Kurs über zwei Schulhalbjahre auf den regulären Besuch des gymnasialen Unterrichts vorbereitet werden. Der Schwerpunkt liegt im Unterricht von Deutsch als Fachsprache, des Weiteren werden fachliche und fachsprachliche Kenntnisse aus weiteren Regelfächern vermittelt. Dabei richtet sich ein sogenannter „Junior-Kurs“ an die Schülerinnen und Schüler der 6. und 7. Jahrgangsstufe, der „Senior-Kurs“ an Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Jahrgangsstufe. In München ist InGym am staatlichen Wilhelm-Hausenstein-Gymnasium angesiedelt. Dort wurden im Schuljahr 2017/18 40 Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

Das staatliche Projekt **Sprachbegleitung** an Gymnasien beinhaltet einen ein- bis dreistündigen Förderunterricht mit zusätzlichen Budgetstunden und richtet sich nach den individuellen Bedürfnissen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf. Das Projekt findet derzeit an 16 Gymnasien in München statt.

An städtischen Gymnasien werden mittels zusätzlicher Budgetstunden Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 7 im Deutschunterricht geteilt, um eine intensivere Förderung zu ermöglichen. Diese **Deutscheilung** findet an acht städtischen Gymnasien in insgesamt circa 40 Klassen statt.

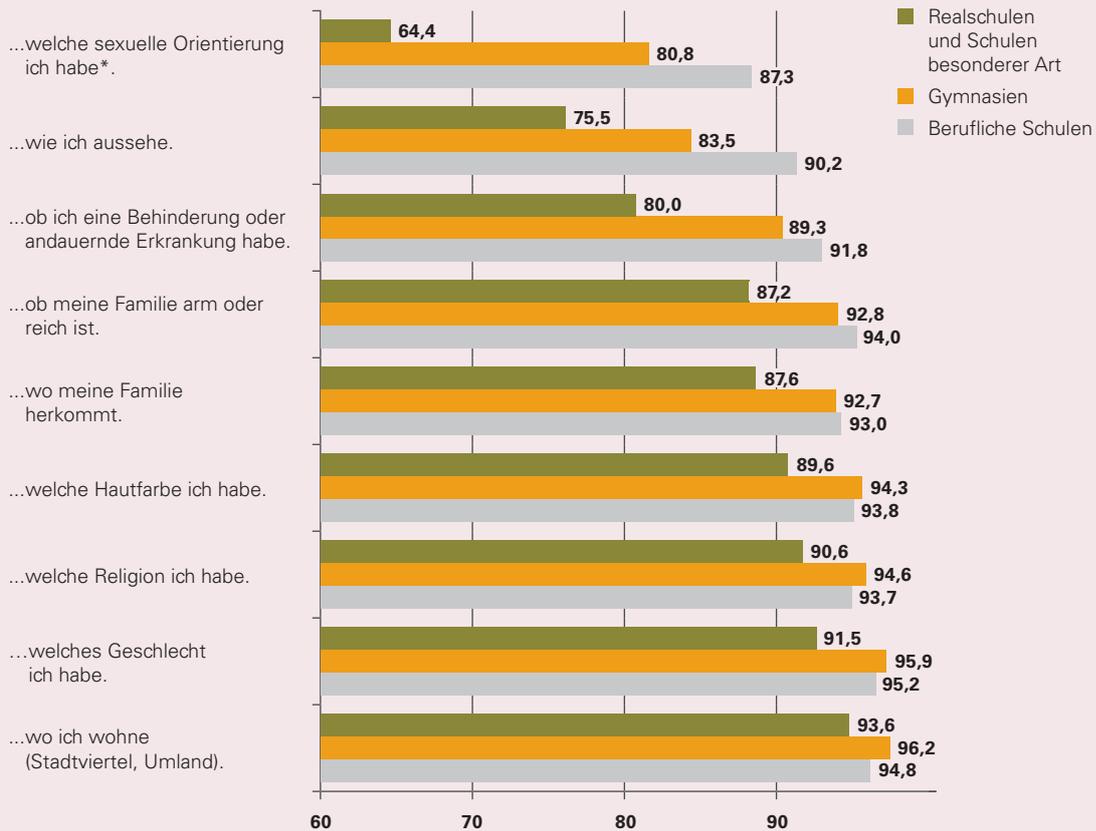
Das Städtische Adolf-Weber-Gymnasium pilotiert seit dem Schuljahr 2015/16 ein Modell zur Aufnahme von Flüchtlings- und Zuwanderungskindern unter dem Namen **Sprachvorbereitungsklassen**. Die Kinder und Jugendlichen mit Gastschulstatus nach § 8 GSO erhalten in zwei „besonderen Klassen“ intensiven Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache. Parallel dazu findet in geringem Umfang Unterricht in Mathematik und Englisch sowie in Gesellschafts- und Wertelehre statt. Mit Erreichen des gymnasialen Leistungsniveaus können diese Schülerinnen und Schüler den regulären Unterricht besuchen.

## **Exkurs C2: Schulklimabefragung 2018**

Im Frühjahr 2018 wurde die Schulklimabefragung zum zweiten Mal an allen städtischen Schulen durchgeführt. Befragt wurden rund 52.600 Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte, Schulleitungen, weiteres Schulpersonal wie auch Eltern und Erziehungsberechtigte. Das Schulklima wird durch das erlebte Miteinander der Schülerinnen und Schüler untereinander, den Kontakt zu Lehrkräften oder die Unterrichtsmethodik geprägt. Aber auch umgebende Rahmenbedingungen wie die Räumlichkeiten und die Ausstattung des Schulgebäudes sind bedeutsam. Ziel war eine Einschätzung dieser Facetten durch die Schulfamilie, auf deren Basis Schulentwicklungsziele formuliert und angestoßen werden können. Neben vielen anderen Themen wurde erstmals die an der Schule erlebte soziale Akzeptanz erhoben. Wird im Bildungsbericht anhand amtlicher Daten analysiert, ob bestimmte Gruppen in der Bildungsteilhabe benachteiligt sind, so geht es in der Schulklimabefragung um das subjektive Erleben von Diskriminierung aufgrund von sozialer Gruppenzugehörigkeiten oder individueller Merkmale. Sozial akzeptiert fühlen sich die meisten Schülerinnen und Schülern aller Schularten in Bezug auf ihren Wohnort, ihr Geschlecht und ihre Religion. Am kritischsten fallen die Angaben der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Behinderungen bzw. Erkrankungen, das eigene Aussehen sowie insbesondere der sexuellen Orientierung aus. Bei diesen drei Merkmalen zeigen sich auch die größten Unterschiede zwischen den Schularten. Ein Drittel der Realschülerinnen und Realschüler und ein Fünftel der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten fühlen sich bezüglich ihrer sexuellen Orientierung (eher) nicht akzeptiert, bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen an beruflichen Schulen ist es jede bzw. jeder Achte. Inwieweit sich diese Unterschiede mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler erklären lassen, kann aufgrund fehlender Informationen nicht überprüft werden. Um eine höhere Akzeptanz zu erreichen, müssen die zugrunde liegenden Diskriminierungsmechanismen verstanden werden. So können beispielsweise ein (un)sicheres Selbstwertgefühl, fehlendes Wissen oder fehlende Erfahrungen im persönlichen Umfeld eine Rolle spielen.

### Anteil der Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu folgenden Aussagen zur sozialen Akzeptanz nach Schulart (in %)

#### Ich werde an meiner Schule akzeptiert, egal...



\* (z.B. heterosexuell, lesbisch, schwul, bisexuell, trans, ...)

Quelle: Schulklimabefragung 2018

## C1.5 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung

Die Schulstatistik enthält keine Informationen zu Behinderungen und Beeinträchtigungen im Sinne des Sozialgesetzbuches, vielmehr werden jene Schülerinnen und Schüler statistisch erfasst, die durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik sonderpädagogisch gefördert werden. Das bedeutet, dass nur Förderbedarfe und -maßnahmen berücksichtigt werden, die dem Gebiet der Sonderpädagogik mit ihren sieben Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung, Hören und Sehen) zuzuordnen sind. Es handelt sich somit um eine eng umgrenzte Definition eines Förderbedarfs. Da die amtlichen Schuldaten auf sonderpädagogische Förderung fokussieren, bleiben andere Beeinträchtigungen, wie beispielsweise Legasthenie oder Dyskalkulie, die ebenfalls diagnostiziert werden und dann eine individuelle Förderung begründen können, unberücksichtigt. Autismus ist kein eigenständiger sonderpädagogischer Förderschwerpunkt und wird deshalb in der Schulstatistik nicht extra ausgewiesen, obwohl es einen Mobilen Sonderpädagogischen Dienst für Autismus gibt, der eine spezielle Förderung für autistische Kinder und Jugendliche durch sonderpädagogische Lehrkräfte anbietet.

Sonderpädagogische Förderung findet im bayerischen Schulsystem an den Förderschulen und an den Regelschulen statt. Zu den Förderschulen gehören die Förderzentren und die Regelschulen zur sonderpädagogischen Förderung, sie organisieren als Kompetenzzentren auch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) an Regelschulen. An den Regelschulen wird statistisch erfasst, welche Schülerinnen und Schüler eine sonderpädagogische Förderung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst erhalten. Als sonderpädagogische Förderung zählt an bayerischen Schulen jeder Einsatz des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes, auch wenn er nur punktuell und von kurzer Dauer ist. Zu berücksichtigen ist auch, dass es sich um Stichtagsdaten handelt, 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 eingesetzt wurde. Die Statistik erhebt nur die tatsächlich erfolgte Förderung. Da der Einsatz des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes das Einverständnis der Eltern voraussetzt, ist auch denkbar, dass Kinder nicht gefördert werden, wenn die Eltern dem aus Angst vor Stigmatisierung oder anderen Gründen nicht zustimmen. Es fehlen in der Statistik folglich all jene Schülerinnen und Schüler, die trotz Beeinträchtigung oder Behinderung keine sonderpädagogische Förderung in Anspruch nehmen. Es kommt vor, dass der Mobile Sonderpädagogische Dienst, 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. Dieses Kind erscheint in der Schulstatistik ebenfalls nicht als sonderpädagogisch gefördertes Kind.

Des Weiteren kann es sein, 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. Generell fließen Fördermaßnahmen, die durch die Lehrkräfte einer Regelschule selbst oder durch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen geleistet werden, nicht in die Statistik ein. Es können deshalb keine Aussagen darüber gemacht werden, wie viele Schülerinnen und Schüler durch schulinterne pädagogische, didaktisch-methodische und schulorganisatorische Maßnahmen sowie die Verwendung technischer Hilfen, wie sie in der Bayerischen Schulordnung (§ 32) aufgeführt sind, individuell unterstützt werden oder Notenschutz bzw. Nachteilsausgleich erhalten. Das hat zur Folge, dass gerade an Regelschulen,

die sich selbst eine hohe Expertise in der sonderpädagogischen Förderung erarbeitet haben und deshalb wenig außerschulische Unterstützung anfordern, die geförderten Kinder für die Statistik „unsichtbar“ werden. Die Zahlen zum Mobilen Sonderpädagogischen Dienst geben somit eher eine Untergrenze der Zahl der an Regelschulen geförderten Kinder an.

In der Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen (UN-BRK) wird für Menschen mit Beeinträchtigungen eine diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe an allen allgemeinen Bildungsangeboten und damit ein inklusives Bildungssystem eingefordert. Dem Inklusionsbegriff als Leitidee des Bildungswesens liegt die Idee zugrunde, Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Behinderungen nicht als besondere Gruppe herauszuheben, sondern die Heterogenität aller Menschen als Normalfall zu betonen, in denen Behinderungen nur eine von vielen individuellen Unterschieden darstellen, und Bildungseinrichtungen zu schaffen, die dieser Vielfalt gerecht werden. Ob eine Annäherung an dieses Ziel stattgefunden hat, ist anhand der vorhandenen Daten nur eingeschränkt zu beantworten. Als einziges Kriterium für eine inklusive Beschulung steht der Förderort der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. An Regelschulen gibt es jedoch ganz unterschiedliche inklusive Unterrichts- und Organisationsformen, die in den einzelnen Schulen unterschiedlich umgesetzt werden können. Diese Bandbreite gelebter Inklusion kann mit dem Förderort allein nicht angemessen abgebildet werden. „Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischer Förderung ist insofern keine hinreichende, wohl aber notwendige Voraussetzung auf dem Weg zur inklusiven Schule“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 103)

Im Folgenden soll zunächst die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern an den beiden Förderorten getrennt betrachtet und anschließend zusammengeführt werden.

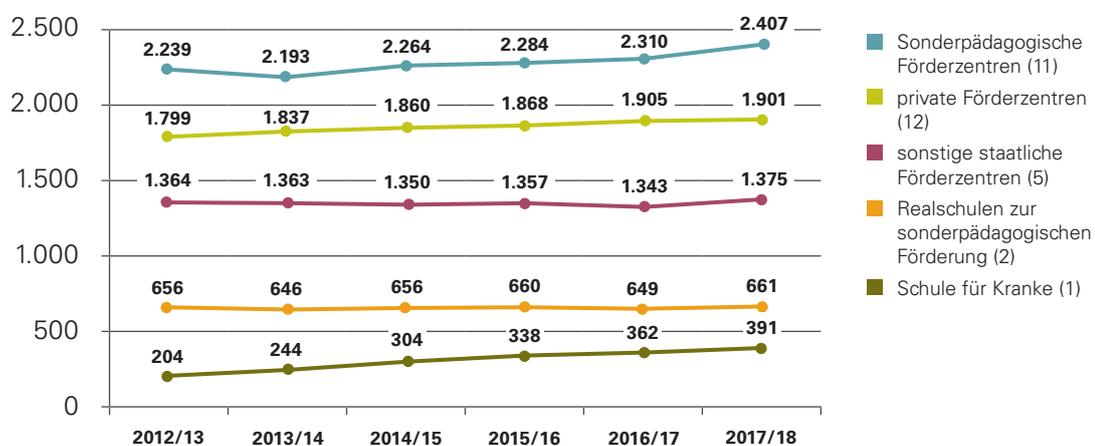
### Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen

Im Schuljahr 2017/18 besuchten 6.735 Schülerinnen und Schüler eine Förderschule in München. Gut ein Drittel war an einem der elf staatlichen Sonderpädagogischen Förderzentren, die Förderung in den drei Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache unter einem Dach vereinen (**Abb. C1-9**). Daneben gibt es fünf staatliche und zwölf private Förderzentren, die sich in der Regel auf einen der sieben Förderschwerpunkte spezialisiert haben und die Hälfte der Förderschülerinnen und -schüler beschulen. Circa 10 % der Schülerinnen und Schüler gehen auf eine der beiden privaten Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Eine dieser Schulen ist auf Körperbehinderungen und die andere auf Hörbeeinträchtigungen ausgerichtet.

Eine Sonderstellung hat die staatliche Schule für Kranke. Sie stellt die Beschulung für Kinder und Jugendliche aller Schularten und Altersstufen sicher, die sich wegen einer Erkrankung in längerer, wiederholt stationärer oder ambulanter Behandlung befinden und deshalb ihre Heimschule nicht besuchen können. Der Unterricht findet an Münchner Kliniken statt und wird von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Lehrämter und Fachrichtungen gewährleistet. Diese Kinder und Jugendlichen werden in der Förderschulstatistik erfasst, haben aber keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im oben definierten Sinne. 5,8 % aller Förderschülerinnen und -schüler werden von der Schule für Kranke unterrichtet.

In den Schuljahren 2012/13 bis 2017/18 hat die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen um 473 Personen bzw. 7,6 % zugenommen. Den größten Zuwachs hatte die Schule für Kranke; mit einem Plus an 187 jungen Menschen hat sich ihre Schülerschaft nahezu verdoppelt. Deutliche Schülerzuwächse gab es auch an den Sonderpädagogischen Förderzentren (+ 7,5 %) und an den privaten Förderzentren (+ 5,7 %). Der Schüleranstieg belief sich für die Förderschulen ohne Schule für Kranke auf 286 Schülerinnen und Schüler bzw. 4,7 %. Der Schülerzuwachs an allen allgemeinbildenden Schulen fällt im selben Zeitraum mit 6,5 % höher aus (siehe C1.2).

**Abb. C1-9 Schülerinnen und Schüler an Münchner Förderschulen, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18**



In Klammern: Anzahl an Schulen

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

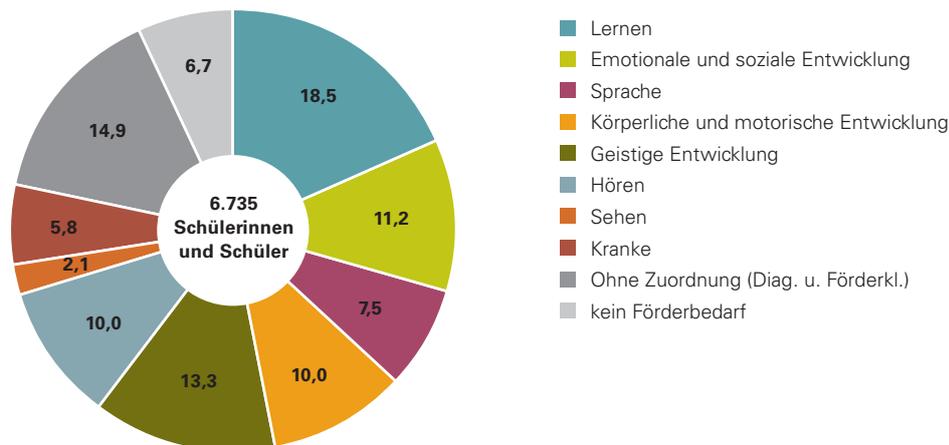
In der Schulstatistik wird für jeden Schüler und jede Schülerin, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten, der bestimmende Förderschwerpunkt erhoben. Es sind dies die sieben Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören. In der Realität tritt eine Einschränkung oder Behinderung in einem Bereich oft gemeinsam mit einem Förderbedarf in weiteren Bereichen auf. So können z. B. körperliche Behinderungen mit Verzögerungen in der sprachlichen oder kognitiven Entwicklung einhergehen. Es muss also davon ausgegangen werden, dass es nicht wenige Schulkinder mit einer Mehrfachbehinderung gibt.

Differenziert man die Schülerschaft an Förderschulen nach dem vorherrschenden Förderschwerpunkt (**Abb. C1-10**), so sind die häufigsten Förderschwerpunkte Lernen (18,5 %), gefolgt von geistiger Entwicklung (13,3 %), emotionaler und sozialer Entwicklung (11,2 %), körperliche und motorische Entwicklung sowie Hören (jeweils 10,0 %).

Ohne konkrete Zuordnung bleiben Kinder in den ersten zwei Jahrgangsstufen der sonderpädagogischen Förderzentren und in einigen privaten Förderzentren, wo sie zunächst in Diagnose- und Förderklassen (Klassen 1, 1A und 2) unterrichtet werden. Im Schuljahr 2017/18 sind dies 14,9 % aller Schülerinnen und Schüler. In der 3. Jahrgangsstufe werden sie mehrheitlich dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet, zu einem nennenswerten Teil dem Förderschwerpunkt Sprache und deutlich seltener dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 sind nur im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung die Schülerzahlen rückläufig. Die Zahl der noch nicht zugeordneten Kinder in den Diagnose- und Förderklassen ging ebenfalls zurück. Gestiegen ist hingegen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die durch die Schule für Kranke betreut werden, von 3,3 % auf 5,8 %. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ohne Förderbedarf eine Förderschule besuchen, ist deutlich von 4,2 % auf 6,7 % gewachsen.

**Abb. C1-10 Schülerinnen und Schüler an Förderschulen nach bestimmendem Förderschwerpunkt in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

### Sonderpädagogische Förderung an Regelschulen

Schülerinnen und Schüler an Regelschulen, die sonderpädagogisch gefördert werden, können sich in Einzelintegration mit Unterstützung des Mobilien Sonderpädagogischen Dienstes, an Schulen mit dem Schulprofil Inklusion oder in Kooperationsklassen befinden (siehe Exkurs C3). Schülerinnen und Schüler in Partnerklassen gehören schulorganisatorisch zum entsprechenden Förderzentrum und werden statistisch zu den Förderschülerinnen und -schülern gezählt.

### Exkurs C3: Inklusive und integrative Unterrichtsformen an Regelschulen

Mit **Einzelintegration** werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet und bei Bedarf vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) unterstützt.

**Kooperationsklassen** ermöglichen das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an Grund- und Mittelschulen in einem Klassenverband. Kooperationsklassen werden schulartübergreifend von einem Förderzentrum und einer Grund- oder Mittelschule eingerichtet. Die Schulleitungen 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 werden mindestens drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen. Die Klasse wird von einer Lehrkraft der Regelschule geführt und von einer Lehrkraft des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes des Sonderpädagogischen Förderzentrums stundenweise unterstützt. Im Schuljahr 2016/17 gab es 58 Kooperationsklassen mit insgesamt 1.177 Schülerinnen und Schülern an Grund- und Mittelschulen.

**Partnerklassen** sind in der Regel Klassen eines Förderzentrums an einer Regelschule, wo sie einen eigenen Klassenraum erhalten. 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. 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 gemeinsames projektorientiertes Lernen und andere Lernformen einschließen. Im Schuljahr 2016/17 gab es zwei Partnerklassen einer Grundschule an einer Förderschule und zwölf Partnerklassen eines Förderzentrums an einer Grund- oder Mittelschule.

Das **Schulprofil Inklusion** wird nach Antrag ausschließlich an staatliche allgemeinbildende Schulen sowie an Förderschulen und berufliche Schulen aller Träger 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 entsprechendes Bildungs- und Erziehungskonzept vorlegen. Schulen mit Schulprofil Inklusion sollen Vorbildcharakter für andere Schulen haben. An den Schulen mit dem Profil Inklusion gestalten Lehrkräfte der Regelschule und Lehrkräfte für Sonderpädagogik zusammen das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Lehrkraft für Sonderpädagogik ist in das Lehrerkollegium der Regelschule eingebunden. Sie erstellt den förderdiagnostischen Bericht, der den sonderpädagogischen Förder-

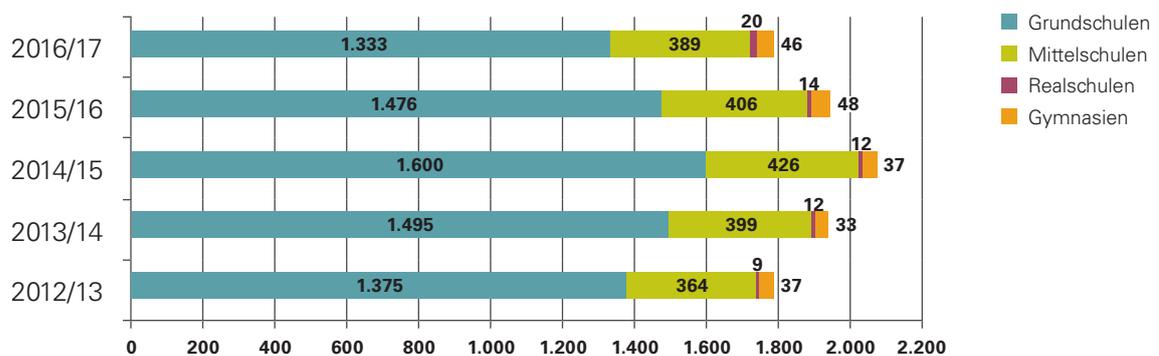
bedarf des Schülers oder der Schülerin beschreibt. Für Schulen mit dem Profil Inklusion gilt keine Sprengelpflicht, so dass für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Gast-schulanträge gestellt werden können, was jedoch nicht dem Ziel einer wohnortnahen, sozial-raumverbundenen Bildungsteilhabe entspricht. In München haben bis März 2019 fünf Grund-schulen (GS am Hedernfeld, GS an der Schrobenhausener Straße, GS am Theodor-Heuss-Platz, GS an der Margarethe-Danzi-Straße, GS an der Baierbrunner Straße), vier Mittelschulen (MS am Gerhart-Hauptmann-Ring, MS an der Schleißheimer Straße, MS Elisabeth-Kohn-Straße, MS an der Schrobenhausener Straße), die staatliche Marie-Luise-Fleißer Realschule und zwei staatliche Gymnasien (Dante- und Gisela-Gymnasium) das Schulprofil Inklusion erhalten. Auch Förderschulen können inzwischen das Schulprofil Inklusion beantragen. In München haben die Ernst-Barlach-Realschule zur sonderpädagogischen Förderung sowie fünf Förderzentren (Mathilde-Eller-Schule, Otto-Steiner-Schule, Wichern-Schule, SFZ München-West, Montessori-Schule Aktion Sonnenschein) diesen Titel verliehen bekommen. Daneben gibt es noch zwei Fachoberschulen zur sonderpädagogischen Förderung mit dem Schulprofil Inklusion (Ernst-Barlach-FOS, Samuel-Heinicke-FOS).

**Tandemklassen** können nur an Schulen mit Schulprofil Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem Förderbedarf eingerichtet werden. Bei einer Klassenstärke von etwa 25 Schü-lerinnen und Schülern können etwa sieben Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Der gemeinsame Unterricht wird von einer Lehrkraft der Regelschule und einer von einer Förderschule abgeordneten Lehrkraft für Sonderpädagogik gehalten. In München gab es 2016/17 an der Grund- sowie an der Mittelschule Schrobenhausener Straße insgesamt zwei Tandemklassen mit 44 Schülerinnen und Schülern, von denen 13 einen sonderpädagogischen Förderbedarf hatten.

Aufgrund einer Umstellung des Statistikmeldesystems liegen für das Schuljahr 2017/18 keine Daten zur Förderung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst an Grund- und Mittel-schulen vor, dadurch sind Aussagen zur sonderpädagogischen Förderung an Regelschulen für dieses Schuljahr nicht möglich. Deshalb muss hier auf Daten des Schuljahrs 2016/17 zurückge-griffen werden. Im Schuljahr 2016/17 wurden insgesamt 1.788 Schülerinnen und Schüler an Regelschulen durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst unterstützt. Circa drei Viertel dieser inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung be-suchten eine Grundschule (**Abb. C1-11**). Rund ein Fünftel war in einer Mittelschule. An Realschu-len und Gymnasien war der Mobile Sonderpädagogische Dienst nur in Einzelfällen einbezogen. Es werden somit im Primarbereich deutlich mehr Kinder in Regelschulen sonderpädagogisch gefördert als im Sekundarbereich. Da während der Grundschulzeit (siehe C2.2) und nach der Jahrgangsstufe 4 der Grundschule (siehe C2.3) nur relativ wenige Kinder an eine Förderschule wechseln, ist davon auszugehen, dass viele Schülerinnen und Schüler, die während der Grund-schulzeit vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst gefördert wurden, in der Sekundarstufe eine Regelschule ohne sonderpädagogische Unterstützung besuchen.

Im Schuljahr 2016/17 wurden über 90 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an Grund- und Mittelschulen in den drei Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache unterstützt. Allein dem Förderschwerpunkt Lernen wurden 53,6 % der geförderten Grundschulkinder und 68,1 % der geförderten Kinder und Jugendlichen an Mittelschulen zugeordnet. Bei den Realschulen und Gymnasien hatten hingegen knapp die Hälfte der geförderten Kinder und Jugendlichen den Förderschwerpunkt Hören, gefolgt vom Förderschwerpunkt Sehen am Gymnasium und dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung an der Realschule.

**Abb. C1-11 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an Regelschulen nach Schulart in München, Schuljahre 2012/13 bis 2016/17**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Die Zahl der vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst geförderten Kinder und Jugendlichen ist an Grund- und Mittelschulen bis zum Schuljahr 2014/15 stetig gestiegen und nimmt seitdem laut amtlicher Schuldaten ab. Der Rückgang der Anzahl der geförderten Kinder und Jugendlichen in der Statistik ist schwer zu deuten, da die von der Regierung von Oberbayern bereitgestellten Lehrer-Ressourcen für inklusive Beschulung in den letzten Jahren konstant geblieben bis leicht gestiegen sind.

### Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen und Regelschulen

Betrachtet man abschließend alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung unabhängig vom Förderort, so wurden im Schuljahr 2016/17 rund 7.600 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert, 5.792 an Förderschulen und 1.788 durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst an Regelschulen. Im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 ist die Zahl der Kinder und Jugendlichen an Förderschulen im Schuljahr 2016/17 konstant geblieben, hat aber im Folgejahr 2017/18 um 1,8 % zugenommen. Die Zahl der an Regelschulen geförderten Schülerinnen und Schüler ist nach einem Anstieg bis 2014/15 wieder zurückgegangen. Diese Entwicklung lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht schlüssig erklären.

**Tab. C1-4 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an Förderschulen und Regelschulen (ohne Wirtschaftsschulen) in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18**

	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	Entwicklung 2012–2016 in %
Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen*	5.793	5.748	5.727	5.812	5.792	5.895	0,0
Sonderpädagogische Förderung an Regelschulen	1.785	1.943	2.083	1.953	1.788	–	0,2
Insgesamt	7.578	7.691	7.810	7.765	7.580	–	0,0

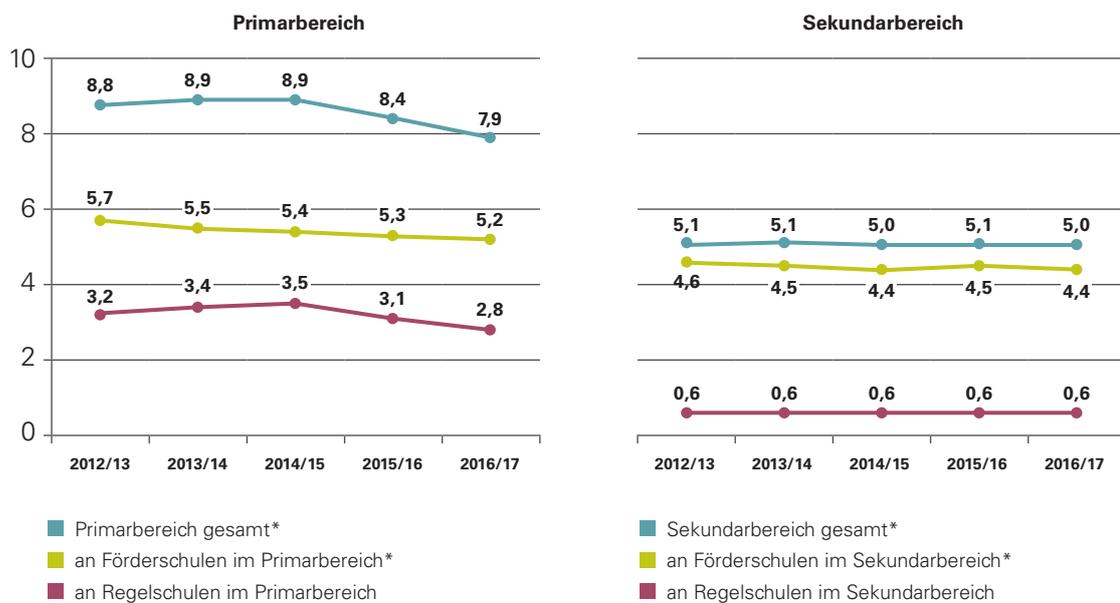
\* ohne Schule für Kranke und ohne Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, mit den Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Keine Daten für sonderpädagogische Förderung an Grund- und Mittelschulen für 2017/18 verfügbar.

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

Berechnet man den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an der gesamten Schülerschaft für das Schuljahr 2016/17, so liegt der Anteil der geförderten Schülerinnen und Schüler im Primarbereich mit 7,9 % deutlich über der Förderquote im Sekundarbereich von 5,0 %, d. h. besonders häufig wird zu Beginn der Schullaufbahn gefördert (**Abb. C1-12**). Im Primarbereich zeigen sich im Zeitvergleich ab dem Schuljahr 2015/16 rückläufige Förderquoten sowohl an Förderschulen wie auch an Regelschulen. An der Förderschule stieg die Anzahl der Kinder in den ersten vier Jahrgangsstufen zwar leicht, hielt aber mit dem Zuwachs der Gesamtschülerschaft in der Primarstufe um 5,0 % zwischen 2014/15 und 2016/17 nicht Schritt. In der Regelschule kumulierte dieser Effekt mit einem tatsächlichen Rückgang der inklusiv beschulten Kinder in der Grundschule. Im Sekundarbereich ist der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler über die letzten Jahre relativ stabil geblieben. Die Gesamtzahl in der Sekundarstufe ist in dem genannten Zweijahres-Zeitraum weniger stark gewachsen (+1,8 %) und der Zuwachs an den Förderschulen lag nur leicht darunter.

**Abb. C1-12 Förderquote an Förderschulen und Regelschulen im Primar- und Sekundarbereich an Münchner allgemeinbildenden Schulen, Schuljahre 2012/13 bis 2016/17 (in %)**



Förderquote: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen (ohne Wirtschaftsschule)

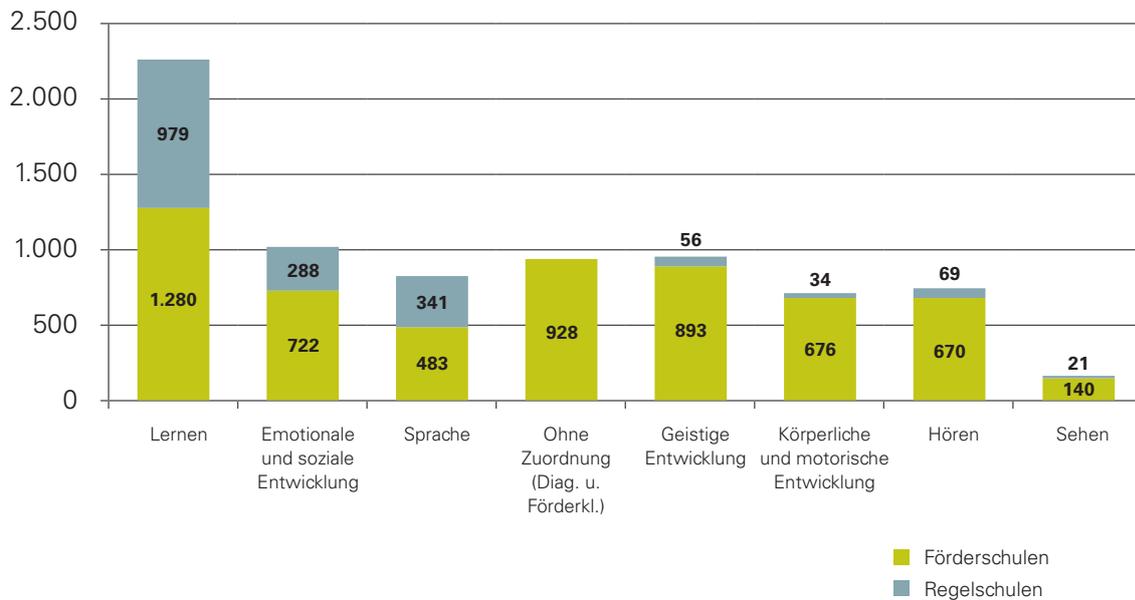
\* ohne Schule für Kranke und ohne Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an Förderschulen

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

Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung fällt unter den Förderschwerpunkt Lernen (**Abb. C1-13**). Mehr als zwei Fünftel der insgesamt 2.259 Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt in München besuchen eine Regelschule. Bei den Förderschwerpunkten Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung sind 29 % bzw. 41 % der geförderten Kinder und Jugendlichen an Regelschulen. Kinder und Jugendliche in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen werden fast ausschließlich an Förderschulen unterrichtet.

Zunächst ohne konkrete Zuordnung wurden 928 Kinder in Diagnose- und Förderklassen (Klassen 1, 1A und 2) der Förderzentren unterrichtet. Sie werden erst in Jahrgangsstufe 3 einem bestimmenden Förderschwerpunkt zugeordnet.

**Abb. C1-13 Schülerinnen und Schüler nach Förderschwerpunkten an Förderschulen und Regelschulen, Schuljahr 2016/17**

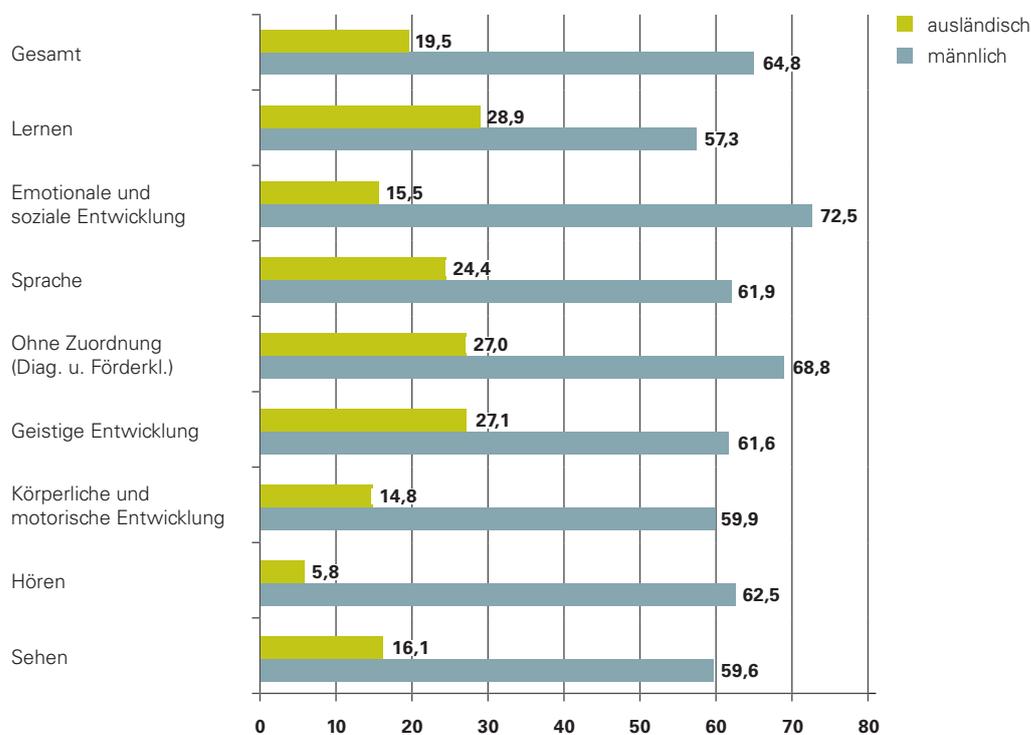


Ohne Schule für Kranke und ohne Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

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

Männliche Kinder und Jugendliche sind in der sonderpädagogischen Förderung mit einem Anteil von 64,8 % generell überrepräsentiert. Dies gilt besonders für den Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, in dem knapp drei Viertel Jungen sind (**Abb. C1-14**). Für die privaten Schulen liegen keine Informationen zum Migrationshintergrund vor, deshalb muss hier auf das Merkmal Nationalität zurückgegriffen werden, obwohl dieses zunehmend an Aussagekraft verliert (siehe C1.4). Insgesamt sind ausländische Schülerinnen und Schüler mit einem Anteil von 19,5 % an den sonderpädagogisch geförderten Kindern und Jugendlichen leicht überrepräsentiert, da ihr Anteil an der gesamten Schülerschaft der allgemeinbildenden Schulen bei 18,0 % liegt. Der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler ist in den Förderschwerpunkten Lernen, geistige Entwicklung sowie in den Diagnose- und Förderklassen mit über einem Viertel am höchsten (**Abb. C1-14**).

**Abb. C1-14 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung nach Förderschwerpunkt, Geschlecht und Nationalität, Schuljahr 2016/17 (in %)**



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

#### **Exkurs C4: Inklusive Förder- und Betreuungsangebote an Schulen nach § 35a SGB VIII und §§ 11, 13 SGB VIII**

Im engen Zusammenwirken mit fünf Schulen sowie gemeinsam mit freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe erprobt das Stadtjugendamt München ein neues inklusives Förder- und Betreuungsangebot für Kinder und Jugendliche, die mit Rechtsanspruch auf Eingliederungshilfe gemäß § 35a SGB VIII die Unterstützung in Form einer geeigneten Hilfe im Rahmen des Hilfeplanverfahrens benötigen. Die Schule ist hier ein wichtiger Kooperationspartner der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere im Hinblick auf eine Vielzahl auffälliger ggfs. in unterschiedlichen Formen beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher an Regelschulen. Die Angebote werden durch multiprofessionelle Teams (Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagogik, Heilpädagogik, Psychologie) erbracht. In einer Projektlaufzeit von fünf Jahren werden bis August 2021 pro Schule mindestens zwei Fachkräfte mit spezifischer Qualifikation sowie zusätzliche Räume in der Schule bereitgestellt.

Es werden fünf individuelle Konzepte für unterschiedliche Schularten mit 32 Schülerinnen und Schülern erprobt. Auf individueller Ebene ist das Ziel dieses inklusiven Hilfeangebots, die Kinder und Jugendlichen mit Diagnose- und Eingliederungshilfebedarf nach § 35a SGB VIII an „ihrer“ Schule gezielt und individuell zu fördern und ihnen zu ermöglichen, gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aufzuwachsen. Die strukturelle Zielsetzung ist, unterschiedliche

inklusive Strukturen zwischen Schule und Eingliederungshilfe zu entwickeln und zu erproben. Grundsätzlich dient das Projekt der Prüfung der erarbeiteten Konzepte im Hinblick auf die Wirksamkeit und Praxisbewährung.

Die Projekte **STAR** und **I.R.i.S.** an zwei Grundschulen und **SHIP** an einer Mittelschule fördern Kinder und Jugendliche, die sowohl ganztags als auch halbtags beschult werden. Die „Projektkinder“ und deren Mitschülerinnen und Mitschüler, die an einzelnen Projektbausteinen teilnehmen, kommen aus vielen unterschiedlichen Klassen. Die Angebote der Heil- und Sozialpädagogik sind hier eine partielle Unterrichtsbegleitung, heil- und sozialpädagogische Kleingruppen sowie Inklusions-, Aktions-, Gruppen- und Klassenangebote. Dabei zeigt sich als besonders große Herausforderung, den Kindern und Jugendlichen Kontinuität in den Gruppenangeboten und Rituale im Alltag zu geben. Auch die Terminierung von Einzelstunden oder Kleingruppen ist in diesen Settings vielfach nicht so leicht. Die Träger sind an allen drei Schulen auch Träger der Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen.

Die Projekte **HvO** und **All in one** sind an zwei Sonderpädagogische Förderzentren angegliedert: Während „HvO“ derzeit mit Kindern aus zwei Diagnose- und Förderklassen (Klassenstufe 1 und 2) und einer 3. Klasse Angebote über den gesamten gebundenen Ganztags erbringt, findet das „All in one“ für Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klasse in enger Verzahnung mit dem offenen Ganztags statt. An diesen Schulen sind die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter allen Kindern sehr gut bekannt und sind mit ihnen im gesamten Tagesablauf immer wieder in Kontakt. Schulleitungsteam und Träger stimmen sich fachlich und organisatorisch sehr dezidiert miteinander ab. Die Kinder mit Hilfeplan erleben durch das Projekt ein hohes Maß an Kontinuität und verlässlichen Ritualen im Schulalltag. Besondere Merkmale sind eine flexible Betreuung und Förderung während des Unterrichts sowie regelmäßige und individuelle Einzelförderung bzw. Förderung in Kleingruppen (Sprachförderung, Lesetraining, Erweiterung des Textverständnisses und des Vokabulars) und Gruppenarbeiten zu Themen wie Mobbing, Freundschaft, Konflikte. Der Träger der Schulsozialarbeit und des offenen Ganztags ist in die notwendigen Abstimmungsprozesse eingebunden.

Eine Zwischenauswertung nach der ersten Hälfte der Projektdauer ergab für die 32 Projektkinder bzw. -jugendlichen:

- Alle haben 2017/18 das Klassenziel erreicht.
- Bei 20 Kindern und Jugendlichen verbesserten sich die Beziehungen in der Klasse, mit den anderen Kindern und Jugendlichen an der Schule und in der Peergroup.
- 26 Kinder und Jugendliche haben erste Teilziele im Bereich Lern- und Arbeitsverhalten erreicht, davon die Hälfte mindestens drei individuelle Ziele, die in ihrem Hilfeplan vereinbart worden waren, und vier Kinder und Jugendliche sogar alle Ziele.
- Die Eltern von 15 Kindern und Jugendlichen haben die in dem Hilfeplan für sie formulierten Ziele ganz oder teilweise erreicht.

Die positive Perspektive des Projektes lässt das Stadtjugendamt über weitere Schritte zum Umbau der Versorgungsstruktur für Kinder und Jugendliche mit einem erheblichen Förderbedarf aufgrund einer (drohenden) seelischen Behinderung gem. § 35a SGB VIII hin zu einer Umstrukturierung bestehender Angebote zu inklusiven Angeboten an der Schule nachdenken.

Textbeitrag aus dem Sozialreferat/Stadtjugendamt

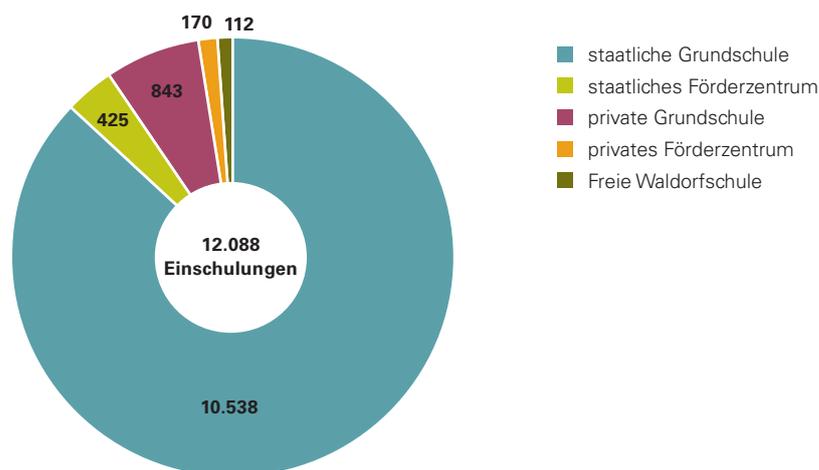
## C2 Übergänge und Wechsel im Primarbereich

Die Grundschulzeit ist durch zwei zentrale Übergänge geprägt: Mit der Einschulung wechseln die Kinder von der meist zuvor besuchten Kindertageseinrichtung in die Schule, in den allermeisten Fällen besuchen sie eine staatliche oder private Grundschule, andere Möglichkeiten sind ein Förderzentrum oder eine Freie Waldorfschule. Nach Ende der Jahrgangsstufe 4 treten die Kinder dann an eine weiterführende Schule über. Dieser Übertritt wird oft als die zentrale Weichenstellung für den weiteren Bildungsverlauf wahrgenommen, auch wenn Schulartwechsel oder Anschlüsse an schon erreichte Schulabschlüsse zu höheren Bildungsabschlüssen führen können. Während der Primarstufe kommt es auch zu vereinzelt Schulartwechseln zwischen Grundschule und Förderzentrum.

### C2.1 Einschulungen

Zum Schuljahr 2017/18 wurden in München insgesamt 12.088 Kinder eingeschult (Abb. C2-1). Fünf Jahre zuvor, zum Schuljahresbeginn 2012/13, waren es noch 11.027 und damit 1.061 Kinder weniger. 87,2 % der Schulanfängerinnen und Schulanfänger begannen ihr erstes Schuljahr an einer staatlichen Grundschule. 7,0 % der eingeschulten Kinder gingen an eine private Grundschule. An Freien Waldorfschulen fanden 112 Einschulungen statt. Für 4,9 % der Kinder fand der erste Schultag in einem Förderzentrum statt. Die Anteile der einzelnen Schularten an den Einschulungen haben sich im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 kaum verändert.

Abb. C2-1 Anzahl der Einschulungen nach Schulart in München, Schuljahr 2017/18



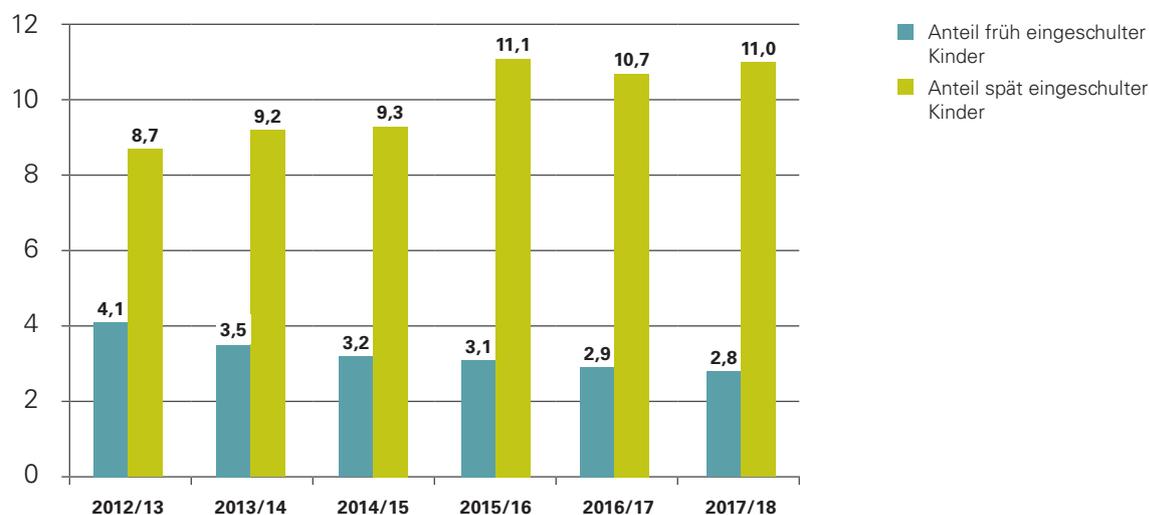
Quelle: Statistisches Amt, eigene Darstellung

Der Stichtag für das Erreichen des Einschulungsalters ist der 30. September. Kinder, die bis zu diesem Tag sechs Jahre alt geworden sind, gelten als schulpflichtig. Abweichend vom Stichtag sind sowohl Einschulungen jüngerer Kinder als auch die Zurückstellung und eine anschließende spätere Einschulung möglich. Kinder, die zum Stichtag noch nicht sechs Jahre alt sind, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten früher eingeschult werden. Bei besonders jungen Kindern, die erst nach dem 31. Dezember geboren sind, muss die Schulfähigkeit durch ein schulpsychologisches Gutachten bestätigt werden. Ab dem Schuljahr 2019/20 wird ein Einschulungskorridor eingeführt. Für Kinder, die zwischen dem 1. Juli und dem 30. September sechs Jahre alt werden, entscheiden die Eltern nach Beratung und Empfehlung durch die Schulen frei, ob ihr Kind zum kommenden Schuljahr oder erst ein Jahr später eingeschult wird.

Die Gründe für eine verspätete Einschulung können vielfältig sein. Oft entspricht eine verspätete Einschulung dem Wunsch der Eltern, die ihr Kind als noch nicht reif genug für den Schulbesuch erleben. Eltern können sich auch aufgrund von Rückmeldungen aus der Kita frühzeitig dazu entscheiden, ihr Kind zurückstellen zu lassen. Darüber hinaus wird die Schulfähigkeit des Kindes bei der Einschreibung und ggf. dem Schulspiel überprüft und die Eltern werden entsprechend beraten. Auch der Zuzug aus einem Land mit anderen Regelungen zur Schulpflicht kann zu einer Späteinschulung führen. Wird nach der Einschulung festgestellt, dass ein Kind doch noch nicht für die Schule geeignet ist, kann es noch bis zum 30. November zurückgestellt werden. Wichtig ist, dass für zurückgestellte Kinder ein Platz in einer Kindertageseinrichtung zur Verfügung steht, weil gerade diese Kinder eine gezielte Förderung in Kindertageseinrichtungen brauchen.

An den Förderzentren lag der Anteil späteingeschulter Kinder in den letzten Jahren stets bei gut einem Drittel, früh eingeschulte Kinder gab es kaum. An Grundschulen ist der Anteil der spät eingeschulter Kinder seit dem Schuljahr 2012/13 stetig von 8,7 % auf 11,0 % gestiegen, gleichzeitig ging der Anteil der früh eingeschulter Kinder von 4,1 % auf 2,8 % zurück (Abb. C2-2). Es zeigt sich somit an Grundschulen ein Trend zu späteren Einschulungen.

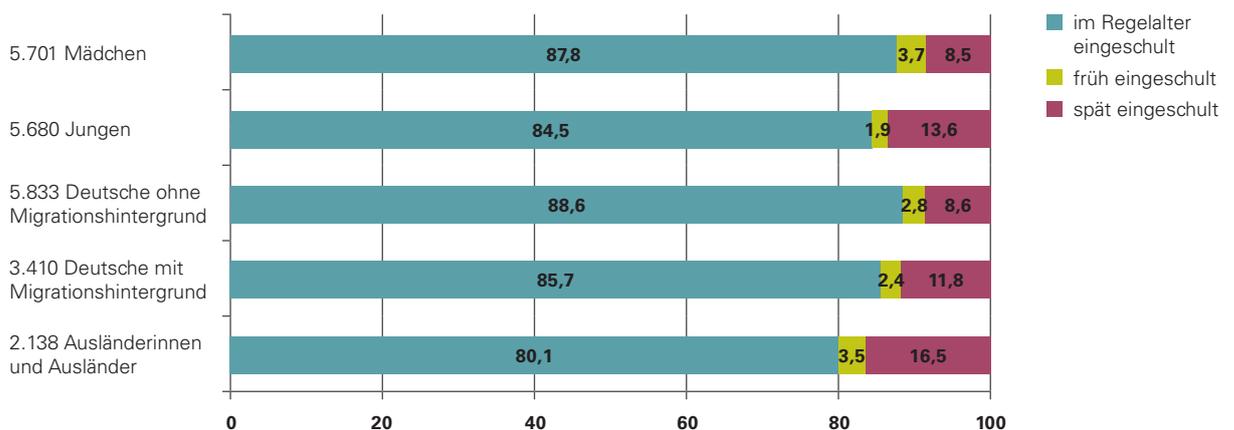
**Abb. C2-2 Anteil der früh und spät eingeschulter Kinder an Grundschulen in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18 (in %)**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Es gibt Unterschiede im Anteil der früh und spät eingeschulter Kinder zwischen verschiedenen Schülergruppen (**Abb. C2-3**): Jungen werden deutlich häufiger spät eingeschult als Mädchen (13,6 % vs. 8,5 %), Mädchen werden hingegen häufiger früh eingeschult (3,7 % vs. 1,9 %). Im Schuljahr 2017/18 stehen erstmals Informationen für alle Grundschulen zur Verfügung, um die Neueingeschulten nicht nur nach Nationalität, sondern auch nach Migrationshintergrund zu unterscheiden. Der Anteil der Späteingeschulten liegt bei ausländischen Kindern mit 16,5 % fast doppelt so hoch wie bei deutschen Kindern ohne Migrationshintergrund (8,6 %), der Anteil bei deutschen Kindern mit Migrationshintergrund liegt hier dazwischen (11,8 %). Auch innerhalb der drei nach Nationalität und Migrationshintergrund differenzierten Gruppen werden Jungen häufiger spät eingeschult. Deshalb ist der Anteil der Späteingeschulten in der Gruppe der ausländischen Jungen mit 18 % am höchsten und in der Gruppe der deutschen Mädchen ohne Migrationshintergrund mit 5,7 % am geringsten. Die Unterschiede bei den Früheinschulungen sind hingegen zwischen den drei Gruppen nach Migrationshintergrund gering.

**Abb. C2-3 Einschulungen nach Geschlecht, Nationalität, Migrationshintergrund und Art der Einschulung an Grundschulen in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

## C2.2 Schultartwechsel zwischen öffentlichen Grundschulen und Förderzentren

Bei der Einschulung stellt sich für Kinder mit Beeinträchtigungen und deren Eltern die Frage, ob das Kind besser eine Grundschule oder ein Förderzentrum besuchen soll. Eine Behinderung oder Beeinträchtigung kann bereits prä- oder postnatal durch ärztliche Diagnose festgestellt oder durch Diagnostik zur Eingliederungshilfe aus der Kindertageseinrichtung bekannt sein. Die Erziehungsberechtigten entscheiden, ob sie die Schule über eine bereits bestehende Diagnose informieren wollen. Welche Schultart das Kind besuchen sollte oder für das Kind geeignet wäre, liegt ebenfalls (mit gewissen Einschränkungen) in der Entscheidung der Erziehungsberechtigten.

Allerdings kommt es vor, dass erst nach Schuleintritt in eine Grundschule Auffälligkeiten z. B. in den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen erstmals als mögliche Herausforderungen für ein Kind sichtbar werden. Aber auch im Bereich der Sinnesbeeinträchtigungen kann ein sonderpädagogischer Förderbedarf u. U. erst spät im Verlauf der Schulzeit entdeckt und diagnostiziert werden. Hier müssen Schule und Erziehungsberechtigte gemeinsam prüfen, ob das Kind an der Grundschule – mit Unterstützung des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes – oder an einem Förderzentrum besser gefördert werden kann. Die Entscheidung kann zu einem Wechsel von der Grundschule in die Förderschule führen.

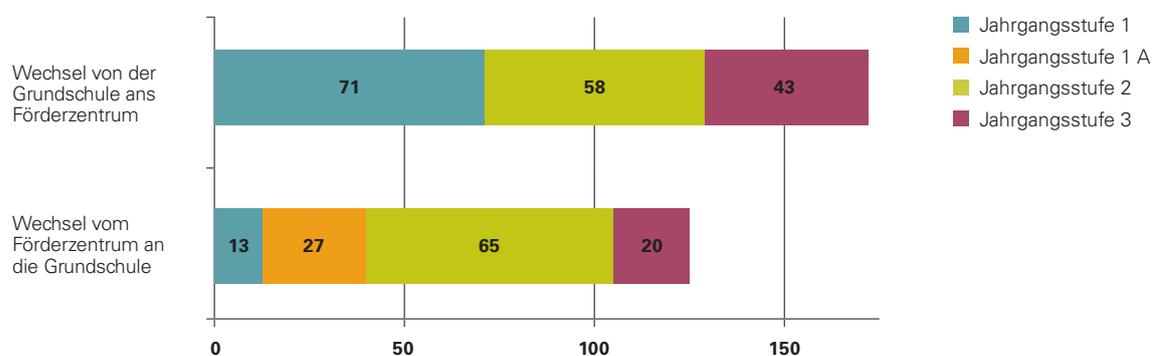
Förderschulen wiederum haben eine Rückschulungspflicht: Nach § 31 Absatz 2 VSO-F ist von der Förderschule jährlich zu überprüfen, ob der Verbleib eines Schülers oder einer Schülerin aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs an der Förderschule noch notwendig und angemessen oder ob nicht ein Wechsel an eine Regelschule zu empfehlen ist.

Im Folgenden werden die Schultartwechsel innerhalb der Primarstufe beleuchtet. Übertritte aus der Grundschule nach der Jahrgangsstufe 4 werden im Abschnitt C2.4 behandelt, deshalb werden für die Grundschule hier nur Wechsel aus den Jahrgangsstufen 1 bis 3 berücksichtigt. Die Schultartwechsel werden für den Primarbereich analog zum Sekundarbereich (siehe C3.1) von der abgebenden Schule berichtet und können aufgrund der eingeschränkten Datenlage nur für öffentliche Schulen dargestellt werden. Da bei den Förderzentren der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Schulen privater Trägerschaft relativ hoch ist (siehe C1.2), kann hier somit nur ein Teil des Wechselgeschehens abgebildet werden.

Im Sommer 2017 wechselten 172 Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 1 bis 3 einer öffentlichen Grundschule an ein Förderzentrum, das sind 0,5 % aller Schülerinnen und Schüler in diesen Jahrgangsstufen (**Abb. C2-4**). Die meisten Wechsel fanden aus der Jahrgangsstufe 1 statt. Ausländische Kinder sind unter den an das Förderzentrum wechselnden Kindern überrepräsentiert, der Anteil der wechselnden Kinder an allen ausländischen Kindern in den genannten Jahrgangsstufen der Grundschule beträgt 1,3 % und ist somit dreimal so hoch wie bei deutschen Kindern (0,4 %). Ausländische Jungen (1,7 %) wechseln noch häufiger an ein Förderzentrum als ausländische Mädchen (0,9 %). Denkbar ist, dass bei ausländischen Kindern, die eventuell noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, ein sonderpädagogischer Förderbedarf erst später erkannt wird.

Aus einem öffentlichen Förderzentrum der Jahrgangsstufen 1 bis 3 wechselten 125 Kinder an eine Grundschule, das sind 8,5 % der Schülerschaft in diesen Jahrgangsstufen und somit jede bzw. jeder Zwölfte. Besonders häufig waren Wechsel aus der Jahrgangsstufe 2, 14,9 % der Zweitklässlerinnen und Zweitklässler der öffentlichen Förderzentren wechselten an eine Grundschule. Die Chancen, aus einem Förderzentrum an die Grundschule zu wechseln, sind für Jungen und Mädchen sowie für deutsche und ausländische Kinder gleich.

**Abb. C2-4 Wechsel von öffentlichen Grundschulen an Förderzentren und Wechsel von öffentlichen Förderzentren an Grundschulen in München, 2017**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Aus der Jahrgangsstufe 4 eines öffentlichen Förderzentrums traten im Sommer 2017 74 Kinder (17,1 %) an eine Regelschule über, darunter 57 Kinder an eine Grund- oder Mittelschule (13,9 %), zwölf Kinder an eine Realschule (2,9 %) und fünf Kinder an ein Gymnasium (1,2 %). Weitere 14 Kinder wechselten an eine Realschule zur sonderpädagogischen Förderung (3,4 %).

### C2.3 Übertrittsquoten von den öffentlichen Grundschulen auf weiterführende Schulen

Der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule stellt eine wichtige Weichenstellung für den weiteren Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler dar. Durch spätere Schulartwechsel oder durch den Erwerb weiterer Bildungsabschlüsse – insbesondere an beruflichen Schulen – bleibt zwar die Möglichkeit, höhere Schulabschlüsse anzustreben als die zunächst gewählte Schulart anbietet. Allerdings ist dies häufig mit zusätzlichen Schuljahren in Form von Klassenwiederholungen oder dem Besuch von Einführungs- und Vorklassen verbunden. Andererseits gelingt es nicht allen Schülerinnen und Schülern, die gewählte Schulart erfolgreich abzuschließen, die Mehrheit der Schulartwechsel in der Sekundarstufe sind mit einem Wechsel zu Schularten mit niedrigeren Bildungsabschlüssen verbunden (siehe C3.1). Somit stellt der Übergang die große Herausforderung an Lehrkräfte und Eltern, die Potentiale aller Kinder zu erkennen und zu fördern, aber auch Überforderungen zu vermeiden.

Im Folgenden werden die Übertrittsquoten von den öffentlichen Grundschulen sowohl für die Gesamtstadt wie auch auf Ebene der einzelnen Grundschule dargestellt. Für die Betrachtung der Übertritte der einzelnen Grundschulen wird der Sozialindex des Referats für Bildung und Sport herangezogen, um näherungsweise auch den Einfluss der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt abzubilden.

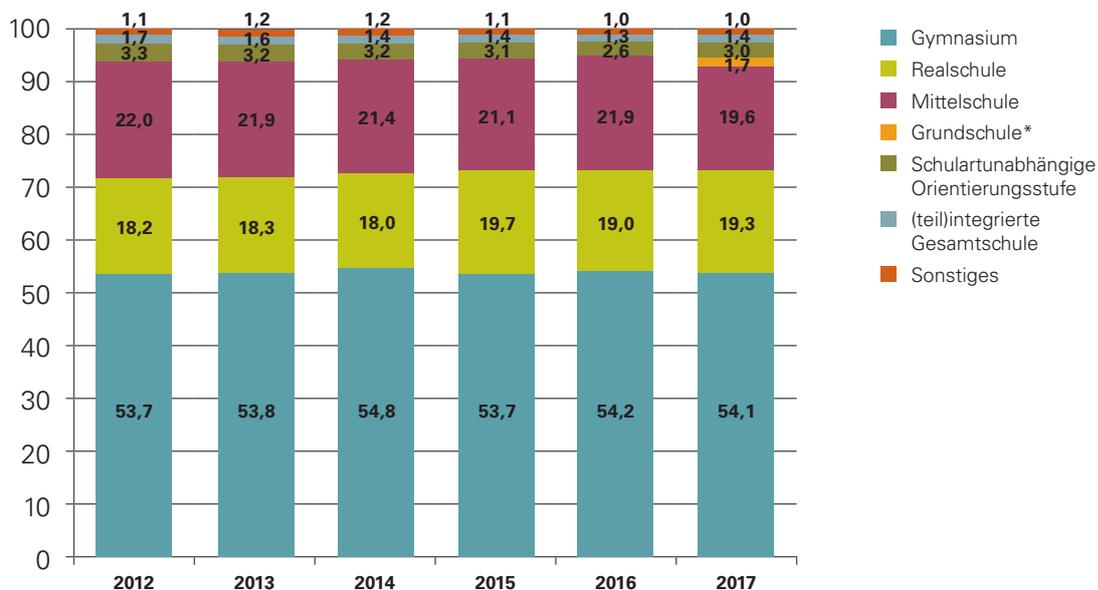
#### Übertrittsquoten für die Stadt München

Am Ende des Schuljahrs 2016/17 traten 9.717 Schülerinnen und Schüler von einer öffentlichen Grundschule an eine weiterführende Schule über, im Vergleich zum Schuljahr 2011/12 sind dies 885 Schülerinnen und Schüler mehr. Mit 54,1 % ging die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an ein Gymnasium (Abb. C2-5). Dieser Anteil hat sich in den letzten fünf Jahren kaum verändert,

allerdings gab es absolut gesehen einen Zuwachs von 517 Schülerinnen und Schüler. An Realschulen traten 2017 19,3 % der Viertklässlerinnen und Viertklässler über, hier zeigt sich in den letzten fünf Jahren eine leichte Zunahme um circa einen Prozentpunkt sowie ein Mehr an 265 Kindern.

An eine Mittelschule sind im Sommer 2017 19,5 % der Schülerinnen und Schüler übergetreten. Das sind 229 Kinder bzw. 2,4 Prozentpunkte weniger als noch im Vorjahr. Ein Großteil dieses Rückgangs ist auf eine Veränderung in der Statistik zurückzuführen: Erstmals kann im Jahr 2017 für die Abgänger der Jahrgangsstufe 4 unterschieden werden, ob die Schülerinnen und Schülern anschließend eine Mittelschule oder eine andere Grundschule besuchen. Zuvor wurden beide Abgänge als Wechsel an eine Schule gleicher Art vermerkt und unter Ermangelung genauerer Informationen als Übertritt an die Mittelschule gewertet. 2017 wechselten 169 Kinder (1,7 % aller Abgänger) im Verlauf oder am Ende der vierten Jahrgangsstufe an eine andere Grundschule. Der Grund hierfür dürfte oft ein Umzug sein. Allerdings waren ausländische Kinder in dieser Gruppe überrepräsentiert. Eine Erklärung hierfür ist, dass Übergangsklassen nicht an allen Grundschulen angeboten werden. Wechselt ein Kind nach dem Besuch einer Übergangsklasse in eine Regelklasse, ist dies mit einem Wechsel an die Sprengelschule verbunden. Für die Übertritte an die Mittelschule bedeutet die statistische Neuerung, dass diese in den Vorjahren leicht überschätzt wurden. Berücksichtigt man dies, so blieb der Anteil der Übertritte an die Mittelschule in den letzten fünf Jahren – mit Schwankungen – relativ stabil.

**Abb. C2-5 Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen an weiterführende Schulen, 2012 bis 2017 (in %)**



\* Wechsel an eine andere Grundschule während oder am Ende der Jahrgangsstufe 4 wurden bis 2016 aufgrund fehlender Differenzierungsmöglichkeit als Übertritt an die Mittelschule gezählt

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

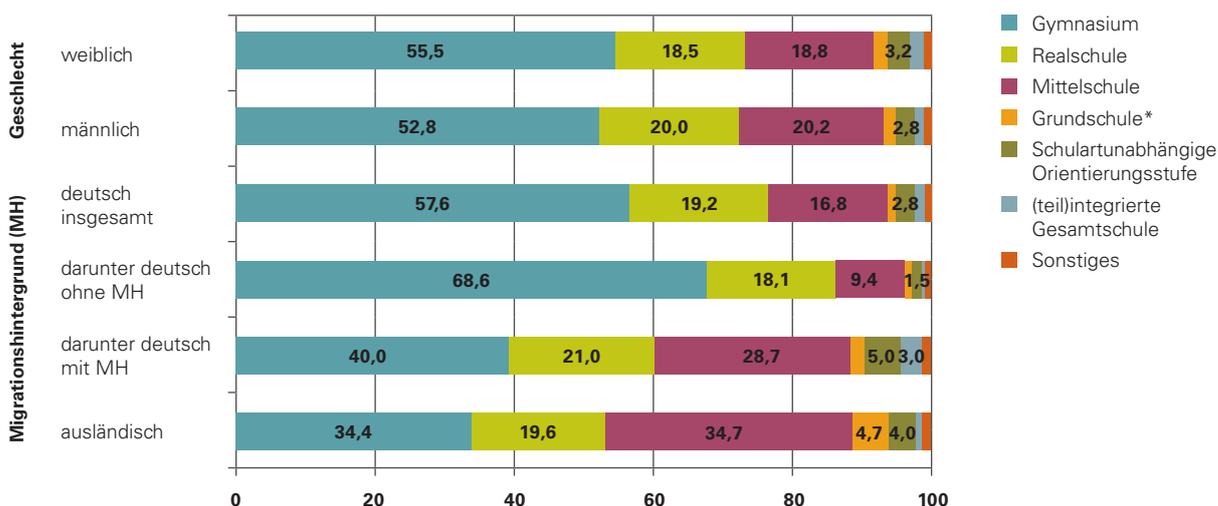
An die Gesamtschule traten 1,4 % der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 über. An die Städtische Schulartunabhängige Orientierungsstufe wechselten nach der Grundschule zuletzt 3,0 % der Schülerinnen und Schüler. Bei dieser Schule handelt es sich um ein zweistufiges Angebot aus einer 5. und 6. Jahrgangsstufe, welches die Schülerinnen und Schüler auf einen Übertritt an eine weiterführende Schule vorbereitet. Die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn wird so zeitlich entzerrt. Die Übertrittsquoten aus der 6. Jahrgangsstufe der schulartunabhängigen Orientierungsstufe an die anschließenden Schularten schwanken deutlich von Jahr zu Jahr. Bildet man deshalb einen 3-Jahres-Durchschnitt über die Jahre 2014 bis 2016 (für 2017 liegen keine Daten vor), so wechselten in diesem Zeitraum 43,4 % an eine Mittelschule, 37,4 % an eine Realschule, 12,5 % an eine Wirtschaftsschule und 6,4 % an ein Gymnasium.

An ein Förderzentrum oder eine Realschule zur sonderpädagogischen Förderung wechselten 2017 34 Kinder (0,3 %). 2012 waren es 43 Kinder (0,5 %). Diese Wechsel sind in den grafischen Darstellungen aufgrund ihrer geringen Zahl unter der Kategorie Sonstiges subsumiert.

### Übertrittsquoten nach Geschlecht, Nationalität und Migrationshintergrund

Zwischen Jungen und Mädchen gibt es im Jahr 2017 leichte Unterschiede im Übertrittsverhalten (**Abb. C2-6**): Mädchen treten etwas häufiger an ein Gymnasium über als Jungen, Jungen hingegen etwas häufiger an Realschulen und Mittelschulen als Mädchen.

**Abb. C2-6 Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf weiterführende Schulen nach Geschlecht, Nationalität und Migrationshintergrund in München, 2017 (in %)**



\* Wechsel an eine andere Grundschule während oder am Ende der Jahrgangsstufe 4 wurden bis 2016 aufgrund fehlender Differenzierungsmöglichkeit als Übertritt an die Mittelschule gezählt

Quelle: Statistisches Amt, eigene Berechnung und Darstellung

Erstmals können die Übertrittsquoten im Jahr 2017 nicht nur nach Nationalität, sondern auch differenziert nach Migrationshintergrund ausgewiesen werden (Abb. C2-6). Die Unterschiede in den Übertrittsquoten nach Nationalität und Migrationshintergrund sind weit stärker ausgeprägt als jene nach Geschlecht. 68,6 % der deutschen Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund traten im Jahr 2017 in ein Gymnasium über, bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern ist der Anteil mit 34,4 % nur halb so hoch. Dahingegen besuchen ausländische Kinder mehr als drei Mal so häufig eine Mittelschule als deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund (34,7 % vs. 9,4 %); die Übertrittsquote an eine Realschule liegt bei den ausländischen Kindern leicht über der der deutschen Kinder ohne Migrationshintergrund. Deutsche Kinder mit Migrationshintergrund besuchen mit einem Anteil von 40,0 % etwas häufiger ein Gymnasium als ausländische Kinder, aber deutlich seltener als deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund. Auch in Bezug auf die Mittelschulquote liegen die Anteile der deutschen Kinder mit Migrationshintergrund sehr viel näher an denen der ausländischen Kinder. Deutsche Kinder mit Migrationshintergrund besuchen von allen drei Gruppen am häufigsten eine Realschule (21,0 %), eine Gesamtschule (3,0 %) und die Schulartunabhängige Orientierungsstufe (5,0 %).

#### **C2.4 Verteilung der Übertritte der öffentlichen Grundschulen 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 nach Grundschulsprengelein. Mithilfe des Sozialindex werden Daten zu Bildung, Herkunft und ökonomischem Status der Bevölkerung in den Grundschulsprengelein herangezogen (vgl. A2.4), um damit den Einfluss der sozialen Lage bzw. des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Verteilung der Übertritte von den Grundschulen an ein Gymnasium zu betrachten.

Aufgrund der Umstellung des Statistikmeldeverfahrens an Grundschulen können die Übertritte im Jahr 2017 nur für ganz München, nicht aber für einzelne Grundschulen ausgewiesen werden. Deshalb muss für eine Betrachtung der Übertritte an Einzelschulen auf die Übertritte der Jahre 2014 bis 2016 zurückgegriffen werden. Aus den Übertritten der drei Schuljahre 2014 bis 2016 wird für jede Grundschule eine Dreijahresquote der Übertritte an das Gymnasium gebildet. Hierzu werden die Übertritte an die Gymnasien der Jahre 2014 bis 2016 addiert und ins Verhältnis zu allen Übertritten in diesem Zeitraum an der jeweiligen Grundschule gesetzt. Hintergrund dieses Vorgehens sind hohe Schwankungen der Übertrittsquoten auf Einzelschulebene. Diese Schwankungen können nach Grundschule und deren Schülerschaft verschiedene Gründe haben. Für Schulen mit sehr geringen Schülerzahlen bzw. nur wenigen Übertritten an weiterführende Schulen kommt der statistische Effekt hinzu, dass nur drei oder vier Schülerinnen und Schüler, die mehr oder weniger an ein Gymnasium wechseln, die Übertrittsquote um 10 % oder mehr verändern. Durch die Bildung einer Dreijahresquote werden diese Schwankungen geglättet und somit ein realistischer Mittelwert für die Schule gewonnen.

Die öffentlichen Grundschulen wurden sowohl nach ihrer Übertrittsquote an das Gymnasium wie auch nach ihrem Sozialindex in Quintile unterteilt. Für die Bildung der Quintile nach dem Sozialindex wurden 132 der 133 Grundschulen bzw. deren Grundschulsprengelein herangezogen. Eine der 133 öffentlichen Grundschulen besitzt keinen Grundschulsprengelein, 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 gleich große Gruppen unterteilt. Einer Bildung von exakt gleichgroßen Gruppen stand die Anzahl der Schulen entgegen. Die Dreijahresquote der Übertritte an das Gymnasium wurde ebenso nach Quintilen gegliedert. Da für eine Grundschule, die erst im Schuljahr 2015/16 eröffnet wurde, noch kein entsprechender Übertrittswert berechnet werden konnte, wurden hier nur 131 Grundschulen

einbezogen. Für beide Kennzahlen wurde so vorgegangen, dass im ersten Quintil die Grundschulen mit sehr niedrigen Werten und im fünften Quintil diejenigen mit sehr hohen Werten liegen.

Von den Grundschulen im untersten Quintil des Sozialindex gehören 20 Grundschulen in das Quintil mit den niedrigsten Übertrittsquoten an das Gymnasium (**Tabelle C2-1**). Das bedeutet, dass bei den meisten Grundschulsprengeln mit hoher sozialer Belastung, also geringer Kaufkraft, einem hohen Anteil an ausländischer Bevölkerung und niedrigem Bildungsstand in der Bevölkerung die Übertrittsquoten auf das Gymnasium am niedrigsten sind. Keine der Grundschulen in diesem Sozialindexquintil erreicht Übertrittsquoten an das Gymnasium im vierten oder fünften Quintil, allerdings gibt es zwei Schulen im dritten Quintil. Vor drei Jahren war hier keine dieser Schulen zu finden. Von den Grundschulen im obersten Quintil des Sozialindex, deren Bevölkerung finanziell bessergestellt und höherqualifiziert ist sowie einen geringen Anteil an ausländischer Bevölkerung aufweist, fallen 18 Grundschulen mit ihren Übertrittsquoten an das Gymnasium ebenfalls ins fünfte und oberste Quintil und gehören somit zu den Schulen mit den höchsten Gymnasialquoten. In den mittleren Quintilen, insbesondere im dritten Quintil gibt es keine so deutliche Entsprechung, das bedeutet, dass Grundschulen, die mit ihrem Sozialindex in das dritte Quintil fallen, Übertrittsquoten ans Gymnasium aufweisen, die überwiegend ins zweite Quintil, aber häufig auch ins dritte und vierte Quintil fallen. Im Vergleich zu den Ergebnissen des letzten Münchner Bildungsberichts zeigt sich im mittleren Quintil nach Sozialindex keine so enge Passung zu den Übertrittsquoten an das Gymnasium.

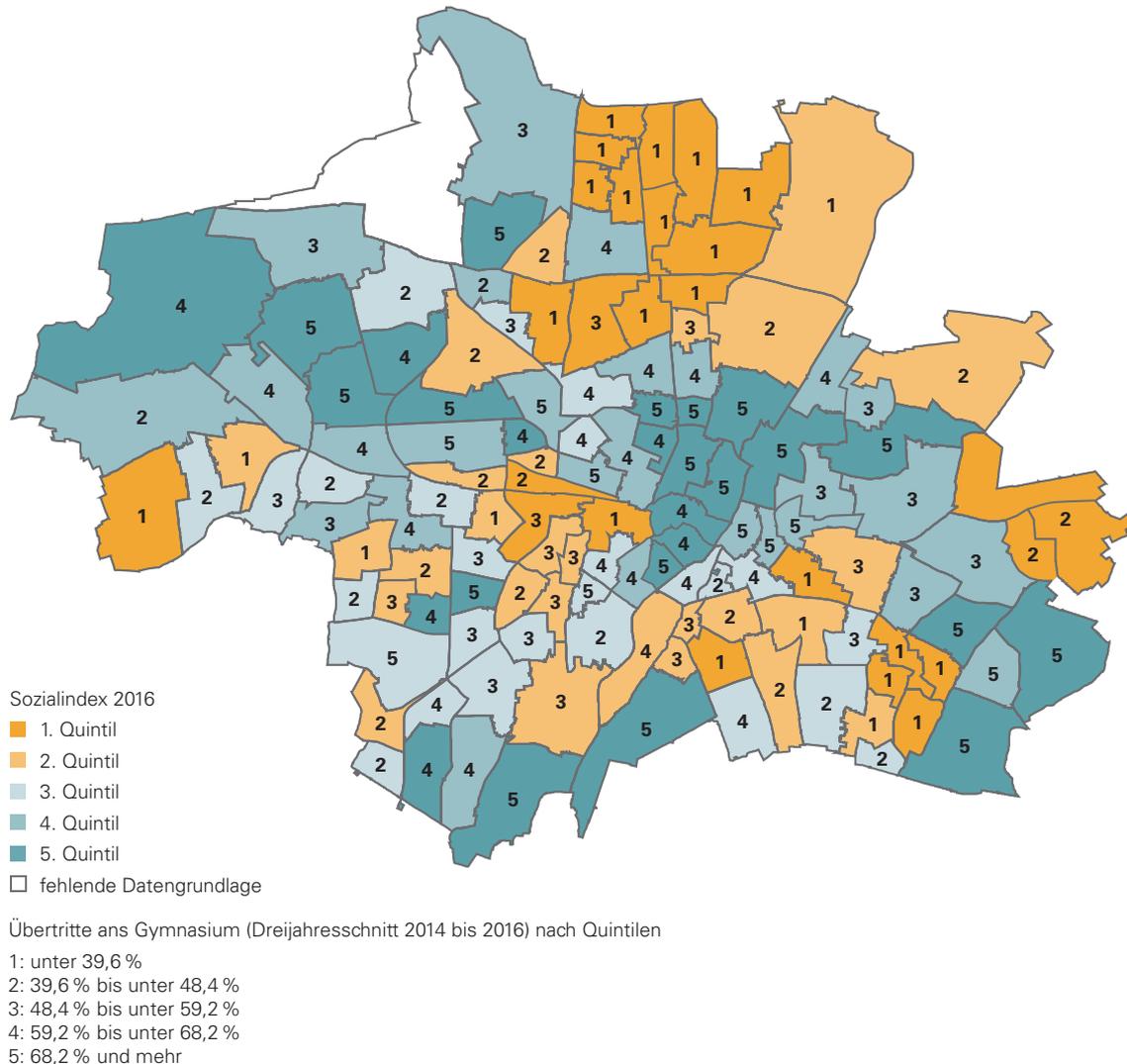
**Tab. C2-1 Anzahl der öffentlichen Grundschulen nach Quintilen des Sozialindex 2016 und der Übertrittsquoten (Dreijahresdurchschnitt 2014 bis 2016 in %) an das Gymnasium**

	Quintile	Quintilgrenzen	Sozialindex 2016				
			1	2	3	4	5
			unter 87	87 bis unter 97	97 bis unter 106	106 bis unter 116	116 und mehr
Dreijahresübertrittsquote (2014-2016) an das Gymnasium	1	unter 39,6 %	20	6	–	–	–
	2	39,6 % bis unter 48,4 %	3	11	10	2	–
	3	48,4 % bis unter 59,2 %	2	9	7	8	–
	4	59,2 % bis unter 68,2 %	–	1	7	10	8
	5	68,2 % und mehr	–	–	2	7	18

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Die Kartendarstellung (**Abb. C2-7**) zeigt, dass die Grundschulsprengel mit einer schwierigeren sozialen Lage und niedrigen Übertrittsquoten sich überwiegend im Norden der Stadt im Stadtbezirksteil Hasenberg-Lerchenau Ost, im Bezirk Milbertshofen Am Hart sowie in Teilen von Moosach und Freimann, im Osten in der Messestadt Riem, im Südosten im Stadtbezirksteil Neuperlach sowie vereinzelt in Berg am Laim und Obersendling, zentral um die Schwanthalerhöhe und im Westen in Freiham befinden. Bei dem in der Karte weiß eingefärbten Sprengel handelt es sich um die nah an der Münchner Stadtgebietsgrenze gelegene Verbandsgrundschule Karlsfeld der Gemeinde Karlsfeld, die von Münchner Kindern aus diesem Sprengel mit einem Gastschulanzug besucht werden kann.

**Abb. C2-7 Dreijahresquoten (2014 bis 2016) des Übertritts an das Gymnasium nach den Grundschulsprengeln und deren Sozialindex 2016**

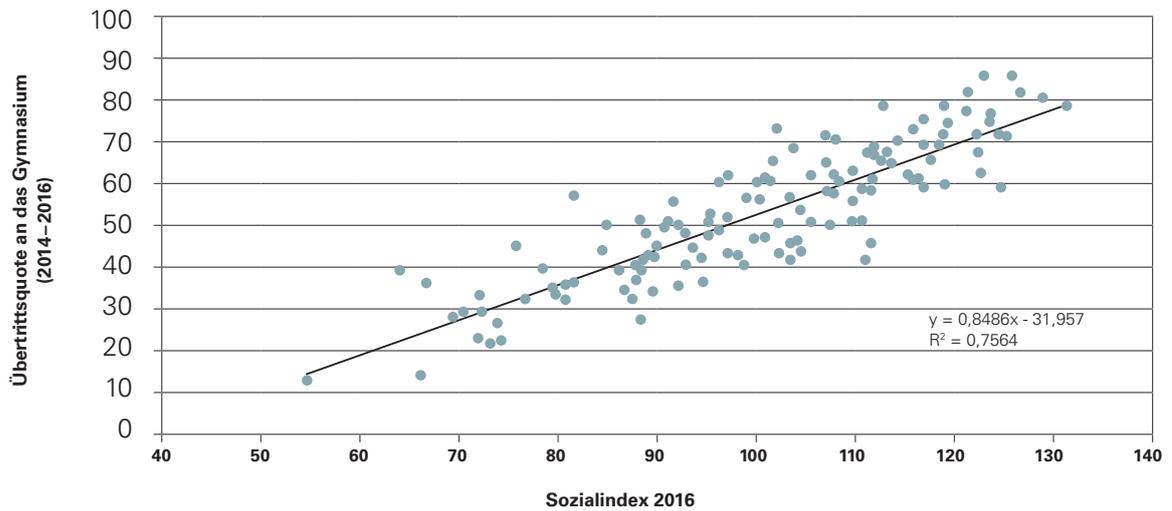


Für eine Grundschule, die erst im Schuljahr 2015/16 eröffnet wurde, konnte keine Dreijahresübertrittsquote berechnet werden.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

In **Abbildung C2-8** wird jede öffentliche Grundschule in einem Koordinatensystem als Punkt gemäß ihres Sozialindex-Wertes (x-Achse) und ihrer Dreijahresübertrittsquote ans Gymnasium (y-Achse) verortet. Wie schon in den vorangegangenen Bildungsberichten verdeutlicht die so entstehende Punktwolke, dass es sich um einen linearen Zusammenhang zwischen diesen beiden Merkmalen handelt. Das bedeutet, dass die Übertrittsquote einer Grundschule an das Gymnasium tendenziell umso höher ist, je höher der Wert des Sozialindex des Grundschulsprengels ist, in dem sie liegt. Je schlechter die soziale Lage in einem Grundschulsprengel ist (= niedriger Indexwert), desto seltener wechseln die Schülerinnen und Schüler dieser Grundschule an ein Gymnasium.

**Abb. C2-8 Dreijahresübertrittsquote (2014 bis 2016) an das Gymnasium und Sozialindex 2016 der öffentlichen Grundschulen in München**



Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Die Enge des Zusammenhangs zwischen Sozialindex und Dreijahresübertrittsquote an das Gymnasium kann anhand einer linearen Regression überprüft werden. Das ermittelte  $R^2$  von 0,76 bedeutet, dass die Höhe der Übertrittsquote einer Grundschule zu 76 % aus der Höhe des Sozialindex hergeleitet werden kann. Die Gleichung der Regressionsgerade in Abbildung C2-8 besagt, dass bei einer Steigung des Sozialindex um 8,5 Punkte die durchschnittliche Dreijahresübertrittsquote an das Gymnasium um 10 % höher liegt. Im Vergleich zum Jahr 2013 sind diese Zusammenhänge nahezu identisch.

## C3 Fluktuation in der Sekundarstufe

Mit dem Übertritt von der Grundschule auf eine weiterführende Schule ist die Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem noch nicht festgeschrieben. Durch Schulartwechsel im Sekundarbereich können bzw. müssen Übergangentscheidungen revidiert werden. Daneben führen Klassenwiederholungen zu Verschiebungen innerhalb der Schüler\_innenschaft. Durch die Wechselbewegungen, Zu- und Abgänge sowie vermehrte Wiederholungen in bestimmten Jahrgangsstufen kommt es für die einzelnen Schularten zu spezifischen Veränderungen in der Anzahl der Schülerinnen und Schüler über die Jahrgangsstufen hinweg.

### C3.1 Schulartwechsel

Schulartwechsel ermöglichen einerseits, an der neuen Schulart einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben (aufwärtsgerichtete Wechsel). Wechsel an Schularten, die zu niedrigeren Abschlüssen führen (abwärtsgerichtete Wechsel), sind hingegen häufig mit einem Scheitern an den Leistungsanforderungen der bisher besuchten Schulart verknüpft oder aber mit einer dauerhaften Überforderung, die durch den Wechsel beendet werden soll. Wechsel zwischen Schularten, die gleichwertige Schulabschlüsse anbieten, sind relativ selten. In allen Fällen bedeutet ein Schulartwechsel, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler einen weiteren Übergang in ein neues soziales Umfeld mit veränderten Anforderungen meistern müssen. 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 werden die Anzahl und der Anteil der Schulartwechsel von der abgebenden Schulart aus betrachtet. Das heißt, die Basis für die Berechnung der Anteile ist jeweils die Zahl der Schülerinnen und Schüler der Schulart, von der die Schülerinnen und Schüler an eine andere Schulart wechseln. Es werden die Schulartwechsel für die öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien dargestellt. Dafür wird jeweils die Sekundarstufe I ohne die letzte Jahrgangsstufe betrachtet. Für die Mittelschulen werden die 5. bis 8. Klassen herangezogen, da trotz der Middle-Reife-Klassen die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Schulen nach der 9. Klasse verlassen. Nicht berücksichtigt werden im Folgenden Wechsel zwischen Schulen derselben Schulart.

### Schulartwechsel von öffentlichen weiterführenden Schulen

In München wechselten von den öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien im Jahr 2017 insgesamt 1.762 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 54 Schulartwechseln ging ein geringer Teil davon an Freie Waldorfschulen, die Städtische Willy-Brandt-Gesamtschule oder eine sonstige Schule. Weitere 72 Schülerinnen und Schüler wechselten an ein Förderzentrum oder eine Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, darunter 62 von einer Mittelschule an ein Förderzentrum, das sind 0,7 % aller Mittelschülerinnen und Mittelschüler in den betrachteten Jahrgangsstufen. Die häufigsten Schulartwechsel sind die vom Gymnasium zur Realschule (810 Schülerinnen und Schüler), von der Realschule zur Mittelschule (319 Schülerinnen und Schüler) und von der Mittelschule zur Realschule (290 Schülerinnen und Schüler). In den **Tabellen C3-1 bis C3-3** sind die Schulartwechsel an die Mittelschule, Realschule, das Gymnasium und an die Wirtschaftsschule dargestellt. Diese 1.636 Wechsel machen 92,8 % aller Schulartwechsel aus öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien aus.

**Tab. C3-1 Schulartwechsel von den öffentlichen Mittelschulen aus den 5. bis 8. Jahrgangsstufen in München, 2009 bis 2017**

Jahr	Anzahl Schüler_innen	Davon wechselten an eine/ein					
		Realschule		Wirtschaftsschule		Gymnasium	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
2009	8.706	371	4,3	72	0,8	64	0,7
2011	8.336	250	3,0	85	1,0	32	0,4
2013	8.096	240	3,0	57	0,7	20	0,2
2015	8.064	256	3,2	50	0,6	23	0,3
2017	8.526	290	3,4	43	0,5	27	0,3

grün hinterlegt: aufwärtsgerichtete Schulartwechsel

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

**Tab. C3-2 Schulartwechsel von den öffentlichen Realschulen aus den 5. bis 9. Jahrgangsstufen in München, 2009 bis 2017**

Jahr	Anzahl Schüler_innen	Davon wechselten an eine/ein					
		Mittelschule		Wirtschaftsschule		Gymnasium	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
2009	9.733	340	3,5	24	0,2	33	0,3
2011	10.039	353	3,5	27	0,3	49	0,5
2013	10.247	297	2,9	40	0,4	30	0,3
2015	10.527	359	3,4	23	0,2	28	0,3
2017	10.606	319	3,0	25	0,2	22	0,2

blau hinterlegt: abwärtsgerichtete Schulartwechsel, grün hinterlegt: aufwärtsgerichtete Schulartwechsel

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

**Tab. C3-3 Schulartwechsel von den öffentlichen Gymnasien aus den 5. bis 9. Jahrgangsstufen in München, 2009 bis 2017**

Jahr	Anzahl Schüler_innen	Davon wechselten an eine/ein					
		Mittelschule		Realschule		Wirtschaftsschule	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
2009	20.014	38	0,2	539	2,7	11	0,1
2011	21.200	42	0,2	721	3,4	27	0,1
2013	21.673	60	0,3	861	4,0	24	0,1
2015	21.746	52	0,2	831	3,8	17	0,1
2017	21.886	74	0,3	810	3,7	26	0,1

blau hinterlegt: abwärtsgerichtete Schulartwechsel

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Bei 75,1 % dieser Schulartwechsel handelt es sich um abwärtsgerichtete Schulartwechsel. Hierzu werden alle Schulartwechsel von den Gymnasien (zu Mittel-, Real-, und Wirtschaftsschulen) sowie die Schulartwechsel von den Realschulen zu den Mittelschulen gerechnet. Im Jahr 2017 wechselten 4,2 % der Schülerinnen und Schüler der Gymnasien in den 5. bis 9. Jahrgangsstufen an eine andere Schulart. Nach einem starken Anstieg dieser Schulartwechsel bis 2013 ist deren Anteil anschließend leicht zurückgegangen. Die abwärtsgerichteten Wechsel aus dem Gymnasium gehen meist an die Realschule. Bei den Realschulen lag der Anteil der abwärtsgerichteten Wechsel zu den Mittelschulen bei 3,0 % der Schülerschaft. Der Anteil ist 2017 niedriger als in den meisten Vorjahren.

23,3 % der betrachteten Schulartwechsel sind aufwärtsgerichtet. 360 Mittelschülerinnen und Mittelschüler und damit 4,2 % aller Mittelschülerinnen und -schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 8 wechseln an eine Realschule, Wirtschaftsschule oder ein Gymnasium. Diese Schülerinnen und Schüler gehen meist an die Realschule, seltener an die Wirtschaftsschule. Der Anteil der Schulartwechsel aus der Mittelschule an die Realschule ist von 2010 auf 2011 aufgrund einer vorangegangenen Senkung der notwendigen Übertrittsnoten, die mehr Kindern einen direkten Übertritt aus der Grundschule an die Realschule ermöglichte, gesunken. Seit 2013 steigen Anzahl und Anteil dieser Wechsel wieder leicht an. Die Schulartwechsel an die Wirtschaftsschule nehmen seit 2012 stetig ab, hier könnte der Ausbau der Mittlere-Reife-Züge an den Mittelschulen eine Rolle spielen. Aufwärtsgerichtete Schulartwechsel an das Gymnasium sind von der Mittelschule und der Realschule aus gleichermaßen selten.

Wie in C2.2 dargelegt, haben Förderschulen eine Rückschulungspflicht und sollen jährlich prüfen, ob nicht ein Wechsel an eine Regelschule zu empfehlen ist. Aus den Jahrgangsstufen 5 bis 8 eines staatlichen Förderzentrums wechselten 2017 73 Schülerinnen und Schüler an eine Regelschule, das sind 5,1 % der Schülerschaft in diesen Jahrgangsstufen. Die meisten, nämlich 66 Kinder und Jugendliche, wechselten an eine Mittelschule.

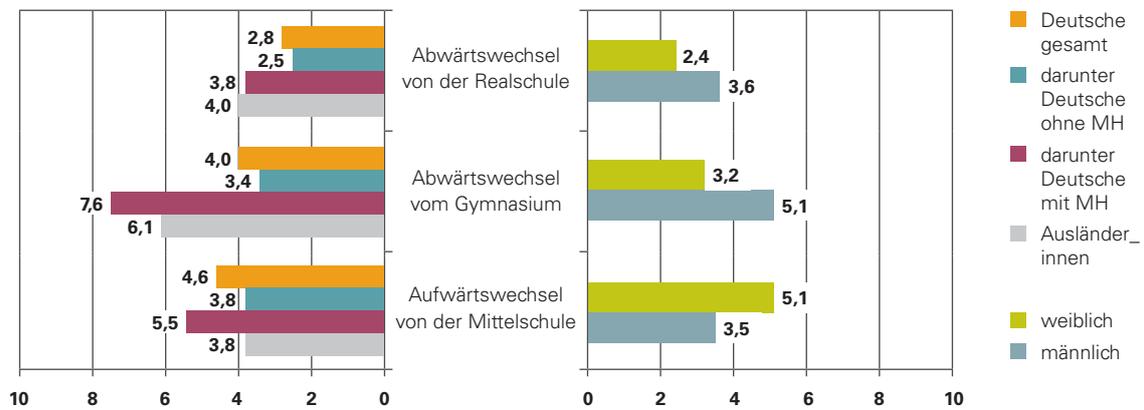
### Schulartwechsel nach Geschlecht, Nationalität und Migrationshintergrund

Mädchen vollziehen im Vergleich zu Jungen seltener einen abwärtsgerichteten Schulartwechsel, zugleich wechseln sie häufiger an eine Schulart, die in der Regel zu einem höheren Abschluss führt (**Abb. C3-1**). Diese Unterschiede sind im Vergleich zu den Ergebnissen des letzten Münchner Bildungsberichts (MBB 2016) etwas größer geworden.

Bei den Schulartwechseln kann erstmals zusätzlich zur Nationalität auch nach Migrationshintergrund unterschieden werden. Deutsche ohne Migrationshintergrund wechseln im Vergleich zu den anderen Gruppen am seltensten abwärts. Abwärtswechsel von der Realschule sind bei ausländischen Schülerinnen und Schülern etwas häufiger als bei deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Abwärtswechsel vom Gymnasium gibt es hingegen in der Gruppe der Deutschen mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von 7,6 % häufiger als in der Gruppe der ausländischen Kinder und Jugendlichen (6,1 %). Dies ist bemerkenswert, da es sich bei der Gruppe der Deutschen mit Migrationshintergrund überwiegend um Kinder und Jugendliche handelt, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, während unter den ausländischen Schülerinnen und Schülern der Anteil mit eigener Zuwanderungserfahrung deutlich höher ist (siehe C1.4). Generell belegen Studien einen größeren Bildungserfolg für Migrantinnen und Migranten der zweiten und dritten Generation als für jene, die selbst zugewandert sind (Gerleigner & Prein 2015).

Aufwärtswechsel von der Mittelschule gelangen deutschen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von 5,5 % am häufigsten, unter den deutschen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und den ausländischen Schülerinnen und Schülern wechseln mit jeweils 3,8 % weniger auf eine Schule mit höheren Abschlussmöglichkeiten.

**Abb. C3-1 Schulentwischen von öffentlichen Schulen nach Wechselrichtung, Schultart, Geschlecht, Nationalität und Migrationshintergrund in München, 2017 (in %)**



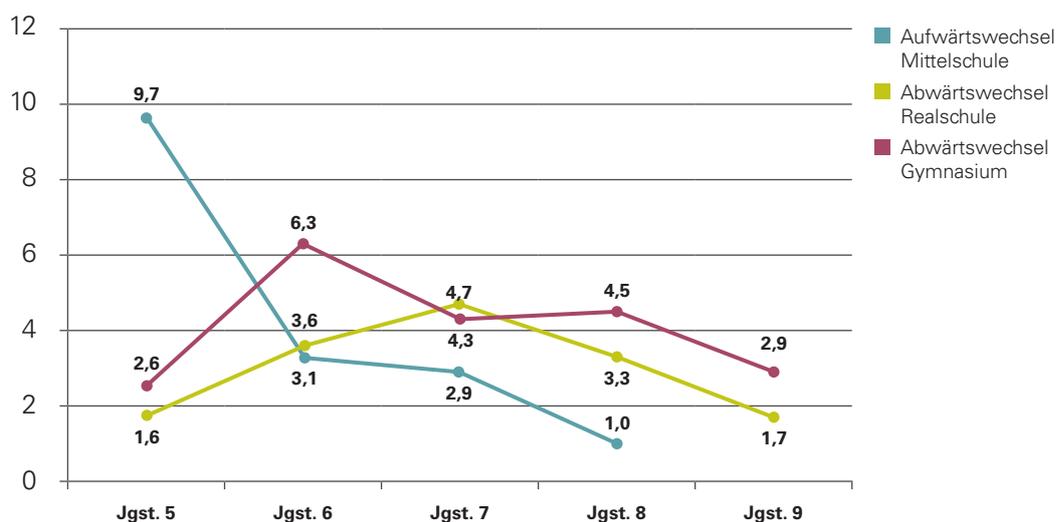
MH: Migrationshintergrund

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

### Schulartwechsel nach Jahrgangsstufen

Betrachtet man, in welchen Jahrgangsstufen 2017 Schulartwechsel besonders häufig sind (**Abb. C3-2**), so finden Aufwärtswechsel aus der Mittelschule vor allem im Anschluss an die 5. Jahrgangsstufe statt: fast jede/jeder Zehnte wechselt – meist an die Realschule. Abwärtswechsel aus der Realschule sind in den Jahrgangsstufen 6 bis 8 am häufigsten mit einer Spitze in der Jahrgangsstufe 7. Abwärtswechsel aus dem Gymnasium gibt es besonders häufig am Ende der Jahrgangsstufe 6. Im Vergleich zum Jahr 2013 (MBB 2016) haben sich die Abwärtswechsel aus Realschule und Gymnasium vorverlagert, damals lag die Spitze bei den Realschulen in der Jahrgangsstufe 8 und am Gymnasium in den Jahrgangsstufen 7 und 8.

**Abb. C3-2 Schulartwechsel von öffentlichen Schulen nach Wechselrichtung, Schulart und Jahrgangsstufe in München, 2017 (in %)**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

### C3.2 Klassenwiederholungen

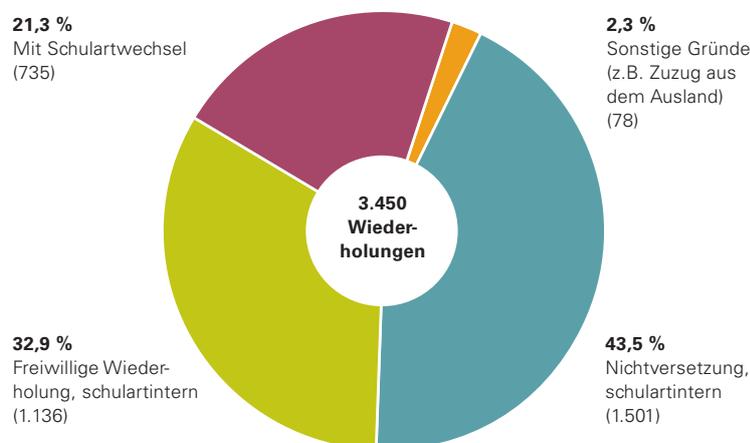
Klassenwiederholungen können unterschiedliche Gründe haben. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler bedeuten sie in jedem Fall eine Verlängerung ihrer Schullaufbahn. Für Schul- und Sachaufwandsträger verursachen sie Kosten, denn sie müssen zusätzliche Raum- und Personalressourcen bereitstellen. Die Klassenwiederholungen werden im Folgenden für die öffentlichen Mittel-, Realschulen und Gymnasien dargestellt.

#### Wiederholungen an öffentlichen Schulen nach Anlass der Wiederholung

Im Schuljahr 2017/18 haben insgesamt 3.450 Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien eine Jahrgangsstufe wiederholt (**Abb. C3-3**), das entspricht 5,9 % aller Schülerinnen und Schüler. Es lassen sich mehrere Arten von Klassenwiederholungen unterscheiden. Bei 43,5 % aller Wiederholungen handelt es sich um Pflichtwiederholungen. Diese sind gesetzlich zwingend, wenn die erforderlichen Leistungsnachweise für ein Vorrücken in die nächste Jahrgangsstufe nicht erbracht werden konnten (vgl. Art. 53

BayEUG). 32,9 % sind freiwillige Wiederholungen zur Verbesserung der schulischen Leistung. Die dritte große Gruppe mit 21,3 % aller Wiederholungen stellen Klassenwiederholungen dar, die mit einem Schulartwechsel verbunden sind. Darüber hinaus gibt es sonstige Gründe für Klassenwiederholungen, wie den Zuzug aus dem Ausland. Diese haben aber nur einen geringen Anteil von 2,3 % an der Summe der Wiederholungen.

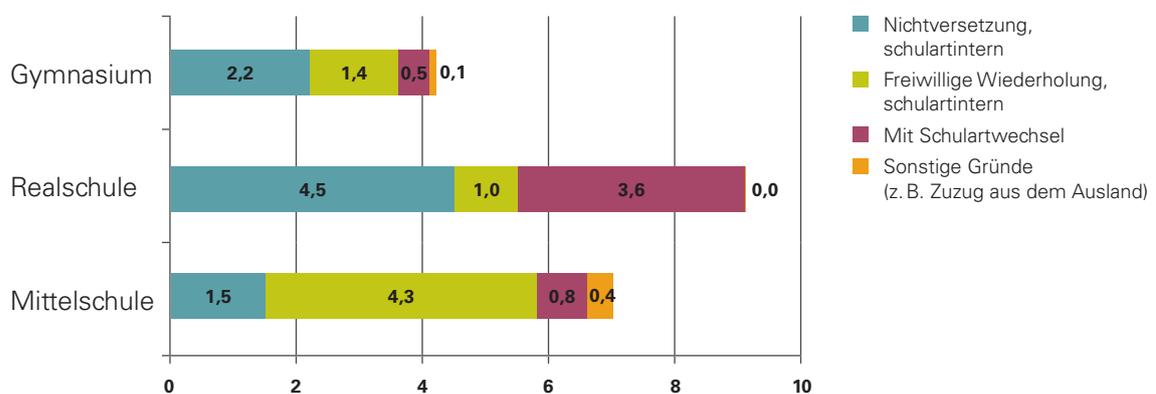
**Abb. C3-3 Wiederholungen an öffentlichen Schulen in München nach Anlass der Wiederholung, Schuljahr 2017/18 (in %)**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

In **Abbildung C3-4** werden die Klassenwiederholungen nach Anlass und Schularten 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. C3-4 Wiederholungen nach Schulart und Anlass der Wiederholung an öffentlichen Schulen in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Im Schuljahr 2017/18 wiederholten insgesamt 1.501 Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien nach einer **schulartinternen Nichtversetzung** die Klassenstufe. Das entspricht einer schulartübergreifenden Quote von 2,5 % aller Schülerinnen und Schüler. Wiederholungen wegen einer Nichtversetzung gibt es am häufigsten an den Realschulen (4,5 %). Die niedrigere Quote an den Gymnasien (2,2 %) erklärt sich zum Teil durch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach einer Nichtversetzung an die Realschule wechseln: 185 Pflichtwiederholerinnen und -wiederholer an Realschulen haben im Vorjahr ein Gymnasium besucht, das entspricht circa einem halben Prozent der gymnasialen Schülerschaft, diese Gruppe zählt statistisch zu den Wiederholungen mit Schulartwechsel an den Realschulen. Am seltensten wiederholen Schülerinnen und Schüler an Mittelschulen eine Klasse als Folge einer Nichtversetzung (1,5 %). Differenziert nach Jahrgangsstufen kommen Pflichtwiederholungen an der Realschule am häufigsten in den Jahrgangsstufen 7 und 8, am Gymnasium in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 und in der Mittelschule in der Jahrgangsstufe 8 vor (**Tab. C3-A** im Anhang).

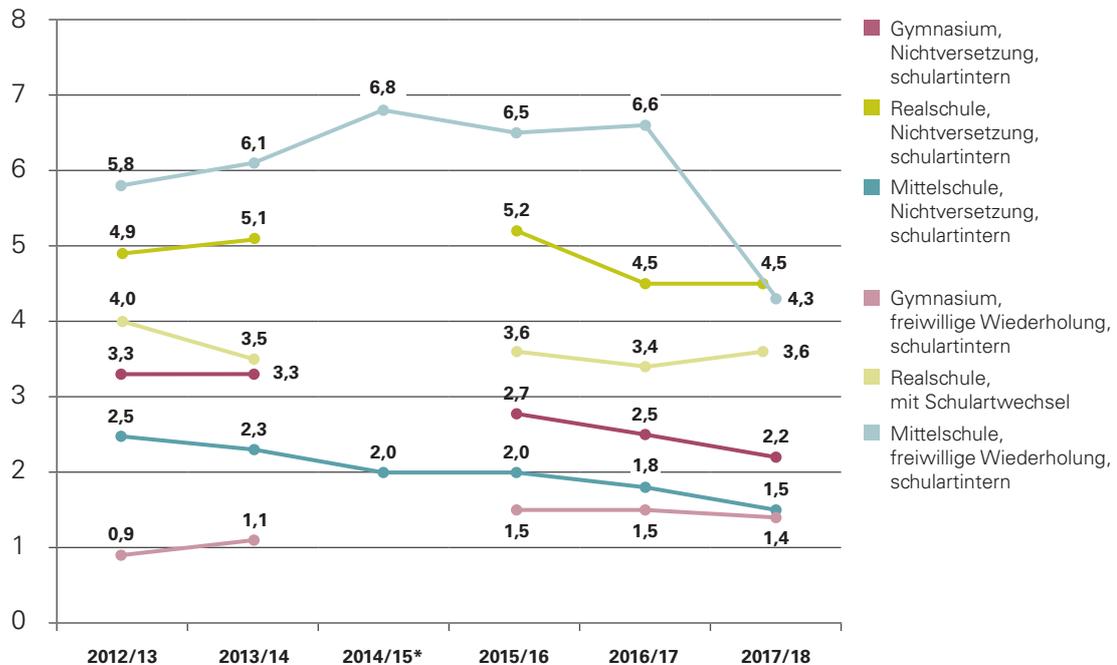
**Freiwillige Wiederholungen** werden am häufigsten an der Mittelschule wahrgenommen (4,3 %). In allen Schularten kommen sie vor allem in den Abschlussklassen vor (**Tab. C3-2A** im Anhang). Besonders auffallend ist hier die 9. Jahrgangsstufe der Mittelschulen, dort wiederholen 381 Schülerinnen und Schüler freiwillig (13,5 % dieser Jahrgangsstufe). An den Gymnasien gibt es in den Jahrgangsstufen 11 und 12 insgesamt 315 freiwillige Wiederholungen (4,2 % dieser Jahrgangsstufen). An den Realschulen liegt der Anteil der freiwilligen Wiederholungen in der 10. Jahrgangsstufe bei 4,1 %.

**Wiederholungen in Verbindung mit einem Schulartwechsel** gibt es in erster Linie an Realschulen. Im Schuljahr 2017/18 wiederholten insgesamt 3,6 % bzw. 476 der Schülerinnen und Schüler an Realschulen infolge eines Schulartwechsels eine Jahrgangsstufe. Hierunter befanden sich 215 Mittelschülerinnen und -schüler, von denen 137, d. h. knapp zwei Drittel, aus der 5. Jahrgangsstufe kamen (**Tab. C3-2A** im Anhang). Von den 245 Schülerinnen und Schülern, die von einem Gymnasium kommend an einer Realschule eine Klassenstufe wiederholten, haben drei Viertel der Schülerinnen und Schüler nach einer Nichtversetzung ihre Schulart verlassen.

**Sonstige Wiederholungen** gibt es fast ausschließlich an den Mittelschulen. Sie treten überwiegend als Folge einer Zuwanderung aus dem Ausland auf. Erfolgt diese spät im Schuljahr, wiederholen die Schülerinnen und Schüler die betreffende Klasse teils im Folgejahr.

**Abbildung C3-5** zeigt die zeitliche Entwicklung der Wiederholungen für die jeweils zwei häufigsten Wiederholungsarten der drei betrachteten Schularten. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer Nichtversetzung wiederholen, ist vom Schuljahr 2012/13 bis 2017/18 an allen drei Schularten um 0,4 bis 1,1 Prozentpunkte gesunken. Der Anteil freiwilliger Wiederholungen ist an Mittelschulen zunächst angestiegen, aber im Schuljahr 2017/18 deutlich auf 4,3 % zurückgegangen. An den Gymnasien ist der Anteil der freiwilligen Wiederholungen in den letzten Jahren leicht auf 1,4 % angestiegen. An den Realschulen lag der Anteil der mit Schulartwechseln verbundenen Wiederholungen in den letzten vier Jahren relativ konstant bei 3,6 %.

**Abb. C3-5 Anteil der Klassenwiederholungen nach Schulart und Art der Wiederholung an öffentlichen Schulen in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18 (in %)**



Für das Schuljahr 2014/15 liegen keine Daten für Realschulen und Gymnasien vor  
 Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

### Klassenwiederholungen nach Geschlecht und Migrationshintergrund

Jungen wiederholen in allen drei Schularten häufiger als Mädchen (Tab. C3-4). Bei Wiederholungen aufgrund von Nichtversetzung ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern mit 1,7 Prozentpunkten an der Realschule am höchsten und liegt bei den anderen Schularten unter einem Prozentpunkt. Freiwillig wiederholen an den Mittelschulen die Jungen mit 4,8 % deutlich häufiger als die Mädchen mit 3,7 %.

Differenziert man die Häufigkeit von Wiederholungen aufgrund von Nichtversetzung nach Nationalität und Migrationshintergrund, so ergibt sich kein einheitliches Bild. An Gymnasien wiederholen Deutsche ohne Migrationshintergrund seltener als Deutsche mit Migrationshintergrund und ausländische Schülerinnen und Schüler. An Realschulen gibt es hingegen nur geringe Unterschiede zwischen den drei Gruppen. An Mittelschulen wiederholen ausländische Schülerinnen und Schüler etwas häufiger als die beiden anderen Gruppen. Bei den freiwilligen Wiederholungen liegt der Anteil bei den Deutschen mit Migrationshintergrund in allen drei Schularten am niedrigsten und bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern am höchsten.

**Tab. C3-4 Klassenwiederholungen nach Schulart, Art der Wiederholung sowie Geschlecht und Migrationshintergrund an öffentlichen Schulen in München, Schuljahr 2017/18**

	Anzahl Schüler_innen	Nichtversetzung, schulartintern		Freiwillige Wiederholung, schulartintern	
	absolut	absolut	in %	absolut	in %
<b>Gymnasium</b>					
Gesamt	33.421	733	2,2	465	1,4
weiblich	16.845	300	1,8	197	1,2
männlich	16.576	433	2,6	268	1,6
deutsch ohne MH	25.092	472	1,9	335	1,3
deutsch mit MH	5.158	166	3,2	54	1,0
ausländisch	3.171	95	3,0	76	2,4
<b>Realschule</b>					
Gesamt	13.068	583	4,5	137	1,0
weiblich	6.031	214	3,5	64	1,1
männlich	7.037	369	5,2	73	1,0
deutsch ohne MH	7.762	353	4,5	95	1,2
deutsch mit MH	3.114	133	4,3	16	0,5
ausländisch	2.192	97	4,4	26	1,2
<b>Mittelschule</b>					
Gesamt	12.392	185	1,5	534	4,3
weiblich	5.471	64	1,2	204	3,7
männlich	6.921	121	1,7	330	4,8
deutsch ohne MH	3.020	33	1,1	132	4,4
deutsch mit MH	4.053	52	1,3	145	3,6
ausländisch	5.319	100	1,9	257	4,8

MH: Migrationshintergrund

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

### **C3.3 Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler über die Jahrgangsstufen hinweg**

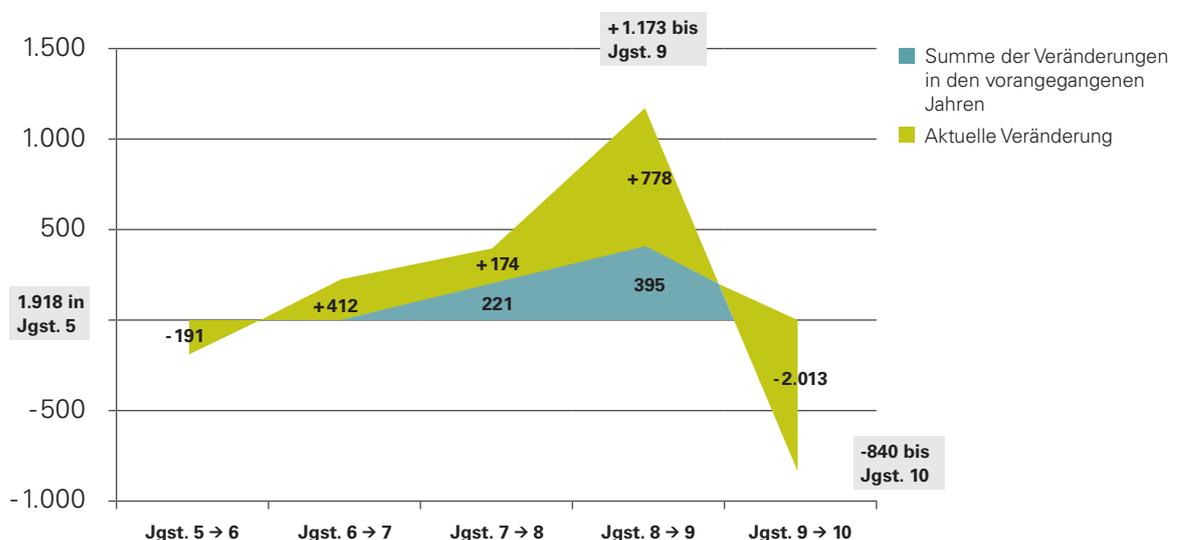
Die dargestellten Wiederholungen und Schulartwechsel führen zu beträchtlichen Bewegungen innerhalb des Sekundarbereichs. Je nach Schulart kommt es in bestimmten Jahrgangsstufen durch Zugänge aus anderen Schularten zu einer Erhöhung der Jahrgangsstärke, in anderen Jahrgangsstufen wiederum durch vermehrte Abgänge zu einer Reduzierung. Diese Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler sind für die Personal-, Raum- und Sachressourcenplanung von Relevanz. Die Fluktuation hat auch pädagogische Implikationen. Bei abwärtsgerichteten Abgängen an andere Schularten stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit weiterer Fördermaßnahmen an den abgebenden Schulen. Zugänge aus anderen Schularten erhöhen die Heterogenität und stellen Lehrkräfte vor die zusätzliche Herausforderung, auf das unterschiedliche Vorwissen eingehen zu müssen. Neuankömmlinge, schulartinterne Wiederholungen und Abgänge verändern die Klassengemeinschaften, die sich neu formieren müssen.

Im Folgenden wird die Jahrgangsstärke der Kohorten, die im Schuljahr 2017/18 die weiterführenden Schulen verließen, an den einzelnen Schularten untersucht. Es handelt sich zum einen um den Jahrgang 2012/13, der in diesem Schuljahr in die 5. Klasse einer Mittel- oder Realschule eintrat, zum anderen um den Jahrgang 2010/11, der damals die 5. Klasse eines Gymnasiums besuchte. Die jahrgangsstufenweise Entwicklung der Anzahl an Schülerinnen und Schülern wird nur für die öffentlichen Schulen betrachtet, da für diesen Bericht auch die Klassenwiederholungen und Schulartwechsel lediglich für öffentliche Schulen behandelt werden.

### Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler an Mittelschulen

Die öffentlichen Mittelschulen verlieren von der 5. zur 6. Jahrgangsstufe zunächst 10 % ihrer Schülerinnen und Schüler (Abb. C3-6, Tab. C3-5). Viele Schülerinnen und Schüler wechseln nach der 5. Klasse an eine Realschule (vgl. Abb. C3-2). 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. In den Jahrgangsstufen 6 bis 9 steigen die Zahlen stetig an. Denn zum einen kommen die Abwärtswechslerinnen und -wechsler von den Realschulen hinzu. Zum anderen haben die Mittelschulen insbesondere in den Jahrgangsstufen 7 und 8 eine steigende Zahl an Jugendlichen aus dem Ausland in Übergangsklassen (seit dem Schuljahr 2018/19: Deutschklassen) unterrichtet. In der 9. Jahrgangsstufe steigt die Zahl besonders stark an, weil sehr viele Mittelschülerinnen und -schüler freiwillig die Klasse wiederholen, um ihren Mittelschulabschluss zu verbessern (vgl. C3.2). Von der Jahrgangsstufe 5 bis zur Jahrgangsstufe 9 wächst somit die Anzahl der Schülerinnen und Schüler um 1.173 Personen bzw. um 61,2 %. Da die Mehrheit der Mittelschülerinnen und Mittelschüler weiterhin nach der Jahrgangsstufe 9 von der Schule abgeht, sinkt die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 10 deutlich. Allerdings ist im zeitlichen Vergleich die Anzahl der Schülerinnen und Schülern in Klassen, die zum Mittleren Abschluss führen, seit dem Schuljahr 2012/13 um 32,5 % gestiegen.

**Abb. C3-6** Veränderung in der Anzahl der Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 2012/13 bis zur 10. Jahrgangsstufe (2017/18) an den öffentlichen Mittelschulen in München



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

**Tab. C3-5 Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufen an den öffentlichen Mittelschulen in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18**

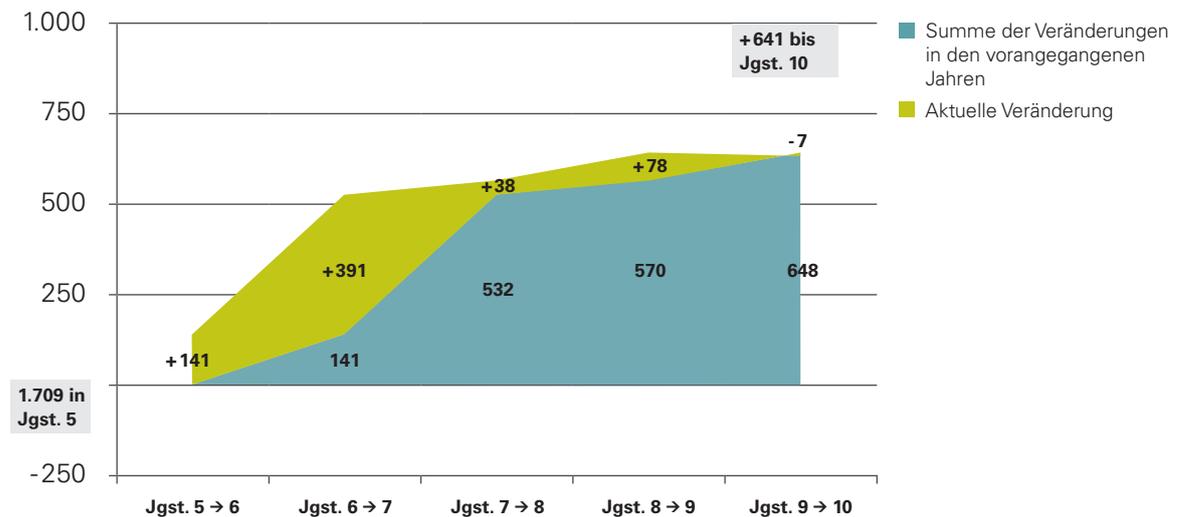
	Jgst. 5	Jgst. 6	Jgst. 7	Jgst. 8	Jgst. 9	Jgst. 10
2012/13	1.918	1.743	2.152	2.283	2.895	641
2013/14	2.011	1.727	2.066	2.214	2.937	790
2014/15	1.952	1.720	2.139	2.253	2.928	879
2015/16	2.066	1.706	2.126	2.313	2.964	861
2016/17	2.255	1.784	2.139	2.360	3.091	830
2017/18	2.237	1.809	2.184	2.252	2.832	1.078

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

### Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler an Realschulen

Die Fluktuation von Schülerinnen und Schülern ist an Realschulen höher als an den anderen Schularten. Realschulen nehmen viele Absteigerinnen und Absteiger von den Gymnasien, aber auch Aufsteigerinnen und 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. So ist der hier dargestellte Jahrgang 2012/13 von der Eingangsklasse bis zur Abschlussklasse um 641 Schülerinnen und Schüler bzw. um 37,5 % angewachsen (**Abb. C3-7, Tab. C3-6**). Vor allem von der 6. auf die 7. Jahrgangsstufe steigt die Zahl um über 20 % an. Die Jahrgangsstufe 7 nimmt die meisten Schulartwechslerinnen und -wechsler vom Gymnasium auf, hinzu kommen jedes Jahr über 100 Schülerinnen und Schüler, die aus der Städtischen Schulartunabhängigen Orientierungsstufe übertreten. In den folgenden Jahrgangsstufen ist der absolute Zuwachs deutlich geringer, allerdings verbergen sich dahinter weiterhin viele Zugänge aus dem Gymnasium und Abgänge der Realschülerinnen und -schüler an die Mittelschule.

**Abb. C3-7** Veränderung in der Anzahl der Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 2012/13 bis zur 10. Jahrgangsstufe (2017/18) an den öffentlichen Realschulen in München



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

**Tab. C3-6** Entwicklung in der Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufen an den öffentlichen Realschulen in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18

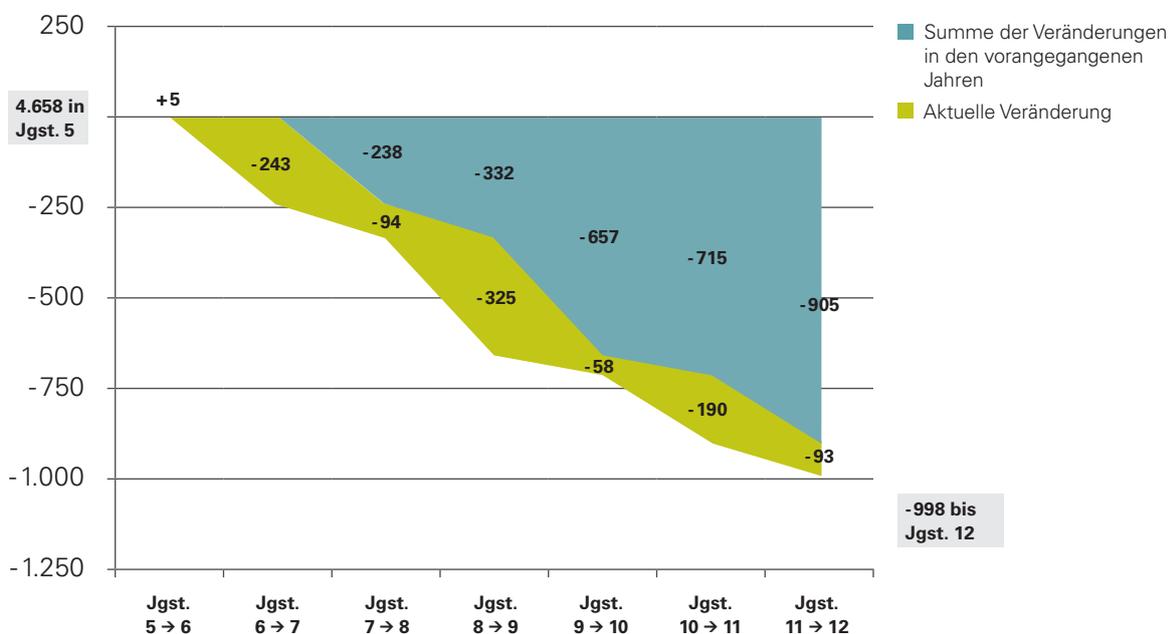
	Jgst. 5	Jgst. 6	Jgst. 7	Jgst. 8	Jgst. 9	Jgst. 10
2012/13	1.709	1.805	2.246	2.249	2.238	2.285
2013/14	1.742	1.850	2.204	2.340	2.358	2.230
2014/15	1.681	1.873	2.241	2.323	2.409	2.337
2015/16	1.753	1.870	2.238	2.279	2.399	2.411
2016/17	1.723	1.893	2.243	2.390	2.357	2.390
2017/18	1.818	1.888	2.271	2.330	2.411	2.350

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

### Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien

An Gymnasien gibt es ab der Jahrgangsstufe 6 einen stetigen Rückgang der Anzahl von Schülerinnen und Schülern. Bis zur Jahrgangsstufe 12 reduziert sich die Jahrgangskohorte, die im Schuljahr 2010/11 in die Jahrgangsstufe 5 des Gymnasiums eingetreten ist, um insgesamt 998 Schülerinnen und Schüler bzw. 21,4 % (Abb. C3-8, Tab. C3-7). Der größte Rückgang ist für diese Kohorte am Ende der 8. Jahrgangsstufe mit einem Anteil von 7,5 % zu verzeichnen. In den späteren Kohorten, die ab dem Schuljahr 2012/13 die Jahrgangsstufe 5 besuchten, hat sich hingegen die Spitze des Rückgangs an das Ende der 6. Jahrgangsstufe vor verschoben, was sich mit dem hohen Anteil an Schulartwechseln in dieser Jahrgangsstufe deckt (siehe Abb. C3-2). Den geringsten Rückgang gibt es in der Jahrgangsstufe 10 mit 58 Schülerinnen und Schülern bzw. - 1,4 %. In die Jahrgangsstufe 10 sind 150 Schülerinnen und Schüler neu in ein Gymnasium eingetreten, überwiegend kamen sie aus der Realschule und fast alle besuchten eine Einführungs-klasse. In allen anderen Jahrgangsstufen hatte das Gymnasium hingegen nur sehr wenige Zugänge von 17 bis 35 Schülerinnen und Schülern aus anderen Schularten oder dem Ausland. Die Oberstufe startet mit einem dezimierten 11. Jahrgang, da viele Schülerinnen und Schüler nach der 10. Klasse mit dem mittleren Schulabschluss abgehen.

**Abb. C3-8** Veränderung in der Anzahl der Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 2010/11 bis zur 12. Jahrgangsstufe (2017/18) an den öffentlichen Gymnasien in München



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

**Tab. C3-7 Entwicklung in der Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufen an den öffentlichen Gymnasien in München, Schuljahre 2010/11 bis 2017/18**

	Jgst. 5	Jgst. 6	Jgst. 7	Jgst. 8	Jgst. 9	Jgst. 10	Jgst. 11	Jgst. 12
2010/11	4.658	4.608	4.243	3.986	3.705	3.532	3.440	2.648
2011/12	4.644	4.663	4.361	4.104	3.787	3.699	3.396	3.288
2012/13	4.605	4.607	4.420	4.200	3.841	3.785	3.493	3.275
2013/14	4.801	4.601	4.369	4.326	3.943	3.837	3.564	3.365
2014/15	4.553	4.725	4.219	4.248	4.001	3.946	3.618	3.450
2015/16	4.780	4.500	4.386	4.062	4.002	3.943	3.734	3.463
2016/17	4.914	4.734	4.214	4.196	3.828	3.990	3.753	3.555
2017/18	4.854	4.887	4.367	4.056	3.989	3.836	3.772	3.660

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

### Verbleibswahrscheinlichkeiten der Schülerinnen und Schüler an den Schularten

Wie viele Schülerinnen und Schüler die nach der Jahrgangsstufe 4 gewählte Schulart bis zum Abschluss durchlaufen und bei wie vielen Kindern und Jugendlichen Wechsel und Wiederholungen die Schullaufbahn erschweren, könnte Hinweise sowohl für die Schulberatung wie auch für notwendige Fördermaßnahmen an den Schulen liefern. Derzeit kann eine solche Verbleibswahrscheinlichkeit noch nicht genau ermittelt werden, da hierfür Daten zu individuellen Bildungsverläufen notwendig wären. Solche Daten sollten jedoch aufgrund der veränderten Schulstatistik für Realschulen und Gymnasien in den nächsten Jahren verfügbar sein.

Eine Annäherung an diese Verbleibswahrscheinlichkeit über die Analyse der Veränderungen in der absoluten Zahl an Schülerinnen und Schülern ist derzeit nur für das Gymnasium sinnvoll. Da es an dieser Schulart – mit Ausnahme der Jahrgangsstufe 10 – nur wenige Zugänge aus anderen Schularten gibt, kann ein Rückgang der Jahrgangsstärke als Abgang aus der Schulart Gymnasium interpretiert werden. Unschärfen ergeben sich allerdings durch Schulwechsel zwischen Gymnasien bei Zuzügen nach und Fortzügen aus München. Diese sind nicht erfasst. Angesichts insgesamt gestiegener Zahl an Schülerinnen und Schülern an Münchner Gymnasien (siehe C1.2) ist jedoch davon auszugehen, dass die Zuzüge die Fortzüge zumindest ausgleichen, wenn nicht übersteigen. Das bedeutet, dass die tatsächliche Chance von Schülerinnen und Schülern, ihre Schullaufbahn von der Jahrgangsstufe 5 bis 12 am Gymnasium zu durchlaufen, eher geringer ist als die über die Jahrgangsstärken ermittelte theoretische Verbleibswahrscheinlichkeit.

Folgende Tabelle (**Tab. C3-8**) gibt wieder, wie groß die Chance der Schülerinnen und Schüler ist, unterschiedliche Bildungsabschnitte am Gymnasium zu durchlaufen. Dafür wird für die gymnasialen Bildungsphasen eine theoretische Verbleibswahrscheinlichkeit für die Schülerinnen und Schüler ermittelt, indem der Quotient aus der Jahrgangsstärke einer Kohorte am Ende der Bildungsphase und ihrer Eingangsstärke in der 5. Jahrgangsstufe errechnet wird.

Von der Jahrgangskohorte, die 2010/11 ihre Gymnasialzeit begann, verließ mit 14,1 % ein recht großer Anteil das Gymnasium, bevor er die Möglichkeit hatte, hier zumindest einen mittleren Schulabschluss zu erlangen. Von der 9. Jahrgangsstufe zur 10. Jahrgangsstufe reduziert sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler nur geringfügig, allerdings sind hier die insgesamt 150 Zugänge aus anderen Schularten nicht berücksichtigt. Beim Eintritt in die Oberstufe dezimierte sich die Zahl wieder, da nun viele mit dem mittleren Schulabschluss abgingen. Die theoretische Verbleibswahrscheinlichkeit der Jahrgangskohorte 2010/11, in die Oberstufe einzutreten, lag im Schuljahr 2017/18 bei 80,6 %. Auch innerhalb der Oberstufe kam es von der 11. zur 12. Jahrgangsstufe noch zu Rückgängen. In der Summe durchliefen schätzungsweise etwa 79 % der Schülerinnen und Schüler dieses Jahrgangs die volle Gymnasialzeit.

**Tab. C3-8 Theoretische Verbleibswahrscheinlichkeit des Jahrgangs 2010/11 an den öffentlichen Gymnasien in München**

Jahgangs- stufen	Schüler_innen- fluktuation	absolute Abnahme der Schüler_ innenzahl	Abnahme der Schüler_ innenzahl in %	Saldo verbliebe- ner Schüler_ innenanteil in %	theoretische Verbleibswahr- scheinlichkeit
5.–9. Jgst.	vor dem potentiellen Erreichen des mittleren Schulabschlusses	-657	-14,1	85,9	0,86
5.–10. Jgst.	bis zum potentiellen Erreichen mittleren Schulabschlusses	-715	-15,3	84,7	0,85
5.–11. Jgst.	bis zum Eintritt in die Oberstufe	-905	-19,4	80,6	0,81
11.–12. Jgst.	innerhalb der Oberstufe	-93	-2,5	97,5	0,98
5.–12. Jgst.	an Gymnasien insgesamt	-998	-21,4	78,6	0,79

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

### **Exkurs C5: Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) und Sozialpädagogik an allgemeinbildenden Schulen**

#### **Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)**

Die Sozialarbeit an Münchner Schulen wird größtenteils als Schulsozialarbeit oder Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) geleistet. Letztere ist durch ihre besondere Ausrichtung auf Kinder und Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen oder individuellen Beeinträchtigungen gekennzeichnet. Beide Angebote werden an Grund-, Mittel- und Förder-, sowie einzelnen Realschulen als Angebote der Kinder- und Jugendhilfe durch das Stadtjugendamt fachlich gesteuert. Die Leistung wird von freien Trägern und auch dem stadt-eigenen Anbieter erbracht. Die JaS-Stellen werden aus staatlichen Mitteln mitfinanziert.

Ziel der Schulsozialarbeit und JaS ist die Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen beraten und unterstützen die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und kooperieren eng mit der Schulleitung und den Lehrkräften. Zu den Leistungen der Schulsozialarbeit und JaS gehören Einzelfallhilfe sowie Projekte in Klassen (gemeinsam mit der Lehrkraft) und sozialpädagogische Gruppenarbeit. Darüber hinaus sichert die Schulsozialarbeit/JaS als Träger und Dienst im Sinne des SGB VIII die Meldeverpflichtung zum Kinderschutz gem. § 8a SGB VIII.

Die Einrichtung von Schulsozialarbeit oder JaS an einer Schule richtet sich nach sozialräumlich ausgewerteten Indikatoren aus dem Sozialreferatsmonitoring und aus Daten des Bildungsmonitorings des Referats für Bildung und Sport. Die Bewertung der genannten Indikatoren wird immer im Vergleich zum städtischen Durchschnittswert beziehungsweise zu anderen Stadtteilen beurteilt.

Die konkrete Auswahl der Schulen, die mit Schulsozialarbeit oder JaS ausgestattet werden, wird immer in einem Gremium mit Vertreterinnen und Vertretern des Sozialreferats, des Referats für Bildung und Sport sowie des Staatlichen Schulamts in der Landeshauptstadt München beziehungsweise der Regierung von Oberbayern, Sachgebiet Förderschulen, getroffen. Die Ausstattung der Schulen mit Schulsozialarbeit oder JaS erfolgt auf Grundlage von Beschlüssen des Stadtrats.

Im Jahr 2018 waren (alle) 44 Mittelschulen sowie 41 Grundschulen, 16 Förderschulen und vier Realschulen mit dieser Form der Schulsozialarbeit beziehungsweise JaS ausgestattet.

Textbeitrag Sozialreferat/Stadtjugendamt

## **Sozialpädagogik an Schulen**

Daneben gibt es in München an städtischen weiterführenden Schulen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die über das Referat für Bildung und Sport finanziert werden. Hier spricht man von Sozialpädagogik an Schulen, um das stärker am Bildungsauftrag der Schule ausgerichtete Aufgabenverständnis dieser Profession auszudrücken. Neben den oben beschriebenen Zielgruppen, Zielen und Arbeitsweisen, die auch für die Sozialpädagogik an Schulen grundlegend sind, wird seitens des Referats für Bildung und Sport die multiprofessionelle Verantwortungsgemeinschaft von Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen und Lehrkräften für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler betont.

Die städtische Willy-Brandt-Gesamtschule und zwei städtische Realschulen verfügen über Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Weitere städtische weiterführende Schulen können die Profession Sozialpädagogik über die bedarfsorientierte Budgetierung, die den städtischen Schulen gemäß der sozialen Lage ihrer Schülerschaft zusätzliche Personalressourcen gewährt, finanzieren. In 2018 machten neun städtische Realschulen und drei städtische Gymnasien von dieser Möglichkeit Gebrauch, entweder über eine Direktanstellung beim Referat für Bildung und Sport oder über die Vergabe an einen freien Träger.

## C4 Ganztag

Der bedarfsgerechte Ausbau von Ganztagsangeboten in München ist eine zentrale bildungspolitische Schwerpunktsetzung des Münchner Stadtrats. Der Stadtrat hat in diesem Zusammenhang die Einrichtung der „Münchner Serviceagentur für Ganztagsbildung“ (RBS 2011) sowie die Leitlinie Bildung als Teil der Perspektive München (RBS 2010) beschlossen. Jedes Jahr befragt das Referat für Bildung und Sport (Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen) die Eltern der Kinder, die im nächsten Herbst in die Schule kommen, nach ihrem Bedarf an Nachmittags- und Ganztagsangeboten. In der letzten Befragung 2019 wünschten sich 88 % dieser Eltern eine ganztägige Betreuung für ihr Kind. Die Koalition im Bund beabsichtigt nach dem Koalitionsvertrag vom 12. März 2018, einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter zu schaffen. Der Rechtsanspruch soll im Sozialgesetzbuch VIII verankert und bis 2025 verwirklicht werden. Die Bayerische Staatsregierung hat sich im Koalitionsvertrag für die Legislaturperiode 2018–2023 ihrerseits darauf verständigt, den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter zusammen mit dem Bund umzusetzen.

Ganztagsbetreuung und -bildung in Bayern findet in unterschiedlicher Verantwortlichkeit statt. So basieren schulische Ganztagsangebote auf Kriterien des Bayerischen Ministeriums für Bildung und Kultus und stehen unter der Verantwortung der Schulleitung. Daneben werden insbesondere Grundschulkinder in Bayern traditionell häufig durch Einrichtungen der Jugendhilfe, wie v. a. Tagesheime und Horte, ganztägig betreut. Diese unterliegen dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG). Die verschiedenen Ganztagsmodelle unterliegen also unterschiedlichen Gesetzesgrundlagen, sind unterschiedlich finanziert und bieten unterschiedliche zeitliche Betreuungsrahmen. Die Teilnahmen werden in unterschiedlichen Statistiken erfasst, was einen Überblick über die Zahl der insgesamt betreuten Kinder erschwert.

Im Folgenden wird zunächst getrennt auf die schulischen Ganztagsangebote und auf die Ganztagsangebote in Verantwortung der Jugendhilfe eingegangen. In einem dritten Abschnitt wird das Modell der kooperativen Ganztagsbildung vorgestellt, das beide Verantwortlichkeiten zusammenführt, insbesondere vor dem Hintergrund, dass bis zum Jahr 2025 ein ganztägiges Bildungs- und Betreuungsangebot garantiert werden soll.

### C4.1 Ganztag in schulischer Verantwortung

Der Ausbau der schulischen Ganztagsangebote war und ist mit zwei unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden: Neben einer verlässlichen Betreuung zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf sollen Ganztagschulen insbesondere durch unterrichtsbezogene und unterrichtsergänzende Bildungsangebote neue Lernformen und Lerninhalte in den Schulalltag integrieren und gezielter jede und jeden Einzelnen fördern. Dadurch sollen herkunftsbedingte Disparitäten abgebaut werden.

In Bayern setzen schulische Ganztagsangebote voraus, dass Bildungs- und Betreuungsangebote an mindestens vier Tagen in der Woche bis grundsätzlich 16.00 Uhr bereitgestellt werden. Der Mindestumfang in Bayern reicht damit über den bundesweit von der Kultusministerkonferenz (KMK) definierten Mindestumfang von mindestens drei Tagen mit mindestens sieben Zeitstunden hinaus. Das Ganztagsangebot steht unter der Verantwortung und Aufsicht der Schulleitung und steht in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht. Die Kriterien hierfür sind über die Bekanntmachungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus geregelt (KWMBI 2018a, 2018b, 2018c). Die schulischen Ganztagsangebote sind für die Erziehungsberechtigten bis auf einen Beitrag zur Mittagsverpflegung kostenfrei und werden vom

Freistaat Bayern und durch eine Mitfinanzierungspauschale von der Landeshauptstadt München als Sachaufwandsträgerin der Schulen finanziert.

Es wird zwischen zwei Formen der schulischen Ganztagsangebote unterschieden: Bei der gebundenen Form erfolgt der Unterricht in Ganztagsklassen rhythmisiert, d. h. der Unterricht findet vor- und nachmittags statt und wechselt sich mit Übungs- und Lernzeiten, Fördermaßnahmen sowie Neigungsangeboten ab. Bei offenen Ganztagsangeboten findet der Unterricht in der Regel am Vormittag statt und daran schließen für die angemeldeten Kinder Bildungs- und Betreuungsangebote an.

Inwieweit die an die Ganztagschule gestellten pädagogischen Ansprüche in der Realität des Schulalltags zum Tragen kommen, wird seit 2005 durch die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) bundesweit evaluiert. Zusammenfassend lassen sich für die Ganztagschulen positive Effekte wie bessere Schulnoten, positives Sozialverhalten, mehr Schulfreude sowie weniger Klassenwiederholungen belegen, allerdings nur unter der Bedingung, dass Angebote eine hohe Qualität aufweisen, dass Schülerinnen und Schüler regelmäßig daran teilnehmen und dass ein positives Beziehungsklima an der Schule vorherrscht (Decristan & Klieme 2016). Darüber hinaus werden Familien von schulbezogenen Konflikten entlastet und soziale Disparitäten in der Wahrnehmung von Bildungsangeboten außerhalb des Unterrichts verringert (ebd.). Laut der dritten bundesweiten Schulleitungsbefragung im Rahmen von StEG bieten die meisten Ganztagschulen ein vielfältiges Bildungsangebot. Allerdings sehen die Autorinnen und Autoren bei vielen Schulen weiterhin einen Entwicklungsbedarf, den Unterricht und außerunterrichtliche Angebote stärker qualitativ miteinander zu verbinden. Zunehmend haben die Schulen Schwierigkeiten, weiteres pädagogisches Personal zu gewinnen (StEG 2019).

Zur Darstellung der schulischen Ganztagsangebote liegen zwei Datenquellen vor: die amtlichen Schuldaten sowie Daten des Referats für Bildung und Sport, die bei der Beantragung von Ganztagsangeboten und der Genehmigung der Mitfinanzierung im Rahmen der Sachaufwandsträgerschaft erfasst werden. Bei einem Vergleich beider Statistiken zeigen sich erhebliche Abweichungen, insbesondere bei der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die offene Ganztagsangebote nutzen. Im Folgenden wird auf die Daten des Referats für Bildung und Sport zurückgegriffen. Dazu vergleichbar wird auch im Bildungsbericht Bayern eine Amtsstatistik als Datengrundlage genutzt, die im Rahmen des Genehmigungs- und Finanzierungsprozesses von Ganztagsangeboten erstellt wird. Vorteil ist im Vergleich zu den amtlichen Schuldaten, die im letzten Münchner Bildungsbericht genutzt wurden, eine größere Verlässlichkeit. Nachteile sind zum einen, dass diese Daten nur für öffentliche Schulen vorliegen, für die die Landeshauptstadt München den Sachaufwand stellt. Dadurch können zu privaten Schulen und zu vier staatlichen Förderzentren, die vom Bezirk bzw. dem Land Bayern betrieben werden, keine Aussagen getroffen werden. Zum anderen ist ein Vergleich mit den Zahlen der bundesweiten KMK-Statistik sowie mit den Zahlen des Münchner Bildungsbericht 2016 nur eingeschränkt möglich.

Im Folgenden werden die schulischen Ganztagsangebote unter zwei Perspektiven betrachtet. Zunächst wird auf der institutionellen Ebene darauf eingegangen, in wie vielen Schulen welche der beiden Ganztagsformen angeboten werden. Dann wird dargestellt, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler solche Angebote nutzt.

### **Schulen mit Ganztagsangeboten**

In München befanden sich im Schuljahr 2017/18 an 55 der 135 staatlichen Grundschulen insgesamt 222 Klassen im gebundenen Ganztag (**Abb. C4-1**). Darunter sind 62 sogenannte IPS-Klas-

sen mitgezählt, dies sind gebundene Ganztagsklassen in enger Kooperation mit städtischen Tagesheimen (siehe C4.2). Ebenso sind vier gebundene Übergangsklassen mitberücksichtigt (siehe C1.4). Seit dem Schuljahr 2016/17 können offene Ganztagsangebote an Grundschulen eingerichtet werden, darunter auch sogenannte offene Ganztags-Kurzgruppen, die den oben definierten Mindestumfang unterschreiten (KWMBI vom 12. April 2018). Offene Ganztagsangebote gibt es inzwischen an sechs Grundschulen mit insgesamt 21 Gruppen im Mindestumfang und sechs Ganztags-Kurzgruppen. Vier dieser Grundschulen boten sowohl gebundene wie auch offene Ganztagsangebote an. Damit gab es an insgesamt 57 Schulen bzw. 42 % der Münchner Grundschulen Ganztagsangebote.

Von den 44 staatlichen Mittelschulen boten 16 Mittelschulen beide Ganztagsformen an. Zwölf weitere Schulen hatten nur den gebundenen und ebenfalls zwölf Schulen nur den offenen Ganztags. Nur vier Mittelschulen waren ohne jede Form von schulischem Ganztags. So gab es an insgesamt 28 Mittelschulen einen gebundenen Ganztags in 145 Klassen, darunter auch elf gebundene Übergangsklassen, und an 28 Mittelschulen offene Ganztagsangebote in 53 Gruppen. An den 13 staatlichen Förderzentren mit der Sachaufwandsträgerin Landeshauptstadt München (ohne die Schule für Kranke) wurden von neun Schulen 47 Klassen im gebundenen Ganztags und von sieben Schulen 17 Gruppen im offenen Ganztags vorgehalten, davon waren zwei offene Ganztags-Kurzgruppen.

An allen 20 kommunalen Realschulen und an den zwei Schulen besonderer Art werden ausschließlich gebundene Ganztagszüge angeboten. Im Schuljahr 2017/18 waren an den Realschulen 187 Ganztagsklassen eingerichtet. Von den drei staatlichen Realschulen bot eine Schule zwei gebundene Ganztagsklassen. An dieser Realschule sowie einer weiteren staatlichen gab es insgesamt sieben offene Ganztagsgruppen. Gymnasien verfügen dagegen häufiger über ein offenes Ganztagsangebot. An den 14 kommunalen Gymnasien gab es 2017/18 insgesamt 138 Gruppen im offenen Ganztags und 13 gebundene Ganztagsklassen, an den 24 staatlichen Gymnasien insgesamt 103 offene Gruppen und 14 gebundene Ganztagsklassen.

**Abb. C4-1 Anzahl der öffentlichen Schulen mit schulischen Ganztagsangeboten in München nach Schulart und Träger, Schuljahr 2017/18**



inklusive Schulen mit gebundenen Übergangsklassen und mit IPS-Klassen

inklusive Schulen mit offenen Ganztags-Kurzgruppen unter dem Mindestumfang

\* nur Förderzentren mit Sachaufwandsträgerin Landeshauptstadt München, ohne Schule für Kranke

Quelle: Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen, Referat für Bildung und Sport

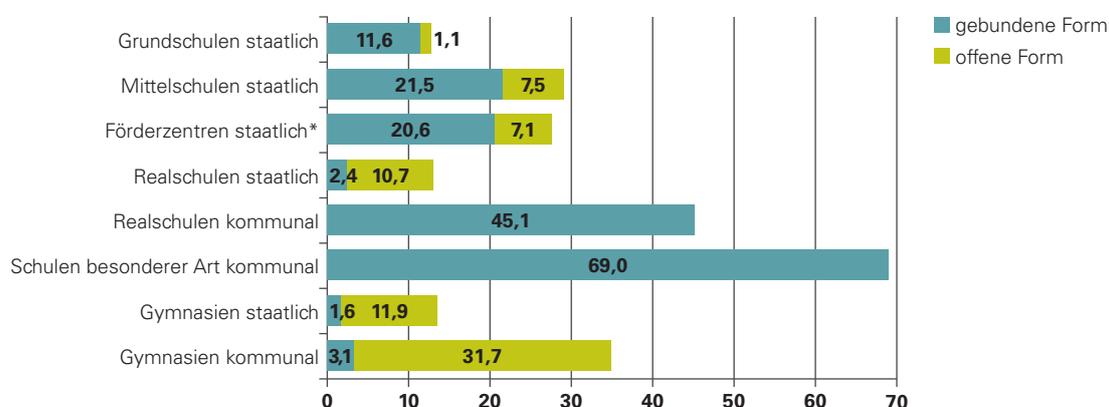
## Ganztagspartizipation nach Schularten

In Bayern gibt es kaum vollgebundene Ganztagschulen, in denen alle Schülerinnen und Schüler an Ganztagsangeboten teilnehmen, um die vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus garantierte Wahlfreiheit der Eltern zwischen Halbtags- und Ganztagsunterricht zu gewährleisten. Deshalb liegen die Teilnahmequoten der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsunterricht unter dem Anteil von Schulen mit Ganztagsangeboten.

Betrachtet man den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ein schulisches Ganztagsangebot wahrnehmen (**Abb. C4-2**), so kommt an Münchner öffentlichen Schulen dem Ganztagsschulbetrieb im gebundenen Ganztagsunterricht bei allen Schularten mit Ausnahme des Gymnasiums eine größere Bedeutung zu. Im Schuljahr 2017/18 wurden an Grundschulen 11,6 % der Schülerinnen und Schüler in Ganztagsklassen unterrichtet, weitere 1,1 % in offenen Ganztagsangeboten. Der im Vergleich zu anderen Schularten geringe Anteil an schulischem Ganztagsunterricht erklärt sich über die vielen alternativen Ganztagsangebote in Verantwortung der Jugendhilfe (siehe C4.2). An Mittelschulen befand sich ein gutes Fünftel der Schülerinnen und Schüler im gebundenen Ganztagsunterricht, ähnlich hoch ist der Anteil an den Förderzentren. An diesen Schularten besuchen zudem gut 7 % der Schülerinnen und Schüler ein offenes Ganztagsangebot.

Besonders weit entwickelt ist der gebundene Ganztagsunterricht an den städtischen Realschulen und Schulen besonderer Art. Die städtischen Realschulen weisen eine Teilnahmequote von 45,1 % aus. An den beiden Schulen der besonderen Art besuchen über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler eine gebundene Ganztagsklasse. An drei städtischen Realschulen und der Städtischen Willy-Brandt-Gesamtschule besuchen sogar alle Schülerinnen und Schüler den gebundenen Ganztagsunterricht. An den städtischen Gymnasien ist die Teilnahmequote am gebundenen Ganztagsunterricht mit 3,1 % hingegen deutlich geringer, dafür nutzt ein knappes Drittel der Schülerinnen und Schüler ein offenes Ganztagsangebot. An den staatlichen Realschulen und Gymnasien besuchen weniger Schülerinnen und Schüler ein Ganztagsangebot als an den kommunalen Schulen.

**Abb. C4-2 Teilnahmequoten der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsschulbetrieb nach Schularten und Trägern in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**



Gebundener Ganztagsunterricht: inklusive IPS-Klassen und 15 Übergangsklassen an Grund- und Mittelschulen

Offener Ganztagsunterricht: inklusive insgesamt 90 Grundschülerinnen und -schüler und 16 Förderschülerinnen und -schüler, die offene Ganztags-Kurzgruppen unter dem Mindestumfang besuchen.

\* nur staatliche Förderzentren mit Sachaufwandsträgerin Landeshauptstadt München, ohne Schule für Kranke

Quelle: Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen, Referat für Bildung und Sport; Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Wünschenswert wäre, die Teilnahmequoten bezüglich der vier in Abschnitt A2 umrissenen Teilhabedimensionen Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung und soziale Lage zu differenzieren, um potentielle Unterschiede in der Inanspruchnahme aufzuzeigen. Dies ist mit der derzeitigen Datenbasis noch nicht möglich.

Im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler in gebundenen Ganztagsangeboten an den meisten Schularten deutlich angestiegen: an den Grundschulen (einschließlich der IPS-Klassen) um circa 2.900 Schülerinnen und Schüler und an den kommunalen Realschulen um circa 1.500, an Mittelschulen und Schulen besonderer Art um jeweils circa 400 und an Förderzentren um rund 300 Schülerinnen und Schüler. An kommunalen Gymnasien ist die Zahl hingegen aufgrund mangelnder Nachfrage deutlich zurückgegangen. Die Nutzung offener Ganztagsangebote war an Mittelschulen und Förderzentren relativ stabil, an staatlichen und städtischen Gymnasien wurden offene Angebote 2017/18 von circa 1.600 Schülerinnen und Schülern mehr genutzt.

#### C4.2 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 (auch in freigemeinnütziger Trägerschaft), durch 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. Die Pädagogik dieser Einrichtungen orientiert sich am Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan sowie an den Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (§14 Abs. 2 AVBayKiBiG). Kindertageseinrichtungen sind im Gegensatz zum schulischen Ganztag prinzipiell kostenpflichtig. Die Betreuungskosten sind jedoch gestaffelt nach dem Brutto-Jahreseinkommen der Familie und nach der täglichen Betreuungszeit des Kindes. Deshalb fallen für viele Familien keine Besuchsgebühren an. Die maximal buchbaren Betreuungszeiten sind in der Regel länger als im schulischen Ganztag und schließen auch den Freitagnachmittag und Ferienzeiten mit ein.

Im März 2018 wurden insgesamt 17.554 Schulkinder in Kindertageseinrichtungen betreut. Fast alle betreuten Kinder sind im Grundschulalter, nur 2,5 % sind 11 Jahre oder älter (**Tab. C4-1**). Es überwiegen Horte und Tagesheime, altersgemischte Einrichtungen werden nur von einer Minderheit besucht (4,7 %). Rund drei Viertel, nämlich 13.656 Schulkinder besuchten eine städtische Einrichtung. Weitere 3.898 Schulkinder wurden in Kindertageseinrichtungen von freigemeinnützigen oder sonstigen Trägern betreut.

**Tab. C4-1 Schulkinder in Kindertageseinrichtungen in München, März 2018**

		Kinder in Kindertageseinrichtungen		Insgesamt
		mit Kindern aller Altersgruppen	für 5- bis 13-Jährige (nur Schulkinder)	
Schulkinder bis 10 Jahre	Stadt München	544	12.920	<b>13.464</b>
	freigemeinnützige und sonstige Träger	274	3.371	<b>3.645</b>
11 bis 13 Jahre	Stadt München	2	190	<b>192</b>
	freigemeinnützige und sonstige Träger	8	245	<b>253</b>
<b>Insgesamt</b>		828	16.726	<b>17.554</b>

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

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. Die Gruppen im Tagesheim entsprechen in der Regel den Klassen oder sind nach Jahrgangsstufen gegliedert.

Die Innovative Projektschule – IPS 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. An den Modellgrundschulen werden besondere ganztägige Klassenzüge, die IPS-Klassen, eingerichtet. Die Erzieherinnen, Erzieher und die 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. Im Schuljahr 2017/18 gab es diese Kooperation an 14 Grundschulen. Kinder in diesen Klassen werden doppelt gezählt, sowohl in der Statistik zum schulischen Ganztag wie auch in der Statistik zu den Kindertageseinrichtungen.

Horte dienen ebenfalls der Betreuung schulpflichtiger Kinder außerhalb der Unterrichtszeit. Sie sind entweder auf dem Schulgelände oder schulnah gelegen. Inzwischen gibt es in München auch zwei Regionalhäuser und zwei Regionalgruppen in Häusern für Kinder, die nachmittags Schülerinnen und Schüler aus einem größeren Einzugsbereich aufnehmen. Daneben gibt es altersgemischte Einrichtungen wie die Häuser für Kinder oder Kindertageszentren, die ebenfalls von Schulkindern besucht werden.

Eine Sonderstellung hat die Mittagsbetreuung an Grund-, Mittel- und Förderschulen, die weder zu den schulischen Angeboten noch zu den Kindertageseinrichtungen zählt. Die Mittagsbetreuung kann an staatlichen Schulen als sozial- und freizeitpädagogisch ausgestattetes Betreuungsangebot eingerichtet werden und unterstützt die Erziehungsarbeit des Elternhauses und der Schule. Sie findet in den Räumen der jeweiligen Schule oder in unmittelbarer Nähe des Schulgebäudes statt. Sie ist eine Einrichtung nach BayEUG und wird in privater Trägerschaft in der Regel von Elterninitiativen oder gemeinnützigen Vereinen organisiert und durchgeführt. Der jeweilige Träger ist für die Finanzierung und im Benehmen mit der Schulleitung für die Organisation zuständig. Die Mittagsbetreuung wird vom Staat und der Landeshauptstadt München finanziell gefördert. Sie muss grundsätzlich bis 14.00 Uhr angeboten werden, kann aber auch unter bestimmten Bedingungen bis 15.30 Uhr

oder 16.00 Uhr verlängert werden (KWMBI 2018d). Im Oktober 2017 nahmen 11.176 Kinder an der Mittagsbetreuung an Grundschulen und einer Mittelschule teil, an Förderschulen wird sie derzeit nicht angeboten.

### **Exkurs C6: Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im Ganztag**

Die Betreuung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen wird in München bereits durch vielfältige Angebote in Verantwortung der Jugendhilfe im Referat für Bildung und Sport und dem Sozialreferat/Stadtjugendamt erfolgreich umgesetzt.

Die Herausforderung der Ganztagsbetreuung ist, den Kindern und Jugendlichen einen größtmöglichen Freiraum für eigene Entscheidungen zu lassen, auf ihre Wünsche und Bedürfnisse einzugehen, ihre Begabungen und Talente zu fördern, sie nachhaltig zu bilden und alle Mädchen und Jungen gleichermaßen zu fördern und zu integrieren.

Die bestehenden Jugendhilfeangebote, die im Sozialraum der Schule verankert sind, nehmen hierbei eine sehr wichtige Schlüsselposition ein. Eine Verzahnung und enge Kooperation mit der Schulsozialarbeit vor Ort, mit der ansässigen ambulanten Erziehungshilfe oder der Heilpädagogischen Tagesstätte eröffnet neue Freiräume und baut bestehende Barrieren ab.

Die Nutzung vorhandener sozialräumlicher Ressourcen, wie z. B. die Nutzung der Räume eines Trägers der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die Gestaltung eines individuellen Nachmittagsangebots mit einem Träger der Jugendhilfe im Stadtteil oder auch die Planung und Durchführung gemeinsamer Aktivitäten aller Akteure im Sozialraum, ermöglicht eine größtmögliche Vielfalt an Angeboten und eine Gestaltung des Ganztags außerhalb des Schulgeländes.

Hierzu bedarf es einer engen Zusammenarbeit innerhalb der Schulfamilie sowie einer guten Vernetzung mit Trägern im Sozialraum. Eine bedarfsorientierte und verbindliche regionale Vernetzungsstruktur muss aufgebaut werden, die eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Schulfamilie genauso vorsieht wie die enge Kooperation mit anderen Jugendhilfeträgern im angrenzenden Sozialraum.

Textbeitrag aus dem Sozialreferat/Stadtjugendamt

### **C4.3 Kooperative Ganztagsbildung**

Die Kooperative Ganztagsbildung vereint die Vorteile der bisherigen Ganztagsbetreuungsformen, z. B. die Flexibilität einer Mittagsbetreuung, den Fachkräfteeinsatz und die zeitlich umfassende Betreuung eines Tagesheims oder Hortes sowie die Förderangebote der Ganztagschule. Der zeitliche Umfang beinhaltet insbesondere eine Betreuung bis 18.00 Uhr ohne Mindestbuchungszeiten sowie eine Ferienbetreuung. Elternentgelte sind nach Einkommen gestaffelt bis hin zur Kostenfreiheit.

Schule und Ganztagskooperationspartner bieten im Rahmen des BayKiBiG ein neues, zukunftsweisendes Betreuungs- und Bildungsangebot für Kinder im Grundschulbereich an. Das Modell wurde gemeinsam vom Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie vom Referat für Bildung und Sport

der Landeshauptstadt München entwickelt. Ein Ziel der Kooperativen Ganztagsbildung ist eine Ganztagsplatzgarantie für Kinder an der jeweiligen Sprengelschule.

Zum Schuljahr 2018/2019 wurde an der Grundschule Pfanzeltplatz bayernweit als erster Modellstandort die Kooperative Ganztagsbildung eingeführt (RBS-A 2018a). Ab dem Schuljahr 2019/2020 sind bayernweit bis zu 50 Modellstandorte geplant. Davon sind weitere neun Standorte in München (RBS-A 2018b).

Außerschulische Kooperationspartnerinnen und -partner und Bildungsakteurinnen und Bildungsakteure vernetzen die Schule mit ihrer Bildungsregion und vergrößern dadurch den Erfahrungshorizont, aus dem die Schule für ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag schöpfen kann. Entsprechend ihrem pädagogischen Konzept und Auftrag können die für den Ganztag vorgesehenen Lehrerjahreswochenstunden teilweise kapitalisiert und finanzielle Mittel zielgerichtet und passgenau für den Einsatz externer Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner (z. B. Vereine, Verbände, Kinder- und Jugendhilfe) oder weiterer pädagogischer Fachkräfte (z. B. Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen) verwendet werden. Im Sinne einer verstärkten individuellen Förderung mit ganzheitlichem Bildungsanspruch ist es notwendig, interdisziplinär zu agieren und Kompetenzen und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe gleichberechtigt in den schulischen Alltag integrierend einzubeziehen. An Standorten mit erhöhtem bildungspolitischem Handlungsbedarf wird speziell in München eine höhere Personalausstattung bereitgestellt.

Die Kooperative Ganztagsbildung bietet sowohl in ihrer rhythmisierten als auch flexiblen Variante den Rahmen für eine organisatorische, räumliche und personelle Verzahnung von Schule und Ganztagskooperationspartnerinnen und -partnern. Dabei arbeiten beide Partner Hand in Hand. Angebote von Sportvereinen, Musikschulen, der Kinder- und Jugendarbeit usw. werden eingebunden. Die Einbeziehung des sozialräumlichen Umfelds der Schulen und ihrer vielfältigen Akteurinnen und Akteure ist dabei ganz bewusst eine der Leitideen der Kooperativen Ganztagsbildung. Darüber hinaus wird durch die Einbindung von externen Trägern und Akteurinnen und Akteuren die Vielfalt der dort vorhandenen Impulse, Expertisen und Kompetenzen pädagogisch genutzt (RBS-A 2019)

Die Arbeitsgemeinschaft der Elternverbände Bayerischer Kindertageseinrichtungen hebt hervor, dass die Leitziele und Grundsätze des Konzepts (u. a. Geschlechtergerechtigkeit, gleichstellungsorientierte Pädagogik, Inklusion, Integration und Partizipationskultur) den Rahmen bieten, um ein an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtetes und von allen Beteiligten gemeinsam getragenes Ganztagskonzept zu realisieren (ABK 2019).

## C5 Schulerfolge

Schulische Abschlusszertifikate sind entscheidend für den Zugang zu weiteren Ausbildungsmöglichkeiten und bestimmen 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. Darüber hinaus können Jugendliche an beruflichen Schulen noch weitere allgemeinbildende Abschlüsse erwerben. Schulabschlüsse sind – in Verbindung mit erworbenen Kompetenzen – zentrale Output-Indikatoren des Schulsystems, auch wenn viele individuelle, familiäre, schulische und gesellschaftliche Faktoren zum Schulerfolg einer bzw. eines einzelnen Jugendlichen beitragen.

### Exkurs C7: Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen und der Wirtschaftsschule

Den **erfolgreichen Abschluss der Mittelschule** erhält, wer die Jahrgangsstufe 9 einer allgemeinbildenden Schulart oder der Wirtschaftsschule erfolgreich besucht hat. Seit dem Schuljahr 2010/11 können Schülerinnen und Schüler, die eine Praxisklasse der Mittelschule besuchen, den erfolgreichen Abschluss der Mittelschule mit dem Bestehen einer Abschlussprüfung mit hoher Praxisorientierung erlangen; seit dem Schuljahr 2011/12 steht diese Möglichkeit auch Schülerinnen und Schülern eines Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt Lernen offen. Schülerinnen und Schüler aus Übergangs- bzw. Deutschklassen haben ebenfalls diese Möglichkeit.

Der **qualifizierende Abschluss der Mittelschule („Quali“)** wird von der Mittelschule für die erfolgreiche Teilnahme an einer besonderen Leistungsfeststellung in der Jahrgangsstufe 9 vergeben. Diese können auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schularten als externe Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer ablegen. Bei Erfolg wird ihr „Quali“ an der von ihnen besuchten Schulart erfasst.

Der **mittlere Schulabschluss** wird nach erfolgreichem Abschluss der Jahrgangsstufe 10 (bzw. der Jahrgangsstufe 11 in der zweistufigen Wirtschaftsschule) erworben. Die erfolgreiche Teilnahme an zentralen Abschlussprüfungen ist (mit Ausnahme des Gymnasiums) Voraussetzung.

Die **allgemeine Hochschulreife** wird nach erfolgreichem Durchlaufen der Qualifizierungsphase der Jahrgangsstufen 11 und 12 sowie dem Bestehen der zentralen Abiturprüfung am Gymnasium erworben. Mit Wiedereinführung des neunjährigen Gymnasiums wird die Qualifizierungsphase ab dem Schuljahr 2024/25 die Jahrgangsstufen 12 und 13 umfassen.

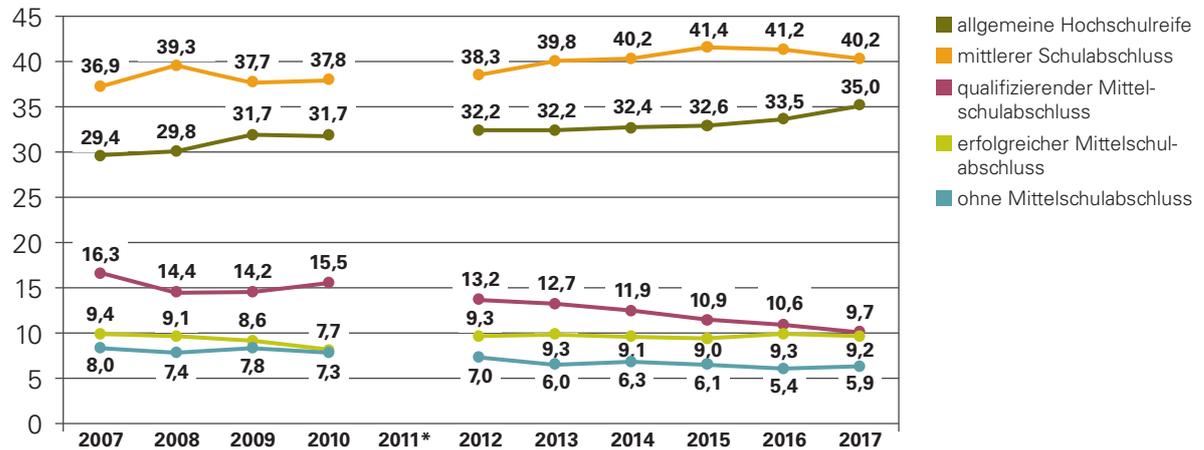
**An Förderzentren** werden in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung Abschlusszeugnisse mit einer Beschreibung der erreichten individuellen Lernziele und Kompetenzen verliehen.

#### C5.1 Schulabgänge nach erreichtem Schulabschluss

11.433 Schulabgängerinnen und -abgänger verließen im Sommer 2017 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 erfüllen dort ihre Vollzeitschulpflicht und erwerben einen allgemeinbildenden Schulabschluss.

Zwei Fünftel aller Abgängerinnen und Abgänger haben einen mittleren Schulabschluss erworben (40,2 %) (**Abb. C5-1**). Deren Anteil ist bis 2015 stetig gestiegen und nahm 2017 leicht ab. Dahingegen stieg der Anteil der abgehenden Schülerinnen und Schüler mit allgemeiner Hochschulreife insbesondere in den letzten beiden Jahren und liegt nun bei 35,0 %. Rückläufig ist der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger mit einem qualifizierenden Mittelschulabschluss, während der Anteil der erfolgreichen Mittelschulabschlüsse in den letzten Jahren bei gut 9 % stagniert. Der Anteil an Abgängerinnen und Abgängern ohne Mittelschulabschluss ist bis 2013 stetig gesunken und schwankt seitdem um rund 6 %.

**Abb. C5-1 Schulabschlüsse der Abgängerinnen und Abgänger von allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München, 2007 bis 2017 (in %)**



\* keine Darstellung der Abgängerinnen und Abgänger für das Jahr 2011 wegen des doppelten Abiturjahrgangs  
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

In absoluten Zahlen (**Tab. C5-1**) sind in den Jahren 2015 und 2016 deutlich mehr junge Menschen von allgemeinbildenden Schulen abgegangen als in den vorangegangenen Jahren (ohne Berücksichtigung des doppelten Abiturjahrgangs 2011). Im Sommer 2017 ist diese Zahl zurückgegangen, lag aber ebenfalls noch über den Abgangszahlen der Jahre bis 2014.

**Tab. C5-1 Schulabschlüsse der Abgängerinnen und Abgänger von allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München, 2007 bis 2017**

	2007	2008	2009	2010	2011*	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ohne Mittelschulabschluss	867	835	865	813	700	784	684	715	711	643	678
mit Mittelschulabschluss	2.803	2.663	2.530	2.579	2.443	2.524	2.489	2.372	2.321	2.349	2.162
davon erfolgreicher Mittelschulabschluss	1.027	1.030	951	856	995	1.044	1.054	1.029	1.051	1.101	1.050
davon qualifizierender Mittelschulabschluss	1.776	1.633	1.579	1.723	1.448	1.480	1.435	1.343	1.270	1.248	1.112
mittlerer Schulabschluss	4.024	4.451	4.183	4.211	4.161	4.302	4.506	4.527	4.833	4.866	4.596
allgemeine Hochschulreife	3.206	3.382	3.525	3.530	6.641	3.616	3.647	3.657	3.810	3.964	3.997
Insgesamt	10.900	11.331	11.103	11.133	13.945	11.226	11.326	11.271	11.675	11.822	11.433

\* Im Jahr 2011 ging wegen der Umstellung auf G8 der doppelte Abiturjahrgang von den Gymnasien.  
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

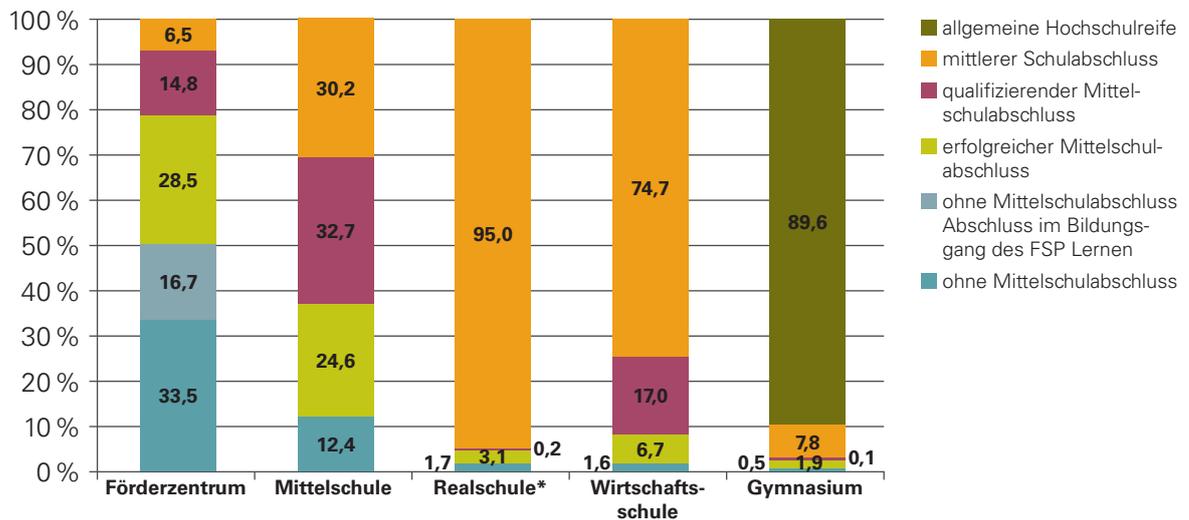
### Erreichte Schulabschlüsse an den einzelnen Schularten

Mit welchen Abschlüssen die Abgängerinnen und Abgänger die einzelnen Schularten verlassen, wird in folgender Grafik (**Abb. C5-2**) dargestellt. Die absoluten Zahlen zur Grafik sind der **Tab. C5-2A** im Anhang zu entnehmen. Die Real- und Wirtschaftsschulen haben als Bildungsziel den mittleren Schulabschluss. Fast alle Realschulabgängerinnen und -abgänger (95,0 %) erreichten diesen im Sommer 2017. Bei den Wirtschaftsschulen waren es drei Viertel der Abgehenden. Recht hoch ist mit 17,0 % der Anteil derer, die nach der Mittelschule mit einem bereits erworbenen qualifizierenden Mittelschulabschluss an die Wirtschaftsschule wechseln, 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 2017 von 89,6 % der Abgehenden erreicht. Die übrigen Abgängerinnen und Abgänger verlassen das Gymnasium überwiegend mit der Mittleren Reife. Im Vergleich zum letzten Münchner Bildungsbericht 2016 ist der Anteil der Abgehenden, die das Bildungsziel ihrer Schulart erreichten, an Realschulen und Gymnasien leicht gestiegen. An Wirtschaftsschulen blieb dieser Anteil nahezu konstant, allerdings nahm dort der Anteil der Abgehenden ohne Mittelschulabschluss von 4,4 % im Jahr 2013 auf 1,6 % in 2017 ab, mehr Abgängerinnen und Abgänger verließen die Wirtschaftsschule mit einem erfolgreichen Mittelschulabschluss (6,7 % vs. 2,4 %).

An Mittelschulen erwarben im Sommer 2017 fast so viele Abgängerinnen und Abgänger einen mittleren Schulabschluss (30,2 %) wie einen qualifizierenden Mittelschulabschluss (32,7 %). Im Vergleich zum Sommer 2013 ist der Anteil der mittleren Schulabschlüsse um 8 Prozentpunkte gestiegen und der Anteil der qualifizierenden Mittelschulabschlüsse entsprechend zurückgegangen. Der Anteil der Abgängerinnen und Abgänger mit erfolgreichem oder ohne Mittelschulabschluss ist hingegen nahezu gleich geblieben. Dies ist bemerkenswert, da insbesondere ab 2015 die Zahl der Neuzugewanderten in Übergangsklassen an Mittelschulen deutlich zugenommen hat. Ein Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in der kurzen Zeit bis zum Abschluss nicht die notwendigen Kompetenzen erwerben können, wäre nachvollziehbar gewesen.

An Förderzentren erwarben 43,3 % der Abgängerinnen und Abgänger einen erfolgreichen oder qualifizierenden Mittelschulabschluss, 6,5 % einen mittleren Schulabschluss. Die Hälfte der Förder-schülerinnen und Förderschüler ging ohne einen Mittelschulabschluss von der Schule ab, darunter hatten 16,7 % einen Abschluss im Bildungsgang des Förderschwerpunktes Lernen erworben. Im Vergleich zum Sommer 2013 sind sowohl der Anteil der Abgehenden ohne Mittelschulabschluss wie auch der mit mittlerem Schulabschluss gestiegen.

**Abb. C5-2 Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger nach Abschlussart an den einzelnen Schularten, 2017 (in %)**



\*inklusive der Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

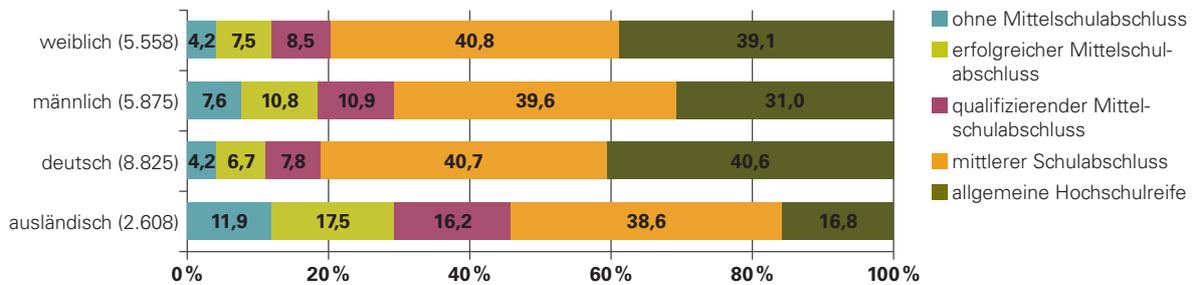
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

### Schulabschlüsse nach Geschlecht und Nationalität

Betrachtet man die Schulabschlüsse nach Geschlecht und Nationalität (**Abb. C5-3** sowie Tab. **C5-3A** im Anhang), so wird auch in München das bundesweit anzutreffende Bild ungleicher Bildungschancen bestätigt. Die Chance für ausländische Schülerinnen und Schüler, höhere Schulabschlüsse zu erreichen, unterscheidet sich weiterhin von derjenigen deutscher Schülerinnen und Schüler. Deutsche Schülerinnen und Schüler gehen zweieinhalbmal so häufig mit einem Abitur von der Schule als ausländische Schülerinnen und Schüler (40,6 % vs. 15,8 %). Umgekehrt verlassen letztere etwa zweieinhalbmal so häufig das Schulsystem ohne oder mit einem Mittelschulabschluss (45,6 % vs. 18,7 %). Beim Erreichen des mittleren Schulabschlusses gibt es hingegen kaum noch Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Im Vergleich zum Sommer 2013 (MBB 2016) haben ausländische Abgängerinnen und Abgänger deutlich seltener einen Mittelschulabschluss (- 9,1 Prozentpunkte) und häufiger einen mittleren Schulabschluss (+ 4,7 Prozentpunkte) oder ein Abitur (+ 3,9 Prozentpunkte) erworben. Da es bei den deutschen Abgehenden nur geringe Verschiebungen gab, ist der Abstand zwischen deutschen und ausländischen Abgängerinnen und Abgängern geringer geworden.

Vergleicht man die Bildungsabschlüsse von jungen Frauen und Männern (**Abb. C5-3**), so erreichen Frauen häufiger ein Abitur als Männer (+ 8,0 Prozentpunkte) und gehen seltener ohne Mittelschulabschluss (- 3,4 Prozentpunkte) oder mit einem Mittelschulabschluss (- 5,8 Prozentpunkte) ab. Die Geschlechterunterschiede sind im Vergleich zum Sommer 2013 insbesondere in Bezug auf das Abitur (2013: 6,3 Prozentpunkte Unterschied) größer geworden.

**Abb. C5-3 Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach erreichtem Abschluss, Geschlecht und Nationalität in München, 2017 (in %)**



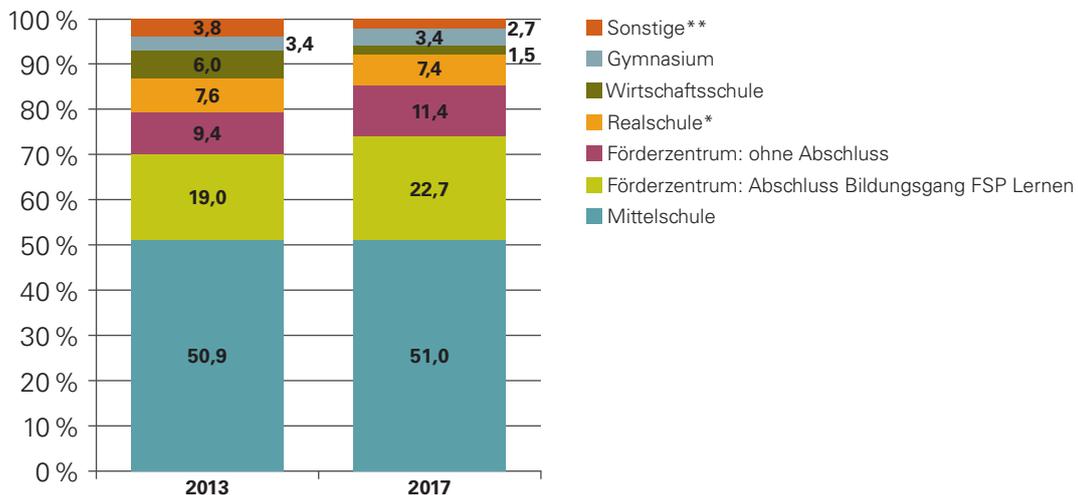
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

### C5.2 Schulabgänge ohne Mittelschulabschluss

Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Mittelschulabschluss haben eine deutlich geringere Chance auf einen erfolgreichen Übergang in den Ausbildungsmarkt (vgl. Abb. D2-2). Menschen ohne berufliche Ausbildung sind häufiger erwerbslos oder in prekären Arbeitsverhältnissen beschäftigt und müssen, falls sie erwerbstätig werden, mit einem niedrigen Einkommen über ihre komplette Erwerbsbiographie einschließlich der erworbenen Rentenansprüche rechnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Damit sind sie auch hinsichtlich ihrer sozialen Teilhabechancen in der Gesellschaft deutlich eingeschränkt. Allerdings nutzen viele Abgängerinnen und Abgänger ohne Mittelschulabschluss die Möglichkeit, an beruflichen Schulen einen Schulabschluss nachzuholen (siehe D4.2).

Im Sommer 2017 verließen 678 Schulabgängerinnen und -abgänger die allgemeinbildenden Schulen inklusive der Wirtschaftsschule ohne einen Mittelschulabschluss (5,9 % aller Abgängerinnen und Abgänger). 2013 waren es mit 684 Abgehenden ohne Mittelschulabschluss (6,0 %) ähnlich viele. Betrachtet man, welche Schularten diese Jugendlichen besucht haben (**Abb. C5-4**), so kamen 2017 die Hälfte von einer Mittelschule und rund ein Drittel von einem Förderzentrum. Im Vergleich zu 2013 haben sich die Anteile der meisten Schularten kaum verändert. Allerdings stieg der Anteil der Jugendlichen aus Förderzentren, die mit einem Abschluss des Bildungsgangs des Förderschwerpunktes Lernen (+ 3,7 Prozentpunkte) oder ohne Abschluss (+ 2,0 Prozentpunkte) abgegangen sind. Die Wirtschaftsschule konnte hingegen ihren Anteil an allen Abgängen ohne Mittelschulabschluss von 6,0 % auf 1,5 % deutlich reduzieren. Einschränkend muss vermerkt werden, dass die Zahl der Abgängerinnen und Abgänger aus Wirtschaftsschulen in diesem Zeitraum um ein Drittel zurückgegangen ist.

**Abb. C5-4 Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Mittelschulabschluss nach besuchter Schulart in München, Schuljahre 2013 und 2017 (in %)**



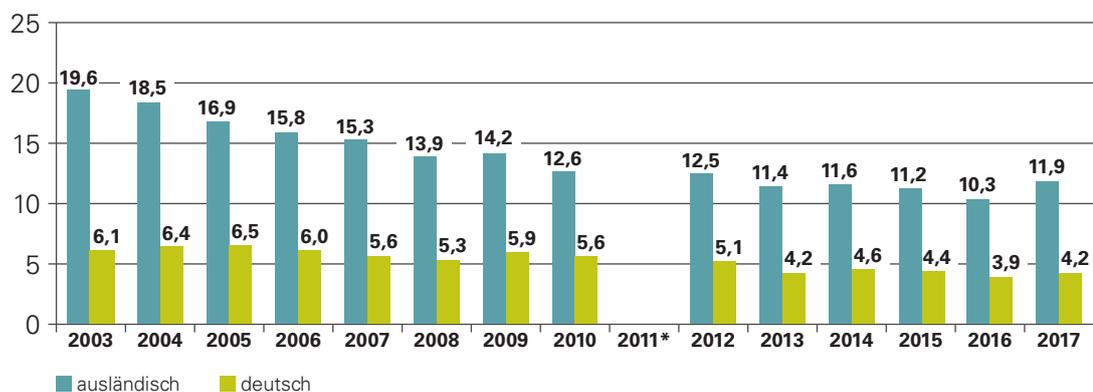
\*inklusive der Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

\*\*Schulen der besonderen Art und Freie Waldorfschulen

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Mittelschulabschluss ist bis 2013 gesunken und blieb seitdem unter leichten Schwankungen konstant (Abb. C5-1). Diese Entwicklung gilt für beide Geschlechter mit gleichbleibenden Unterschieden. Bei einem Vergleich der deutschen und ausländischen Abgängerinnen und Abgänger (Abb. C5-5) zeigt sich für die Gruppe der ausländischen Abgehenden ein stärkerer Rückgang des Anteils ohne Mittelschulabschluss bis 2013 und somit eine Reduzierung des Unterschieds zwischen beiden Gruppen. Seitdem blieb der Unterschied zwischen beiden Gruppen aber konstant.

**Abb. C5-5 Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Mittelschulabschluss nach Nationalität in München, Schuljahre 2003 bis 2017 (in %)**



\* Im Jahr 2011 ging wegen der Umstellung auf G8 der doppelte Abiturjahrgang von den Gymnasien.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

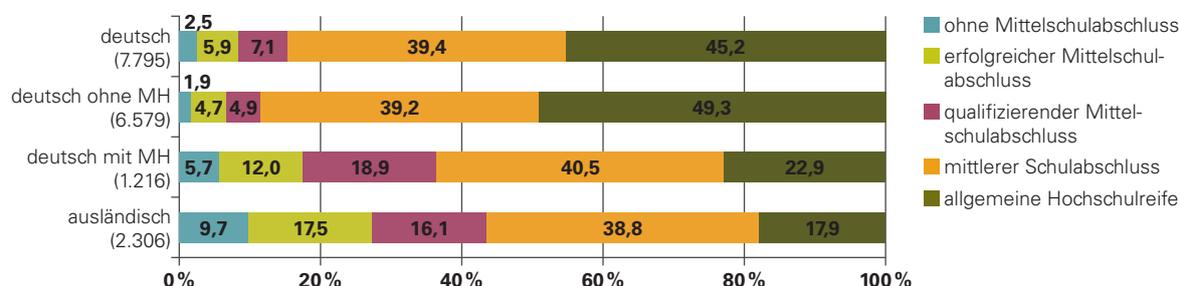
### C5.3 Schulabgänge nach Migrationshintergrund und Zuwanderungszeitpunkt

Für die Schularten Mittelschule, Realschule (inklusive der Realschule zur sonderpädagogischen Förderung) und Gymnasium kann neben der Nationalität auch nach dem Migrationshintergrund der Abgängerinnen und Abgänger differenziert werden. Für die anderen allgemeinbildenden Schularten ist dies noch nicht möglich. Im Sommer 2017 wurden an diesen drei Schularten insgesamt 88,3 % aller Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen (inklusive der Wirtschaftsschulen) in München erworben. Es wird somit die Mehrheit aller Abschlüsse berücksichtigt, doch bleiben Lücken. Insbesondere bei den Abgängen ohne Mittelschulabschluss lag der Anteil der drei Schularten mit 61,8 % deutlich niedriger (siehe Abb. C5-4 und Tab. C5-2A im Anhang), sodass im Folgenden auf diese Abgänge überhaupt nicht eingegangen wird. Da sich alle folgenden Anteile nur auf die Abschlüsse an Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien beziehen, sollten diese Anteile zur ersten Einschätzung von Unterschieden zwischen den betrachteten Gruppen genutzt, aber nicht als präzise Angaben für den Bildungserfolg der einzelnen Gruppen im gesamten allgemeinbildenden Schulwesen verstanden oder zitiert werden.

Deutsche ohne Migrationshintergrund, die eine der drei Schularten besucht haben, erwerben mehr als doppelt so häufig ein Abitur wie Deutsche mit Migrationshintergrund (Abb. C5-6). Ein erfolgreicher oder qualifizierender Mittelschulabschluss wird von den Deutschen mit Migrationshintergrund dreimal so häufig erworben wie von den Deutschen ohne Migrationshintergrund. Bezüglich der mittleren Schulabschlüsse gibt es kaum Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.

Die Unterschiede zwischen Deutschen mit Migrationshintergrund und ausländischen Abgängerinnen und Abgängern sind insgesamt deutlich geringer als jene im Vergleich zur Gruppe der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Die größten Unterschiede zeigen sich darin, dass ausländische Abgehende häufiger einen erfolgreichen Mittelschulabschluss und seltener ein Abitur erwerben als die Deutschen mit Migrationshintergrund.

**Abb. C5-6 Schulabgängerinnen und -abgänger nach erreichtem Abschluss an Mittelschulen, Realschulen\* und Gymnasien sowie nach Migrationshintergrund in München, 2017 (in %)**



MH: Migrationshintergrund

\*inklusive der Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

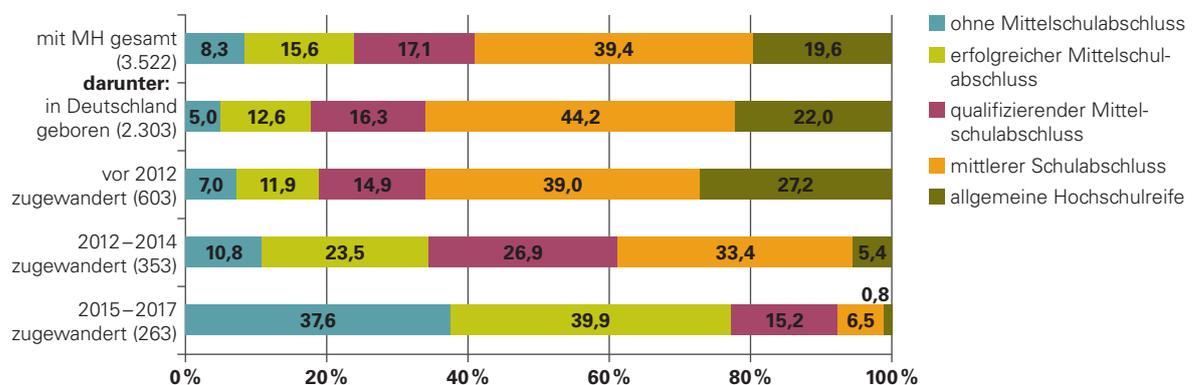
Differenziert man die Schulabgängerinnen und -abgänger mit Migrationshintergrund der drei großen Schularten nach ihrer eigenen Zuwanderungserfahrung, so zeigen sich folgende Unterschiede je

nach Zeitpunkt der Zuwanderung nach Deutschland (**Abb. C5-7**). Schulabgängerinnen und -abgänger, die in Deutschland geboren wurden, erwerben etwas häufiger einen mittleren Schulabschluss und etwas seltener ein Abitur als jene Abgehende, die vor 2012 zugewandert sind. Im Vergleich zu den beiden später zugewanderten Gruppen sind diese Unterschiede jedoch gering.

Jugendliche Abgehende, die zwischen 2012 und 2014 nach Deutschland gekommen sind, erwerben im Vergleich zu den hier Geborenen und den vor 2012 Zugewanderten knapp doppelt so häufig einen Mittelschulabschluss, seltener einen mittleren Schulabschluss und nur sehr selten ein Abitur.

Die neuzugewanderten Abgängerinnen und Abgänger, die weniger als drei Jahre vor ihrem Schulabschluss nach Deutschland zugezogen waren, gehen am häufigsten mit einem erfolgreichen Mittelschulabschluss ab, circa ein Fünftel schafft einen höheren Abschluss. Zudem zeigt sich für die Neuzugewanderten – die vor einem Abschluss überwiegend die Mittelschule besucht haben – dass vielen die Zeit nicht reicht, um die für einen Schulabschluss notwendigen Kompetenzen zu erwerben (37,6 %).

**Abb. C5-7 Schulabgängerinnen und -abgänger nach erreichtem Abschluss an Mittelschulen, Realschulen\* und Gymnasien sowie nach Zuzugsjahr in München, 2017 (in %)**



mit MH gesamt: Deutsche mit Migrationshintergrund sowie Ausländerinnen und Ausländer

\*inklusive der Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

# 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 Fach-, Techniker-, Meisterschulen und Fachakademien Angebote zur beruflichen Weiterbildung. Sowohl im Rahmen der Erstausbildung wie in der beruflichen Weiterbildung wird zudem die Chance geboten, 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 zum mittleren Schulabschluss führen. Damit stellen sie eine Alternative zum Schulbesuch an allgemeinbildenden Schulen dar und werden deshalb in Kapitel C mitbetrachtet.

## D1 Grunddaten zu den beruflichen Schulen

Die Anzahl der Schulen sowie die Anzahl und Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten liefern die Ausgangsdaten, um die Bedeutung der beruflichen Schulen in München einordnen zu können (vgl. D1.1, D1.2). Für eine systematische Einordnung, wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auch für die Teilbereiche des Berufsbildungssystems betrachtet (vgl. D1.3).

### D1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der beruflichen Schulen

Im Schuljahr 2017/18 gab es ohne die zehn Wirtschaftsschulen 202 berufliche Schulen in München (**Tab. D1-1**). Am häufigsten unter den beruflichen Schulen vertreten sind die Berufsfachschulen des Gesundheitswesens (48 Schulen) und die Berufsfachschulen (41), welche sich überwiegend in privater Trägerschaft befinden. Unter den 34 privaten Berufsfachschulen finden sich acht Schulen aus dem Bereich der darstellenden und bildenden Künste, deren Ausbildungen nicht in die Gruppe der staatlich geregelten Ausbildungen fallen. 222 Schülerinnen und Schüler besuchen eine dieser Schulen.

#### Daten der beruflichen Schulen

Für die Einordnung der Zahlen in diesem Kapitel muss beachtet werden, dass der Einzugsbereich aller beruflichen Schulen über München hinausreicht. Insbesondere die Berufsschulsprengel haben häufig sehr große Umgriffe. Zudem ist München ein beliebter Ausbildungsstandort und die Beschulung der Auszubildenden richtet sich nach dem Standort der Ausbildungsstelle. 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.

Der Migrationshintergrund wird an den beruflichen Schulen, mit Ausnahme der Wirtschaftsschulen, nur über die zwei Merkmale Geburtsland und Staatsangehörigkeit definiert. Eine Darstellung des Migrationshintergrunds auf dieser Datenbasis hat nur eine geringe Aussagekraft. Deshalb wird im Folgenden auf das Merkmal Staatsangehörigkeit zurückgegriffen.

36 der 37 Berufsschulen befinden sich in der Trägerschaft der Stadt, Träger der Berufsschule München-Land ist der Freistaat Bayern. Ergänzt wird das Angebot durch drei Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Eine dieser Schulen ist dem Bezirk Oberbayern zuzuordnen, zwei finden sich in privater Trägerschaft.

Die 35 Fachschulen werden überwiegend von der Stadt München getragen. Zu den Fachschulen zählen auch die Meister- und die Technikerschulen. Die Städtische Meisterschule für Buchbinde-technik und Fotografie und die Städtische Meisterschule für industrielle Buchbindertechnik bieten in der Regel ihre Kurse im Zweijahreswechsel an, so dass jedes Jahr nur eine der Schulen in der Statistik erscheint. Im Schuljahr 2017/18 boten allerdings beide Schulen einen Meisterlehrgang an. Ergänzt wird das Fachschulangebot durch die städtische Stahlgruber-Stiftung, welche Kurse im KFZ-Bereich anbietet, u.a. werden Meistervorbereitungskurse und Fortbildungen zum Sachverständigen durchgeführt. Da es sich rechtlich um keine Schule handelt, werden in der amtlichen Statistik keine Zahlen zu den Angeboten der Stiftung erfasst.

Von den 16 Fachakademien sind 5 in kommunaler und 11 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. 4 Fachoberschulen befinden sich in kommunaler und 2 in staatlicher Trägerschaft. Dieses Angebot wird ergänzt durch 12 Schulen privater Träger. Von den 4 Berufsoberschulen werden ebenfalls je 2 von der Kommune bzw. dem Staat als Träger geführt.

**Tab. D1-1 Anzahl der beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2012/13 und 2017/18 (in %)**

Schulart	Schulen insgesamt		davon					
			staatlich		kommunal		privat	
	2012/13	2017/18	2012/13	2017/18	2012/13	2017/18	2012/13	2017/18
Berufsschule	36	37	1	1	35	36	–	–
Berufsschule zur sonderpäd. Förderung*	3	3	1	1	–	–	2	2
Berufsfachschule	41	41	1	1	6	6	34	34
Berufsfachschule des Gesundheitswesens	44	48	7	8	2	3	35	37
Fachschule**	32	35	–	–	26	28	6	7
Fachakademie	15	16	–	–	5	5	10	11
Fachoberschule	14	18	2	2	2	4	10	12
Berufsoberschule	5	4	2	2	2	2	1	–
Insgesamt	190	202	14	15	78	84	98	103

\*Bei der staatlichen Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung handelt es sich um eine Schule des Bezirks Oberbayern.

\*\*Ohne das Kursangebot der kommunalen Stahlgruber-Stiftung.

Quelle: Statistisches Amt München

Innerhalb von fünf Jahren stieg die Anzahl der beruflichen Schulen von 190 auf 202 Schulen an. Darunter sind auch sechs Neueröffnungen öffentlicher Schulen zu verzeichnen. Bereits seit 2013/14 gibt es die städtische Fachschule für Umwelttechnik und erneuerbare Energie. Im selben Schuljahr entstand auch die städtische Fachoberschule für Gestaltung. Im Schuljahr 2016/17 kam die städtische Fachoberschule Sozialwesen München Nord hinzu. Bei beiden Fachoberschulen handelt es sich um Ausgliederungen der städtischen Rainer-Werner-Fassbinder Fachoberschule, welche zuvor mit einem begrenzten Raumangebot knapp 2.000 Schülerinnen und Schüler besuchte. Im Schuljahr 2016/17 eröffnete die städtische Berufsschule für Berufsintegration. Mit der staatlichen Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe am Klinikum der Universität München und der städtischen Berufsfachschule für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter eröffneten zuletzt 2017/18 zwei öffentliche Berufsfachschulen des Gesundheitswesens.

Bei den Schulen in privater Trägerschaft gab es im Saldo eine Zunahme von 5 Schulen. Dahinter stehen 16 Schulneueröffnungen und 11 Schulen, welche keine Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2017/18 ausweisen, wovon in der Regel eine Schulschließung steht. Vor allem bei den Berufsfachschulen und Berufsfachschulen des Gesundheitswesens gab es mit 11 Neueröffnungen und 9 Schulschließungen, bzw. Schulen die im Schuljahr 2017/18 keine Schülerinnen und Schüler auswiesen, viel Bewegung.

### **D1.2 Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Schularten**

Im Schuljahr 2017/18 besuchten 62.896 Schülerinnen und Schüler eine berufliche Schule (**Tab. D1-2**). 48.355 und damit ca. 77 % gingen an eine städtische Schule, 16,5 % waren an einer Schule in privater und 6,7 % an einer Schule in staatlicher Trägerschaft. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (41.035 bzw. 65,2 %) besuchte eine Berufsschule.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler hat sich an den verschiedenen Schularten im beobachteten Zeitraum seit dem Schuljahr 2012/13 sehr unterschiedlich entwickelt. Die Berufsfachschulen des Gesundheitswesens (+ 19,8 %) und die Fachoberschulen (+ 15,0 %) haben innerhalb dieser fünf Jahre eine starke Zunahme an Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen. Damit setzt sich an diesen beiden Schularten ein Trend fort, der sich bereits im Münchner Bildungsbericht 2016 zeigte. Bei den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens geht dieser Anstieg fast ausschließlich auf die Schulen in privater Trägerschaft zurück. An den Fachoberschulen verteilt er sich auf die zwei staatlichen Schulen und die privaten Schulen, was auch auf zwei Schulneueröffnungen zurückzuführen ist (vgl. Tab. D1-1).

**Tab. D1-2 Anzahl der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18**

Schulart	Träger	Anzahl						Entwicklung (in %) 2012-2017	
		2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	je Träger	Gesamt
Berufsschule	Kommune	39.107	38.238	37.740	38.409	39.808	40.353	3,2	3,9
	Staat	389	354	354	403	578	682	75,3	
Berufsschule zur sonderpäd. Förderung	Bezirk	153	146	150	167	159	177	15,7	2,7
	Privat	1.648	1.612	1.612	1.668	1.620	1.673	1,5	
Berufsfachschule	Kommune	1.322	1.354	1.343	1.386	1.363	1.337	1,1	-12,6
	Staat	23	22	19	24	25	24	4,3	
	Privat	2.165	2.029	1.858	1.784	1.730	1.708	-21,1	
Berufsfachschule des Gesundheitswesens	Kommune	240	218	234	249	249	256	6,7	19,8
	Staat	545	552	544	538	538	574	5,3	
	Privat	2.889	3.008	3.260	3.436	3.577	3.572	23,6	
Fachschule	Kommune	2.135	2.159	2.150	2.131	2.113	2.067	-3,2	-1,8
	Privat	372	452	486	470	421	396	6,5	
Fachakademie*	Kommune	918	938	1.025	1.036	934	888	-3,3	4,0
	Privat	1.175	1.174	1.184	1.170	1.175	1.288	9,6	
Fachoberschule	Kommune	2.653	2.708	2.721	2.766	2.707	2.677	0,9	15,0
	Staat	1.835	1.866	1.948	1.953	2.182	2.300	25,3	
	Privat	1.327	1.458	1.562	1.634	1.650	1.712	29,0	
Berufsoberschule	Kommune	1.042	1.008	979	949	919	777	-25,4	-32,8
	Staat	744	678	676	611	520	435	-41,5	
	Privat	18	13	14	16	-	-	-	
Insgesamt	Kommune	47.417	46.623	46.192	46.926	48.093	48.355	2,0	3,6
	Staat (inkl. Bezirk)	3.689	3.618	3.691	3.696	4.002	4.192	13,6	
	Privat	9.594	9.746	9.976	10.178	10.173	10.349	7,9	
	Alle	60.700	59.987	59.859	60.800	62.268	62.896	3,6	

\* Für die Fachakademien werden nur die Schülerinnen und Schüler in den Klassen des regulären Fachakademiebetriebs erfasst (vgl. MBBB 2017, S. 135).

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Obwohl prozentual eher gering, ist der Zuwachs an den Berufsschulen (3,9 % bzw. 1.539 Schülerinnen und Schüler) beachtenswert, da sich hier ein möglicher Trendwechsel abzeichnet. Nach Jahren des Rückgangs gibt es seit 2014/15 wieder eine Zunahme, die sowohl auf Jugendliche im Übergangssystem wie auf Auszubildende im dualen System zurückgeht. In beiden Fällen ist die Zuwanderung Jugendlicher und junger Erwachsener ausschlaggebend für diese Entwicklung (vgl. D3.1). Der prozentual sehr hohe Anstieg an der staatlichen Berufsschule (75,3 % bzw. 293 Schülerinnen und Schüler) geht nahezu vollständig auf neu eröffnete Berufsintegrationsklassen zurück (vgl. ebd.).

Rückgänge zeigen sich in den betrachteten fünf Jahren vor allem bei den Berufsoberschulen (- 32,8 %) und den Berufsfachschulen (- 12,6 %). An den Berufsfachschulen ist die Abnahme auf die Schulen in privater Trägerschaft zurückzuführen, Rückgänge sind hier bereits seit Mitte der 2000er Jahre zu beobachten. An den Berufsoberschulen verteilt sich der Rückgang auf die staatlichen und städtischen Schulen. Der Rückgang an dieser Schulart lässt sich für ganz Bayern feststellen und hält bereits seit einigen Jahren an. Ein Hintergrund für diese Entwicklung ist eine Änderung im Bayerischen Hochschulgesetz im Jahr 2011. So können beruflich Qualifizierte mit einer mindestens zweijährigen abgeschlossenen Berufsausbildung und einer dreijährigen Berufserfahrung fachlich verwandte Studiengänge an einer Hochschule besuchen, nachdem sie eine Eignungsprüfung abgelegt haben (§ 45 BayHSchG). Der Besuch einer Berufsoberschule, um nach der Ausbildung die Zugangsberechtigung für eine Hochschule zu erwerben, ist somit nicht mehr zwingend notwendig. Im Abgleich mit der Zunahme der Anzahl der Schülerinnen und Schüler an den Fachoberschulen, stellt sich zudem die Frage, inwieweit hier der Erwerb der (Fach-)Hochschulreife von einem Teil der Jugendlichen nach vorne verlagert wird.

### **D1.3 Teilbereiche des Berufsbildungssystems**

Das Berufsbildungssystem kann in drei bzw. in sechs Teilbereiche gegliedert werden. Bei den drei Teilbereichen handelt es sich um das berufliche Ausbildungssystem, die berufliche Weiterbildung und den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Im beruflichen Ausbildungssystem sind das duale System, das Schulberufssystem, das Übergangssystem und das in Bayern gesondert gezählte Berufsgrundschuljahr zusammengefasst (vgl. auch Abb. D1-1). In diesen Angeboten wird entweder eine Ausbildung erworben oder auf eine solche hingeführt.

Im dualen System findet die Ausbildung zugleich in einem Ausbildungsbetrieb und an der Berufsschule oder einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung statt. Das Schulberufssystem beinhaltet das Angebot der Berufsfachschulen und der Berufsfachschulen des Gesundheitswesens. Das Übergangssystem ist in München in der Regel 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. Oft werden hier Neuzugewanderte und berufsschulpflichtige Flüchtlinge beschult, die teils das erste Mal seit ihrer Ankunft in Deutschland eine Schule besuchen. Aufgrund der hohen Anzahl an zu versorgenden Schülerinnen und Schülern gab es in den Schuljahren 2016/17 bis einschließlich 2017/18 auch Angebote des Übergangssystems für Geflüchtete und Neuzugewanderte an städtischen Berufsfachschulen und Fachoberschulen.

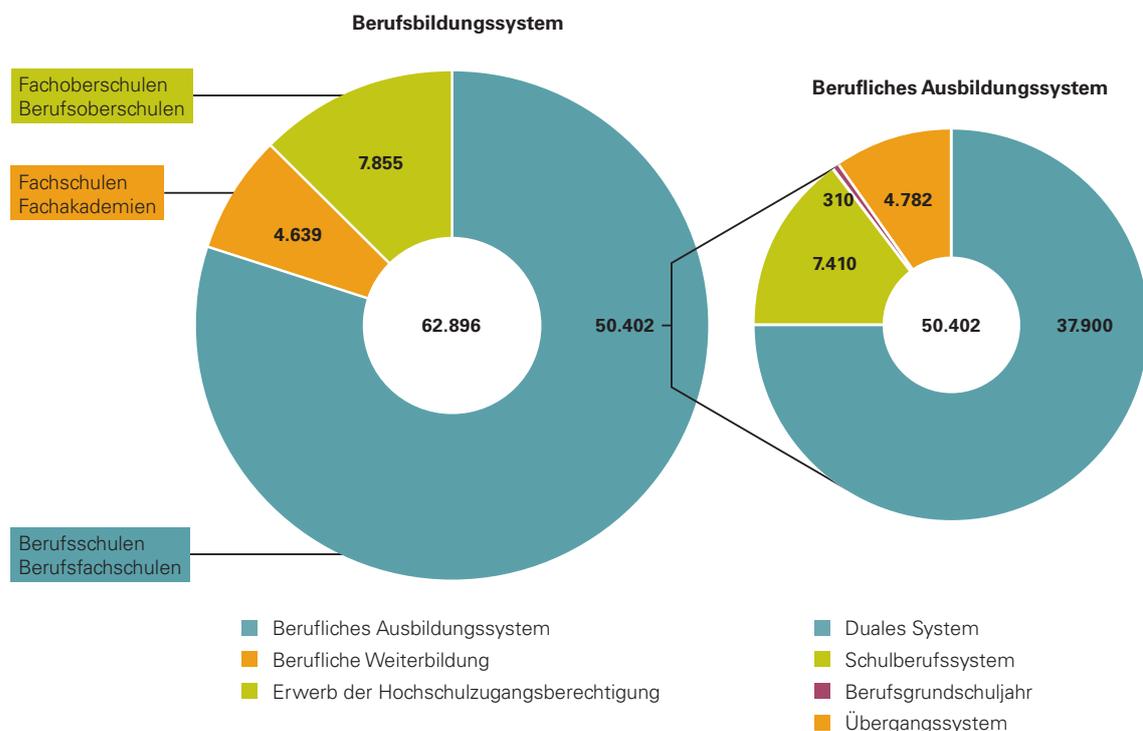
Das Berufsgrundschuljahr – schulisch (BGJ/s) befindet sich ebenfalls an den Berufsschulen bzw. den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Es handelt sich um ein in einigen dualen Ausbildungsberufen verpflichtendes erstes, vollzeitschulisches Ausbildungsjahr, in dem die Berufsschule auch die fachpraktische Ausbildung übernimmt.

Die berufliche Weiterbildung findet im schulischen Bereich an Fachschulen und Fachakademien statt. Diese beiden Schularten decken aber nur einen sehr kleinen Teil des Weiterbildungsge-  
schehens ab (vgl. F, siehe auch MBBB 2017, S. 130). Der Erwerb der Hochschulzugangsbere-  
chtigung ist an den beruflichen Oberschulen möglich. Hierzu zählen die Fachober-  
schulen, die sich direkt an Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden Schulen richten, und die  
Berufsoberschulen, die ein Angebot für junge Erwachsene mit abgeschlossener Berufsaus-  
bildung sind.

### Bildungsbeteiligung nach Teilbereichen

In der beruflichen Weiterbildung, an den Fachschulen und Fachakademien, befanden sich im Schuljahr 2017/18 zusammen 4.639 junge Erwachsene (Abb. D1-1). Den Erwerb einer Hoch-  
schulzugangsberechtigung strebten 7.855 Jugendliche und junge Erwachsene an Fachober-  
schulen und Berufsoberschulen, und im beruflichen Ausbildungssystem befanden sich 50.402  
Auszubildende bzw. Schülerinnen und Schüler.

**Abb. D1-1 Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Teilbereiche des Berufsbil-  
dungssystems in München, Schuljahr 2017/18\***



\* Berufsschulen inklusive der Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, Berufsfachschulen inklusive der Berufsfach-  
schulen des Gesundheitswesens. Im Schuljahr 2017/18 befanden sich auch an einer Fachoberschule 46 Schülerinnen und  
Schüler in einer Berufsintegrationsklasse für Flüchtlinge und Neuzugewanderte. Diese wird dem beruflichen Ausbildungs-  
system und dort dem Übergangssystem zugerechnet.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

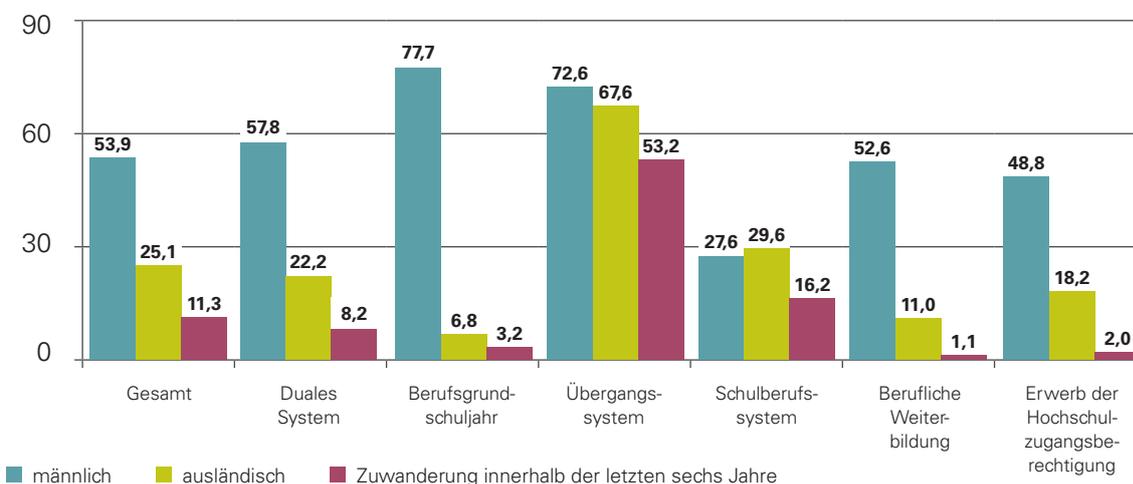
Den größten Anteil am beruflichen Ausbildungssystem hat die duale Ausbildung mit 37.900 Auszubildenden, mit deutlichem Abstand gefolgt vom Schulberufssystem an den Berufsfachschulen (des Gesundheitswesens) mit 7.410 Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Ausbildung. 4.782 Jugendliche befinden sich im Übergangssystem, 668 davon besuchten ein Angebot an einer der drei Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, welche einen überregionalen Einzugsbereich haben.

### Verteilung nach Geschlecht und Nationalität in den Teilbereichen

Der Anteil der jungen Männer im Berufsbildungssystem lag im Schuljahr 2017/18 bei 53,9 % (Abb. D1-2) und damit etwas höher als noch im Münchner Bildungsbericht 2016 berichtet (2013/14: 51,3 %). Der Anstieg geht mit der Zunahme an Schülerinnen und Schülern an den beruflichen Schulen seit dem Schuljahr 2014/15 einher, welcher sich vor allem auf Jugendliche und junge Erwachsene mit eigener Zuwanderungserfahrung bzw. auf Geflüchtete zurückführen lässt. Knapp jede und jeder Neunte an den beruflichen Schulen war im Schuljahr 2017/18 erst innerhalb der letzten sechs Jahre zugewandert (11,3 %). Hierbei handelte es sich in den letzten Jahren in der Mehrzahl um junge Männer. Allerdings zeigt auch die Zuwanderung von jungen Frauen Wirkung im Berufsbildungssystem. Während die Anzahl der jungen Frauen, die nicht zugewandert sind oder bereits länger als sechs Jahre in Deutschland leben, zwischen 2012 und 2017 deutlich abnahm (- 10,5 % bzw. um 2.834), ging die Zahl der jungen Frauen insgesamt aufgrund der Neuzugewanderten nur geringfügig zurück (- 2,3 % bzw. 694).

Einzelne Teilbereiche des Berufsbildungssystems sind eher weiblich oder männlich geprägt. Im Berufsgrundschuljahr (77,7 %) und im Übergangssystem (72,6 %) sind die jungen Männer deutlich in der Mehrzahl. Stark weiblich besetzt ist das Schulberufssystem, hier sind lediglich 27,6 % männlich. Dies liegt unter anderem an den angebotenen Berufen, die entlang von Geschlechterstereotypen eher junge Frauen ansprechen. Innerhalb von fünf Schuljahren zeigen sich hier allerdings Veränderungen, hin zu einem höheren Anteil junger Männer. So lag der Anteil 2012/13 noch bei 21,5 %, damit ergibt sich bis zum Schuljahr 2017/18 ein Anstieg um 6,1 Prozentpunkte.

**Abb. D1-2 Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung in den Teilbereichen des Berufsbildungssystems in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**



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

Der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler lag insgesamt bei 25,1 % und damit deutlich höher als in den Jahren zuvor, im Schuljahr 2013/14 waren es noch 18,5 % (vgl. MBBB 2016, S. 134). Im Vergleich zu diesem Wert ist auffällig, dass die ausländischen Jugendlichen etwas häufiger in der vollzeitschulischen Ausbildung vertreten sind (29,6 %) und im Übergangssystem stark überrepräsentiert sind (67,6 %). Die Bildungsgänge im Übergangssystem werden häufig von Neuzugewanderten bzw. Geflüchteten besucht (53,2 %). Insgesamt waren es 2.544, sie besuchten neben den Berufsintegrationsklassen auch weitere Angebote wie das Berufsvorbereitungsjahr (vgl. MBBB 2017, S. 116f.). Damit ist diese Gruppe entscheidend für die Zunahme der Anzahl der Jugendlichen im Übergangssystem (vgl. Tab. D2-1). An den Berufsschulen und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung hatten in der dualen Ausbildung 8,2 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine nur kurz zurückliegende Migrationserfahrung. Mit 3.117 jungen Menschen ist dies in absoluten Zahlen die größte Gruppe der Neuzugewanderten an den beruflichen Schulen. Ebenfalls häufig vertreten waren Neuzugewanderte im Schulberufssystem mit 16,2 % bzw. 1.119 jungen Frauen und Männern (vgl. auch D3.1).

## D2 Neueintritte und schulische Vorbildung

Die unterschiedlichen Bildungsgänge an den beruflichen Schulen dauern zwischen ein und drei Schuljahren. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler gibt dementsprechend die Gesamtgröße eines schulischen Angebots wieder, während die Neueintritte die Verteilung einer neuen Kohorte aufzeigen, wodurch unterschiedlich lange Bildungsangebote vergleichbar werden. Zudem lässt sich mit einem Blick auf die Neueintritte die Dynamik, mit der Veränderungen im Bereich der beruflichen Schulen vorstattengehen, besser sichtbar machen.

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. ihre Verteilung auf die Bereiche des beruflichen Ausbildungssystems zu betrachten (vgl. D2.3).

### D2.1 Neueintritte in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems

In der Summe nahmen die Neueintritte im Berufsbildungssystem innerhalb der fünf Jahre bis zum Schuljahr 2017/18 um 4,0 % zu. Vor allem im Übergangssystem gibt es mit 28,7 % bzw. mit 688 einen hohen Zuwachs auf 3.083 Jugendliche (**Tab. D2-1**). Dieser auch in absoluten Zahlen größte Anstieg im betrachteten Zeitraum geht vollständig auf die Gruppe der Neuzugewanderten und Geflüchteten zurück. Mit dem Übergang in Ausbildung geht der Anteil dieser Gruppe im Übergangssystem aber bereits wieder zurück, was sich auch daran zeigt, dass das Hoch der Neueintritte ins Übergangssystem bereits 2016/17 mit 3.468 Jugendlichen erreicht wurde.

Bei einer Betrachtung der Angebote des Übergangssystems ohne diejenigen, die innerhalb der letzten sechs Jahre zugewandert sind, waren es 2017/18 noch 1.666 Neueintritte in das Übergangssystem. 386 davon gingen an eine Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, 1.280 an eine Berufsschule. Diese im Vergleich zum Beginn des Jahrzehnts niedrigere Anzahl spiegelt auch die gute konjunkturelle Lage wider. Gleichwohl befindet sich unter den Schülerinnen und Schülern im Übergangssystem auch eine Gruppe von Jugendlichen, für die sich der Übergang in die Ausbildung besonders schwer gestaltet. Für diese Jugendlichen besteht die Gefahr, dass sie dauerhaft in prekären Verhältnissen verbleiben. Dies hat sich bereits in der Längsschnittbetrachtung der Münchner Schulabsolventenbefragung gezeigt, insbesondere in der abschließenden qualitativen Befragung (vgl. Zimmermann/Tilly 2012).

Mit einer Zunahme von 308 Jugendlichen und jungen Erwachsenen gab es im dualen System den stärksten Zuwachs in absoluten Zahlen. In allen anderen Teilbereichen fällt die Zu- oder Abnahme der Neueintritte über den betrachteten Fünfjahreszeitraum in absoluten Zahlen jeweils nur im zweistelligen Bereich aus. Für das Schulberufssystem kann noch angemerkt werden, dass hinter der Veränderung bei den Neueintritten (- 79 Schülerinnen und Schüler) im betrachteten Zeitraum ein Rückgang an den Berufsfachschulen (- 9,9 % bzw. 168 Schülerinnen und Schüler) und zugleich ein Anstieg an den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens (+ 5,2 % bzw. 89 Schülerinnen und Schüler) steht. Darin zeigt sich eine Entwicklung hin zu Gesundheitsberufen, welche bereits seit mehreren Jahren zu beobachten ist (vgl. auch Tab. D1-2).

**Tab. D2-1 Neu eingetretene Schülerinnen und Schüler nach den Teilbereichen des Berufsbildungssystems in München, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18**

Teilbereich		Schuljahr						Entwicklung (in %)
		2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	
Berufliches Ausbildungssystem	Duales System	12.340	12.375	12.121	12.199	12.370	12.648	2,5
	Schulberufssystem	3.424	3.477	3.492	3.485	3.323	3.345	-2,3
	Berufsgrundschuljahr	274	264	302	305	302	294	7,3
	Übergangssystem	2.395	2.084	2.079	2.618	3.468	3.083	28,7
Berufliche Weiterbildung		2.446	2.609	2.587	2.512	2.624	2.529	3,4
Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung		3.655	3.804	3.787	3.735	3.701	3.609	-1,3
Gesamt		24.534	24.613	24.368	24.854	25.788	25.508	4,0

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

## D2.2 Bildungsbeteiligung am Übergang in die berufliche Ausbildung

Die Mehrheit der nicht studienberechtigten Jugendlichen mündet in das berufliche Ausbildungssystem. Allerdings bieten die Fachoberschulen für Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Schulabschluss die Möglichkeit, die (Fach-)Hochschulreife zu erwerben, was in Konkurrenz zu einer Erstausbildung stehen kann. 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 betrachtet. Eine Darstellung allein des beruflichen Ausbildungssystems kann dem Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung entnommen werden (zuletzt MBBB 2017).

## Betrachtung der Neuzugewanderte im beruflichen Ausbildungssystem

Als Neuzugewanderte werden für die beruflichen Schulen in der Regel die Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrachtet, die innerhalb der letzten sechs Jahre zugewandert sind. Bei Detailbetrachtungen wird auch die kleinere Gruppe derer, die innerhalb der letzten drei Jahre zugewandert sind, ausgewiesen (vgl. auch MBBB 2017, S. 172).

Geflüchtete und Neuzugewanderte befanden sich bis ins Schuljahr 2016/17 zu einem hohen Anteil in den Berufsintegrationsklassen, einem speziellen Angebot des Übergangssystems. Im Münchner Bildungsbericht 2016 wurden diese Angebote gesondert berichtet (vgl. MBBB 2016, S. 144f.) und beim Blick auf das berufliche Ausbildungssystem ausgeklammert. Zwischenzeitlich verteilen sich die Neuzugewanderten und Geflüchteten auf alle Angebote und Teilbereiche des beruflichen Ausbildungssystems. Inzwischen sind sie häufiger in einer Ausbildung als im Übergangssystem zu finden. Damit ist die Gruppe ein fester Bestandteil im Ausbildungssystem. Auch änderte sich die Zusammensetzung der Neuzugewanderten in den letzten beiden Jahren. Der Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Krisenregion wird geringer und andere Herkunftsregionen werden bedeutender (vgl. A1.3).

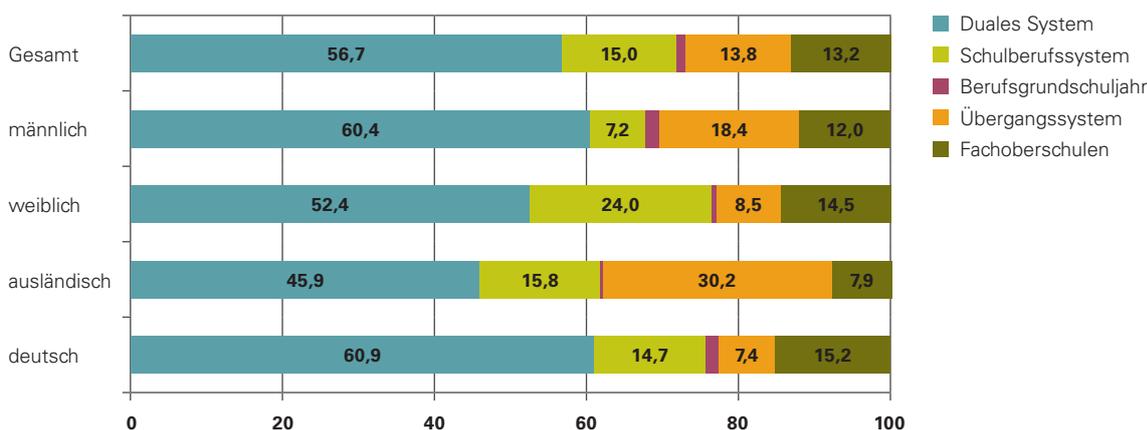
In diesem Bericht wird die Gruppe der Neuzugewanderten unter D3.1 gesondert betrachtet und als Folge der Entwicklungen in den letzten drei Jahren in allen Darstellungen mitberücksichtigt. Letzteres führt dazu, dass die Abbildungen und Prozentwerte in den Abschnitten D2.2 und D2.3 zumeist nicht mit den Zahlen aus dem Münchner Bildungsbericht 2016 verglichen werden können.

## Bildungsbeteiligung nach Geschlecht, Nationalität und Vorbildung

**Abbildung D2-1** zeigt für das Schuljahr 2017/18, dass sich mit 56,7 % die Mehrheit der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler in einer dualen Ausbildung befindet, während eine vollzeitschulische Ausbildung (15,0 %) und der Weg an die Fachoberschule (13,2 %) seltener gewählt werden. Ins Übergangssystem münden 13,8 % der Schülerinnen und Schüler.

Wird nach Geschlecht unterschieden, sind es die jungen Frauen, die sich öfter für das Schulberufssystem entscheiden (24 %) und folglich seltener in einer dualen Ausbildung vertreten sind (52,4 %) als die jungen Männer (7,2 % bzw. 60,4 %). Dies liegt vor allem daran, dass sie im Schulberufssystem häufiger als junge Männer die Berufe finden, die sie ansprechen. Vor allem mit Blick auf die sozialpädagogischen und pflegerischen Berufe im Schulberufssystem lässt sich hier von Genderzuschreibungen zu den Berufsbildern ausgehen, welche die Berufswahl stark beeinflussen (vgl. auch A2.1).

**Abb. D2-1 Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Nationalität und Geschlecht in München, Schuljahr 2017/18 (in %)\***



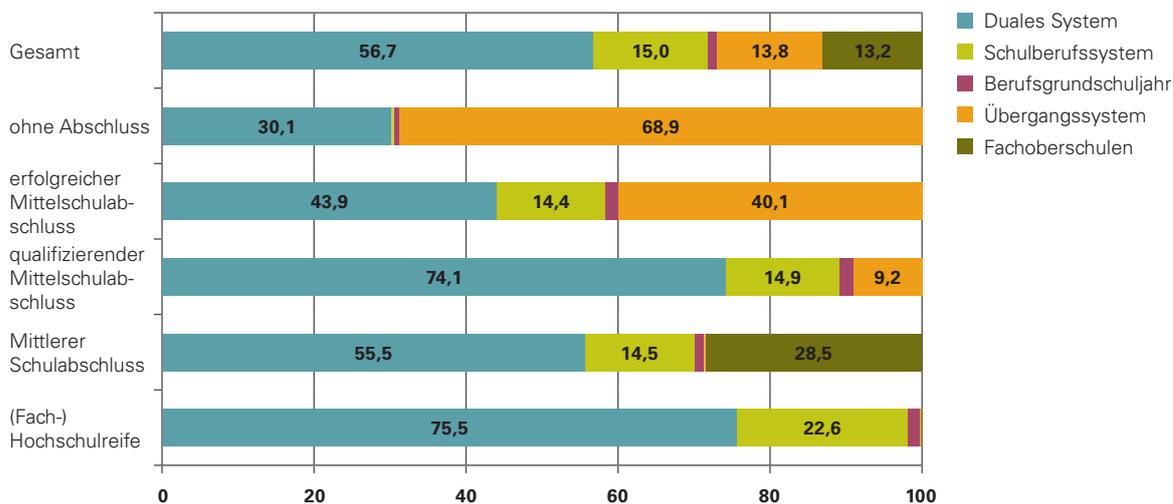
\* Die Prozentwerte sind nicht mit denen aus dem Münchner Bildungsbericht 2016 vergleichbar, siehe Hinweis zu den Neuzugewanderten unter D2.2.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Deutlich seltener als junge Männer (18,4 %) befinden sich junge Frauen (8,5 %) im Übergangssystem. Dies ist unter anderem auf die Gruppe der Neuzugewanderten und Geflüchteten zurückzuführen, die in der Mehrzahl männlich ist und vielfach Angebote im Übergangssystem wahrnimmt. Dies führt auch dazu, dass ausländische Schülerinnen und Schüler mit 30,2 %, deutlich häufiger im Übergangssystem anzutreffen sind als deutsche Jugendliche (7,4 %). Zudem haben junge Frauen im Durchschnitt höhere Schulabschlüsse als junge Männer (vgl. Abb. C5-3) und finden auch mit einem niedrigeren Abschluss besser in eine Ausbildung (vgl. auch Abb. D2-3).

Grundsätzlich hat die Vorbildung einen sehr hohen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler. Wer nicht mindestens einen qualifizierenden Mittelschulabschluss (2.254 Neueintritte) vorweisen kann, mündet überproportional häufig ins Übergangssystem. Im Schuljahr 2017/18 waren dies von den 1.375 neutretenen Schülerinnen und Schülern ohne Abschluss 68,9 % oder 948 Jugendliche (**Abb. D2-2**). Davon hatten 497 eine eigene Migrationserfahrung, die noch nicht länger als sechs Jahre zurücklag. Mit einem erfolgreichen Mittelschulabschluss (3.083 Neueintritte), waren es immer noch 40,1 % der Neueintritte, die ins Übergangssystem gingen (1.232 Neueintritte). Dabei gilt zugleich, dass Jugendliche ohne Abschluss oder mit erfolgreichem Mittelschulabschluss aufgrund der guten Lage am Ausbildungsstellenmarkt zuletzt deutlich öfter den direkten Sprung in eine Ausbildung schaffen. So stieg die Anzahl derjenigen ohne Abschluss, die neu in eine duale Ausbildung eintraten, von 142 jungen Menschen im Schuljahr 2012/13 auf 414 Jugendliche im Schuljahr 2017/18.

**Abb. D2-2 Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Vorbildung in München, Schuljahr 2017/18 (in %)\***



\* Die Prozentwerte sind nicht mit denen aus dem Münchner Bildungsbericht 2016 vergleichbar, siehe Hinweis zu den Neuzugewanderten unter D2.2.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Ab einem mittleren Schulabschluss, den 10.287 und damit ca. 46 % der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler mitbrachten, wird das Übergangssystem nur noch in Ausnahmefällen besucht (0,2 %). Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss geht an eine Fachoberschule (28,5 %). Zugleich kommen 1.307 Jugendlichen, die eine Fachhochschulreife besitzen, neu in eine duale Ausbildung (1.044) und das Schulberufssystem (263).

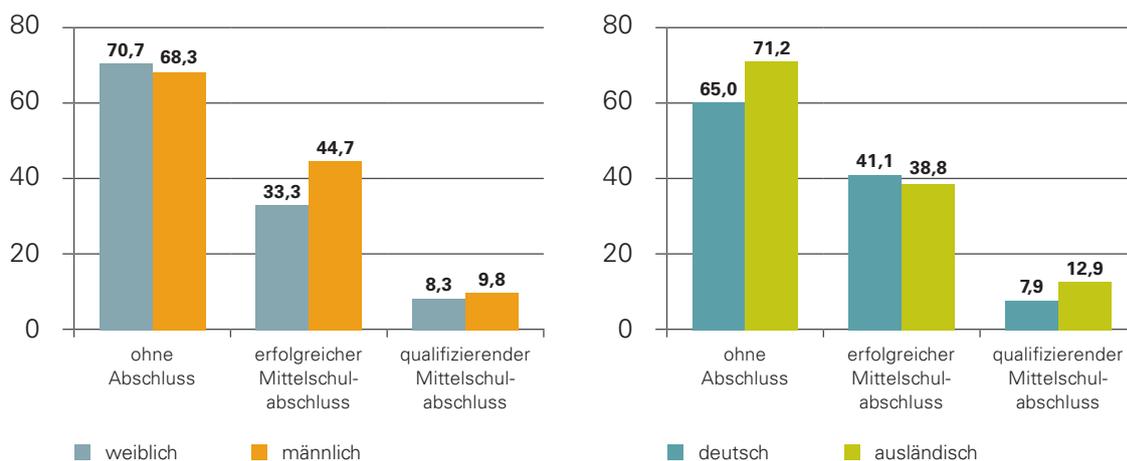
Ergebnisse des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zu den Kompetenzen der Jugendlichen im beruflichen Ausbildungssystem zeigen, dass sich auf Bundesebene in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Informationskompetenz bei gleichem Schulabschluss kaum Unterschiede zwischen Jugendlichen im Übergangssystem, in einer dualen Ausbildung oder im Schulberufssystem ausmachen lassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 141). Entsprechend ist davon auszugehen, dass der erfolgreiche Übergang in eine Ausbildung bzw. das Scheitern bei der Ausbildungsplatzsuche auf andere Einflüsse zurückzuführen ist. Hier kann etwa der Wunsch nach einem höheren oder besseren Schulabschluss bei den Jugendlichen den Ausschlag für den Besuch eines Bildungsgangs im Übergangssystem geben. Ebenso können aber auch Zuschreibungen und Personenmerkmale über den Erfolg beim Einmünden in eine Ausbildung entscheiden.

### Bildungsbeteiligung im Übergangssystem nach Geschlecht, Nationalität und Vorbildung

Unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit sollte bei gleichem Schulabschluss kein Unterschied nach Geschlecht oder Nationalität beim Übergang in das berufliche Ausbildungssystem bzw. an die Fachoberschulen feststellbar sein. Inwieweit das für alle Abschlüsse und Teilbereiche des Ausbildungssystems der Fall ist, kann **Tabelle D2-3A** im Anhang entnommen werden.

Der folgende Abschnitt beschränkt sich auf die Jugendlichen ohne Abschluss, mit erfolgreichem Mittelschulabschluss und mit qualifizierendem Mittelschulabschluss, die neu in das berufliche Ausbildungssystem eintreten. Dabei wird nur der Anteil der Jugendlichen mit diesen Abschlüssen betrachtet, die ins Übergangssystem einmünden (**Abb. D2-3**).

**Abb. D2-3 Anteil der Neueintritte je Schulabschluss, die in das Übergangssystem einmünden, nach Geschlecht und Nationalität in München, Schuljahr 2017/18 (in %)\***



\* Die Prozentwerte sind nicht mit denen aus dem Münchner Bildungsbericht 2016 vergleichbar, siehe Hinweis zu den Neuzugewanderten unter D2.2.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Die stärkste Differenz bei der Bildungsbeteiligung im Übergangssystem ergibt sich bei einer Betrachtung der Neueintritte mit erfolgreichem Mittelschulabschluss nach Geschlecht. Während 44,7 % der jungen Männer mit erfolgreichem Mittelschulabschluss ins Übergangssystem gehen, ist es nur ein Drittel der jungen Frauen. Diese Differenz lässt sich zu großen Teilen auf das Angebot der Städtischen Berufsfachschule für Kinderpflege zurückführen. Bei der Ausbildung zur Kinderpflege handelt es sich um eines der wenigen Berufsfachschulangebote, das auch in größerem Umfang für Schülerinnen und Schüler mit erfolgreichem Mittelschulabschluss offen steht. Besucht wird die Ausbildung zu über 80 % von jungen Frauen, wodurch bereits etwa 10 % der jungen Frauen mit erfolgreichem Mittelschulabschluss versorgt werden.

Zwischen ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern gibt es die größten Unterschiede bei den Jugendlichen ohne Abschluss. Während 65 % der deutschen Schülerinnen und Schüler ins Übergangssystem einmünden, sind es bei den ausländischen Schülerinnen und

Schülern 71,2 %. Dieser Unterschied erklärt sich unter anderem durch die neuzugewanderten Jugendlichen. Wer erst in der Sekundarstufe zuwandert, kann in den nur wenigen Jahren Bildungszeit häufig noch keinen Abschluss und keine hinreichenden Sprachkenntnisse erwerben und benötigt im Anschluss ein entsprechendes Angebot.

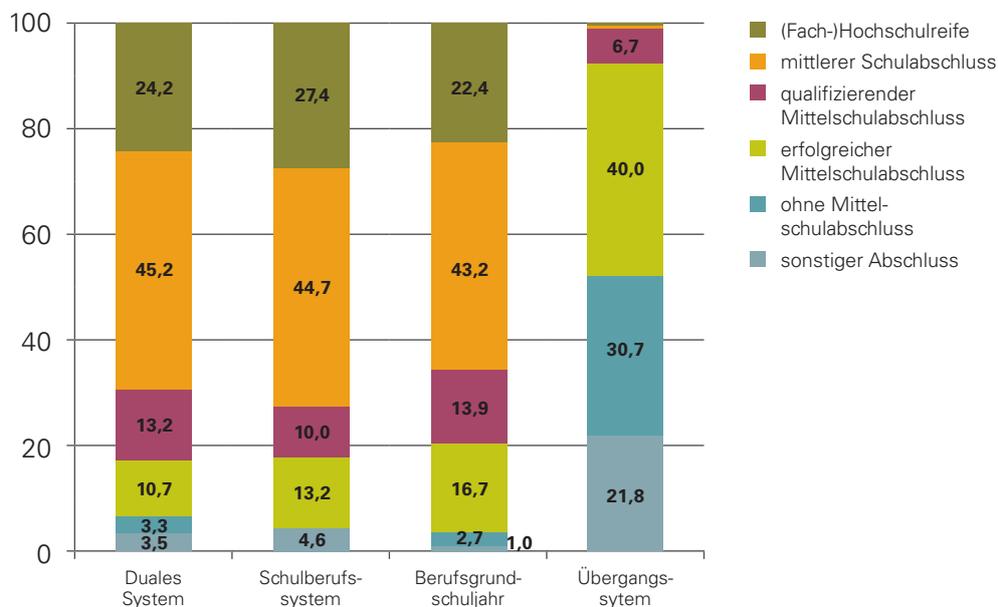
Bei den Schülerinnen und Schülern mit qualifizierendem Mittelschulabschluss sind es 12,9 % der ausländischen Jugendlichen, die Angebote des Übergangssystems besuchen, während der Anteil bei den deutschen Schülerinnen und Schülern wiederum deutlich niedriger ausfällt (7,9 %). Hier können auch Hürden bzw. Benachteiligungen bestehen, welche außerhalb des Bildungssystems und der Biographien der Jugendlichen liegen. Anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels lässt sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund auf Bundesebene eine um 5 bis 6 Prozentpunkte geringere Chance feststellen, eine duale Ausbildung aufzunehmen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 143). Erst für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in der dritten Generation lassen sich keine Nachteile mehr beim Übergang in eine Ausbildung ausmachen (vgl. Beicht & Walden 2018, S. 17). Verschiedene Studien verweisen darauf, dass Betriebe unter anderem 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 im beruflichen Ausbildungssystem**

Die Betrachtung der Bildungsteilhabe wird hier um einen Blick aus der Systemsicht ergänzt. Für die Teilbereiche des Ausbildungssystems kann damit betrachtet werden, wie sich die neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler nach Vorbildung zusammensetzen. Im Schuljahr 2017/18 starten junge Menschen in München am häufigsten mit einem mittleren Schulabschluss in eine Ausbildung. Im dualen System sind es 45,2 % (5.712 von 12.648 Neueintritten), im Schulberufssystem 44,7 % (1.494 von 3.345 Neueintritten) und im Berufsgrundschuljahr 43,2 % (127 von 294) der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler (**Abb. D2-4**). An zweiter Stelle liegt in allen drei Teilbereichen die (Fach-)Hochschulreife, mit welcher über 20 % der Jugendlichen in eine Ausbildung gehen.

Der qualifizierende und der erfolgreiche Abschluss der Mittelschule sind in der Summe in der dualen Ausbildung und im Schulberufssystem etwas seltener vertreten als die (Fach-)Hochschulreife. Der Anteil der Abschlüsse in diesen Teilbereichen hat seit dem Schuljahr 2013/14 leicht abgenommen (vgl. MBB 2016, S. 141). In absoluten Zahlen ist dies vor allem im dualen System festzustellen. Während 1.349 oder 13,2 % der Jugendlichen im Schuljahr 2017/18 mit einem qualifizierenden Mittelschulabschluss in die Ausbildung gingen, waren es 2013/14 noch 1.552. Beim erfolgreichen Mittelschulabschluss sank die Anzahl der Neueintritte um 273 auf 1.944. In beiden Fällen geht diese Entwicklung auf die zuletzt wieder rückläufige Anzahl an Absolventinnen und Absolventen mit diesen beiden Abschlüssen in der Stadt München und den umliegenden Landkreisen zurück. Selten, aber mit 3,3 % bzw. 414 Neueintritte deutlich öfter als in den Vorjahren, wird eine duale Ausbildung auch ohne Abschluss aufgenommen (vgl. MBB 2016, S. 140). Auch Neueintritte mit einem sonstigen Abschluss (3,5 %) verzeichneten einen Anstieg (2013/14: 0,7 %). Zumeist handelt es sich hierbei um einen im Ausland erworbenen Schulabschluss, den neuzugewanderte Jugendliche mitbringen. Damit steigt auch die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im dualen System.

**Abb. D2-4 Vorbildung der neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler im beruflichen Ausbildungssystem in München, Schuljahr 2017/18 (in %)\***



Die Prozentwerte der Säule „Übergangssystem“ sind nicht mit denen aus dem Münchner Bildungsbericht 2016 vergleichbar, siehe Hinweis zu den Neuzugewanderten unter D2.2.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Im Schulberufssystem ist der erfolgreiche Mittelschulabschluss (13,2 %) häufiger und der qualifizierende Mittelschulabschluss (10,0 %) seltener anzutreffen wie in der dualen Ausbildung. Für den erfolgreichen Mittelschulabschluss lässt sich dies unter anderem auf den bereits angeführten Effekt der Städtischen Berufsfachschule für Kinderpflege zurückführen. Ansonsten ist das Vorbildungsniveau im Schulberufssystem insgesamt etwas höher als im dualen System, da 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.

Wie im dualen System ist auch im Schulberufssystem ein Anstieg der sonstigen Abschlüsse zu verzeichnen (2013/14: 2,6 %; 2017/18: 4,6 %), was vor allem auf die Gruppe der Neuzugewanderten zurückzuführen ist. Diese unterscheidet sich im Schulberufssystem von den Neuzugewanderten im dualen System durch Alter und Herkunft, ein Grund hierfür ist die Anwerbung von Auszubildenden im Ausland (vgl. MBBB 2017, S. 187f.).

Ins Übergangssystem münden überwiegend Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen Bildungsabschluss ein. 30,7 % der 3.083 neu eingetretenen Schülerinnen und Schüler haben keinen anerkannten Schulabschluss erreicht, 40,0 % haben die Mittelschule ohne qualifizierten Abschluss verlassen. Weitere 6,7 % können einen qualifizierten Mittelschulabschluss vorweisen.

Aus der Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler (vgl. D2.2) lässt sich bereits ableiten, dass junge Männer und ausländische Schülerinnen und Schüler mit einer geringeren Vorbildung in die vier Teilbereiche eintreten als junge Frauen und deutsche Jugendliche. So zeigt eine Betrachtung

tung nach Teilbereichen dann auch, dass junge Frauen, die in das duale System münden, häufiger eine (Fach-)Hochschulreife (29,3 %) besitzen und dafür seltener über einen Mittelschulabschluss (19,6 %) verfügen als junge Männer (20,3 % bzw. 27,0 %). Vor allem ausländische Schülerinnen und Schüler beginnen ihre duale Ausbildung oft mit einem erfolgreichen Mittelschulabschluss (21,5 %) 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 in **Tabelle D2-4A** im Anhang.

### **Exkurs D1: Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen**

Bereits seit dem Jahr 2001 wird an den beruflichen Schulen in München Schulsozialarbeit angeboten. Das Angebot der Berufsschulsozialarbeit ist ein gemeinsam entwickeltes und finanziertes Projekt des Referates für Bildung und Sport - Geschäftsbereich Berufliche Schulen und des Sozialreferates/Stadtjugendamt - 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.

Im Zuge dieses Angebots werden die persönlichen, schulischen, wirtschaftlichen und beruflichen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar und frühzeitig erfasst. Das Risiko des Scheiterns von Jugendlichen in der Schule und/oder im Ausbildungsbetrieb soll vermieden und die Chancen Benachteiligter erhöht werden.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in der persönlichen Einzelfallhilfe, zusätzlich werden aber auch an allen betreuten Schulen Gruppenangebote mit unterschiedlichen Inhalten, beispielsweise zur Schuldenprävention, Gesundheitsförderung und Gewaltprävention, in den Klassen durchgeführt. Die jeweilige Situation an jeder einzelnen beruflichen Schule bestimmt die Handlungsfelder und Aufgabenschwerpunkte der Berufsschulsozialarbeit vor Ort maßgeblich mit.

Die Berufsschulsozialarbeit ist sehr vielfältig und breitgefächert angelegt, hat sich im Laufe der Jahre kontinuierlich weiter entwickelt und wurde den gesellschaftspolitischen und strukturellen Veränderungen angepasst. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter betreuen neben den klassischen dualen Ausbildungsklassen der verschiedenen Ausbildungsberufe an Berufsschulen auch berufliche Schulen wie Berufsfachschulen, Wirtschaftsschulen, eine Fachoberschule sowie Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildung im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und in den sogenannten JoA-Klassen (JoA = Jugendliche ohne Ausbildungsplatz), die an den verschiedenen Berufsschulen verortet sind.

Dieser Vielfalt der Schularten im beruflichen Bereich trägt das Konzept Rechnung, um auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schulart vor Ort direkt und adäquat reagieren zu können. So werden im Rahmen der Betreuung der Schülerinnen und Schüler, die nicht in einem Ausbildungsverhältnis stehen, neben der Beratung zu persönlichen und schulischen Problemen, auch Perspektiven und Wege für die Zeit nach Beendigung des Schulbesuches erarbeitet, um diese Jugendlichen im Prozess der Berufsfindung zu begleiten und einen erfolgreichen Übergang ins Berufsleben gewährleisten zu können.

Außerdem werden auch die Berufsintegrationsklassen (vgl. D3.1) von der Berufsschulsozialarbeit betreut und begleitet. In diesen Klassen werden Jugendliche mit Fluchthintergrund, die berufsschulpflichtig sind und noch über keinen Ausbildungsplatz verfügen, beschult. Zur Ressourcenverstärkung wurde hierbei die Berufsschulsozialarbeit der steigenden Anzahl der Flüchtlingsklassen dynamisch angepasst, d.h. die Zuschaltung von Personalressourcen richtet sich nach der Anzahl der neu hinzukommenden Schülerinnen und Schüler in den Berufsintegrationsklassen.

Im Bedarfsfall werden von der Schulsozialarbeit auch unterschiedliche Kooperationspartner wie die Agentur für Arbeit München, die Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern, die Handwerkskammer für München und Oberbayern und psychosoziale Fachdienste mit hinzugezogen, um die bestmögliche Unterstützungsleistung für die Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

Die Berufsschulsozialarbeit arbeitet in Absprache und enger Abstimmung mit den Schulleitungen, den Lehrkräften, den Beratungslehrkräften, den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und anderen Personen im Sozialforum wie den Jungenbeauftragten und den Mädchenbeauftragten zusammen. Durch diese enge Vernetzung und die strukturierte Zusammenarbeit der einzelnen Professionen hat sich die Berufsschulsozialarbeit im Laufe der Jahre zu einem hilfreichen und seitens der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrerinnen und Lehrer stark nachgefragten Jugendhilfeeinstrument innerhalb der Schule etabliert.

Insgesamt ist die Berufsschulsozialarbeit im Schuljahr 2018/19 an 42 beruflichen Schulen verortet.

Textbeitrag Sozialreferat/Stadtjugendamt

## D3 Bildungsteilhabe ausgewählter Gruppen

Im den vorangegangenen Abschnitten wurde die Bildungsbeteiligung bereits nach Vorbildung, Geschlecht und Nationalität abgleichen. Im Abgleich mit den zu Beginn des Berichts dargestellten Dimension von Bildungsteilhabe (vgl. Abschnitt A2) fehlen für eine vollständige Betrachtung Daten zu jungen Menschen mit Behinderung, zum Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler und eine Darstellung der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler an den beruflichen Schulen.

Zur sozialen Lage der Jugendlichen an den beruflichen Schulen sind keine Zahlen verfügbar, zu jungen Menschen mit Behinderung gib es nur wenig Daten, auf welche im Folgenden eingegangen wird (vgl. D3.2). Zuvor wird noch auf die Neuzugewanderten im beruflichen Ausbildungssystem eingegangen (vgl. D3.1), zum Migrationshintergrund insgesamt sind keine Daten verfügbar (vgl. A2.2).

### D3.1 Neuzuwanderte im beruflichen Ausbildungssystem

Neuzugewanderte Jugendlichen werden oft im Übergangssystem, darunter zum großen Teil in den Berufsintegrationsklassen, aufgenommen. Seit einigen Jahren steigt ihr Anteil aber auch in den anderen Bereichen des Übergangssystems wie z.B. im Berufsvorbereitungsjahr (vgl. MBBB, S. 117). Im Schuljahr 2017/18 ging die Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem nach einigen Jahren des Anstiegs wieder zurück (vgl. Tab. D2-1), was sich ebenfalls im bundesdeutschen Vergleich zeigt (vgl. BIBB 2019, S. 10). Dies geht auch auf die mittlerweile sinkende Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Berufsintegrationsklassen zurück. Nach dem Besuch der Berufsintegrationsklasse und anderer Angebote des Übergangssystems beginnen viele der neuzugewanderten Jugendlichen eine duale Ausbildung oder gehen an eine Berufsfachschule bzw. Berufsfachschule des Gesundheitswesens (vgl. **Abb. D1-2**). In der Folge ist die Gruppe der Neuzugewanderten in der Ausbildung inzwischen größer als im Übergangssystem.

Die Frage, wie erfolgreich diese Gruppe in der Ausbildung ist, lässt sich gegenwärtig aufgrund der Datenlage nicht beantworten – bisher wird in der Absolventenstatistik keine Zuwanderung erfasst (vgl. auch BIBB, S. 166 ff.).

### Berufsintegrationsklassen

Die Berufsintegrationsklassen (BIK) sind als Teil des Übergangssystems in der Regel an den Berufsschulen angesiedelt. Aufgenommen werden neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler, die noch berufsschulpflichtig sind (16 bis 21 Jahre, in Ausnahmefällen bis zum 25. Lebensjahr). Für die Aufnahme in die Klassen müssen sie einen Test bestehen und das Eingangssprachniveau A1 nachweisen können. Teilweise werden in die Berufsintegrationsklassen Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die nur über wenige Jahre Schulbildung oder keine schulische Vorbildung verfügen.

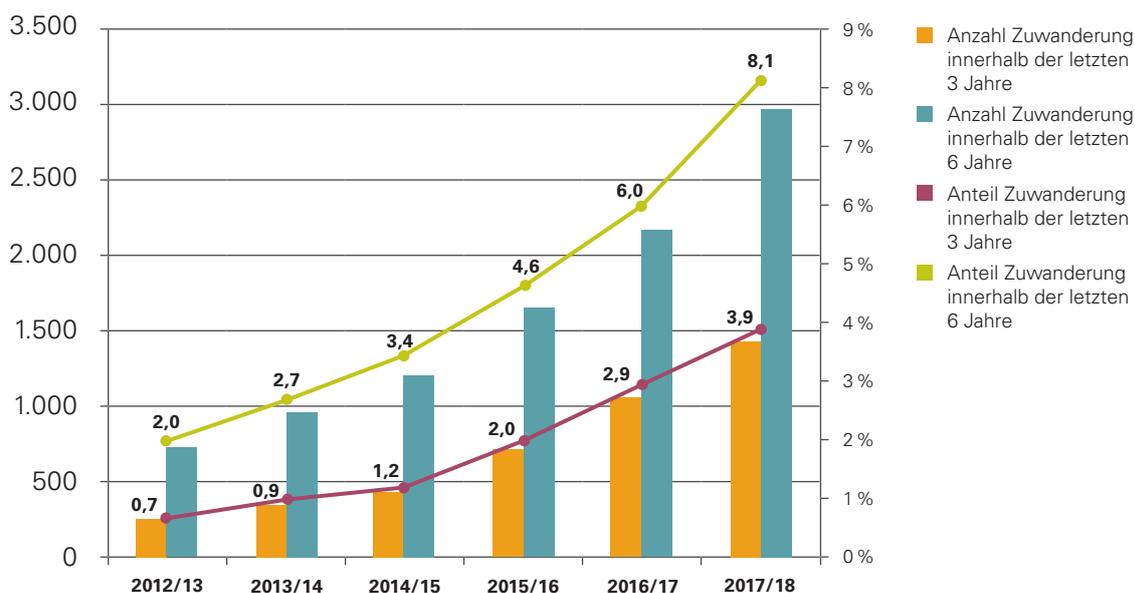
Der Besuch der Berufsintegrationsklassen dauert in der Regel zwei Jahre, in denen Jugendliche Sprachförderung und Unterricht in sonstigen Fächern bekommen. Ebenfalls wird Wert auf die Berufsvorbereitung gelegt. Ziel ist der Erwerb des Mittelschulabschlusses und die Vermittlung in ein Ausbildungsverhältnis oder an eine weiterführende Schule.

Im Schuljahr 2018/2019 gibt es in München 59 städtische Berufsintegrationsklassen mit 1.001 Schülerinnen und Schülern (Stand Oktober 2018). Davon werden 23 Klassen an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung in der Balanstraße geführt.

### Duale Ausbildung

Im Bereich der dualen Ausbildung zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Schülerinnen und Schüler, die aus dem Ausland zugewandert sind. Die **Abbildung D3-1** erfasst die Schülerzahlen mit noch relativ kurz zurückliegender Migrationserfahrung. Für jedes Schuljahr wird die Zahl der Jugendlichen, die innerhalb der letzten drei Jahre nach Deutschland gekommen sind, zu einer Dreijahressumme addiert. Analog wird die Sechsjahressumme gebildet. Anschließend werden für diese Gruppen Anteile an der Gesamtzahl in der dualen Ausbildung berechnet.

**Abb. D3-1 Anzahl und Anteil der zugewanderten Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen in der dualen Ausbildung nach Zuwanderungszeitraum, Schuljahre 2012/13 bis 2017/18\***



\* Nicht enthalten sind die Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, da für diese nicht durchgehend Daten verfügbar sind.  
Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung.

Der Anstieg zeigt sich zum einen in den absoluten Zahlen – während im Schuljahr 2012/13 die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der dualen Ausbildung, die in den letzten sechs Jahren nach Deutschland zugewandert sind, bei 729 lag, waren es im Schuljahr 2017/18 mit 2.977 bereits viermal so viele. Dementsprechend steigt auch der Anteil der erst kürzlich zugewanderten Schülerinnen und Schüler in der dualen Ausbildung. Im Schuljahr 2012/13 betrug der Anteil der in den letzten sechs Jahren zugewanderten Schülerinnen und Schüler knapp 2 %, fünf Jahre später ist dieser Anteil auf 8,1 % gestiegen.

## Schulberufssystem

An den Berufsfachschulen in München zeigt sich die Bedeutung der Neuzuwanderung besonders eindrücklich. Während an den Berufsfachschulen in den Schuljahren von 2015/16 bis 2017/18 die Anzahl der Auszubildenden von 3.194 auf 3.069 leicht rückläufig war, hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit eigener Migrationserfahrung von 11,7 % auf 15,4 % erhöht. Sowohl die Anzahl als auch der Anteil der Personen, die in den letzten drei Jahren zugewandert sind, haben sich fast verdoppelt. Für die Gruppe der innerhalb der letzten sechs Jahre zugewanderten konnte auch ein Anstieg verzeichnet werden (3,9 % auf 6,8 %).

An den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens verfügte im Schuljahr 2015/16 mehr als ein Viertel (27,2 %) der Schüler\_innenschaft über eigene Migrationserfahrung. Bis zum Schuljahr 2017/18 stieg der Anteil der zugewanderten Schülerinnen und Schüler auf 33,6 % an. Bei den Auszubildenden, die erst kürzlich nach Deutschland zugewandert sind, fiel die Entwicklung ähnlich aus – der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in den letzten sechs Jahren zugewandert sind, erhöhte sich von 18,9 % im Schuljahr 2015/16 auf 23,9 % im Schuljahr 2017/18. Somit verfügte fast jede vierte Person an den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens über eine kurz zurückliegende Migrationserfahrung. Besonders hohe Anteile werden in den Fachrichtungen Altenpflege, Altenpflegehilfe und Krankenpflegehilfe verzeichnet (vgl. MBBB 2017, S. 187). Der Mangel an Fachkräften im Pflegebereich wird somit durch die kürzlich Zugewanderten teilweise aufgefangen bzw. würde ohne sie deutlich größer ausfallen.

**Tab. D3-1 Schülerinnen und Schüler in Berufsfachschulen und Berufsfachschulen des Gesundheitswesens mit eigener Migrationserfahrung nach Zuwanderungsjahr, Schuljahre 2015/16 bis 2017/18\***

Zuwanderung innerhalb der letzten ...	Berufsfachschulen					
	2015/16		2016/17		2017/18	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
3 Jahre	66	2,1	114	3,7	122	4,0
6 Jahre	126	3,9	200	6,4	209	6,8
eigene Migrationserfahrung	374	11,7	469	17,7	472	15,4

Zuwanderung innerhalb der letzten ...	Berufsfachschulen des Gesundheitswesens					
	2015/16		2016/17		2017/18	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
3 Jahre	575	13,6	672	15,4	712	16,2
6 Jahre	797	18,9	942	21,6	1.051	23,9
eigene Migrationserfahrung	1.150	27,2	1.343	30,8	1.480	33,6

\* Daten zur Zuwanderung von Schülerinnen und Schülern an Berufsfachschulen und Berufsfachschulen des Gesundheitswesens liegen erst seit dem Schuljahr 2015/16 vor.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnungen

### D3.2 Junge Menschen mit Behinderung in der Erstausbildung

Im Bereich der beruflichen Bildung sind neben schulischen Inklusionsprozessen vor allem gelingende Übergänge in Ausbildung und Arbeit entscheidend. Einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft folgend, bilden bundesweit lediglich knapp 12 % der ausbildenden Unternehmen Jugendliche mit Behinderungen aus (vgl. Metzler et al. 2017, S. 38).

Auszubildende mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, welche ein duales Berufsausbildungsverhältnis aufnehmen, haben gemäß Art. 41 BayEUG grundsätzlich die Wahl zwischen dem Besuch der zuständigen Regelberufsschule und einer entsprechenden Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung. Sobald ein Ausbildungsvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb abgeschlossen wird, nimmt die zuständige Berufsschule die Auszubildende bzw. den Auszubildenden automatisch auf. Daher werden bereits seit Langem junge Menschen mit Seh-, Hör- und körperlich-motorischen Behinderungen sowie Autismus an beruflichen Schulen unterrichtet.

Im Zuge der Unterstützung durch staatliche Ressourcen konnten an den städtischen Berufsschulen im Schuljahr 2017/18 für 29 Schülerinnen und Schüler zusätzliche Anrechnungs- und Budgetstunden zur individuellen Unterstützung zur Verfügung gestellt werden. Diese Unterstützung erfolgt auf Basis förderdiagnostischer Berichte. Damit wird allerdings nur eine sehr kleine Gruppe von Auszubildenden mit Behinderungen über die Abrechnung von Ressourcen sichtbar. Gibt es keine zusätzlichen bzw. spezifischen Ressourcen für die Inklusion, werden die Jugendlichen nicht erfasst. Es ist also von einer deutlich höheren Anzahl von jungen Menschen in der Ausbildung auszugehen, die diese mit einer Beeinträchtigung oder einer Behinderung absolvieren. Teils sind es die Lehrkräfte mit ihrem Regelstundenkontingent, teils Unterstützungsangebote und -leistungen, die den Übergang in die Ausbildung bzw. den Verbleib in der Ausbildung unterstützen (vgl. detailliert MBBB 2017, S. 120ff.) und so die Inklusion in der Ausbildung ermöglichen. In der Summe erreichen diese Angebote weit mehr als tausend Auszubildende. Es ist davon auszugehen, dass sich darunter auch Jugendliche mit Behinderung befinden.

Neben Maßnahmen der Einzelinklusion wurde an der Städtischen Berufsschule für Lagerlogistik, Groß- und Außenhandel eine Partnerklasse mit Schülerinnen und Schülern aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingerichtet. Es handelt sich um ein dreijähriges Pilotprojekt. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass der gemeinsame Unterricht für alle Beteiligten Chancen eröffnet. Vom hohen Maß der Individualisierung des Unterrichts profitieren auch die Auszubildenden in der Fachklasse der Berufsschule.

Mit den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung gibt es für junge Menschen mit Behinderung ein zusätzliches Angebot für die duale Ausbildung. Die drei Schulen in München sind auf unterschiedliche Förderschwerpunkte spezialisiert. Gemeinsam decken sie die vier Förderschwerpunkte Hören, Sprache, Lernen sowie körperliche und motorische Entwicklung ab. Die Einzugsbereiche der Schulen reichen weit über die Stadt München, teils auch über die Grenzen Oberbayerns hinaus. Im Schuljahr 2017/18 befanden sich 1.170 junge Menschen an einer der Schulen in einer Ausbildung (**Tab. D3-2**), 212 davon in einem sogenannten Fachpraktiker\_in bzw. Werker\_in Beruf nach dem Berufsbildungsgesetz (§ 66 BBiG) und der Handwerksordnung (§42m HwO). Diese Berufe sind für Jugendliche gedacht, für die nach Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt. Alle anderen Ausbildungsberufe führen an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung zu den gleichen Abschlüssen wie an andere Berufsschulen.

**Tab. D3-2 Auszubildende an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in München, Schuljahr 2017/18**

Ausbildungsberufe	Geschlecht		Staatsangehörigkeit		Gesamt
	weiblich	männlich	deutsch	ausländisch	
Regelausbildungen	258	700	598	360	958
Fachpraktiker_in / Werker_in	93	119	169	43	212
Insgesamt	351	819	767	403	1.170

Quelle: Statistisches Amt München

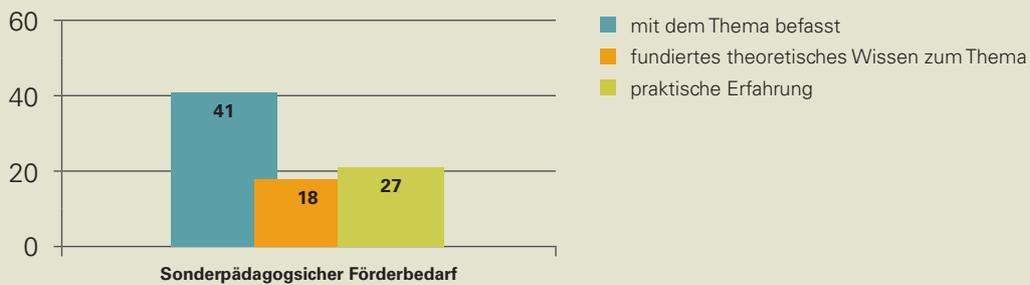
Die Schulen arbeiten in der Ausbildung sowohl mit außerbetrieblichen Einrichtungen wie mit Betrieben zusammen. Eine Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung ergab, dass Ausbildungen nach §66 BiGG und §42m HwO bundesweit zu ca. 74 % in Zusammenarbeit mit außerbetrieblichen Einrichtungen erfolgen (vgl. Zöllner u. a. 2016, S. 12). Ein Abgleich der Auszubildenden in den Regelausbildungen an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung mit den Jugendlichen in der dualen Ausbildung insgesamt (siehe dazu Abb. D1-3) zeigt, dass sowohl männliche wie ausländische Auszubildende an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung überrepräsentiert sind.

### **Exkurs D2: Erhebung zum Stufenkonzept Inklusion an städtischen Berufsschulen und Berufsfachschulen**

Um die städtischen Schulen inklusiv weiterzuentwickeln, wurde durch das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München eine wissenschaftliche Expertise in Auftrag geben. Hierfür wurden an den städtischen Schulen unter anderem insgesamt 1.251 Lehrerinnen per Fragebogen befragt (Weiß et al. 2018). Der Befragung lag ein im Sinne des Referats für Bildung und Sport weites Inklusionsverständnis zugrunde (vgl. A2.3), sie enthielt aber auch spezifische Fragen zu Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen. Auf Basis dieser und weiterer Daten wurde in der Folge ein Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion an städtischen Schulen in München entwickelt (vgl. ebd.).

Eine Auswertung der Befragung für die städtischen Berufs- und Berufsfachschulen (die Schularten des beruflichen Ausbildungssystems, vgl. D1.3), zeigt, dass 41 % der befragten Lehrkräfte sich mit dem Thema sonderpädagogischer Förderbedarf bereits befasst haben. 18 % gaben an, über fundiertes theoretisches Wissen zu verfügen, bereits 27 % hatten praktische Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesammelt. Die Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung verweist dabei auf einen Fortbildungsbedarf bei den Lehrkräften. In der Befragung nannten 55 % der Lehrkräfte an Berufsschulen und Berufsfachschulen den Wunsch nach einer Fortbildung zum Thema Inklusion, was auf eine Offenheit gegenüber dem Thema hinweist. Am besten mit theoretischem Wissen ausgestattet sind die befragten Lehrkräfte nach ihren Angaben in den Förderschwerpunkten Lernen (40 % kennen die theoretischen Grundlagen), emotionale und soziale Entwicklung (35 %) und Sprache (33 %).

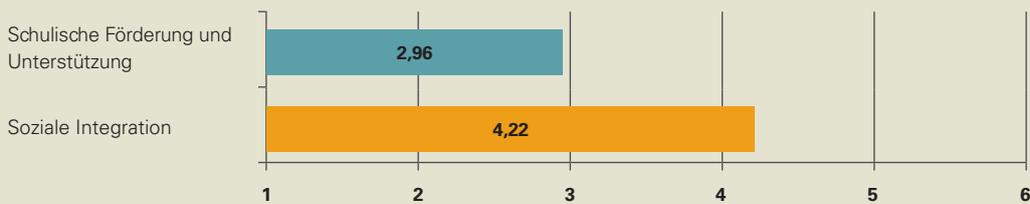
### Vorerfahrung und Kenntnisse von Lehrkräften an städtischen Berufsschulen und Berufsfachschulen zum sonderpädagogischen Förderbedarf



Quelle: Befragung für das Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion an städtischen Schulen in München, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Anhand einer sechsstufigen Skala wurde auch die Einstellung der Lehrkräfte zum Thema Inklusion über elf Fragen erhoben. Dabei gilt, umso höher der Wert auf der Skala, umso höher ist die Zustimmung (vgl. ebd., S. 76). Die Ergebnisse dieser elf Fragen wurden zu zwei Indikatoren zusammengefasst und der jeweilige Mittelwert errechnet. Für den so entstandenen Indikator soziale Integration ergibt sich ein Mittelwert von 4,22, was eine positive Einstellung gegenüber der Inklusion von Jugendlichen mit Beeinträchtigung und Behinderung in die Klassengemeinschaft anzeigt.

### Einstellung von Lehrkräften an städtischen Berufsschulen und Berufsfachschulen zur Inklusion\* (Mittelwert)



\* Beide Indikatoren wurden auf Basis von mehreren Einzelfragen gebildet, denen allen eine sechsstufige Abfrageskala zugrunde liegt. Dabei gilt: 1 = stimme gar nicht zu; 6 = stimmt ganz genau.

Quelle: Befragung für das Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion an städtischen Schulen in München, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Der Indikator schulische Förderung und Unterstützung fällt mit 2,96 niedriger aus. Das heißt die Lehrkräfte an den Berufsschulen und Berufsfachschulen schätzen die Möglichkeiten, in ihrem Unterricht besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden, geringer ein. Dabei ist die Einstellung der befragten Lehrkräfte an den Berufsschulen und Berufsfachschulen beim Thema Inklusion etwas positiver als an den allgemeinbildenden Schulen. Dies gilt insgesamt für alle städtischen beruflichen Schulen (vgl. ebd. S. 134).

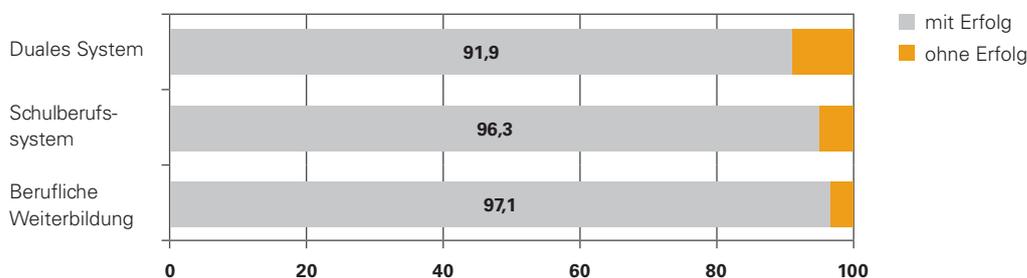
## D4 Abschlüsse an beruflichen Schulen

Im Folgenden werden sowohl die Erfolgsquoten bei den beruflichen Abschlüssen betrachtet (vgl. D4.1), als auch die an beruflichen Schulen erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse dargestellt (vgl. D4.2). Letzteres ist u.a. für den Erwerb eines (Fach-)Hochschulzugangs von Bedeutung, welcher in Bayern besonders häufig an den beruflichen Schulen erworben wird (vgl. Berkemeyer et al. 2014, S. 272).

### D4.1 Erfolgsquote beim Abschluss beruflicher Bildungsgänge

Im Sommer 2017 schlossen insgesamt 15.977 Schülerinnen und Schüler eine Erstausbildung oder eine berufliche Weiterbildung ab. Von den 10.914 jungen Erwachsenen, die ihre duale Ausbildung komplett durchlaufen haben, konnten 91,9 % diese mit Erfolg abschließen (**Abb. D4-1**). Im Schulberufssystem waren es 96,3 % der 2.612 Prüflinge und an den Fachschulen und Fachakademien (berufliche Weiterbildung) erreichten 97,1 % der 2.451 Schülerinnen und Schüler einen Abschluss. Die Abschlussquoten sind damit weitgehend konstant mit leicht positiver Tendenz (vgl. MBBB 2016, S. 148).

**Abb. D4-1 Erfolgsquoten beim Abschluss von beruflichen Bildungsgängen nach Teilbereich in München, 2017 (in %)**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Der Anteil der jungen Frauen und der jungen Deutschen, die ohne beruflichen Abschluss abgehen, fällt jeweils geringer aus als für junge Männer und junge Ausländerinnen und Ausländer. Dabei schneiden die jungen Frauen vor allem im Schulberufssystem (3,0 %) und in der beruflichen Weiterbildung (0,6 %) besser ab als die jungen Männer, die die Bildungsgänge häufiger ohne Abschluss (6,2 % und 5,2 %) beenden (**Abb. D4-2**).

Die Abschlussquoten der ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben sich seit dem Münchner Bildungsbericht 2016 deutlich verbessert (vgl. ebd.). Ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler im Schulberufssystem schneiden mittlerweile gleich gut ab, nur 3,6 % bzw. 3,7 % erreichen den Abschluss nicht. Im dualen System sank der Anteil der ausländischen Jugendlichen ohne beruflichen Abschluss von 21,8 % auf 19 %, in der beruflichen Weiterbildung von 9,8 % auf 5,8 %. Gleichwohl gehen sie damit in beiden Teilbereichen noch deutlich öfter ohne Abschluss ab als ihre deutschen Altersgenossinnen und -genossen (5,9 % und 2,6 %).

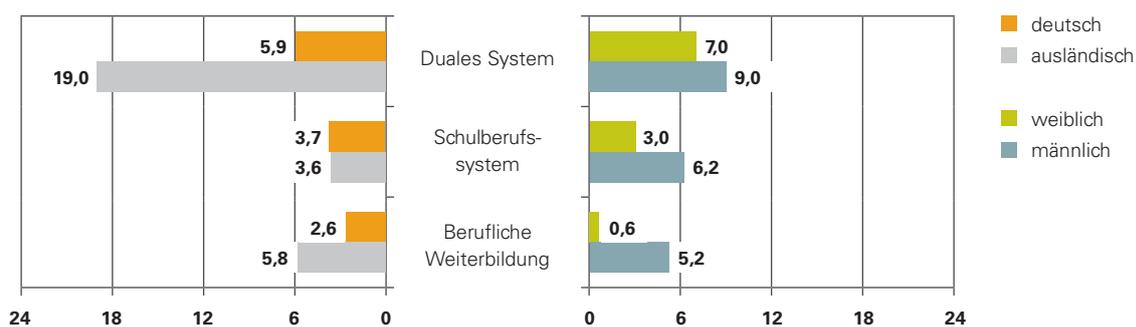
### Berechnung Erfolgsquoten

Grundlage für die Darstellung der Abschlussquoten sind alle jungen Erwachsenen, die den jeweiligen Bildungsgang vollständig durchlaufen und an den Prüfungen teilgenommen haben. Frühzeitige Abbrüche der Aus- oder Weiterbildung werden nicht berücksichtigt. Daten hierzu finden sich im Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung (zuletzt 2017).

Für die Schülerinnen und Schüler, die eine duale Ausbildung abschließen, bezieht sich die Erfolgsquote auf das Zeugnis der Berufsschule. Grundsätzlich ist die Ausbildung erst dann erfolgreich abgeschlossen, wenn die zentrale Prüfung der jeweils zuständigen Kammer bestanden wurde. Die Erfolgsquoten der Kammerprüfungen und die Erfolgsquoten nach dem Berufsschulzeugnis differieren in der Regel um wenige Prozentpunkte. Eine Betrachtung der Kammerdaten erfolgt regelmäßig im Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung.

Der hohe Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler ohne Erfolg im dualen System ist dabei keine Besonderheit der Stadt München, sondern liegt auf der Höhe der bundesweiten Quote von 19,6 % (BIBB 2019, S. 173). Während sich am Übergang in die duale Ausbildung eine ausländische Staatsbürgerschaft selbst negativ auswirken kann (vgl. auch Abb. D2-3), lässt sich der geringere Erfolg beim Abschluss der Ausbildung auf dahinterliegende Einflüsse zurückführen. Ein Grund für das deutlich schlechtere Abschneiden der ausländischen Auszubildenden im dualen System ist ihre im Durchschnitt geringere Vorbildung (vgl. Tab. D2-3A im Anhang). Die Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Prüflingen fallen bei gleichem Schulabschluss in der Regel umso geringer aus, je höher der allgemeinbildende Schulabschluss ist (vgl. BIBB 2019, S. 174).

**Abb. D4-2 Abschluss beruflicher Bildungsgänge ohne Erfolg nach Teilbereich, Geschlecht und Nationalität, 2017 (in %)**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Der geringere Erfolg beim Abschluss der Ausbildung lässt sich nach einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung zu jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund zudem auch auf eng miteinander verbundene Merkmale wie soziale Lage, Alter, Ausbildungsberuf oder die Unterstützung aus dem Elternhaus zurückführen (vgl. Beicht et al. 2011). Die sozioökonomisch ungünstigere Ausgangslage der Jugendlichen führt zu niedrigeren Bildungsabschlüssen an den allgemeinbildenden Schulen und damit häufiger zu zusätzlichen Bildungsjahren im Übergangssystem, wodurch die Jugendlichen bei der Aufnahme einer Ausbildung bereits älter sind (vgl. ebd., S. 188ff.). In der Folge finden sich Auszubildende mit Migrationshintergrund seltener in ihrem Wunschausbildungsberuf wieder und sind zugleich häufiger in Ausbildungsberufen

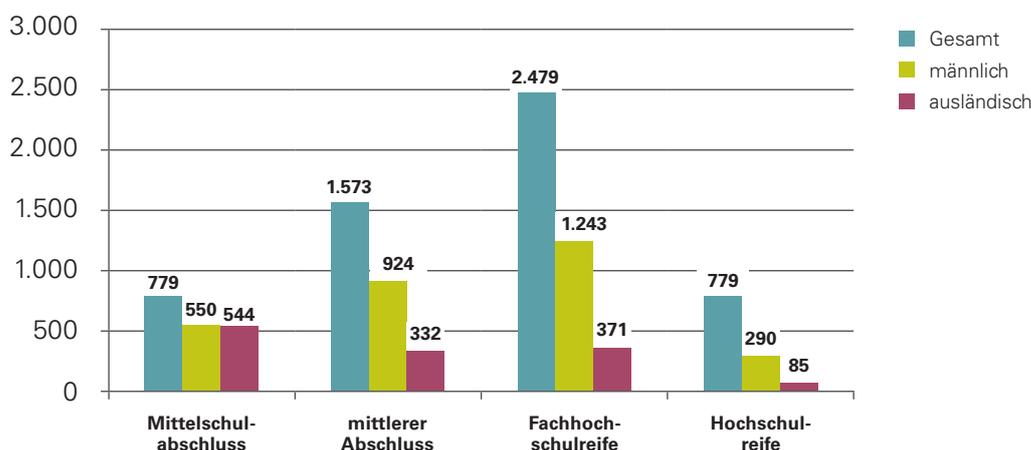
mit höheren Abbruchsquoten vertreten. Ebenso erhalten sie seltener Beratung durch die Eltern bzw. verfügen diese weniger häufig über das soziale Kapital, um die Jugendlichen beim Übergang in die Ausbildung und während dieser zu unterstützen (vgl. ebd., S. 198).

Die Summe dieser Einflüsse zeigt auf, dass die Erfolgsquoten am Ende der dualen Ausbildung auch ein Kumulationspunkt der Sozial- und Bildungsbiographie sind, welche bereits in Kindheit und Jugend angelegt werden.

## D4.2 Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse

Die beruflichen Schulen bieten unterschiedliche Wege, um allgemeinbildende Schulabschlüsse zu erwerben. Der erfolgreiche Mittelschulabschluss wird häufig in Bildungsgängen des Übergangssystems nachgeholt oder mit dem erfolgreichen Abschluss einer dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung verliehen. Zum Schuljahresende 2017 erwarben 779 Schülerinnen und Schüler einen erfolgreichen Mittelschulabschluss an einer Berufsschule, einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung oder einer Berufsfachschule (Abb. D4-3). Ausländische (544) und männliche Jugendliche (550) sind hier mit hinzugewonnenen Abschlüssen sehr häufig vertreten. Dies ergibt sich daraus, dass beide Gruppen gegenüber deutschen bzw. weiblichen Jugendlichen häufiger ohne Abschluss in das berufliche Ausbildungssystem bzw. im Übergangssystem starten (vgl. Tab. D2-4A im Anhang).

**Abb. D4-3 An beruflichen Schulen erworbene allgemeinbildende Schulabschlüsse in München, 2017\***



\* ohne Wirtschaftsschulen

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

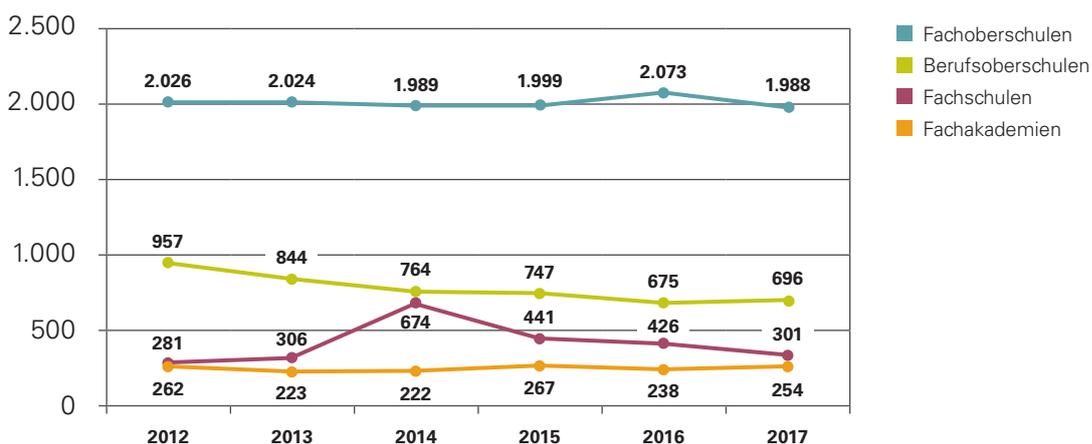
Werden die Wirtschaftsschulen außen vor gelassen, wird der mittlere Schulabschluss an den beruflichen Schulen am häufigsten an einer Berufsschule erworben. Verliehen wird er in der dualen Ausbildung beim Erreichen eines Notendurchschnitts von 3,0 und dem Nachweis ausreichender Englischkenntnisse, dies 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 Sommer 2017 wurden an den beruflichen Schulen (ohne

Wirtschaftsschulen) insgesamt 1.573 mittlere Schulabschlüsse vergeben. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler verwertet den so gewonnenen mittleren Schulabschluss für einen weiteren Schulbesuch an einer Berufsoberschule.

Die (Fach-)Hochschulreife kann an Fachoberschulen, Berufsoberschulen sowie an Fachakademien und Fachschulen erworben werden. 2017 wurde der Abschluss insgesamt 3.258-mal an beruflichen Schulen vergeben. Das entspricht etwa 45 % der in diesem Jahr in München vergebenen Zugangsberechtigungen für eine (Fach-)Hochschule, während 55 % (bzw. 3.997) an den allgemeinbildenden Schulen in München und dort fast ausschließlich an den Gymnasien in Form eines Abiturs erlangt wurden (vgl. Tab. C5-1). Gemessen am Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler 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) weist dies auf geringere Erfolge bei den Prüfungen bzw. vorzeitige Abbrüche des Bildungsgangs hin (vgl. MBBB 2017, S. 164).

Erworben wird die (Fach-)Hochschulreife überwiegend an den Fachoberschulen. Nach einem starken Anstieg in den 2000er Jahren (vgl. MBBB 2014, S. 118), sind es seit dem Jahr 2012 jährlich etwa 2.000 junge Erwachsene, die eine (Fach-)Hochschulreife an einer Fachoberschule erwerben. (Abb. D4-4). An den Berufsoberschulen weist der betrachtete Fünfjahreszeitraum einen Rückgang aus. Zuletzt erwarben noch 696 junge Erwachsene eine (Fach-)Hochschulreife an dieser Schulart. Hintergrund ist hier die sinkende Anzahl der Schülerinnen und Schüler (vgl. ausführlich D1.2).

**Abb. D4-4 An beruflichen Schulen erworbene (Fach-)Hochschulreife nach Schulart in München, Schuljahre 2012 bis 2017**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Insgesamt wurden 52,9 % der Abschlüsse durch junge Frauen erworben. An den Fachoberschulen und Berufsoberschulen waren es 1.481 Schülerinnen bzw. jeweils 55,2 %. Damit lag der Wert etwas höher als der Anteil der jungen Frauen an der Schülerschaft, was darauf hinweist, dass sie an beiden Schularten etwas häufiger erfolgreich abschließen als junge Männer.

Ausländische Schülerinnen und Schüler sind ebenfalls seltener bei den Abschlüssen an den Fachoberschulen (16,8 %) und Berufsoberschulen (11,5 %) vertreten als es ihr Anteil an den Schülerinnen und Schülern erwarten lässt. Das heißt, diese Gruppe schneidet bei den Abschlüssen im Abgleich mit den jungen Deutschen schlechter ab.

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 2017/18 der Anteil der Gastschülerinnen und -schüler an den Fachoberschulen bei ca. 27 %. Die beruflichen Schulen in München bieten hiermit auch für die Bevölkerung im Umland die Möglichkeit, höhere Schulabschlüsse zu erwerben.

## E Hochschulen

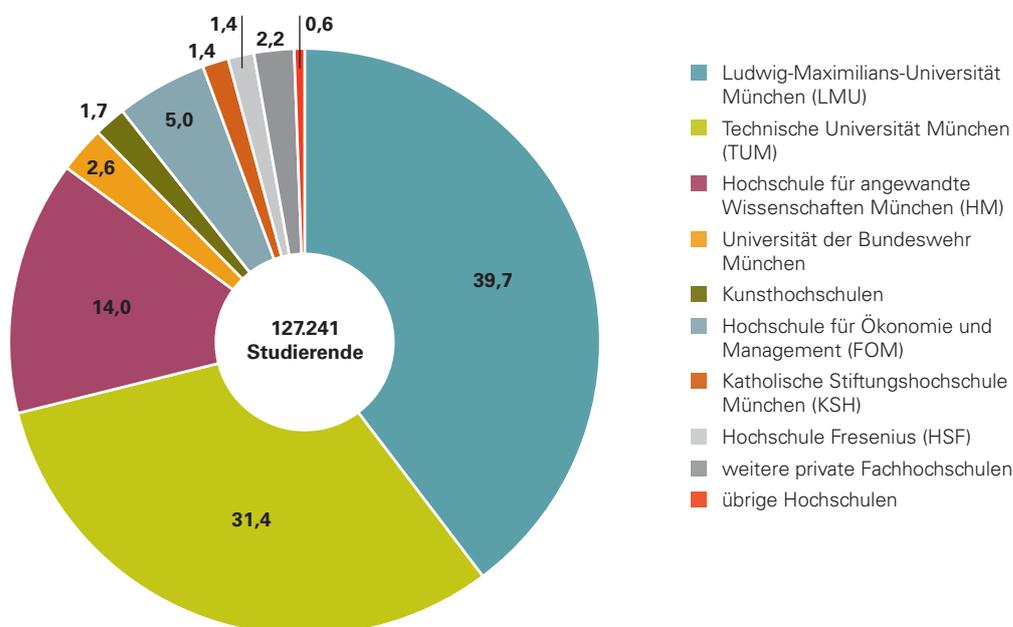
Das Hochschulwesen wurde in den letzten Jahren durch vielfältige Veränderungen geprägt. Der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger mit einer Hochschulzugangsberechtigung ist stetig gestiegen (siehe C5), zudem nimmt ein etwas höherer Anteil der Studienberechtigten ein Studium auf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Daneben haben vermehrt beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung Zugang zu den Hochschulen und die Zahl der international Studierenden, die für ein Studium nach Deutschland kommen, ist ebenfalls gestiegen. All diese Faktoren führen zu einer Expansion der Studierendenzahlen und zu einer größeren Heterogenität innerhalb der Gruppe der Studierenden, der die Hochschulen Rechnung tragen müssen. Hinzu kamen strukturelle Veränderungen wie die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und eine Ausdifferenzierung der Studienangebote (ebd.). Nicht alle Studierenden schließen ihr Studium erfolgreich ab, der Anteil der Studienabbrecherinnen und -abbrecher liegt bei circa 29 % und variiert stark über die Studienfächer (vgl. Heublein u.a. 2017). Um dieser Personengruppe den Übergang in alternative berufliche Qualifizierungen zu ebnet, bedarf es spezieller Beratungs- und Vermittlungsangebote in eine berufliche Ausbildung.

Den Münchner Hochschulen kommt bei der Bildungsversorgung eine wichtige Rolle weit über die Stadtgrenzen hinweg zu. So studiert rund ein Drittel aller bayerischen Studierenden an einer Münchner Hochschule. In diesem Kapitel wird neben Veränderungen in der Hochschullandschaft und der Entwicklung der Studierendenzahlen besonders auf die Zusammensetzung der Gruppe der Studierenden nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit und Unterschiede in der Studienfachwahl eingegangen.

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

In München bieten laut Hochschulstatistik gegenwärtig neunzehn Hochschulen (**Tab. E1-1**) ein breites Studienangebot an. Im Wintersemester 2017/18 waren 127.241 Studierende an einer Münchner Hochschule eingeschrieben. Die allermeisten besuchten eine der drei großen Hochschulen: 39,7 % die Ludwig-Maximilians-Universität (LMU), 31,4 % die Technische Universität München (TUM) und 14,0 % die Hochschule für angewandte Wissenschaften (HM) (**Abb. E1-1**). Weitere 10,0 % der Studierenden studierten an einer der neun privaten Fachhochschulen inklusive der Hochschule für Ökonomie und Management, der Katholischen Stiftungshochschule München und der Hochschule Fresenius. Die verbleibenden 4,9 % der Studierenden waren an der Universität der Bundeswehr, einer der drei Kunsthochschulen, der Hochschule für Politik, der Hochschule für Philosophie München oder der Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern eingeschrieben.

**Abb. E1-1 Verteilung der Studierenden auf die Hochschulen in München, Wintersemester 2017/18 (in %)**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

An der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) studieren rund 50.000 junge Menschen. Die LMU bietet mit fast 200 Studiengängen in 18 Fakultäten ein breites Fächerspektrum an. Für Lehramtsstudierende stehen über 100 Unterrichtsfächer zur Auswahl. Die meisten Universitätsgebäude sind im Universitätsviertel in der Maxvorstadt gelegen. Der Großteil der Natur- und Lebenswissenschaften befindet sich auf dem HighTechCampus Großhadern/Martinsried, Teile der Tierärztlichen Fakultät in Oberschleißheim und Institute der Fakultät für Physik in Garching.

Die Technische Universität München (TUM) hat rund 40.000 Studierende. An der TUM werden über 170 Studiengänge aus den Bereichen Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Medizin, Lebenswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften sowie der Lehrerbildung und Bildungsforschung in 14 Fakultäten angeboten. Die drei traditionellen Standorte der TUM sind München, das Forschungsgelände Garching und Freising-Weihenstephan. Im Wintersemester 2017/18 wurde ein weiterer Standort in Straubing errichtet, an dem Studiengänge im Bereich Biotechnologie und Nachhaltigkeit angeboten werden. Dieser neue Standort sowie die Standorte Heilbronn und Singapur werden in diesem Kapitel nicht berücksichtigt, da sie nicht im Einzugsgebiet der Stadt München liegen. Am 1. Dezember 2014 hat die TUM die Trägerschaft der Hochschule für Politik München (HfP) übernommen, die nach dem zweiten Weltkrieg mit dem vorrangigen Zweck der Erziehung zur Demokratie gegründet wurde. Die beiden Hochschulen werden in der Statistik weiterhin getrennt ausgewiesen. LMU und TUM werden durch die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder gefördert.

Die Hochschule für angewandte Wissenschaften (HM) hat rund 18.000 Studierende und bietet vor allem technisch ausgerichtete Studiengänge an. An 14 Fakultäten der Bereiche Technik, Wirtschaft, Soziales und Design gibt es über 70 Studiengänge. Studierende, die eine Berufsausbildung mit einem Studium kombinieren möchten, können an der HM auch duale Bachelor- und Master-Studiengänge wählen.

Die Universität der Bundeswehr bietet ihren mehr als 3.000 Studierenden neben einer Reihe an Ingenieurstudiengängen auch Studiengänge in Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Bildungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaften an und hat einen universitären Bereich und einen Hochschulbereich für angewandte Wissenschaften. Drei staatliche Kunsthochschulen bieten ein vielfältiges Studienangebot für kreative Berufe. An der Akademie der Bildenden Künste München gibt es Studiengänge in Freier Kunst, Kunstpädagogik, Innenarchitektur und Architektur. Die Hochschule für Musik und Theater München bildet an Instrumenten, in Komposition, Dirigieren, Gesang, Tanz und Regie aus. Die Hochschule für Fernsehen und Film München wurde als staatliche Einrichtung zur Ausbildung in Regie, Produktion, Drehbuch und Kamera gegründet. Die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege in Bayern bildet in München Personal für wissenschaftliche Bibliotheken und Archive in öffentlicher Hand aus. Die Hochschule für Philosophie München ist in kirchlicher Trägerschaft und bietet Studiengänge in Philosophie, Ethik und interkultureller Bildung an.

Die Hochschule für Ökonomie & Management (FOM) ist mit über 6.000 Studierenden am Standort München die größte private Fachhochschule und die viertgrößte Hochschule vor Ort. Sie nahm ihren Studienbetrieb im Wintersemester 1994/95 in Essen auf, wendet sich an Berufstätige, die berufsbegleitend studieren wollen, und hat seit 2002 ein Hochschulzentrum in München. Die FOM bietet in München rund 40 Studiengänge sowie 20 duale Studiengänge in den Bereichen Wirtschaftswissenschaften, IT- und Ingenieurwissenschaften sowie Gesundheit und Soziales an. Die FOM ist 2017 erstmals in der Hochschulstatistik für München ausgewiesen, bis 2016 wurden die Studierenden in München aufgrund einer anderen Meldepraxis am Hochschulstammhaus in Essen gemeldet.

Zu den privaten Fachhochschulen zählt zudem die Katholische Stiftungshochschule München e.V. (KSH), an der Sozial-, Pflege- und pädagogische Berufe studiert werden können. An der Hochschule Fresenius werden insbesondere Studiengänge, zum Teil auch berufsbegleitend, aus den Bereichen Wirtschaft, Psychologie und Gesundheit angeboten. An der AMD Akademie für Mode & Design wird für Berufe in der Mode- und Designbranche ausgebildet. Die Macromedia Hochschule für Medien und Kommunikation (MHMK) ist die größte private Medienhochschule in Deutschland. Die Mediadesign Hochschule hat seit 2004 einen Standort in München, ihre Studierenden werden allerdings erst seit 2017 in der Münchner Hochschulstatistik gezählt. Die Munich Business School (MBS) bietet ausschließlich betriebswirtschaftliche Studiengänge an. Die Hochschule der Bayerischen Wirtschaft für angewandte Wissenschaften München (HDBW) wurde 2012 in München gegründet und hat derzeit vier Bachelorstudiengänge und einen Masterstudiengang im Bereich Wirtschaft und Technik als Vollzeit-Studiengang, als duales Studium oder als berufsbegleitendes Teilzeitstudium. Die staatlich anerkannte Hochschule für Angewandte Sprachen – Fachhochschule des SDI München wird vom Sprachen & Dolmetscher Institut München e.V. getragen.

Darüber hinaus gibt es noch weitere Hochschulen in München, die in der Hochschulstatistik nicht erfasst werden, wie die Ukrainische Freie Universität München und einige private Fachhochschulen mit einem Standort in München. München ist zudem Standort der Präsenz- und Prüfungszentren verschiedener Fernhochschulen.

Folgende Tabelle (**Tab. E1-1**) weist die einzelnen Hochschulen, ihre Studierendenzahl, den Frauenanteil sowie den Anteil ausländischer Studierender aus. Für LMU und TUM wurde nach Standorten im Münchner Stadtgebiet und den in diesem Kapitel berücksichtigten Standorten

im Umland differenziert. In den Veröffentlichungen der Ämter für Statistik werden ab dem Wintersemester 2017/18 nur die im Stadtgebiet liegenden Standorte für die Landeshauptstadt München ausgewiesen, dies führt insbesondere für die TUM zu deutlich niedrigeren Studierendenzahlen.

**Tab. E1-1 Hochschulen in München (Studierendenzahl, Frauenanteil und Anteil ausländischer Studierender) im Wintersemester 2017/18**

Hochschule, Standort	Hochschulart	Insgesamt	Frauenanteil in %	Ausländer_innenanteil in %
Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU)	Universität	50.527	60,1	16,8
davon im Stadtgebiet München		47.101	59,6	16,1
im Landkreis München		3.426	66,6	26,0
Technische Universität München (TUM)	Universität	39.940	34,6	26,3
davon im Stadtgebiet München		19.082	39,6	28,1
am Standort Garching		16.079	22,6	27,1
am Standort Weihenstephan		4.779	54,2	17,9
Hochschule für angewandte Wissenschaften München (HM)	Fachhochschule	17.830	39,7	13,3
FOM Hochschule für Ökonomie und Management Essen, Standort München	Fachhochschule (priv.)	6.346	54,9	12,4
Universität der Bundeswehr München	Universität + Fachhochschule	3.260	14,5	1,7
Katholische Stiftungshochschule München (KSH)	Fachhochschule (priv.)	1.812	82,6	11,3
Hochschule Fresenius (HSF)	Fachhochschule (priv.)	1.802	62,2	7,3
Hochschule für Musik und Theater München	Kunsthochschule	1.098	52,6	38,1
Akademie der Bildenden Künste München (ADBK)	Kunsthochschule	760	61,6	26,4
Macromedia Hochschule für Medien und Kommunikation (MHMK)	Fachhochschule (priv.)	624	58,3	18,4
Munich Business School (MBS)	Fachhochschule (priv.)	603	47,6	34,7
Hochschule für Angewandte Sprachen München/SDI	Fachhochschule (priv.)	436	81,7	56,0
Mediadesign Hochschule Berlin, Standort München	Fachhochschule (priv.)	418	65,1	14,1
AMD Akademie Mode & Design	Fachhochschule (priv.)	378	83,9	13,0
Hochschule für Fernsehen und Film München (HFF München)	Kunsthochschule	364	47,3	13,5
Hochschule für Philosophie München/ Philosophische Fakultät S.J.	Theologische Hochschule (priv.)	361	43,2	10,8
HDBW Hochschule der Bayerischen Wirtschaft für angewandte Wissenschaften München	Fachhochschule (priv.)	321	28,7	5,0
Hochschule für Politik München (HfP)	Universität	303	42,2	16,5
Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern, Standort München (Archiv- und Bibliothekswesen)	Verwaltungsfachhochschule	58	67,2	0,0
<b>Hochschulen insgesamt</b>		<b>127.241</b>	<b>48,0</b>	<b>18,9</b>

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

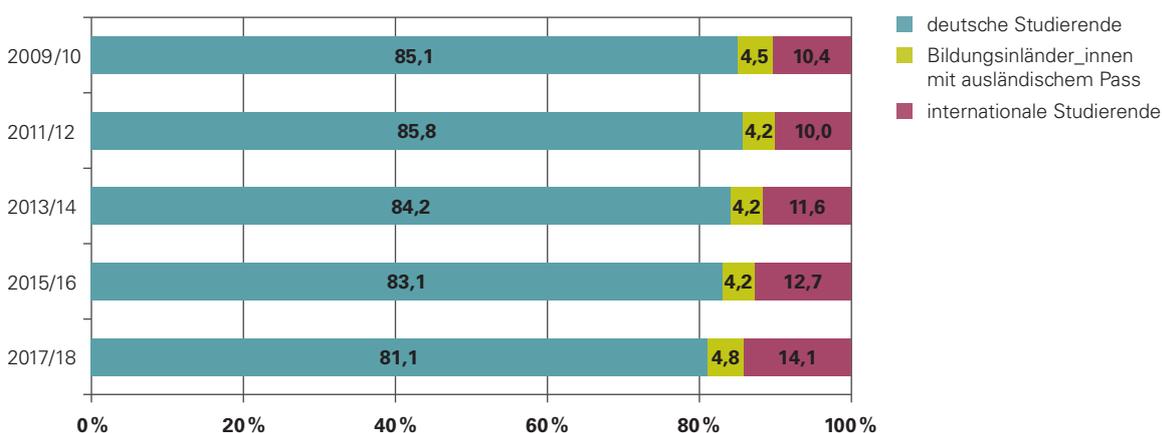
Der unterschiedlich hohe Frauenanteil ergibt sich aus dem Profil und Studienangebot der einzelnen Hochschulen und einer nach wie vor geschlechtsspezifischen Studienfachwahl (vgl. Abb. E2-2). An den einzelnen Hochschulen variiert der Anteil an Studierenden mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit ebenfalls deutlich, auch hier spielen Unterschiede in der Studienfachwahl eine Rolle (vgl. Abb. E2-2).

## E2 Studierende nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Studienfachwahl

Von den 127.241 Studierenden an Münchner Hochschulen im Wintersemester 2017/18 sind 48,0 % Frauen, obwohl junge Frauen in Bayern häufiger eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben (siehe C5). Sie sind somit unterrepräsentiert. Junge Frauen nutzen ihre Hochschulzugangsberechtigung seltener zur Aufnahme eines Studiums. Dies gilt besonders für junge Frauen mit Fachhochschulreife – nur gut die Hälfte der bayerischen Fachabiturientinnen beginnt ein Studium im Vergleich zu circa drei Vierteln der jungen Männer mit diesem Abschluss (vgl. Bayerisches Landesamt für Schule 2018).

Eine ausländische Staatsangehörigkeit haben 18,9 % aller Studierenden. Darunter hatten 4,8 % ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben und sind somit Bildungsinländerinnen und -inländer mit ausländischem Pass (Abb. E2-1). Weitere 14,1 % bringen ihre Hochschulzugangsberechtigung aus dem Ausland mit und sind internationale Studierende. 81,1 % der Studierenden haben einen deutschen Pass.

**Abb. E2-1 Studierende an Münchner Hochschulen nach Staatsangehörigkeit und Land der Hochschulzugangsberechtigung, Wintersemester 2017/18 (in %)**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Wie viele der deutschen Studierenden einen Migrationshintergrund haben, ist in der amtlichen Statistik nicht erfasst. 2,4 % der deutschen Studierenden besitzen eine Hochschulzugangsberechtigung aus dem Ausland und haben somit zumindest zeitweise im Ausland gelebt. In der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Jahr 2016 haben in Bayern circa 15 % der Studie-

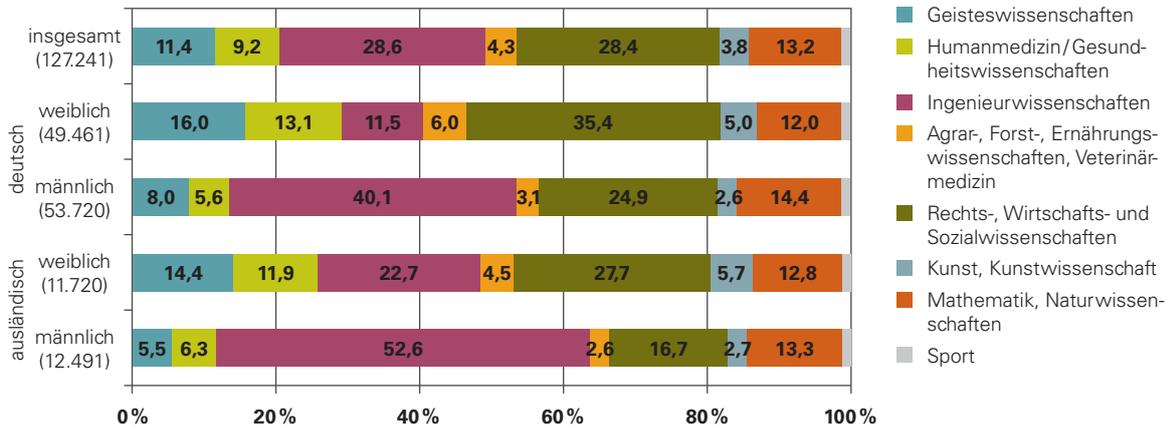
renden mit deutscher Staatsangehörigkeit einen Migrationshintergrund (vgl. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung 2017). Legt man dieses Ergebnis als Anhaltspunkt zugrunde, so wären an Münchner Hochschulen schätzungsweise circa 12 % aller Studierenden Deutsche mit Migrationshintergrund und circa 69 % Deutsche ohne Migrationshintergrund. Im Vergleich zum Wintersemester 2009/10 hat sich der Anteil an internationalen Studierenden um 3,7 Prozentpunkte erhöht, der Anteil der ausländischen Bildungsinländerinnen und -inländer ist hingegen nahezu unverändert geblieben.

### **Exkurs E1: Studierende mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten**

Eine Gruppe, die potentiell besondere Unterstützung zur erfolgreichen Bewältigung eines Studiums braucht, sind Studierende mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten. Amtliche Daten zu ihrer Zahl liegen nicht vor. In der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks gaben 2016 11 % der teilnehmenden Studierenden an, dass sie eine oder mehrere gesundheitliche Beeinträchtigung(en) haben, die sich nach Aussagen der Betroffenen erschwerend auf das Studium auswirkt bzw. auswirken, weitere 12 % hatten eine gesundheitliche Beeinträchtigung ohne Studienschwernis. Für circa die Hälfte der studienerschwerend Beeinträchtigten ist eine psychische Erkrankung entweder die einzige Beeinträchtigung oder diejenige, die sich am stärksten auf das Studium auswirkt. Für knapp jede Fünfte bzw. jeden Fünften der beeinträchtigten Studierenden geht die stärkste Studienbeeinträchtigung von einer chronisch-somatischen Krankheit aus (vgl. Middendorff u.a. 2017, S. 37 und 120). Das Bayerische Hochschulgesetz verpflichtet die staatlichen Hochschulen dazu, die Belange und Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung zu berücksichtigen und eine chancengleiche Teilhabe zu ermöglichen (BayHSchG Art 2 (3)). Darüber hinaus müssen die Hochschulen einen Beauftragten oder eine Beauftragte für Studierende mit Behinderung bestellen. Einige Hochschulen wie die LMU und die TUM haben Beratungsstellen eingerichtet. Dort erhalten Studierende mit Beeinträchtigungen eine spezielle Beratung bei Studienentscheidungen, Unterstützung bei Anträgen wie beispielsweise zum Nachteilsausgleich oder zur Studienzeiterverlängerung sowie Unterstützung bei der Bewältigung des universitären Alltags z. B. durch die Bereitstellung von technischen Hilfsmitteln.

Aus dem breiten Fächerangebot wählten die Studierenden im Wintersemester 2017/18 am häufigsten ein Studienfach in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (28,6 %) und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (28,4 %) (**Abb. E2-2**). Junge Frauen besuchten circa doppelt so häufig Studiengänge in den Fächergruppen Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften und Veterinärmedizin sowie in Geisteswissenschaften, in Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften und in Kunst und Kunstgeschichte wie junge Männer. Junge Männer entschieden sich hingegen drei Mal so häufig für Ingenieurwissenschaften wie junge Frauen, dabei wurde diese Fächergruppe sowohl von ausländischen Frauen wie auch von ausländischen Männern deutlich häufiger gewählt als von ihren deutschen Geschlechtsgenossinnen und -genossen. Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wurden von Frauen und von deutschen Studierenden häufiger studiert.

**Abb. E2-2 Verteilung der Studierenden an Münchner Hochschulen auf Fächergruppen nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit, Wintersemester 2017/18 (in %)**



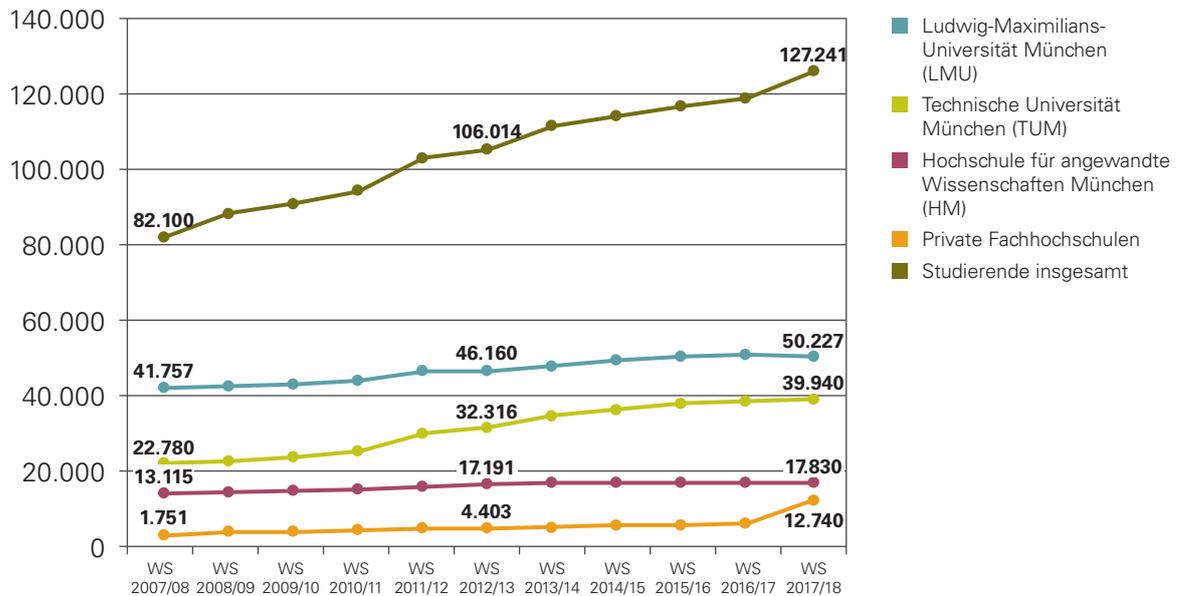
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Die Nachfrage der einzelnen Fächergruppen über die Zeit ist nur eingeschränkt vergleichbar, da sich die Zuordnung einiger Studienbereiche zu Fächergruppen ab dem Wintersemester 2015/16 geändert hat. Die Studierendenzahlen in den kombinierten Fächergruppen Mathematik, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften (MINT) sind besonders stark gestiegen und haben sich in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt.

### E3 Entwicklung der Studierendenzahl

Im Vergleich zum Wintersemester 2007/08 ist die Zahl der Studierenden innerhalb von zehn Jahren um über 45.000 Studierende bzw. 55,0 % gestiegen (**Abb. E3-1**). Von den drei großen Hochschulen hatte die TUM mit einem Plus von circa 17.000 Studierenden den größten Zuwachs. Die Zahl der Studierenden an privaten Fachhochschulen ist um rund 11.000 gewachsen. Dafür sind einerseits ein steter Ausbau und Neugründungen verantwortlich. Zum anderen haben die Hochschule für Ökonomie und Management und die Mediadesign Hochschule aufgrund einer veränderten Meldepraxis ihre derzeit rund 6.800 Studierenden erst ab dem Wintersemester 2017/18 am Standort München gemeldet, obwohl die Standorte in München schon seit über zehn Jahren existieren. Dies erklärt den sprunghaften Anstieg der Zahl dieser Studierenden im Wintersemester 2017/18 und bedeutet, dass die Zahl der in München an privaten Fachhochschulen Studierenden in den Vorjahren tatsächlich deutlich höher lag.

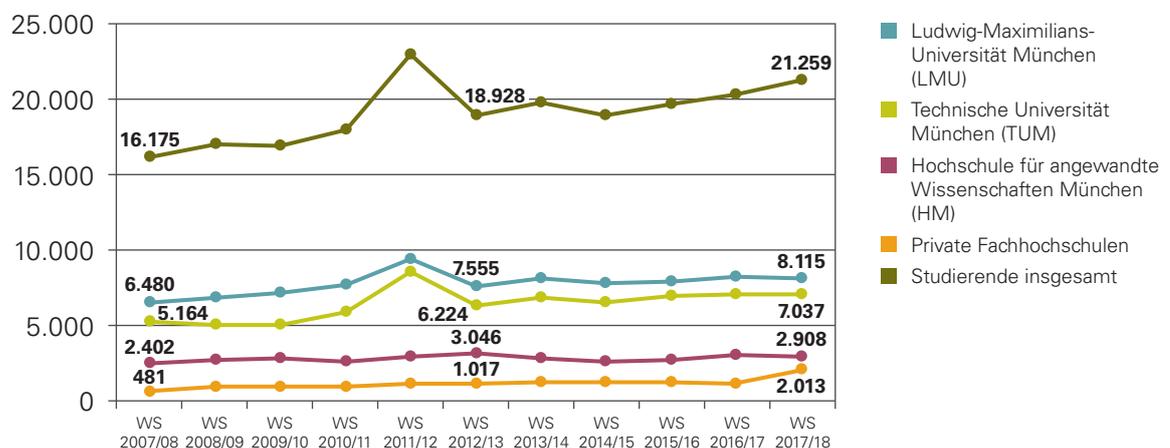
**Abb. E3-1 Entwicklung der Studierendenzahl an ausgewählten Hochschulen in München und insgesamt, Wintersemester 2007/08 bis 2017/18**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger ist in den letzten zehn Jahren um fast ein Drittel angestiegen (**Abb. E3-2**). Im Wintersemester 2017/18 haben sich 21.259 junge Menschen erstmals an einer Hochschule in München eingeschrieben, im Wintersemester 2007/08 waren es 16.175 Studienanfängerinnen und -anfänger. Der sprunghafte Anstieg im Wintersemester 2011/12 ist auf den doppelten Abiturjahrgang und das Aussetzen der Wehrpflicht im Jahr 2011 zurückzuführen.

**Abb. E3-2 Entwicklung der Studienanfängerzahl an ausgewählten Hochschulen in München und insgesamt, Wintersemester 2007/08 bis 2017/18**



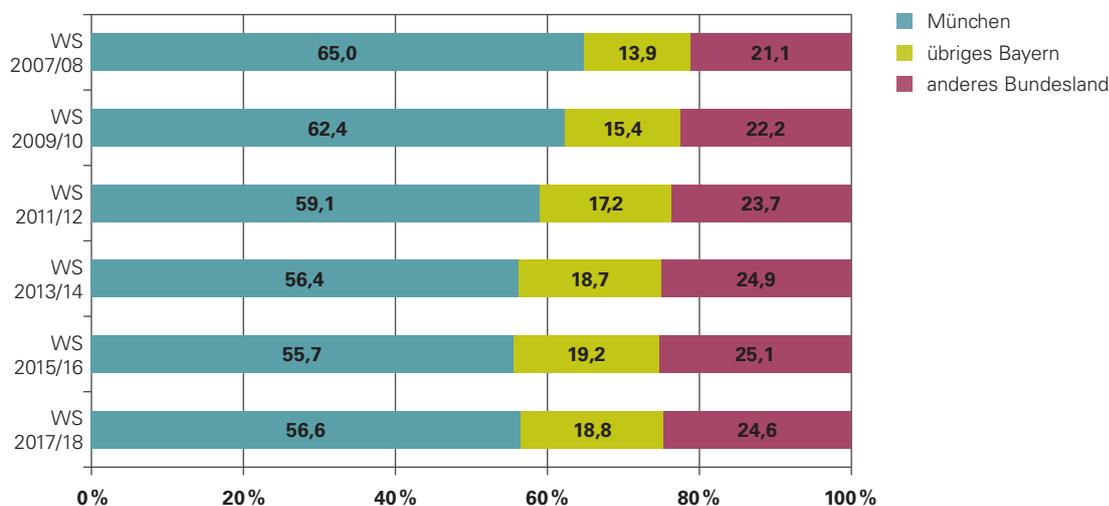
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

## E4 Studienortwahl von Studierenden

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.

Von allen im Bundesgebiet Studierenden, die in München ihre Hochschulreife erworben haben, blieben im Wintersemester 2017/18 56,6 % zum Studium an einer Münchner Hochschule. Dieser Anteil liegt relativ hoch, dies dürfte für das breite Studienangebot sprechen. Allerdings hat dieser Anteil in den letzten Jahren abgenommen. 18,8 % der Studierenden mit Münchner Hochschulzugangsberechtigung schrieben sich außerhalb Münchens im übrigen Bayern an eine Hochschule ein. Zum Studium in ein anderes Bundesland gingen 24,6 % (**Abb. E4-1**). Junge Frauen mit Münchner Hochschulzugangsberechtigung blieben etwas seltener in München zum Studieren und wechselten etwas häufiger in ein anderes Bundesland als junge Männer.

**Abb. E4-1 Studienort der im Inland Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in München erworben haben, Wintersemester 2007/08 bis 2017/18 (in %)**

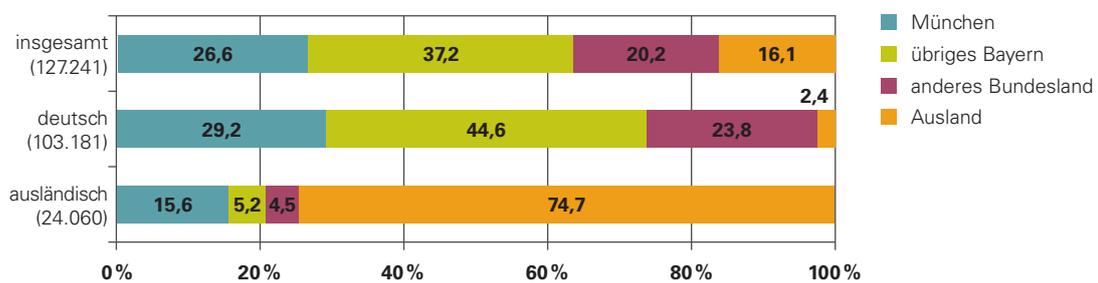


Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Betrachtet man andererseits, wo die an Münchner Hochschulen Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (**Abb. E4-2**), so haben knapp drei Viertel aller deutschen Studierenden im Wintersemester 2017/18 ihr Abitur oder ihre Fachhochschulreife in Bayern erlangt, darunter rund 30 % in München selbst. Dies belegt die Bedeutung von München als Studienort für die bayerischen Hochschulzugangsberechtigten. Aus einem anderen Bundesland kommt knapp ein Viertel der deutschen Studierenden in München und 2,4 % haben ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben. Drei Viertel der ausländischen Studierenden haben eine ausländische Hochschulzugangsberechtigung und ein Viertel sind sogenannte Bildungsinländerinnen und -inländer, die ihr Abitur oder Fachabitur größtenteils in Bayern gemacht haben. Männliche ausländische Studierende kommen etwas häufiger mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung

berechtigung als ihre weiblichen Kommilitoninnen, letztere haben hingegen etwas häufiger ihre Hochschulzugangsberechtigung in München erworben. Ein Vergleich des Anteils der aus München stammenden Studierenden mit den Zahlen des letzten Münchner Bildungsberichts ist aufgrund einer veränderten Berechnung nicht sinnvoll.

**Abb. E4-2 Studierende an Münchner Hochschulen nach Staatsangehörigkeit und dem Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung, Wintersemester 2017/18 (in %)**

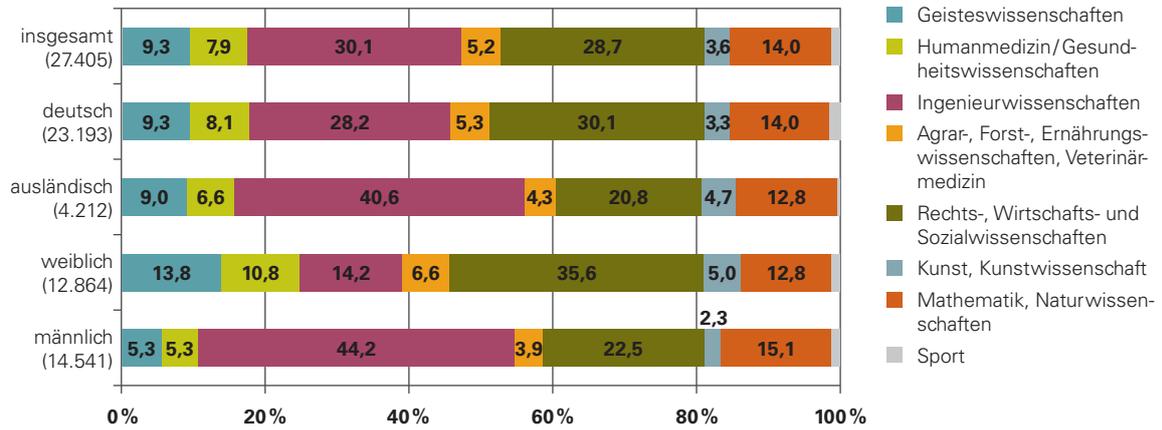


Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

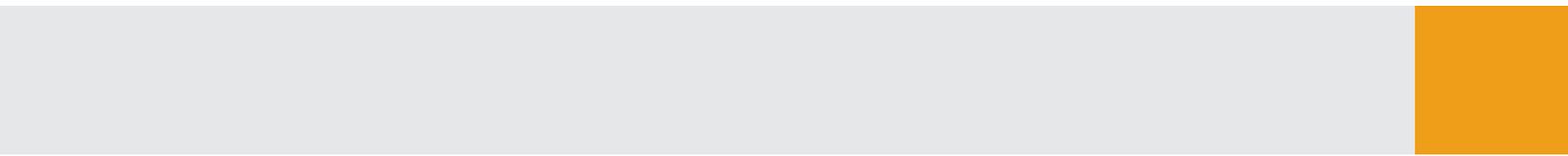
## E5 Absolventinnen und Absolventen

Im Jahr 2017 schlossen 27.405 Studierende ihr Studium an einer Münchner Hochschule erfolgreich ab. Im Vergleich zum Jahr 2007 mit 13.853 Absolventinnen und Absolventen sind dies nahezu doppelt so viele. Diese Steigerung hängt zum einen mit der insgesamt angestiegenen Studierendenzahl zusammen, zum anderen mit der Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem. Ein Großteil der Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen nehmen ein Masterstudium auf, unter den Universitätsbachelors von naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen schließen nahezu alle ein Masterstudium an, für Lehramtsstudierende ist ein Masterabschluss gar obligatorisch (vgl. Fabian u.a. 2016, S. 14f). Bei erfolgreichem Abschluss gehen die Masterstudierenden erneut in die Absolventenstatistik ein. Eine Differenzierung der Abschlüsse nach Bachelor, Master und Promotion ist nicht möglich. Die meisten Abschlüsse wurden in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften und in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften erworben (**Abb. E5-1**). Wie bei den Studierenden zeigen sich bei den Absolventinnen und Absolventen Unterschiede in der Fächerwahl zwischen den Geschlechtern und nach Staatsangehörigkeit.

**Abb. E5-1 Absolventinnen und Absolventen an Münchner Hochschulen nach Fächergruppen, Geschlecht und Staatsangehörigkeit, im Jahr 2017 (in %)**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung



## F Erwachsenenbildung

Der Begriff Erwachsenenbildung wird teils synonym mit dem Begriff Weiterbildung verwendet und häufig auch mit dem Ansatz des lebenslangen Lernens bzw. des lebensbegleitenden Lernens gleichgesetzt. In der Münchner Bildungsberichterstattung wird der große Bereich der Erwachsenenbildung bzw. der Weiterbildung zweigeteilt dargestellt. Hintergrund ist die Aufteilung der Berichterstattung in einen, die gesamte Bildungskette umfassenden Bildungsbericht und einen Bericht zur beruflichen Bildung (vgl. MBBB 2017). Während im Bericht zur beruflichen Bildung der Fokus auf der beruflichen Weiterbildung liegt (vgl. ebd., S. 130), ist im vorliegenden Kapitel vor allem der Bereich der nicht berufsbezogenen Weiterbildung Thema.

Klar abgrenzen lassen sich die beiden Bereiche – berufliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung – dabei nicht. Sowohl die Angebote wie die Motivation der Teilnehmenden bringen Überschneidungen mit sich. So zeigen die Ergebnisse des Adult Education Survey, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Angeboten nicht berufsbezogener Weiterbildung diese auch mit dem Ziel nutzen, sich beruflich weiterzuentwickeln (vgl. Reichart & Kuper 2017, S. 86). Dem Survey ist ebenfalls zu entnehmen, dass bundesweit 10 % aller individuell berufsbezogener Weiterbildungen an Volkshochschulen stattfinden (vgl. Schrader u.a. 2017, S. 138).

Im Folgenden werden die Angebote und Leistungszahlen der Münchner Volkshochschule, des katholischen Münchner Bildungswerks/Haus der Familie und des Evangelischen Bildungswerks vorgestellt. Bei der Münchner Volkshochschule handelt es sich um das kommunale Weiterbildungszentrum der Landeshauptstadt München, die Alleingesellschafterin ist. Alle drei genannten Institutionen sind staatlich anerkannte Träger der Erwachsenenbildung, nach dem Bayerischen Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (BayEbFöG), die bei verschiedensten Themen (z. B. Grundbildung, Integration, Elternbildung, Seniorenbildung) eng mit der Landeshauptstadt München zusammenarbeiten und Förderungen für bestimmte Angebote erhalten.

Die Erwachsenenbildung zeichnet sich überwiegend durch non-formale Bildungsangebote aus, in denen kein anerkanntes Zertifikat erworben wird. Entsprechend kommt es zu Überschneidungen mit dem Abschnitt non-formale und informelle Bildung in diesem Bericht (vgl. G). Allerdings gibt es auch Kurse, die zu anerkannten Abschlüssen führen, wie z. B. die Angebote zum nachholenden Erwerb von Schulabschlüssen oder der Erwerb anerkannter Sprachzertifikate an der Münchner Volkshochschule.

Einleitend wird im Folgenden zuerst auf die Bedeutung des Lebenslangen Lernens eingegangen (vgl. F1.1) und ein Überblick über das Angebot der Träger der Erwachsenenbildung gegeben (vgl. F1.2). Anschließend werden detaillierte Kennzahlen nach Erwachsenenbildungsträger aufgeschlüsselt betrachtet. Dabei wird unter anderem auch auf die Chancen zukünftiger Entwicklungen (vgl. F2.4) bzw. das Verständnis des Lernens (vgl. F3.3) oder ausgewählte Schwerpunkte des Angebots eingegangen (F4.3).

## F1 Bedeutung der Erwachsenenbildung

Die Bedeutung der heutigen Erwachsenenbildung steht in enger Verbindung mit den Ansätzen des lebensbegleitenden Lernens, welche bis in die 1970er Jahre und weiter zurück reichen und damals auf einen fundamentalen Wandel des kompletten Bildungssystems abzielten (vgl. Kraus 2001, 8ff.). Neben grundlegenden Reformgedanken zur Bildung in der Kindheits- und Jugendphase sind die damaligen Konzeptionen mit dem Anspruch angetreten, dass die Teilhabe an Bildung für jeden über die ganze Lebenszeit hinweg möglich sein (vgl. OECD 1973, S.25) und Erwachsenenbildung zur vierten Säule im Bildungssystem ausgebaut werden sollte.

Megatrends wie die Globalisierung, der demografische Wandel, die Digitalisierung in vielen Lebens- und Arbeitsbereichen und der Klimawandel gehen einher mit vielfältigen Herausforderungen der Integration und Migration, der Förderung der digitalen Souveränität jedes Einzelnen, des Demokratielernens, der Stärkung des Gemeinwesens und der gesellschaftspolitischen Teilhabe sowie der Umweltbildung. Erwachsenenbildung zielt darauf ab, Vorurteile abzubauen und zu einem besseren Verständnis von gesellschaftlichen und politischen Vorgängen als Voraussetzung für die Befähigung zu einem verantwortungsbewussten Handeln beizutragen, sowie durch das Erlernen eigener Kompetenzen in eigenständiger und freier Identitätsbildung gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

### F1.1 Lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung in München

Mit Blick auf die digitalen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen und mit der Zielsetzung einer integrativen teilhabegerechten und inklusiven Gesellschaft steigen die Ansprüche an Bildung und Qualifikation und verlagern sich zugleich noch deutlicher hin zu einer Forderung nach einer lebensbegleitenden Bildung (vgl. EU 2000, S. 3 ff.).

IT-Fertigkeiten, Fremdsprachenkenntnisse und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten werden von der EU-Kommission als Basisqualifikationen definiert, die für die Teilhabe am Alltag notwendig sind (vgl. ebd., S. 12). Dies gilt insbesondere für eine moderne Stadtgesellschaft, in der die Arbeit in internationalen Unternehmen, der Umgang mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und mit unterschiedlichen Bedarfen normal sowie die Verwendung von Apps und Onlineangeboten für alltägliche Erledigungen nicht mehr wegzudenken ist. Lebensbegleitendes Lernen für alle zeigt sich somit längst als wichtiger und fester Bestandteil der Stadtgesellschaft, um Teilhabe am und Mitgestaltung des gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und technologischen Wandel zu ermöglichen.

Alle drei hier betrachteten Institutionen der Erwachsenenbildung in München pflegen eine offene und barrierefreie Lernkultur und sind bestrebt, alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen bzw. die Münchnerinnen und Münchner unabhängig von bisherigen Bildungsbiographien und -erfahrungen bei der Entfaltung ihrer Begabungen und Talente zu unterstützen.

Daraus ergibt sich ein Programmauftrag für die Münchner Volkshochschule, das katholische Münchner Bildungswerk/Haus der Familie und das Evangelische Bildungswerk. Zuallererst für die Münchner Volkshochschule, als größter Anbieter und als parteipolitisch und weltanschaulich unabhängiges Weiterbildungszentrum der Landeshauptstadt München, bedeutet dies, ein differenziertes und weit gespanntes Programm vorzuhalten, das von der Grundversorgung, der Sicherung grundlegender Kompetenzen, bis zu anspruchsvoller Kultur- und Wissensvermittlung reicht. Als öffentlich gefördertes und kommunal getragenes Weiterbildungszentrum realisiert sich

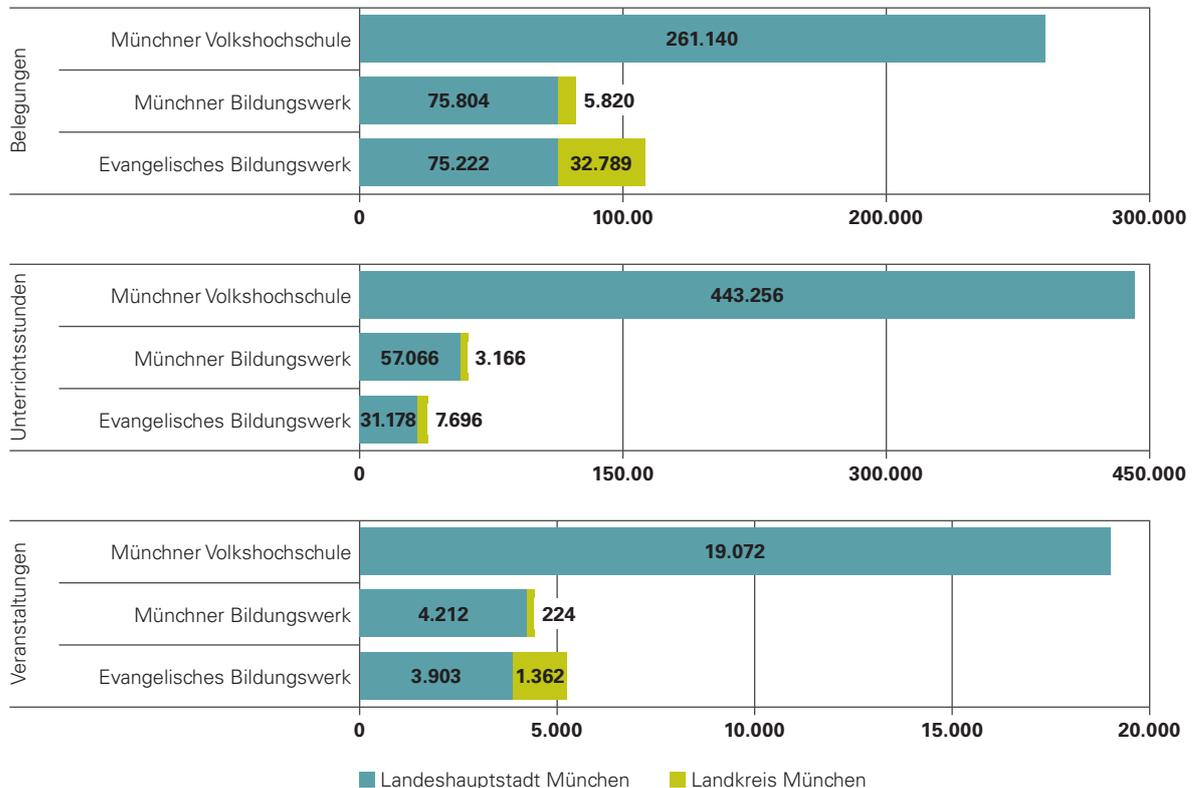
der Programmauftrag der Volkshochschule auch in der Erbringung solcher Programmanteile, die unter kommerziellen Bedingungen defizitär blieben, wie beispielsweise die Politische Bildung oder die Grundbildung.

### **F1.2 Belegungen, Veranstaltungen und Unterrichtsstunden im Überblick**

Die Angebote der drei Träger gelten für unterschiedliche Regionen. Während die Münchner Volkshochschule für München und Grünwald zuständig ist, richtet sich das Programm des Münchner Bildungswerks und des Evangelischen Bildungswerks an Bürgerinnen und Bürger in der Stadt München sowie im Landkreis München. In Folgenden werden auch die Daten für den Landkreis der beiden konfessionellen Anbieter betrachtet, um deren Angebot vollständig zu erfassen. Damit wird allerdings die Erwachsenenbildung im Landkreis nur teilweise abgebildet, da auch hier Angebote der umliegenden Volkshochschulen zu berücksichtigen sind.

Die Münchner Volkshochschule ist mit deutlichem Abstand der größte Anbieter (**Abb. F1-1**). Im Vergleich der drei Träger der Erwachsenenbildung fällt das unterschiedliche Verhältnis von Belegungen, Unterrichtsstunden und Veranstaltungen auf. Während die Münchner Volkshochschule bei 19.072 Veranstaltungen mit 443.264 mehr als zwanzigmal so viele Unterrichtsstunden ausweist, stehen beim Evangelischen Bildungswerk den 3.903 Veranstaltungen in der Stadt München etwa achtmal so viele Unterrichtsstunden (31.718) gegenüber. Das Verhältnis von Veranstaltungen und Unterrichtsstunden des Münchner Bildungswerks liegt zwischen diesen beiden Werten (4.212 Veranstaltungen zu 57.066 Unterrichtsstunden). Die verschiedenen Verhältnisse sind bedingt durch die unterschiedlichen Aufträge der Einrichtungen. So fokussieren sich die beiden Bildungswerke in kirchlicher Trägerschaft auf bestimmte Programmschwerpunkte, die sich aus dem spezifischen Auftrag der kirchlichen Trägerschaft ergeben.

**Abb. F1-1 Belegungen, Unterrichtsstunden und Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung, Jahr 2017**



Quelle: Münchner Volkshochschule, Münchner Bildungswerk, Evangelisches Bildungswerk, eigene Darstellung

Ein Grund für die hohe Zahl an Unterrichtsstunden pro Veranstaltung an der Münchner Volkshochschule ist der mit Abstand unterrichtsstundenreichste Programmbereich „Deutsch und Integration“, gefolgt vom ebenfalls unterrichtsstundenreichen Kursprogramm im Fremdsprachenbereich (vgl. Abb. F2-2). Während das Evangelische Bildungswerk hingegen viele Veranstaltungen anbietet, die nur einige Stunden dauern und viele Interessierte ansprechen (vgl. Abb. F4-2), finden sich im katholischen Münchner Bildungswerk/Haus der Familie eher viele Unterrichtsstunden mit kleineren Gruppen von Teilnehmenden.

Insgesamt werden in der Landeshauptstadt München durch das Engagement aller drei gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen mit 27.187 Bildungsveranstaltungen 412.166 Belegungen erreicht.

### Datenverfügbarkeit Erwachsenenbildung

Im Folgenden werden für die Münchner Volkshochschule (F2), das Münchner Bildungswerk (F3) und das Evangelische Bildungswerk (F4) die Zahlen zu den Veranstaltungen und Belegungen dargestellt. Die Daten liegen dabei in unterschiedlicher Detailtiefe vor. Eine Differenzierung nach Alter ist nur für die Belegungen an der Münchner Volkshochschule möglich. Nach Geschlecht können die Daten für die Münchner Volkshochschule und das Münchner Bildungswerk betrachtet werden. Ein Vergleich über die Entwicklung innerhalb von fünf Jahren, ist für die Münchner Volkshochschule und das Evangelische Bildungswerk möglich. Daten zur Staatsangehörigkeit, dem Migrationshintergrund und Menschen mit Behinderung werden in den Statistiken nicht erfasst, entsprechend können hierzu keine Auswertungen erfolgen.

## F2 Münchner Volkshochschule

Die Landeshauptstadt München begreift entsprechend Art. 83 (1) und Art. 139 der Bayerischen Verfassung sowie nach Art. 7 (1) und Art. 57 (1) der Bayerischen Gemeindeordnung die städtisch beauftragte und geförderte Erwachsenenbildung als integralen Bestandteil der kommunalen Daseinsvorsorge. An der Umsetzung einer kommunalen Strategie des lebenslangen Lernens sind alle Ressorts und zahlreiche Bildungsträger und Kultureinrichtungen beteiligt.

Als größte kommunale Weiterbildungseinrichtung in Deutschland ist die Münchner Volkshochschule ein zentraler Gestaltungsfaktor im Kontext eines sich entwickelnden kommunalen Systems des lebenslangen Lernens.

Die Münchner Volkshochschule hat die Rechtsform einer gemeinnützigen Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Alleingesellschafter ist die Landeshauptstadt München. Die Struktur basiert auf einem inhaltlichen wie organisatorischen Zusammenwirken zwischen zentraler Weiterbildungsplanung und dezentraler Umsetzung in den Stadtbereichen und Stadtvierteln.

### F2.1 Lebensbegleitendes Lernen als kommunaler Auftrag

Die Münchner Volkshochschule bietet ein verlässliches und bewährtes Bildungsangebot, weckt neue Bildungsinteressen und reagiert auf sich wandelnde Bedarfe.

Sie pflegt eine offene und barrierefreie Lernkultur und ist bestrebt, auch diejenigen Bevölkerungsgruppen zu erreichen und sie bei der Entfaltung ihrer Begabungen und Talente zu unterstützen, die aufgrund ihrer Lern- und Lebenserfahrung den klassischen Bildungsinstitutionen eher distanziert gegenüberstehen. Beispielhaft zu nennen sind hier Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote, Bildungsangebote für Roma und Sinti, Schulabschlusslehrgänge, Schulsozialarbeit sowie die Projekte FlÜB&S (Flüchtlinge in Beruf und Schule), in dem unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sich auf einen Schulabschluss oder eine Berufsausbildung vorbereiten können, sowie mona lea, wo verbunden mit der Förderung der deutschen Sprachkompetenzen arbeitsmarktrelevante Qualifizierungsmodule in unterschiedlichen Berufsfeldern vermittelt werden.

Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und die bestmögliche Förderung der Bildungspotentiale aller Bevölkerungsgruppen sind aufeinander verweisende bildungspolitische Ziele, denen die Erwachsenenbildung verpflichtet ist. Ermäßigungsregelungen, Zielgruppentarife und gebührenfreie Veranstaltungen ermöglichen auch sozial schwächeren Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Weg zur Volkshochschule. Mit dem offenen Programm, Angeboten, die ohne Voranmeldung aufgesucht werden können, gibt es auch besondere Lernangebote für Menschen mit Behinderungen, für Jugendliche und junge Erwachsene, für Seniorinnen und Senioren und für Migrantinnen und Migranten.

Daraus folgt ein differenzierter und weit gespannter Programmauftrag, der von der Sicherung grundlegender Kompetenzen bis zu anspruchsvoller Kultur- und Wissensvermittlung reicht. Das rund 19.000 Veranstaltungen umfassende jährliche Angebot unterstützt das lebensbegleitende Lernen in den Bereichen Sprachen, Gesundheit und Umwelt, Kunst, Kultur und Kreativität, Politik und Gesellschaft, Arbeit und Beruf. Die in dieser breiten Angebotspalette zum Ausdruck kommende Gleichwertigkeit von allgemeiner, politischer, kultureller und beruflicher Bildung, die Vermittlung von Grundwissen, Orientierungswissen und Vertiefungswissen gehören zum Kern des Selbstverständnisses der Münchner Volkshochschule.

Viele Programme werden in Kooperation mit anderen Partnern aus Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft, Forschung, Bildung und Kultur durchgeführt. Zudem trägt die Münchner Volkshochschule im Auftrag der Stadt und in Kooperation mit dem Münchner Umweltzentrum das Ökologische Bildungszentrum. Im Auftrag der Gemeinde Grünwald betreibt die Münchner Volkshochschule die dortige Volkshochschularbeit. Das Seminarhaus „Haus Buchenried“ am Starnberger See ermöglicht es, sich intensiv und herausgehoben aus dem Alltag, in Wochenend- oder Wochenkursen, mit Zeit und Muße Bildungsinhalten zu widmen sowie Diskussion und Austausch Raum zu geben.

Der seit Jahren andauernde Wachstumstrend setzt sich auch in den letzten Jahren fort. So konnten sowohl die Anzahl der Belegungen, der durchgeführten Veranstaltungen und Unterrichtsstunden erheblich erhöht werden (**Tab. F2-1**).

**Tab. F2-1 Anzahl der Belegungen, Unterrichtsstunden und Veranstaltungen der Münchner Volkshochschule, Jahre 2012 und 2017\***

	2012	2017
Belegungen	237.587	261.140
Unterrichtsstunden	341.870	443.256
Veranstaltungen	15.441	19.072

\* Eine Unterrichtsstunde beträgt 45 Minuten

Quelle: Münchner Volkshochschule

Der Anstieg bei Belegungen, Unterrichtsstunden und Veranstaltungen ergibt sich zum einen aus dem Bevölkerungswachstum Münchens und einem Ausbau der Angebote. Zudem gab es eine sehr starke Zunahme im Programmbereich Deutsch und Integration. Hintergrund sind die durchgeführten Integrations- und städtisch finanzierte Sprachkurse für Flüchtlinge. Hier gab es von 2012 auf 2017 einen Zuwachs von 40.737 Unterrichtsstunden (vgl. Tab. F2-2).

## **F2.2 Lernorte und Angebotsstruktur**

Die Münchner Volkshochschule führt ihr Weiterbildungsangebot in München zentral und dezentral an ca. 100 Lernorten durch. Die Angebote im Haus Buchenried am Starnberger See werden im Folgenden neben den sieben inhaltlichen Programmbereichen gesondert ausgewiesen.

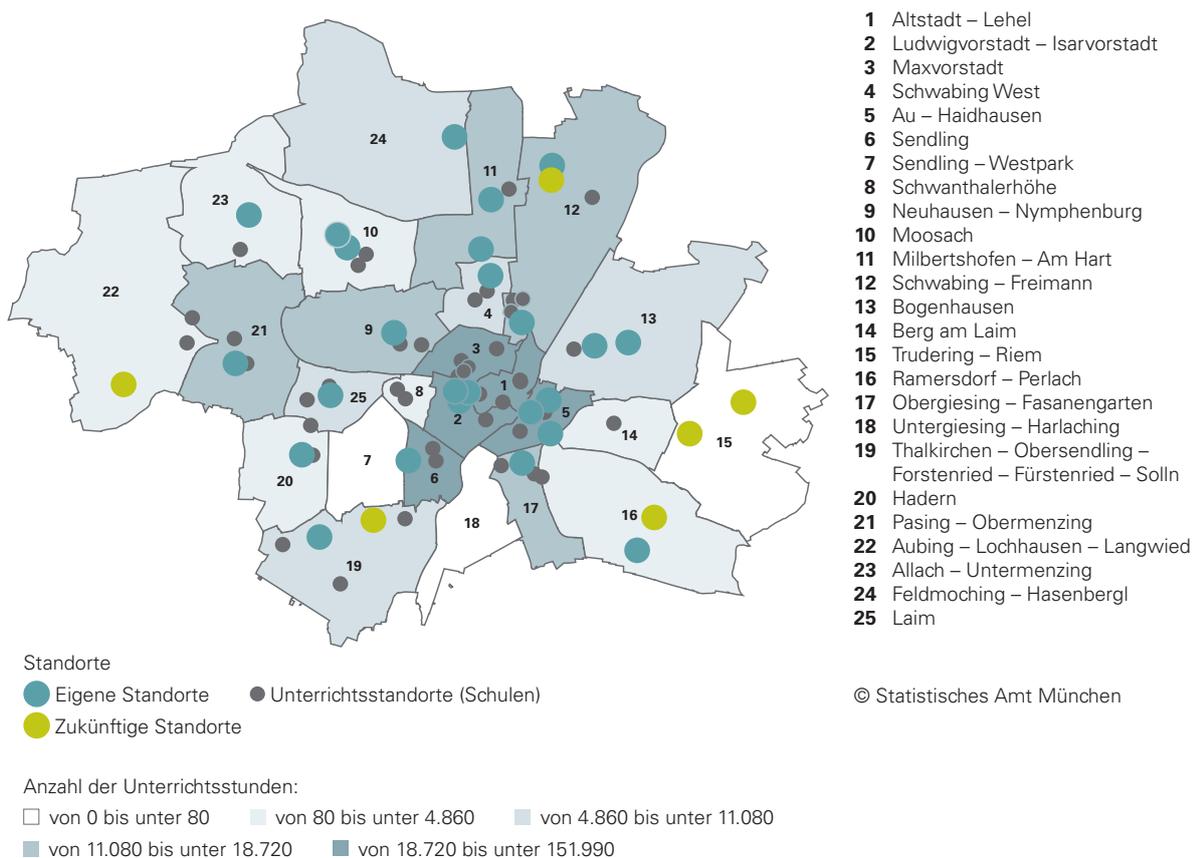
### **Anzahl der Volkshochschul-Lernorte**

Neben dem zentralen Lernort im Gasteig gibt es derzeit weitere zentrale Unterrichtsgebäude in der Einsteinstr. 28, das 2017 eröffnet wurde, in der Orleanstr. 34, Landwehrstr. 32, Schwanthalerstr. 2 und Schwanthalerstr. 40. Dezentral versorgt werden die Münchner Bürgerinnen und Bürger mit Angeboten in vier Stadtbereichszentren (Giesing: St. Martin, Sendling: Am Harras, Pasing: Bäckerstraße, Milbertshofen: Am Hart) sowie in weiteren 12 Stadtteilzentren bzw. eigenen Unterrichts-orten im Stadtgebiet. Die Räume am Scheidplatz werden prioritär für die Seniorenbildung und inklusive Angebote genutzt. Atelierräume für den Programmbereich „Kultur, Kunst und Kreativität“ stehen in der Frohschammerstraße zur Verfügung. Das Ökologische Bildungszentrum in Bogenhausen, das Seminarzentrum Haus Buchenried am Starnberger See sowie eigene Räume im Bürgerhaus Grünwald sind weitere Lernorte.

Weiterhin werden Räumlichkeiten an sogenannten Schwerpunktschulen genutzt, hierbei handelt es sich um Schulen, die für ein großes Kursangebot regelmäßig in die Raumplanung mit einbezogen und im Programmhalbjahr mit mehr als 40 Unterrichtsdoppelstunden beplant werden. Derzeit werden an ca. 45 Schulen Unterrichtsräume und Turnhallen genutzt, womit 24 % des Kursvolumens (in Unterrichtsstunden) abgedeckt werden. Hinzu kommen weitere Lernorte, wie z. B. Räumlichkeiten in Kulturhäusern oder Vereinen sowie in Räumen der Stadtbibliothek, die der Volkshochschule zur Verfügung gestellt werden oder kooperativ genutzt werden.

**Abbildung F2-1** zeigt die wichtigsten Lernorte der Münchner Volkshochschule, zudem sind die Standorte, die sich derzeit im Bau oder in der Planungsphase befinden abgebildet. Die Unterschiede in der Anzahl der Unterrichtsstunden in den fünfundzwanzig Stadtbezirken folgt dabei der Verteilung und der Größe der Standorte der Münchner Volkshochschule. So finden sich im 5. Stadtbezirk Au – Haidhausen z. B. der zentrale Standort Gasteig und das Einstein 28, wodurch hier alleine an zwei Standorten 129.790 Unterrichtsstunden erfolgen.

**Abb. F2-1 Lernorte der Münchner Volkshochschule\***



\* Bezugsjahr für die Angabe der Unterrichtsstunden ist 2017. Unterrichtsstunden der ab 2018 neu eröffneten Standorte in den Stadtbezirken Moosach (2018) und Allach-Untermenzing (2019) sind entsprechend nicht enthalten.

Quelle: Münchner Volkshochschule

Grundlage der Planung zukünftiger Lernorte sowie der Identifizierung unterversorgter Gebiete in den Stadtrandgebieten war der 2008 in Kooperation mit dem Statistischen Amt der Landeshauptstadt erarbeitete Entwicklungsplan. Festgestellt wurde in einigen Stadtgebieten ein unabweisbarer Bedarf an infrastruktureller Absicherung mit geeigneten Lernorten, die sowohl für die soziale Stadtentwicklung als auch für eine gerechte Bildungsversorgung notwendig sind. Aufgrund der Unterstützung durch den Münchner Stadtrat konnten und können die vorhandenen Versorgungslücken in den kommenden Jahren mit den Stadtteilzentren Moosach (2018), Allach-Untermenzing (2019), Riem (2022), Freiham (2024), Obersendling/Solln (2022) systematisch geschlossen werden.

### Angebotsstruktur nach Programmbereichen

Die Angebotsbreite spiegelt sich in insgesamt sieben Programmbereichen und dem Seminarzentrum Haus Buchenried wider (**Tab. F2-2**). Den größten Anteil an den Veranstaltungen haben die Bereiche „Kultur, Kunst, Kreativität“ (27,1 %), „Sprachen“ (22,3 %) und „Gesundheit und Umwelt“ (16,9 %). Bezogen auf die Unterrichtsstunden ist mittlerweile der Programmbereich „Deutsch und Integration“ mit einem Anteil von 32,5 % der stärkste. In fünf Jahren sind die Unterrichtsstunden in diesem Bereich um ca. 40 % auf 142.866 gestiegen, was die Bedeutung der Münchner Volkshochschule für die Integration von Migrantinnen und Migranten in der Stadtgesellschaft verdeutlicht. Der Veranstaltungsanteil von ca. 10 % im Programmbereich „Mensch, Gesellschaft, Politik“ liegt wesentlich höher als im bundesweiten Schnitt (6,2 %, vgl. Volkshochschul-Statistik 2017, S. 42), was unter anderem auf ein sehr gut nachgefragtes „studium generale“ zurückzuführen ist. In allen Programmbereichen finden zahlreiche Veranstaltungen der Senioren\_innenbildung statt.

Im Programmbereich „Sprachen“ können im derzeitigen Angebot von 56 Fremdsprachen auch international anerkannte Sprachdiplome und Zertifikate erworben werden. Im Programmbereich „Jugend und Ausbildung“ bereiten sich jährlich mehrere hundert junge Frauen und Männer erfolgreich auf die Externenprüfung zum Mittel- und Realschulabschluss vor. Im Programmbereich „Weiterbildung für den Beruf“ werden ergänzend zum offenen Programm zielgruppenspezifische Projekte zur Berufsintegration von Migrantinnen und Migranten durchgeführt.

Der Programmbereich „Deutsch und Integration“ erreicht jährlich mehr als 30.000 Belegungen (inkl. Prüfungen). Zum einen handelt es sich um ein modular aufbauendes System von der Alphabetisierung bis zur Zulassungsprüfung als Voraussetzung für ein Studium, auf die in über 50 Kursen vorbereitet wird. Zum anderen differenziert es Zielgruppen (z. B. minderjährig unbegleitete Jugendliche, EU-Zuwanderer\_innen in prekären Lebenssituationen, Lernungewohnte) und bereitet Flüchtlinge in alltags- und berufsbezogenen Kursen auf Leben und Arbeit vor. Die Münchner Volkshochschule ist vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge als Träger für Integrations- und berufsbezogene Deutschkurse anerkannt. Für das Bayerische Innenministerium werden regelmäßig die Einbürgerungstests durchgeführt.

**Tab. F2-2 Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in den Programmbereichen der Münchner Volkshochschule, Jahre 2012 und 2017**

	Veranstaltungen				Unterrichtsstunden			
	2012		2017		2012		2017	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Mensch, Gesellschaft, Politik	1.916	12,4	1.714	9,6	16.026	4,7	16.852	3,8
Kultur, Kunst, Kreativität	4.183	27,1	4.901	27,6	52.640	15,4	60.988	13,9
Gesundheit und Umwelt	2.613	16,9	2.959	16,6	36.374	10,6	42.320	9,6
Weiterbildung für den Beruf	1.452	9,4	1.410	7,9	17.112	5,0	24.016	5,5
Sprachen	3.437	22,3	4.082	23	93.631	27,4	142.866	24,2
Jugend und Ausbildung*	210	1,4	315	1,8	18.608	5,4	35.004	8
Deutsch und Integration	1.424	9,2	1.984	11,2	102.129	29,9	142.866	32,5
Haus Buchenried	188	1,2	413	2,3	5.344	1,6	10.944	2,5

\* Der Programmbereich „Jugend und Ausbildung“ hieß bis Ende 2017 „Grundbildung und Schulabschlüsse“ und hat eine Umstrukturierung erfahren, weshalb ein Vergleich zwischen 2012 und 2017 nicht aussagefähig ist.

Quelle: Münchner Volkshochschule

Die steigende Anzahl der Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in Haus Buchenried weisen auf den steigenden Bedarf von kompakten Angebotsformen hin, die es ermöglichen, in einen zeitlich und inhaltlich intensiven Austausch zu treten und mit räumlicher Distanz zu Arbeit und Haushalt zu lernen.

Die Bildungsangebote werden ständig weiterentwickelt. Dies bedeutet auch, neue Lernformen sowie moderne technische Möglichkeiten einzusetzen. So werden zwischenzeitlich etwa 270 (im Jahr 2017) Angebote in kombinierten Lernorganisationsformen zwischen web-gestützten und Präsenzlernen in einem sog. MVHS-Mediencampus angeboten (2013: ca. 100 Veranstaltungen). 2017 nahm die Münchner Volkshochschule zudem anlässlich des 100. Jahrestags der Russischen Revolution mit ihrem Programmschwerpunkt „Russland-Komplex“ Hintergründe und Wirkungen des Jahrhundertereignisses in 240 Veranstaltungen in den Blick und erreichte damit ca. 5.500 Teilnehmende.

### F2.3 Teilnahme an den Angeboten

Bundesweit betrachtet, gelingt es der Weiterbildung bislang nur eingeschränkt, die Adressatengruppen zu erreichen, die nicht von sich aus den Weg in die Angebote finden. Die Situation in München stellt sich anders dar: An der Münchner Volkshochschule wird bereits jede dritte Unterrichtsstunde von Adressatengruppen besucht, die oft als bildungsfern bezeichnet wird. Hierzu gehören Menschen, die auf dem zweiten Bildungsweg ihren Schulabschluss nachholen, die Grundbildungs- und Alphabetisierungsangebote besuchen, aus Ländern mit fehlenden Bildungschancen stammen oder sozial und finanziell schlechter gestellt sind und deshalb die Ermäßigungen z. B. bei Vorlage des München- oder Landkreis-Passes in Anspruch nehmen.

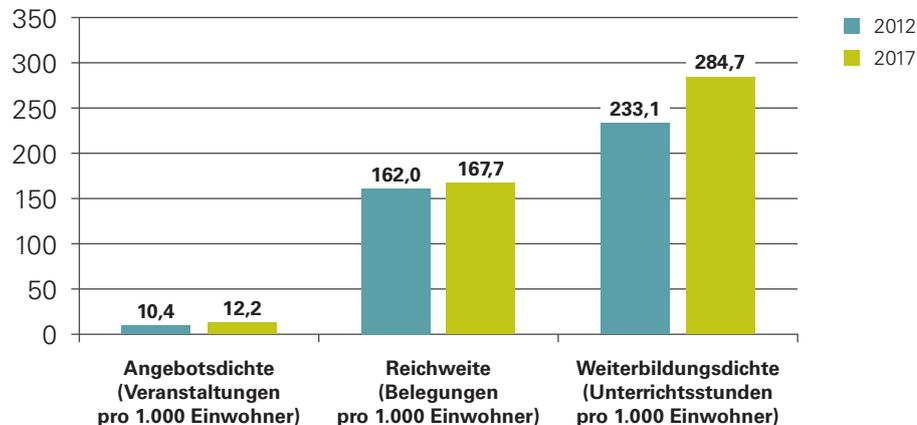
Für einen Blick auf die Gesamtversorgung der Münchner Bürgerinnen und Bürger mit Angeboten der Erwachsenenbildung können programmbereichsübergreifend die Angebotsreichweite (Teilnahme je 1.000 Einwohner und Einwohnerinnen) sowie die Angebotsdichte, also die Versorgung der Bevölkerung mit Angeboten (Veranstaltungen je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner) der Münchner Volkshochschule betrachtet werden. Ebenso kann dargestellt werden, wie sich die Anzahl der angebotenen Unterrichtsstunden im Verhältnis zur Bevölkerung darstellen (Weiterbildungsdichte).

Schließlich kann nach den Merkmalen Geschlecht und Alter noch danach differenziert werden, wie sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zusammensetzen.

### Angebote, Teilnahmen und Unterrichtsstunden nach Einwohnerzahl

Die über 260.000 Belegungen im Jahr 2017 lassen sich ins Verhältnis zur Münchner Stadtbevölkerung setzen. Dieses Verhältnis zeigt als Teilnahme je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner die Reichweite der Volkshochschule an. Im Jahr 2012 waren 162,0 Teilnahmefälle je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern zu verzeichnen; im Jahr 2017 waren es 167,7 (Abb. F2-2). Die Versorgung der Münchener Bevölkerung durch die Münchner Volkshochschule konnte in der wachsenden Stadt aufgrund eines erheblichen Angebotszuwachses stabil gehalten werden. Bezogen auf die Unterrichtsstunden je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern lässt sich ein wesentlich verbesserte Versorgung der Münchener Bevölkerung feststellen: während 2012 noch 233,1 Unterrichtsstunden je 1.000 Einwohner realisiert wurden, waren es fünf Jahre später 284,7. Ein Grund für die Steigerung ist die bereits erwähnte starke Zunahme der Angebote und Teilnahmen im Programmbereich „Deutsch und Integration“ (Sprach- und Integrationskurse).

**Abb. F2-2 Teilnahme an den Angeboten, Angebotsreichweite und Weiterbildungsdichte je 1000 Einwohner der Münchner Volkshochschule, Jahre 2012 und 2017**



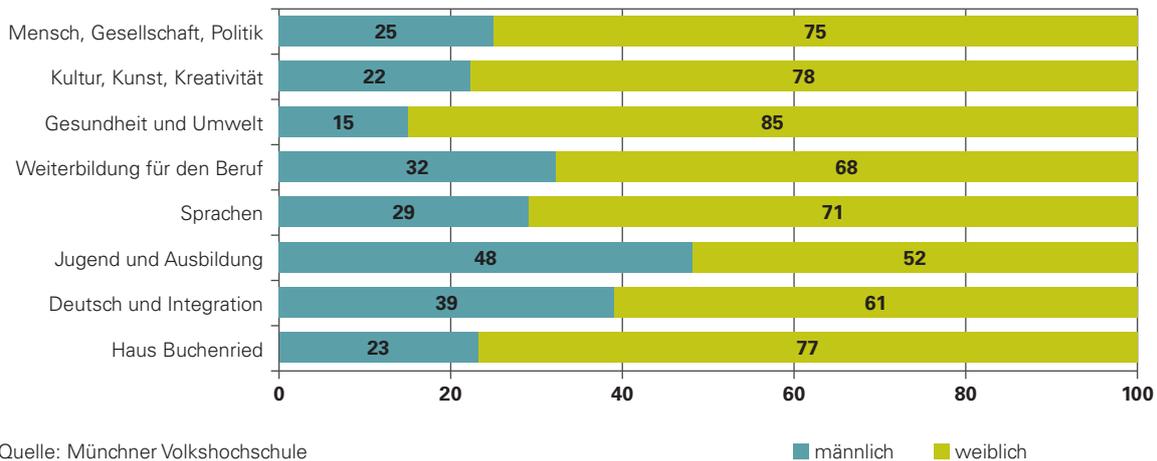
Quelle: Münchner Volkshochschule

### Teilnahme nach Geschlecht und Alter

Die allgemeinbildende Erwachsenenbildung wird bundesweit und trägerübergreifend mehrheitlich von Frauen wahrgenommen. Bei den fast 1.000 deutschen Volkshochschulen waren zuletzt nur 29,2 % aller Teilnehmenden Männer (vgl. Reichart et al. 2018, S. 52).

Insgesamt nehmen an den Kursen der MVHS im Durchschnitt 73,7 % Frauen und 26,3 % Männer teil (Kennzahlen 2017). Mit Blick auf die einzelnen Programmbereiche zeigt sich ein differenzierteres Bild (Abb. F2-3). Im Bereich „Jugend und Ausbildung“ nehmen mit 48 % annähernd gleich viele Männer wie Frauen teil. Auch in den Bereichen „Deutsch und Integration“ (39 %) und „Weiterbildung für den Beruf“ (32 %) liegt der Männeranteil der Teilnehmenden vergleichsweise hoch. Der Frauenanteil ist in dem Bereich „Gesundheit und Umwelt“ (85 %) sowie im Bereich „Kunst, Kultur und Kreativität“ (78 %) besonders hoch.

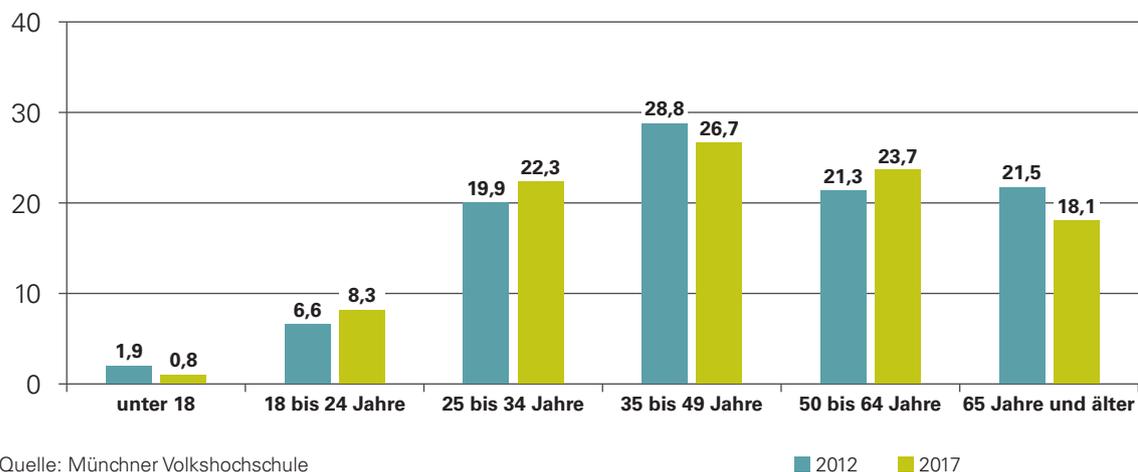
**Abb. F2-3 Teilnahme in den Programmbereichen der Münchner Volkshochschule nach Geschlecht, Jahr 2017 (in %)**



Ein Blick auf die Altersverteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigt, dass die Münchner Volkshochschule – besonders unterstützt durch das vom Sozialreferat der Landeshauptstadt München geförderte Projekt „Seniorenbildung“ – auch den Bedarf älterer Bürgerinnen und Bürger Rechnung trägt (**Abb. F2-4**): Gut 18 % ihrer Teilnehmenden sind über 65 Jahre alt. Diese Zahl belegt, dass Weiterbildung nicht mit dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben endet, sondern eine Voraussetzung für weitere gesellschaftliche Teilhabe und persönliche Entwicklung ist. Ein gemeinsam mit der MÜNCHENSTIFT GmbH durchgeführtes Bildungsprojekt für Bewohnerinnen und Bewohner in Seniorenstiften und dem angrenzenden Quartier zeigte nach einer Anlaufphase ermutigende Ergebnisse, die eine Fortsetzung des Ansatzes nahelegen. Die überwiegende Mehrheit der Kursteilnehmenden ist über 80 Jahre alt. Die Öffnung des Pflegeheimes als Lernort für das Stadtviertel hat bundesweit Pilotcharakter.

Die Münchner Volkshochschule ist auch mit steigender Tendenz attraktiv für Jüngere. Über 9 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist unter 25 Jahre und nutzt die Angebote begleitend zu ihren Ausbildungsgängen, zu ihrer allgemeinbildenden und beruflichen Bildung und in ihrer Freizeit. Über 22 % der Teilnehmenden sind zwischen 25 und 34 Jahre alt. Die Steigerungen des Anteils der jüngeren Kohorten in 2017 gegenüber dem Vergleichsjahr 2012, sind in erster Linie auf die hohe Zuwanderung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Geflüchteten zurückzuführen. Die von der Münchner Volkshochschule getragene Schulsozialarbeit an ausgewählten Berufs- und Wirtschaftsschulen wie auch die Lernbegleitung in Berufsintegrationsklassen bilden sich nicht in den Belegungsstatistiken ab, würde aber zu einer Erhöhung der Anteile jüngerer Kohorten führen.

**Abb. F2-4 Teilnahme an den Angeboten der Münchner Volkshochschule nach Altersgruppen, Jahre 2012 und 2017 (in %)**



## F2.4 Chancen der künftigen Entwicklung

Die Münchner Volkshochschule konnte ihre Leistungen in den letzten Jahren auf einem hohen Niveau halten, bereichsbezogen sogar ausweiten. Im Bildungsbericht 2013 wurde als eine der wichtigsten künftigen Aufgaben die verstärkte Anstrengung zur Erhöhung der Weiterbildungsbeeteiligung genannt. Anhand der Weiterbildungsdichte für die Jahre 2012 und 2017 (vgl. Abb. F2-1) zeigt sich, dass die Volkshochschule zwar eine sehr erfolgreiche Entwicklung verzeichnet, sie unter den gegebenen Bedingungen und angesichts des Bevölkerungswachstums mit der wachsenden Stadt nur aufgrund des Sondereffekts des Programmbereichs Deutsch und Integration Schritt halten bzw. einen leichten Ausbau vorweisen kann. Dies wiederum ist nur möglich weil der Münchner Stadtrat mit der Bewilligung zusätzlicher Stadtteilzentren und einer zukunftsorientierten Personalentwicklung unterstützt.

Die Münchner Volkshochschule wird ihren Beitrag zu einem kommunalen System des lebenslangen Lernens weiterhin mit Erfolg leisten können, wenn sie folgende inhaltlichen Leitlinien weiterhin ausbalanciert verfolgt:

Sie

- leistet eine wichtige, sozialintegrative Aufgabe (z. B. mit Integrations- und Deutschangeboten für Zugewanderte, mit Angeboten der Grundbildung, des zweiten Bildungswegs sowie für intergeneratives, inklusives, geschlechtergerechtes und online unterstütztes Lernen, mit Lehrgängen zur Vorbereitung von qualifizierten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ohne Hochschulzugangsberechtigung und einem Medienkompetenzangebot insbesondere für ältere Menschen).
- bereichert die kulturelle Vitalität der Stadt, indem sie die Aufgabe der Vermittlung und Bildung kultureller und künstlerischer Kompetenzen verfolgt und dabei intensiv mit Museen, Theatern, der Stadtbibliothek und der Philharmonie kooperiert.
- fördert den Standort München durch vielfältige, arbeits- und berufsbezogene Weiterbildungsangebote für alle – auch im Zusammenwirken mit privaten und öffentlichen Betrieben.

- sichert mit ihrem differenzierten Sprachangebot die Grundlagen für die soziale, kulturelle und ökonomische Weltoffenheit der Stadt München.
- ist ein Forum für Debatten und Positionen zu gesellschaftlich relevanten Themen und kultiviert den öffentlichen Streit.
- aktualisiert die Allgemeinbildung der Erwachsenen, indem sie neue Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung zu den Bürgern bringt und deren Urteilskraft stärkt.
- trägt mit ihrer präventiven Gesundheitsbildung zum Gesundheitsbewusstsein der Bürger und Bürgerinnen sowie zur Kostensenkung im Gesundheitswesen bei.

Den ausdifferenzierten Lerninteressen der Erwachsenen angemessen zu begegnen, bedeutet hinsichtlich Inhalt und Lernorganisation der Angebote, dass strategische Planungen sich weiterhin auf

- eine Vernetzung des lebensbegleitenden Lernens mit anderen Akteurinnen und Akteuren, speziell mit Schulen, Universitäten und Betrieben,
- eine kundenorientierte Weiterentwicklung des Services (wie z. B. die Beratung und Kinderbetreuung),
- Zeitorganisationsformen, die sich den zunehmend entstandardisierten Lebens- und Arbeitswelten anpassen (Kompakt- und Intensivangebote, Ganzjahres-VHS, Ferienprogramme, offene Programme) und auf
- die Weiterentwicklung innovativer Lernarrangements (z. B. medienunterstützte Lernformen) in allen Programmbereichen

konzentrieren müssen. Die Digitalisierung stellt die Münchner Volkshochschule wie alle anderen Bildungseinrichtungen vor mittelfristige Herausforderungen. Dabei geht es zum einen um die Frage, welche Kompetenzen die Menschen benötigen, um sich eigenbestimmt und kompetent in der digitalisierten Gesellschaft zurechtzufinden. Ohne die für die Stadtgesellschaft so bedeutsame Präsenzkultur zu vernachlässigen, werden zum anderen Präsenzveranstaltungen, soweit es einen Mehrwert für die Lernenden hat, durch Lernplattformen oder Veranstaltungsstreaming zu ergänzen sein. Das Bildungsmarketing und der Kundenservice müssen mediengestützt weiterentwickelt werden, bei gleichzeitiger Pflege des direkten persönlichen Kontakts zu den Teilnehmenden. Zentrales Ziel ist die Förderung der digitalen Souveränität der Teilnehmenden.

## F3 Münchner Bildungswerk/Haus der Familie

Das Münchner Bildungswerk ist Deutschlands größte Einrichtung der katholischen Erwachsenenbildung. Die Angebote erstrecken sich auf die Stadt und den Landkreis München. Als gemeinnütziger Verein bieten das Münchner Bildungswerk und das Haus der Familie offene Erwachsenenbildung für alle Zielgruppen unabhängig von Geschlecht, Religion, Bildungsstand oder Herkunft an. Die Bildungsangebote stehen allen Menschen offen und ermöglichen, bisher erworbene Bildung zu vertiefen und sich zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten zur sinnvollen Lebensgestaltung anzueignen. Ein Aufgabe ist es, auf der Basis des christlichen Verständnisses von Mensch und Welt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei zu unterstützen, sich in einer Welt des stetigen und rasanten Wandels zu orientieren, damit sie ihre Kompetenzen bewahren und weiterentwickeln können, die Veränderungen verantwortlich mitgestalten und aktiv an den Errungenschaften und Angeboten der Münchner Stadtgesellschaft teilhaben können.

Als staatlich anerkannter Träger nach dem Bayerischen Gesetz der Förderung der Erwachsenenbildung (EbFöG) leistet das Münchner Bildungswerk/Haus der Familie einen wichtigen Beitrag für die kommunale Daseinsvorsorge im pluralen Netzwerk der Münchner Bildungseinrichtungen und der Referate der Münchner Stadtverwaltung. Als Zuschussnehmer gibt es eine enge Zusammenarbeit mit den verschiedenen Ressorts der Landeshauptstadt München (Kulturreferat, Sozialreferat, Referat für Bildung und Sport, Direktorium), in deren Auftrag verschiedenste Bildungsmaßnahmen durchgeführt werden. Der ausführliche Jahresbericht des Münchner Bildungswerks gibt Auskunft über Statistik, Bildungsprogramme und Innovationen und steht in der jeweils aktuellen Version auch online zur Verfügung ([www.muenchner-bildungswerk.de](http://www.muenchner-bildungswerk.de)).

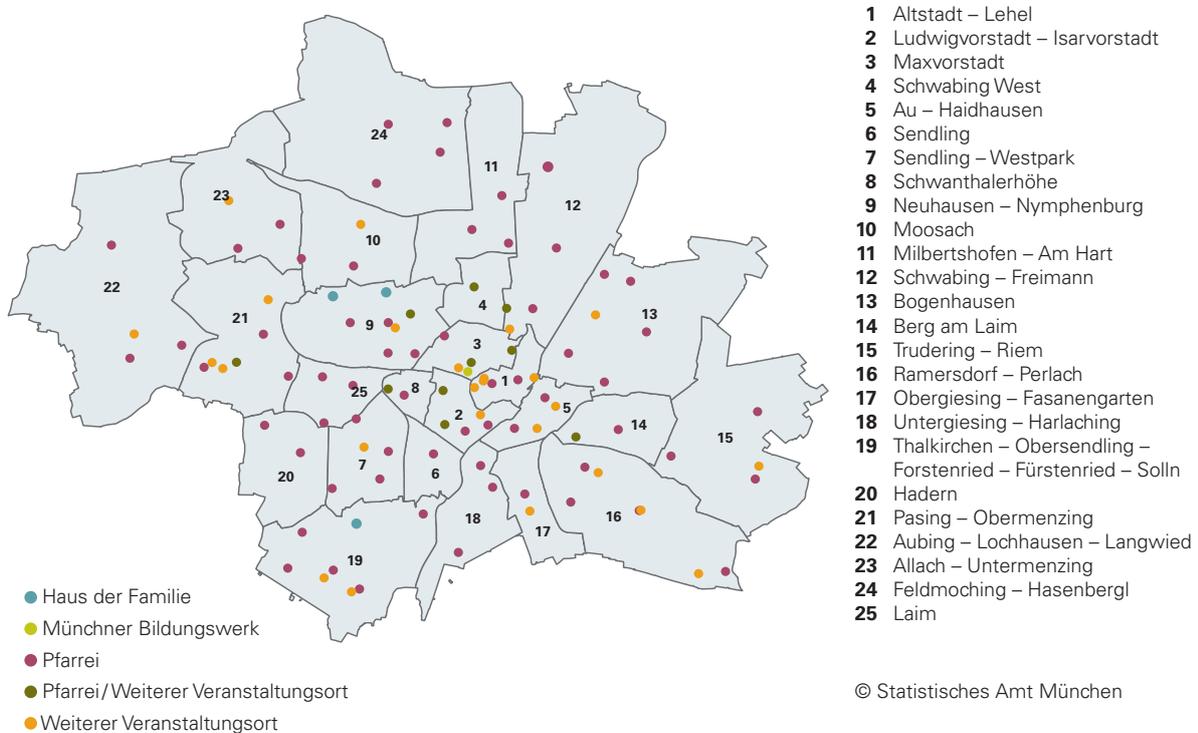
Das katholische Münchner Bildungswerk/Haus der Familie versteht sich auch als Vermittlerin und Brückenbauerin zwischen Menschen, die sich kirchlich beheimatet fühlen und allen Interessierten einer säkularen Stadtgesellschaft. Durch die Angebote und die Bildungsarbeit wird ein Betrag zu einem von Toleranz und Solidarität motivierten Zusammenleben der Münchner und Münchnerinnen geleistet.

### F3.1 Angebotsstruktur nach Programmbereichen

Die Angebote sind dezentral über das ganze Stadtgebiet München verteilt. Dabei kann die Einrichtung auf die flächendeckende kirchliche Infrastruktur und ein großes, öffentlich gut erreichbares Raumangebot zurückgreifen. Mit über 150 dezentralen Veranstaltungsorten und zwei zentralen Standorten stellt das Münchner Bildungswerk (S/U-Bahn Hauptbahnhof) und das Haus der Familie (U3 Machtlfinger Straße) die flächendeckende Angebotsvielfalt sicher und setzt durch seine dezentrale Infrastruktur das Prinzip des ‚Lernens vor Ort‘ um (**Abb. F3-1**).

Im Jahr 2017 gab es insgesamt 81.602 Belegungen in 4.426 Veranstaltungen (**Tab. F3-1**). Gegenüber dem Vorjahr waren die erfassten Teilnehmendenzahlen leicht rückläufig (2016: 85.826 Belegungen). Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von durchgeführten dezentralen Erwachsenenbildungsangeboten, die aufgrund mangelnder personeller Ressourcen nicht erfasst werden und damit nicht in die statistische Erhebung mit einfließen können.

**Abb. F3-1 Lernorte des Münchner Bildungswerks/Haus der Familie in München**



Quelle: Münchner Bildungswerk

**Tab. F3-1 Anzahl der Belegungen, Unterrichtsstunden und Veranstaltungen des Münchner Bildungswerks, Jahr 2017**

	2017		
	Stadt	Landkreis	Gesamt
Belegungen	75.804	5.820	81.624
Unterrichtsstunden*	57.066	3.166	60.232
Veranstaltungen	4.212	224	4.436

\* Eine Unterrichtsstunde beträgt 45 Minuten

Quelle: Münchner Bildungswerk

Angeboten werden Führungen, Vorträge und Kurse zu den Bildungsbereichen Theologie und Ethik, Familien und Eltern, Integration und Migration, Freiwilliges Engagement, Senioren, Kunst und Kultur, Gesundheit sowie Weiterbildung. Diese Bildungsbereiche werden auf Basis einer regelmäßig durchgeführten Geschäftsfeldanalyse überprüft und weiterentwickelt. Die unterschiedlichen Angebote in den Bildungsbereichen gehen auf inhaltliche und qualitative Alleinstellung sowie spezifische Kompetenzen des Münchner Bildungswerks/Haus der Familie zurück. Zudem erfolgen Analysen zum Bedarf der Zielgruppen.

Die Bildungsbereiche lassen sich in zwölf Programmbereiche aufgliedern (Tab. F3-2). Die größte Programmgruppe „Kunst, Kultur und musische Betätigung“ macht mit 1.094 Veranstaltungen ungefähr ein Viertel aller Veranstaltungen aus. Das gilt auch für die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in diesem Programmbereich, welche bei 20.656 lag.

Ein weiterer Programmbereich mit ebenfalls hohen Belegungszahlen ist „Philosophie, Religion, Weltanschauung, Theologie“ mit 18.467 Teilnehmerinnen und Teilnehmern und der Bereich „Pädagogik, Psychologie, Lebens- und Erziehungsfragen“ mit 15.081 Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Der große Bildungsbereich der Familienbildung, der auch durch das Haus der Familie abgedeckt wird (enthalten in „Lebens- und Erziehungsfragen“, „Pädagogik/Psychologie“ und „Gesundheitsbildung“), stellt den zielgruppenspezifischen Schwerpunkt der katholischen Erwachsenenbildung dar. Insgesamt wurden 1.617 Veranstaltungen mit 34.182 Unterrichtsstunden für Eltern und Familien angeboten.

**Tab. F3-2 Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in den Programmbereichen des Münchner Bildungswerks in Stadt und Landkreis München, Jahr 2017**

	Veranstaltungen		Unterrichtsstunden	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Politik, Wirtschaft, Gesellschaft	656	14,8	7.814	13,0
Pädagogik, Psychologie	875	19,7	11.566	19,2
Philosophie, Religion, Weltanschauung, Theologie	762	17,2	3.894	6,5
Lebens- und Erziehungsfragen	288	6,5	10.332	17,2
Kunst, Kultur und musische Betätigung	1.094	24,7	9.098	15,1
Massenmedien, Film, Funk, Fernsehen, Presse	19	0,4	94	0,2
Technik und Naturwissenschaften	54	1,2	440	0,7
Sprachen	80	1,8	3.712	6,2
Länder- und Völkerkunde	95	2,1	588	1,0
Gesundheitsbildung und Hauswirtschaft	454	10,2	12.284	20,4
Berufsbezogene Fragen, Arbeitswelt*	14	0,3	104	0,2
Mitarbeiter_innenfortbildung in der Erwachsenenbildung	45	1,0	306	0,5

\* inkl. Verwaltungs- und Betriebspraxis, Arbeitsrecht sowie Schulungen der gesetzlichen Interessenvertretungen  
Quelle: Münchner Bildungswerk

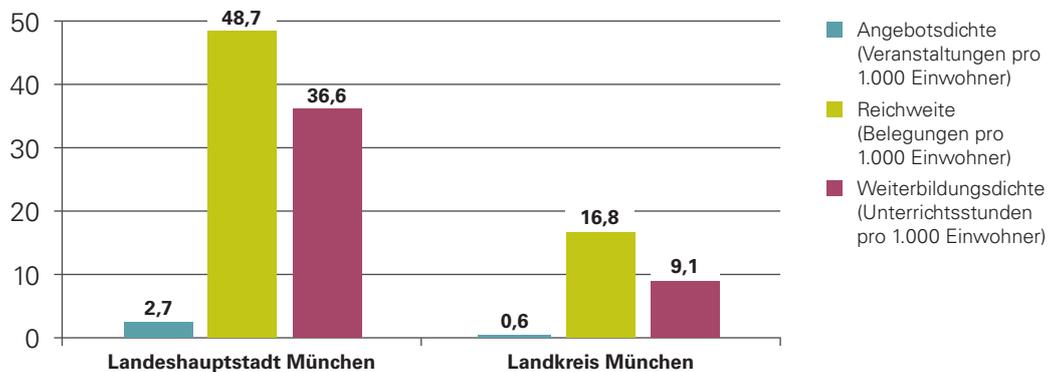
### **F3.2 Teilnahmen und Angebote nach Reichweite und Geschlecht**

Veranstaltungen, Belegungen und Unterrichtsstunden lassen sich der Einwohnerzahl in der Stadt München und dem Landkreis München gegenüberstellen, um die Versorgung der Bevölkerung mit Angeboten des Münchner Bildungswerks zu betrachten.

Werden die über 80.000 Teilnahmen an Angeboten des Münchner Bildungswerks in Verhältnis zu der Bevölkerung in der Stadt München und dem Landkreis München gesetzt, so ergeben sich 48,7 Belegungen je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner für die Stadt und 16,8 Belegungen für den Landkreis (**Abb. F3-2**).

Die Reichweite des Angebots fällt größer aus als die Weiterbildungsdichte (36,6 in der Stadt und 9,1 Unterrichtsstunden je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern im Landkreis), was darauf verweist, dass Veranstaltungen mit einem Veranstaltungstermin einen großen Teil des Angebotes ausmachen. Dabei gab es 2017 je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner in der Stadt 2,7 und im Landkreis 0,6 Veranstaltungen (Angebotsdichte).

**Abb. F3-2 Teilnahme an den Angeboten und Angebotsreichweite des Münchner Bildungswerks in Stadt und Landkreis München, Jahr 2017 (je 1.000 Einwohnern)**

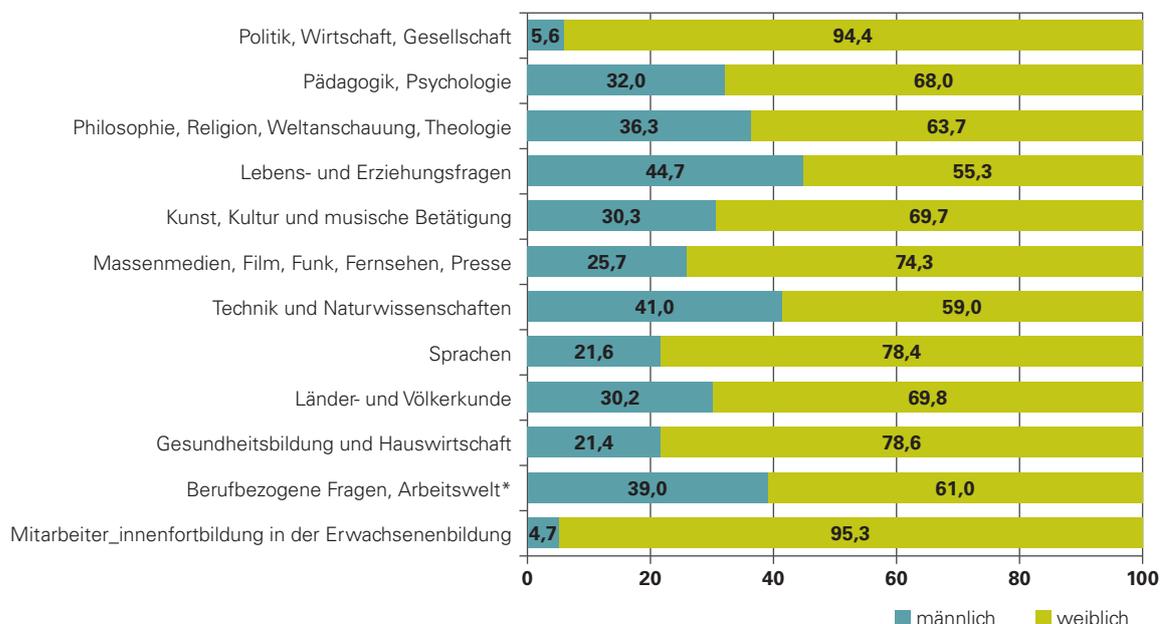


Quelle: Münchner Bildungswerk

Die Erwachsenenbildung bzw. der Bereich der nicht berufsbezogenen Weiterbildung wird bundesweit mehrheitlich von Frauen wahrgenommen (vgl. Bilger & Strauß 2017, S. 45). Dies gilt auch für die Angebote der Träger in München. 2017 waren in der Summe 71,3 % bzw. 58.162 der Teilnehmenden am Münchner Bildungswerk Frauen und 28,7 % bzw. 23.462 Männer. Am stärksten ist die Beteiligung der Männer in den Programmbereichen „Lebens- und Erziehungsfragen“ (44,7 %), „Technik und Naturwissenschaften“ (41,0 %), „Berufsbezogene Fragen, Arbeitswelt“ (39,0 %) und „Philosophie, Religion, Weltanschauung, Theologie“ (36,3 %) (**Abb. F3-3**). Diese sehr unterschiedlichen Programmbereiche zeigen, dass die Erwachsenenbildung auch jenseits der gängigen Geschlechtszuschreibungen, die die unterschiedlichen Themen oft erhalten, die Bürgerinnen und Bürger beider Geschlechter erreichen kann.

In allen anderen Programmbereichen sind weniger als ein Drittel der Teilnehmenden männlich. Am deutlichsten in der Mehrzahl sind die Frauen in den Programmbereichen „Politik, Wirtschaft, Gesellschaft“ (94,4 %) und „Mitarbeiter\_innenfortbildung in der Erwachsenenbildung“ (95,3 %).

**Abb. F3-3 Teilnahme in den Programmbereichen des Münchner Bildungswerks nach Geschlecht, Jahr 2017 (in %)**



\* inkl. Verwaltungs- und Betriebspraxis, Arbeitsrecht sowie Schulungen der gesetzlichen Interessenvertretungen

Quelle: Münchner Bildungswerk, eigene Darstellung

### F3.3 Prozess- und lebensweltorientiertes Lernen im Dialog

In der Orientierung am christlichen Verständnis von Mensch und Welt leistet die katholische Erwachsenenbildung zunächst Dienst am einzelnen Menschen. Der Mensch soll als Individuum und in der Gruppe durch den Aufbau von Kompetenzen problemlösungsorientierte Handlungsalternativen zur persönlichen Lebensgestaltung erlangen. Dies soll auch mehr Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.

Durch seine Angebote, Dienstleistungen und Netzwerke ist das Münchner Bildungswerk/Haus der Familie mit seiner Bildungsarbeit wesentlicher Teil und impulsgebend am kirchlichen Gespräch mit der pluralen und säkularen Öffentlichkeit.

Die Bildungsangebote sind vor allem auf die Begegnung zwischen den Menschen ausgerichtet. Das Lernen in der Gruppe und in Gemeinschaft ist wesentliches Prinzip didaktischen und methodischen Lehrens und Lernens. Das Lernen in der katholischen Erwachsenenbildung soll Menschen zusammenführen und Beziehung stiften. Die Erfahrung gemeinsamen Lernens, des Dialogs und der zwischenmenschlichen Beziehung schafft nachhaltig Gemeinschaft und kann vor dem Hintergrund einer Besinnung auf gleiche und ähnliche Werte und Sinnvorstellungen auch als tragende Solidargemeinschaft erfahren werden. Damit hat das Münchner Bildungswerk/Haus der Familie mit seiner Bildungsleistung wesentlichen Anteil am Aufbau eines solidarisches, toleranten und friedlichen Zusammenlebens der Menschen in der Stadtgesellschaft.

Diese Grundhaltung ist der Ausgangspunkt für das Dienstleistungs- und Angebotsprofil, das sich nicht nur in den inhaltlichen Schwerpunkten, sondern auch in den Einrichtungsstrukturen wider-

spiegelt: so sind die soziale Ausrichtung (niedrige Teilnahmegebühren), die Zielgruppenorientierung (vor allem in Bezug auf die gesellschaftlichen Teilhabe benachteiligter Menschen), der starke Fokus auf der Förderung des bürgerschaftlichen/freiwilligen Engagements in allen Lebensbereichen oder unser Prinzip der Förderung sozialer Beziehungen durch Bildung wichtige Merkmale der katholischen Erwachsenenbildung. Diese Qualitätsmerkmale werden durch eine regelmäßige Qualitätsentwicklung vor dem Hintergrund eines implementierten und extern anerkannten und zertifizierten Qualitätsmanagementsystems (QES-T/QESplus) stetig und nachhaltig gesichert (letzte Zertifizierung 2017).

### **Angebotsschwerpunkte zum Aufbau einer solidarischen Stadtgesellschaft**

#### **Gemeinsam wachsen – Familien und Eltern**

Familie kann, als ein solides und gut verflochtenes Fundament, Stabilität und Kraft geben, um sich von dort aus sicher und mutig weiter entfalten zu können. „Gemeinsam wachsen“ ist ein Motto, das hilft, Eltern den Druck zu nehmen, „perfekt“ sein und Antworten auf alle Fragen haben zu müssen. Es soll Mut machen, für sich selbst, mit den Kindern und anderen zu lernen und sich gemeinsam weiterzuentwickeln. Familien jeglicher Herkunft sollen an der Gemeinschaft und am gesellschaftlichen Leben teilhaben und dort mitbestimmen können, wo es für sie wichtig ist. Diese Prozesse unterstützt das Münchner Bildungswerk/Haus für Familie mit unterschiedlichen Familienbildungsangeboten, dem Eltern-Kind-Programm vor Ort in vielen dezentralen Standorten, mit der Elternschule des Hauses der Familie und mit Elternbildungsarbeit an Kitas und Schulen im Auftrag des Referats Bildung und Sport.

#### **Perspektiven aufzeigen und Menschen unterstützen – Integration und Migration**

In der Orientierung am christlichen Verständnis von Mensch und Welt hat es sich das Münchner Bildungswerk/Haus der Familie in Zusammenarbeit mit vielen Kooperationseinrichtungen und den Referaten der Stadtverwaltung zur Aufgabe gemacht, Menschen in einer besonders schwierigen Lebenslage, Wege vom Rand zur Mitte zu eröffnen und über die Beteiligung an Bildungsmaßnahmen Zugang zum kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Die Bildungsarbeit richtet sich sowohl an Migrantinnen und Migranten, die sich mit ihrem je eigenen kulturellen und fremdsprachigen Hintergrund in unserer Gesellschaft integrieren wollen als auch an Menschen, die aus den verschiedensten Gründen am Rande der Gesellschaft stehen oder durch besondere Lebenslagen an der aktiven Teilhabe am gesellschaftliche Leben behindert werden.

#### **Unbezahlt aber mit Gewinn – Bürgerschaftliches Engagement**

Durch das Sozialreferat der Landeshauptstadt beauftragt, werden für Ehrenamtliche Qualifizierungen in vielen Bereichen angeboten: Postpatinnen und -paten, Seniorenbegleiterinnen und -begleiter, Flüchtlingshelferinnen und -helfer, Sterbebegleitung, Demenzhelferinnen und -helfer, Hausaufgabenbetreuung etc. und begleitet und qualifiziert selbst über 250 Ehrenamtliche für ihre Tätigkeit in der Erwachsenenbildungsarbeit vor Ort. Zudem ist das Münchner Bildungswerk auch in das „Forum Bürgerschaftliches Engagement“ in München eingebunden, in dem sich eine Reihe sozialer Einrichtungen zusammengeschlossen haben, die mit freiwillig Engagierten arbeiten, sie vermitteln, qualifizieren und begleiten.

#### **Bunt wie das Leben – Seniorinnen und Senioren**

Viele Seniorinnen und Senioren möchten weiterhin gefordert sein, suchen neue Kontakte über gemeinsame Interessen oder das Lernen in der Gruppe. Für den Einzelnen und die Einzelne bedeutet dies Gestaltungsfreiheit, aber auch Gestaltungsnotwendigkeit.

Das Münchner Bildungswerk bietet dafür im Auftrag des Sozialreferates der Landeshauptstadt München eine breite Palette an unterschiedlichen Bildungsangeboten an. Besonderes Kennzeichen

der Angebote ist immer der Fokus auf die Begegnung und den gegenseitigen Austausch der Teilnehmenden. Dies ist vor allem in den Langzeitkursen der Münchner Seniorenakademie, des Treffpunkts Wissen, des Münchner Erzählcafés oder der Münchner Malakademie möglich.

Darüber hinaus engagieren sich viele Menschen für Senioren und Seniorinnen, sei es in Vereinen, zu Hause oder im Altenheim – dazu gibt es Fortbildungen zu zahlreichen Themenfeldern wie Umgang mit Demenz, Biografiearbeit oder Gedächtnistraining.

### **Kulturelle Zusammenhänge begreifen – Kunst und Kultur**

Die kulturelle Erwachsenenbildung umfasst verschiedene Arbeitsfelder: Kunst, Geschichte, Musik, Theater, Brauchtum, kreativer Ausdruck. Sie thematisiert existentielle Fragen menschlichen Daseins und gibt Orientierung. Sie vermittelt kulturelle Zusammenhänge, die die Teilnehmenden befähigen, selbstständig Kunst, Kultur und Geschichte als Elemente sinnvoller Lebensgestaltung zu erfahren, Antworten auf die Fragen nach der eigenen kulturellen Identität zu finden und sich am gesellschaftlichen Dialog zu beteiligen. Zudem bietet die Ausbildung in der Münchner Malakademie die Möglichkeit zu eigenständiger schöpferischer Arbeit in der bildenden Kunst.

Das Münchner Bildungswerk setzt im Anbieterverbund der kulturellen Bildung den Auftrag des Kulturreferats der Landeshauptstadt um und stellt seine Arbeit regelmäßig während der Präsentation am jährlichen Stadtgründungsfest vor.

### **Religiöse Themen neu erleben – Theologie und Ethik**

Mit einer großen Zahl an spirituellen, theologischen und (sozial-)ethischen Veranstaltungen wird den Menschen die Möglichkeit geboten, Kurse zu religiösen und kirchlichen Themen sowie zu Fragen des Glaubens wahrzunehmen.

Das Programm bietet ein breites Spektrum und eröffnet die Möglichkeit, sich intensiv mit religiösen Themen zu befassen, sich kritisch mit Fragen des Glaubens und der Kirche auseinanderzusetzen oder die eigenen Vorstellungen von Glaube und Moral zu reflektieren.

## F4 Evangelisches Bildungswerk

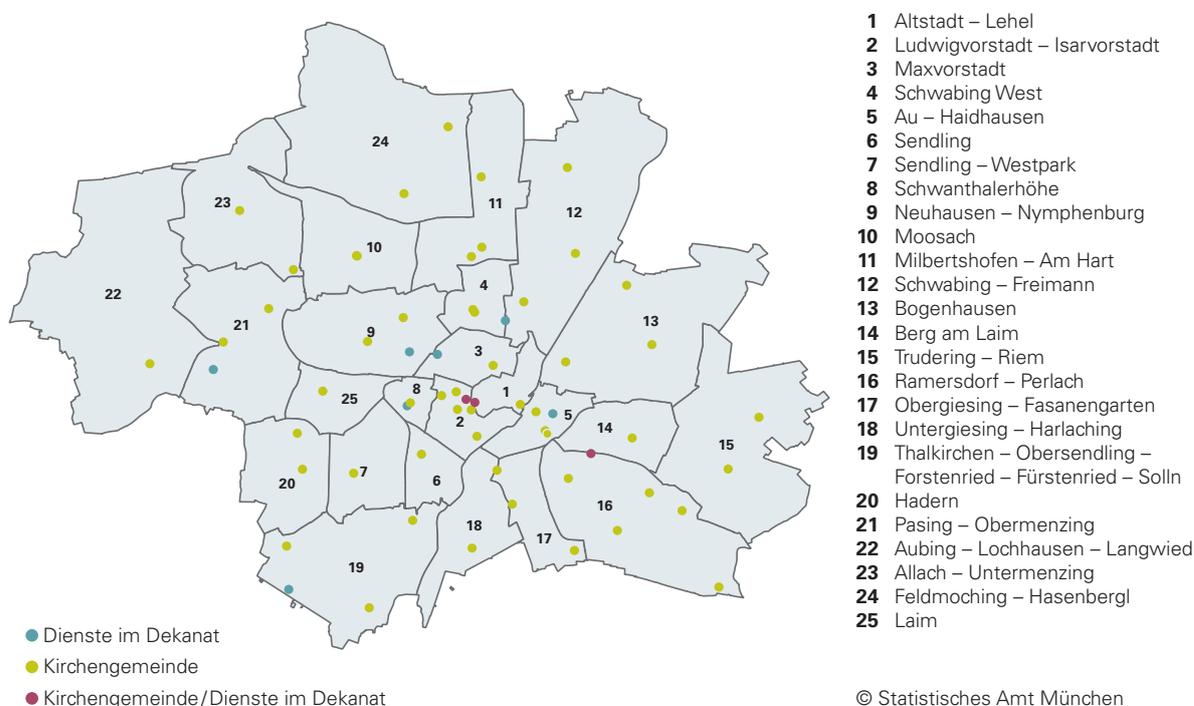
Die Teilnehmenden an den Angeboten der Evangelischen Erwachsenenbildung in München stammen aus allen Bevölkerungsschichten. Die Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit spielt keine Rolle. Es handelt sich vielfach um Menschen, die nur über Angebote in ihrem eigenen Stadtteil zu erreichen sind. Deshalb wird das Programm des Evangelischen Bildungswerks über die 75 Gemeindezentren in den einzelnen Stadtteilen angeboten. Das Angebot ist auf diese Weise stark dezentralisiert und deckt das ganze Stadtgebiet ab.

Das Evangelische Bildungswerk bietet vorwiegend aktionsbezogene Lernformen an. Die Teilnehmenden spüren, dass sie persönlich ernst genommen werden. Sie tragen mit ihren Erfahrungen entscheidend zum Lernen in der Gruppe bei. Die Veranstaltungen werden häufig von ehrenamtlichen Teams vorbereitet und haben Bezug zu existenziellen Bedürfnissen der Teilnehmenden oder befassen sich mit den Themen, die auch die Bezirksausschüsse beschäftigen. Evangelische Erwachsenenbildung hat sich als Bewegung der Bürgerinnen und Bürger in den Stadtteilen entwickelt, die Gemeindezentren nutzen und die sich dort wohl fühlen. Erst der Zuschuss der Stadt ermöglicht immer wieder den Ausbau des Evangelischen Bildungswerks München zu einer leistungsfähigen Servicestelle für die vom bürgerschaftlichen Engagement getragene Basisarbeit in München.

### F4.1 Angebotsstruktur nach Programmbereichen

Im Jahr 2017 gab es insgesamt 3.903 Veranstaltungen im Stadtgebiet und 1.362 Veranstaltungen in Nachbargebieten im Landkreis München. Verteilt sind diese Veranstaltungen auf 75 Kirchengemeinden und Einrichtungen im Stadtgebiet (**Abb. F4-1**), und 25 im Landkreis. Insgesamt wurden 39.414 Unterrichtsstunden mit 108.011 Teilnehmenden durchgeführt (**Tab. F4-1**). Es zeigt sich im Vergleich zum Jahr 2012 ein leichter Anstieg bei der Anzahl der Veranstaltungen und der Belegungen, während es bei den Unterrichtsstunden einen leichten Rückgang gibt. Letzteres geht vor allem auf einen Rückgang der Eltern-Kind-Gruppen in vielen Kirchengemeinden und Einrichtungen zurück. Die Eltern-Kind-Gruppen werden von den Eltern bzw. einem Elternteil wahrgenommen, um dem Kind im Vorschulalter soziale Begegnungen mit Gleichaltrigen und den Eltern den Austausch zu pädagogischen Fragen zu ermöglichen. Beides geschieht heute vermehrt in den vom Angebot her ausgeweiteten Kindertageseinrichtungen. Aus diesen Gründen ist dieses Angebot immer weniger eine direkte Aufgabe der kirchlichen Erwachsenenbildung.

**Abb. F4-1 Lernorte des Evangelischen Bildungswerks in München**



Quelle: Evangelisches Bildungswerk

**Tab. F4-1 Anzahl der Belegungen, Unterrichtsstunden und Veranstaltungen des Evangelischen Bildungswerks, Jahre 2012 und 2017 (Stadt und Landkreis München)\***

	2012			2017		
	Stadt	Landkreis	Gesamt	Stadt	Landkreis	Gesamt
Belegungen	74.393	30.275	104.668	75.222	32.789	108.011
Unterrichtsstunden	31.604	9.800	41.404	31.718	7.696	39.414
Veranstaltungen	3.481	1.330	4.811	3.903	1.362	5.265

\* Eine Unterrichtsstunde beträgt 45 Minuten

Quelle: Evangelisches Bildungswerk

Das Evangelische Bildungswerk bietet in seinen zentral gelegenen Räumen zwischen Stachus (Karlsplatz) und Sendlinger Tor Seminare und Vorträge zu den Themen Arbeitswelt, Soziales, Gesundheit, Glaube, Medien und Kultur an. Eine weitere Untergliederung der Themen auf Programmbereiche ergibt insgesamt 14 Kategorien, zu denen Veranstaltungen angeboten werden (**Tab. F4-2**).

Der größte Programmbereich nach Veranstaltungen und auch Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist „Kultur, Kunst und Handwerk, musikalische Praxis“. Hier stieg innerhalb von fünf Jahren die Anzahl der Belegungen um über 30 % an. Im ebenfalls großen Programmbereichen „Psychologie, Religion, Weltanschauung, Theologie“ und „Gesundheitsbildung, Hauswirtschaft und Ernährung“ kam es hingegen zu Rückgängen.

Besonders stark wuchsen kleinere Bereiche, insbesondere der Programmbereich „Sprachen“. Neu hinzugekommen ist der Bereich „Integration, Migration“, in dem vor allem Ehrenamtliche in den Helferinnen- und Helfergruppen der Kirchengemeinden geschult werden.

**Tab. F4-2 Veranstaltungen und Unterrichtsstunden der Programmbereiche des Evangelischen Bildungswerks, Jahre 2012 und 2017\***

	Veranstaltungen				Unterrichtsstunden			
	2012		2017		2012		2017	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Recht, Geschichte	180	3,7	196	3,7	640	1,5	604	1,5
Psychologie, Pädagogik, Lebens- und Erziehungsfragen	772	16,0	628	11,9	14.428	34,8	8.648	21,9
Philosophie, Religion, Weltanschauung, Theologie	769	16,0	1.043	19,8	3.632	8,8	3.186	8,1
Kultur, Kunst und Handwerk, musikalische Praxis	1.500	31,2	1.648	31,3	7.218	17,4	7.038	17,9
Medien: Film, Funk, Presse, Fernsehen, Social Media, Internet	27	0,6	29	0,6	132	0,3	368	0,9
Technik, Naturwissenschaften, IT sowie IuK-Technologien, Natur, Umwelt, Landwirtschaft	128	2,7	202	3,8	510	1,2	774	2,0
Sprachen	87	1,8	126	2,4	2.674	6,5	6.042	15,3
Länder- und Völkerkunde, internationale Begegnungen	311	6,5	212	4,0	1.114	2,7	526	1,3
Gesundheitsbildung, Hauswirtschaft und Ernährung	955	19,9	1.005	19,1	10.348	25,0	10.412	26,4
Integration, Migration*	–	–	123	2,3	–	–	1.364	3,5
Berufsbezogene Fragen, Arbeitswelt	36	0,7	35	0,7	242	0,6	392	1,0
Berufliche Fortbildung, Umschulung	13	0,3	2	0,0	30	0,1	4	0,0
Vorbereitung auf Schulabschlüsse (nachsulisch)	1	0,0	4	0,1	8	0,0	8	0,0
Mitarbeiter_innenfortbildung in der Erwachsenenbildung	32	0,7	12	0,2	428	1,0	48	0,1

\* Der Programmbereich „Integration, Migration“ existierte 2012 noch nicht.

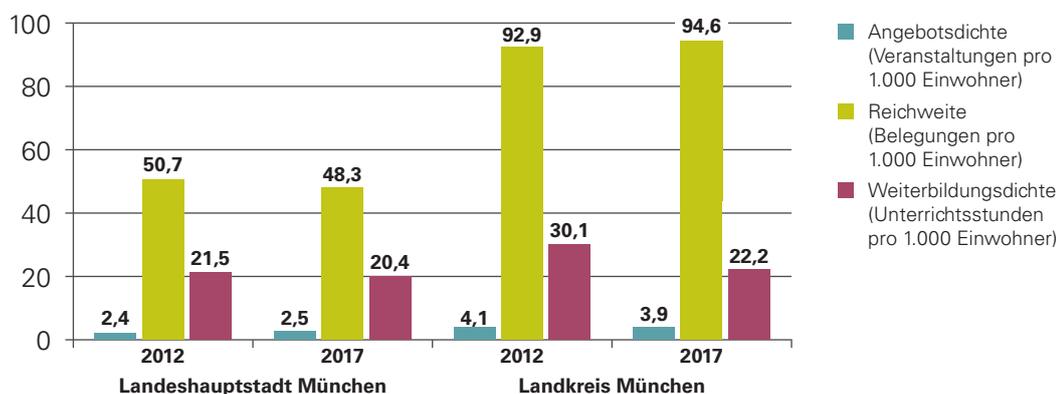
Quelle: Evangelisches Bildungswerk

## F4.2 Teilnahmen an den Angeboten und Veranstaltungsarten

Die Daten des Evangelischen Bildungswerks lassen sich jeweils der Zahl der Einwohnerinnen und Einwohner in der Stadt München und dem Landkreis München gegenüberstellen.

Die 108.011 Teilnahmen an den Angeboten des Evangelischen Bildungswerks im Jahr 2017 untergliedern sich in 32.789 im Landkreis München und 75.222 in der Stadt München. Werden diese Zahlen ins Verhältnis zur jeweiligen Bevölkerung gesetzt, so ergeben sich für den Landkreis 21,1 und für die Stadt 48,3 Belegungen je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern (**Abb. F4-2**). Die Reichweite des Angebotes fällt damit deutlich größer aus, als die Weiterbildungsdichte (Unterrichtsstunden je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern), welche im Landkreis bei 4,9 und in der Stadt bei 21,5 liegt. Das zeigt an, dass Veranstaltungen mit einem Veranstaltungstermin einen sehr großen Teil des Angebotes ausmachen. Die Angebotsdichte (Veranstaltungen je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner) lag 2017 im Landkreis bei 4,9 und in der Stadt bei 20,4.

**Abb. F4-2 Teilnahme an den Angeboten und Angebotsreichweite des Evangelischen Bildungswerks, Jahre 2012 und 2017 (je 1.000 Einwohner)**

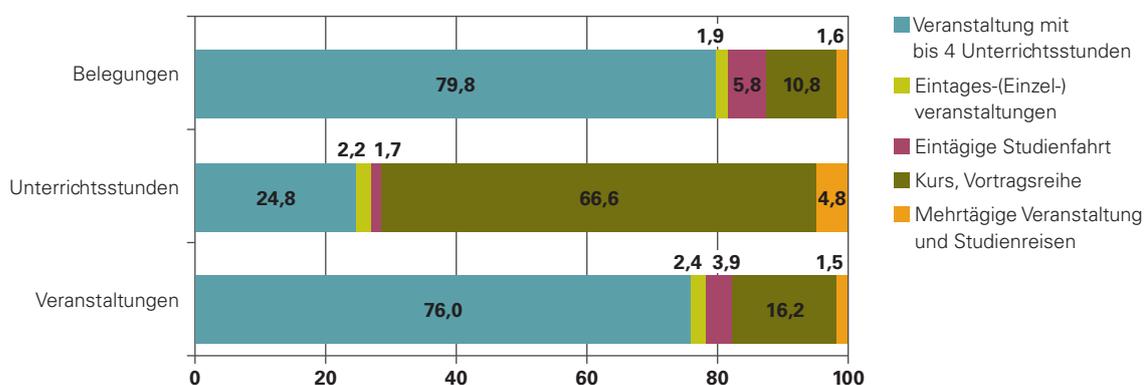


Quelle: Evangelisches Bildungswerk, eigene Darstellung

Veranstaltungen, Belegungen und Unterrichtsstunden können für das Evangelische Bildungswerk auch danach gegliedert werden, um welche Veranstaltungsart es sich handelt. 2017 fielen knapp 80 % der Belegungen auf Veranstaltungen mit einer Veranstaltungsdauer von bis zu vier Unterrichtsstunden, knapp 11 % auf Kursangebote und Vortragsreihen und knapp 6 % auf eintägige Studienfahrten (Abb. F4-3).

Die Verteilung der Veranstaltungen nach Veranstaltungsart ist der Verteilung der Belegungen sehr ähnlich. Die Aufteilung der Unterrichtsstunden ergibt sich aus der Verteilung der Veranstaltungsarten und deren Dauer. So machen Veranstaltungen mit bis zur vier Unterrichtsstunden in der Summe einen geringeren Anteil an den Unterrichtsstunden aus (24,8 %) als Kursangebote, die sich über ein Semester erstrecken können (66,6 %).

**Abb. F4-3 Veranstaltungen, Belegungen und Unterrichtsstunden des Evangelischen Bildungswerks in Stadt und Landkreis nach Veranstaltungsart, Jahr 2017**



Quelle: Evangelisches Bildungswerk, eigene Darstellung

### F4.3 Qualifizierung für Bürgerschaftliches Engagement

Mit der Qualifizierung und Aktivierung von Ehrenamtlichen fördert das Evangelische Bildungswerk seit viereinhalb Jahrzehnten in München das soziale Miteinander und die Bereitschaft, sich ins kulturelle und soziale Leben einzubringen.

Der Zuschuss der Landeshauptstadt München ermöglicht es, immer neue Projekte für unterschiedliche Felder des Bürgerschaftlichen Engagements zu erschließen und die Engagierten in ihrer Arbeit zu fördern und zu unterstützen. Das kommt der Stadtgemeinschaft insgesamt zugute und stärkt die Verantwortung, das soziale Miteinander in der Stadt mitzugestalten und so den sich abzeichnenden negativen Tendenzen wie z. B. Vereinzelung, Überforderung, Gentrifizierung entgegen zu wirken.

Im Jahr 2017 waren unter anderem folgende Themen im Angebot des Evangelischen Bildungswerks: „Vereinsführerschein“ – ein 4-teiliger Lehrgang für Vereinsaktive, ein 6-teiliger Lehrgang „Praxis Fundraising“ und diverse Aufbaumodule, „Seniorenbegleitung“, „Demenzschulung nach §45 SGB XI“, „Erfolgreiche Pressearbeit“, Texte verfassen in Leichter Sprache, Seminare für Verwaltungskräfte, Management ehrenamtlicher Arbeit, Biografiearbeit, Erzählwerkstätten, Interkulturelle Kommunikation im Arbeitsalltag, Leiten lernen mit TZI, Literarische Frühstücksgespräche, Literaturabende, Kulturtalk, Kulturführerschein, Gewaltfreie Kommunikation, Ehrenamtliches Engagement im Team, „München mit anderen Augen sehen“ (Stadtteilspaziergänge). Viele dieser Veranstaltungen werden in Kooperation mit anderen Bildungsträgern geplant, organisiert und durchgeführt, zu nennen sind hier unter anderem das Münchner Bildungswerk, die Münchner Volkshochschule, IBPro, „Forum Legasthenie“, „Lebensmutig – Gesellschaft für Biographisches Arbeiten e.V.“ und die Alten- und Service-Zentren.

Einige der Themen werden seit vielen Jahren angeboten und erfreuen sich nach wie vor großer Beliebtheit. Andere Angebote sind auf Grund konkreter Bedürfnisse entwickelt und neu ins Programm aufgenommen worden. So etwa die verbraucherbildenden Smartphone-Kurse im Bereich „Medienpädagogik“. Mit niederschweligen Angeboten wie der kostenlosen Medien-Sprechstunde oder Angeboten für gehörlose Menschen erreicht die Medienarbeit auch besonders Bedürftige. Das Evangelische Bildungswerk ist bemüht, am Puls der Medien-Zeit zu sein, es hält die neuen Entwicklungen im Auge, prüft die Anwendbarkeit für den Ehrenamtlichen-Kontext und entwickelt notwendige Orientierungsformate.

Der Programmbereich „Ehrenamt & Asyl“ bietet seit Ende 2015 Fortbildungs-, Beratungs- und Vernetzungsangebote v.a. für Ehrenamtliche in der Geflüchteten-Hilfe. „Synergie statt Konkurrenz“ und „Bildung, die ankommt, statt Angebotsinflation“ – für diese Ziele arbeitet das Evangelische Bildungswerk seit Anfang 2017 mit ArrivalAid im Projekt „Integrationsbegleitung“ zusammen. Als neuer „Stützpunkt für Verbraucherbildung“ entwickelt das Evangelische Bildungswerk außerdem spezielle Bildungsangebote für Geflüchtete.

Das Evangelische Bildungswerk bietet über das umfangreiche Seminarangebot hinaus Ehrenamtlichen ein Forum des kollegialen Austauschs, unterstützt sie beim Bemühen um öffentliche Anerkennung, fördert Vernetzungen und trägt so neben der fachlichen Weiterentwicklung zur Sinnfindung, Wertschätzung und Zufriedenheit der Engagierten bei. Sehr wichtig sind die Qualifizierungsangebote für die ehrenamtlich arbeitenden Leiterinnen und Leiter der Eltern-Kind-Gruppen, aber auch für die Lernbegleitenden in Schulen und Horten. Der Kurs „Lernbegleitung“ (18-tägig) qualifiziert zur Förderung von Grundschulkindern und schult Mitarbeitende in Mittagsbetreuungen. In 2017 haben wegen der großen Nachfrage gleich zwei Kurse mit der jeweiligen Maximalzahl von

22 Teilnehmenden stattgefunden. Für die Eltern-Kind-Gruppen werden die Bedarfe auch kurzfristig abgefragt und gegebenenfalls entsprechende Angebote eingerichtet (z. B. ADHS, Kompetenzförderung).

Besonders unterstützt das Evangelische Bildungswerk Menschen, die sich für Ältere engagieren. In 2017 waren im Programm u.a. Seminare und Projekte zum Biografischen Schreiben („Zeitschreiber“), zur Kunsttherapie für ältere Menschen mit Depression, zu Besuchsdiensten in Altenheimen und Angebote zur Arbeit mit Älteren und Menschen in der Demenz. Im monatlich stattfindenden Trauercafé treffen sich Besucher zum Austausch mit anderen, die Verluste verarbeiten müssen. Verstärkt wendet sich das Evangelische Bildungswerk auch Menschen zu, die sich in der Hospizarbeit engagieren wollen, entsprechende Angebote sind seit 2017 im Programm.

Ein großer Teil der Seminarangebote und Projekte für ältere Bürger wird vom Sozialreferat der Landeshauptstadt München bezuschusst und in Kooperation mit dem Münchner Bildungswerk geplant und durchgeführt.

## G Non-formale und informelle Bildung

Formale und non-formale Bildung sowie informelles Lernen bilden spätestens seit Anfang der 2000er Jahre ein Schema, das Lernformen nach deren Institutionalisierung oder Offenheit bzw. nach Lernorten ordnet (vgl. u. a. Overwien 2009).

Die **Definition und Abgrenzung der Lernformen** ist dabei nicht vollkommen eindeutig festlegbar, im europäischen und im nationalen Diskurs gibt es hier leicht verschiedene Ansätze. Das gilt vor allem für das informelle Lernen, für das sich in der Wissenschaft keine einheitliche Beschreibung findet (vgl. Baumbast et al. 2012), während bei der Definition der formalen Bildung prinzipiell Übereinstimmung herrscht. Formale Bildung findet demnach in Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen in einem strukturierten Rahmen statt, es ist zielgerichtet und führt zu einem formalen und zertifizierten Abschluss (vgl. EU 2001, S. 33). Non-formale Bildung erfolgt über Kurs- und Trainingsangebote, dies häufig auch in Bildungseinrichtungen (siehe auch Kapitel F), allerdings außerhalb der Einrichtungen im formalisierten Bildungssystem und ohne formale Zertifikate (vgl. Dohmen 2001).

Den Definitionen zum informellen Lernen ist oft gemein, dass es als unbewusstes und unbeabsichtigtes Lernen beschrieben wird, das keinen festen Lernort hat (vgl. Baumbast u. a. 2012, S. 20). Allerdings wird informellem Lernen teils auch zugestanden, dass es zielgerichtet sein kann (vgl. u. a. EU 2001, S. 33). Fassbar wird der Begriff des informellen Lernens am besten mit einem Blick auf die verschiedenen Lernformen, die damit in Verbindung gebracht werden. Hierzu zählen beiläufiges Lernen, Erfahrungslernen, implizites Lernen, Alltagslernen oder seltener auch selbstgesteuertes Lernen (vgl. Baumbast u. a. S. 18f. und S. 24ff.). Zudem gilt informelles Lernen als anlassbezogen, es erfolgt also in Bezug auf aktuelle Tätigkeiten und ist damit stark im Alltag verankert. Lernort und Lernform sollten beim informellen Lernen getrennt betrachtet werden. Die offene Art des Lernens erfordert nicht einen ebensolchen Lernort (vgl. ebd., S. 13), obwohl einige Definitionen des Begriffs genau dies vorsehen (vgl. u. a. EU 2001, S. 33). Gleichwohl kann auch in formalen Settings, wie im schulischen Kontext Lernen beiläufig passieren, z. B. in Pausen, zwischen den Schulstunden oder im Rahmen von kultureller Bildung.

In vielen (kommunalen) Bildungsberichten wird versucht, möglichst das ganze Spektrum der non-formalen und informellen Bildung darzustellen, was dazu führt, dass alle Themen nur sehr kurz angeschnitten werden können. **Die Konzeption des vorliegenden Kapitels zur non-formalen und informellen Bildung** versucht hingegen, einzelne Lernangebote und -settings herauszugreifen und etwas umfassender zu beschreiben. Deshalb wurden nur drei Themen (G1 Stadtbibliothek, G2 Bewegung und Sport, G3 Bildung im Quartier) ausgewählt. Dadurch kann jedem der drei Themen etwas mehr Raum eingeräumt werden. Dieser wird einerseits genutzt, um dort wo es möglich ist, Zahlen im Zusammenhang darzustellen (vgl. G1, G3). Andererseits werden die non-formalen Angebote ausführlicher betrachtet, um aufzuzeigen, welche Möglichkeiten für non-formale Bildung und auch für informelles Lernen in den ausgewählten Themenbereichen bestehen (vgl. G1, G2 und G3). Zudem gibt es die Möglichkeit, auch auf die grundlegende Konzeption hinter einem Angebot einzugehen (vgl. G3.1). Über die hier dargestellten Themen hinaus findet sich zu non-formalen Bildungsangeboten ein kurzer Datenüberblick im Statistischen Jahrbuch München, z. B. für Einrichtungen wie Museen und Theater (vgl. Statistisches Amt München 2018). Zudem enthält für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit der Kinder- und Jugendhilfereport 2016/17 des Stadtjugendamts des Sozialreferats der Landeshauptstadt München vielfach Projektbeschrei-

bungen, die auch auf non-formale und informelle Bildung verweisen (vgl. SozRef 2019). Für zukünftige Berichte soll das Kapitel um weitere Themen ergänzt werden, dies kann auch bedeuten, dass Themen rotieren und nicht in jeder Fortschreibung des Berichts enthalten sind.

Für einige Themen sind aufgrund der Vielzahl von Bildungsgelegenheiten und der Herausforderung, die Teilnahme an diesen zu erfassen, die Möglichkeiten einer Berichterstattung eingeschränkt. Das betrifft auch den im Folgenden dargestellten Bereich des Sports (vgl. G2). Insbesondere in den Bereichen, in denen das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München beteiligt ist, wie z. B. die Bildung für nachhaltige Entwicklung, wird versucht, für die Zukunft Formen zu finden, um non-formale Bildung und ggf. auch informelles Lernen fassbar zu machen.

Für ein Bildungsmonitoring und die Bildungsberichterstattung ist dabei die **Erfassung non-formaler Bildung und informellen Lernens** die entscheidende Hürde.

**Non-formale Bildung** kann häufig über die Teilnahme an Angeboten erhoben werden. Sowohl für die Erwachsenenbildung (vgl. F) wie für die Darstellung der Stadtbibliothek (vgl. G1) und der BildungsLokale (vgl. G3) konnte so vorgegangen werden. Aufgrund des oft auch offenen Zugangs zu den Angeboten, bei welchen Teilnahme oder Nutzung nicht immer erhoben werden kann, gibt es aber bereits hier Erfassungsgrenzen.

Eine andere Möglichkeit ist die Betrachtung der Orte und Gelegenheiten, an denen non-formale Bildung stattfinden kann. Hierzu zählen u. a. Kursangebote (z. B. der Münchner Volkshochschule), kulturelle Angebote und Einrichtungen (z. B. Museen, Theater) und auch öffentliche Jugend-, Freizeit-, Senioren- und Sportangebote genauso wie die Vereinsarbeit und andere Bildungsgelegenheiten. Aus diesem Blickwinkel kann eine Beschreibung der Angebote hilfreich sein, um die Bandbreite der non-formalen Bildung sichtbar zu machen. Entsprechend wird sowohl in diesem wie bereits im Kapitel zur Erwachsenenbildung (vgl. F) auch auf die Angebote eingegangen, insbesondere für den Sport wird versucht, so sein Potenzial als Lernort aufzuzeigen (vgl. G2).

**Informelles Lernen** ist mit Bezug auf die Lernenden über Daten nur darstellbar, wenn das Lernen bewusst erfahren wurde bzw. beobachtbar war oder im Rückblick für aktuelles Wissen und Handeln ein Bezug zu bestimmten Lernerlebnissen hergestellt werden kann. Das heißt, informelles Lernen muss von den Lernenden selbst als ein Lernen, ein Wissenserwerb erkannt werden oder aber in gesetzten Rahmenbedingungen beobachtbar gemacht werden (quasi-experimentelles Design) (vgl. Moskaliuk & Cress 2015), um erfassbar zu sein. In beiden Fällen sind aufwendige Erhebungen notwendig, die nur punktuell Auskunft über informelles Lernen geben können. Zudem ist sowohl bei der Beobachtung wie bei der Selbstauskunft mit Unschärfen zu rechnen. Entsprechend liegen hier keine Daten vor.

Wie für das non-formale Lernen können allerdings auch für das informelle Lernen die Bildungsgelegenheiten bzw. Lernorte betrachtet und beschrieben werden, um die Möglichkeiten und Gelegenheiten für informelles Lernen abzuschätzen. So bieten unter den oben genannten Lernorten vor allem kulturelle Angebote und Einrichtungen, öffentliche Jugend-, Freizeit-, Senioren- und Sportangebote, die Vereinsarbeit so wie viele andere Lernorte Raum für informelles Lernen.

Sowohl die Erfassung der Teilnahmen (non-formale Bildung) wie der Blick auf das Angebot von Bildungsgelegenheiten (non-formale Bildung und informelles Lernen) können keine Auskunft über **Bildungsergebnisse** geben. Dabei können Bildungserträge eintreten, welche sich nicht, wie in der formalen Bildung, vorrangig an Erwerbstätigkeit, Einkommen oder auf kommunaler Ebene an der Wirtschaftskraft messen lassen. Bildungseffekte im Sinn einer Bereicherung des Lebens oder eines veränderten Verhaltens können hier bei vielen Themen eine ebenso gute oder gar bessere Messgröße sein.

Das gilt beispielsweise im Fall von Bildung für nachhaltige Entwicklung, bei welcher das Ziel nicht schon mit dem Erlernen von Zusammenhängen erreicht ist, sondern der Schritt vom Wissen zur Verhaltensänderung die entscheidende Schwelle für erfolgreiches Lernen ist. Bleibt man bei diesem Beispiel, kann die Frage angeschlossen werden, wo nachhaltiges Handeln erlernt wird, welche Lernorte und Alltagserfahrungen es befördern. Ein einfacher Rückschluss auf Angebote der Bildung für nachhaltige Entwicklung wäre zu kurz gegriffen, egal ob es sich um formale, non-formale oder informelle Settings handelt. Ebenso müssen Bildungsgelegenheiten in Betracht gezogen werden, welche außerhalb angelegter Bildungsmöglichkeiten vorhanden sind, etwa die Familie oder die Medien. Dieses Beispiel zeigt ganz allgemein für den Bereich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens, dass aufgrund vieler Einflussgrößen, bei Rückschlüssen auf Bildungseffekte sehr vorsichtig vorgegangen werden muss.

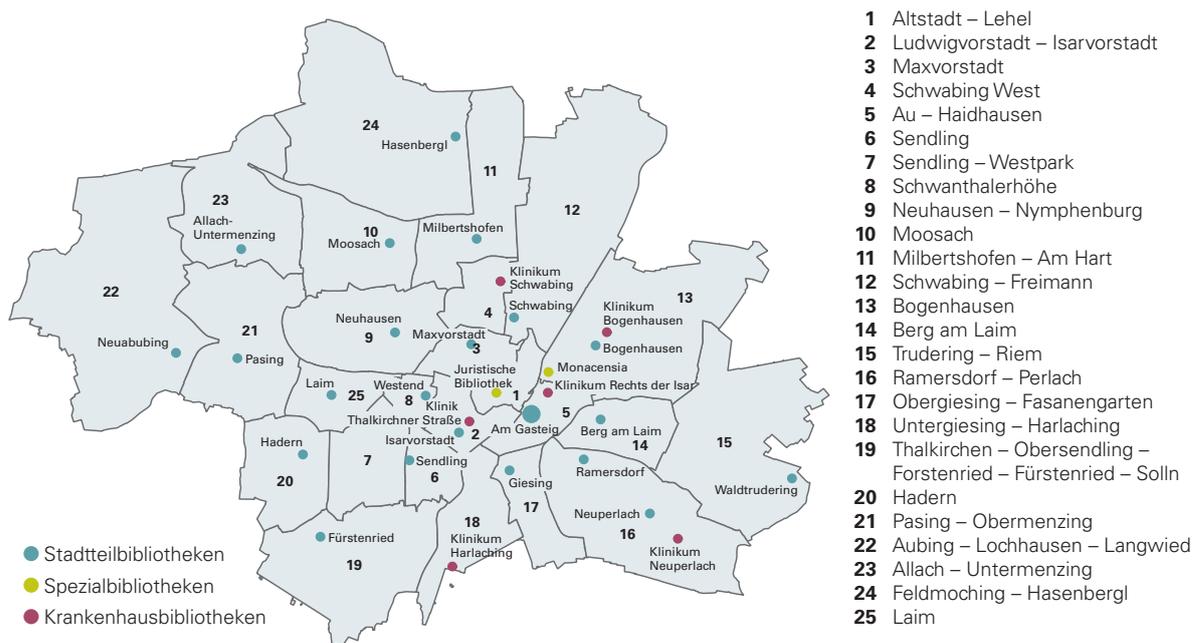
Die offenen Fragen zur Erfassung und auch mögliche neue Themen für ein Bildungsmonitoring im Bereich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens erfordern für die zukünftige Bearbeitung ein exploratives Vorgehen, was auch heißt, dass Vorgehensweisen an Themen angepasst werden, wenn diese nicht in der Form zugänglich sind, wie etwa der schulische Bereich. Das vorliegende Kapitel weist bereits für die einzelnen Abschnitte etwas unterschiedliche Herangehensweisen auf, um sich dem jeweiligen Thema möglichst gut anzunähern.

## G1 Stadtbibliothek

### G1.1 Die Bibliothek unserer Stadt

Die Münchner Stadtbibliothek versteht sich als zentrale Institution der kulturellen Bildung, des lebensbegleitenden Lernens, der internationalen Offenheit und der gelebten Inklusion. Die Münchner Stadtbibliothek bietet jungen wie alten Menschen nichtkommerzielle, geschützte Räume zur persönlichen Entfaltung und zum Austausch mit anderen Menschen. In enger Zusammenarbeit mit lokalen Institutionen, mit Vereinen und Gruppen begreift sie sich als gestaltende Akteurin eines von Diversität geprägten urbanen Netzwerks und öffentlichen Stadtraums. Mit der Stadtbibliothek Am Gasteig, 21 Bibliotheken in den Stadtteilen Münchens, zwei Spezialbibliotheken, fünf Bücherbussen, dem Mobilien Mediendienst und sieben Krankenhausbibliotheken ist die Münchner Stadtbibliothek vor Ort präsent (**Abb. G1-1**).

**Abb. G1-1 Standorte der Münchner Stadtbibliothek im Jahr 2018**



Quelle: Münchner Stadtbibliothek

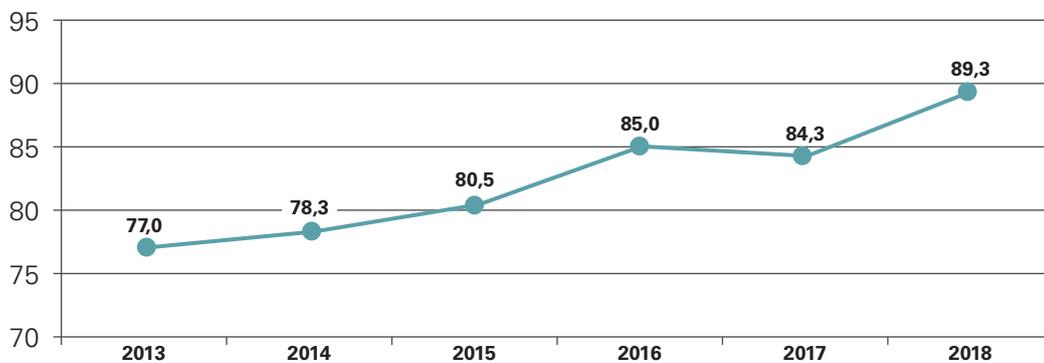
© Statistisches Amt München

Inhaltlich greift die Münchner Stadtbibliothek aktuelle, gesellschaftlich relevante Themen auf und befördert sie über Bestand, Veranstaltungsprogramm und Beteiligungsprojekte einzeln an ihren Standorten und im Gesamtnetz. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf digitaler Bildung für alle Altersgruppen, auf Medienbildung und Demokratieförderung.

## G1.2 Angebotsvielfalt in physischen und virtuellen Räumen

2018 verzeichnete die Bibliothek insgesamt 4.964.188 Besuche in allen Stadtteilstandorten, umgerechnet über 95.000 Besucher je Woche bzw. rund 89 Besuche pro Öffnungsstunde und Standort, deutlich mehr als in den Jahren zuvor, wie **Abbildung G1-2** illustriert. Auch das virtuelle Angebot wird stark genutzt: Website und Onlinekatalog wurden im Jahr 2018 insgesamt 3.818.189-mal besucht.

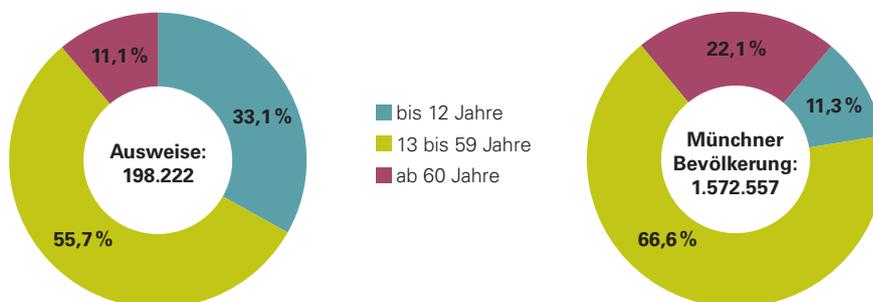
**Abb. G1-2 Durchschnittliche Anzahl der Besuche pro Öffnungsstunde und Standort, Jahre 2013 bis 2018**



Quelle: Münchner Stadtbibliothek

Die Münchner Stadtbibliothek versteht sich als niederschwelliger Integrationsort und wendet sich mit ihrem breiten Angebot an alle Münchnerinnen und Münchner: Weder für das Lesen vor Ort noch für die Teilnahme an Veranstaltungen oder die Nutzung der Arbeitsplätze ist ein Bibliotheksausweis erforderlich. Bibliotheksausweise erhalten Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren kostenlos. Da bei ausweispflichtigen Angeboten wie Ausleihen die Identität nicht kontrolliert wird, können Bibliotheksausweise auch von mehreren Personen, bspw. von Familienmitgliedern, mitgenutzt werden. Die Zahl aktiver Bibliotheksnutzerinnen und -nutzer mit Ausweis stellt mit knapp 200.000 Personen daher nur eine untere Grenze für die tatsächliche Reichweite des Bibliotheksangebots dar. Das Ergebnis einer Marktforschungsstudie von 2017 belegt, dass die Münchner Stadtbibliothek deutlich mehr Erwachsene über die Stadtgrenzen hinaus in der gesamten Region München erreicht. Die **Abbildung G1-3** zeigt für das Jahr 2018 die Altersstruktur der aktiven Bibliotheksnutzerinnen und -nutzer mit Ausweis. Ein Drittel der Ausweise sind auf Kinder bis 12 Jahre ausgestellt. Im Vergleich zu deren Anteil an der Münchner Wohnbevölkerung mit 11,3 % sind Kinder bis 12 Jahre deutlich überrepräsentiert. Menschen ab 60 Jahre sind mit einem Anteil von 11,1 % der Ausweise unterrepräsentiert. Knapp 60 % der Ausweise gehören Mädchen und Frauen, diese sind somit stärker vertreten.

**Abb. G1-3 Aktive Bibliothekennutzerinnen und -nutzer mit Ausweis sowie wohnberechtigte Bevölkerung in München\* nach Alter, 2018**

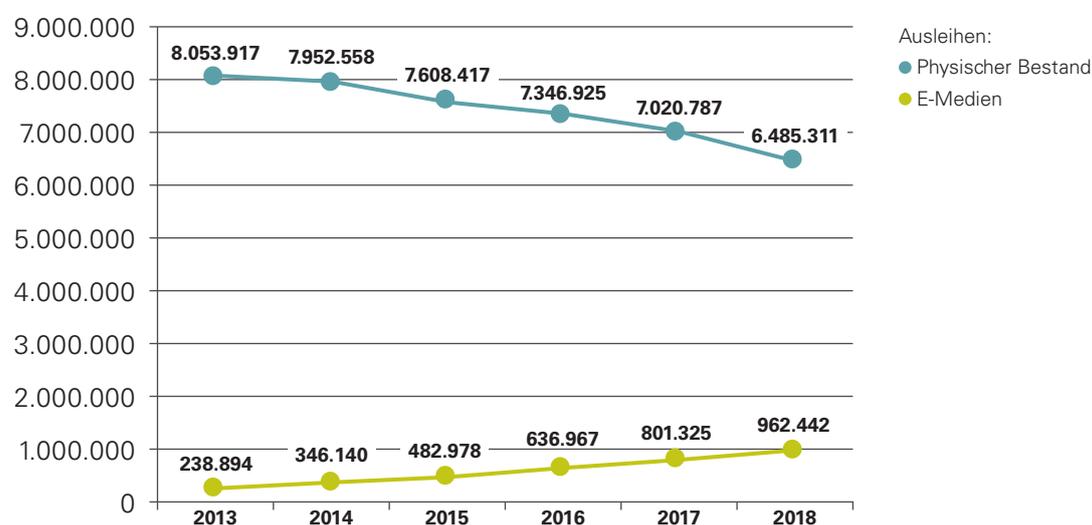


\* Die Münchner Stadtbibliothek kann von der Bevölkerung der Stadt München sowie der umliegenden Landkreise („Region 14“) genutzt werden. Da die große Mehrheit der Bibliothekennutzerinnen und -nutzer aus der Stadt München kommt, wird hier mit der wohnberechtigten Bevölkerung in München zum 31.12.2018 verglichen.

Quelle: Münchner Stadtbibliothek, eigene Darstellung

Kern der Bibliotheksarbeit ist nach wie vor, Zugang zu Inhalten durch sorgfältiges Kuratieren eines breiten Medienangebots zu schaffen. Wer lernen will, wer spielen will, wer sich informieren oder sich unterhalten möchte, der wird in der Stadtbibliothek fündig: Das Angebot reicht vom Bilderbuch zum Bildband, von schöner zu sachlicher Literatur, von der Lernhilfe bis zur Partitur, vom Hörbuch bis zum Spielfilm und vom Gesellschafts- bis zum Videospiele. Ein wichtiges Angebot für die interkulturelle Stadtgesellschaft Münchens stellt der fremdsprachige Bestand mit 24.900 Medien in vierzehn Sprachen dar. Besondere Schwerpunkte setzen hierbei zweisprachige Kinderbücher, das internationale Medienportal PressReader (mit über 6.000 tagesaktuellen Zeitungen und Zeitschriften) und der Bereich „Sprachen lernen“ mit traditionellen Sprachlehrwerken und modernen E-Learning-Kursen. Die Entwicklung der Leihzahlen (Abb. G1-4) macht die Auswirkungen des digitalen Wandels auf die Nutzung der Münchner Stadtbibliothek deutlich: Während die Ausleihe physischer Medien sinkt, steigt die Nachfrage nach E-Medien deutlich an.

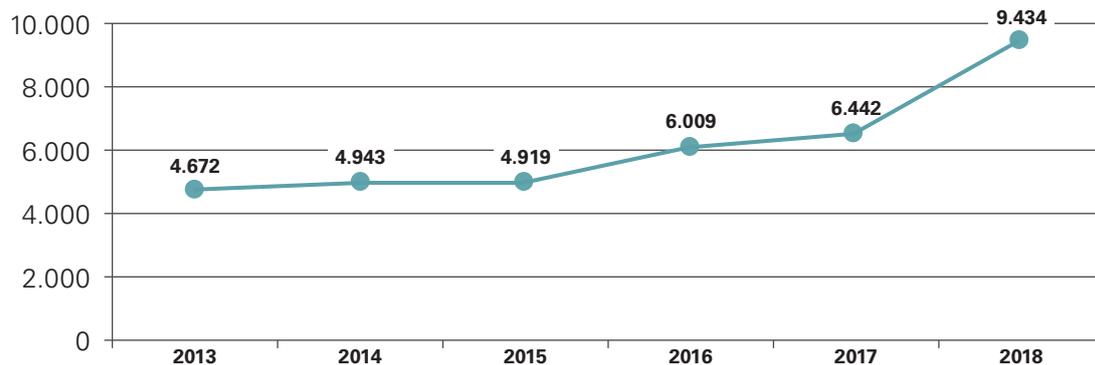
**Abb. G1-4 Anzahl Ausleihen aus dem physischen Bestand und von E-Medien (Onleihe und Overdrive), Jahre 2013 bis 2018**



Quelle: Münchner Stadtbibliothek

Wichtige aktuelle Themen aus dem kulturellen und gesellschaftlichen Leben werden im Veranstaltungsprogramm der Stadtbibliothek aufgegriffen. Das Spektrum der Formate reicht dabei von der persönlichen Beratung bis zum mehrtägigen Fachsymposium. In offenen und in geschlossenen Veranstaltungen geht es insbesondere um die Demokratieförderung und um die digitale Bildung. Beispielsweise lädt das offene Medienvermittlungsangebot „enter!“ Kundinnen und Kunden jeden Alters zum angeleiteten Erkunden mobiler Geräte, Apps und E-Books ein. Mit dem wachsenden fremdsprachigen Veranstaltungsangebot, z. B. den fest etablierten ausländischen Filmreihen, wird in steigendem Maße auch den Interessen der interkulturellen Stadtgesellschaft Rechnung getragen. Insgesamt besuchten im Jahr 2018 mehr als 206.000 Besucherinnen und Besucher über 9.400 Veranstaltungen, darunter fast 1.200 Veranstaltungen allein im Erwachsenenprogramm mit den Schwerpunkten Literatur, Kino, digitale Kultur, Wissen und Debatte. Die Bibliothek präsentiert sich mehr und mehr als Raum für Begegnung und Austausch mit wachsendem Veranstaltungsangebot (Abb. G1-5).

**Abb. G1-5 Anzahl Veranstaltungen, Führungen und Ausstellungen, Jahre 2013 bis 2018**



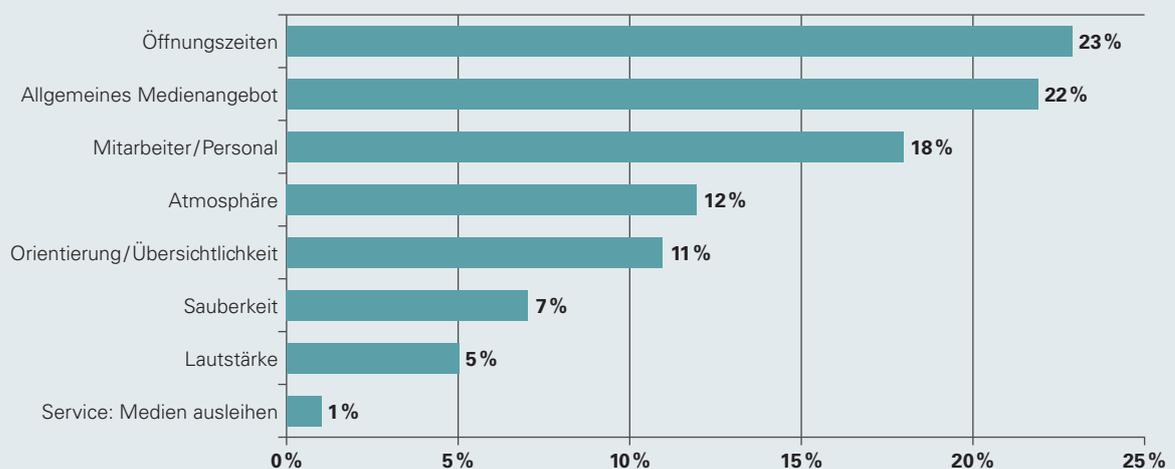
Quelle: Münchner Stadtbibliothek

Die Steigerung der Aufenthaltsqualität steht im Fokus stetiger Modernisierungsmaßnahmen im Bereich Bau und IT. Seit 2017 wird in mehreren Stufen die Samstagöffnung eingeführt, damit besonders Familien und Berufstätige auch das Wochenende für den Bibliotheksbesuch nutzen können. Die Resonanz auf diese Erweiterung des Angebots ist durchwegs positiv, wie der Exkurs mit Auszügen aus der an allen Standorten mehrfach durchgeführten Befragung von Nutzerinnen und Nutzern von Anfang 2018 illustriert.

### Exkurs G1: Studie 2018 zur Kund\_innenzufriedenheit mit der Stadtbibliothek

In einer Befragung Ende 2017/Anfang 2018 wurden insgesamt 2.060 Bibliotheksbesucherinnen und -besucher ab 14 Jahren zu ihrem Nutzungsverhalten und zu ihrer Zufriedenheit mit den Angeboten der Stadtbibliothek befragt. Die Gesamtzufriedenheit mit der Bibliothek ist hoch, denn 75 % der Besucherinnen und Besucher sind vollkommen oder sehr zufrieden. Dabei haben die Öffnungszeiten neben dem allgemeinen Medienangebot sowie dem Bibliothekspersonal zentrale Bedeutung für die Zufriedenheit der Besucherinnen und Besucher mit den Stadtteilbibliotheken.

#### Bedeutung der einzelnen Aspekte für die Gesamtzufriedenheit (in %)\*



\* in Prozentanteilen an der aufklärten Varianz  $R^2$ , die auf Basis einer Multiplen Regression ermittelt wurde

Quelle: RIM Marktforschung GmbH

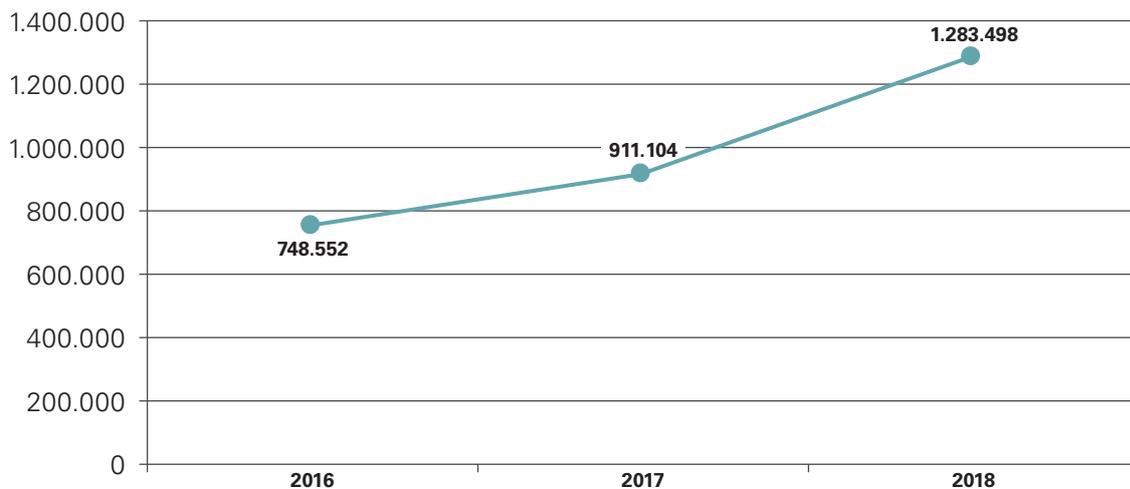
Weitere Ergebnisse bestätigen die positive Bedeutung der Samstagsöffnung:

- 88 % aller Bibliotheksbesucherinnen und -besucher begrüßen die neue Samstagsöffnung und wünschen eine Ausweitung auf alle 21 Standorte (die restlichen wünschen sich darüber hinaus einen regulär geöffneten Montag).
- Besucherinnen und Besucher an Standorten mit Samstagsöffnung waren deutlich zufriedener als an Standorten ohne Samstagsöffnung.
- Seit Einführung der Samstagsöffnung im Mai 2017 stieg der Zufriedenheitsindex mit der Münchner Stadtbibliothek deutlich an.
- Bereits 56 % aller Besucherinnen und Besucher nutzen ihre Stadtteilbibliothek nun auch am Samstag.

Steigende Aufenthaltsqualität und ein kundenorientiertes Konzept für die Bibliothek als Workspace (mit insgesamt 3.223 Arbeitsplätzen) laden zum Arbeiten und Lernen ein: Schnelles und kostenfreies WLAN an allen Standorten bietet die Möglichkeit, mit dem eigenen Computer in der Bibliothek zu arbeiten. Moderne Kunden-PCs stehen für diejenigen bereit, die ohne eigenes Gerät in Office arbeiten oder ins Internet gehen wollen – seit Anfang 2019 ebenfalls kostenfrei. Die WLAN-Nutzung wird zur immer wichtigeren Kenngröße für den Erfolg der Arbeit an der Bibliothek als physischem Ort zum Verweilen, Arbeiten und Austauschen. Seit der flächendeckenden Ein-

führung im Jahr 2016 stieg die Anzahl der WLAN-Logins und verzeichnete 2018 insgesamt 1.283.498 Logins an allen Standorten (**Abb. G1-6**).

**Abb. G1-6 Anzahl der WLAN-Logins, Jahre 2016 bis 2018**



Quelle: Münchner Stadtbibliothek

### **G1.3 Die Stadtbibliothek wandelt sich mit München**

Mit dem Wachstum Münchens und seiner Bevölkerung steigen auch die Ansprüche der Kundinnen und Kunden sowie die eigenen Ambitionen. Immer größere kulturelle Vielfalt und die vermehrt digital vernetzte urbane Lebensart richten interessante Fragen an den Kurations- und Vermittlungsanspruch der Wissensinstitution Bibliothek. Die Münchner Stadtbibliothek gestaltet diesen Wandel mit: Das Bibliotheksnetz wird größer – etliche Zweigstellen werden saniert und modernisiert, zahlreiche neue Standorte sind in Planung. Sorgfalt in Bau, Ausstattung und IT spiegelt die hohen Ansprüche an die Aufenthaltsqualität in der Stadtbibliothek wider. Der Bestand wird interkultureller und zugleich digitaler. Allen Bestrebungen liegt die Erhöhung der Zugänglichkeit in jeder Hinsicht zugrunde. Die Entwicklung partizipativ angelegter Veranstaltungsprogramme wird intensiviert. Neu gedachte Konzepte in der Kultur- und Bildungsvermittlung werden unterstützt durch den verstärkten Ausbau strategischer Partnerschaften in der Bildungslandschaft München.

## G2 Bewegung und Sport

Von Bewegung und Sport ist im Zusammenhang mit Bildung selten die Rede – wenn dann meist in seiner Funktion als Ausgleich zu Schule und Lernen. Dabei ist Bildung ein lebensbegleitender Prozess, der alle Lebensbereiche, somit auch den Sport, umfasst. Bewegung und Sport bieten eine Vielzahl von Bildungspotenzialen und zählen zu den häufigsten und beliebtesten Aktivitäten von Menschen jeden Alters.

Durch Bewegung, Spiel und Sport werden in allen Altersklassen grundlegende Kompetenzen erworben, die zur Bewältigung der Anforderungen in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen befähigen. Haltungen und Einstellungen wie Leistungsbereitschaft, Vertrauen, Teamgeist, Verantwortung, Respekt und Toleranz etc. können in der Sportpraxis und im ehrenamtlichen Engagement erfahren, erlernt und als Persönlichkeitsmerkmale stabilisiert werden. Die Bildungschancen im Sport sind allerdings ungleich verteilt. Soziale und ethnische Herkunft, Bewegungsstatus und Geschlecht haben erheblichen Einfluss auf das Sportengagement und die damit verbundenen Bildungspotenziale (vgl. Hunger 2017 S. 76ff.).

Bildung im Sport bezieht sich sowohl auf formale Bildungsprozesse, z. B. in Kindertageseinrichtungen und Schule, als auch auf non-formale und informelle Bildungsprozesse, welche ebenfalls in Kindertageseinrichtungen und Schule aber z. B. auch auf Spielplätzen, im öffentlichen Raum, in der Freizeit, in Sportvereinen und bei selbstorganisierten Sportaktivitäten ablaufen können.

Das Referat für Bildung und Sport fördert den Münchner Sport in vielen Bereichen. Es ist zuständig für die Sportinfrastruktur, die Vereinsförderung und die Umsetzung von Bewegungs- und Sportprojekten in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Zudem wird eine Vielzahl eigener Sportstätten unterhalten. Den Münchnerinnen und Münchnern stehen 20 Bezirkssportanlagen, zwei städtische Stadien (an der Grünwalder Straße und an der Dantestraße), zwei Kunsteisbahnen, 36 Schulschwimmbäder sowie rund 530 Sport- und Mehrzweckhallen zur Verfügung. Hinzu kommen städtische Freizeitsportangebote, welche für alle Münchnerinnen und Münchner offen sind.

Insbesondere der organisierte Sport in Sportgruppen und Sportvereinen bietet zahlreiche Optionen zur Teilhabe an Bewegung und sportlichen Aktivitäten sowie Gelegenheiten, Kompetenzen zu erwerben. Mit ca. 700 Sportvereinen verfügt München über eine hohe Anzahl an Organisationen, in denen Wissen erworben werden kann. Sportvereine sind non-formale Bildungsorte, an welchen auch informelle Lernprozesse stattfinden. Für Interessierte bietet der organisierte Sport zusätzlich die Möglichkeit, sich sportfachlich weiterzubilden und Zusatzqualifikationen im Rahmen von Lehrgängen zu erwerben (z. B. Qualifikation zur Übungsleiterin oder zum Übungsleiter).

### G2.1 Bewegung, Spiel und Sport als Bildung

In der frühkindlichen Entwicklung ist deutlich sichtbar, dass Bildung mehr als kognitives Lernen ist. Es gilt immer kognitive, motorische, emotionale und soziale Kompetenzen zu fördern. Bewegung und Spiel sind hierbei für eine ganzheitliche kindliche Entwicklung unverzichtbar (vgl. Zimmer 2017, S. 25). Kinder und auch Jugendliche lernen besser, wenn sie auch Zeit zum Rennen, Spielen, Bauen und Toben haben. Bewegung unterstützt auch kognitives Lernen. So steigert ein Alltag in Bewegung die Durchblutung, wodurch das Gehirn besser mit Sauerstoff versorgt wird. Koordinative Beanspruchungen begünstigen den Erhalt von im vorschulischen Alter im Überschuss vorhandenen Gehirnneuronen und fördern die Synapsenbildung zwischen den Nervenzellen. Unterschiedliche Studien liefern Hinweise darauf, dass Bewegung einen positiven Effekt auf die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen haben kann (vgl. Singh u. a. 2012, S. 49f.; Payr 2012, S. 415).

### **Kinderkrippe und Kindergarten**

In Zusammenarbeit mit dem Institut für Sportwissenschaften der Universität Bayreuth wurde in München das Modellprojekt „Klettern in Kitas“ durchgeführt. Insgesamt waren 18 Kitas inklusive 3 Kontroll-Kitas mit 370 Kindern beteiligt. Es konnten signifikante Unterschiede in der Verbesserung der allgemeinen und spezifischen motorischen Leistungsfähigkeit erzielt werden. Es wurde nachgewiesen, dass gerade Kinder mit wenig Bewegungserfahrung von den Maßnahmen profitieren, die Selbstwirksamkeitserwartung realistischer wird und gestärkt werden kann sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zunimmt und die Explorationsfreude deutlich ansteigt. Diese Wirkungen entfalteten sich insbesondere dann, wenn die Kletterausstattung nicht nur bereitgestellt wurde, sondern das pädagogische Personal zusätzlich in der Anwendung und täglichen Umsetzung geschult wurde.

Die Erkenntnisse des Projekts „Klettern in Kitas“ flossen in das Münchner Standardraumprogramm für veränderbare, vielseitig nutzbare Bewegungsräume in Kitas ein, welches per Stadtratsbeschluss (vgl. RBS-uw 2014) ein fester Bestandteil aller neu gebauten Mehrzweckräume in Kitas ist. Dieser Rahmen unterstützt die pädagogischen Kräfte in der Umsetzung von Bewegungskonzepten wie z. B. der Psychomotorik. Der Raum und die vielen anregungsreichen Materialien wirken als „stillere“ Impulsgeber und regen die Kinder auf allen Entwicklungsstufen zur selbstbestimmten Bewegung an. Durch ihre Neugier lernen Kinder hier spielend und spielerisch auf allen Ebenen der Persönlichkeitsentwicklung: motorische, psycho- und intersoziale, interkulturelle, emotionale und kognitive Fähigkeiten. Erfolgserlebnisse motivieren zu weiteren motorischen Aktivitäten in der sozialen Gemeinschaft.

Dieses Bewegungsraumkonzept inklusive einer dazu gehörigen pädagogischen Einweisung ist bis zum November 2018 bereits in 98 Einrichtungen umgesetzt worden. Weitere 36 Kitas werden derzeit geplant.

### **Hort, Tagesheim und Schule**

Ursprünglich entstand die Forderung nach einer „Bewegten Schule“, um der „Sitzschule“ mit ihren Problemen für die Körperhaltung entgegen zu wirken. Auch der allgemeine Bewegungsmangel der Kinder und Jugendlichen mit den damit verbundenen gesundheitlichen Risiken wie z. B. das zunehmende Übergewicht und mangelnde körperliche Fitness sowie zunehmend schwieriges Sozialverhalten verlangen nach mehr Bewegung in der Schulzeit.

Gute Bildung lebt vom Wechsel zwischen Anspannung und Ruhe, Unterricht und Freizeit. Im Pilotprojekt „Bewegter Pausenhof“ wurden neue Bewegungsangebote in Ganztagschulen realisiert: Bouldergrötte, Murelbahnen und Parkour-Landschaften im Freien unter großzügigem Dach laden zum Spielen, Klettern, Balancieren und Springen ein – eine sinnvolle Verknüpfung von Bewegung und Lernen.

Bildung durch Bewegung im Schulalltag wird intensiviert durch bewegten Unterricht, Bewegungspausen und bewegungsfreundliche (ergonomische) und wandelbare Schulmöbel. Bewegte Schulkaktionen mit Einbezug des Elternbeirats und der Elternschaft runden das Angebot ab.

### **Fortbildungen**

Die Servicestelle „Fachberatung für Bewegung und Psychomotorik“ des Referats für Bildung und Sport berät auf Anfrage zu Themen wie Umsetzung von vielfältigen Bewegungsangeboten im Alltag der Kinder in allen Lebensräumen. Im Netzwerk städtischer Institutionen wie Ökoprosjekt – Mobilspiel e.V., BildungsLokalen, Freizeitsport und Sportvereinen versteht sich die Fachberatung als Impulsgeber.

Für städtische Kindertageseinrichtungen werden Klausurtag angeboten, um das im Bayerischen Bildungs- und Entwicklungsplan (BEP) verankerte bewegungspädagogische Konzept der Psychomotorik näher kennenzulernen. Alle zwei Jahre wird ein Fachtag „Bewegung und Psychomotorik im Kita-Alltag“ mit Vortrag und Workshops für 400 Teilnehmende veranstaltet. Für Kinderkrippe, Kindergarten und Hort sowie Tagesheim werden in Workshops vielfältige Themen praxisorientiert angeboten. Die Nachfrage bei den bisherigen Fachtagen und das Feedback zeigen den enormen Bedarf an diesem spezifischen Angebot.

### **Exkurs G2: Schwimmoffensive**

Der Sportunterricht ergänzt das Angebot der bewegten Schule durch Bewegungsangebote für alle, auch für „Unsportliche“. Ein besonderes Augenmerk gilt hier der Schwimmkompetenz der Grundschul Kinder, denn diese hat deutlich abgenommen bei gleichzeitigem Anstieg der Todesfälle durch Ertrinken. Ertrinken ist mittlerweile die zweithäufigste unfallbedingte Todesursache bei Kindern. 2014 erreichten bundesweit gerade einmal 50 % der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit das Jugendschwimmabzeichen Bronze (früher Freischwimmabzeichen). Ende der 80er Jahre waren es in dieser Gruppe noch mehr als 90 %.

Das Erlernen des sicheren Schwimmens bedeutet nicht lediglich Bewegungslernen, sondern aktive Prävention gegen Ertrinken. Sicheres Schwimmen eröffnet Kindern den Einstieg in ein erweitertes Freizeitangebot und in das gesamte Feld des Wassersports sowie einen Übergang zum Vereins- und Leistungssport.

Die Landeshauptstadt München hat eine Schwimmoffensive mit einem breiten Bündel an Maßnahmen ins Leben gerufen, um diesem dramatischen Abfall der Schwimmfähigkeit von Kindern entgegenzuwirken. Am Ende eines Schuljahres wird für diejenigen Grundschulen, welche im laufenden Schuljahr den Schwimmunterricht nicht im notwendigen Umfang anbieten können, ein „Großes Schwimmfinale“ durchgeführt.

Im Schwimmfinale 2018 haben 39 Schulen mit 140 Klassen teilgenommen, insgesamt haben 2.800 Schülerinnen und Schüler 698 Schwimmabzeichen erworben: 326 Seepferdchen, 305 Jugendschwimmabzeichen in Bronze, 60 Jugendschwimmabzeichen in Silber und 7 Jugendschwimmabzeichen in Gold.

Außerschulisch wird die Schwimmoffensive zusammen mit Kooperationspartnern koordiniert, damit vor allem Kinder im Alter von 5 bis 11 Jahren unabhängig von den finanziellen Mitteln der Eltern Anfängerschwimmkurse absolvieren können. In vier Schulschwimmbädern werden pro Schuljahr 200 Kurse mit insgesamt 1.600 Teilnehmenden angeboten.

## **G2.2 Integration, Inklusion, Gleichstellung der Geschlechter und Qualifizierung**

Integration und Inklusion sind vielschichtige Prozesse, die unter anderem den Umgang miteinander betreffen, welcher durch viele Einflussfaktoren wie z. B. Freundschaften, Milieus und Gruppenzusammensetzung bedingt sein kann. Sport kann ein Begegnungsort sein, der das Lernen voneinander und miteinander (auch nonverbal) durch die gemeinsame Betätigung fördert. In diesem Sinne zeichnet sich der Sport durch besondere Integrations-, Gleichstellungs- und Inklusionspotenziale aus. Es gilt für eine Integration und Inklusion in und über den Sport bedarfsgerechte

und kultursensible Sportangebote zu entwickeln sowie bereits bestehende Angebote für weitere Bevölkerungsgruppen zu öffnen (vgl. Baur & Braun 2003, S. 11f.). Das Referat für Bildung und Sport verfolgt dieses Ziel mit dem Handlungsfeld „Vielfalt im Sport“ mittels zahlreicher sportsozialer Maßnahmen und Projekte. Der Sport soll dabei den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft fördern, nachteiligen Tendenzen der Ausgrenzung und Anonymisierung entgegenwirken und Unsicherheiten und Vorurteile abbauen.

Zur Beförderung von Integrations- und Inklusionsprozessen braucht es im Sport sowohl die fachlichen, wie auch soziale und kulturelle Kompetenzen. Eine zielorientierte Integrations- und Inklusionsarbeit durch eine Beteiligung an sportlichen Aktivitäten muss entsprechend gezielt angeregt, unterstützt und gefördert werden (vgl. Giess-Stueber u a. 2014). Das Referat für Bildung und Sport bietet Akteuren im organisierten Sport, hierzu zählen unter anderem Vereine, Verbände, Übungsleiterinnen und Übungsleiter und Trainierinnen und Trainer, ein vielfältiges Qualifizierungsangebot in den Bereichen der interkulturellen Öffnung (Integration), der Inklusion sowie der Gesundheitsförderung und der Psychomotorik.

### **Interkulturelle Angebote**

Zu diesen Angeboten zählt z. B. die Maßnahme der „Interkulturellen Vereinsentwicklung München“, welche mit Hilfe eines umfassenden systematischen Ansatzes das Ziel verfolgt, die Potentiale und Fähigkeiten aller in München lebenden Bürgerinnen und Bürgern gewinnbringend für die Stadtgesellschaft zu nutzen und letztendlich die Teilhabechancen aller am gesellschaftlichen Leben zu verbessern. Dem vereinsorganisierten Sport bietet die verstärkte Einbindung von Migrantinnen und Migranten die Chance, Mitglieder zu gewinnen. Ein Zugewinn stellt hier ebenso die Erweiterung des Spektrums der Sportarten, die Gewinnung von ehrenamtlichen Kräften und – besonders bedeutsam – ein neuer Blick auf die etablierten Strukturen dar.

In Ergänzung dazu betreut der Fachbereich „sportsoziale Themen“ des Referats für Bildung und Sport seit 2009 das Projekt „Qualifizierungsmaßnahme: Einstiegs- und Schnupperkurs Übungsleiterinnen und Übungsleiter interkulturell“. Ziel ist die verstärkte Gewinnung von Menschen mit Migrationshintergrund als aktive Sportlerinnen und Sportler im Verein.

Insgesamt wurden mittlerweile weit über 300 Frauen mit einem Migrationshintergrund aus fast 40 Nationen für eine Ausbildung und Tätigkeit als Trainerin und damit als Multiplikatorin im Verein gewonnen. Durch deren Einsatz wurde der Anreiz für eine sportliche Aktivität weiterer Migrantinnen erheblich verstärkt. Aufgrund der hohen Zahl junger männlicher Flüchtlinge in den vergangenen Jahren wird mittlerweile im dritten Jahr ein eigener Fortbildungsweg für männliche Trainer angeboten, sodass mit dem laufenden Jahr mehr als 50 interessierte Männer qualifiziert wurden.

### **Geschlechterbezogene Förderung im interkulturellen Bereich**

Im Rahmen der Initiative zur interkulturellen Öffnung im organisierten Sport, laden das Referat für Bildung und Sport, die Stelle für interkulturelle Arbeit, die Gleichstellungsstelle sowie die Münchner Sportjugend zweimal im Jahr gemeinsam zur Fortbildung „Islam – Sport – Gender“ ein. In dieser Fortbildung werden grundlegende Inhalte des Islams mit den Aspekten Geschlecht und Sport verknüpft und durch praktische Empfehlungen für die Arbeit im Sportverein ergänzt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen eine Art Multiplikatorenfunktion ein, indem sie ihre Erfahrungen und ihr erlangtes Wissen aus der Fortbildung in die Sportvereine tragen und dort die Auseinandersetzung mit dem Thema Interkulturalität vorantreiben. Derartige Veranstaltungen sollen in Sportvereinen zu einer zunehmenden Sensibilisierung für die Themen Integration, Geschlechtergleichstellung und Inklusion beitragen und langfristig zu einem grundsätzlichen Wandel in der Sportlandschaft führen.

Zudem wird über die BildungsLokale (vgl. G3) die „Bewegungskiste“ durch den Geschäftsbereich Sport des Referats für Bildung und Sport angeboten. Diese richtet sich speziell an Frauen mit Migrationshintergrund. Mithilfe unterschiedlicher Sportgeräte werden die Frauen durch Trainerinnen und Trainer an Sport und Bewegung herangeführt und zugleich der Deutschspracherwerb gefördert. Ein weiteres Ziel ist es, das Selbstbewusstsein der Migrantinnen zu stärken. Durchgeführt wird das Angebot von Trainerinnen und Trainern, die die hauseigene Qualifizierung Übungsleiterin und Übungsleiter interkulturell erfolgreich bestanden haben.

### **Qualifizierung für Inklusion**

Auch im Bereich der Inklusion hat das Referat für Bildung und Sport bereits Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt. Beispielsweise wurde gemeinsam mit dem Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband Bayern e. V. (BVS) die Fortbildung „Vereinsport für Menschen mit und ohne Behinderung“ angeboten. Es ging speziell darum, Trainerinnen und Trainern aus dem Sport einen Überblick über praxisbezogene Hilfestellungen zu geben. Neben methodischen und didaktischen Fähigkeiten wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung auch theoretische Aspekte zum Thema „Inklusion im Sport“ vermittelt.

## **G3 BildungsLokale**

Gesellschaftspolitischer Ausgangspunkt für die quartiersorientierte Bildungsentwicklung in München ist die Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht ein enger Zusammenhang, der sowohl individualbiografisch bzw. familial als auch teils räumlich durch segregierte Stadtquartiere zum Ausdruck kommt.

Um die gesellschaftlichen Integrationschancen zu erhöhen, wurde 2010 eine Konzeption für ein lokales Bildungsmanagement entwickelt, das – zusammen mit einer lokalen Bildungsberatung – in ausgewählten Bildungsregionen umgesetzt wird. BildungsLokale vor Ort sind der räumlich sichtbare Ausdruck dieses nachbarschaftsorientierten Konzeptes, das partizipativ und kooperativ ausgerichtet ist. Übergeordnetes Ziel ist es, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen abzubauen und mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Im Folgenden werden zunächst Konzeption und Strategie der quartiersorientierten Bildungsentwicklung vorgestellt (vgl. G 3.1), bevor auf die Umsetzung vor Ort mit dem Aufbau von lokalen Kooperationsstrukturen, Beratungsleistungen, Angeboten und Projekten eingegangen wird (vgl. G 3.2). Abschließend werden auszugsweise am Beispiel des lokalen Bildungsmanagements Neuperlach quartiersbezogene Projekte vorgestellt (vgl. G 3.3).

### **G 3.1 Quartiersorientierte Bildungsentwicklung - Stadtquartier als Bildungsraum**

Da Lernorte wohnortnah die höchste Chance haben, alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen, gilt es, die Stadtquartiere als Lern- und Erfahrungsorte weiterzuentwickeln. In gemeinsamer Verantwortung mit den lokalen Akteuren soll die Zukunft von lernenden Stadtquartieren gestaltet und mehr Lust auf Bildung für alle gefördert werden. Dies erfolgt zum einen auf der teils räumlich-strukturellen Ebene durch den Aufbau von multidimensionalen, lokalen Lern- und Bildungslandschaften. Zum anderen geht es auf der individualbiografischen, zielgruppenspezifischen Ebene um die Verbesserung der Lern-, Ausbildungs- und Lebenschancen und deren lebensbegleitende Gestaltung.

#### **Aufbau von multidimensionalen, lokalen Lern- und Bildungslandschaften**

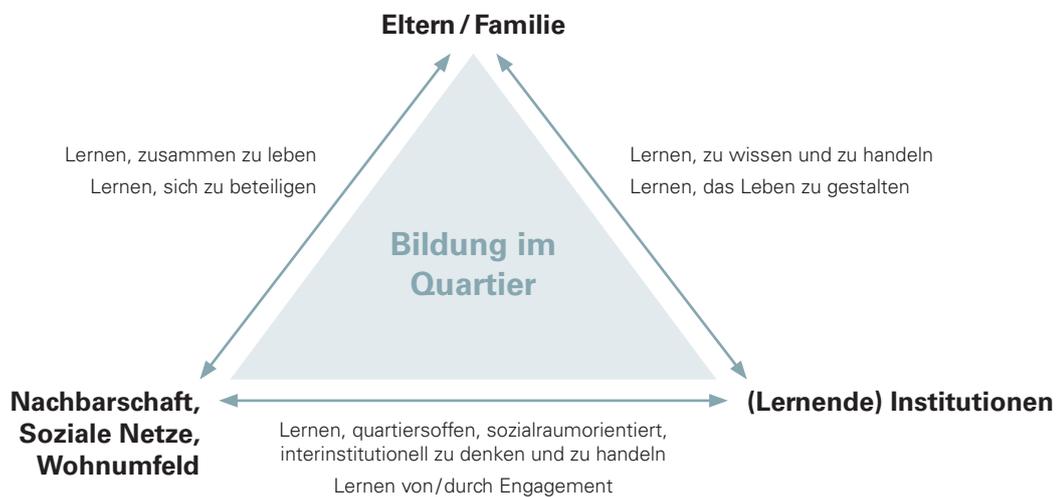
Unter dem Gesichtspunkt von „Bildung als Aufwertungsstrategie“ bzw. als „Motor der Quartier-

sentwicklung“ soll auf der teilräumlich-strukturellen Ebene ein Beitrag zum Abbau von Segregati- onstendenzen in der Stadtgesellschaft geleistet und nachbarschaftsorientierte, lokale Lern- und Bil- dungslandschaften entwickelt werden. Ziel ist es, nachhaltig wirksame Strukturen der Beteiligung und Zusammenarbeit als Verantwortungsgemeinschaften aufzubauen, die lokale Bildungsakteure auf allen Ebenen der Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft berücksichtigen. Bildung wird damit zu einer handlungsleitenden Struktur für die Stadtquartiersentwicklung und orientiert sich ebenso an integrierten Entwicklungs- und Handlungskonzepten.

**Verbesserung der Lern-, Ausbildungs- und Lebenschancen und deren lebensbegleitende Gestaltung**

Unter dem Gesichtspunkt von „Bildung als gesellschaftlicher Integrationsstrategie“ steht die **indi- vidualbiografische bzw. zielgruppenorientierte Ebene** im Rahmen der zentralen Sozialisations- instanzen im Mittelpunkt. Orientiert an einem umfassenden Bildungsbegriff sollen die Bildungs- einrichtungen als Orte der Integration und ihre Weiterentwicklung als Lern- und Lebensräume gefördert, Eltern und Familien in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt und die Nachbarschaft als Ort des informellen Lernens und der Identifikation aufgewertet werden. Von allen Beteiligten erfor- dert dieser integrative Ansatz die Bereitschaft, kooperativ und partizipativ zu agieren und sich auf die verschiedenen Ebenen des Lernens (kognitiv, sozial und interkulturell) einzulassen (**Abb. G3-1**).

**Abb. G3-1 Wirkungs-dreieck einer integrativen und lebensbegleitenden Bildungs- entwicklung, orientiert an den drei zentralen Sozialisationsinstanzen**



Quelle: Pädagogisches Institut – Zentrum für kommunales Bildungsmanagement, Referat für Bildung und Sport

**Datengestützte Vorgehensweise**

Auf Basis der Ergebnisse des kommunalen Bildungs- und Sozialmonitorings werden Stadtquartiere mit erhöhtem bildungs- und sozialpolitischem Interventions- bzw. Integrationsbedarf identifiziert (**Abb. G3-2**). Aktuell sind in München bereits sechs BildungsLokale in den Stadtquartieren Berg am Laim/Ramersdorf, Hasenberg, Neuaubing-Westkreuz, Neuperlach, Riem und der Schwanthaler- höhe realisiert worden. Ein zukünftiges BildungsLokal in Freiham ist im Bau. In Milbertshofen und Moosach wird seit 2019 modellhaft ein mobiles Bildungsmanagement aufgebaut.

Die Arbeit der BildungsLokale in den Stadtquartieren erfolgt auf Basis einer Analyse des Sozialraums (**Abb. G3-2**). Hierzu werden kleinräumig Bildungs-, Sozial- und Bevölkerungsdaten ausgewertet (Modul 1), Einrichtungen, Angebote und Projekte in den Stadtgebieten erfasst (Modul 2), die Perspektiven lokaler Akteure über Interviews mit Expertinnen und Experten aufgenommen (Modul 3) und Stadtteilbegehungen unternommen (Modul 4). Die Quartiersanalyse ermöglicht eine spezifische Erfassung von Ressourcen und Bedarfen im Stadtquartier, vermeidet den Aufbau von Parallelstrukturen, kennzeichnet Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner und ermöglicht eine bedarfsgerechte und synergetische Planung von Bildungsangeboten und Projekten für die Bürgerinnen und Bürger im Stadtquartier.

**Abb. G3-2 Datengestütztes Vorgehen für Analyse und Steuerung**



Quelle: Pädagogisches Institut – Zentrum für kommunales Bildungsmanagement, Referat für Bildung und Sport

### G3.2 Lokale Kooperationsstrukturen, Bildungsangebote und Beratungsleistungen

Basierend auf der Quartiersanalyse ist die Umsetzung der quartiersorientierten Bildungsentwicklungsstrategie wesentliche Aufgabe des **lokalen Bildungsmanagements**. Berücksichtigt wird dabei sowohl der strukturell-teilräumliche Bereich als auch der Bereich der bildungsorientierten Handlungsfelder.

Auf der strukturellen Ebene geht es um die Unterstützung lokaler Akteure bei der Gestaltung von lokalen, multidimensionalen Lern- und Bildungslandschaften, die alle lokalen Bildungsakteure verantwortlich einbeziehen. Als Gestaltungselemente werden zuständigkeits-, professions- und institutionenübergreifende Strukturen der Beteiligung und der Zusammenarbeit auf intradisziplinärer (z. B. Runde Tische Schulleitungen und Schulsozialarbeit) und interdisziplinärer (z. B. Runde Tische Elternbildung, Schule – Offene Kinder- und Jugendarbeit) Ebene eingerichtet. Das lokale Bildungsmanagement fördert die Bereitschaft zur Quartiersöffnung und zur Nachbarschaftsorientierung von Bildungseinrichtungen als wesentliche Voraussetzung für diesen Aufbau von verbindlichen Kooperationsstrukturen.

Auf der Handlungsebene werden **integrierte Handlungskonzepte** und **integrative Bildungsprojekte** entwickelt, die sich an den beiden strategischen Zielen (vgl. G 3.1) und an **10 zentralen**

**Handlungsfeldern** von Bildung orientieren: Grundbildung, Lernförderung, Sprachförderung, Elternbildung, Ganztagsbildung, Kulturelle Bildung, Gesundheit/Sport/Umwelt, Politische Bildung/Partizipation, Nachbarschaftliches/Bürgerschaftliches Engagement und Übergangsgestaltung.

Im Rahmen dieser Projekte konnten 2018 an 1.012 Terminen 3.597 Personen erreicht werden, was zu 15.556 Teilnahmen führte (**Tab. G3-1**). Bei den zahlreichen Informationsveranstaltungen zum Thema Bildung für Fachakteure mit dem Ziel, die Bildungsqualität vor Ort zu diskutieren und diese weiter zu entwickeln, wurden 2018 an insgesamt 50 Terminen 1.194 Teilnahmen registriert.

Zentrale, durch das lokale Bildungsmanagement durchgeführte Veranstaltungen sind die Übergangskonferenzen, die durch die Runden Tische vor- und nachbereitet werden und im jährlichen Rhythmus stattfinden. Im Durchschnitt werden hier 70 bis 80 lokale Akteure erreicht. Insbesondere durch Maßnahmen im Bereich der Übergangsgestaltung wird die Idee des „lebensbegleitenden Lernens“ aufgegriffen und von Seiten des lokalen Bildungsmanagements durch die Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen unterstützt, während sich die lokale Bildungsberatung den Bildungsübergängen in den individuellen Lebensbiografien widmet.

**Tab. G3-1 Projekte, Veranstaltungen und Angebote in den sechs BildungsLokalen, Jahr 2018**

Veranstaltungen und Bildungsangebote	Anzahl Termine	Anzahl Teilnahmen	Anzahl Personen
Projekte in Zusammenarbeit mit lokalen Akteuren	1.012	15.556	3.597
Veranstaltungen	50	1.194	–
Angebote für Bürgerinnen und Bürger im BildungsLokal	2.052	10.622	2.073
Davon im Bereich:			
Gesundheit, Sport, Umwelt	87	935	223
Frühstück International	217	1.512	240
Kreativangebote	32	261	40
Kulturpädagogische Angebote	26	174	174
Lernförderung für Kinder & Jugendliche	464	1.192	112
Medienpädagogische Angebote	52	372	46
Nutzung der PCs (eigenständig)	265	369	122
Offene Lernwerkstatt	452	3.322	757
Sprachcafé	242	1.265	237
Sprachlernangebote	177	1.008	86
Zielgruppenorientierte Lernwerkstatt/Lernwerkstatt für Jugendliche	38	212	36

Quelle: Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement, Referat für Bildung und Sport

Neben der Zielgruppe der lokalen Akteure für das lokale Bildungsmanagement, bieten die BildungsLokale bedarfs- und zielgruppenorientiert Bildungsangebote für die Quartiersbevölkerung kostenfrei an. Die **lokale Bildungsberatung** berät lebensbegleitend sowie milieusensibel und gestaltet das BildungsLokal als Lernort und vertraute Anlaufstelle für alle Generationen und Kulturen. Sie unterstützt bei der Erschließung von Bildungszugängen durch offene Bildungsangebote der Grundbildung sowie der Sprach- und Lernförderung, fördert die gesellschaftliche Integration und stärkt die (inter-)kulturellen Kompetenzen durch Maßnahmen in den Bereichen Elternbildung, gesundheitlicher und politischer Bildung. Die PCs der BildungsLokale können u. a. für Bewerbungen

genutzt werden. Die Angebote finden tagsüber statt, werden zum Teil durch eine Kinderbetreuung begleitet und bieten so speziell für Mütter mit kleinen Kindern eine Möglichkeit, sich mit dem Lernen der deutschen Sprache und Kultur zu befassen. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Lernförderung von Kindern und Jugendlichen in Kooperation mit den Schulen und der Schulsozialarbeit. Es werden Lernmethoden und -techniken vermittelt und das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert. Im Jahr 2018 haben diese Bildungsangebote 2.073 Personen erreicht. Viele davon nutzen verschiedene Angebote, so dass insgesamt 10.622 Teilnahmen zu verzeichnen waren (**Tab. G3-1**). In den BildungsLokalen werden Möglichkeiten des sozialen Austauschs und der Erschließung von Bildungszugängen im Rahmen von Sprachcafés und internationalen Frühstücksgeschäften sowie Angebote der kulturellen Bildung wie beispielsweise Museumsbesuche mit pädagogischer Begleitung durchgeführt.

Die BildungsLokale fungieren im Stadtquartier als niederschwellig zugängliche Bildungseinrichtungen und als erste Anlaufstelle für Bildungsfragen. Im Jahr 2018 erhielten insgesamt 787 Personen Intensivberatungen, wobei einige Ratsuchenden sich zu mehreren Themen bzw. sich mehrfach an verschiedenen Terminen beraten ließen, so dass 1.116 Intensivberatungen zu 1.568 Themen realisiert wurden (**Tab. G3-2**). Dies verweist auf die multiplen Problemlagen der Ratsuchenden und das breite Spektrum der Beratungsleistungen durch die Bildungsberaterinnen und -berater.

**Tab. G3-2 Themen der Intensivberatungen der sechs BildungsLokale, Jahr 2018**

Beratungsthemen	Häufigkeit der Nachfrage	Anteil in %
Kinderbetreuung	91	5,8
Schullaufbahnberatung	51	3,3
Sprach- und Lernförderung	210	13,4
Nachholen des Schulabschlusses	27	1,7
Berufliche Erstorientierung	39	2,5
Berufliche Weiterbildung	68	4,3
Berufliche Neuorientierung	99	6,3
Studium	16	1,0
Allgemeine/Kulturelle Bildung	185	11,8
Sprachkompetenz/Alphabetisierung	286	18,2
Bewerbung/Arbeitssuche	385	24,6
Bildung und Teilhabe (Bildungspaket)	111	7,1
Summe	1.568	100

Quelle: Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement, Referat für Bildung und Sport

Über die Intensivberatungen hinaus werden durch die Bildungsberatung viele weitere Leistungen erbracht (**Tab. G3-3**). Insgesamt wandten sich so auch 2.195-mal Bürgerinnen und Bürger im Jahr 2018 an die BildungsLokale, die dort Kurzberatungen in Anspruch nahmen, um beispielsweise Informationen über die Angebote von Kooperationspartnern zu erhalten oder eine telefonische Auskunft benötigten. Die Bildungsberaterinnen und -berater sind zudem aktiv im Stadtquartier unterwegs, bieten ihre Beratungsleistungen vor Ort in Schulen, Bibliotheken oder anderen Stadtteileinrichtungen an. 2018 fanden 55 Gruppenberatungen in den Stadtquartieren statt (z. B.

Elternberatungen in Elterncafés an Schulen und Kitas). Zusätzlich wurden vielfältige Termine (346) genutzt, um über Beratungs- und Bildungsangebote zu informieren (z. B. Stadtteilstoffe, Lehrerkonferenzen, Einschulungstage usw.). Die BildungsLokale arbeiten eng mit Kooperationspartnerinnen und -partnern im Stadtquartier zusammen (ca. 170 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) wie beispielsweise Nachbarschaftstreffs, Sozialbürgerhäuser und Jobcenter, Erziehungsberatungsstellen, Familienhilfeeinrichtungen, Schulen und Kitas. So konnten Multiplikatoren in 200 Fällen zu bildungsbezogenen Themen beraten werden.

**Tab. G3-3 Anzahl der Beratungsleistungen der sechs BildungsLokale, Jahr 2018**

Beratungsthemen	Anzahl Teilnahmen
Intensivberatungen	1.116
Kurzberatungen/Informationsweitergabe	2.195
Externe Gruppenberatungen für Bürger_innen	55
Öffentlichkeitsarbeit für Bürger_innen/Multiplikatoren	346
Multiplikatorenberatungen	200
Summe	3.912

Quelle: Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement, Referat für Bildung und Sport

In den BildungsLokalen wird das ehrenamtliche bzw. nachbarschaftliche Engagement gefördert, nicht nur, um die Tätigkeit der lokalen Bildungsberatung zu unterstützen, sondern auch, um die Idee einer solidarischen Stadtquartiersgesellschaft mit Leben zu erfüllen. 51 ehrenamtlich Aktive begleiten rund 70 Angebote, darunter beispielsweise die Sprachangebote, bieten eine kostenlose Kinderbetreuung an, erteilen Nachhilfe bzw. sind in der Lernförderung aktiv oder helfen aktiv beim Bewerbungcoaching. Neben der wertvollen Mitarbeit durch die Ehrenamtlichen werden diese wiederum gefördert und können sich zum Teil auch im Rahmen ihrer Tätigkeit im BildungsLokal weiterqualifizieren, um neue berufliche Perspektiven zu entwickeln. Als zusätzliche Dienstleistung werden in den BildungsLokalen Familien- und Ferienpässe sowie Tickets des Sportangebotes der Stadt München verkauft (insgesamt ca. 950 Pässe bzw. Tickets). Häufig konnten dabei erste Kontakte geknüpft, Flyer weitergegeben und Zugänge zu Angeboten des BildungsLokals geschaffen werden.

### G3.3 Das lokale Bildungsmanagement am Beispiel Neuperlach

Am Beispiel des lokalen Bildungsmanagements in Neuperlach werden Projekte dargestellt, um die konkrete Umsetzung der quartiersorientierten Bildungsentwicklungsstrategie vor Ort zu verdeutlichen. Dabei wird jeweils ein Projekt, orientiert an den **drei zentralen Sozialisationsinstanzen** (vgl. Abb. G3-1) und den **zehn zentralen Handlungsfeldern von Bildung** (vgl. G 3.2), beschrieben.

Die übergreifenden Prozesse, welche die folgenden Projektbeispiele vereint, spielen sich sowohl auf der individuellen wie der strukturellen Ebene ab. So setzen sich im Rahmen von Beteiligungsprojekten Kinder und Jugendliche reflektiert mit ihrem Wohnumfeld auseinander und lernen, sich ihr Quartier anzueignen und sich mit diesem zu identifizieren. Sie erleben, dass es sich lohnt, nachbarschaftliches Engagement zu zeigen, indem man sich als Gruppe für ein gemeinsames Anliegen einsetzt (individualbiografische Ebene). Einrichtungen der formalen und non-formalen Bildung sowie Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und Zivilgesellschaft übernehmen gemein-

sam Verantwortung beim Aufbau einer lebendigen lokalen Lern- und Bildungslandschaft (strukturelle Ebene).

### **Förderung von Engagement und Beteiligung im Quartier**

Sozialisationsinstanz Nachbarschaft/Soziale Netze/Wohnumfeld; Handlungsfeld Politische Bildung und Nachbarschaftliches Engagement: Als Partner im „Netzwerk Jugendbeteiligung im Stadtbezirk 16“ konnte das lokale Bildungsmanagement zum Erfolg eines Münchner Pilotprojektes beitragen: Für den Skate- und Sportpark im Gefilde erwirkten aktive Jugendliche des Netzwerkes in einem mehrjährigen Beteiligungsprozess, dass ihr Platz in den Abendstunden beleuchtet wird und damit auch in den Abendstunden (im Winter, nach der Schule) zu nutzen ist. Ein Projekt, das vom lokalen Bildungsmanagement im Rahmen des Runden Tisches „Schule – Offene Kinder- und Jugendarbeit“ koordiniert wurde, konnte in enger Zusammenarbeit mit dem Bezirksausschuss des Stadtbezirks 16 umgesetzt werden: Aus einem Kooperationsprojekt, unter Beteiligung von vier Schulen, fünf Freizeitstätten und der Stadtbibliothek Neuperlach, entstand bei Schülerinnen und Schülern des Quartiers die Idee, sich aktiv dafür einzusetzen, die Aufenthaltsqualität von Plätzen zu erhöhen, indem sie als „Platzpat\_innen“ Verantwortung für ausgewählte Orte übernehmen. Diese sollen im Laufe des Jahres 2019 sichtbar gekennzeichnet und die Kinder und Jugendlichen für ihr Engagement durch den Bezirksausschuss jährlich geehrt werden.

### **Elternbildung in lokaler Verantwortungsgemeinschaft**

Sozialisationsinstanz Eltern/Familie; Handlungsfelder Elternbildung, Gesundheit/Sport/Umwelt, Nachbarschaftliches Engagement, Übergangsmanagement: Engagierte Fachakteure des Quartiers planen im Rahmen des, vom lokalen Bildungsmanagement initiierten und koordinierten Runden Tisches „Elternbildung“, gemeinsam zu jährlichen Themenschwerpunkten niederschwellige, modular angelegte Veranstaltungsreihen für Eltern des Quartiers (z. B. Gesundheit in der Familie / Medien in der Familie). Die Veranstaltungen finden nicht nur in der Kindertageseinrichtung oder Schule statt, sondern auch in der Stadtbibliothek, im Frauentreffpunkt e.V., im Caritas Familienzentrum und weiteren Orten, an denen Familien anzutreffen sind. Zu den Veranstaltungsorten werden Eltern bei Bedarf durch sogenannte „Elternlotsinnen“ des Programms „Integration macht Schule im Quartier“ begleitet, das durch das Sozialreferat und durch das Referat für Bildung und Sport gemeinsam gesteuert wird.

### **Übergangskonferenz – Übergänge gemeinsam gestalten**

Sozialisationsinstanz Institutionen, Handlungsfeld Übergangsmanagement: Seit 2014 koordiniert das Lokale Bildungsmanagement einmal jährlich eine sogenannte „Übergangskonferenz“, zu der die (Sozial-)Pädagoginnen und (Sozial-)Pädagogen aller allgemeinbildenden Schulen eingeladen sind, um im fachlichen Austausch verschiedene Themen unter dem Aspekt der Bildungsübergänge in den Blick zu nehmen. Dabei werden neben fächerspezifischen Inhalten auch weitere Themen wie beispielsweise sprachsensibles Unterrichten, Elternkooperation, Schulsozialarbeit, Datenschutz und ähnliches bearbeitet. Planung und Durchführung der Fachforen erfolgen im Tandem von Lehrkräften aus Grundschulen und weiterführenden Schulen. Die Planung der Konferenz und die weitere Bearbeitung der Themen über die Konferenz hinaus erfolgt in enger Absprache mit den Schulleitungen, die in der vom lokalen Bildungsmanagement initiierten und koordinierten Schulleitungsrunde vertreten sind.

# Tabellenanhang

**Tab. C1-3A Relativer Schulbesuch in der Jahrgangsstufe 8 nach Geschlecht, Nationalität und Migrationshintergrund in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**

		Schülerinnen und Schüler insgesamt	darunter weiblich und ...			darunter männlich und ...		
			deutsch ohne MH	deutsch mit MH	auslän- disch	deutsch ohne MH	deutsch mit MH	auslän- disch
Mittelschule (ohne Mittlere-Reife- und Übergangsklassen)	in %	15,8	5,5	24,5	31,7	8,2	33,5	37,3
Mittlere-Reife-Klassen an Mittelschulen	in %	4,4	2,6	5,2	10,6	2,8	5,9	8,1
Übergangsklassen an Mittelschulen	in %	2,1	0,0	0,1	9,2	0,0	0,4	12,6
Förderschule*	in %	5,8	5,7	2,1	4,3	8,1	4,5	4,8
Realschule	in %	25,2	26,3	30,9	20,2	26,4	22,0	19,2
Wirtschaftsschule	in %	2,3	2,6	1,4	0,9	3,5	0,8	1,2
Gymnasium	in %	41,7	53,7	35,6	20,6	47,5	32,4	15,1
Schule besonderer Art	in %	1,6	**	**	2,2	**	**	1,6
Freie Waldorfschule	in %	1,1	1,7	0,2	0,4	1,5	0,1	0,1
Insgesamt	in %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	absolut	11.404	3.643	1.025	1.021	3.681	948	1.086

\* Förderschulen inklusive der Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

\*\* aufgrund unvollständiger Daten kann für die Schulen besonderer Art nicht valide zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund und Deutschen mit Migrationshintergrund unterschieden werden.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

**Tab. C3-A Klassenwiederholungen nach Schulart, Art der Wiederholung und Jahrgangsstufe an öffentlichen Schulen in München, Schuljahr 2017/18**

	Anzahl Schüler_innen	Nichtversetzung, schulartintern		Freiwillige Wiederholung, schulartintern		Mit Schulartwechsel		
	absolut	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	
<b>Gymnasium</b>								
Gesamt	33.421	733	2,2	465	1,4	163	0,5	
Jgst. 5	4.854	59	1,2	15	0,3	26	0,5	
Jgst. 6	4.887	135	2,8	25	0,5	3	0,1	
Jgst. 7	4.367	114	2,6	25	0,6	2	0,0	
Jgst. 8	4.056	142	3,5	26	0,6	5	0,1	
Jgst. 9	3.989	125	3,1	22	0,6	0	0,0	
Jgst. 10	3.836	158	4,1	37	1,0	126	3,3	
Jgst. 11	3.772	–		154	4,1	1	0,0	
Jgst. 12	3.660	–		161	4,4	–		
<b>Realschule</b>								
Gesamt	13.068	583	4,5	137	1,0	476	3,6	
Jgst. 5	1.818	41	2,3	1	0,1	182	10,0	
Jgst. 6	1.888	84	4,4	4	0,2	85	4,5	
Jgst. 7	2.271	133	5,9	5	0,2	76	3,3	
Jgst. 8	2.330	140	6,0	16	0,7	71	3,0	
Jgst. 9	2.411	116	4,8	15	0,6	49	2,0	
Jgst. 10	2.350	69	2,9	96	4,1	13	0,6	
<b>Mittelschule</b>								
Gesamt	12.392	185	1,5	534	4,3	96	0,8	
Jgst. 5	2.237	34	1,5	20	0,9	10	0,4	
Jgst. 6	1.809	31	1,7	16	0,9	8	0,4	
Jgst. 7	2.184	37	1,7	28	1,3	6	0,3	
Jgst. 8	2.252	51	2,3	35	1,6	11	0,5	
Jgst. 9	2.832	22	0,8	381	13,5	39	1,4	
Jgst. 10	1.078	10	0,9	54	5,0	22	2,0	

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

**Tab. C5-2A Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Abschlussart und Schulart, Sommer 2017 (absolut und in %)**

	Förderzentrum	Mittelschule	Realschule/ Realschule zur sond. Förd.	Wirtschafts- schule	Gymna- sium	Sonstige**	Abschlussart insgesamt
<b>absolut</b>							
ohne Mittelschulabschluss*	231	346	50	10	23	18	678
erfolgreicher Mittelschulabschluss	131	686	91	42	84	16	1.050
qualifizierender Mittelschulabschluss	68	912	5	107	5	15	1.112
mittlerer Schulabschluss	30	843	2.782	469	342	130	4.596
allgemeine Hochschulreife	0	0	0	0	3.932	65	3.997
Abschlüsse der Schulart insgesamt	460	2.787	2.928	628	4.386	244	11.433
<b>in % aller Abschlüsse einer Schulart</b>							
ohne Mittelschulabschluss*	50,2	12,4	1,7	1,6	0,5	7,4	5,9
erfolgreicher Mittelschulabschluss	28,5	24,6	3,1	6,7	1,9	6,6	9,2
qualifizierender Mittelschulabschluss	14,8	32,7	0,2	17,0	0,1	6,1	9,7
mittlerer Schulabschluss	6,5	30,2	95,0	74,7	7,8	53,3	40,2
allgemeine Hochschulreife	0,0	0,0	0,0	0,0	89,6	26,6	35,0
Abschlüsse der Schulart insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>in % aller Abschlüsse einer Abschlussart</b>							
ohne Mittelschulabschluss*	34,1	51,0	7,4	1,5	3,4	2,7	100,0
erfolgreicher Mittelschulabschluss	12,5	65,3	8,7	4,0	8,0	1,5	100,0
qualifizierender Mittelschulabschluss	6,1	82,0	0,4	9,6	0,4	1,3	100,0
mittlerer Schulabschluss	0,7	18,3	60,5	10,2	7,4	2,8	100,0
allgemeine Hochschulreife	0,0	0,0	0,0	0,0	98,4	1,6	100,0
Abschlüsse der Schulart insgesamt	4,0	24,4	25,6	5,5	38,4	2,1	100,0

\* inklusive 77 Abschlüssen im Bildungsgang des FSP Lernen an den Förderzentren

\*\* Schulen der besonderen Art und Freie Waldorfschule

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

**Tab. C5-3A Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Abschlussart und Schulart\* sowie nach Geschlecht und Nationalität, Sommer 2017**

Schulart	Abschluss	Absolventen/Abgänger				
		Insgesamt	männlich	weiblich	deutsch	ausländisch
Mittelschulen	ohne Mittelschulabschluss	346	236	110	139	207
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	686	415	271	323	363
	qualifizierender Mittelschulabschluss	912	508	404	543	369
	mittlerer Schulabschluss	843	473	370	503	340
	Insgesamt	2.787	1.632	1.155	1.508	1.279
Förderzentren	ohne Mittelschulabschluss	154	92	62	105	49
	Abschluss im Bildungsgang des FSP Lernen	77	57	20	43	34
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	131	83	48	102	29
	qualifizierender Mittelschulabschluss	68	43	25	58	10
	mittlerer Schulabschluss	30	21	9	28	2
	Insgesamt	460	296	164	336	124
Realschulen/ Realschulen zur sonder- pädagogischen Förderung	ohne Mittelschulabschluss	50	29	21	36	14
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	91	56	35	65	26
	qualifizierender Mittelschulabschluss	5	5	0	4	1
	mittlerer Schulabschluss	2.782	1.347	1.435	2.282	500
	Insgesamt	2.928	1.437	1.491	2.387	541
Wirtschafts- schulen	ohne Mittelschulabschluss	10	6	4	10	0
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	42	30	12	26	16
	qualifizierender Mittelschulabschluss	107	73	34	68	39
	mittlerer Schulabschluss	469	248	221	376	93
	Insgesamt	628	357	271	480	148
Gymnasien	ohne Mittelschulabschluss	23	17	6	20	3
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	84	46	38	69	15
	qualifizierender Mittelschulabschluss	5	2	3	4	1
	mittlerer Schulabschluss	342	166	176	287	55
	allgemeine Hochschulreife	3.932	1.800	2.132	3.520	412
	Insgesamt	4.386	2.031	2.355	3.900	486

\* ohne Schulen der besonderen Art und Freie Waldorfschulen

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

**Tab. D2-3A Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Vorbildung für Geschlecht und Nationalität in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**

	ohne Abschluss		erfolgreicher Mittel- schulabschluss		qualifizierender Mittelschulabschluss		Mittlerer Schul- abschluss		(Fach-) Hochschul- reife	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Duales System	27,9	30,9	40,0	46,5	62,6	82,2	48,7	62,2	68,7	84,5
Schulberufs- system	1,1	0,1	26,1	6,6	27,8	5,9	21,0	8,3	30,3	12,4
Berufsgrund- schuljahr	0,3	0,7	0,6	2,3	1,3	2,2	0,5	1,9	0,8	2,7
Übergangs- system	70,7	68,3	33,3	44,7	8,3	9,8	0,1	0,3	0,0	0,1
Fachober- schulen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	29,7	27,4	0,1	0,2
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	deutsch	ausländ.	deutsch	ausländ.	deutsch	ausländ.	deutsch	ausländ.	deutsch	ausländ.
Duales System	33,0	28,4	42,0	46,5	74,3	73,7	57,2	47,7	77,6	59,1
Schulberufs- system	0,8	0,1	14,6	14,0	15,4	13,2	12,4	24,5	20,4	40,0
Berufsgrund- schuljahr	1,2	0,2	2,3	0,7	2,4	0,2	1,5	0,1	1,8	0,7
Übergangs- system	65,0	71,2	41,1	38,8	7,9	12,9	0,2	0,3	0,1	0,2
Fachober- schulen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	28,7	27,4	0,2	0,0
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

**Tab. D2-4A Vorbildung der Neueintritte im beruflichen Ausbildungssystem nach Geschlecht und Nationalität in München, Schuljahr 2017/18 (in %)**

Abschluss	Duales System		Schulberufssystem		Berufsgrundschuljahr		Übergangssystem	
	deutsch (9.780)	ausländ. (2.868)	deutsch (2.358)	ausländ. (987)	deutsch (275)	ausländ. (19)	deutsch (1.195)	ausländ. (1.888)
sonstiger Abschluss	0,0	15,5	2,3	10,0	0,0	*	0,0	35,6
ohne Abschluss	1,7	8,6	0,2	0,1	2,2	*	27,5	32,8
erfolgreicher Mittelschulabschluss	7,5	21,5	10,8	18,8	14,5	*	60,1	27,2
qualifizierender Mittelschulabschluss	12,6	15,1	10,9	7,9	14,5	*	11,0	4,0
mittlerer Schulabschluss	49,7	29,8	44,7	44,6	45,8	*	1,3	0,3
(Fach-) Hochschulreife	28,5	9,4	31,1	18,5	22,9	*	0,2	0,1
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	weiblich (5.429)	männlich (7.219)	weiblich (2.486)	männlich (859)	weiblich (66)	männlich (228)	weiblich (884)	männlich (2.199)
sonstiger Abschluss	3,8	3,3	5,8	1,3	*	1,3	14,7	24,6
ohne Abschluss	1,9	4,3	0,2	0,1	*	3,1	29,5	31,2
erfolgreicher Mittel- schulabschluss	9,0	11,9	12,9	14,1	*	18,4	46,2	37,5
qualifizierender Mittelschulabschluss	10,6	15,1	10,3	9,1	*	12,7	8,7	5,9
mittlerer Schulabschluss	45,3	45,1	42,7	50,4	*	43,9	0,8	0,6
(Fach-) Hochschulreife	29,3	20,3	28,2	25,0	*	20,6	0,1	0,1
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

\* Keine Angabe, da die geringe Fallzahl (19 ausländische Jugendliche und 66 junge Frauen) eine aussagekräftige Berechnung von Anteilen nicht zulässt.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

# Literatur- und Dokumentenverzeichnis

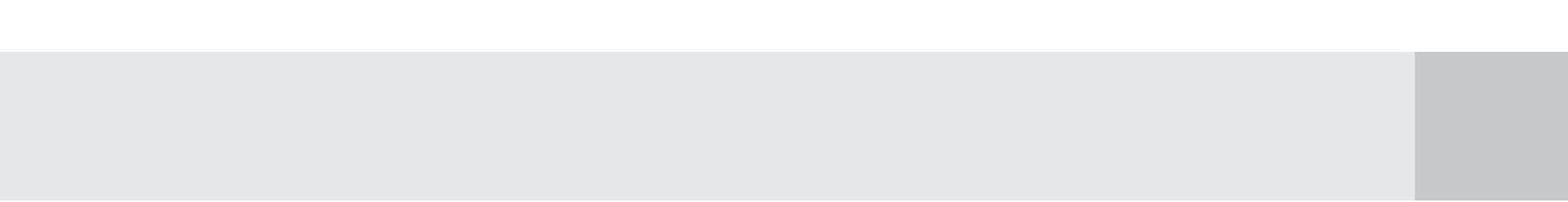
- ABK (2019) – Arbeitsgemeinschaft der Elternverbände Bayerischer Kindertageseinrichtungen (2019): Schreiben an den Oberbürgermeister der Landeshauptstadt München vom 15. März 2019.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- Bauer, Jürgen; Braun, Sebastian (2003): Freiwillige Vereinigungen und das Problem des gesellschaftlichen Zusammenhalts. In: ebs. (Hrsg.): Integration von Sportvereinen als Freiwilligenorganisation. Aachen.
- Baumbast, Stefan; Hofmann-van de Poll, Frederike, Lüders, Christian (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. Wissenschaftliche Texte. Deutsches Jugendinstitut e.V. München.
- Baumgardt, Iris (2011): Fußballstar, SchauspielerIn oder Großkatzenforscherin? Berufliche Orientierungen in der Grundschule. In: Kucharz, Dietmut; Irion, Thomas; Reinhofer, Bernd (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 15), Wiesbaden, S. 163–166.
- Bayerisches Landesamt für Schule, Abteilung Qualitätsagentur (2018): Bildungsbericht Bayern 2018. Gunzenhausen.
- 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 (Hrsg.): Migration als Chance. Bonn, S. 177–207.
- Beicht, Ursula; Walden, Günther (2018): Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung. Analysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels unter besonderer Berücksichtigung von Zuwanderungsgeneration und Schulabschluss. BiBB Report 6/2018.
- Berkemeyer, Nil; Bos, Wilfried; Manitus, Veronika; Hermstein, Björn; Bonitz, Melanie; Semper, Ina (2014): Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Betz, Tanja; Erdogan, Ezgi; Kampfe, Karin; Kucharz, Dietmut; Mehlem, Ulrich; Rezagholinia, Sonja (2018): SPRÜNGE. Sprachförderung im Übergang Kindergarten-Grundschule evaluieren. In: Henschel, Sofie; Gentrup, Sarah; Beck, Luna; Stanat, Petra (Hrsg.): Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten. Berlin, S. 26–29.
- BiBB (2019) – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorabversion April 2019. Bielefeld.
- 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 (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 49–79.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society. New York.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Budde, Jürgen (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg.
- Camehl, Georg; Peter, Frauke H. (2017): Je höher die Kita-Qualität, desto prosozialer das Verhalten von Kindern. In: DIW Wochenbericht, 51+ 52, S.1197–1204.
- Decristan, Jasmin; Klieme, Eckhard (2016): Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 6, S.757–759.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Hrsg.) (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Randauszählung zur 21. Sozialerhebung für Studierende in Bayern.
- Dohmen, Günter (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Enggruber, Ruth; Rützel, Josef (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh.
- EU (2001) – Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- EU (2000) – Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel.
- Fegert, Jörg M.; Diehl, Claudia; Leyendecker, Birgit; Hahlweg, Kurt und der Wissenschaftliche Beirat (2017): Aus Kriegsgebieten geflüchtete Familien und ihre Kinder: Entwicklungsrisiken, Behandlungsangebote, Versorgungsdefizite. Kurzgutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.

- Fischer, Sina; Wirts, Claudia (2018): BiSS-E2. Alltagsintegrierte Sprachbildung und -diagnostik in Kitas. Formative Prozessevaluation der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“. In: Henschel, Sofie; Gentrup, Sarah; Beck, Luna; Stanat, Petra (Hrsg.): Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten. Berlin, S.14–17.
- Flaake, Karin (2006): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatten. In: Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg.
- Gerleigner, Susanne; Prein, Gerald (2015): Bildung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ein Blick auf die unterschiedlichen Migrationsgenerationen. In: Walper, Sabine; Bien, Walter; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. München, S. 37–40.
- Giess-Stueber, Petra; Burrmann, Ulrike; Radtke, Sabine; Rulofs, Bettina (2014): Expertise. Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität – Leitbegriffe der Politik, sportwissenschaftliche Diskurse und Empfehlung für den DOSB und die dsj. Herausgegeben durch den Deutschen Olympischen Sportbund. Frankfurt am Main.
- Fabian, Gregor; Hillmann, Julika; Trennt, Fabian; Briedis, Kolja (2016): Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(innen) des Prüfungsjahrgangs 2013. Forum Hochschule 1 | 2016.
- Haag, Nicole; Böhme, Katrin; Rjosk, Camilla; Stanat, Petra (2016): Zuwanderungsbezogene Disparitäten In: Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan; Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Bielefeld.
- Hunger, Ina (2017): Zur sozialen Bedingtheit von Bildungs- und Entwicklungschancen durch Bewegung. In: Zimmer, Renate; Hunger, Ina (Hrsg.): Gut starten. Bewegung – Entwicklung – Diversität. Schorndorf, S. 74–79.
- 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 (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit von Kindergarten bis Hochschule. Wiesbaden.
- Jahnke-Klein, Sylvia (2006): Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – (immer noch) nichts für Mädchen? In: Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg.
- Kaiser, Astrid (2006): Gender im unterrichtlichen Alltag der Grundschule. In: Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg.
- Kolip, Petra (2004): Der Einfluss von Geschlecht und sozialer Lage auf Ernährung und Übergewicht im Kindesalter. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 47, S. 235–239.
- Kramer, Rolf-Torsten; Hesper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kraus, Karin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Kreuzmair, Ingrid (2016): Demografie I. Die Geburten- und Sterbefallentwicklung in München 2000–2015. In: Münchner Statistik, 1. Quartalsheft, Jahrgang 2016. Herausgegeben vom Statistischen Amt der Landeshauptstadt München.
- KR-RBS-SR (2019) – Kulturreferat gemeinsam mit dem Referat für Bildung und Sport und dem Sozialreferat der Landeshauptstadt München (2019): Kulturelle Bildung und Teilhabe fördern. Fortschreibung der Konzeption Kulturelle Bildung für München. Sitzungsvorlage 14-20/V 14898. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 22.06.2019.
- Kuger, Susanne; Klucznik, Katharina; Sechtig, Jutta; Smidt, Wilfried (2011): Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 269–288.
- KWMBI (2018a): Gebundene Ganztagsangebote an Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 31. Januar 2018.
- KWMBI (2018b): Offene Ganztagsangebote an Schulen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangstufen 1 bis 4. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 12. April 2018.
- KWMBI (2018c): Offene Ganztagsangebote an Schulen für Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 5. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 12. April 2018.
- KWMBI (2018d): Mittagsbetreuung und verlängerte Mittagsbetreuung an Grund- und Förderschulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 1. März 2018.
- LGL (2017) – Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit (2017): Gesundheit der Vorschulkinder in Bayern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung zum Schuljahr 2014/2015. Statistisch-epidemiologischer Bericht.
- Lohkande, Mohini (2016): Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. Herausgegeben durch den Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- 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](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_25_nubbek.pdf) (04.10.2019).
- MBB (2016) – Münchner Bildungsbericht 2016. Herausgegeben durch des Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München. <http://www.muenchen.de/bildungsbericht> (30.07.2019).

- MBBB (2017) – Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2017. Herausgegeben durch das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München. <https://www.muenchen.de/bildungsbericht> (30.07.2019).
- Metzler, Christoph; Seyda, Susanne; Wallossek, Luis; Werner, Dirk (2017): Menschen mit Behinderung in der betrieblichen Ausbildung. Forschungsbericht aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln. IW-Analysen 114. Köln.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsky Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Hannover.
- Moskaliuk, Johannes; Cress, Ulrike (2016): Quantitative Methoden zur Erforschung informellen Lernens. Experimenteller Ansatz. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Wiesbaden, S.659–674.
- OECD (1973): Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. A Clarifying Report. Paris.
- Overwien, Bernd (2009): Informelles Lernen, Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, Michael; Devers-Kanoglu, Ulrike; Overwien, Bernd; Rohs, Matthias; Salinger, Susanne; Walsler, Manfred (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen & Farmington Hills, S. 23–34.
- Payr, Annette Martina (2012): Der Zusammenhang zwischen der motorischen und kognitiven Entwicklung im Kindesalter. Eine Metaanalyse. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Sozialwissenschaften an der Universität Konstanz. Fachbereich Geschichte und Soziologie – Sportwissenschaft.
- PLAN (2019) – Referat für Stadtplanung und Bauordnung der Landeshauptstadt München (2019): Demografiebericht München – Teil 1. Analyse und Bevölkerungsprognose 2017 bis 2040 für die Landeshauptstadt.
- RAW (2018) – Referat für Arbeit und Wirtschaft der Landeshauptstadt München (2018). Münchner Jahreswirtschaftsbericht 2018.
- RBS-A (2019) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen (2019): Kooperative Ganztagsbildung, Handlungssicherheit für den Ganztagskooperationspartner. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 14058. Stadtratsbeschluss vom 10.04.2019.
- RBS-A (2018a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen (2018): Kooperative Ganztagsbildung; Umsetzung eines Modellprojektes im Grundschulbereich. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 1225. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 25.04.2018
- RBS-A (2018b) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen (2018): Kooperative Ganztagsbildung – Umsetzung des Stadtratsbeschlusses vom 25.04.2018. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 12811. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates am 24.10.2018.
- RBS-B (2018) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Berufliche Schulen (2018): Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung auf ausgewählte städtische berufliche Schulen mit Schwerpunkt Heterogenität. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 12713. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 24.10.2018.
- RBS-B (2016) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Berufliche Schulen (2016): Bedarfsorientierte Budgetierung für ausgewählte Städtische Berufsschulen. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 04133. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 25.02.2016.
- RBS-KB (2011) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Kommunales Bildungsmanagement (2011): Münchner Serviceagentur für Ganztagsbildung. Sitzungsvorlage Nr. 08-14/V 06167. Beschluss des Ausschusses für Bildung und Sport vom 23.02.2011.
- RBS-KBS (2018) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Kommunales Bildungsmanagement und Steuerung (2018): „Kitabarometer“ Elternbefragung zum Bedarf an Kindertagesbetreuung in München. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 10991. Beschluss des Bildungsausschusses des Stadtrates vom 04.07.2018.
- RBS-KITA (2019a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2019): Beitragsentlastung für die Kindertagesbetreuung ab 01.09.2019. Ausgleich der entgangenen Elternentgelte für die betroffenen Kindertageseinrichtungen und wirkungsgleicher Ausgleich für die Münchner Eltern-Kind-Initiativen im EKI-Fördermodell. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 14714. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 22.06.2019
- RBS-KITA (2019b) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2019): Die Trägerschaftsvergabe im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 13378. Bekanntgegeben im Bildungsausschusses des Stadtrates vom 09.01.2019.
- RBS-KITA (2018) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2018): Pädagogische Qualitätsbegleitung in Münchner Kindertageseinrichtungen; Verlängerung des Modellversuches des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 12762. Beschluss des Bildungsausschusses des Stadtrates vom 10.10.2018.
- RBS-KITA (2017a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2017): Perspektive Kita 2020. Fach- und Ausbauplanung der Kindertagesbetreuung in München.
- RBS-KITA (2017b) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2017): Das Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“: Teilnahme der Landeshauptstadt München. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 09928. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 23.11.2017.
- RBS-KITA (2011) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2011): Start der stufenweisen Einführung der Münchner Förderformel für Kindertageseinrichtungen. Sitzungsvorlage Nr. 08-14/V 005360. Beschluss des Ausschusses für Bildung und Sport und des Kinder- und Jugendhilfeausschusses des Stadtrates in gemeinsamer Sitzung vom 11.01.2011.

- RBS-PI (2017) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Pädagogisches Institut (2017): BildungsLokale München. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 09517. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 23.11.2017.
- RBS-PKC (2010) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Planung, Koordination und Controlling (2010): Perspektive München, Leitlinie Bildung. Sitzungsvorlage Nr. 08-14/V 04485. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 27.10.2010.
- RBS-uw (2017) – Referat für Bildung und Sport gemeinsam mit dem Baureferat, dem Direktorium, dem Kreisverwaltungsreferat, dem Referat für Stadtplanung und Bauordnung und der Stadtkämmerei der Landeshauptstadt München (2017): Schulbauoffensive 2013–2030. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 08675. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 26.07.2017.
- RBS-uw (2016) – Referat für Bildung und Sport gemeinsam mit dem Baureferat, dem Referat für Stadtplanung und Bauordnung, der Stadtkämmerei und dem Kreisverwaltungsreferat der Landeshauptstadt München (2016): Schulbauoffensive 2013–2030. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 05131. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 26.02.2016.
- RBS-uw (2014) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München gemeinsam mit dem Baureferat, dem Kommunalreferat, dem Direktorium, dem Personal- und Organisationsreferat, dem Referat für Stadtplanung und Bauordnung und der Stadtkämmerei der Landeshauptstadt München (2014): Aktionsprogramm Schul- und Kita-Bau 2020. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 01640. 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 in der gemeinsamen Sitzung vom 05.11.2014.
- Reichart, Elisabeth; Lux, Thomas; Huntemann, Hella (2018): Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung. Herausgegeben durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und das Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Bielefeld.
- Reichart, Elisabeth; Kuper, Harm (2017): Nicht berufsbezogene Weiterbildung. In: Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld.
- 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.
- RGU-RBS (2018) – Referat für Gesundheit und Umwelt gemeinsam mit dem Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München (2018): Beauftragung des Referats für Gesundheit und Umwelt mit der Erstellung einer Konzeption „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE-Konzeption) in Zusammenarbeit mit dem Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 12807. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 27.11.2018.
- Rjosk, Camilla; Haag, Nicole; Heppt, Birgit; Stanat, Petra (2017): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian; Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster, S. 237–275
- Robert Koch-Institut (2008) Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gemeinsam herausgegeben durch das Robert Koch-Institut und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Berlin.
- Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München.
- Scharf, Christoph (2019): Die Entwicklung des Arbeitsmarktes im Zeitraum 2008 bis 2017. In: Münchner Statistik. 1. Quartalshft, Jahrgang 2019. Herausgegeben durch das Statistische Amt der Landeshauptstadt München.
- Schipolowski, Stefan; Wittig, Julia; Weirich, Sebastian; Böhme, Katrin (2016): Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian; Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrends 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster, S. 187–211.
- Schrader, Josef; Strauß, Alexandra; Reichart, Elisabeth (2017): Organisationen der non-formalen Weiterbildung. In: Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld.
- Segeritz, Michael; Walter, Oliver; Stanat, Peter (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.
- Singh, Amika; Uijtdewilligen, Léonie; Twisk, Jos W. R.; van Mechelen, Willem; Chinapaw, Mai J. M. (2012): Physical Activity and Performance at School. A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment. In: Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, Vol, 166, 1; S. 49–55.
- SozRef (2019) – Stadtjugendamt des Sozialreferats der Landeshauptstadt München (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2016/2017.
- SozRef (2018) – Sozialreferat, Stadtjugendamt der Landeshauptstadt München (2018): Leitlinien für die Arbeit mit LGBT\*-Kindern, -Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Kommunaler Kinder- und Jugendplan der Landeshauptstadt München.
- SozRef (2017) – Sozialreferat der Landeshauptstadt München (2017): Münchner Armutsbericht 2017.
- SozRef (2016) – Sozialreferat der Landeshauptstadt München – Stelle für interkulturelle Arbeit (2016): Gesamtplan Integration von Flüchtlingen. Ziele, Vorgehen, Zeitplan. Sitzungsvorlage Nr. 14-20/V 06158. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 20.07.2016.

- StatAmt (2018) – Statistisches Amt der Landeshauptstadt München (2018): Statistisches Jahrbuch 2018.
- StEG (2019): Ganztagschule 2017/18. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt/Main, Gießen & München.
- Sterzer, Julia (2019): Die Münchner Förderformel als zukunftsweisender Schritt aus Trägersicht. In: Bildungsgerechtigkeit – Geht nicht? Gibt's nicht! Dokumentation des Fachtags Bildungsgerechtigkeit für Standorteinrichtungen der Münchner Förderformel am 23.10.2017. Herausgegeben durch das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München.
- StMAS/IFP (2012) – 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> (22.08.2019).
- StMAS/StMBW (2014) – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2014): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinie für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit.
- 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 (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, S. 247–267.
- Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabschreiberninnen und Studienabschreiber und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 1/2017.
- Vogt, Franziska; Nentwich, Julia; Tennhoff, Wiebke (2015): Doing und Undoing Gender in Kindergruppen: Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 37 (2), S. 227–247.
- Voll, Stefan; Buuck, Sabine (2005): Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit durch Bewegung. Modellprojekt Bewegung zur kognitiven Aktivierung (BekoAkt) an bayerischen Schulen. In: Wutz, Ewald (Hrsg.): Vorschriften, Empfehlungen und Unterrichtshilfen für den Sportunterricht und außerunterrichtlichen Schulsport. Neuwied. – Losebl.-Ausg. (Praxis der Schulverwaltung).
- Weiß, Sabine; Kiel, Ewald; Markowetz, Reinhard; Dworschak, Wolfgang; Müller, Magdalena (2018): Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion an städtischen Schulen in München. Expertise des Lehrstuhls für Schulpädagogik und des Lehrstuhls für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Auftrag der Landeshauptstadt München.
- 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](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_nr18.pdf) (04.10.2019).
- Wirts, Claudia; Wertfein, Monika; Wölfl, Janina (2018): IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern. Vernetzungsbericht. München.
- Wohlkinger, Florian (2018): Schulklimabefragung 2018. Allgemeiner Ergebnisbericht. Herausgegeben durch des Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München. <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/Schule/schulklimabefragung.html> (29.05.2019).
- Wölfl, Janina; Wertfein, Monika; Wirts, Claudia (2017): IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern. Kita-Ergebnisbericht. München.
- Zimmer, Renate (2017): Bewegung bildet! Wie Entwicklungspotenziale von Kindern unterstützt und elementare Kompetenzen gestärkt werden können. In: Zimmer, Renate; Hunger, Ina (Hrsg.): Gut starten. Bewegung – Entwicklung – Diversität. Schorndorf, S. 25–28.
- Zöllner, Maria; Srbeny, Christian; Jörgens, Julia (2016): Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG / 42m HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse. Herausgegeben durch das Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.



# Notizen







