



Münchener Bildungsbericht 2022



Impressum

Herausgeberin:

Landeshauptstadt München
Referat für Bildung und Sport
Bayerstraße 28
80335 München

Berichterstellung:

Dr. Angelika Traub
Wolfgang Krug

Kontakt:

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

Mitwirkung:

Evangelisches Bildungswerk München
Gesundheitsreferat der LHM – Geschäftsbereich Gesundheitsvorsorge
Münchner Bildungswerk/Haus der Familie
Münchner Volkshochschule
NS-Dokumentationszentrum
Sozialreferat der LHM – Stadtjugendamt
Stadtbibliothek München
Statistisches Amt der LHM

Lektorat:

Florian Bäuerle, Maria Langhans, Franziska Messerschmidt, Antje Neumann,
Kornelia Mickisch-Schmidt, Tobias Schneider, Lila Schulz, Marion Weiß

Layout:

Fa-Ro Marketing, München

Bildnachweis:

Titelbild: gettyimages/Warchi

Druck:

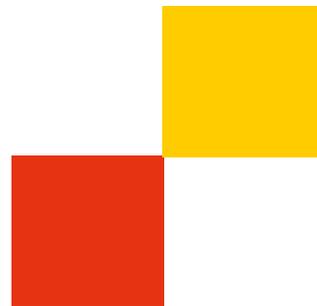
Weber Offset

Papier:

gedruckt auf 100 % Recyclingpapier, Blauer Engel

Auflage: 650 Stück

Stand: November 2022



Münchner
Bildungsbericht 2022



Vorwort der 3. Bürgermeisterin

Sehr geehrte Damen und Herren,

den gesellschaftlichen Veränderungen folgend muss auch das Bildungsangebot mit neuen Anforderungen und Herausforderungen Schritt halten. So gilt es über 15 Jahre nach dem ersten Münchner Bildungsbericht wieder genau hinzusehen, wo die

Bedarfe liegen und wie Bildung in München allen, unabhängig von ihrer Ausgangslage, eine Chance bieten kann.

Die Bildungseinrichtungen standen und stehen vor zusätzlichen Herausforderungen. Die starken Eingriffe in den Bildungsalltag durch die Corona-Pandemie sind zwar vorbei, aber die Folgen der Pandemie sind weiterhin spürbar. Neben Kompetenzrückständen beispielsweise in Lesen und Mathematik war die Pandemie für Kinder und Jugendliche auch psychisch sehr belastend. All dies trifft insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche. Um diesen Folgen entgegenzuwirken, hat die Landeshauptstadt München mit dem „Münchner Masterplan – Junge Menschen raus aus der Pandemie“ viele Maßnahmen auf den Weg gebracht.

Als Großstadt mit internationaler Bedeutung ist München seit Ende der 2000er Jahre ein Ziel für Zuwanderung aus dem Ausland. Um den Familien, die hier als Neumünchner*innen ankommen, gerecht zu werden, wurden im letzten Jahrzehnt viele wichtige Strukturen geschaffen und Angebote, wie etwa der Vorkurs Deutsch oder die Berufsintegrationsklassen, ausgebaut. Diese Angebote gilt es weiterhin zu erhalten und zu stärken, um Kinder und Jugendlichen, wie aktuell die aus der Ukraine geflüchteten, zu unterstützen.

Der vorliegende Bericht liefert umfassende Auswertungen entlang der Bildungskette – von der Kindertageseinrichtung über die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bis zur Hochschule – und geht dabei auf die Merkmale Geschlecht, Zuwanderung, Behinderung und soziale Lage ein. Dieser detaillierte Blick auf die verschiedenen Gruppen hilft, Ungleichgewichte festzustellen und die Stellen im Bildungssystem zu identifizieren, an denen weiterer Handlungsbedarf besteht. Ich freue mich, auf Basis der Daten aus dem neuen Münchner Bildungsbericht gemeinsam mit Ihnen die Münchner Bildungslandschaft weiterzuentwickeln und wünsche Ihnen hierfür eine erkenntnisreiche Lektüre.

Herzlich, Ihre

Verena Dietl
3. Bürgermeisterin der Landeshauptstadt München



Vorwort des Stadtschulrates

Sehr geehrte Damen und Herren,

der nunmehr sechste Münchner Bildungsbericht liegt vor und liefert erneut umfassende Daten und Informationen zum Stand der Münchner Bildungslandschaft. Es gibt positive Entwicklungen zu berichten, wie beispielsweise den Ausbau des kooperativen Ganztags, der Anfang 2022 bereits von fast 4.000 Kindern genutzt wurde. Auch werden mehr berufliche Bildungsgänge mit Erfolg abgeschlossen.

Besonders freue ich mich, dass wir mit diesem Bericht auch die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) darstellen können. BNE liegt ein umfassendes Verständnis von Nachhaltigkeit zugrunde, das neben Klimaschutz und Ressourcenschonung auch Themen wie Gesundheit oder Menschenrechte beinhaltet. Mit der vom Referat für Bildung und Sport und dem Referat für Klima- und Umweltschutz unter Mitwirkung vieler Akteur*innen auch aus der Zivilgesellschaft erarbeiteten BNE-Konzeption „BNE Vision 2030“ liegt nun auch ein Handlungsprogramm vor. Der Münchner Bildungsbericht gibt in seinem Schwerpunktkapitel erste Informationen, wie BNE schon jetzt in Kindertageseinrichtungen, an städtischen Schulen oder an der Münchner Volkshochschule gelebt wird.

Allerdings zeigt der Bildungsbericht auch Bedarfe und Herausforderungen, so dass wir weiterhin tatkräftig an der Verbesserung unserer Münchner Bildungsangebote arbeiten müssen. Zum Beispiel ist ein weiterer Ausbau der inklusiven Angebote notwendig, da hier die Familien häufig noch vor große Hürden im Bildungssystem gestellt werden. Und die soziale Lage bestimmt nach wie vor den Bildungserfolg entscheidend mit.

Um Bildungsgerechtigkeit auch zukünftig so gut wie möglich zu fördern, erarbeitet das Referat für Bildung und Sport seit Ende 2021 in einem partizipativen Prozess die Fortschreibung der Leitlinie Bildung, die die strategische Ausrichtung der kommenden Jahre festlegt. Ich bin mir sicher, dass wir im Zusammenspiel der Daten des Münchner Bildungsberichts und der kommenden Leitlinie Bildung ein gutes Instrumentarium an der Hand haben, um die Münchner Bildungslandschaft gemeinsam zielgerichtet weiterentwickeln zu können.

Der vorliegende Bericht konnte nur mit der Unterstützung vieler Kolleg*innen im Referat für Bildung und Sport und anderen Referaten und Behörden sowie der Unterstützung weiterer Münchner Bildungsakteur*innen entstehen. Allen, die beigetragen haben, möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich danken. Und alle, die nun das Ergebnis dieser Bemühungen in Händen halten, möchte ich ermuntern, die umfassenden gesammelten Informationen gewinnbringend für die Münchner Bildungslandschaft zu nutzen.

Herzlich, Ihr

Florian Kraus
Stadtschulrat der Landeshauptstadt München

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	10
Das Wichtigste in Kürze	14
I. Ausgewählte Ergebnisse aus den Kapiteln	14
II. Übergreifende Betrachtung nach Gruppenmerkmalen	21
III. Fazit	27
A Rahmenbedingungen	30
A1 Bevölkerungsentwicklung und Arbeitsmarkt	30
A1.1 Bevölkerungswachstum und -struktur	31
A1.2 Bevölkerungsbewegungen	34
A1.3 Beschäftigung und Arbeitslosigkeit	36
A2 Dimensionen von Bildungsteilhabe	38
A2.1 Geschlecht und Gender	39
A2.2 Staatsangehörigkeit, Zuwanderung und Migrationshintergrund	41
A2.3 Menschen mit Behinderungen	45
A2.4 Soziale Lage und Sozialindex	49
A3 Bildung während der Corona-Pandemie	52
A4 Geflüchtete aus der Ukraine	58
A5 Digitalisierung im Bildungsbereich	60
B Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	64
B1 Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	66
B1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft von Kindertageseinrichtungen	67
B1.2 Kinder in Kindertageseinrichtungen nach Trägerschaft	69
B2 Bildungsbeteiligung in der Kindertagesbetreuung	70
B2.1 Betreute Kinder und Betreuungszeit	71
B2.2 Betreuungsquote	72
B3 Familiensprache, Sprachförderung und Vorkurs Deutsch	78
B4 Kinder mit (drohenden) Behinderungen	82
B5 Erste Ergebnisse der reformierten Schuleingangsuntersuchung (rSEU)	87
B5.1 Mengenvorwissen/simultane Mengenerfassung	89
B5.2 Visuelle Wahrnehmung	90
B5.3 Visuomotorik	92
B5.4 Bedeutung der neuen Testelemente für das Entwicklungsscreening	93
B5.5 Konsequenzen der Förder- und Therapiebedarfsermittlung durch die Schuleingangsuntersuchung	93

C	Allgemeinbildende Schulen	96
C1	Grunddaten zu den allgemeinbildenden Schulen	96
	C1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der allgemeinbildenden Schulen	97
	C1.2 Entwicklung der Anzahl der Schüler*innen nach Schularten	98
	C1.3 Relativer Schulbesuch in der 8. Jahrgangsstufe	101
	C1.4 Geschlechterverteilung an den Schularten	104
	C1.5 Schüler*innen mit Migrationshintergrund	108
	C1.5.1 Entwicklung des Anteils der Schüler*innen mit Migrationshintergrund ...	108
	C1.5.2 Staatsangehörigkeit und Migration	110
	C1.5.3 Migration nach Schularten.....	112
	C1.5.4 Deutschsprachförderung und Angebote für neuzugewanderte Schüler*innen	114
	C1.6 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung	117
	C1.6.1 Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen	118
	C1.6.2 Sonderpädagogische Förderung an Regelschulen	121
	C1.6.3 Sonderpädagogische Förderung nach Förderort, Geschlecht und Staatsangehörigkeit	129
C2	Übergänge und Wechsel im Primarbereich	133
	C2.1 Einschulungen	134
	C2.2 Schulartwechsel zwischen Grundschulen und Förderzentren	136
	C2.3 Übertrittsquoten von den öffentlichen Grundschulen auf weiterführende Schulen	138
	C2.3.1 Übertrittsquoten für die Stadt München	138
	C2.3.2 Übertrittsquoten nach Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung.....	140
	C2.4 Verteilung der Übertritte der öffentlichen Grundschulen nach dem Sozialindex.....	141
C3	Fluktuation im Sekundarbereich	145
	C3.1 Schulartwechsel	145
	C3.2 Klassenwiederholungen	150
C4	Ganztagsbetreuung und -bildung	155
	C4.1 Ganztags und Betreuungsangebote in der Grundschulstufe.....	156
	C4.2 Schulischer Ganztags in der Sekundarstufe	159
C5	Schulerfolge	163
	C5.1 Schulabgänge nach erreichtem Schulabschluss	164
	C5.2 Erreichte Schulabschlüsse nach Schularten	166
	C5.3 Schulabschlüsse nach Geschlecht, Nationalität und Zuwanderungserfahrung	168

D	Berufliche Schulen	172
D1	Grunddaten zu den beruflichen Schulen	172
	D1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der beruflichen Schulen	172
	D1.2 Anzahl der Schüler*innen nach Schularten	174
	D1.3 Teilbereiche des Berufsbildungssystems	176
D2	Neueintritte und schulische Vorbildung	179
	D2.1 Neueintritte in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems	179
	D2.2 Bildungsbeteiligung am Übergang in die berufliche Ausbildung	180
	D2.3 Schulische Vorbildung im beruflichen Ausbildungssystem	184
D3	Bildungsteilhabe ausgewählter Gruppen	188
	D3.1 Neuzugewanderte im beruflichen Ausbildungssystem	188
	D3.2 Junge Menschen mit Behinderungen in der Erstausbildung	192
D4	Abschlüsse an beruflichen Schulen	195
	D4.1 Erfolgsquote beim Abschluss beruflicher Bildungsgänge	195
	D4.2 Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse	196
E	Hochschulen	200
E1	Anzahl, Art und Trägerschaft der Hochschulen in München	200
E2	Studierende nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit	204
E3	Studierende nach Studienfachwahl	206
E4	Entwicklung der Studierendenzahl	208
E5	Absolvent*innen	210
E6	Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Studiensituation	212
F	Non-formale und informelle Bildung	214
F1	Erwachsenenbildung	216
	F1.1 Belegungen, Veranstaltungen und Unterrichtsstunden	217
	F1.2 Angebotsstruktur und Teilnahmen	221
	F1.2.1 Münchner Volkshochschule	221
	F1.2.2 Münchner Bildungswerk/Haus der Familie	227
	F1.2.3 Evangelisches Bildungswerk	230
	F1.3 Ausrichtung der Erwachsenenbildung und Chancen der künftigen Entwicklung	233
F2	Die Münchner Stadtbibliothek als Ort des non-formalen und informellen Lernens	235
	F2.1 Vielfalt in Angebot und Nutzung	235
	F2.2 Neue Konzepte für die Zukunft	240
F3	NS-Dokumentationszentrum	241
	F3.1 Vermittlungsangebote und Teilnahmen im Überblick	241
	F3.2 Beispielprojekte	244

G	Schwerpunkt: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	248
G1	BNE-Konzeption der Landeshauptstadt München	251
G2	BNE in Kindertageseinrichtungen	254
G3	BNE an städtischen Schulen	258
G4	BNE an der Münchner Volkshochschule	269

Exkursverzeichnis

A1	Münchner Masterplan – Junge Menschen raus aus der Pandemie	56
B1	Familien- und Elternbildung, Frühe Förderung und Bildungsbeteiligung in München.....	75
B2	Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE)	86
C1	Bewältigung der Corona-Pandemie an den Schulen.....	103
C2	Sexualisierte Alltagsgewalt in der Schule	107
C3	Geflüchtete aus der Ukraine an allgemeinbildenden Schulen	111
C4	Schulsozialarbeit im Bereich geistige Behinderung	120
C5	Inklusive Förder- und Betreuungsangebote an Schulen nach § 35a SGB VIII und §§ 11, 13 SGB VIII.....	132
C6	Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) und Sozialpädagogik an allgemeinbildenden Schulen.....	154
C7	Kooperative Ganztagsbildung	158
C8	Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen und der Wirtschaftsschule	163
C9	Schulpsychologie in München	170
D1	Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen	186
D2	Geflüchtete aus der Ukraine an beruflichen Schulen.....	188
D3	Inklusive Bildungsangebote an Berufsschulen und Berufsfachschulen	194
E1	Die soziale Herkunft von Studierenden	206
F1	BNE an der Münchner Stadtbibliothek	240
G1	Beispiele von Projekten und Programmen zu BNE an Kindertageseinrichtungen und Schulen	261
G2	Beispiele für BNE aus dem Kursangebot 2022 der Münchner Volkshochschule.....	271

Anhang

Tabellenanhang	274
Literatur- und Dokumentenverzeichnis	280

Einleitung

Wie die vorhergehenden Berichte liefert auch der Münchner Bildungsbericht 2022 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, für die Politik und die strategische Planung im Referat für Bildung und Sport sowie für andere Bildungsakteur*innen Informationen liefert und Diskussionen anregen soll.

Seit dem letzten Bildungsbericht, der im März 2020 erschien, wurden die Bildungsangebote der Landeshauptstadt München weiterentwickelt und ausgebaut. Unter anderem hat der Münchner Stadtrat für den Ausbau der inklusiven Angebote an städtischen Realschulen und Gymnasien im Rahmen des Stufenkonzepts Inklusion weitere Ressourcen beschlossen (vgl. RBS-A 2022a+b). Ebenso wurde mit dem Team Inklusion beim Zentralen Schulpsychologischen Dienst ein Fachdienst eingerichtet, der die Umsetzung von Inklusion an städtischen Schulen unterstützt (vgl. RBS-PI-ZKB 2021a). Mit einem Stadtratsbeschluss für ein neues BildungsLokal im Stadtbezirk Freimann (vgl. RBS-PI-ZKB 2022b) und der Ausweitung der Bedarfsorientierten Budgetierung an den beruflichen Schulen (vgl. RBS-B 2022c) konnten zwei erprobte Unterstützungsangebote weiter ausgebaut werden.

Auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie wurde mit dem „Münchner Masterplan – Junge Menschen raus aus der Pandemie“ reagiert (vgl. RBS-B 2022a). Zudem wurden aufgrund der großen Anzahl an geflüchteten Kindern und Jugendlichen Ressourcen bereitgestellt und der Aufbau eines Bildungsclearing beschlossen (vgl. RBS-PI-ZKB 2022a).

Im Sommer 2022 wurde die „BNE VISION 2030“ vorgestellt, die Konzeption Bildung für nachhaltige Entwicklung für München. Der Stadtrat hat entsprechende Haushaltsmittel für erste Umsetzungsschritte beschlossen (vgl. RBS-RKU 2022).

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 Bildungsteilnehmer*innen 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.

Wo immer möglich erfolgt eine differenzierte Betrachtung nach Geschlecht, Herkunft, Behinderung und sozialer Lage als Einflussfaktoren auf die Teilhabe im Bildungssystem. Diese Gruppenmerkmale bzw. Dimensionen wurden, ausgehend vom Münchner Chancenspiegel 2011, bereits in den letzten Berichten betrachtet. Um diesen Blick auf Bildung noch einmal deutlich zu machen und um begriffliche Hintergründe und statistische Grundlagen zu diesen Dimensionen zu klären, enthält der Bericht im einführenden Kapitel den Abschnitt **Dimensionen von Bildungsteilhabe** (A2).

Nach einer kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse beginnt der Bericht 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). Anschließend betrachtet das Kapitel zu non-formaler und informeller Bildung beispielhaft drei Bereiche: die Erwachsenenbildung, die Münchner Stadtbibliothek und das NS-Dokumentationszentrum (Kapitel F).

Das Schwerpunktthema des Berichts (**Kapitel G**), widmet sich dieses Mal der **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**. Darin werden Angebote der frühkindlichen Bildung (G2) beschrieben, die Ergebnisse einer Befragung der Schulleitungen an den städtischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (G3) dargestellt und es enthält einen Beitrag der Münchner Volkshochschule zu BNE in der Erwachsenenbildung (G4). Einleitend blickt das Kapitel auf den Erarbeitungsprozess der BNE VISION 2030, welche den übergeordneten Rahmen zur stadtweiten Implementierung von BNE liefert (G1).

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. Darüber hinaus gibt es **orange Fenster**, die kurz auf die Auswirkungen **der Corona-Pandemie und die Versorgung der aus der Ukraine geflüchteten Menschen** eingehen bzw. auf die entsprechenden Berichtsabschnitte verweisen.

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 Partner*innen. Zudem gibt es Auswertungen und Textbeiträge von anderen Institutionen bzw. aus anderen Bereichen im Referat für Bildung und Sport.

Im Kapitel Frühkindliche Bildung wurde der Abschnitt zur reformierten Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung durch das **Gesundheitsreferat** erstellt. Im Kapitel zu non-formaler und informeller Bildung haben die **Stadtbibliothek München** sowie das **NS-Dokumentationszentrum** Daten ausgewertet und Texte erstellt. Der Abschnitt Erwachsenenbildung in diesem Kapitel geht auf die Auswertungen und Textbeiträge der **Münchner Volkshochschule**, des **Münchner Bildungswerks** und des **Evangelischen Bildungswerks** zurück.

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 farblich abgesetzten Beiträge behandeln u. a. Frühe Förderung, Schulsozialarbeit, Berufsschulsozialarbeit sowie ein Projekt zur inklusiven Betreuung an Schulen. Zudem stellte das Stadtjugendamt und auch der **Bezirk Oberbayern** für die Betrachtung der Schulbegleitung Daten zur Verfügung, der Text des Abschnitts wurde gemeinsam erstellt.

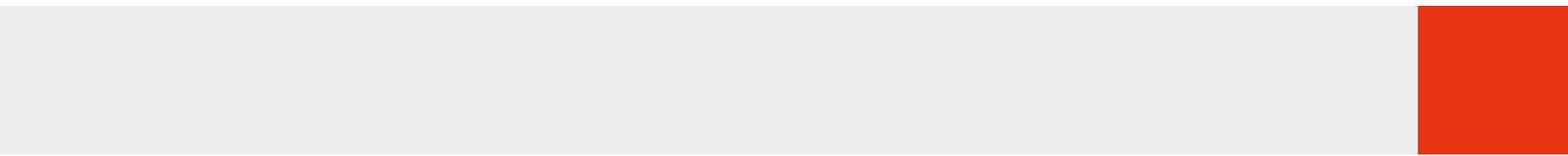
Die Erstellung der Karten für die sozialräumlichen Darstellungen in den Kapiteln A, C und F wurde durch das **Statistische Amt der Landeshauptstadt München** übernommen.

Datengrundlage

Der Bildungsbericht greift auf eine Vielzahl von Statistiken und Datenquellen zurück. Hauptsächlich beruht der Bericht auf der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der amtlichen Schulstatistik und der Hochschulstatistik. Die Schulstatistiken waren zum Zeitpunkt der Erstellung des Berichts für die allgemeinbildenden Schulen zum Stichtag 1. Oktober 2020 bzw. für die beruflichen Schulen zum 20. Oktober 2020 und jeweils für das Schuljahr 2020/21 verfügbar. Die Daten der Hochschulstatistik standen für das Wintersemester 2020/21 und diejenigen der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum 1. März 2021 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 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 in Kürze

I. Ausgewählte Ergebnisse aus den Kapiteln

A Rahmenbedingungen

Die Bevölkerungszahl in München lag Ende Juni 2022 bei 1.613.844 Personen. Ein Bevölkerungszuwachs fand insbesondere im Jahr 2022 durch die Aufnahme Geflüchteter aus der Ukraine statt, während in den beiden Vorjahren, auch bedingt durch die Corona-Pandemie, kaum eine Zunahme festzustellen ist.

Die Anzahl der unter 21-Jährigen in der wohnberechtigten Bevölkerung ist zwischen Dezember 2011 und Dezember 2021 um 17,0 % bzw. 41.534 auf 285.751 Personen gestiegen. Je nach Altersgruppe liegen die Anstiege zwischen 21,0 % (6 bis unter 10 Jahre) und 8,3 % (18 bis unter 21 Jahre). Im Jahr 2020 gab es bei der ausbildungsrelevanten Altersgruppe der 18- bis unter 21-Jährigen einen coronabedingten Rückgang, der durch eine stärkere Zuwanderung im Folgejahr wieder weitgehend ausgeglichen wurde.

Das Jahr 2022 war vor allem durch die Aufnahme geflüchteter Menschen aus der Ukraine geprägt. Mit dem Beginn des Angriffskrieges der Russischen Föderation auf die Ukraine am 24. Februar begann die größte innereuropäische Fluchtbewegung seit dem zweiten Weltkrieg. In München waren laut Bevölkerungsstatistik Ende August 2022 insgesamt 15.739 Personen gemeldet, die seit Februar aus der Ukraine zugezogen waren oder über eine ukrainische Staatsangehörigkeit verfügen und aus einem Drittstaat nach Deutschland gekommen sind. 4.567 davon waren unter 18 Jahren, 1.133 unter sechs Jahre alt.

Zudem sind an den Bildungseinrichtungen nach wie vor die Folgen der Corona-Pandemie zu spüren. Der IQB-Bildungstrend 2021 zeigt Kompetenzrückgänge in allen untersuchten Fächern und Kompetenzbereichen im Vergleich zum Jahr 2016. Im Lesen entsprachen diese Unterschiede bundesweit etwa einem Drittel eines Schuljahres, im Zuhören einem halben Schuljahr und in der Orthografie und im Fach Mathematik jeweils einem Viertel eines Schuljahres. Hinzu kommen die gesundheitlichen und psychischen Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen. Eine Auswertung der Daten des Beziehungs- und Familienpanels (pairfam) zeigt für 16- bis 19-Jährige einen deutlichen Anstieg klinisch relevanten depressiver Symptome. Bei den jungen Männern fand durch Corona eine Verdoppelung der Symptome auf 15 % (zuvor 7 %) statt, bei den 16- bis 19-jährigen Frauen von 13 % auf 35 % und bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (11 % auf 33 %) war es eine Verdreifachung.

B Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

64.560 Kinder wurden im März 2021 entweder in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege betreut, das sind ca. 3.600 Kinder mehr als drei Jahre zuvor. Die meisten Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren besuchen ein Kindertagesbetreuungsangebot (2021: 89,2 %). Bei den unter 3-Jährigen befanden sich im gleichen Jahr 36,9 % in Kindertagesbetreuung. Im Vergleich zum Jahr 2018 nahm der Anteil der betreuten Kinder bei den 2-Jährigen um 2,3 Prozentpunkte, bei den 1-Jährigen um 1,5 Prozentpunkte zu. Bei den unter 1-Jährigen ging der Anteil in Tageseinrichtungen betreuter Kinder hingegen um knapp einen Prozentpunkt zurück.

Bei vielen Kindern im Vorschulalter besteht ein Förderbedarf in deutschen Sprachkenntnissen. Im Kindergartenjahr 2021/22 wurden 4.621 Kinder in insgesamt 366 Vorkursen gefördert. Im Vergleich zum Kindergartenjahr 2017/18 hat die Zahl der Kurse um 106 Kurse (bzw. -22,5 %) abgenommen, während die Zahl der Teilnehmenden um 208 Kinder (bzw. +4,7 %) zugenommen hat. Dadurch hat sich die durchschnittliche Gruppengröße von ca. neun Kinder in den Jahren 2011/12 bis 2017/18 auf ca. 13 Kinder in den letzten beiden Jahren erhöht. Gemessen an den Einschulungen an den öffentlichen Grundschulen im September 2020 besuchten münchenerweit 42,2 % der Kinder im Schul- bzw. Kindergartenjahr 2019/20 einen Vorkurs Deutsch.

831 Mädchen und Jungen im Kindergartenalter erhielten zum Stichtag 1. März 2021 eine Eingliederungshilfe in den Kindertageseinrichtungen, knapp 60 % dieser Kinder erhielten Eingliederungshilfen für (drohende) seelische Behinderungen. Im Vergleich zum Jahr 2018 ist die Zahl der Kinder mit einer Eingliederungshilfe aufgrund einer (drohenden) seelischen Behinderung besonders stark angestiegen (+140 Kinder bzw. 39,4 %), insbesondere bei Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache. Darunter befinden sich vermutlich auch durch Fluchterfahrungen traumatisierte Kinder.

C Allgemeinbildende Schulen

Im Schuljahr 2020/21 besuchten in München insgesamt 130.131 Schüler*innen 348 allgemeinbildende Schulen und acht Wirtschaftsschulen. Innerhalb von fünf Jahren hat die Zahl der Schüler*innen um 6.550 bzw. 5,3 % zugenommen. Den stärksten Zuwachs verzeichneten die Gymnasien mit einem Plus von 3.390, gefolgt von den Grundschulen mit 3.017 Schüler*innen mehr. An Wirtschaftsschulen nahm hingegen die Schüler*innenzahl um 15,7 % ab.

Verteilung der Schüler*innen

Die Verteilung der Schüler*innen nach Geschlecht auf die weiterführenden Schularten zeigt für das Schuljahr 2020/21, dass Mädchen und junge Frauen an den Realschulen (51,1 %) und Gymnasien (51,9 %) etwas stärker vertreten sind, während Jungen und junge Männer an den Förderzentren sehr stark (61,7 %) und an Mittelschulen auch noch deutlich (54,7 %) überrepräsentiert sind.

Der Anteil der Schüler*innen mit eigener Zuwanderung an den Schulen lag im Schuljahr 2020/21 bei 13,4 %, was gegenüber dem Schuljahr 2017/18 (12,1 %) einen leichten Anstieg darstellt und zugleich gut doppelt so hoch ausfällt wie zehn Jahre zuvor (2010/11: 6,3 %). Bei neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen, die erst innerhalb der letzten drei Jahre zugewandert sind, waren es auch 2020/21 vor allem die Mittelschulen, die mit 10,3 % hier einen hohen Anteil zu verzeichnen hatten, während an den anderen weiterführenden Schularten die Anteile unter 2 % lagen.

Ein vollständiger Datenstand zum Schuljahresbeginn 2022/23 liegt zum Zeitpunkt der Berichtserstellung nicht vor: Mit den geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine in den Brückenklassen, welche mit am häufigsten an den Gymnasien eingerichtet wurden, ist aber absehbar, dass sich zumindest im Schuljahr 2022/23 die Verteilung von erst kürzlich zugewanderten Kindern und Jugendlichen über die Schularten deutlich ändert.

Im Schuljahr 2020/21 erhielten im Primarbereich 7,4 % aller Kinder sonderpädagogische Förderung, 2,3 % davon an Grundschulen, 5,1 % an den Förderzentren. Im Sekundarbereich liegt der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen insgesamt bei 5,1 %. 0,9 % davon werden an Regelschulen unterrichtet, was einen leichten Anstieg gegenüber den Vorjahren darstellt. Jungen und junge Männer sowie ausländische Schüler*innen sind bezüglich der

sonderpädagogischen Förderung deutlich überrepräsentiert. Für Jungen und junge Männer gilt dies insbesondere im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, für ausländische Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen.

Die größten Veränderungen im Bereich Inklusion weisen die Zahlen zur Schulbegleitung aus, die auch ein Indikator dafür sind, dass sich immer mehr Schulen auf den Weg einer inklusiven Entwicklung machen. Die Schulbegleitungen an Regelschulen haben sich für (drohende) seelische Behinderung innerhalb von fünf Jahren mehr als vervierfacht (Juni 2016: 69; Juni 2021: 284), für geistige und körperliche Behinderung haben sie sich in der Summe von 67 im Jahr 2015 auf 111 im Jahr 2020 (jeweils Stichtag 31.12.) erhöht. Dabei weitet sich mit dem Ausbau der Ganztagsangebote auch der Bedarf an Schulbegleitung auf eine Abdeckung des Nachmittags aus.

Übertritte an weiterführende Schulen

Im Sommer 2020 traten 10.067 Schüler*innen aus einer öffentlichen Grundschule an eine weiterführende Schule über. Seit 2017 ist die Übertrittsquote an die Gymnasien um 1,6 Prozentpunkte auf 56,7 % gestiegen, an die Realschulen wechselten im Jahr 2020 18,5 % und damit etwas weniger Schüler*innen als noch 2017 (19,6 %). An die Mittelschulen tritt weiterhin ca. ein Fünftel der Schüler*innen über (2017: 19,6 %; 2020: 20,0 %).

Mädchen gehen etwas häufiger an ein Gymnasium als Jungen (57,5 % zu 55,9 %), Jungen hingegen etwas häufiger an Realschulen (18,9 % zu 18,0 %) und Mittelschulen (20,4 % zu 19,6 %). Die Unterschiede in den Übertrittsquoten nach Nationalität und Zuwanderung sind weit stärker ausgeprägt. 61,5 % der deutschen Schüler*innen traten im Jahr 2020 in ein Gymnasium über, das ist ein Anstieg von fast 4 Prozentpunkten zum letzten Bildungsbericht (2017: 57,6 %). Damit ist vor allem diese Gruppe ausschlaggebend für den Gesamtanstieg der Übertrittsquote ans Gymnasium in München. Bei den ausländischen Schüler*innen ist der Anteil mit 34,5 % deutlich niedriger und hat sich zuletzt nicht verändert (2017: 34,4 %). Bei einer Unterscheidung danach, ob die ausländischen Schüler*innen zugewandert sind oder in Deutschland geboren wurden, zeigt sich deutlich, dass die Kinder mit eigener Zuwanderung häufiger an Mittelschulen wechseln (43,6 %).

Die Auswertung der Übertritte nach dem Sozialindex auf Grundschulebene zeigt weiterhin einen sehr starken Einfluss der sozialen Lage: Je schlechter die soziale Lage in einem Grundschulsprengel ist, desto seltener wechseln die Schüler*innen dieser Grundschule an ein Gymnasium. Die leichte Tendenz an einigen Grundschulen mit Kindern aus schwierigen sozialen Lagen zu mehr Übertritten an das Gymnasium aus dem letzten Bildungsbericht setzt sich nicht fort. Vielmehr zeigen die Zahlen eine Verstärkung des Zusammenhangs der sozialen Lage und der Übertritte an die Gymnasien an. Insgesamt wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungsergebnissen u. a. in der letzten PISA-Studie wieder belegt. Auch wenn sich dieser Zusammenhang mit den verfügbaren Daten im Bericht nur an wenigen Stellen belegen lässt, ist davon auszugehen, dass er auch in München durchgängig vorliegt.

Ganztagsbildung

Die Angebote für die Ganztagsbetreuung befinden sich weiterhin im Ausbau, insbesondere mit Blick auf den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter, der ab 2026 jahrgangsstufenweise eingeführt wird. Im Januar 2022 standen insgesamt 35.950 Betreuungsplätze für Grundschulkinder zur Verfügung, das entspricht einer Versorgung von 81,2 % der Grundschulkinder. Dabei sind die Horte (11.467 Kinder) und die Mittagsbetreuungen (10.368 Kinder) die überwiegenden Betreuungsformen. An stärksten gewachsen ist das Angebot des erst im Schuljahr 2018/19 gestarteten Kooperativen Ganztages, in welchem mittlerweile 3.976 Kinder betreut werden.

An Münchner öffentlichen weiterführenden Schulen stehen sowohl offene wie gebundene Ganztagsangebote zur Verfügung, wobei mit Ausnahme der Gymnasien die gebundenen Angebote überwiegen.

Schulerfolg

Im Sommer 2020 verließen insgesamt 11.299 Abgänger*innen die allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen. 40,8 % haben eine allgemeine Hochschulreife erworben, 36,1 % einen mittleren Schulabschluss und 17,8 % einen qualifizierenden oder erfolgreichen Mittelschulabschluss. 5,3 % gingen ohne Mittelschulabschluss von der Schule ab. Insgesamt zeigt sich ein leichter Trend zu höheren Abschlüssen, während der erfolgreiche Mittelschulabschluss deutlich seltener vertreten ist als in den Vorjahren (2020: 7,7 %; 2019: 9,4 %). Die Abgänge ohne Mittelschulabschluss weisen zwar mit 5,3 % den niedrigsten Wert seit Einführung der Bildungsberichterstattung aus, liegen damit aber etwa auf der Höhe der Werte aus den Jahren 2019 (5,5 %) und 2016 (5,4 %).

Die Geschlechterunterschiede sind im Vergleich zum Bildungsbericht 2019 (Bezugsjahr 2017) leicht zurückgegangen. Die Abgänger konnten sich insbesondere beim Abitur (+2,0 Prozentpunkte) und beim Verlassen der Schule ohne Mittelschulabschluss (-1,4 Prozentpunkte) verbessern und so den Abstand zu den Abgängerinnen ein klein wenig reduzieren. Die Chance für ausländische Schüler*innen, höhere Schulabschlüsse zu erreichen, unterscheidet sich weiterhin von derjenigen deutscher Schüler*innen. Deutsche Schüler*innen gehen fast dreimal so häufig mit einem Abitur von der Schule als ausländische Schüler*innen (41,4 % vs. 13,9 %). Umgekehrt verlassen letztere mehr als dreimal so häufig das Schulsystem ohne einen Mittelschulabschluss (12,2 % vs. 3,7 %). Im Zeitvergleich haben ausländische Abgänger*innen etwas häufiger einen Mittelschulabschluss (+1,6 Prozentpunkte) erworben und zugleich aber wieder seltener mit Abitur abgeschlossen (-2,9 Prozentpunkte) als noch 2017.

D Berufliche Schulen

Im Schuljahr 2020/21 besuchten 59.575 Schüler*innen eine berufliche Schule (ohne Wirtschaftsschulen). 45.685 und damit 76,7 % gingen an eine städtische Schule. Deutliche Zuwächse innerhalb der letzten fünf Jahre gab es an den Fachakademien für Sozialpädagogik (+607 Schüler*innen bzw. +55,3 %), die stärkste prozentuale Abnahme verzeichneten erneut die Berufsoberschulen (-32,2 %). An den Berufsschulen ist die Zahl der Schüler*innen – nach zuwanderungsbedingten Zuwächsen bis 2017/18 und seitdem rückläufigen Zahlen – im Herbst 2020 im Vergleich zum Vorjahr in absoluten Zahlen besonders stark um ca. 1.800 Schüler*innen (-4,5 %) zurückgegangen. Aufgrund der Corona-Pandemie und damit verbundenen Lockdowns ganzer Branchen war die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge deutlich gesunken.

Der Anteil an Neuzugewanderten an allen Schüler*innen lag bei 11,3 %. Die Zahl der neuzugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen im beruflichen Ausbildungssystem ist in den letzten Jahren – den Zuwanderungsbewegungen folgend – zunächst stetig angestiegen und war zuletzt rückläufig. Im Schuljahr 2020/21 waren insgesamt 6.267 junge Menschen im beruflichen Ausbildungssystem in den letzten sechs Jahren nach Deutschland zugewandert, davon 4.002 in dualer Ausbildung und 1.168 im Schulberufssystem. Im Übergangssystem waren 1.097 Schüler*innen bzw. 35,5 % neuzugewandert – im Vergleich zum Schuljahr 2017/18 (2.544 Neuzugewanderte bzw. 53,2 %) hat sich deren Zahl mehr als halbiert.

Die Erfolgsquoten beim Abschluss im Sommer 2020 liegen in der dualen Ausbildung (92,9 %), der vollzeitschulischen Ausbildung (97,0 %) und im Bereich der beruflichen Weiterbildung an den Fachakademien und -schulen (98,1 %) auf einem hohen Niveau. Die Erfolgsquoten sind damit in allen drei Bereichen etwas höher als im Sommer 2017. Junge Männer schneiden leicht schlechter ab. Junge Ausländer*innen sind beim Bestehen von Ausbildungen im Schulberufssystem sowie in der beruflichen Weiterbildung ähnlich erfolgreich wie junge Deutsche. Nur in der dualen Ausbildung sind die Erfolgsquoten der ausländischen jungen Erwachsenen immer noch deutlich niedriger (84,1 %), aber auch hier gibt es eine Verbesserung seit dem letzten Bildungsbericht (81,0 %).

E Hochschulen

München ist ein wichtiger Hochschulstandort weit über die Stadtgrenzen hinaus, mehr als ein Drittel aller Studierenden in Bayern sind an einer Hochschule in der Landeshauptstadt oder dem Landkreis München eingeschrieben. Im Wintersemester 2020/21 gab es an den 23 Münchner Hochschulen 137.805 Studierende, die allermeisten studierten an den drei großen Hochschulen: Ludwig-Maximilians-Universität (37,4 %), Technische Universität München (28,5 %) und Hochschule für angewandte Wissenschaften München (13,5 %). Daneben besuchten 15,8 % der Studierenden private Fachhochschulen.

Die Zahl der Studierenden an Münchner Hochschulen ist in den vier Jahren zwischen den Wintersemestern 2017/18 und 2020/21 um 12.209 Studierende bzw. 9,7 % weiter gestiegen. Besonders stark war der Zuwachs an privaten Hochschulen, dies entspricht einem bundesweiten Trend.

Am häufigsten werden Studiengänge der Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (34,1 %) sowie Ingenieurwissenschaften (29,4 %) gewählt. Dabei zeigen sich große Unterschiede in der Fächerwahl nach Geschlecht und Nationalität.

F Non-formale und informelle Bildung

Der Abschnitt non-formale und informelle Bildung konzentriert sich in diesem Bericht auf die die Erwachsenenbildung, die Münchner Stadtbibliothek und das NS-Dokumentationszentrum.

Erwachsenenbildung

Die Münchner Volkshochschule, das katholische Münchner Bildungswerk/Haus für Familie und das Evangelische Bildungswerk boten 2020 in München 26.219 Veranstaltungen mit 178.137 Belegungen an. Der Großteil von 19.699 Veranstaltungen und 119.372 Belegungen geht dabei auf die Münchner Volkshochschule zurück.

In der Erwachsenenbildungen kam es als Folge der Corona-Pandemie zu starken Einschränkungen des Präsenzbetriebes. Dies führte vor allem zu einem Rückgang der Belegungen, welcher durch den vorgegebenen Mindestabstand von 1,5 m zwischen den Teilnehmenden sowie die beiden staatlich verordneten Durchführungsverbote von Präsenzveranstaltungen im Frühjahr 2020 und im Winter 2020/21 bedingt war. Die Ausfallquote der Veranstaltungen stieg dadurch 2020 sprunghaft an.

Eine Auswertung der Münchner Volkshochschule (MVHS) auf Basis der Adressen der Teilnehmer*innen ermöglicht erstmals einen Blick auf die Teilnahme nach Wohnort. Eine niedrige Anzahl an Teilnahmefällen, bezogen auf die Bevölkerung in den Stadtbezirken, lässt sich vor allem

im Norden der Stadt (Moosach und Feldmoching – Hasenberg) sowie im Südosten der Stadt (Trudering – Riem und Ramersdorf – Perlach) feststellen. Ebenfalls neu wurde die Online-Quote aufgenommen: 21,9 % aller MVHS-Kurse sind mittlerweile Online-Angebote, am höchsten fallen die Online-Quoten in den Programmbereichen Deutsch und Integration (38,1 %) sowie Jugend und Ausbildung (37,0 %) aus.

Stadtbibliothek

Die Münchner Stadtbibliothek sichert die Zugänglichkeit zu Wissen und Information für die gesamte Stadtgesellschaft. Sie bietet nicht nur Zugang zu einem breiten Medienangebot, sondern als Aufenthaltsort auch die kostenfreie Möglichkeit des Lesens und Recherchierens vor Ort, die Teilnahme an Veranstaltungen sowie die Nutzung der Arbeitsplätze inklusive des W-LAN. Daneben versorgt das Medienmobil Menschen mit Handicap zuhause mit Medien. Bücherbusse, die als Schulbibliothek für die Münchner Schüler*innen fungieren, fahren nahezu 80 % aller Grundschulen im zweiwöchentlichen Rhythmus an.

Die pandemische Lage hatte in den Jahren 2020 und 2021 jedoch einen deutlichen Rückgang der Besuchszahlen, Veranstaltungen, Ausleihen des physischen Bestands und der W-LAN-Logins zur Folge, auch wenn digitale Veranstaltungsformate neue Möglichkeiten eröffneten. Die beiden mobilen Services, Medienmobil und Bücherbusse, mussten während der Pandemie zeitweise eingestellt werden. Angesichts seiner wichtigen Rolle für die Bildungsgerechtigkeit und angesichts der prekären Situation von Kindern in der COVID-19-Pandemie war der Ausfall der Bücherbusse besonders problematisch.

NS-Dokumentationszentrum

Das NS-Dokumentationszentrum München vermittelt die Geschichte des Nationalsozialismus mit Blick auf die Gegenwart und Zukunft. Mit seiner Arbeit sensibilisiert das Haus für die Auswirkungen des Nationalsozialismus bis heute. In Wechselausstellungen, Veranstaltungen, Workshops und Seminaren werden die historischen Erfahrungen der NS-Diktatur in einem aktuellen und globalen Zusammenhang dargestellt.

Ein Großteil der Vermittlungsangebote richtet sich an organisierte Gruppen wie bspw. Schulklassen, Erwachsenen- und Jugendgruppen außerschulischer Bildungsträger, Multiplikator*innengruppen sowie verschiedene Berufsgruppen. Vor der Corona-Pandemie im Jahr 2019 nahmen knapp 30.000 Personen in circa 1.900 Gruppen an solchen Vermittlungsangeboten teil, im Pandemie-Jahr 2021 ging deren Zahl vor dem Hintergrund von Schließungen auf ein Drittel zurück. Daneben können interessierte Einzelbesucher*innen die Ausstellungen eigenständig besuchen, an öffentlichen Rundgängen teilnehmen oder sich für öffentliche Seminare, Workshops und Fortbildungen anmelden.

G Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Im November 2018 hat der Münchner Stadtrat das Referat für Bildung und Sport und das Referat für Gesundheit und Umwelt (mittlerweile Referat für Klima- und Umweltschutz) beauftragt, gemeinsam mit weiteren städtischen Referaten und Münchner BNE-Akteur*innen eine BNE-Konzeption (BNE VISION 2030) für München zu erarbeiten. Damit wurde die Erstellung eines Handlungsprogramms in Auftrag gegeben, das maßgeblich zur strukturellen Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen in München beitragen soll. Grundlage für das Programm sind die 17 Nachhaltigkeitsziele / Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen. Die „BNE-VISION 2030“ wurde im Juli 2022 veröffentlicht.

BNE an Kindertageseinrichtungen

Für die meisten Kinder stellt die Kindertageseinrichtung die erste außerfamiliäre Betreuung dar. Die Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München leisten deshalb einen ersten wichtigen Beitrag, dass Kinder Gestaltungskompetenzen erwerben, um für eine nachhaltige Lebensweise gewappnet zu sein. So kann ein gesundheitsförderlicher wie nachhaltiger Lebensstil in den ersten Lebensjahren angelegt werden. Kinder sollen deshalb im Umgang mit Lebensmitteln in ihrem gesunden Ernährungsverhalten gefördert und begleitet werden. Nachhaltige Aspekte spielen hierbei sowohl bei der Auswahl der Lebensmittel und Zusammenstellung von Speiseplänen wie auch bei der zur Verfügung stehenden Küchenausstattung und der Zubereitung eine Rolle.

BNE-Abfrage der städtischen Schulen

In einer Befragung der Schulleitungen von Oktober bis Dezember 2021 wurde eine Bestandsaufnahme der Bildung für nachhaltige Entwicklung an städtischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen vorgenommen. 85 % der städtischen Schulleitungen nahmen daran teil. Die Themenfelder „Ungleichheit bekämpfen, Geschlechtergerechtigkeit, Menschenrechte“, „Klimaschutz & Energie“ und „Konsum, Lebensstile & Ressourcen“ werden am häufigsten regelmäßig im Fachunterricht bzw. in Projekten und Programmen behandelt. Durchschnittlich wurden 4,6 zentrale BNE-Projekte, Programme oder Unterrichtseinheiten pro Schule bzw. Schulzentrum beschrieben.

In der Hälfte der allgemeinbildenden Schulen ist BNE durch regelmäßige Veranstaltungen oder Projekttag während der Unterrichtszeit bzw. in regelmäßigen AGs etabliert. An einem Viertel der beruflichen Schulen (bzw. Schulzentren) stehen ausgearbeitete schulspezifische Unterrichtseinheiten zur Verfügung. Bei der Planung und nachhaltigen Gestaltung von Veranstaltung haben sich circa 40 % bis 50 % der Schulen schon auf den Weg gemacht. Die große Mehrheit der allgemeinbildenden Schulen und 40 % der beruflichen Schulen haben Umweltschutz-, BNE- oder Klimaschutzbeauftragte.

Um BNE an ihrer Schule (besser) umsetzen zu können, werden Personalressourcen in Form von Lehrer*innenwochen- bzw. Anrechnungsstunden von den befragten Schulleitungen aller Schularten als am wichtigsten eingeschätzt. Bei den Schulleitungen an Gymnasien folgten dann Best-Practice-Beispiele von anderen Schulen, Fortbildungen und externe Expertise. An beruflichen Schulen werden ebenfalls Best-Practice und Fortbildungen sowie zusätzlich Finanzen als besonders hilfreich erachtet. An Realschulen und Schulen besonderer Art werden hingegen Finanzen und didaktische Materialien als besonders wichtig eingeschätzt.

BNE an der Münchner Volkshochschule

Mit langen Traditionen rund um die Themen Umwelt, Frieden und Gerechtigkeit ist nachhaltige Entwicklung seit jeher ein zentrales Thema in der Erwachsenenbildung.

Die Münchner Volkshochschule bietet in verschiedenen Sparten ein vielfältiges Programmangebot zum Thema Nachhaltigkeit an. Über alle Programmbereiche hinweg werden soziale, ökonomische und ökologische Themen und Kompetenzen aufgegriffen. Dabei werden viele der 17 Nachhaltigkeitsziele abgebildet. Beispiele sind Kursangebote wie „Perspektiven der Demokratie“ oder die Reihe „Green Visions“.

Zudem verfolgt die Münchner Volkshochschule den „Whole Institution Approach“ und befindet sich in einem langfristigen Transformationsprozess, zukünftig Nachhaltigkeit und Klimaneutralität in der gesamten Breite von Programm, Lernformen und Organisation zu verankern und umfassend umzusetzen. Ziel ist ein integriertes Nachhaltigkeitsmanagement, das das Bildungsprozessmanagement und Bildungsbetriebsmanagement miteinander vereint. Zuletzt wurde die Münchner Volkshochschule 2020 extern auditiert und erhielt die Auszeichnung als „Münchner ÖKOPROFIT-Betrieb“.

II. Übergreifende Betrachtung nach Gruppenmerkmalen

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.

In der Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuungsangebote zeigen sich noch keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Jungen werden aber häufiger als Mädchen spät eingeschult (17,0 % vs. 11,2 %). Während der gesamten Schulzeit haben Jungen einen geringeren Bildungserfolg als Mädchen: Jungen treten seltener an ein Gymnasium über (55,9 % vs. 57,5 %), 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 (33,0 % vs. 39,2 %) und häufiger mit einem Mittelschulabschluss (21,1 % vs. 14,4 %) oder auch ohne Mittelschulabschluss (6,2 % vs. 4,2 %) abgehen. Positiv anzumerken ist dabei, dass Jungen und jungen Männer seit dem letztem Bildungsbericht bei den Übertritten und den Abschlüssen gegenüber ihren Altersgenossinnen leicht aufholen konnten.

Allerdings besuchen junge Männer – im Vergleich zu ihrem Anteil in der Bevölkerung – genauso häufig eine Hochschule (51,5 % vs. 48,5 %), obwohl sie seltener eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben als junge Frauen. Dort schließen sie sehr viel häufiger ein Studium der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften (45,5 % vs. 15,8 %) ab, während junge Frauen häufiger Studiengänge in den Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (40,8 % vs. 27,0 %), Geisteswissenschaften (11,1 % vs. 4,4 %) und Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (13,4 % vs. 5,9 %) absolvieren. Vergleichbare geschlechtsspezifische Präferenzen zeigen sich auch bei der Wahl eines Ausbildungsberufs (siehe MBBB 2020) und zeichnen sich schon in der Sekundarstufe im Wahlverhalten bei Ausbildungsrichtungen bzw. Wahlpflichtfächergruppen an Gymnasien und Realschulen ab. Wobei sich hier an den Gymnasien ein Trend zeigt, dass Mädchen immer häufiger die naturwissenschaftlich-technologische Ausbildungsrichtung wählen (2010/11: 29,3 %; 2020/21: 40,7 %).

Tab. W1 Kennzahlen nach Geschlecht (in %)

Kapitel	Kennzahl	Jungen/ Männer	Mädchen/ Frauen	Berichts- abschnitt	
B	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	Geburten 2016 bis 2020	51,0	49,0	B2
		Beteiligung an Betreuungsangeboten für 0- bis unter 6-Jährige	50,2	49,8	B2
		Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen für 0- bis 6-Jährige	65,7	34,3	B4
C	Allgemeinbildende Schulen	Anteil spät eingeschulter Kinder	17,0	11,2	C2.1
		Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung	62,9	37,1	C1.6.3
		Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf Gymnasien	55,9	57,5	C2.3.2
		Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf Mittelschulen	20,4	19,6	C2.3.2
		Bildungsbeteiligung an Gymnasien in Jgst. 8	42,2	47,0	C1.3
		Bildungsbeteiligung an Mittelschulen (ohne M- & Ü-Klassen) in Jgst. 8	18,1	14,1	C1.3
		Bildungsbeteiligung an Förderschulen in Jgst. 8	4,6	2,9	C1.3
		Schulabgang mit allgemeiner Hochschulreife	33,0	39,2	C5.3
D	Berufliche Schulen	Schulabgang ohne Mittelschulabschluss	6,2	4,5	C5.3
		Neueintritte ins Übergangssystem*	14,8	8,2	D2.2
		Geschlechterverteilung im Dualen System	59,5	40,5	D1.3
		Geschlechterverteilung im Schulberufssystem	26,9	73,1	D1.3
		Geschlechterverteilung im Übergangssystem	66,0	34,0	D1.3
		Abschluss einer dualen Ausbildung ohne Erfolg	8,8	4,8	D4.1
		Abschluss einer Ausbildung im Schulberufssystem ohne Erfolg	4,6	2,4	D4.1
E	Hochschulen	Abschluss einer beruflichen Weiterbildung ohne Erfolg	3,3	0,4	D4.1
		Geschlechterverteilung bei den Studierenden	51,5	48,5	E2
		Anteil Absolvent*innen in der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	45,5	15,8	E2
F	Non-formale und informelle Bildung	Anteil Absolvent*innen in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	27,0	40,8	E2
		Teilnehmende an Angeboten der Münchner Volkshochschule	26,5	71,5	F1.2.1
		Teilnehmende an Angeboten des Münchner Bildungswerks/Haus der Familie	36,0	74,0	F1.2.2
		Münchner Stadtbibliothek: Nutzer*innen mit Ausweis	39,4	60,5	F2.1

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

Junge Männer besuchen beim Neueintritt in das berufliche Ausbildungssystem deutlich häufiger ein Bildungsangebot des Übergangssystems als junge Frauen (14,8 % vs. 8,2 %). Dies liegt größtenteils daran, dass junge Frauen im Durchschnitt höhere Schulabschlüsse haben als junge Männer. Darüber hinaus finden sie mit einem niedrigeren Abschluss besser in eine Ausbildung. Die oben erwähnten geschlechtsspezifischen Präferenzen in der Berufswahl führen zudem dazu, dass junge Männer im dualen System und junge Frauen im Schulberufssystem überrepräsentiert sind, da 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.

Staatsangehörigkeit und Migration

Im Schuljahr 2020/21 waren 60,4 % der ausländischen Schüler*innen an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen im Ausland geboren und zugewandert. Bei den restlichen Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit ohne eigene Zuwanderung (39,6 %) handelt es sich um Kinder und Jugendliche, deren Eltern vor ihrer Geburt teils nur wenige, maximal aber acht Jahre in Deutschland gelebt haben, ggf. auch mit unsicherem Aufenthaltsstatus. Kinder und Jugendliche ausländischer Eltern, die bereits länger als acht Jahre in Deutschland leben, erhalten in der Regel seit dem Geburtsjahr eine deutsche Staatsangehörigkeit. Insbesondere die Daten zur Zuwanderung weisen auf einen Deutschförderbedarf hin, aber auch viele der Kinder und Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit haben hier Bedarfe. Zudem zählen Familien mit Migrationsgeschichte überproportional häufig zur Gruppe der Haushalte in sozioökonomisch schwierigen Lagen. Dies betrifft sowohl Migrant*innen der ersten wie der zweiten Generation (vgl. Weis u. a. 2019, S. 147f.) und wirkt sich auch auf die Bildungserfolge aus.

Für die ausländischen Schüler*innen mit Zuwanderung zeigt sich deutlich, dass sie an den allgemeinbildenden Schulen zu einem höheren Anteil später in die Schule starten und im Bildungsverlauf schlechter abschneiden (späte Einschulungen: 24,9 %, Übertritte an das Gymnasium: 30,9 %, Abgang ohne Mittelschulabschluss: 16,2 %). Dies wird jeweils durch die Schüler*innen verstärkt, die erst vor kurzem zugewandert sind, betrifft aber die ganze Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit eigener Zuwanderung.

Ausländische Jugendliche ohne eigene Zuwanderung verlassen mehr als zweimal so häufig das Schulsystem ohne einen Mittelschulabschluss als deutsche Schüler*innen (7,9 % vs. 3,7 %) und erreichen nur etwas mehr als halb so oft das Abitur (22,1 % vs. 41,4 %).

Tab. W2 Kennzahlen nach Staatsangehörigkeit und Zuwanderung an allgemeinbildenden Schulen, Schuljahr 2020/21 (Abgänge und Übertritte Sommer 2020) (in %)

Kapitel	Kennzahl	Ausländer*innen mit eigener Zuwanderung	Ausländer*innen ohne eigene Zuwanderung	deutsche Staatsangehörigkeit	Berichtsabschnitt
C Allgemeinbildende Schulen	Anteil spät eingeschulter Kinder	24,9	13,6	13,1	C2.1
	Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf Gymnasien	30,9	40,5	61,5	C2.3.2
	Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen auf Mittelschulen	43,6	29,1	16,0	C2.3.2
	Schulabgang mit allgemeiner Hochschulreife	9,4	22,1	41,4	C5.3
	Schulabgang ohne Mittelschulabschluss	16,2	7,9	3,7	C5.3

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

An den beruflichen Schulen gibt es seit Mitte der 2010er Jahre besondere Angebote für neuzugewanderte Jugendliche, die erst seit wenigen Jahren in Deutschland sind, in denen diese in ihren Deutschkompetenzen gefördert, auf eine Berufsausbildung vorbereitet werden und einen allgemeinbildenden Schulabschluss erwerben können. Zudem stellen viele Betriebe und Unternehmen neuzugewanderte Jugendliche ein, um ihren Fachkräftebedarf möglichst gut decken zu können. Entsprechend ist die Gruppe der Neuzugewanderten, für die im vorliegenden Bericht für die beruflichen Schulen die Zuwanderung der letzten sechs Jahre herangezogen wird, hier von besonderer Bedeutung.

Tab. W3 Neueintritte in das Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Staatsangehörigkeit und Zuwanderung, Schuljahr 2020/21

Kapitel	Neueintritte	Neuzugewanderte*	ausländische Staatsangehörigkeit	deutsche Staatsangehörigkeit	Berichtsabschnitt
D Berufliche Schulen	Duales System	47,3	47,3	57,9	D2.2
	Schulberufssystem	21,9	20,4	15,4	
	Übergangssystem	24,9	22,4	8,5	
	Fachoberschulen	5,3	9,4	16,1	

*Neuzugewandert: innerhalb der letzten sechs Jahre (erstmalig) nach Deutschland zugewandert. In der Regel haben Neuzugewanderte eine ausländische Staatsangehörigkeit und sind somit eine Teilgruppe der ausländischen Neueintritte. Nur wenige Neuzugewanderte besitzen eine deutsche Staatsangehörigkeit.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Im Schuljahr 2020/21 besaßen von den rund 19.600 Neueintritten in das berufliche Ausbildungssystem und an die Fachoberschulen 23,4 % eine ausländische Staatsangehörigkeit. 12,7 % der Neueintritte waren innerhalb der letzten sechs Jahre nach Deutschland zugewandert. Sowohl ausländische Neueintritte insgesamt wie auch die Gruppe der Neuzugewanderten treten häufiger als deutsche Neueintritte ins Übergangssystem und Schulberufssystem ein und seltener in eine duale Ausbildung oder an die Fachoberschule. Dabei sind die Unterschiede zwischen der Gesamtgruppe der ausländischen Neueintritte und der Neuzugewanderten inzwischen eher gering. Sowohl der häufigere Eintritt ins Übergangssystem, wie auch der seltenere Besuch der Fachoberschule durch ausländische Jugendliche (und Neuzugewanderte) lassen sich größtenteils durch die unterschiedliche Vorbildung erklären. Darüber hinaus besuchen ausländische Neueintritte häufiger das Schulberufssystem als deutsche und lassen sich dort besonders häufig in Pflegeberufen ausbilden.

Kinder und Jugendliche mit Behinderung

Die Landeshauptstadt München hat sich unter dem Motto „München wird inklusiv“ zur Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) der Vereinten Nationen verpflichtet. Der vom Stadtrat beschlossene 2. Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK (SozRef 2019) benennt das Ziel, die volle und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen in sämtlichen Lebensbereichen möglich zu machen.

Der Anspruch der UN-BRK ist es, ein inklusives Schulsystem zu schaffen. Eine Entwicklung hin zu einem solchen ist seitdem in Deutschland allerdings nur stockend vorangekommen. Innerhalb Deutschlands liegt Bayern bei der Umsetzung der UN-BRK im Bildungsbereich auf Rang 14 unter den 16 Bundesländern (vgl. Helbig u. a., 2021, S. 6). Aus diesem Grund versucht die Landeshauptstadt München selbst bereits seit einigen Jahren mit einem Stufenkonzept Inklusion für städtische Schulen und mit zusätzlichen Bildungsgängen an den beruflichen Schulen entsprechende Angebote zu schaffen. An den Kindertagesstätten erfolgt ebenfalls seit vielen Jahren der Ausbau der integrativen Angebote.

In den Kindertageseinrichtungen waren zum Stichtag 1. März 2021 in München insgesamt 894 der Kinderkrippen- oder Kindergartenkinder im Sinne der Eingliederungshilfe von Behinderungen betroffen oder bedroht. 49 % der Kinder, die Leistungen der Eingliederungshilfe erhalten, sprechen in ihrer Familie überwiegend eine andere Sprache als deutsch. Da der Anteil dieser Kinder in Kindertageseinrichtungen bei 33,8 % liegt, erhalten diese Kinder überdurchschnittlich häufig Eingliederungshilfen. Zwischen 2018 und 2021 lässt sich eine Zunahme um 201 Kinder mit Eingliederungshilfe feststellen (+ 29,0 %). Damit verlief der Anstieg stärker als die Zunahme der Kinder insgesamt in der Kindertagesbetreuung (+5,5 %). Insbesondere die Eingliederungshilfen für (drohende) seelische Behinderung sind für den Anstieg verantwortlich (2016: 294; 2021:495). Mittlerweile finden sich Kinder mit Eingliederungshilfe an 236 Kindertageseinrichtungen, zum Stand des letzten Bildungsberichts waren es noch 185.

An den Schulen gibt es sowohl bei der Einschulung wie bei der sonderpädagogischen Förderung der Kinder und Jugendlichen leichte Veränderungen über das letzte Jahrzehnt. Kinder wurden im Schuljahr 2020/21 seltener an einem Förderzentrum eingeschult als noch zehn Jahre zuvor (2020/21: 5,6 %). Zudem findet ihre Förderung auch etwas häufiger an den Grundschulen (2020/21: 2,3 %) und in der Sekundarstufe an den Regelschulen (2020/21: 0,9 %) statt.

Innerhalb von wenigen Jahren ist die Anzahl der Schulbegleitungen, welche den Kindern und Jugendlichen durch eine Begleitperson die Teilhabe am Unterricht ermöglicht, stark gestiegen. Insbesondere die Zahl der Begleitungen bei (drohender) seelischer Behinderung hat sich mehr als verdreifacht. Der Großteil der zum 30.06.2021 erfassten 419 Schulbegleitungen bei (drohender) seelischer Behinderung gehen mit 284 auf die Regelschulen zurück.

Tab. W4 Kennzahlen nach Förderdaten zu Kindern und Jugendlichen mit (drohender) Behinderung

Kapitel	Kennzahl	Jahr	Anzahl	Berichtsabschnitt		
B	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen für 0- bis 6-Jährige	01.03.2016	611	B4	
			01.03.2021	894	B4	
		Kindertageseinrichtungen mit Kindern in Eingliederungshilfe (0- bis 6-Jahre)	01.03.2018	185	B4	
			01.03.2021	236	B4	
C	Allgemeinbildende Schulen	Schulbegleitung im Förderschwerpunkt (drohende) seelische Behinderung an Förder- und Regelschulen	30.06.2016	125	C1.6.2	
			30.06.2021	419	C1.6.2	
		Schulbegleitung im Förderschwerpunkt körperliche und geistige Behinderung an Förder- und Regelschulen	31.12.2015	275	C1.6.2	
			31.12.2020	448	C1.6.2	
			Kennzahl	Jahr	Anzahl	Berichtsabschnitt
		Anteil Einschulung an einem Förderzentrum	2010/11	5,6	MBB 2013	
			2020/21	4,4	C2.1	
		Anteil Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an Regelschulen in der Primarstufe	2010/11	1,6	C1.6.3	
			2020/21	2,3	C1.6.3	
		Anteil Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an Regelschulen in der Sekundarstufe	2010/11	0,3	C1.6.3	
			2020/21	0,9*	C1.6.3	

*Im Schuljahr 2020/21 erstmals mit den privaten Schulen. 0,1 Prozentpunkt geht auf das Kleine Lehrinstitut Derksen zurück (privates Gymnasium).

III. Fazit

Als kurzes Fazit kann festgehalten werden, dass sich gemessen an den Übertritten an die weiterführenden Schulen und mit Blick auf die Schulabschlüsse die Bildungsergebnisse leicht verbessert haben. Auch an den beruflichen Schulen haben sich die Erfolgsquoten in den beruflichen Bildungsgängen verbessert. Zudem ist die Betreuungsquote der 0- bis unter 3-Jährigen weiter angestiegen und die Ganztagsangebote im Primarbereich wurden weiter ausgebaut.

Betrachtet man den Stand der Bildungsteilhabe und -gerechtigkeit im Detail und entlang der vier Dimensionen Geschlecht, Behinderung, Staatsangehörigkeit/Zuwanderung und soziale Lage, zeigt sich aber keine durchgängige Verbesserung für alle Teilgruppen.

Entwicklung nach Gruppenmerkmalen

Positiv lässt sich festhalten, dass Jungen und junge Männer in einigen Bereichen gegenüber den Mädchen und jungen Frauen aufgeholt haben. Sie schneiden zwar in ihrer Schullaufbahn und ihrer beruflichen Ausbildung fast durchgängig schlechter ab als ihre Altersgenossinnen, allerdings sind die Unterschiede bei Übertritten und allgemeinbildenden sowie den meisten beruflichen Abschlüssen kleiner geworden. Einzig bei den Abschlüssen in der dualen Ausbildung hat sich der Abstand vergrößert.

Zu der Entwicklung der Lage der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen kann positiv vermerkt werden, dass die Anzahl der Kindertageseinrichtungen, die integrative Angebote machen bzw. Kinder mit Eingliederungshilfe in der Einrichtung betreuen, weiter angestiegen ist. Zudem werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf etwas häufiger an Realschulen und Gymnasien beschult. Die Förderquote an den Regelschulen ist insgesamt leicht angestiegen, diejenige an den Förderschulen leicht zurückgegangen. Gleichwohl ist die Förderung an den Regelschulen weiterhin ausbaubedürftig, auch mit Blick auf die Ganztagsbetreuung und den Ganztagsanspruch ab 2026.

Für Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die häufig auch selbst zugewandert sind, schreibt sich die positive Entwicklung aus den letzten Bildungsberichten an den allgemeinbildenden Schulen nicht fort. Der Anteil bei den Übertritten an das Gymnasium stagniert. Bei den Abschlüssen ist die Entwicklung uneinheitlich, die Abgänge ohne Abschluss sind nahezu unverändert, beim Abitur zeigt sich ein Rückgang. Beim Abschluss von beruflichen Bildungsgängen haben sich hingegen die Erfolgsquoten der ausländischen Schüler*innen in allen Teilbereichen verbessert.

Mit Blick auf einen hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen, die selbst (teils als Geflüchtete) zugewandert sind, kann zudem auch festgehalten werden, dass trotz zunehmender Heterogenität die Bildungsergebnisse relativ stabil gehalten werden konnten. Spätestens seit Mitte des letzten Jahrzehnts ist die Unterstützung der Gruppe der Neuzugewanderten/Geflohenen in den Bildungseinrichtungen Thema und es wurden entsprechende Förderangebote geschaffen.

Aktuell ist vor allem die Gruppe der Geflüchteten aus der Ukraine sehr groß. Dies stellt Kindertageseinrichtungen und Schulen vor Herausforderungen bei der Ressourcenplanung. Durch den Münchner Stadtrat wurden hierfür mit dem Beschluss „Willkommen in München – Ressourcen für Bildung und Sport für Geflüchtete aus der Ukraine“ erste Maßnahmen eingeleitet.

Die Auswirkungen der sozialen Lage auf den Bildungserfolg lassen sich mit den verfügbaren Daten am besten am Übertrittsgeschehen auf die weiterführenden Schulen betrachten. Auch hier lässt sich in eine leichte Verschlechterung bzw. ein stärkerer Zusammenhang zwischen sozialer Lage und den Übertrittsquoten auf Grundschulebene feststellen.

Folgen der Corona-Pandemie

Der Berichtsstand für viele Kennzahlen beinhaltet noch nicht die vollständigen Auswirkungen der Corona-Pandemie. Folgt man der Studienlage, so zeigen sich deutliche Kompetenzrückstände, die sozial benachteiligte Schüler*innen sowie Schüler*innen mit eigener Zuwanderungsgeschichte stärker treffen. Dadurch nimmt der Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungserfolg, aber auch die Bildungsbenachteiligung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die häufig auch sozial benachteiligt sind, wieder zu. Darüber hinaus beeinträchtigten die pandemischen Einschränkungen das psychische Wohlbefinden vieler Kinder und Jugendlicher. Dies unterstreicht die Bedeutung zusätzlicher Anstrengungen, wie sie im „Münchner Masterplan – Junge Menschen raus aus der Pandemie“ angelegt sind, um den negativen Auswirkungen der Corona-Pandemie langfristig entgegenzuwirken.

Auch der Zugang zu non-formalen Bildungsangeboten wurde durch die pandemische Lage erschwert und insgesamt konnten weniger Menschen erreicht werden. Die Pandemie wurde aber auch zum Katalysator für digitale Formate, durch die Zielgruppen erschlossen wurden, die vor Ort nicht hätten teilnehmen können.

Bildungspersonal und neue schulische Entwicklungen

Im Kontext der Bewertung der Bildungsergebnisse und der Bildungsteilnahme, welche im Bericht durchgängig mit Blick auf die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen erfolgt, muss auch der sich verschärfende Personalmangel genannt werden, welcher die Kindertageseinrichtungen und Schulen vor große Herausforderungen stellt und sich in der Folge auf die Bildungschancen der Kinder und Jugendliche auswirken kann. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ist zudem der Rückgang an Schüler*innen in der beruflichen Bildung insbesondere im dualen System oder an Fachschulen sowie eine Stagnation der Zahl der Schüler*innen an Berufsfachschulen des Gesundheitswesens angesichts von Fachkräftemangel und Pflegenotstand problematisch.

Auf schulorganisatorischer Seite ist festzustellen, dass insbesondere in Folge der hohen Zahl an Geflüchteten aus der Ukraine und der Corona-Pandemie neue konzeptionelle Ansätze entstanden sind. Seit dem Schuljahr 2022/23 wird im Referat für Bildung und Sport ein Bildungsclearing U16 aufgebaut. Hauptaufgabe ist es, aufgrund einer Lernstandserhebung und der Klärung der individuellen Bildungsvoraussetzungen möglichst rasch eine umfassende, vollständige und zwischen staatlichen und städtischen Bildungsakteur*innen koordinierte Unterstützung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher zu leisten.

Als ein Instrument um coronabedingte Lernrückstände zu verringern, wurde an den weiterführenden Schulen das Tutor*innenprogramm gestartet. In diesem vermitteln Schüler*innen als Tutor*innen Wissen, was eine Form der peer education darstellt. Sowohl das Bildungsclearing wie das Tutor*innenprogramm erscheinen auch jenseits einer Krisenreaktion als wünschenswerte und sinnhafte Weiterentwicklungen.

Verankerung von BNE

Das Schwerpunktkapitel dieses Berichts blickt auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Mit den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen wird ein ganzheitliches Verständnis von Nachhaltigkeit verfolgt. Die Landeshauptstadt München hat 2022 eine Konzeption zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung gerade auch in den Münchner Bildungseinrichtungen vorgelegt. In den betrachteten Bildungsbereichen gibt es schon viele Ansätze und Beispiele für eine Etablierung von BNE. Dennoch bedarf es ausreichender Ressourcen, um BNE nachhaltig an allen Münchner Bildungseinrichtungen zu verankern.

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, sowie teils im Abschnitt A2, Daten zur Bevölkerung, dem Arbeitsmarkt oder der sozialen Lage kurz dargestellt. Umfassendere Informationen können dem Statistischen Jahrbuch der Stadt München (StatAmt 2021), dem Demografiebericht München (PLAN 2021), dem Münchner Jahreswirtschaftsbericht (RAW 2022) sowie dem aktuellen Münchner Armutsbericht (SozRef 2022) entnommen werden.

Welche Daten herangezogen werden, um ein kommunales Bildungswesen zu betrachten und weiterzuentwickeln, liegt immer auch darin begründet, welche Schwerpunkte im Bereich der Bildung gesetzt werden. Mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit und Bildungsteilhabe differenziert der Bericht an vielen Stellen nach Gruppenmerkmalen wie Geschlecht, Zuwanderung, Behinderungen und sozialer Lage. Im Abschnitt A2 wird auf die Möglichkeiten und die Problemstellungen bei der Darstellung dieser Gruppen im Bericht eingegangen. Hierzu erfolgt eine Einordnung der zur Verfügung stehenden Daten sowie jeweils eine kurze Betrachtung des Kontextes, den die Gruppenmerkmale mit sich tragen (z. B. die aktuelle Diskussion über das Merkmal Migrationshintergrund, Problemstellung von Geschlechterzuschreibungen u. a.). Unter dem Punkt soziale Lage, welche die Bildungsbiografie maßgeblich beeinflussen kann, wird in diesem Abschnitt auch der Münchner Sozialindex erläutert. Er bildet die soziale Lage räumlich ab und dient unter anderem im Rahmen der Budgetierung von städtischen allgemeinbildenden Schulen für die bedarfsgerechte Ressourcenzuweisung (vgl. Abb. A2-5).

Auswirkungen der Corona-Pandemie und des Kriegs in der Ukraine

In den Bildungseinrichtungen sind die Auswirkungen der Corona-Pandemie nach wie vor zu spüren, weshalb für das Kapitel Rahmenbedingungen in diesen Bericht ein zusätzlicher Abschnitt zu diesem Thema aufgenommen wurde (vgl. A3).

Dies gilt ebenso für die Aufnahme und Versorgung der Geflüchteten aus der Ukraine. Diese gesamtgesellschaftliche Aufgabe verändert auch die Rahmenbedingungen für das Bildungssystem. Die Informationen und Daten, die im Erstellungszeitraum des Berichts hierzu verfügbar waren, werden ebenfalls in einem eigenen Abschnitt zusammengefasst (vgl. A4). Mit Blick auf die Corona-Pandemie und die Geflüchteten aus der Ukraine finden sich auch in den Folgekapiteln Exkurse mit weiteren, für die jeweiligen Bildungsabschnitte spezifischen Informationen.

A1 Bevölkerungsentwicklung und Arbeitsmarkt

Daten zur Bevölkerung stellen die erste grundlegende Information dar, um den Bildungsbedarf aktueller und zu erwartender Gruppen von Bildungsteilnehmer*innen abschätzen zu können (vgl. A1.1 bis A1.2). 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. A1.3).

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 Bürger*innen 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 2021 im Vergleich mit dem Vorjahr nahezu unverändert (Abb. A1-1). Die wohnberechtigte Bevölkerung nahm in diesem Jahr um 93 Personen zu. Bereits im Jahr 2020 war das Wachstum, bedingt durch die Corona-Pandemie, mit 2.517 Personen im Vergleich zu den Vorjahren (2019: +18.414, 2018: +15.367) sehr niedrig. Im ersten Halbjahr 2022 änderte sich dies durch den Ukraine-Krieg deutlich. Bis Ende Juni 2022 stieg die Bevölkerung auf 1.613.884 Personen an, was vor allem auf die ca. 15.000 Geflüchteten aus der Ukraine zurückgeht.

Abb. A1-1 Hauptwohnsitzbevölkerung und wohnberechtigte Bevölkerung in München, Dezember 2011 bis 2021*



* 2017 Registerbereinigung u.a. infolge des Versandes der Unterlagen für die Wahl des Migrationsbeirats (vgl. auch PLAN 2021, S. 19).

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Bevölkerungsentwicklung nach Altersgruppen

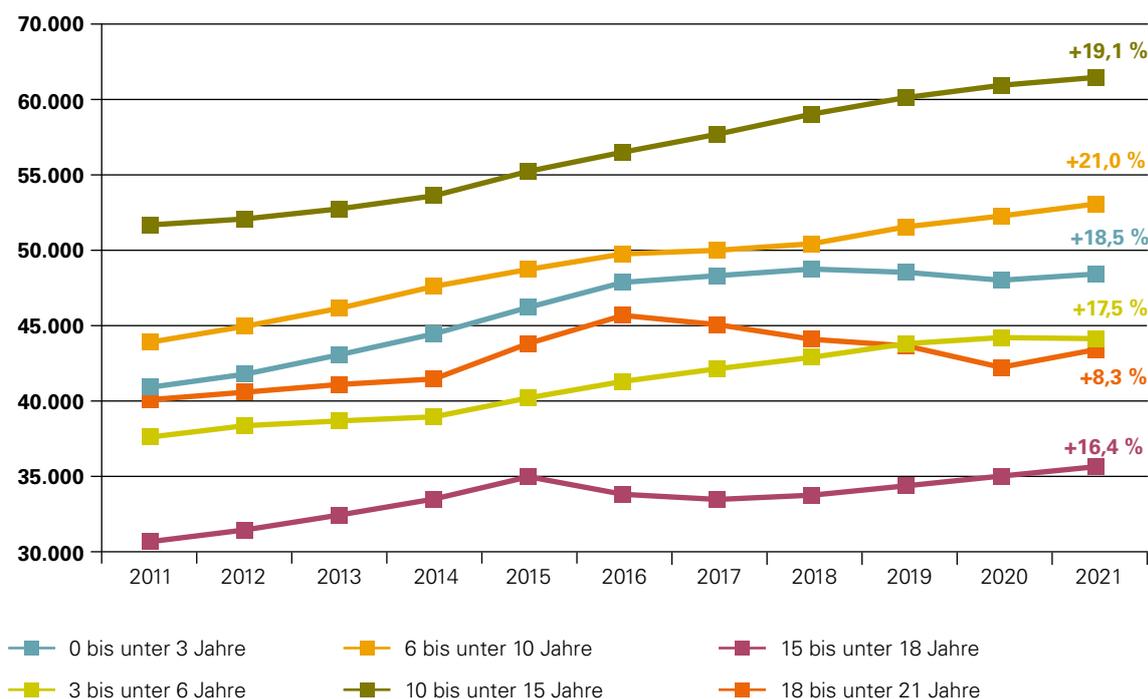
Für die Bildungsplanung steht die Entwicklung der Anzahl der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vordergrund. Wie **Abbildung A1-2** zeigt, gab es hier in der Vergangenheit

starke Zuwächse. Noch nicht in der Abbildung sichtbar ist die Entwicklung im Jahr 2022. Zum Zeitpunkt der Berichtserstellung lagen Daten bis Ende August vor: 4.567 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren waren bis dahin aus der Ukraine zugewandert (vgl. A4).

Die Anzahl der unter 21-Jährigen in der wohnberechtigten Bevölkerung ist zwischen Dezember 2011 und Dezember 2021 um 17,0 % bzw. 41.534 auf 285.751 Personen gestiegen. Am stärksten wuchs die Zahl der Schulkinder. Die Zahl der Mädchen und Jungen im Grundschulalter hat innerhalb von zehn Jahren um 21,0 % auf 53.040 zugenommen. Bei den 10- bis unter 15-Jährigen lag der Zuwachs bei 19,1 % auf 61.493. Im Krippen- und Kindergartenalter sind die Zuwächse ebenfalls stark, die Gruppe der bis unter 3-Jährigen ist um 18,5 % auf 48.363 Kinder und die der 3- bis unter 6-Jährigen um 17,5 % auf 44.049 Kinder angewachsen.

In der Altersgruppe der 15- bis unter 18-Jährigen, die sich in der Sekundarstufe II befinden oder gerade ihre Ausbildung beginnen, lag der Anstieg bei ebenfalls hohen 16,4 %. Deutlich niedriger fällt der Anstieg über den betrachteten Zeitraum von zehn Jahren bei den 18- bis 21-Jährigen aus (+ 8,3 %), über die letzten fünf Jahre ist zudem ein Rückgang zu verzeichnen. Für diesen Rückgang spielt unter anderem der vorangegangene hohe Anstieg durch Geflüchtete in den Jahren 2015 und 2016 eine Rolle. Diese sind mittlerweile aus der Altersgruppe herausgewachsen, während im Vergleich zu dieser Gruppe weniger 18- bis unter 21-Jährige zuziehen. Im Jahr 2017 kann der Rückgang zudem durch die Registerbereinigung der Bevölkerungsstatistik bedingt sein, welche unter anderem infolge des Versandes der Unterlagen für die Wahl des Migrationsbeirats erfolgte (vgl. PLAN 2021, S. 19). Im Jahr 2020 kommen für diese Altersgruppe zudem die Auswirkungen der Corona-Pandemie hinzu, die zu weniger Wanderungsbewegungen führte (siehe auch Abb. A1-4 und MBBB 2020, S. 219f.).

Abb. A1-2 Entwicklung der Bevölkerungszahl verschiedener Altersgruppen bis unter 21 Jahren in München, Dezember 2011 bis 2021



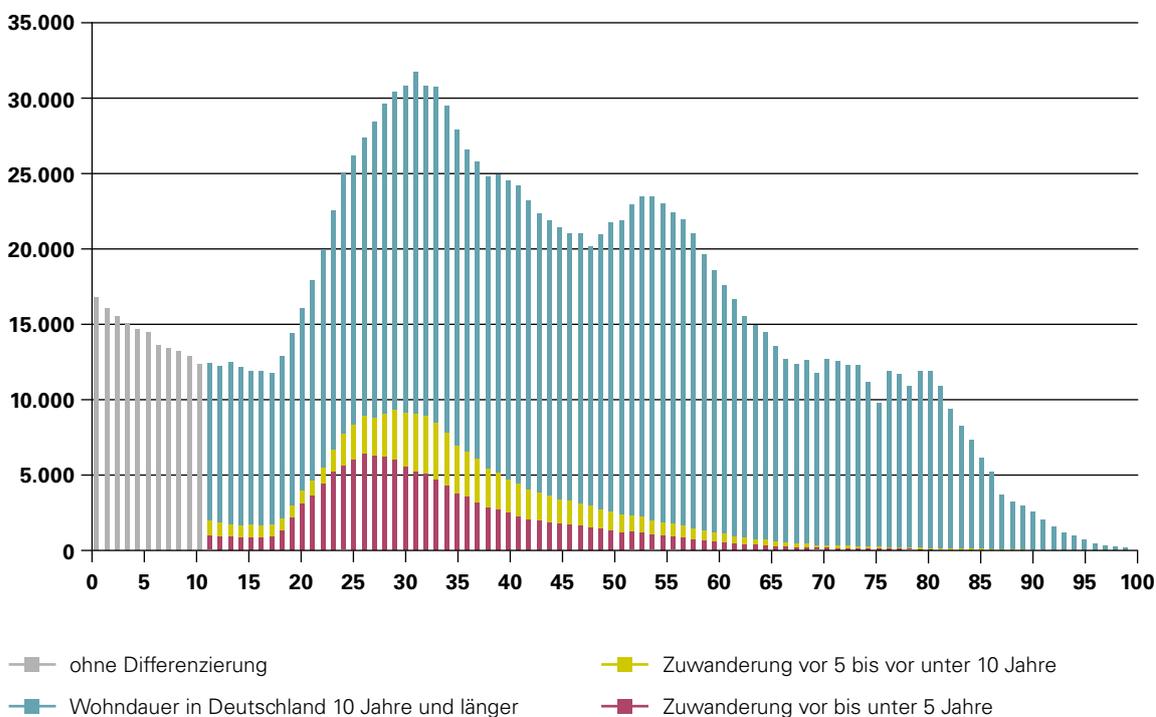
Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Altersstruktur der Bevölkerung

Die Altersstruktur der Münchner Bevölkerung weist die typischen Merkmale einer Großstadt von überregionaler und internationaler Bedeutung auf. Sie ist Ausbildungs- und Arbeitsort und die Bevölkerungszusammensetzung ist durch die dadurch ausgelösten Wanderungsbewegungen bedingt (vgl. auch Abb. A1-4). In der Altersspanne, in der eine Berufsausbildung oder ein Studium durchlaufen wird, steigt mit jedem Altersjahr die Bevölkerungszahl stark an. Am stärksten ausgeprägt sind dann die Altersjahre der ersten Erwerbstätigkeit. Die in **Abbildung A1-3** abgetragene Wohndauer in Deutschland zeigt für diese Altersjahrgänge auch an, dass hier ein größerer Teil der Bevölkerung erst seit fünf Jahren oder weniger in Deutschland lebt. In der Altersgruppe der 20- bis unter 30-Jährigen handelt es sich dabei um 21,6 % der Bevölkerung. In der Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen sind es 29,6 %, die innerhalb der letzten zehn Jahre zugewandert sind.

Der Scheitelpunkt der Bevölkerungsstruktur liegt derzeit bei 31 Altersjahren. Ab 34 fällt die Bevölkerungszahl für die folgenden Altersjahrgänge dann deutlich ab. Ab 50 Jahren gibt es für einige Altersjahrgänge wieder höhere Einwohnerzahlen, ab 57 Altersjahren nimmt die Zahl der Personen pro Altersjahrgang wieder stark ab.

Abb. A1-3 Wohnberechtigte Bevölkerung in München nach Altersjahren und Wohndauer in Deutschland, 31.12.2021



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

A1.2 Bevölkerungsbewegungen

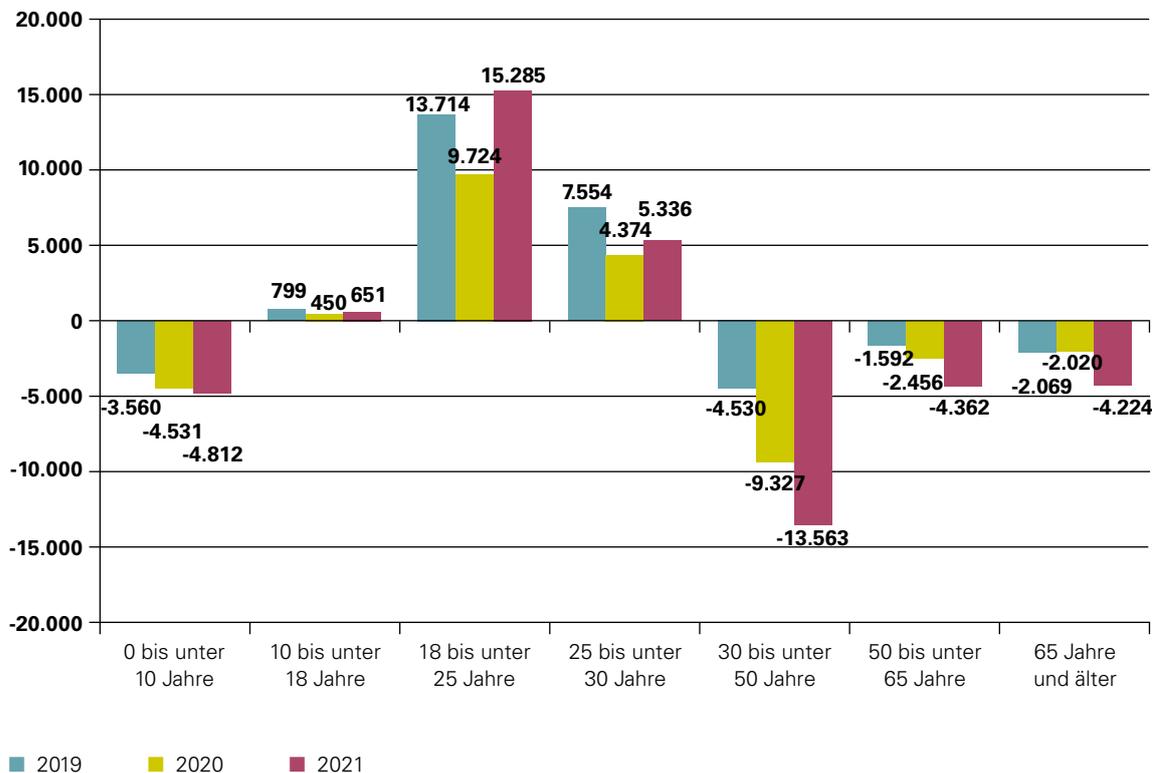
Die Bevölkerungsbewegung setzt sich aus dem Saldo des Wanderungsgeschehens (Zu- und Wegzüge) und dem Saldo der natürlichen Bevölkerungsbewegung (Geburten und Sterbefälle) zusammen. Für das starke Wachstum der Stadt München war über viele Jahre der Wanderungssaldo aus Zu- und Wegzügen ausschlaggebend, während der Corona-Pandemie ist dieses Wachstum für die Jahre 2020 und 2021 ausgefallen. Für die Entwicklung der Zahl der Kleinkinder sind die Geburten die wichtigste Kenngröße, während der Corona-Pandemie waren diese bzw. der natürliche Saldo (Geburten abzüglich Todesfälle) zudem dafür verantwortlich, dass die Bevölkerungsentwicklung positiv blieb (2020) bzw. nur stagnierte (2021).

Wanderungen nach Alter und Herkunft

Die Zuwanderung nach München erfolgt vor allem in der Altersgruppe der 18- bis 30-Jährigen, welche 2021 einen Wanderungsgewinn von 20.621 Personen aufwies (56.727 Zuzüge abzüglich der 36.106 Wegzüge) (**Abb. A1-4**). In dieser Altersspanne wird häufig eine Berufsausbildung bzw. ein Studium begonnen oder die erste Arbeitsstelle angetreten. Der Zuzug der jungen Neumünchner*innen führt zu der bereits dargestellten großstadtspezifischen Altersstruktur Münchens (vgl. Abb. A1-3). Dabei brach die Zuwanderung in dieser Altersgruppe im Jahr 2020, durch die Corona-Pandemie bedingt, deutlich ein. Der Anstieg im folgenden Jahr 2021 war vor allem in der Gruppe der 18- bis unter 25-Jährigen sehr stark, während bei den 25- bis unter 30-Jährigen der Wanderungsgewinn gegenüber dem Jahr 2020 nur leicht angestiegen ist und noch deutlich unter dem des Vor-Corona-Jahres 2019 liegt.

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 zehn Jahren die Stadt verlassen als zuziehen, sodass sich jedes Jahr ein negativer Saldo ergibt (2021: -4.812). Trotz des Wanderungsverlusts in dieser Altersgruppe nimmt die Zahl der unter 10-jährigen Kinder aufgrund der seit über einem Jahrzehnt steigenden Geburtenzahlen stetig zu (vgl. Abb. A1-5). Ab dem zehnten Lebensjahr ergeben sich dann kleine Wanderungsgewinne (2021: +651 bei den 10- bis unter 18-Jährigen).

Abb. A1-4 Wanderungssaldo aus Zu- und Wegzügen nach Alter (wohnberechtigte Bevölkerung), Jahre 2019 bis 2021



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Die Rückgänge bei den unter 10-Jährigen lassen sich mit Blick auf Wanderungsverluste bei den 30- bis 50-Jährigen auch auf Familiengründungen und darauffolgende Umzüge ins Umland zurückführen. Dabei nimmt das Wanderungsgeschehen aus Zu- und Wegzügen bereits bei den Altersjahrgängen ab Mitte 40 ab. Allerdings zeigen sich auch für die Altersgruppen ab 50 Jahren Wanderungsverluste. Für Ältere kann das Motiv für die Abwanderung 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). Die Verdreifachung der Wanderungsverluste bei den 30- bis 65-Jährigen von 2019 bis 2021 kann im Zuge der Corona-Pandemie auch durch die ausgebauten Möglichkeiten des Homeoffice bedingt sein, welches bei einem Wohnort außerhalb Münchens, das Arbeiten ohne langes bzw. mit nur seltenem Pendeln erlaubt.

Der Wanderungssaldo, als Ergebnis von 114.267 Wegzügen und 108.578 Zuzügen, fällt für das Jahr 2021, trotz der hohen Zuwanderung der jungen Erwachsenen, in der Summe negativ aus. Werden die Zuzüge des Jahres 2021 betrachtet, kamen 57,5 % davon aus dem Ausland. Etwas mehr als ein Fünftel der Zuzüge (24.114) erfolgte aus Ländern der Europäischen Union, 35 % kamen aus dem Nicht-EU-Ausland. Dies zeigt deutlich, dass die Stadt München international ein Anziehungspunkt ist und verweist zugleich auf die damit notwendig verbundene Ausrichtung der städtischen Angebote.

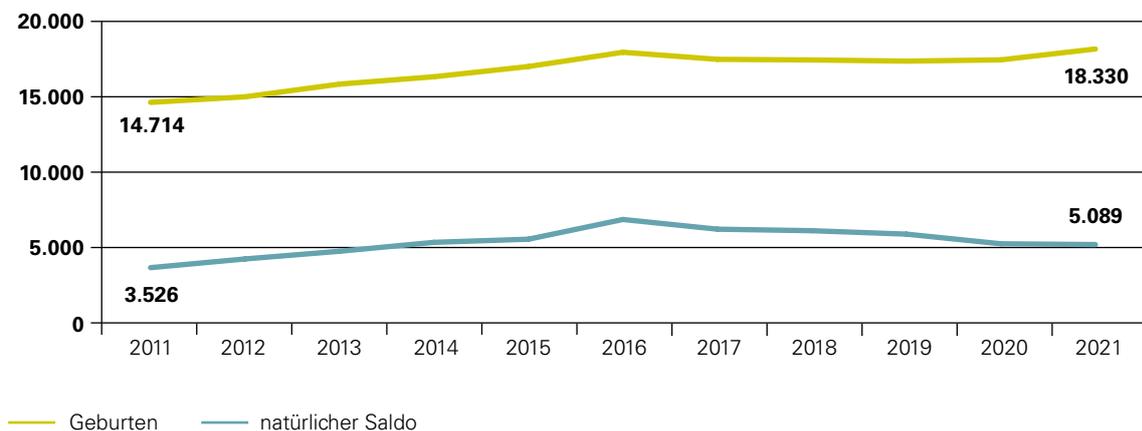
Geburten und natürlicher Saldo

Die natürliche Bevölkerungsbewegung durch Geburten und Sterbefälle steht in enger Beziehung mit den Zu- und Wegzügen. So senken die Wanderungsverluste im Alter die Zahl der Sterbefälle in der Stadt und der kontinuierliche Wanderungsüberschuss junger Menschen ist die Basis für die steigenden Geburtenzahlen.

Die Geburten sind insbesondere für die Planungen der Krippen-, Kindergarten- und Grundschulangebote ausschlaggebend. München hatte bis Mitte des letzten Jahrzehnts eine stark wachsende Zahl an Geburten zu verzeichnen, die 2016 bis auf 18.107 Geburten stieg und sich in den Folgejahren bei etwa 17.500 Geburten pro Jahr einpendelte. Im Jahr 2021 gab es einen erneuten Anstieg auf 18.330 Geburten (Abb. A1-5). In den ersten sechs Monaten des Jahres 2022 ist hingegen ein starker Rückgang der Geburtenzahlen im Vergleich zum entsprechenden Vorjahrzeitraum festzustellen (-1.255). Dies kann zum Teil auch eine punktuelle Folge der Zu- und Wegzugsbewegungen infolge der Coronapandemie sein.

Im Jahr 2021 standen den Geburten 13.241 Sterbefälle gegenüber, daraus ergibt sich ein positiver natürlicher Saldo von 5.089 Personen. Dieser fiel trotz der vielen Geburten in diesem Jahr niedriger als in den Vorjahren aus. Ausschlaggebend dafür ist die in der Folge der Coronapandemie gestiegene Anzahl an Sterbefällen, welche 2019 mit 11.714 Fällen noch deutlich niedriger lag.

Abb. A1-5 Geburten und natürlicher Saldo in München, Jahre 2011 bis 2021



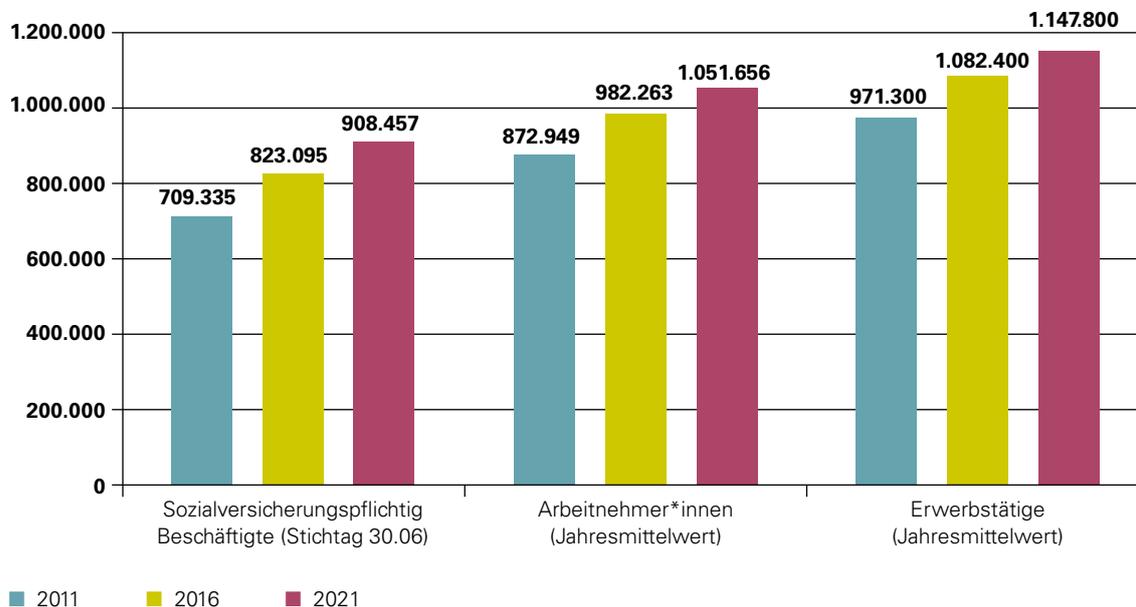
Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

A1.3 Beschäftigung und Arbeitslosigkeit

In der Stadt München gibt es seit vielen Jahren einen starken Anstieg der Beschäftigtenzahlen. Die Entwicklung kann hierbei nach Arbeitsort oder nach Wohnort der Beschäftigten betrachtet werden. 908.457 Personen gingen am Arbeitsort München am 31.06.2021 einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach (Abb. A1-6). Zugleich gingen 657.749 Münchner*innen, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Stadt, einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach.

Zwischen 2011 und 2021 lag die Zunahme der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten am Arbeitsort München bei knapp 200.000, was einem Anstieg von gut 28 % entspricht. Die umfassenderen Gruppen aller Arbeitnehmer*innen (alle abhängig Beschäftigten, insbesondere sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, Minijobber*innen, Beamte) und der Erwerbstätigen (Arbeitnehmer*innen und Selbständige) sind im Zuge dessen ebenfalls angewachsen. Allerdings ist diese Zunahme in beiden Fällen allein durch die Teilgruppe der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten zu erklären.

Abb. A1-6 Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, Arbeitnehmer*innen und Erwerbstätige am Arbeitsort in München, Jahre 2011, 2016, 2021*

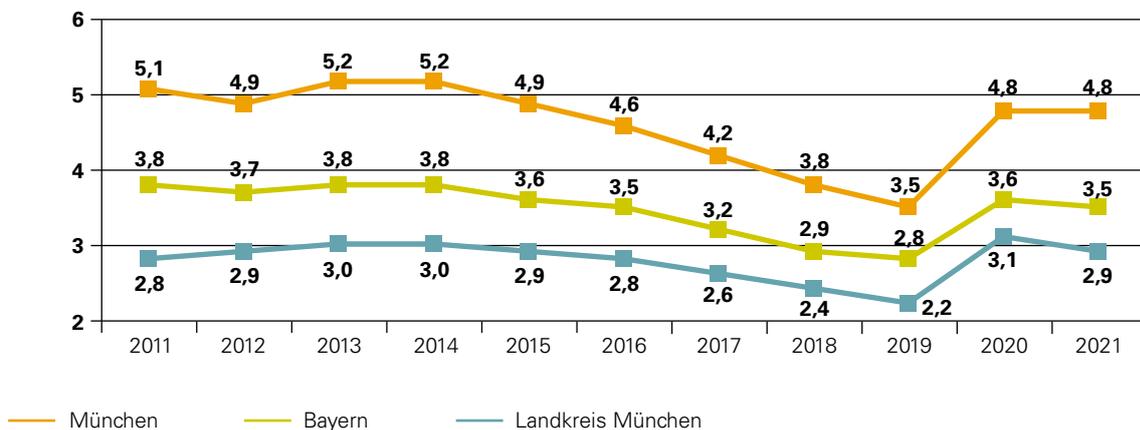


* Die Kategorie Arbeitnehmer*innen enthält alle abhängig Angestellten, neben den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten sind diese vor allem Minijobber*innen und Beamte. Die Kategorie Erwerbstätige enthält alle Arbeitnehmer*innen und Selbständigen.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Korrespondierend zur guten Lage am Arbeitsmarkt ist die Anzahl der Arbeitslosen in München nach wie vor niedrig. Gleichwohl ist die Arbeitslosenquote in München seit Beginn der Corona-Pandemie von 3,5 % im Jahr 2019 auf 4,8 % in den Jahren 2020 und 2021 gestiegen (**Abb. A1-7**). Im Jahr 2021 waren im Jahresdurchschnitt 42.452 Personen arbeitslos, 2019 waren es mit 30.557 noch deutlich weniger. Dabei ist im zweiten Jahr der Corona-Pandemie nun auch ein starker Anstieg der Zahl der Langzeitarbeitslosen zu verzeichnen (2019: 6.907; 2021: 11.493). Auch die Jugendarbeitslosigkeit der 15- bis unter 25-Jährigen ist angestiegen. Mit nun 3,7 % (2019: 2,2 %) liegt sie gut einen Prozentpunkt unter der Gesamtarbeitslosenquote.

**Abb. A1-7 Arbeitslosenquote im Vergleich, Jahre 2011 bis 2021
(alle zivilen Erwerbspersonen, Jahresdurchschnitte in %)**



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Der Anstieg der Arbeitslosenquote zeigt sich im Jahr 2020 auch im Landkreis München und im Freistaat Bayern. Beide verzeichnen allerdings 2021 wieder leichte Rückgänge.

A2 Dimensionen von Bildungsteilhabe

Ein Ziel der Bildungsakteure in München ist die Sicherstellung von Bildungsteilhabe. Diese zu ermöglichen bedeutet grundlegend, dass jede*r 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 Schüler*innen nach verschiedenen Merkmalen über die Schularten verteilen. So wird sichtbar, inwieweit inklusive Beschulung an allen Schularten stattfindet und ob die Teilhabemöglichkeiten eines inklusiv ausgerichteten Schulsystems erreicht werden. Weiter kann mit Blick auf den Bildungserfolg festgestellt werden, in welchem Umfang dieser von Personenmerkmalen wie Geschlecht, Herkunft oder soziale Lage abhängig ist, womit die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit aufgeworfen wird.

Die Einordnung der Bildungsteilhabe nach verschiedenen Dimensionen oder Personenmerkmalen bietet sich an, wenn Daten verglichen werden sollen, um Aufschluss über die Beteiligung, Gleichstellung und letztlich 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 Bürger*innen 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 In-

teresse 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 im schulischen Bereich Daten zu einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf, während in Kindertagesstätten Behinderungen im Sinne des Sozialgesetzbuches erfasst werden (vgl. A2.3).

Im vorliegenden Bericht wird Bildungsteilhabe – wo immer möglich und sinnvoll – entlang der Dimensionen Geschlecht, Staatsangehörigkeit/Zuwanderung (an wenigen Stellen auch nach Migrationshintergrund, siehe A2.2) und nach der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung dargestellt. Für die Übertritte von der Grundschule ist es zudem möglich, mithilfe des Sozialindexes die soziale Lage der Kinder zu betrachten. Die Dimensionen können sich dabei überlagern. Aufgrund der guten Datenlage für das Merkmal Geschlecht können solche Überlagerungen für diese Dimension an einigen Stellen im Bericht überprüft werden. Neben der notwendigen Betrachtung der einzelnen Gruppen ist dieses Vorgehen ebenso wesentlich, da durch die Verschränkung der Gruppenmerkmale weitere Effekte, wie z. B. geschlechterspezifische Unterschiede bei Menschen mit Behinderungen, ausgemacht werden können.

Insgesamt wenige bzw. bisher auch keine Daten zu den Dimensionen sind für die Bereiche non-formale und informelle Bildung (Kapitel F) und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Kapitel G) verfügbar, so dass hierauf aktuell nur selten und dann in der Regel nur auf das Merkmal Geschlecht eingegangen werden kann.

In den folgenden Abschnitten zu den einzelnen Dimensionen von Bildungsteilhabe wird kurz ausgeführt, was anhand der Statistiken in den weiteren Kapiteln jeweils darstellbar ist bzw. wie so Daten auf bestimmte Weise präsentiert oder auch nicht dargestellt werden. Für alle Dimensionen kann festgehalten werden, dass im Bericht zumeist auf die Durchschnittswerte der jeweiligen Gruppe (z. B. die binäre Geschlechterkategorien weiblich und männlich) Bezug genommen wird, was die Heterogenität innerhalb der Gruppen nicht wiedergeben kann. Grundsätzlich gilt es jenseits der Datenlage Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote qualitativ so auszurichten, dass sie allen 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. Diese fußen unter anderem auf einer geschlechterhierarchischen Gesellschaftsstruktur. Zuschreibung und Aneignung entstehen und aktualisieren sich dabei 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 Mädchen und Jungen und den Erzieher*innen (vgl. Voigt u. a. 2015, S. 229ff.) bzw. den Kindern und Jugendlichen und Lehrer*innen (vgl. Budde 2006, S. 53ff.). Folglich gilt es in den Bildungseinrichtungen mit gendersensibler und auf Gendermainstreaming ausgerichteter Pädagogik zu versuchen, Geschlechterstereotypen 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 u. a. 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.). Neben dem schulischen Umfeld ist hier auch das Geschlechterrollenverständnis in den Familien ausschlaggebend. Ein traditionelles Rollenverständnis, das stärker in sozial benachteiligten und bei zugewanderten Familien zu finden ist (vgl. Lühe u. a. 2018, S. 162f.), führt dazu, dass Jungen in Mathematik und Mädchen in Deutsch bessere Leistungen erzielen bzw. im jeweils anderen Fach schlechter abschneiden (vgl. ebd. S. 164f.). Für die Sekundarstufe zeigt sich zudem, dass vor allem das Selbstvertrauen und damit verbunden das Antwort- und Frageverhalten der Schülerinnen 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 2020, S. 105).

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 schlechter gestellten Familien (vgl. Flaake 2006, S. 30). Zudem wird Fleiß und das Bemühen um gute Schulleistungen teils 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, C5.3, D4). Die jungen Frauen können im Gegenzug allerdings ihre besseren Schul- und Ausbildungsabschlüsse nicht in dem Maß zur Geltung bringen, wie es die jungen Männer tun, was ihnen im Beruf zum Nachteil gerät (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 199ff.).

In den folgenden Kapiteln lässt sich anhand von Kennzahlen häufig eine Bewertung zur Bildungsteilhabe und zum Bildungserfolg nach Geschlecht vornehmen. Die Darstellung konzentriert sich im Weiteren auf diese statistische Betrachtung. Dabei ist davon auszugehen, dass die hier kurz dargestellten Prozesse und weitere Zusammenhänge (u. a. sexualisierte Gewalt, geschlechterbezogenes Mobbing) im Hintergrund wirken. 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).

Für alle Abschnitte der Bildungskette gilt zudem, dass eine Darstellung eines dritten Geschlechts anhand der amtlichen Daten und Statistiken nicht möglich ist. Allerdings ist es auch ohne umfassende Datengrundlage 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 2018a).

A2.2 Staatsangehörigkeit, Zuwanderung und Migrationshintergrund

Wie für alle betrachteten Gruppen gilt für die Kennzahlen zum Migrationshintergrund, der Staatsangehörigkeit und der Zuwanderung, dass sie Durchschnittswerte für die Gruppe wiedergeben. Die Heterogenität innerhalb der Gruppe kann damit nicht umfassend beleuchtet werden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass sich, wenn der Migrationshintergrund zur Beurteilung von Bildungserfolgen herangezogen wird, zwar häufig ein geringerer Schulerfolg (vgl. Lokhande 2016, S. 5ff.) zeigt, allerdings ist dieser zumeist auf dahinterliegende Einflussgrößen zurückzuführen. Zu nennen sind hier vor allem die Kenntnisse der deutschen Sprache (vgl. Wendt & Schippert 2016, S. 222f.) und die soziale Lage der Familie (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 339).

Auf diese beiden entscheidenden Einflussfaktoren verweist auch der Ende 2020 erschienene Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (vgl. FKI 2020). Die Kommission gibt in diesem Zusammenhang auch zu bedenken, dass die Verwendung des Merkmals Migrationshintergrund zu hinterfragen ist. Denn entgegen den bekannten Einflussfaktoren (Deutschsprachkenntnisse und sozioökonomische Ressourcen) wird mit der Betrachtung des Migrationshintergrunds auch impliziert, dass Einwanderung per se ein Bildungsrisiko ist (vgl. ebd., S. 96). D. h. auch, wenn sie bereits lange zurückliegt oder auch nur eine Zuwanderungsgeschichte in der Familie vorliegt.

Im vorliegenden Bericht finden Kennzahlen zum Migrationshintergrund daher nur an sehr wenigen Stellen Verwendung. Wenn Daten zum Migrationshintergrund herangezogen werden, erfolgt dies, da für zentrale Kennzahlen Informationen zu den beiden genannten Einflussgrößen fehlen. Der Migrationshintergrund dient dann als Proxy-Variable. Das wird an den entsprechenden Stellen auch im Text verdeutlicht.

Bereits seit einigen Jahren gibt es einen öffentlichen Diskurs um den Begriff des Migrationshintergrunds (vgl. u. a. Will 2020), der auch in der Landeshauptstadt München geführt wird (u. a. LHM 2006; FgR 2020; 2021). So schlägt die Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit vor, anstatt von Migrationshintergrund von „Eingewanderten und ihren (direkten) Nachkommen“ zu sprechen (vgl. FKI 2020, S. 10). Allerdings schränkt sie ein, dass auch dieser Begriff Probleme mit sich bringt und ein universeller Begriff, der wissenschaftlich, politisch und umgangssprachlich verwendbar ist, nicht möglich erscheint (vgl. ebd.). In diesem Sinne befasst sich eine stadtweite Arbeitsgruppe unter Federführung der Stelle für interkulturelle Arbeit des Sozialreferats der Landeshauptstadt München auf Arbeitsebene mit den aktuellen Debatten und Diskussionen sowie möglichen Neuansätzen für die Stadt München.

Statistische Merkmale des Migrationshintergrunds

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 (sobald ein Elternteil aus dem Ausland stammt) und der in der Familie vorrangig

gesprochenen Sprache erfasst. Für die Herkunft der Eltern ist dabei nicht die aktuelle Staatsangehörigkeit entscheidend, sondern die Geburt im Ausland. Für die Betrachtungen im Kapitel B zur Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wird im Folgenden nur die Sprache als Kennzahl herangezogen.

In der Schulstatistik gilt, dass ein Migrationshintergrund vorliegt, sobald eines der drei Merkmale „ausländische Staatsangehörigkeit“ und/oder „Geburt im Ausland“ und/oder „in der Familie überwiegend gesprochene Sprache ist nicht deutsch“ bzw. „Muttersprache nicht deutsch“ zutrifft (Abb. A2-1). Das Merkmal „Muttersprache nicht deutsch“ ist dabei an den Schulen über die letzten zehn Jahre zum ausschlaggebenden Merkmal für die Zuordnung eines Migrationshintergrunds geworden. Im Schuljahr 2020/21 war bei etwa 47 % aller Schüler*innen an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen die Muttersprache nicht deutsch. Dies ist vor allem Ausdruck dafür, dass über dieses Merkmal mittlerweile viele Kinder und Jugendliche der zweiten Generation erfasst werden. Die von den Eltern abgeleitete Muttersprache gibt allerdings keine Auskunft über die Deutschkenntnisse der Schüler*innen. In der Folge kann aufgrund dieses Merkmals nicht mehr direkt auf einen Deutschförderbedarf geschlossen werden. Die Daten zur Zuwanderung aus dem Ausland (Zuzugsjahr oder Geburt im Ausland) weisen aber einen Mindestbedarf an Deutschförderung aus. Seit der Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 gilt zudem für in Deutschland Geborene das Geburtsortsprinzip, wenn ihre Eltern seit mindestens acht Jahren hier leben. Entsprechend setzt sich die Kategorie ausländische Staatsangehörigkeit zum 31.12.2021 für alle unter 21-Jährigen aus Personen mit eigener Zuwanderung sowie Kindern und Jugendlichen, deren Eltern seit weniger als acht Jahren in Deutschland leben, zusammen. Für Kinder und Jugendliche, deren Eltern erst kürzlich zugewandert sind, kann ebenfalls ein Deutschförderbedarf vorliegen. Bei der Betrachtung der Daten der Schulen wird im weiteren Bericht vielfach auf die Kategorie Zuwanderung abgestellt bzw. soweit möglich die Gruppe der Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit danach aufgesplittet, ob eine eigene Zuwanderung vorliegt.

Abb. A2-1 Merkmale des Migrationshintergrunds in ausgewählten Statistiken

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

*an beruflichen Schulen nur an den Wirtschaftsschulen erfasst

Quelle: Eigene Darstellung

An den beruflichen Schulen werden nur die Staatsangehörigkeit und die Geburt im Ausland erhoben. In den Hochschuldaten ist die Staatsangehörigkeit und die Information, ob die Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland oder dem Ausland erworben wurde, als Indiz für Zuwanderung verfügbar. Für die Beiträge im Kapitel Non-formale und informelle Bildung liegen keine Daten zur Nationalität oder Zuwanderung vor.

Die Daten zum Migrationshintergrund, aber auch zur Staatsangehörigkeit und Zuwanderung aus den amtlichen Statistiken eignen sich grundsätzlich nicht zur Erfassung von Diskriminierungen (vgl. auch Will 2020). Dies liegt an der Grundanlage von statistischen Gruppenmerkmalen, die nur dazu konzipiert wurden, Gruppenvergleiche vorzunehmen (z. B. auch Frauen und Männer, Menschen mit und ohne Behinderung). Dabei beobachtete Gruppenunterschiede können auch Folge von Diskriminierung sein. Dies kann aber nur durch Studien, die Diskriminierung messen, geprüft werden. Bisher ist die Bildungsforschung überwiegend darauf ausgerichtet, Einflüsse auf den Bildungserfolg zu betrachten, ohne gesondert zu analysieren, welche Rolle Diskriminierung hierbei spielt. Anzumerken ist, dass sich die genannte Einschränkung der amtlichen Statistiken auch nicht durch Änderungen der Gruppendefinitionen lösen lässt, wie etwa den bereits genannten Ansatz, den Migrationshintergrund durch „Eingewanderte und ihre (direkten) Nachkommen“ zu ersetzen (vgl. FKI 2020, S. 10).

Deutschsprachkenntnisse und bildungsbezogene Ressourcen im Elternhaus

Gute Sprachkompetenzen in Deutsch sind für den Bildungserfolg und das Berufsleben grundlegend. Die Frage, über welche Sprachkompetenz im Deutschen ein*e Schüler*in verfügt, ist dabei auch abhängig von den bildungsbezogenen Ressourcen der Eltern (vgl. FKI 2020, S. 96f.). D. h. Bildungsstand und Sprachkompetenz der Eltern bestimmen die Voraussetzungen für den Erwerb von Deutschkompetenzen des Kindes mit. Der Erwerb von Deutschkompetenzen steht dabei bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht in Konkurrenz zur bzw. zu den Herkunftssprachen. Aktuelle Forschungsprojekte zur Mehrsprachigkeit kommen vielmehr zu dem Ergebnis, dass eine hohe Sprachkompetenz in der Herkunftssprache der Familie auch mit höheren Deutschkompetenzen einhergehen (Gogolin u. a. 2021, S. 9).

Allgemein hängt die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes vom sprachlichen Input (Qualität und Quantität) ab, wie oft und wie lange es die jeweilige Sprache aktiv erlebt (Kontaktzeit) und ab welchem Alter es der Sprache begegnet (vgl. Kühn 2021). Für Kinder, die Deutsch als eine von zwei oder mehreren Sprachen erlernen, sind Kindertageseinrichtungen ein wichtiger Bildungsort für einen vermehrten Kontakt mit der deutschen Sprache. Dementsprechend verweisen Studien auf die positive Wirkung einer längeren Kindergartenbesuchsdauer für den Erwerb der deutschen Sprache (vgl. Biedinger & Becker 2010, S. 73f.).

Durchgängige und qualitativ gute Angebote für den Erwerb der deutschen Sprache sind dabei für die Integration von neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen sowie auch Erwachsenen über die ganze Bildungskette hinweg entscheidend. Im Rahmen der Neuzuwanderung aus dem Ausland ist dabei auch die Heterogenität dieser Gruppe zu beachten.

Die Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit empfiehlt daher Bund und Ländern in allen Bildungsbereichen einen objektiven Indikator zu entwickeln, der erfasst, ob und wie stark der Bedarf an einer besonderen Förderung der deutschen Sprache ist. Auf dieser Basis sollte dann perspektivisch für die Beobachtung von Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen nicht mehr das Merkmal „mit Migrationshintergrund“, sondern ein Indikator zum Deutschförderbedarf herangezogen werden (vgl. FKI, 2020, S. 97).

Heterogene Neuzuwanderung

Mit der sukzessiven Einführung der Arbeitnehmer*innenfreizügigkeit für die EU-Mitgliedsstaaten in Ost- und Südosteuropa bis 2014 sind sehr viele Personen aus diesen Ländern in den deutschen Arbeitsmarkt zugewandert. Viele dieser Zuwanderer*innen besetzen Fachkräftepositionen in München. Zudem ziehen die großen Unternehmen eine hoch gebildete internationale Arbeitnehmer*innenschaft an (vgl. u. a. RAW 2021, S. 18). Gleichzeitig finden sich zugewanderte Personen in München aber auch in sehr prekären Situationen wieder. Dies stellt u. a. das Positionspapier der ARGE Freie Träger und der Landeshauptstadt München zum Unterstützungsbedarf für Zugewanderte fest (vgl. SozRef 2021a). Hinzu kommt, dass gerade Minderheitengruppen (z. B. türkische Minderheiten in Bulgarien, Roma und Sinti), die im Heimatland Diskriminierung erfahren und dort keinen guten Zugang zu Bildungsangeboten haben, mit vergleichsweise schlechten Voraussetzungen in den Münchner Bildungs- und Arbeitsmarkt münden.

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 Migrant*innen mit Arbeitnehmer*innenfreizügigkeit und/oder Visum. Rechtliche Unsicherheiten können ferner psychische und physische Folgeerscheinungen mitsichbringen, die eine zusätzliche Hürde mit Blick auf Bildungsteilhabe und Partizipation darstellen. Grundsätzlich gilt für alle Kinder und Jugendlichen, die selbst während der Schulzeit zuwandern, dass sie eine Erfahrung der Fremdheit machen und ihnen und ihren Eltern zu Beginn ein unbekanntes Bildungssystem gegenübersteht. Auch diese Anfangshürden können den Bildungsweg beeinflussen. Um neuzugewanderte Kinder und Jugendliche hier zu unterstützen, gibt es entsprechend sowohl an Schulen wie in der Beratung (z. B. Bildungsberatung International) eine Vielzahl an Angeboten des Freistaats Bayern und der Landeshauptstadt München.

Rassistische Diskriminierung als Verstärker von Hürden auf dem Weg zum Bildungserfolg

Als struktureller Diskriminierungsfaktor ausschlaggebend ist im deutschen Bildungssystem insbesondere die soziale Herkunft der Schüler*innen (vgl. A2.4). Unabhängig davon kann es natürlich auch im schulischen Bereich zu rassistischer Diskriminierung kommen. Dabei trifft rassistische Diskriminierung Schüler*innen mit geringen sozioökonomischen und bildungsbezogenen Ressourcen im Elternhaus in der Regel härter. Um der Frage der Diskriminierung (serfahrungen) an den Schulen in München nachzugehen, ist vorgesehen, im Rahmen der nächsten Elternbefragung und der im Schuljahr 2024/25 anstehenden Schulklimabefragung Fragen hierzu aufzunehmen.

Bei der Fachstelle für Demokratie wurde 2022 eine Stelle eingerichtet, die Vorfälle mit menschenfeindlichem und/oder volksverhetzendem Hintergrund sowie Diskriminierungen an städtischen Schulen in der Landeshauptstadt München erfasst. Zudem können sich auch staatliche und private Schulen an die Fachstelle wenden. Da es bisher kein Monitoring zu Rassismus, Antisemitismus und weiteren Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie volksverhetzenden Sachverhalten an den Schulen in München gab, hat die Stelle die Aufgabe, das Dunkelfeld zu erhellen. Seit September 2022 gibt es die Möglichkeit, Vorfälle als Betroffene, Zeug*innen, Angehörige oder städtische Mitarbeitende online und anonym zu melden, sodass von einem erhöhten Meldeverhalten ausgegangen werden kann. Aktuell erhält die Fachstelle für Demokratie Meldungen im zweistelligen Bereich pro Jahr.

Auch wenn aktuell hierzu noch zu wenig Daten vorliegen, gilt es, Diskriminierung auch im Bildungsbereich in den Blick zu nehmen. Neben Diskriminierungserfahrungen durch andere Kinder und Jugendliche können auch Lehrkräfte durch (unbewusste) Zuschreibungen, wie etwa bestimmten Leistungserwartungen aufgrund von Herkunftsmerkmalen diskriminieren, was zur Benachteiligung von Schüler*innen führen kann (vgl. FKI 2020, S. 102). Ein Ansatzpunkt hier sind spezifische Programme zur Schulentwicklung und für Lehrer*innenfortbildungen, wie das Programm „Schule der Vielfalt“, für welches Fortbildungen durch das Referat für Bildung und Sport angeboten werden.

A2.3 Menschen mit Behinderungen

Die Landeshauptstadt München hat sich unter dem Motto „München wird inklusiv“ zur Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) der Vereinten Nationen verpflichtet. Der vom Stadtrat beschlossene 2. Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK (SozRef 2019a) benennt das Ziel, die volle und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen in sämtlichen Lebensbereichen möglich zu machen.

Der uneingeschränkte Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für Menschen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen ist in der UN-BRK als ein Menschenrecht verankert:

Mit Artikel 24 wird für Menschen mit Behinderungen 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 Bildungsteilnehmer*innen 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).

Die Erläuterungen und die Verwendung des Begriffs Inklusion in diesem Abschnitt sowie im weiteren Bericht beschränken sich allerdings auf Menschen mit Behinderungen, 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 von Bildungsteilhabe entsprochen (vgl. A2).

Mit der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland im Jahr 2009 sind die Bemühungen zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Bildungsbereich verstärkt in den Fokus geraten. Um die prinzipielle Beteiligung und den Zugang zu allen Bildungsangeboten zu garantieren, zählt hierzu grundlegend das Schaffen von Barrierefreiheit an den Bildungseinrichtungen. Wo dies nicht möglich ist, gilt es im Einzelfall entsprechende Lösungen für die Betroffenen vor Ort zu finden und umzusetzen, um Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu vermeiden. Der Anspruch ist, ein inklusives Schulsystem zu schaffen. Eine Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem ist seitdem in Deutschland allerdings nur stockend vorangekommen (vgl. Helbig u. a., 2021), eine umfassende Umsetzung ist in der Mehrzahl der Bundesländer noch nicht absehbar. Aus diesem Grund versucht die Landeshauptstadt München selbst mit einem Stufen-

konzept Inklusion für städtische Schulen (vgl. RBS-A 2017; C1.6.2) sowie zusätzlichen Bildungsgängen und Kooperationen (vgl. auch D3.2) entsprechende Angebote zu schaffen. Seit 2022 gibt es zudem das Team Inklusion des Zentralen Schulpsychologischen Dienstes, das die städtischen Schulen im Prozess einer inklusiven Schulentwicklung unterstützt (vgl. RBS-PI-ZKB 2021a).

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 für den Erhalt von Leistungen zur Teilhabe wirksame 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 Behinderungen 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 darauf verwiesen, dass inklusiver Unterricht die Aufgabe aller Schulen ist (Art. 2 Abs. 2 BayEUG).

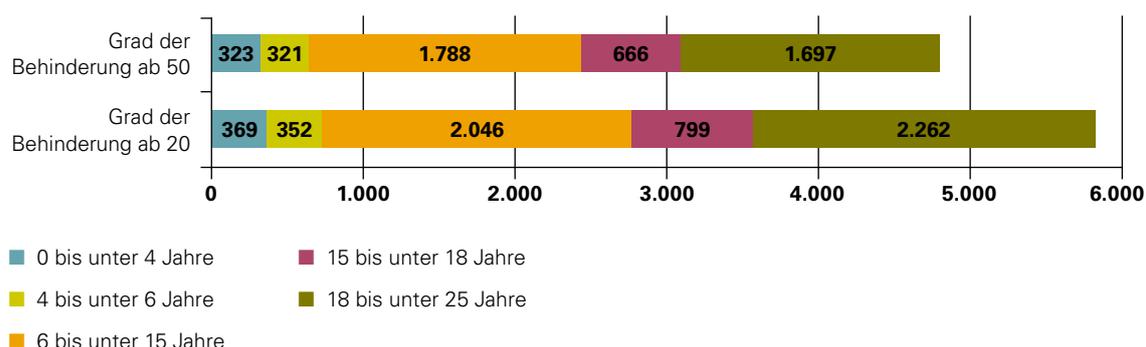
Unabhängig davon, was für Menschen mit Behinderungen gesetzlich verankert ist, liegt für ein Monitoring die Herausforderung darin, wie Teilhabe oder auch Unterricht an verschiedenen Bildungseinrichtungen und in der Bevölkerung erfassbar sind. Für alle vorliegenden Statistiken kann vorweg bereits festgehalten werden, dass eine vollständige Erfassung von Behinderungen in keiner der Erhebungen gegeben ist. Entsprechend wird in den späteren Kapiteln auch jeweils weitergehend auf die Datenlage eingegangen.

Bevölkerungsdaten

Daten zur Anzahl der Menschen mit Behinderungen 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 ergibt 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. Auch kann die Antragstellung bzw. auch teils die Notwendigkeit eines weiteren oder einer Wiederbeantragung zur Eintragung einer (spezifischen) Behinderung dazu führen, dass von der amtlichen Feststellung einer Behinderung abgesehen wird. In der Summe liegt die Anzahl der Kinder- und Jugendlichen mit einem Behinderungsgrad im Schulalter deutlich niedriger, wie es die Daten zur sonderpädagogischen Förderung an den Schulen nahelegen (vgl. C1-6). Dies gilt es bei der Einordnung der Daten zu beachten.

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. Im Jahr 2021 gab es in der Summe 721 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 2.046 Mädchen und Jungen im Alter von 6 bis unter 15 Jahren bzw. 799 Jugendliche im Alter von 15 bis unter 18 Jahren erfasst. In der Gruppe der 18- bis unter 25-Jährigen waren es 2.262 junge Frauen und Männer. In allen Altersgruppen ist gegenüber den Zahlen für 2018 eine Zunahme, sowohl für den Grad der Behinderung ab 20 (insgesamt +616) wie für eine Schwerbehinderung (+451) festzustellen (vgl. auch MBB 2019, S. 41). Diese Zunahme ist zum Teil auf einen Anstieg der Gesamtbevölkerung im Alter bis unter 25 Jahren zurückzuführen. Zugleich zeigt sich aber auch ein sehr leichter prozentualer Anstieg von 1,2 % auf 1,3 % aller unter 25-Jährigen in München, die einen Grad der Behinderung von 20 oder mehr besitzen.

Abb. A2-2 Menschen mit einer Behinderung nach Altersgruppen in München, 31.12.2021*



* 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

In allen betrachteten Altersgruppen sind Jungen bzw. junge Männer häufiger in der Statistik mit einem Grad der Behinderung ab 20 vertreten. Ihr Anteil schwankt je nach Alter im Jahr 2021 zwischen knapp 58 % (0 bis unter 4 Jahre) und 63 % (15 bis unter 18 Jahre). Auch in den Daten zu den Kindertageseinrichtungen (vgl. Abb. B4-1) und an den Schulen (vgl. Abb. C1-17) sind höhere Anteile an Jungen und jungen Männern festzustellen. Die Gründe hierfür sind nicht abschließend geklärt, aber es gibt Hinweise auf biologische, hormonelle und genetische Ursachen (vgl. DGSPJ 2017). In Bezug auf geistige Behinderungen konnten Genanalysen über 40 verschiedene Gendefekte am X-Chromosom identifizieren, was zu einer häufigeren Betroffenheit von Jungen führt (vgl. Ropers 2003).

Kindertageseinrichtungen und Schulen

Die Erfassung von Mädchen und Jungen mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen und Schulen ist entlang von Leistungen und Fördermaßnahmen möglich. Eine vollständige Erfassung ist damit nicht gegeben, da nicht alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen Leistungen und Fördermaßnahmen erhalten bzw. in Anspruch nehmen. Für Krippen-, Kindergarten- oder Schulkinder in Kindertageseinrichtungen (z. B. Hort im Ganztage) 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). Nicht berücksichtigt werden die Kinder, die sich an den Schulvorbereitenden Einrichtungen der Förderzentren befinden, diese werden über die Schulstatistik erfasst (siehe auch Exkurs B2). Vollständig unberücksichtigt bleiben Kinder, für die keine Eingliederungshilfen beantragt werden und die Unterstützung direkt über die Frühförderstellen erhalten. Ebenfalls nicht berücksichtigt werden Kinder, 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
		Sehen	Sprache
	Körperliche Behinderung	Körperliche-motorisches Entwicklung	
	Geistige Behinderung	Emotionale und soziale Entwicklung	
		Geistige Entwicklung	
Feststellung	<ul style="list-style-type: none"> • Ärztliches Attest und Antrag der Kindertageseinrichtung 	<ul style="list-style-type: none"> • An Förderschulen durch ein sonderpädagogisches Gutachten • An allgemeinen Schulen per förderdiagnostischen Bericht des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts oder über ein fachärztliches Gutachten 	

Quelle: Eigene Darstellung

Im bayerischen Schulsystem erfolgen zusätzliche Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen 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 Mobilien 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 Schüler*innen eine sonderpädagogische Förderung durch den Mobilien Sonderpädagogischen Dienst (MSD) erhalten. Als sonderpädagogische Förderung zählt an bayerischen Schulen jeder Einsatz des Mobilien Sonderpädagogischen Dienstes, auch wenn er nur punktuell und von kurzer Dauer ist. In der Statistik fehlen all jene Schüler*innen an Regelschulen, die trotz Beeinträchtigungen oder Behinderungen keine sonderpädagogische Förderung in Anspruch nehmen (vgl. auch C1.6).

Die Bezifferung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen 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 Entwicklungen bei den Fördermaßnahmen und somit eine Tendenz für die Umsetzung von Inklusionsangeboten 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 u. a. 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 u. a. 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 wird (vgl. ebd.). Dies führt dazu, dass Eltern mit höherem sozialem Status ihre Kinder häufiger auf ein Gymnasium schicken. Familien mit Migrationsgeschichte zählen hierbei überproportional häufig zur Gruppe der Haushalte in sozioökonomisch schwierigen Lagen (vgl. FKI 2020, S. 104.). Dies betrifft sowohl Migrant*innen der ersten wie der zweiten Generation (vgl. Weis u. a. 2019, S. 147f.)

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 Bürger*innen dem Münchner Armutsbericht entnommen werden (vgl. SozRef 2022). Dort wird auf die von Armut betroffenen Gruppen eingegangen und aufgezeigt, dass u. a. Menschen mit Behinderungen und Alleinerziehende erhöhte Armutsrisiken haben.

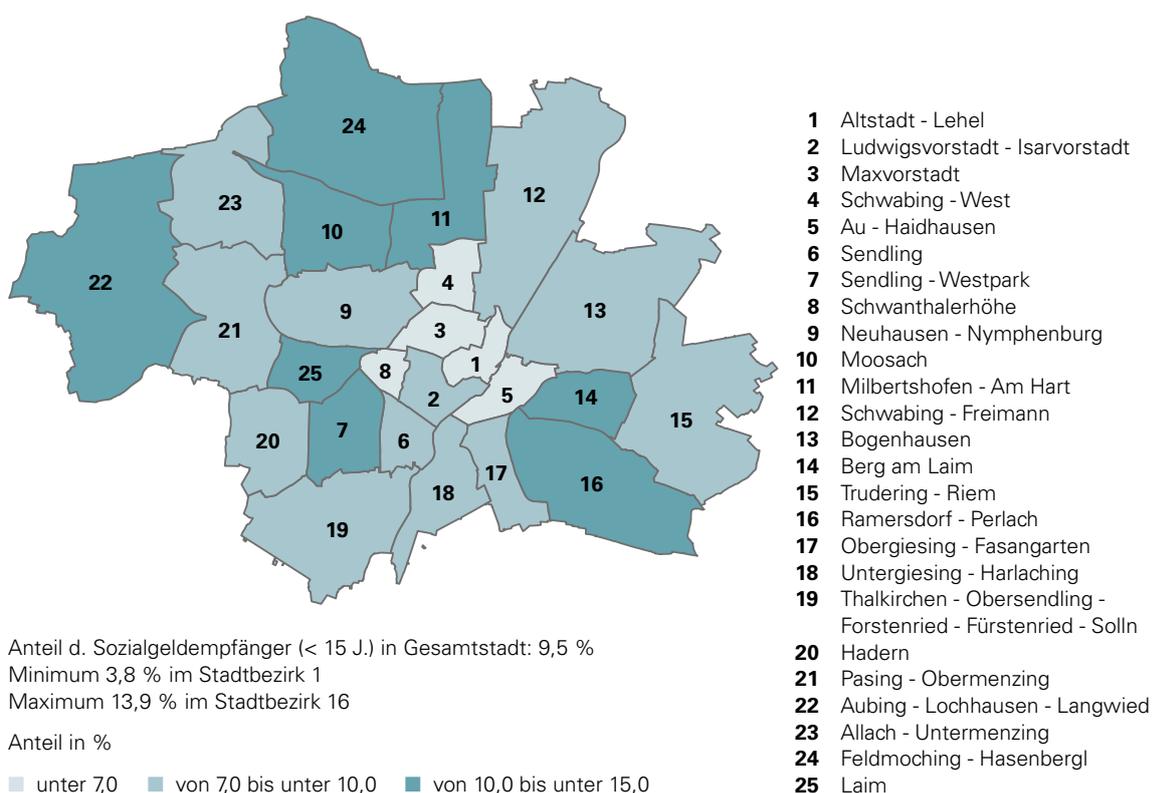
Bedarfsgemeinschaften und Sozialgeldbezug

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 gab es im Dezember 2021 36.959 Bedarfsgemeinschaften, bei 6.550 davon handelte es sich um Alleinerziehende und ihre Kinder. Während die insgesamt 27.275 alleinerziehenden Haushalte in München Ende 2021 nur 3,2 % aller Haushalte in der Stadt ausmachten, stellten sie damit 17,7 % aller Bedarfsgemeinschaften bzw. befanden sich fast ein Viertel der Alleinerziehenden Haushalte (24 %) im SGB-II-Bezug.

Von den insgesamt 69.785 Leistungsberechtigten in den Bedarfsgemeinschaften waren 9.332 zwischen 15 und 25 Jahren alt, 19.627 waren Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren im Sozialgeldbezug. Das entspricht einer Sozialgeldquote von 9,5 % bei den unter 15-Jährigen. Hier lässt sich seit dem letzten Bericht ein Rückgang feststellen, im Dezember 2018 waren es noch 10,2 %.

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 Sozialgeldempfänger*innen 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 31.12.2021



Quelle: Statistisches Amt München

Die Kartendarstellung folgt bei der Angabe der Sozialgeldquote der gleichen Einteilung wie im letzten Münchner Bildungsbericht. Während drei Jahre zuvor zwei Stadtbezirke eine Quote von über 15 % aufwiesen, liegt die höchste Sozialgeldquote Ende 2021 bei 13,9 % (Bezirk 16 Ramersdorf – Perlach). Ähnlich hohe Anteile gibt es im Bezirk 11 Milbertshofen – Am Hart (13,7 %) und im Bezirk 14 Berg am Laim (13,1 %). Dabei konnten alle drei Bezirke gegenüber dem Bezugsjahr 2018 (zum 31.12) aus dem letzten Münchner Bildungsbericht einen Rückgang verzeichnen, am höchsten fällt dieser mit -1,5 Prozentpunkten in Milbertshofen – Am Hart aus. Noch höhere Rückgänge in Prozentpunkten konnten insbesondere die Bezirke 24 Feldmoching – Hasenberg (-2,6 auf 12,2 %) und 12 Schwabing – Freimann (-2,3 auf 8,6 %) verbuchen.

Sozialraum und Sozialindex

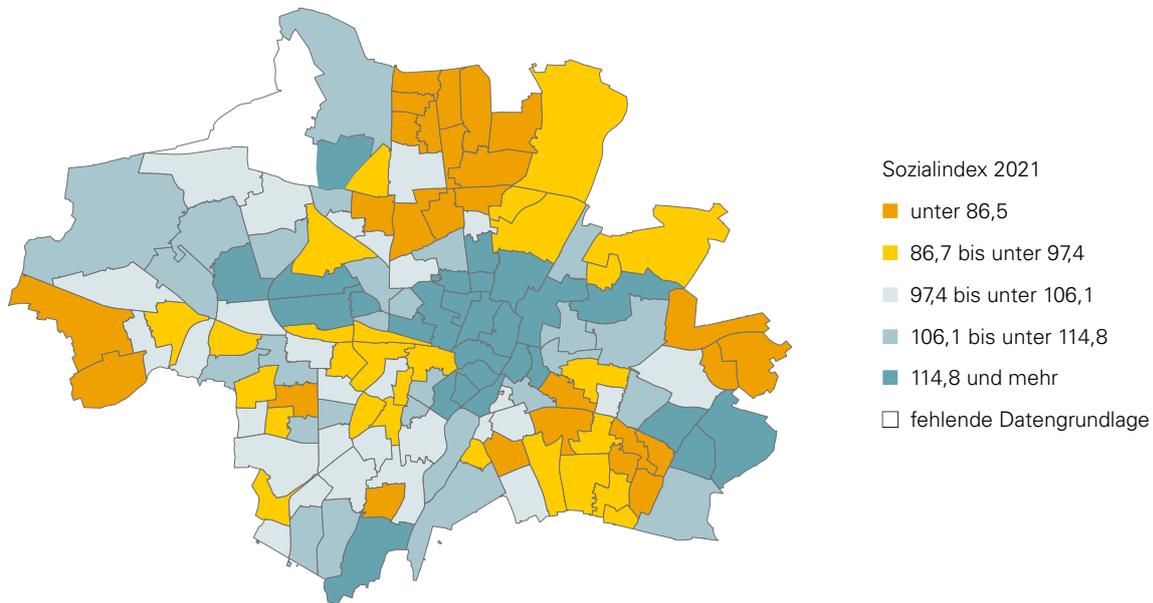
Unter dem Begriff Sozialraumanalyse bündeln sich unterschiedliche Verfahren und Betrachtungsweisen, die versuchen, die Lebensbedingungen einer Bevölkerung in einem fest begrenzten räumlichen Zuschnitt zu beschreiben. Herangezogen werden hierfür unter anderem sozialstrukturelle Merkmale, Angebote zur 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 Grenzbeziehungen (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 Raumeinheiten mit einem Indexwert nahe der 100, nicht als sozial benachteiligt oder bevorzugt auszuweisen, wird der Sozialindex in fünf Stufen (Quintilen) dargestellt (Abb. A2-5). Dazu wurden für den abgebildeten Sozialindex 2021 die 137 Grundschulsprengel herangezogen, die es im Schuljahr 2020/21 gab. Die Grundschulen wurden nach der Höhe des Sozialindexwertes in eine Reihenfolge gebracht und anschließend in fünf gleichgroße Gruppen unterteilt.

Abb. A2-5 Grundschulsprenkel in München nach dem Sozialindex 2021



Quelle: Statistisches Amt München

Im Abgleich mit dem Sozialindex 2018, der im Münchner Bildungsbericht 2019 an dieser Stelle abgebildet war (vgl. MBB 2020, S.46), zeigen sich einige Verschiebungen bei der Bewertung der sozialen Lage. Die Grundschulsprenkel unterhalb der Bahngleise zum zentral gelegen Hauptbahnhof (Stadtbezirk Schwanthalershöhe) verzeichnen teilweise einen weiteren Anstieg des Sozialindex, wenn auch weniger stark als im letzten Bildungsbericht festgestellt werden konnte. Bei diesen Anstiegen kann es sich um Aufwertungen durch Gentrifizierung handeln.

Als Folge des Rangverfahrens führt der Anstieg des Sozialindex in einigen Grundschulsprenkeln dazu, dass andere Sprengel absteigen. Im Sozialindexranking verschlechtert haben sich unter anderen drei Grundschulsprenkel im Südosten der Stadt (Stadtbezirk Ramersdorf – Perlach).

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 herangezogen. Zudem ist er Bestandteil bei den Betrachtungen für die Raumzuschnitte der Bildungslokale und war ausschlaggebend für die Standortplanung des Gymnasiums München-Nord.

A3 Bildung während der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie hatte Auswirkungen auf das gesamte gesellschaftliche Leben und somit auch auf alle Bildungsinstitutionen. An Schulen fanden von Beginn des ersten Lockdowns ab Mitte März 2020 bis zum Juni 2021 bundesweit circa 16 von 48 Unterrichtswochen in reinem Präsenzunterricht statt (vgl. Ludewig u. a. 2022), in der restlichen Zeit gab es unterschiedlichste Regelungen des Distanz- und Wechselunterrichts (siehe **Abb. A3-1** für Bayern). Im Schuljahr

2021/22 gab es in Bayern keine generellen oder regionalen Schulschließungen mehr, allerdings waren im ersten Quartal 2022 durchschnittlich ca. 5 % der Schüler*innen in Quarantäne (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, Tab. D1-3web).

Abb. A3-1 Chronologie des Schulbetriebs während der Corona-Pandemie von März 2020 bis September 2021 in Bayern

2020	KW 12	16. März: alle Schulen werden geschlossen, Distanzunterricht
	KW 15-16	6. - 17. April: Osterferien
	KW 18	27. April: Rückkehr der Abschlussklassen an die Schulen
	KW 19-22	im Mai: schrittweise Rückkehr weiterer Jahrgangsstufen, i.d.R. mit Klassenteilung und Wechsel zwischen Präsenz- und Distanzunterricht
	KW 23-24	2. - 12. Juni: Pfingstferien
	KW 25	ab 15. Juni: alle Schüler*innen wieder an den Schulen, i.d.R. mit Klassenteilung und Wechselunterricht
	KW 31-36	27. Juli - 7. Sept.: Sommerferien
	KW 37	ab Sept.: Präsenzpflicht an allen Schulen mit 3-Stufen-Plan bzw. Hotspot-Strategie
	KW 50	ab 9. Dez.: Distanzunterricht an allen beruflichen Schulen (eigene Regelungen für Wirtschafts- und Berufliche Oberschule)
	KW 51	ab 16. Dez.: Distanzunterricht an allen allgemeinbildenden Schulen und Jahrgangsstufen bzw. vorzeitige Weihnachtsferien
KW 52-1		21. Dez. - 8. Jan.: Weihnachtsferien
2021	KW 5	1. Februar: Rückkehr der Abschlussklassen des Gymnasiums, der beruflichen Schulen mit Prüfung bis zum 26. März und der Beruflichen Oberschule in den Präsenzunterricht bzw. Wechselunterricht
	KW 7	15. - 19. Feb.: Die Faschingsferien werden durch Unterricht ersetzt.
	KW 8	22. Februar: Rückkehr der Abschlussklassen der Mittel-, Real-, Wirtschafts- und beruflichen Schulen sowie Rückkehr der Grundschulen und Förderzentren in den Präsenz- bzw. Wechselunterricht. Bei regionaler 7-Tage-Inzidenz ab 100 gilt Distanzunterricht.
	KW 11	ab 15. März: alle Jahrgangsstufen wieder in Präsenz- bzw. Wechselunterricht, bei regionaler 7-Tage-Inzidenz ab 100 Distanzunterricht (außer Abschlussklassen)
	KW 13-14	29. März - 9. April: Osterferien
	KW 15	12. April: Einführung von Selbsttests an den Schulen, ein negativer COVID-19-Test ist Voraussetzung für die Teilnahme am Präsenzunterricht.
	KW 19	10. Mai: Der Schwellenwert für Distanzunterricht wird für Grund- und Förderschulen (Jgst. 1-6) von einer 7-Tage-Inzidenz von 100 auf 165 angehoben.
	KW 21-22	25. Mai - 4. Juni: Pfingstferien
	KW 23	7. Juni: Anhebung des Schwellenwerts auf 165 für alle Schulen
	KW 31-36	30. Juli - 13. Sept.: Sommerferien
KW 37	ab Sept.: Präsenzunterricht mit Testungen, bei positivem Test geht i.d.R. diese*r Schüler*in und die engen Kontaktpersonen in Quarantäne.	

- alle Schüler*innen in Distanzunterricht
- einzelne Jahrgangsstufen/Schularten in Distanzunterricht
- alle Schüler*innen in Präsenz-/Wechselunterricht (mit regionalen Ausnahmen)

Quelle: eigene Darstellung

Alle Bildungseinrichtungen wurden durch die plötzliche Schließung im März 2020 und die damit notwendige Umstellung von Präsenz- auf Distanzunterricht vor die Herausforderung gestellt, schnell die technischen Voraussetzungen zu schaffen bzw. auszubauen und passende pädagogische Unterrichtsformate und -angebote zu entwickeln. Dabei haben die Probleme bei der Umstellung auf Distanzunterricht zu Beginn teilweise zu einer Verringerung des Lernangebots an Schulen geführt. Eine Studie ermittelte eine durchschnittlich um die Hälfte reduzierte Lernzeit während der Schulschließungen im Frühjahr 2020, dabei ging die Lernzeit bei leistungsschwachen Schüler*innen stärker zurück als bei leistungsstarken (vgl. Grewenig u. a. 2020).

In den Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflege sowie den Heilpädagogischen Tagesstätten dauerten die Schließungen – ausgenommen einer Notfallbetreuung für Eltern in systemrelevanten Berufen – teilweise noch länger an als an Schulen. Viele Kinder mussten in dieser sensiblen Zeit des Aufwachsens auf Kontakte verzichten und konnten/durften Freunde kaum sehen. Gelegenheiten zum sozialen Lernen durch Projekte und Ausflüge sowie die sportlichen und kulturellen Bildungsangebote waren stark eingeschränkt. Das plötzliche Wegfallen von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen stellte viele Familien vor große Herausforderungen und verstärkte innerfamiliäre Konflikte (vgl. RBS-B 2022a, S. 4).

Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen

Die von Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen selbst berichtete Wahrnehmung, dass während der Corona-Pandemie nicht so effektiv gelernt werden konnte und Lernrückstände entstanden sind (vgl. Allensbach 2021, Bujard u. a. 2021, Robert Bosch Stiftung, 2021), wird auch durch empirische Befunde gestützt. Im IQB-Bildungstrend 2021 wurden die Leistungen von Viertklässler*innen im Erhebungszeitraum zwischen April und August erfasst. Es zeigten sich Kompetenzrückgänge in allen untersuchten Fächern und Kompetenzbereichen im Vergleich zum Jahr 2016 – sowohl bundesweit (vgl. Stanat u. a. 2022a) wie auch in Bayern (vgl. Stanat u. a. 2022b). Im Lesen entsprachen diese Unterschiede bundesweit etwa einem Drittel eines Schuljahres, im Zuhören einem halben Schuljahr und in der Orthografie und im Fach Mathematik jeweils einem Viertel eines Schuljahres (vgl. Stanat u. a. 2022a). In einer weiteren Studie lag die mittlere Lesekompetenz von Viertklässler*innen im Juni/Juli 2021 in einem Umfang von etwa einem halben Lernjahr unter den Kompetenzen von Viertklässler*innen im Jahr 2016 (vgl. Ludewig u. a. 2022). Eine Meta-Analyse legt nahe, dass die Lerneinbußen während des ersten Lockdown größer waren, vermutlich weil im zweiten Lockdown schon auf Erfahrungen mit und Infrastruktur für den Distanzunterricht zurückgegriffen werden konnte (vgl. König & Frey 2022). Darüber hinaus waren die negativen Folgen für jüngere Schüler*innen größer (ebd.).

Auswirkungen auf verschiedenen Gruppen von Schüler*innen

Schon früh wurde auf die Gefahr hingewiesen, dass gerade sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche aufgrund fehlender technischer Ausstattung und geringerer Unterstützungsmöglichkeiten beim Distanzunterricht abgehängt werden könnten (bspw. Vodafone Stiftung Deutschland 2020a und b, NEPS Corona und Bildung 2020). Entsprechend wurden stärkere negative Effekte auf die Kompetenzentwicklung bei sozial benachteiligten Kindern durch einige Studien bestätigt (vgl. Ludewig u. a. 2022, König & Frey 2022, Friedrich-Ebert-Stiftung 2021). Der Zusammenhang zwischen den erreichten Kompetenzen von Viertklässler*innen und dem sozioökonomischen Status ihrer Familien ist im Vergleich zu 2016 wieder enger geworden (vgl. Stanat u. a. 2022a).

Weitere benachteiligte Gruppen waren zum einen neuzugewanderte Kinder und Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen, die wenig Chancen hatten, dem Distanzunterricht zu folgen, und denen sich viel weniger Gelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache boten (vgl. RBS-PI-ZKB 2021b). Entsprechend zeigten sich im IQB-Bildungstrend 2021 die stärksten Kompetenzrückgänge bundesweit fast durchgängig für Viertklässler*innen, die im Ausland geboren sind (vgl. Stanat u. a. 2022a). In Bayern gab es im Vergleich zum Jahr 2016 bei Viertklässler*innen mit Zuwanderungsgeschichte (beide Eltern im Ausland geboren) große Kompetenzrückgänge in allen Bereichen im Umfang von ca. einem halben bis einem Schuljahr, während sich Viertklässler*innen ohne Zuwanderungsgeschichte (beide Eltern in Deutschland geboren) nur in Orthografie signifikant verschlechterten und ihre Kompetenzen in Lesen, Zuhören und Mathematik nicht signifikant abnahmen (vgl. Stanat u. a. 2022b).

Zum anderen traf die Pandemie in besonderer Weise Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Als vulnerable Gruppe eingestuft, galten für sie besondere Schutzmaßnahmen. Dadurch konnten sie zu Beginn der Pandemie an manchen Maßnahmen nicht teilnehmen. Durch die Schließung von Heilpädagogischen Tagesstätten fielen auch wichtige und notwendige therapeutische Angebote (Heilpädagogik, Ergo- und Logotherapie) weg. Der Einsatz von Assistenzkräften für Menschen, die bei der Bewältigung ihres Alltags auf Hilfe angewiesen waren, war ebenfalls erschwert. Es gibt auch Befunde über größere Beeinträchtigungen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese hatten teilweise ungünstigere Lernbedingungen und verbrachten während der ersten Schulschließung weniger Zeit mit dem Lernen als Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Gresch & Schmitt, 2021).

Gesundheitliche und psychische Auswirkungen bei Kindern und Jugendlichen

Diese vielfältigen Belastungen wie der Wegfall gewohnter Freizeit- und Sportaktivitäten, wenig Kontakte zu Gleichaltrigen, Distanzunterricht, in einigen Familien zusätzlich finanzielle Sorgen und beengte Wohnverhältnisse beeinträchtigten das gesundheitliche und psychische Wohlbefinden vieler Kinder und Jugendlicher: In einer Längsschnittstudie, die das psychische Befinden zu drei Zeitpunkten in der Pandemie erfasste, zeigten sich zum ersten Befragungszeitpunkt im Frühjahr 2020 schon erhebliche Beeinträchtigungen der 7- bis 17-Jährigen, in einer zweiten Befragung im Dezember 2020/Januar 2021 hatte sich deren Lebensqualität und psychische Gesundheit nochmals verschlechtert, depressive und psychosomatische Symptome nahmen zu. Etwa 70 % der Kinder gaben eine geminderte Lebensqualität an. Zehnmal mehr Kinder als vor der Pandemie und doppelt so viele Kinder wie bei der ersten Befragung machten überhaupt keinen Sport mehr (vgl. Ravens-Sieberer u. a. 2022). Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien waren auch hier stärker betroffen (ebd.). Zum dritten Befragungszeitpunkt im September/Oktober 2021 hatten sich das psychische Wohlbefinden und die Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen zwar leicht verbessert, dennoch litten weiterhin mehr Kinder und Jugendliche unter psychischen Auffälligkeiten als vor der Pandemie (vgl. ebd.).

Eine Auswertung der Daten des Beziehungs- und Familienpanels (pairfam), an dem auch 850 16- bis 19-Jährige teilnahmen, zeigt für diese Altersgruppe deutlich, dass junge Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Folge der Pandemie stärker unter psychischen Auswirkungen leiden (vgl. Bujard u. a. 2021, S. 25ff.). Während bei den jungen Männern durch Corona eine Verdoppelung der klinisch relevanten depressiven Symptome auf 15 % (zuvor 7 %) stattfand, gab es bei den 16- bis 19-Jährigen Frauen eine Verdreifachung von 13 % auf 35 % (ebd.). Bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gab es einen Anstieg von 9 % auf 21 %, während bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wie bei den jungen Frauen, eine Verdreifachung zu beobachten war (11 % auf 33 %) (ebd.).

Maßnahmen

Um den negativen Auswirkungen der Corona-Pandemie in der Bildungs- und Erwerbsbiografie junger Münchner*innen entgegenzuwirken, wurde der „Münchner Masterplan – Junge Menschen raus aus der Pandemie“ vom Stadtrat beschlossen (siehe Exkurs A1).

Exkurs A1: Münchner Masterplan – Junge Menschen raus aus der Pandemie

Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit pandemiebedingten Lerndefiziten muss schnell geholfen werden, um deren Lernrückstände abzubauen. Gleiches gilt auch für psycho-soziale Probleme, die die besonders stark Betroffenen in ihrer persönlichen Entwicklung behindern und in ihrer gesellschaftlichen Partizipation beeinträchtigen. Um den Auswirkungen der Pandemie entgegenzuwirken, hat die Landeshauptstadt München den „**Münchner Masterplan - Junge Menschen raus aus der Pandemie**“ auf den Weg gebracht. Der Stadtrat hat dafür Mittel in Höhe von 2,347 Millionen Euro zur Verfügung gestellt. In diesem Rahmen ist im Bereich der Kindertageseinrichtungen eine zentrale Maßnahme der Ausbau des Kitapsychologischen Fachdienstes der Münchner Erziehungsberatungsstellen für alle Kita-Altersgruppen. Durch zusätzliche Psycholog*innen (im Umfang von ca. sieben Vollzeitstellen) können psychologische Fachberatung sowie beispielsweise Verhaltensbeobachtungen oder Projekte vor Ort in den Kitas angeboten werden – in Kooperation mit dem Stadtjugendamt und den Münchner Erziehungsberatungsstellen. Im Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen ist es zum einen die Aufstockung der Schulbudgets zur Finanzierung von unter anderem Projektangeboten der (freien) Kinder- und Jugendhilfe an den Schulen, beispielsweise in den Bereichen Bewegung, Sport und Kultur, die auf ganz unterschiedliche Weise dazu beitragen, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in ihren sozialen Kompetenzen und ihrer Kreativität zu stärken. Sie können auf diesem Weg Aktivitäten in ihrer Einrichtung nachholen, welche sie in der Pandemie vermisst haben, sei es Sport, Theater, Musik und vieles mehr. Zum anderen sind es Fortbildungen, Supervision und Beratungen sowie Hausaufgabenhelfer*innen zur gezielten Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf. Der Geschäftsbereich Berufliche Schulen hat die Bedarfe in Zusammenarbeit mit zahlreichen städtischen und staatlichen Stellen sowie externen Anbietern erhoben und den Schulen ein Budget zur Bewältigung der Pandemie zur Verfügung gestellt. So konnten individuelle und passgenaue Maßnahmen an den Schulen durchgeführt werden.

Darüber hinaus stellte die Landeshauptstadt München im Schuljahr 2021/22 zusätzlich 750.000 Euro für ein **Tutor*innenprogramm** im Rahmen des Förderprogramm „gemeinsam.Brücken.bauen“ zur Verfügung. Dabei können Tutor*innen, im Zuge der pandemiebedingten Lerndefizitbewältigung, die ihnen anvertrauten Schüler*innen durch gezielte Lernförderung „auf Augenhöhe“ in einzelnen Unterrichtsfächern unterstützen oder auch zum sozialen Zusammenhalt von Klassengemeinschaften durch außerunterrichtliche Aktivitäten beitragen (siehe ausführliche Exkurs C1).

Die **digitale Transformation** der Münchner Kitas, allgemeinbildenden und beruflichen Schulen wurde schon vor der Pandemie angestoßen (RBS-A 2018a) und hat mit der Corona-Pandemie einen Schub in allen Bildungseinrichtungen erhalten (vgl. RBS-I 2020, vbw 2021, Huber u. a. 2020). Um für alle Schüler*innen die Teilhabe am Distanzunterricht während Corona sicherzustellen, hat die Landeshauptstadt München digitale Leihgeräte an Schüler*innen der beruflichen und allgemeinbildenden Schulen ausgegeben. Zudem wurde die IT-Infrastruktur an Schulen weiter ausgebaut (siehe ausführlicher Abschnitt A4).

Auswirkungen auf die anderen Bildungsbereiche

Auch wenn in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit oft die allgemeinbildenden Schulen und die Kindertageseinrichtungen im Vordergrund standen, waren die anderen Bildungsbereiche – berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie non-formale und informelle Angebote – ebenfalls stark betroffen.

In der **beruflichen Bildung** war es durch den Lockdown, die Umstellung vieler Betriebe auf Homeoffice und die zum Teil unsichere wirtschaftliche Lage für viele Jugendliche schwer, geeignete Praktikums- und Ausbildungsplätze zu finden. Gerade bei benachteiligten Jugendlichen und Geflüchteten bestand die Gefahr, diese durch digitale Formate nicht zu erreichen bzw. dass Jugendliche durch fehlende persönliche Unterstützung aus Bildungsangeboten herausfallen (ausführlich vgl. MBBB 2020). Während der Lockdowns wurden Beratungsangebote auf telefonische und verschiedene Tools der Online- und Videoberatung sowie neue Formate wie „walk and talk“-Spaziergänge umgestellt. Ausbildungs- und Berufsorientierungsmessen fanden online statt. Im Herbst 2020 ging sowohl die Zahl der Ausbildungssuchenden wie auch der angebotenen Ausbildungsplätze erheblich zurück. Die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge sank im Arbeitsagenturbezirk München um 12,8 % im Vergleich zum Vorpandemiejahr (ebd.) und ist im Herbst 2021 weiter leicht rückläufig. Auch in der beruflichen Bildung wurden digitale Formate genutzt. Die fachpraktischen Einheiten der beruflichen Bildungsgänge konnten jedoch schließungsbedingt oft nicht unterrichtet werden. Die Prüfungen an den Kammern fanden dennoch größtenteils statt (ebd.).

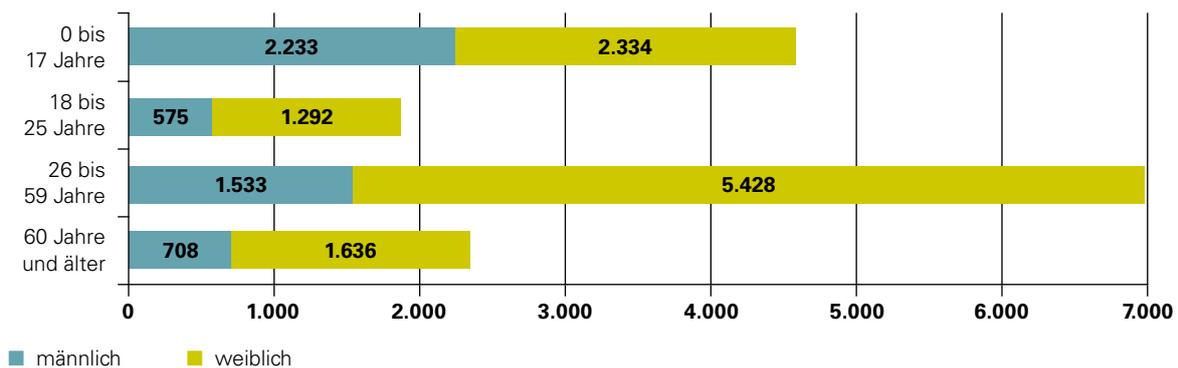
An den **Hochschulen** gab es eine weitgehende Aussetzung der Präsenzlehre zugunsten Online-Distanzlehre vom Sommersemester 2020 bis einschließlich Sommersemester 2021. Präsenzlehre und -prüfungen waren auf das absolut zwingende Mindestmaß reduziert. Das Wintersemester 2021/22 startete mit einem hohen Präsenzanteil, wurde aber noch vor Weihnachten 2021 wieder auf überwiegend digitale Formate umgestellt. In dieser Zeit fehlte vielen Studierenden der Austausch mit Kommiliton*innen und Lehrenden. Hinzu kamen finanzielle Probleme durch den Wegfall von eigenen Nebenjobs oder Einkommenseinbußen der Eltern (vgl. Kapitel E6).

Die Münchner Volkshochschule als größte Anbieterin der **Erwachsenenbildung** hatte ihr Online-Kursprogramm im Jahr 2020 deutlich ausgeweitet, insgesamt zeigte sich jedoch ein starker Rückgang an Belegungen ihrer Veranstaltungen (vgl. Abschnitt F1). Auch andere Einrichtungen der **non-formalen und informellen** Bildung wie die Münchner Stadtbibliothek (vgl. Abschnitt F2) oder das NS-Dokumentationszentrum (vgl. Abschnitt F3) verzeichneten durch Schließungen und Einschränkungen aufgrund von Hygienevorgaben – trotz vermehrter Online-Angebote – erhebliche Besucher*inneneinbußen.

A4 Geflüchtete aus der Ukraine

Mit dem Beginn des Angriffskrieges der Russischen Föderation gegen die Ukraine am 24. Februar 2022 begann die größte innereuropäische Fluchtbewegung seit dem zweiten Weltkrieg. Unter den Anfang August 2022 fast 6,4 Millionen Schutzsuchenden in Europa aus der Ukraine befanden sich allein in Deutschland 940.000 (UNHCR 2022-08-10). In München waren laut Bevölkerungsstatistik Ende August 2022 insgesamt 15.739 Personen gemeldet, die seit Februar 2022 aus der Ukraine zugezogen waren oder über eine ukrainische Staatsangehörigkeit verfügen und aus einem Drittstaat nach Deutschland gekommen sind. 4.567 davon waren unter 18 Jahren, etwas mehr als die Hälfte davon ist weiblich (Abb. A4-1). 1.133 Kinder aus dieser Gruppe sind unter sechs Jahre alt.

Abb. A4-1 Geflüchtete aus der Ukraine seit Februar 2022 in München (Stand 31. August 2022)*



* Zuzugsland Ukraine oder ukrainische Staatsangehörigkeit und Zuzug aus einem anderen Land.

Quelle: Statistisches Amt, eigene Berechnung und Darstellung

Unter den Geflüchteten ab 18 Jahren überwiegen die Frauen (z. B. 18- bis 25-Jährige: 1.292 von 1.867 Personen bzw. 69,2 %). Dies ist die Folge einer Ausreisesperre für Männer ab 18 Jahren in der Ukraine, da sie für eine mögliche Einberufung in die Armee im Land bleiben müssen. Entsprechend sind es häufig Mütter mit ihren Kindern oder Mehrgenerationenfamilien mit Großeltern, die in Deutschland ankommen.

Die Ankunft der Geflüchteten erfolgte in einem sehr kurzen Zeitraum, so dass innerhalb weniger Wochen die Aufnahme mehrerer tausend Personen organisiert werden musste. Insgesamt zeigte sich eine sehr positive Wirkung der bereits zuvor in München etablierten Maßnahmen und Unterstützungsangebote, die im Rahmen des Gesamtplans zur Integration von Geflüchteten während der letzten großen Fluchtbewegung erarbeitet wurden (vgl. SozRef 2018b). Für die Unterbringung wurden in München zu Beginn u. a. auch Turnhallen der städtischen Schulen benutzt und in der Folge Leichtbauhallen eröffnet. Die meisten Geflüchteten kamen in privaten Wohnungen unter, was für diese Gruppe eine bessere Wohnsituation bei der Ankunft schaffte als für Asylsuchende früherer Fluchtbewegungen. Allerdings ist in der Folge (Stand August 2022) der Bedarf nach Wohnraum und Unterbringung sehr hoch und brisant, da die Aufnahme in den Privatunterkünften zumeist als kurzfristige Notunterbringung geplant war.

Mit Blick auf die Betreuung und Beschulung der Kinder ist zudem die Zuschaltung bzw. Gewinnung von Personal (Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen und Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen) zu Beginn des Schuljahres 2022/23 eine Herausforderung. Mit dem Ressourcenbeschluss „Willkommen in München – Ressourcen für Bildung und Sport für Geflüchtete aus der Ukraine“ wurden hier für die städtischen Schulen aber auch für Beratungsangebote die entsprechenden Personalmittel sowie für Sportangebote zusätzliche Sachmittel vom Münchner Stadtrat beschlossen (vgl. RBS-PI-ZKB 2022).

Seit Ankunft der aus der Ukraine Geflüchteten im ersten Halbjahr 2022 wurden Kinder in Kindertageseinrichtungen sowohl auf Regelplätzen sowie über Brückenangebote der Kindertageszentren (KITZ) und an Standorten des Programms Kita-Einstieg (siehe auch Exkurs B1) aufgenommen. Zudem wurden insbesondere in der Nähe der Leichtbauhallen zur Unterbringung Geflüchteter sogenannte Drop-In-Gruppen geschaffen. Es handelt sich dabei um ein niedrigschwelliges sozialraumorientiertes Angebot, meist einmal pro Woche, innerhalb der Öffnungszeiten der Kita und in Räumen, die gerade nicht genutzt werden (z. B. Hortgruppe am Vormittag). Damit wird ein erstes Kennenlernen von institutionellen Bildungs- und Erziehungsformen ermöglicht.

An den Schulen wurden Kinder und Jugendliche in Regelklassen (bei entsprechenden Deutschkenntnissen) und in die vorhandenen Angebote zur schulischen Integration aufgenommen (z. B. Deutschklassen). Zudem wurden sogenannte Pädagogische Willkommensgruppen gebildet, die ein schulart- und altersgruppenübergreifendes Angebot darstellen. Im Schuljahr 2022/23 wurden an den allgemeinbildenden Schulen und den Wirtschaftsschulen Brückenklassen gebildet, die schulartunabhängig für ein Schuljahr die Möglichkeit zur Orientierung und zum Erwerb der deutschen Sprache geben. Für den Beginn des Schuljahres waren an 21 Gymnasien, 20 Mittelschulen, acht Realschulen und einer Wirtschaftsschule in München Brückenklassen geplant (siehe ausführlich Exkurs C2).

An den beruflichen Schulen stehen für die Jugendlichen aus der Ukraine mit den Berufsintegrationsklassen und den Berufsvorbereitungsklassen an den Berufsschulen sowie mit den Integrationsvorklassen an Fachober- und Berufsoberschulen erprobte Angebote für Neuzugewanderte bereit. Mit der städtischen Berufsschule zur Berufsintegration verfügt die Landeshauptstadt München hier zudem seit langem über ein Kompetenzzentrum für diese Aufgabenstellung (siehe ausführlich Exkurs D2).

Von Beginn an hat sich zu Bildungsfragen und zur Anerkennung von Qualifikationen ein Beratungsbedarf gezeigt. Mit der städtischen Servicestelle zur Erschließung ausländischer Qualifikationen im Sozialreferat sowie der Servicestelle BildungsBrückenBauen und der Bildungsberatung International im Referat für Bildung und Sport verfügt die Landeshauptstadt München hier über entsprechende Angebote.

Die Bildungsberatung International bietet herkunftssprachliche Beratung (u. a. in Ukrainisch, Russisch) zu Beschulungsmöglichkeiten in München an. Das Angebot BildungsBrückenBauen vermittelt ehrenamtliche Sprachmittler*innen in Beratungsgespräche im Bildungskontext, in denen eine sprachliche und interkulturelle Vermittlung notwendig oder sinnvoll ist. Das weitaus größte Aufgabenfeld dabei sind Elterngespräche in Schulen. Das Angebot wird im Rahmen des Ressourcenbeschlusses für Geflüchtete aus der Ukraine (vgl. RBS-PI-ZKB 2022) aufgestockt. Im selben Beschluss wurden auch die notwendigen Stellen beschlossen, um ein Bildungsclearing U16 im Referat für Bildung und Sport aufzubauen. Die Hauptaufgabe des Bildungsclearings ist es, möglichst rasch eine umfassende, vollständige und zwischen staatlichen und städtischen Bildungsakteur*innen koordinierte Unterstützung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher zur Bildungsintegration zu leisten. Hierzu gehört u. a. auch ein Aufnahmeverfahren für die Empfehlung einer Schulart einzuführen, um sicherzustellen, dass Schüler*innen entsprechend ihrer Begabung beschult werden. Eltern werden so durch eine zentrale Anlaufstelle beim Übergang in das bayerische Schulsystem unterstützt und begleitet.

A5 Digitalisierung im Bildungsbereich

Ein eingeschränkter Zugang zu digitalen Technologien und Medien oder fehlende digitale Kompetenzen führen zu weniger gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Dies betrifft die sozialen Beziehungen, den Arbeitsmarkt wie auch die politische Partizipation (vgl. auch SKGB 2021). Entsprechend gilt es, digitale Bildungs- und Lernangebote weiter auszubauen, die notwendige Infrastruktur und Ausstattung zu schaffen, den Zugang für alle Bildungsteilnehmer*innen sicherzustellen sowie neue pädagogische Konzepte zu entwickeln. Zugleich muss die Qualifizierung des pädagogischen Personals in didaktischer und technischer Hinsicht mitgedacht werden. Was im Folgenden hierzu vor allem in Bezug auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sowie die Schulen dargestellt wird, gilt dabei für alle Bildungsbereiche.

Digitalisierung und Bildungsteilhabe

Aufgabe der Bildungseinrichtungen ist es u. a. digitale Kompetenzen zu fördern. Dies bedeutet vor allem, Kinder und Jugendliche an die digitale Welt so heranzuführen, dass sie zu einer selbständigen Teilhabe befähigt werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2016, S. 11). Dabei gilt es sicherzustellen, dass sie über die notwendige Ausstattung verfügen, um an entsprechenden Bildungs- und Lernangeboten vollumfänglich partizipieren zu können. Mögliche digitale Ungleichheiten sind somit als Thema der Bildungsgerechtigkeit zu berücksichtigen und entsprechend der verschiedenen Bildungsteilnehmer*innen die Merkmale Geschlecht, Zuwanderung, Behinderung und soziale Lage zu beachten (vgl. Kutscher 2019, S. 381f.; siehe auch A2). Ein Beispiel hierfür ist der Internetzugang: Während Haushalte mit einer guten wirtschaftlichen Lage fast immer über einen Internetzugang verfügen, waren es im Jahr 2019 in den einkommensschwächsten Haushalten nur 80 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 239).

So hat auch die Corona-Pandemie gezeigt, dass für den Zugang zu Bildung im Distanzunterricht für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien entsprechende Unterstützung bei der IT-Ausstattung notwendig ist, da Tablets, Laptops und Internetzugang oftmals nicht oder in nicht ausreichender Form vorhanden waren. Im Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2020 zeigte sich, dass für Jugendliche mit Behinderungen, Jugendliche in prekären sozialen Lagen und Neuzugewanderte die coronabedingte Umstellung auf digitale Angebote zu deutlich erschwerten Zugangsbedingungen geführt hat (vgl. MBBB 2020, S. 223f.). Entsprechend gilt es, digitale Angebote auch zielgruppengerecht zu gestalten. Dies war, u. a. bezogen auf die Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund sowie Menschen mit körperlichen und geistigen Einschränkungen, auch Diskussionsthema des Stadtratshearings „Wie sozial ist digital?“. Die Vorträge und Diskussionen des Hearings haben gezeigt, dass neben Barrierefreiheit auch die Vernetzung und Bekanntmachung der Aktivitäten und Ansprechstellen für digitale Teilhabe besonders wichtig sind (vgl. MDE 2022).

Auch nach Geschlecht betrachtet, lassen sich Unterschiede feststellen. 12- bis 19-jährige Jungen und junge Männer besitzen etwas häufiger einen Computer oder Laptop als Mädchen und junge Frauen (80 % zu 72 %), die dafür etwas öfter über ein Tablet verfügen (45 % zu 42 %) (vgl. mpfs 2021, S. 8). Bei den 14- bis 24-Jährigen geben die jungen Frauen u. a. seltener an, dass sie ein (Heim-)Netzwerk einrichten, einen Text/eine Präsentation erstellen oder Inhalte in sozialen Netzwerken posten können (vgl. Initiative D21 2020, S. 12). Allerdings ordnen Frauen ihre Kompetenzen in männlich besetzten Themengebieten bei gleicher Leistung häufig niedriger ein als die von Männern (vgl. Vincent und Janneck 2017). Folglich gilt es bei den Geschlechterunterschieden sowohl auf mögliche Kompetenzunterschiede wie auf (Selbst-)Zuschreibungen zu achten (siehe auch A2.1).

Digitale Ausstattung der Münchner Schulen im Dreiklang Pädagogik – Technik – Qualifizierung

Im Oktober 2018 wurde der Grundsatzbeschluss „Die digitale Transformation der Münchner Bildungseinrichtungen“ des Referats für Bildung und Sport vom Münchner Stadtrat verabschiedet (RBS-A 2018a). Die geplante Transformation umfasst eine breite Palette von Digitalisierungsmaßnahmen einschließlich der bedarfsgerechten Ausstattung der Bildungseinrichtungen mit Infrastruktur und Geräten, dem Aufbau von Medienkompetenz sowie die Bereitstellung von digitalen Lern- und Lehrmedien. Bis zum Jahr 2025 sollen die öffentlichen Bildungseinrichtungen im Rahmen des kommunalen Sachaufwands der Landeshauptstadt München sowie im Zuständigkeitsbereich des Referats für Bildung und Sport die grundlegende Digitalisierung abgeschlossen haben. Dabei wird insbesondere auch den Themen Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit eine besondere Relevanz zugesprochen.

Durch eine bedarfsgerechte Ausstattung der Münchner Bildungseinrichtungen mit zeitgemäßer IT-Infrastruktur, IT-Ausstattung und IT-Services ermöglicht die Landeshauptstadt München eine sichere Verankerung von Medienbildung. Alle Bildungseinrichtungen haben bereits eine Breitbandanbindung am jeweiligen Standort. Der WLAN-Ausbau wird mit Hochdruck vorangetrieben. Zum Jahreswechsel 2021/22 verfügten bereits 145 Schulen über eine fest installierte und weitgehend flächendeckende WLAN-Ausstattung (vgl. LHM-S 2022, S. 4). Bis Ende 2023 sollen dann alle Münchner Bildungseinrichtungen mit fest installiertem WLAN ausgeleuchtet sein. Für eine schnelle und unkomplizierte Versorgung mit WLAN wurden seit Beginn der Corona-Pandemie 2.000 LTE-Pop-Up-Router ausgerollt. Damit steht neben der möglichen Durchführung von Distanz- und Hybridunterricht auch das notwendige Netzwerk für einen digitalisierten Unterricht im Lernraum zur Verfügung. Um für alle Schüler*innen die Teilhabe am Distanzunterricht wä-

rend der Corona-Pandemie sowie in der Weiterentwicklung hin zum digitalen Klassenzimmer sicherzustellen, wurden durch die Landeshauptstadt München in den Jahren 2020 und 2021 insgesamt 16.592 Leihgeräte (15.801 Tablets und 791 Laptops) an Schüler*innen ausgegeben, die zuhause über kein geeignetes digitales Endgerät verfügen (vgl. ebd. S. 12). Die Finanzierung erfolgte zum Großteil über die Förderrichtlinie „Sonderbudget Leihgeräte“ (SoLe) im Rahmen des Förderprogramms DigitalPakt Schule. Da absehbar war, dass der hohe Bedarf an Geräten von den Fördermitteln nicht gedeckt wird, hat die Landeshauptstadt München über die Förder-summe hinaus weitere mobile Endgeräte beschafft.

Für die Lehrkräfte wurden im Jahr 2021 insgesamt 10.000 personenbezogene Dienstgeräte (Laptops und Convertibles) ausgegeben. Damit wurden gut zwei Drittel der Münchner Lehrer*innen mit einem Neugerät ausgestattet. Die Geräte sind zum Großteil im Rahmen des „Sonderbudgets Lehrerdienstgeräte“ (SoLD) des Förderprogramms DigitalPakt Schule sowie aus Mitteln der Landeshauptstadt München finanziert worden. Für das Unterrichten im digitalen Klassenzimmer und/oder in Hybridform sowie organisatorische Maßnahmen wie z. B. Schulkonferenzen, wurden allen Schulen Video-Conferencing-Systeme bereitgestellt. Zudem wurde die Ausstattung sukzessive weiter mit Dokumentenkameras und interaktiven Whiteboards (IWBs) ausgebaut, um eine standardisierte IT-Ausstattung im digitalen Lernraum sicherzustellen (vgl. ebd., S. 9). Den Grund-, Mittel- und Förderschulen steht seit 2021 ein digitales Tool für die Stunden- und Vertretungsplanung, zur Eltern-/Schüler*innen-/Lehrer*innenkommunikation, für das digitale Klassenbuch sowie für die Organisation von An- und Abwesenheiten zur Verfügung. Solche und weitere Anwendungen unterstützen die Bildungseinrichtungen dabei, ihre Verwaltungsprozesse zu vereinfachen.

Im Rahmen des DigitalPakts Schule wurden nicht nur Endgeräte beschafft, sondern auch intensiv an der Erstellung und Implementierung von Medienentwicklungsplänen gearbeitet. Dafür waren die IT-Bedarfsmanager*innen des Referats für Bildung und Sports, die Verwaltungsbereiche der verschiedenen Schularten sowie Vertreter*innen der Schulen und des Freistaats Bayern im kontinuierlichen Austausch.

Einrichtungsspezifische Medienkonzepte, welche die strukturelle Verankerung von Medienbildung sicherstellen, werden dabei laufend (weiter-)entwickelt, um digitale Medien und Werkzeuge nicht nur einzusetzen, sondern auch die damit verbundenen Kompetenzen zu vermitteln. Die Förderung von Medienkompetenz wird entsprechend einer „Bildung in der digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz 2016) in die Lehr- und Lernprozesse integriert. Selbstbestimmung und Chancengerechtigkeit in einer digitalen Welt setzen wiederum voraus, dass Lernende verantwortungsvoll und kritisch mit Digitalem umgehen. Dafür braucht es verstärkt digitale Konzepte und Maßnahmen entlang der gesamten Bildungskette und somit eine strukturelle Verankerung von Medienbildung sowie das Lernen mit und über neue und digitale Medien. Die Implementierung muss dabei in Kombination mit einer strukturierten Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals an den Münchner Bildungseinrichtungen erfolgen. Qualifizierungsmaßnahmen des Referats für Bildung und Sport sorgen dafür, dass das Personal ein entsprechendes Schulungsangebot erhält. Der Medienservice, der die Bildungseinrichtungen mit dem Verleih von Bildungsmedien und neuartigen Medien (z. B. Virtual-Reality-Brillen) unterstützt, flankiert dieses Angebot.

Stabsstelle Medienpädagogische Steuerung (MPS)

Zum September 2021 wurde im Referat für Bildung und Sport die neue Stabsstelle Medienpädagogische Steuerung direkt bei der Referatsleitung eingerichtet. Durch die Stabsstelle soll gewährleistet werden, dass medienpädagogische Inhalte und IT-Anforderungen seitens des IT-Bedarfsmanagements der Geschäftsbereiche inhaltlich betreut und gesteuert werden. Zu den Aufgaben der Stabsstelle zählen darüber hinaus die medienpädagogische Strategieentwicklung, das Programm- und Stakeholdermanagement sowie das Qualitätsmanagement (vgl. RBS-MPS 2022, S. 4). Die Stabsstelle ist somit auch mit der Erfassung und Behandlung von geschäftsbereichsübergreifenden, strategischen IT-Themen der dezentralen Bildungseinrichtungen (Kindertageseinrichtungen, Allgemeinbildende Schulen, Berufliche Schulen) beauftragt, die einen medienpädagogischen Bezug aufweisen. Neben der damit verbundenen Steuerungsfunktion erfolgt durch die Stabsstelle im Rahmen des Qualitätsmanagements auch eine begleitende Evaluation, um die Wirkung der Digitalisierungsstrategie zu messen. Damit verbunden ist ein Innovationsmanagement, das Trends im Bereich Bildung und Digitalisierung für die medienpädagogische Strategie frühzeitig berücksichtigt, um bei Bedarf Pilotprojekte zu initiieren. Ebenso ist die medienpädagogische Schul- und Kitaentwicklung Teil der Kernaufgaben des IT-Bedarfsmanagement

B Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Die gesellschaftlichen Entwicklungen des letzten Jahrzehnts haben zu einem deutlich erhöhten Stellenwert der Kindertagesbetreuung beigetragen. Während Kindertageseinrichtungen für Kinder lange Zeit überwiegend im Licht ihrer Betreuungsfunktion wahrgenommen wurden, wird ihnen heutzutage eine erhöhte Aufmerksamkeit hinsichtlich der Bildung und Erziehung von Kindern in den ersten Lebensjahren zuteil.

Parallel zur Versorgung mit Kita-Plätzen im Rahmen der Erfüllung des Rechtsanspruchs (nach §24 SGB VIII) ist es auch Aufgabe der Kommune, eine qualitative Kindertagesbetreuung zu gewährleisten. So ist die Sicherung und die Stärkung der Qualität in Münchner Kindertageseinrichtungen ein strategischer Schwerpunkt in der Fach- und Ausbauplanung Perspektive Kita 2020 des Referats für Bildung und Sport (RBS-Kita 2017a, S. 10ff.). Dementsprechend wurde unter Federführung des Geschäftsbereichs KITA ein Zusammenschluss der Träger von Kindertageseinrichtungen und mit internen und externen Kooperationspartner*innen etabliert. Seit November 2017 fanden im Rahmen des Bündnisses für Qualität in Münchner Kindertageseinrichtungen mehrere Veranstaltungen mit anschließenden Arbeitsgruppen statt und hierbei wurden mit allen Beteiligten Qualitätsanforderungen zu den Themenschwerpunkten Interaktionsqualität und Partizipation erarbeitet. Mit der anschließenden Veröffentlichung dieser Qualitätsanforderungen wurden sie der Münchner Kitalandschaft transparent gemacht und zur weiteren Umsetzung angeregt. Als weiterer Themenschwerpunkt wurde die Digitalisierung in der Kita bearbeitet und es sind weitere Themen in Planung.

Auch durch die Teilnahme am Modellversuch Pädagogische Qualitätsbegleitung (PQB) (2015) und die Verstetigung der PQB seit 2019 im Rahmen des Gute-Kita-Gesetzes zeigte die Landeshauptstadt München, dass neben der Säule „Bedarfsdeckung“ die zweite Säule „Qualität in der Kindertagesbetreuung“ nach wie vor im Fokus ist. Die PQB ist seither ein fester Bestandteil des Beratungsangebots des Referats für Bildung und Sport. Im ersten Quartal 2022 haben 28 Kitas in freigemeinnütziger und sonstiger Trägerschaft und 34 Kitas in städtischer Trägerschaft (insgesamt 62 Kitas) das Angebot der PQB wahrgenommen. Aus den Mitteln des Gute-Kita-Gesetzes wurden weitere Maßnahmen für die Stärkung der Qualität in Kitas ergriffen. Der Städtische Träger hat 2019 auf Basis einer umfangreichen Beschlussvorlage zum Beispiel für die Entlastung von Verwaltungstätigkeiten der Kita-Leitungen Verwaltungsfachkräfte (aktuell ca. 100 Stellen) eingestellt. Durch ihren Einsatz bleibt den Kita-Leitungen wieder mehr Zeit für die pädagogische Arbeit.

Die Digitalisierung in den Kitas ist seit einigen Jahren bundesweit ein relevantes Thema der frühpädagogischen Wissenschaft und hat mit der Corona-Pandemie an Bedeutung gewonnen. Neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern spielt sie eine wichtige Rolle für die Kommunikation mit den Eltern sowie für die Verwaltung der Kita und trägt zur Qualität in der Kindertageseinrichtung bei. Die Nutzung der Digitalisierung hat als neue Technologie geschlechterbezogen erhebliche positive wie negative Auswirkungen. Für die Kita-Pädagogik heißt dies, in der Heranführung zu und beim Einsatz von digitalem Lernen im Besonderen geschlechterbezogene Gleichstellungsarbeit zu leisten, um Mädchen* wie Jungen* teilhabegerecht und gleichstellungsorientiert in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen und zu fördern.

Das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) macht geeignete Qualitätssicherungsmaßnahmen zur Voraussetzung für die staatliche Förderung. Viele Träger haben deshalb ein Qualitätsmanagement (QM) etabliert. In den städtischen Kindertageseinrichtungen wird seit Ende der 1990er Jahre das System zur Qualitätssicherung und -entwicklung (QSE) umgesetzt (vgl. RBS-KITA 2017a, S. 13). Nur mithilfe wirksamer QM/QSE-Systeme werden die Qualitätsziele einer Organisation zeitgerecht und nachvollziehbar erreicht und ein erarbeiteter Qualitätsstandard dauerhaft gesichert. Die regelmäßige fachliche Überprüfung, Sicherung und Weiterentwicklung der Arbeit dient dazu, dem aktiven und ständigen Wandel der Arbeitsumgebung gerecht zu werden.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ist seit Jahrzehnten ein sich national wie international dynamisch entwickelndes Feld. Nach dem Ausbau der Kindergärten in den 1990er-Jahren folgte im letzten Jahrzehnt der Ausbau von Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige, um den 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch für 1- und 2-jährige Kinder erfüllen zu können. Mittlerweile wird der Platzausbau altersunabhängig weiterbetrieben. Zudem gilt es, für Kinder mit Behinderungen oder von Behinderungen bedrohte Kinder bedarfsgerechte Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen.

München als stetig wachsende Großstadt hat mit der Elternberatungsstelle (EBS) des Referats für Bildung und Sport die große Herausforderung „Beratung der Familien und Versorgung der Kinder mit Betreuungsplätzen“ seit fast zehn Jahren mit Erfolg gemeistert. Die Zahl der Beratungen per Telefon, Mail und persönlichem Gespräch sind weiterhin am Wachsen. Neben der Elternberatungsstelle ist seit 2016 die Onlineplattform *kita finder+* bei der Suche nach einer Kindertagesbetreuung eine große Unterstützung für Eltern. Mit dem *kita finder+* ist es seit fast sieben Jahren möglich, online die Anmeldungen in mehreren Kindertageseinrichtungen, Mittagsbetreuungen, Großtagespflegen und seit 2022 auch für Tagespflege in Familien durchzuführen. Aktuell werden ca. 90 Prozent der Betreuungsplätze in München über den *kita finder+* vergeben.

In München gibt es für den Ausbau der Kindertagesbetreuung bereits seit 2009 die Arbeitsgruppe „Ausbauoffensive Kindertagesbetreuung“, um die Erfüllung der Versorgungsziele bei der Kindertagesbetreuung sicherzustellen. Die Aufgabe der referatsübergreifenden Arbeitsgruppe besteht darin, geeignete Flächen und Gebäude für Kindertageseinrichtungen unter Beachtung aller planungs- und baurechtlichen Vorgaben und ineinandergreifender Abstimmungsprozesse zu ermitteln und für alle Altersgruppen eine kleinräumige bzw. wohnungsnah und bedarfsgerechte Versorgung zu erreichen. 2019 wurde die bisherige AG Ausbauoffensive Kindertagesbetreuung in die Struktur der Schulbaugremien eingebunden und als „Dach“ die referatsübergreifende AG Schul- und Kitabauoffensive gebildet.

Im Januar 2021 standen in München 24.079 Betreuungsplätze für unter 3-jährige Kinder zur Verfügung. Dadurch ergibt sich ein Versorgungsgrad von 50 Prozent. 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).

Auswirkungen der Corona-Pandemie und des Kriegs in der Ukraine

Die **Corona-Pandemie** hat auch die Kindertageseinrichtungen vor große Herausforderungen gestellt und Kinder, Erziehungskräfte sowie Eltern stark belastet. Mit den vorliegenden Daten lassen sich die Betreuungssituation während der Pandemie (zeitweise Schließungen bzw. Notbetreuungen) und ihre Auswirkungen nicht abbilden. Eine übergreifende Darstellung zu den Folgen der Corona-Pandemie für alle Bildungsbereiche findet sich in Abschnitt A3.

Die Aufnahme und Versorgung der **Geflüchteten aus der Ukraine** ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die auch die Kindertageseinrichtungen betrifft. Ende August 2022 befanden sich unter den Geflüchteten 425 0- bis 2-jährige und 708 3- bis 5-jährige Kinder. Im folgenden Abschnitt mit Berichtsjahr 2021 kann deren Betreuung noch nicht dargestellt werden, erste Informationen finden sich im Abschnitt A4.

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. KinderTagesZentren (KITZ) sind Häuser für Kinder, die durch eine zusätzliche intensive Vernetzung im Stadtteil und einem Konzept der integrierten Familienarbeit zur Umsetzung von mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen (siehe zu den KITZ auch Exkurs B1). Eine besondere Trägerform sind Eltern-Kind-Initiativen (EKI), die eine Kindertagesbetreuung auf Basis einer Familienselbsthilfe bereitstellen. Auch hier werden alle Formen der Tagesbetreuung (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 mindes-

tens 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.

Seit dem Kindergartenjahr 2020/21 stellt die sogenannte Mini-Kita ein neues Angebot der Kindertagesbetreuung dar. Die Mini-Kita ist eine reguläre Kindertageseinrichtung, in der alle Altersgruppen einer klassischen Kindertageseinrichtung betreut werden können. Die wesentlichen Alleinstellungsmerkmale einer Mini-Kita sind die beschränkte Anzahl der zu betreuenden Kinder sowie der mögliche Einsatz einer Kindertagespflegeperson in einer Mini-Kita. Demnach können in einer Mini-Kita bis zu maximal zwölf Kinder gleichzeitig betreut werden. Anstatt eines*er Kinderpfleger*in kann darüber hinaus eine Kindertagespflegeperson mit einer Zusatzqualifikation als Ergänzungskraft eingesetzt und in den Anstellungsschlüssel eingerechnet werden. Im Dezember 2021 gab es zehn Mini-Kitas in München, die insgesamt 114 Kinder – darunter 108 im Alter von unter 3 Jahren – betreuten.

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 2021 standen in 31 elternorganisierten Spielgruppen, die vom Sozialreferat gefördert wurden, 338 Betreuungsplätze zur Verfügung.

Eine Differenzierung nach Trägerschaft in der Kindertagesbetreuung kann im Folgenden nur für BayKiBiG-geförderte 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. Nach der Einteilung der Trägerarten, wie sie die Kinder- und Jugendhilfestatistik in Anlehnung an des Sozialgesetzbuch (SGB VIII) vornimmt, lassen sich in München die Kindertageseinrichtungen auch entlang der Kategorien öffentliche Jugendhilfe, freie gemeinnützige sowie freie nichtgemeinnützige Jugendhilfe abbilden. Bei freien nichtgemeinnützigen Trägern handelt es sich dabei um Kindertageseinrichtungen von Firmen für ihre Mitarbeiter*innen sowie um Angebote mit Gewinnerorientierung. Die freien gemeinnützigen Träger lassen sich anhand der Kinder- und Jugendhilfestatistik nach kirchlichen Angeboten (konfessionelle Träger), nach den nichtkonfessionellen Wohlfahrtsverbänden und sonstigen gemeinnützigen Trägern unterscheiden. Bei Letzteren handelt es sich häufig um Eltern-Kind-Initiativen. **Tabelle B1-1** weist auf dieser Grundlage öffentliche Träger (öffentliche Jugendhilfe) und freie Träger mit den jeweiligen Unterkategorien aus.

Im März 2021 gab es in München insgesamt 1.310 Einrichtungen, in denen noch nicht schulpflichtige Kinder betreut wurden. 346 bzw. 26,4 % der Kindertageseinrichtungen werden von der Stadt München getragen (Tab. B1-1). Damit weist die Kinder- und Jugendhilfestatistik sieben Einrichtungen mehr aus als die Daten des Referats für Bildung und Sport (339) 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.

Tab. B1-1 Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (ohne Horte und Tagesheime) nach Trägergruppen in München, März 2016 bis März 2021*

Träger	Trägergruppen	Jahr						Entwicklung (in %) 2016-2021	
		2016	2017	2018	2019	2020	2021	Absolut	in %
Öffentliche Träger	Landeshauptstadt München	359	358	354	351	338	346	-13	-3,6
	Oberste Landesbehörden (Ministerien)**	3	3	3	3	3	3	0	-
Freie Träger	Konfessionelle Träger	185	190	192	191	192	195	10	5,4
	Nichtkonfessionelle Wohlfahrtsverbände	139	141	151	153	166	170	31	22,3
	Sonstige gemeinnützige Träger	353	358	346	346	341	341	-12	-3,4
	Privat – nichtgemeinnützige Träger	190	201	211	232	249	255	65	34,2
Insgesamt		1.229	1.251	1.257	1.276	1.289	1.310	81	6,6

*Die Anzahl der Kindertageseinrichtungen der Trägerin Landeshauptstadt München kann nach zwei Zählweisen angegeben werden. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik sind es nach Betriebserlaubnis 346 Kindertageseinrichtungen, nach organisatorischen Einheiten (z. B. Haus für Kinder mit Kinderkrippe und Kindergarten) sind es 339 Kindertageseinrichtungen.

**Bei den Kindertageseinrichtungen der obersten Landesbehörden handelt es sich um Kindertageseinrichtungen, die direkt der Freistaat Bayern führt und die an den jeweiligen Behörden für die Kinder der Mitarbeiter*innen zur Verfügung stehen.

Quelle: Statistisches Amt München

26,0 % bzw. 341 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 19,5 %. Konfessionelle Träger beteiligen sich mit 195 Kindertageseinrichtungen bzw. einem Anteil von 14,9 % der Einrichtungen, wobei diese zum größten Teil vom Deutschen Caritasverband (125 Kindertageseinrichtungen) und dem Diakonischen Werk (67 Kindertageseinrichtungen) getragen werden. 13,0 % oder 170 Einrichtungen werden von den nichtkonfessionellen Wohlfahrtsverbänden getragen. Allein 117 Einrichtungen sind dabei dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband zuzurechnen, 37 der Arbeiterwohlfahrt.

Die Entwicklung der Trägerlandschaft in München ist durch eine Ausbaudynamik gekennzeichnet, zu der die verschiedenen Trägergruppen unterschiedlich stark beitragen. Im Vergleich zum März 2016, als es noch 1.229 Kindertageseinrichtungen mit Angeboten für die Altersgruppen 0 bis unter 3 Jahre und 3 bis unter 6 Jahre gab, hat sich ihre Zahl um 81 erhöht. Besonders stark gewachsen ist die Zahl der Einrichtungen in der Hand von privat-nichtgemeinnützigen Anbietern (+65). Damit setzt sich der Trend der letzten Jahre fort (vgl. MBB 2019, S. 51). Zugenommen hat auch die Anzahl der Einrichtungen nichtkonfessionelle gemeinnütziger Träger (+31), darunter überwiegend Einrichtungen vom Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (+26).

Bei der Verteilung der Angebote 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 milieuhabhängig 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.

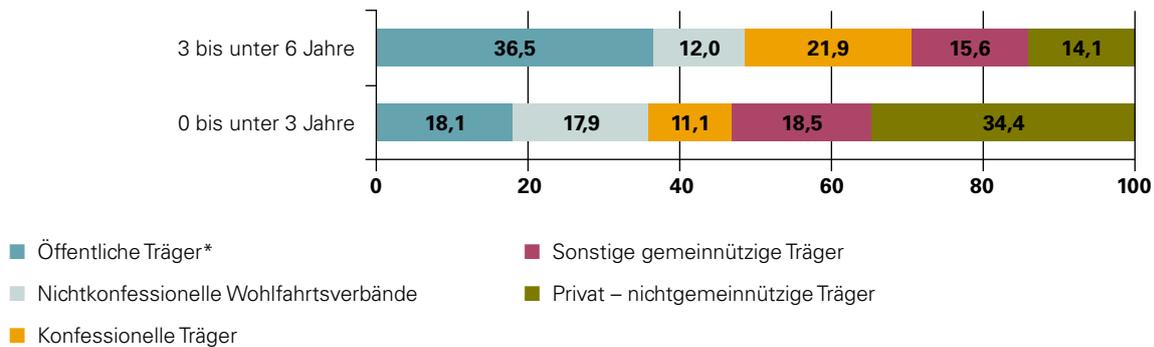
Die trägergruppenspezifische Entwicklung der Anzahl der Kindertageseinrichtungen zwischen 2016 und 2021 ist auch durch die Ausbaustrategie der Landeshauptstadt München bedingt. Den vom Stadtrat beschlossenen Vorgaben folgend, werden prinzipiell alle ab 2012 fertiggestellten stadteigenen Einrichtungsbauten den freien Trägern zur Betriebsträgerschaft übergeben (vgl. RBS-KITA 2011). Ausnahmen gibt es hier lediglich, wenn in einem Planungsbereich noch keine städtische Kindertageseinrichtung vorhanden ist. Damit richtet sich die Ausbaustrategie der Stadt München vornehmlich auf die Errichtung neuer Kindertageseinrichtungen, aber nicht auf deren Betrieb. Für die von der Stadt München fertiggestellten Kindertageseinrichtungen 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 2021 gab es 195 Kindertageseinrichtungen in Betriebsträgerschaft. Im Vergleich zum März 2018 ist ihre Zahl um 36 Einrichtungen gestiegen.

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. B1-1**).

36,5 % der Kinder im Kindergartenalter besuchen eine städtische Kindertageseinrichtung bzw. in wenigen Ausnahmefällen (ca. 40 Kinder) eine Kita des Freistaats Bayern (Oberste Landesbehörden). Die Stadt München hat für diese Altersgruppe somit eine zentrale Versorgungsfunktion. Gut ein Fünftel (21,9 %) der Kinder dieser Altersgruppe wird durch eine konfessionelle Kindertageseinrichtung betreut. Bei den unter 3-Jährigen, von denen 18,1 % in eine städtische Kindertageseinrichtung gehen bzw. sehr selten auch eine der drei Kindertageseinrichtungen des Freistaats Bayern besuchen, treten andere Träger stärker in Erscheinung. Der Anteil privat-nichtgemeinnütziger Träger beträgt in dieser Altersgruppe mehr als ein Drittel (34,4 %), sonstige gemeinnützige Träger betreuen 18,5 % der unter 3-Jährigen.

Abb. B1-1 Anteil der Kinder von 0 bis unter 3 Jahren und von 3 bis unter 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen nach Trägergruppen in München, März 2021 (in %)



*Hierbei handelt es sich fast ausschließlich um die Trägerin Stadt München. Nur wenige Kinder (Kinderkrippenalter ca. 60, Kindergartenalter ca. 40) besuchen eine der drei Kindertageseinrichtungen des Freistaats Bayern an einer der obersten Landesbehörden (vgl. Tab. B1-1).

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Im Zeitraum 2018 bis 2021 zeigen sich in der Betreuung der unter 3-Jährigen nur kleinere Verschiebungen nach Trägergruppe von maximal einem Prozentpunkt (vgl. MBB 2019, S.53). Bei der Betreuung der 3- bis unter 6-Jährigen sank der Anteil in städtischer Trägerschaft um gut zwei Prozentpunkte, bei den konfessionellen und den sonstigen gemeinnützigen Trägern um jeweils etwas mehr als ein Prozentpunkt. Zuwächse bei den 3- bis unter 6-Jährigen gab es durch privat-nichtgemeinnützige Träger (+3,1 Prozentpunkte) sowie bei den nichtkonfessionellen Trägern (+1,4 Prozentpunkte).

B2 Bildungsbeteiligung in der Kindertagesbetreuung

Die Zahl der Kinder in der Kindertagesbetreuung ist in den letzten Jahren weitergewachsen. Die Zunahme geht bei den unter 3-Jährigen 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) die Betreuungsquote (vgl. B2.2) betrachtet.

Eine gesonderte Betrachtung nach Geschlecht erfolgt nicht, da sich in der Summe für die Bildungsbeteiligung hier keine nennenswerten Unterschiede zeigen: Im März 2021 waren 49,8 % aller betreuten unter 6-Jährigen weiblich und 50,2 % männlich. Der Anteil der Mädchen liegt damit nur leicht über ihrem Anteil an den Geburten in den Jahren 2016 bis 2020 in München mit 49,0 %. Auffälligkeiten nach Geschlecht gibt es bei der Betrachtung der Kinder mit (drohenden) Behinderungen, diese werden im entsprechenden Abschnitt B4 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).

Auch wenn hier keine geschlechtsbezogenen Kennzahlen dargestellt werden, so ist das Thema Geschlecht in der frühen Bildung auf inhaltlicher Ebene wichtig, denn geschlechtsspezifische Unterschiede werden in Bezug auf die Zuschreibung von Fähigkeiten und Vorlieben bereits im Kindergartenalter stark reproduziert (vgl. Rohrmann & Wanczek-Sielert 2018). Deshalb ist die Förderung von Genderkompetenz sowie die Entwicklung einer geschlechterbewussten Haltung in Kindertageseinrichtungen von zentraler Bedeutung – in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, durch Fortbildungen bei den Fachkräften, aber auch in der Elternarbeit. Im 1. Aktionsplan der Landeshauptstadt München zur Europäischen Charta zur Gleichstellung von Frauen und Männern wurde u. a. das Ziel formuliert, Geschlechterstereotypen in den Berufsbildern abzubauen, den Blick der Kinder auf die Berufe zu weiten und gleichzeitig einer möglichen geschlechtsbezogenen Zuordnung entgegenzuwirken (GSt 2019). Im Projekt „Geschlechtersensibel arbeiten in einer städtischen Kita“ geht es darum, die Mitwirkenden für die pädagogische Verantwortung jede*r einzelnen Fachkraft wie auch der des Teams zu sensibilisieren und prozesshaft die Weiterentwicklung der Einrichtung zu unterstützen. Die Erkenntnisse werden dokumentiert, um sie nachhaltig für weitere Beratungsprozesse und die Konzeptionsentwicklung als Orientierungsrahmen nutzen zu können. Die Auswertung des gesamten Projektprozesses mit der Formulierung von Kriterien ist bis Anfang 2023 geplant.

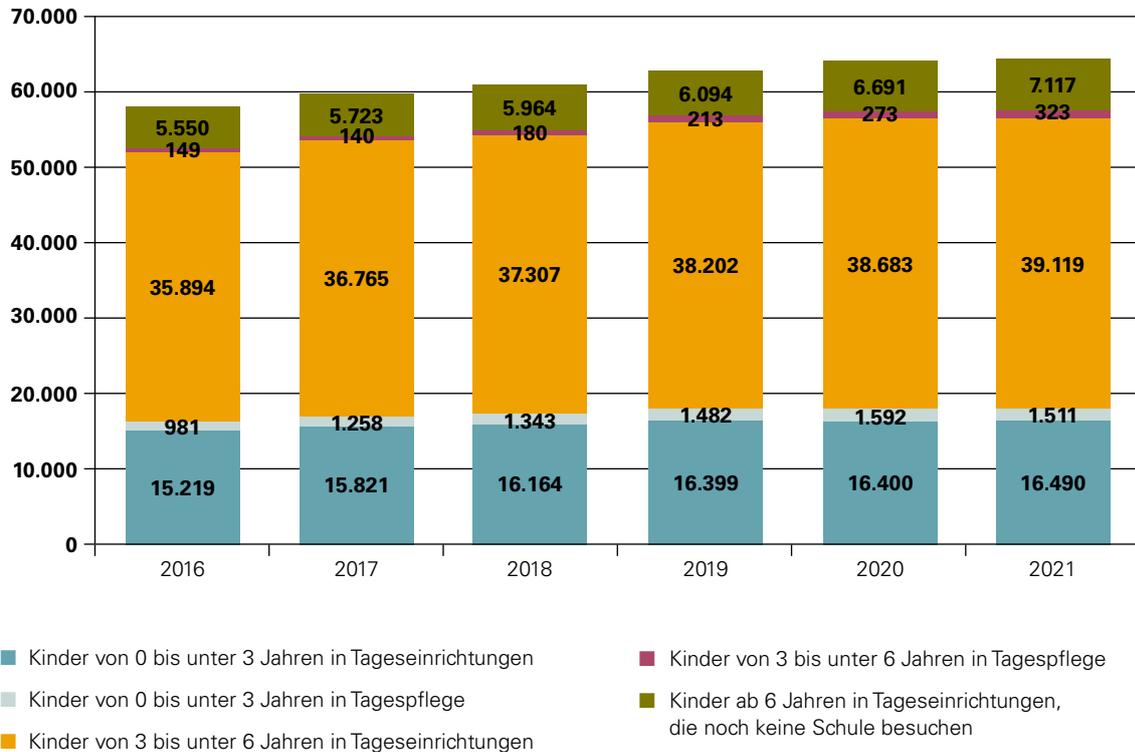
B2.1 Betreute Kinder und Betreuungszeit

57.443 Kinder bis unter 6 Jahren wurden im März 2021 entweder in einer Kindertageseinrichtung oder in der Tagespflege betreut (**Abb. B2-1**). Hinzu kamen 7.117 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 64.560 Kinder versorgt wurden. Darüber hinaus wurden 889 Kinder in der Großtagespflege betreut, davon waren ca. 80 % unter 3 Jahren. Zudem wurden 114 Kinder, fast alle ebenfalls unter 3 Jahren, im Dezember 2021 in Mini-Kitas betreut.

Die Anzahl der betreuten Kinder stieg in den letzten Jahren stetig an, allerdings hat sich das Tempo bei den unter 3-Jährigen verringert: Nahm die Zahl der in Kita und Kindertagespflege betreuten unter 3-Jährigen im Zeitraum 2011 bis 2016 um 5.028 Kinder (+45,0 %) zu, so war im Zeitraum 2016 bis 2021 der Zuwachs mit 1.801 Kindern (+11,1 %) deutlich geringer, im Jahr 2021 blieb die Zahl konstant. Die Zahl der 3- bis unter-6-Jährigen in Kinderbetreuung nahm im Zeitraum 2016 bis 2021 mit zusätzlichen 3.399 Kindern fast so stark zu wie in den vorangegangenen fünf Jahren (2011 bis 2016: +3.545). Bei den 6-Jährigen (und Älteren), die noch keine Schule besuchen, stieg die Zahl in Kindertageseinrichtungen hingegen gerade in den Jahren 2020 (+597 Kinder) und 2021 (+426) besonders stark an. Im Schuljahr 2019/20 wurde in Bayern der Einschulungskorridor für Kinder, die zwischen dem 1. Juli und dem 30. September sechs Jahre alt werden, eingeführt (vgl. Abschnitt C2.1).

Die allermeisten Kinder werden in einer Kindertageseinrichtung betreut. Die Tagespflege hat an der Gesamtheit der betreuten Kinder einen geringen Anteil.

Abb. B2-1 Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege nach Altersgruppen in München, März 2016 bis März 2021



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. Im Jahr 2021 war sowohl in Kindertageseinrichtungen wie auch in der Kindertagespflege für 64 % der unter 3-Jährigen eine ganztägige Betreuung gebucht. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen lag der Anteil der ganztägig betreuten Kinder leicht höher (65 % in Kindertageseinrichtungen und 67 % in der Kindertagespflege). Die Höhe des Anteils kann dabei auch durch die Angebotsstruktur der Träger bedingt sein.

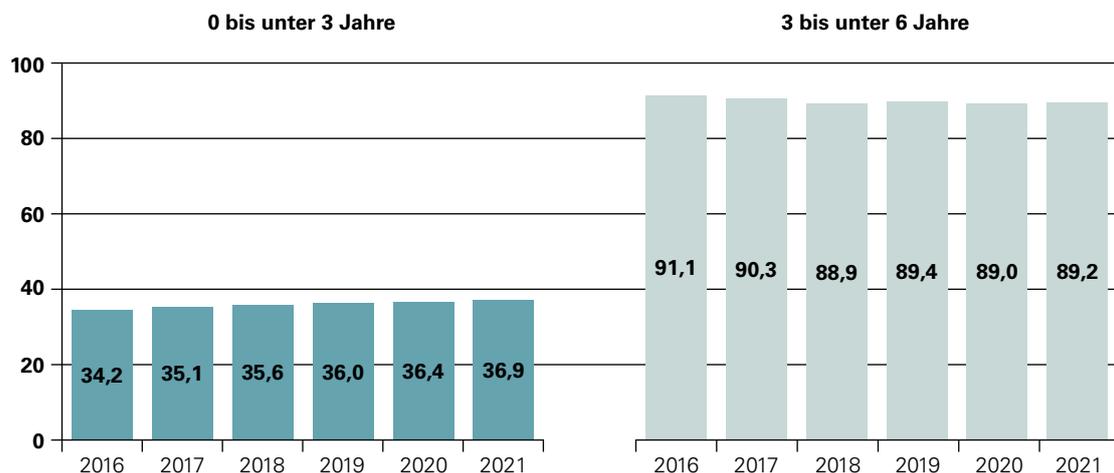
B2.2 Betreuungsquote

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 wird. 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 2021 wurden 36,9 % 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 89,2 %.

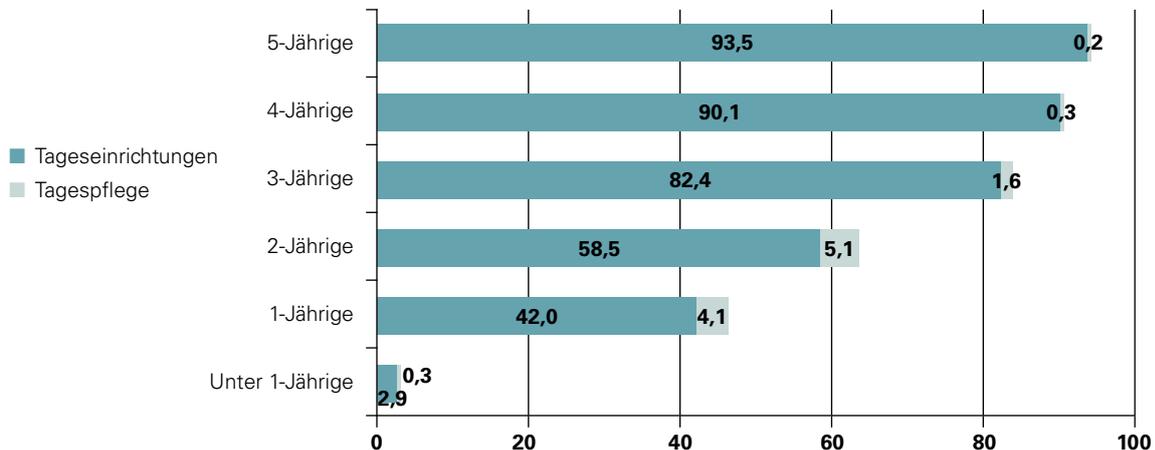
Abb. B2-2 Betreuungsquote nach Altersgruppe in München, Jahre 2016 bis 2021 (in %)*



*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. Bereits 46,1 % der 1-Jährigen und 63,6 % aller 2-Jährigen befinden sich in Kindertagesbetreuung (**Abb. B2-3**). Bei den Fünfjährigen liegt die Betreuungsquote bei 93,5 %. Im Vergleich zum Münchner Bildungsbericht 2019 und dem damaligen Bezugsjahr 2018 nahm der Anteil der betreuten Kinder bei den 2-Jährigen um 2,3 Prozentpunkte, der Anteil der 1-Jährigen um 1,5 Prozentpunkte zu. Bei den unter-1-Jährigen ging der Anteil in Tageseinrichtungen betreuter Kinder hingegen um knapp einen Prozentpunkt zurück.

Abb. B2-3 Betreuungsquoten nach Lebensjahren in München, März 2021 (in %)

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

Nach wie vor sind es sozial benachteiligte und armutsgefährdete Familien, die vergleichsweise seltener institutionelle Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen. Auswertungen des Mikrozensus belegen bundesweit, dass sowohl unter 3-Jährige als auch 3- bis unter 6-Jährige von Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss deutlich höhere Beteiligungsquoten aufweisen als Kinder von Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 105f). Entsprechende Unterschiede gibt es auch zwischen erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen Müttern (ebd.).

Die Ergebnisse des Kitabarometers von 2016 belegen dies für München: Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstand genauso wie Kinder, deren Eltern nicht erwerbstätig sind, sind in der Kindertagesbetreuung unterrepräsentiert (vgl. RBS-KBS 2018). Kinder aus Haushalten mit einem hohen Bildungsstand bzw. die Kinder erwerbstätiger Eltern sind in den Kindertageseinrichtungen hingegen überrepräsentiert (vgl. ebd.).

Dabei profitieren Kinder aus Niedrigeinkommenshaushalten besonders von einem frühzeitigen Besuch einer Kindertageseinrichtung ab zwei Jahren in Bezug auf ihre sprachlichen, sozialen und motorischen Fähigkeiten sowie Alltagsfertigkeiten (Müller u. a. 2013, S. 266). Mittelfristig kann eine frühe frühkindliche Förderung auch das sozio-emotionale Verhalten von Schulkindern positiv beeinflussen (ebd.). Erste experimentelle Studien konnten bereits nachweisen, dass Informationsangebote und Unterstützungsmaßnahmen die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöhen, dass bildungsfernere Familien einen Kita-Platz nutzen (vgl. ebd. S. 106, Hermes u. a., 2021). In München bahnen u.a. die Standorte des Bundesprojektes „Kita-Einstieg“ sowie die KinderTagesZentren (KITZ) durch niedrigschwellige Angebote den Zugang zur Kindertagesbetreuung (vgl. Exkurs B1) an.

Exkurs B1: 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:

- **Welcome** 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 Teilnahmemöglichkeit 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 Kooperationspartner*innen sind die vor Ort ansässigen Träger für Familien-/Elternbildung zusammen mit freien Referent*innen. 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.

Bundesprogramm Kita-Einstieg und Kindertageszentren (KiTZ)

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. Das Programm fördert 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 sollten bereits mit Projektbeginn die niederschweligen 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 bestehen bleiben können.

Nach Auslaufen der Bundesförderung ist geplant, die Einrichtungen aus dem Bundesprojekt Kita-Einstieg als städtisch geförderte KinderTagesZentren (KiTZ) weiterzuführen. Im Kita-Jahr 2021/22 bestehen insgesamt 23 KiTZ in München (vgl. B1). Grundlage für die Zusammenführung der bestehenden KiTZ (KiTZ Stadt) und der KiTZ aus dem Bundesprogramm „Kita-Einstieg“ (KiTZ Bund) ist die im Herbst 2021 fertiggestellte gemeinsame Rahmenkonzeption (RBS-KITA 2021).

B3 Familiensprache, Sprachförderung und Vorkurs Deutsch

In der Familie vorrangig gesprochene Sprache

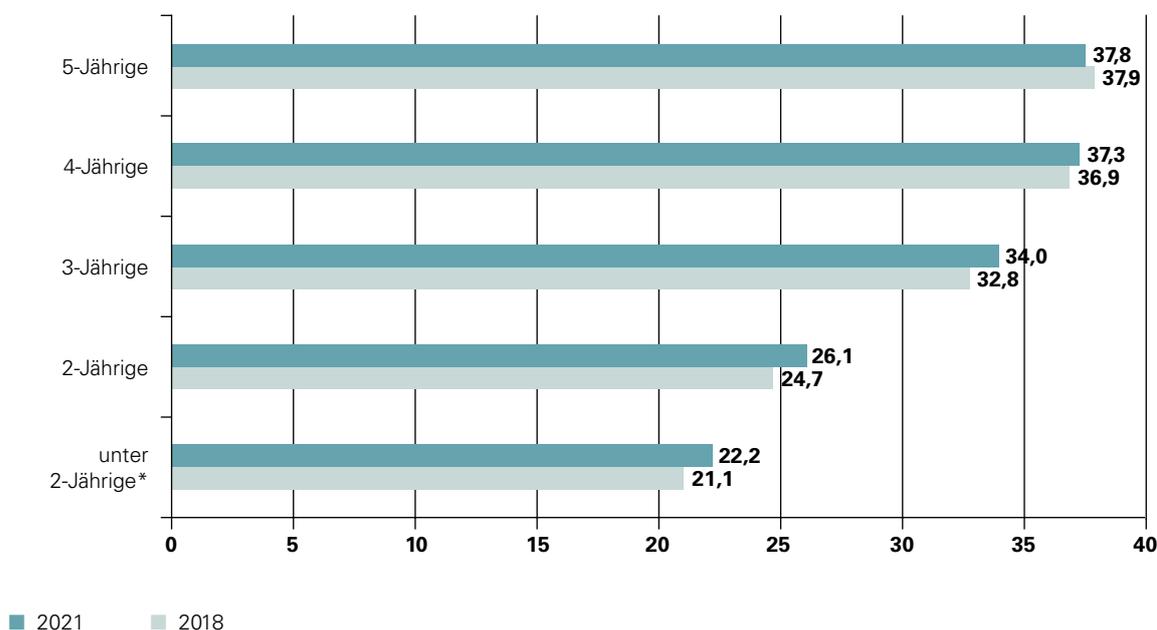
Die in der frühen Kindheit erworbenen Sprachkompetenzen in der Bildungssprache Deutsch sind grundlegend für den späteren Bildungsverlauf. In München, wie in anderen Großstädten, ist der Anteil der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder in den letzten Jahren stark angewachsen. Von der vorrangig in einer Familie gesprochenen Sprache kann nicht direkt auf die Sprachkompetenzen der Kinder in Deutsch geschlossen werden. Wichtig sind die Sprachverwendung und das Sprachangebot in der Familie und im sozio-ökonomischen Kontext: Wie sich die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes entwickeln, ist abhängig vom sprachlichen Input (Qualität und Quantität), wie oft und wie lange es die jeweilige Sprache aktiv erlebt (Kontaktzeit) und ab welchem Alter es der Sprache begegnet (vgl. Kühn 2021).

Für Kinder, die Deutsch als eine von zwei oder mehreren Sprachen erlernen, ist der vermehrte Kontakt mit der deutschen Sprache in der Kindertageseinrichtung deshalb 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.). Eine Rolle spielt hierbei auch die Qualität der besuchten Kita, welche sich u. a. an der Qualifizierung des pädagogischen Personals bemisst (vgl. Paetsch u. a. 2014). 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). Neben dem Fokus auf den Deutschspracherwerb sollte Mehrsprachigkeit aber auch als Potential verstanden und in Kindertageseinrichtungen wertgeschätzt und gefördert werden (vgl. StMAS & IFP 2019, S. 197, Lengyel 2017): So begünstigt die Beherrschung der Erstsprache auf hohem Niveau den Erwerb von Kompetenzen in der Zweitsprache (vgl. Edele & Stanat 2015). Und Kinder, die früh mehrere Sprachen lernen, erwerben weitere Sprachen tendenziell leichter und schneller (vgl. Franceschini 2009). Daneben ist hervorzuheben, dass auch Kinder mit Erstsprache Deutsch Defizite im Spracherwerb haben können und ggf. von einer Sprachförderung profitieren.

Wie viele der in München lebenden Kinder mehrsprachig aufwachsen, ist in der Bevölkerungsstatistik nicht erfasst. Für alle Kinder, die Kindertageseinrichtungen besuchen, wird jedoch in der Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 erhoben, ob in der Familie überwiegend Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird. Im März 2021 lag der Anteil der Kinder mit einer nicht-deutschen Familiensprache bei den unter 3-jährigen Krippen-Kindern bei ca. 21,8 % und

in der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen bei etwa 36,3 %. (Abb. B3-1). Im Vergleich zum März 2018 ist der Anteil der zwei- und mehrsprachigen Kinder in Kindertageseinrichtungen in fast allen Altersjahren gestiegen, am stärksten bei den 2-Jährigen (+1,4 Prozentpunkte).

Abb. B3-1 Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen nach Lebensjahren in München, März 2018 und März 2021 (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

Da Vergleichszahlen in der Bevölkerung fehlen, lässt sich nicht ermitteln, ob zwei- und mehrsprachige Kinder ebenso häufig eine Kindertageseinrichtung besuchen wie Kinder, die ausschließlich Deutsch sprechen. Auffallend ist jedoch, dass der Anteil der mehrsprachigen Kinder bei den unter 3-Jährigen deutlich geringer ist als bei den 3- bis 5-jährigen Kindern. Dies kann als Hinweis verstanden werden, dass zwei- und mehrsprachige Kinder in jüngeren Jahren seltener eine Kindertageseinrichtung besuchen und dadurch weniger von den zusätzlichen Chancen des Spracherwerbs profitieren.

Der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache variiert stark zwischen den Kindertageseinrichtungen. Etwa 20 % aller Kita-Kinder, die zuhause vorrangig 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 Deutsch sprechen. Hier wird der Deutschspracherwerb durch die Interaktion zwischen den Kindern gestützt.

Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen und Vorkurs Deutsch

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 2019, S. 195ff.). Ebenso ist die Sprachförderung als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen in der Ausführungsverordnung zum Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz geregelt (AVBayKiBiG §5).

Sprachbildung kann in Kindertageseinrichtungen bereits früh durch dialogorientiertes und sprachförderndes Verhalten der Erzieher*innen in Kombination mit einer aktiven Einbindung der Eltern gefördert werden. Alltagssituationen können hier gezielt zur Sprachförderung genutzt werden – von der Begrüßung, Essenssituationen und Freispiel bis zu sprachpädagogischen Angeboten wie Bilderbuchbetrachtungen, Singen, Reimen oder Fingerspielen (Kühn 2021). Mehrsprachige Materialien und das Reflektieren über sprachliche Phänomene (metasprachliche Kompetenzen) können zu einer Förderung aller Sprachen beitragen.

Münchner Kindertageseinrichtungen in kommunaler und freier Trägerschaft werden zu den Themenfeldern der sprachlichen und interkulturellen Bildung von der Fachberatung und Fachplanung im Geschäftsbereich KITA des Referats für Bildung und Sport 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 Akteur*innen unterstützt. Darüber hinaus bietet die Fachberatungsstelle telefonische Beratung und nimmt auch Fortbildungs- und Referent*innentätigkeiten 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.

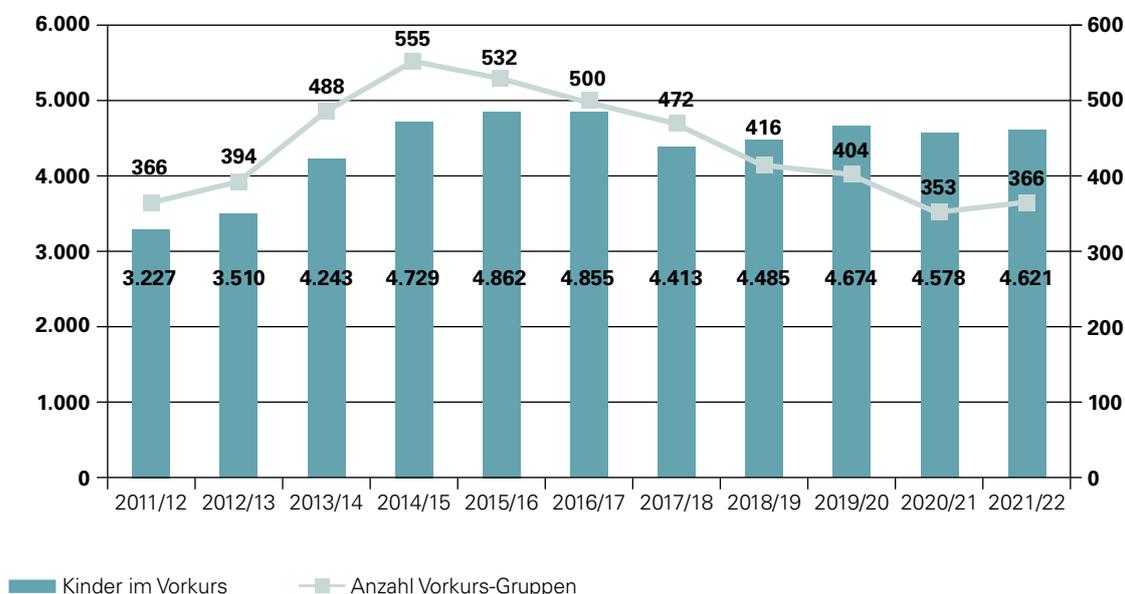
Neben der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung gibt es für Kinder mit einem zusätzlichen Sprachförderbedarf den Vorkurs Deutsch. Die Teilnahme an diesem Angebot ist freiwillig und von der Einwilligung der Eltern abhängig. Der Sprachförderbedarf in Deutsch wird dabei zuvor anhand der Beobachtungsinstrumente Sismik (**S**prachverhalten und **I**nteresse an **S**prache bei **M**igrant*innenkindern in **K**indertageseinrichtungen) und Seldak (**S**pracheentwicklung und **L**iteracy bei **d**eutschsprachig **a**ufwachsenden **K**indern) in den Kindertageseinrichtungen erhoben. Der Vorkurs ist somit auch für Kinder mit Erstsprache Deutsch offen.

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 kommt die Grundschule als Tandempartnerin mit wöchentlich drei Schulstunden (135 Minuten) hinzu (vgl. Reichert-Garschhammer & Lorenz 2016). Eine Vorkursgruppe soll nach Möglichkeit sechs bis acht Kinder umfassen, um eine aktive Teilnahme aller Kinder und eine intensive Fach-/Lehrkraft-Kind-Interaktion zu ermöglichen (ebd).

Für das letzte Kindergartenjahr wird in der Schulstatistik erfasst, wie viele Kinder einen Vorkurs an der Grundschule besuchen. Die Anzahl der Vorkurse hängt dabei von den Ressourcen ab, die das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus für das jeweilige Schuljahr genehmigt. In den letzten Jahren zeichnet sich hier ein Engpass ab. In einer Befragung von Münchner Kindertageseinrichtungen gaben 19 % der Einrichtungen an, dass sie im Kindergartenjahr 2019/20 weniger Plätze zugewiesen bekamen, als ihrem tatsächlichen Bedarf entsprach (RBS-PI-ZKB 2021).

Im Kindergartenjahr 2021/22 wurden 4.621 Kinder in insgesamt 366 Vorkursen gefördert (Abb. B3-2). Im Vergleich zu 2017/18 hat die Zahl der Kurse um 106 Kurse (bzw. -22,5 %) abgenommen, während die Zahl der Teilnehmenden um 208 Kinder (bzw. +4,7 %) zugenommen hat. Dadurch hat sich die durchschnittliche Gruppengröße von ca. neun Kinder in den Jahren 2011/12 bis 2017/18 auf ca. 13 Kinder in den letzten beiden Jahren erhöht. Laut der oben genannten Befragung fand der Vorkurs Deutsch in der Grundschule bei 27 % der Einrichtungen mit mehr als 15 Teilnehmenden statt (RBS-PI-ZKB 2021c). Dies liegt deutlich über der empfohlenen Gruppengröße von sechs bis acht Kindern und dürfte die Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Kinder negativ beeinflussen.

Abb. B3-2 Vorkurs Deutsch an öffentlichen Grundschulen in München, Schuljahre 2011/12 bis 2021/22



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

Gemessen an den Einschulungen an den öffentlichen Grundschulen im September 2020 besuchten münchenweit 42,2 % der Kinder im Schul- bzw. Kindergartenjahr 2019/20 einen Vorkurs Deutsch.

Der Vorkurs Deutsch kann auch von Kindern mit Erstsprache Deutsch besucht werden. Die Zahl dieser Kinder wurde letztmalig im Kindergartenjahr 2016/17 erhoben, zu diesem Zeitpunkt hatten 6,5 % aller Vorkurs-Kinder Deutsch als Erstsprache.

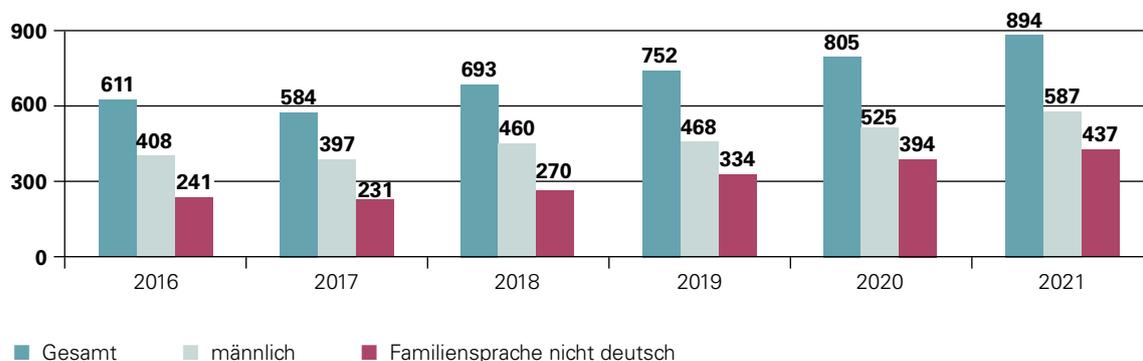
B4 Kinder mit (drohenden) Behinderungen

Um die Anzahl der Kinder mit (drohenden) Behinderungen in den Kindertageseinrichtungen zu betrachten, können Daten über Leistungen der Eingliederungshilfe (§99 SGB IX) 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 werden im Weiteren nur die Kinder mit Behinderungen in den Kindertageseinrichtungen sichtbar, die eine Eingliederungshilfe erhalten. 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 2021: 10 Kinder).

Zum Stichtag 1. März 2021 waren, im Sinne der Eingliederungshilfe, in München insgesamt 894 der Kinderkrippen- oder Kindergartenkinder von Behinderungen betroffen oder bedroht (**Abb. B4-1**). Circa 66 % der Kinder mit Eingliederungshilfen sind Jungen, die damit deutlich überrepräsentiert sind. 49 % der Kinder, die Leistungen der Eingliederungshilfe erhalten, sprechen in ihrer Familie überwiegend eine andere Sprache als deutsch. Da der Anteil dieser Kinder in Kindertageseinrichtungen bei 33,8 % liegt (vgl. Abb. B3-1), erhalten diese Kinder überdurchschnittlich häufig Eingliederungshilfen. Zwischen 2018 und 2021 lässt sich eine Zunahme um 201 Kinder mit Eingliederungshilfe feststellen (+ 29,0 %). Damit verlief der Anstieg stärker als die Zunahme der Kinder insgesamt in der Kindertagesbetreuung (+5,5 %, vgl. Abb. B2-1).

Abb. B4-1 Kinderkrippen- und Kindergartenkinder mit Eingliederungshilfe in München, 2016 bis 2021 (jeweils 1. März)



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

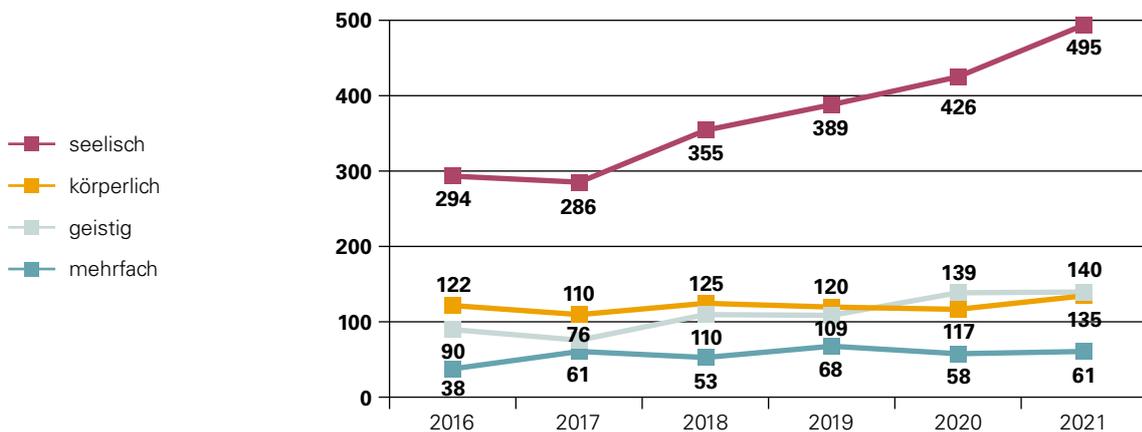
Die Kinder verteilten sich auf 236 Einrichtungen bzw. 18,0 % aller Kindertageseinrichtungen in München. Im Vergleich zum März 2018 (185 Einrichtungen bzw. 14,7 %) betreuen mehr Einrichtungen Kinder mit Eingliederungshilfen. Um den Ausbau integrativer Plätze in den Kindertageseinrichtungen weiter voranzutreiben, 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. Wölfl u. a. 2017, S. 17ff.). Zudem zeigte sich, dass in Kindertageseinrichtungen mit Teams, die bereits Erfahrungen mit Kindern mit (drohenden) Behinderungen hatten, eine höhere Aufgeschlossenheit gegenüber dem Thema Inklusion besteht als in anderen Kindertageseinrichtungen (vgl. ebd. S. 27).

Das Referat für Bildung und Sport unterstützt den Ausbau integrativer Plätze durch die Möglichkeit einer flexiblen Betriebserlaubnis. 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 wird bzw. sich (drohende) Behinderungen im Laufe der Kindergartenbesuchsdauer ergeben.

Mit 831 von 894 Kindern erhielten 2021 vor allem Mädchen und Jungen im Kindergartenalter Leistungen der Eingliederungshilfe. Dass Kinder mit Behinderungen 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 0,4 %, während er bei den ab 3-Jährigen 1,8 % beträgt. Werden für die ab 3-Jährigen auch die Kinder an den Schulvorbereitenden Einrichtungen (vgl. Exkurs B2) mitgezählt, ergibt sich für diese Altersgruppe insgesamt ein Anteil von 2,7 %.

Differenziert man bei den Kindergartenkindern nach Art der Behinderung (Abb. B4-2), so erhalten im März 2021 495 Kinder Eingliederungshilfen für (drohende) seelische Behinderungen, das sind knapp 60 % aller Kinder mit Eingliederungshilfen. Die Zahl der Kinder, die Eingliederungshilfen wegen geistiger Behinderung erhalten, liegt bei 140 Kindern (16,8 %) und damit leicht über der Zahl der Eingliederungshilfen aufgrund von körperlicher Behinderung (135 Kinder bzw. 16,2 % aller Eingliederungshilfen). 61 Kinder erhalten Eingliederungshilfen wegen mehrfacher Behinderungen. Im Vergleich zum Jahr 2018 ist insbesondere die Zahl der Kinder mit einer Eingliederungshilfe aufgrund einer (drohenden) seelischen Behinderung stark angestiegen (+140 Kinder bzw. 39,4 %).

Abb. B4-2 Kindergartenkinder mit Eingliederungshilfe nach Art der Behinderung in München, März 2016 bis März 2021

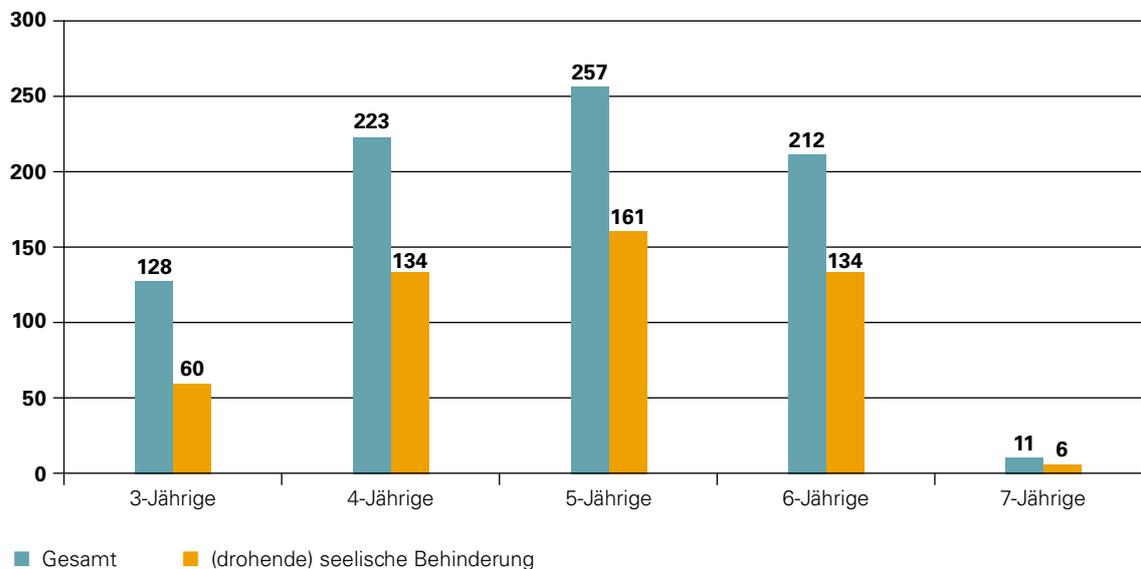


Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Der Anteil der Kindergartenkinder, die Eingliederungshilfen für eine (drohende) seelische Behinderung erhalten, ist bei Jungen doppelt so hoch wie bei Mädchen (1,1 % vs. 0,5 %) und ist auch bei Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache höher als bei Kindern mit deutscher Familiensprache (1,3 % vs. 0,6 %). Seit 2018 ist dieser Anteil bei Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache besonders stark angestiegen (2018: 0,8 % bzw. 160 Kinder, 2021: 1,3 % bzw. 277 Kinder). Darunter befinden sich vermutlich auch durch Fluchterfahrungen traumatisierte Kinder. Bei den anderen Behinderungsarten bestehen jeweils geringere oder keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Nach Lebensalter betrachtet, kann eine Zunahme der Eingliederungshilfe für die Kindergartenkinder vom dritten bis zum fünften Lebensjahr festgestellt werden (Abb. B4-3). 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. B4-3 Kindergartenkinder mit Eingliederungshilfe nach Alter in München, März 2021



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. 212 sechsjährige Kinder erhielten im März 2021 Eingliederungshilfe, davon 134 Unterstützung wegen einer (drohenden) seelischen Behinderung. Die in dieser Altersgruppe vergleichsweise hohe Anzahl an Kindern mit Eingliederungshilfe (3,0 % 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 (2021: 93 Kinder).

Exkurs B2: 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 nicht erhoben.

In München gab es im Schuljahr 2020/21 411 Kinder, die eine Schulvorbereitende Einrichtung besucht haben. Davon war die Hälfte, nämlich 206 Kinder, vom Schulbesuch zurückgestellt worden. Die Jungen sind in den Schulvorbereitenden Einrichtungen überrepräsentiert (66,7 %). Knapp 50 % der Kinder sprechen in ihrer Familie vorwiegend eine andere Sprache als deutsch. Diese Kinder sind in den Förderschwerpunkten Sprache (85,2 %) und Lernen (84,0 %) besonders häufig vertreten.

Kinder in Schulvorbereitenden Einrichtungen in München nach Förderschwerpunkt, Schuljahr 2020/21

Bestimmender Förderschwerpunkt	Anzahl der Kinder	Anteil in %	davon Familiensprache nicht deutsch in %	davon männlich in %
Soziale und Emotionale Entwicklung (Erziehungshilfe)	98	23,8	28,6	72,4
Körperliche und motorische Entwicklung (Körperbehinderte)	72	17,5	20,8	56,9
Sprache (individuelle Sprachförderung)	54	13,1	85,2	70,4
Lernen (individuelle Lernförderung)	50	12,2	84,0	64,0
Geistige Entwicklung (einschließlich Autismus)	50	12,2	38,0	66,0
Hören (Hörgeschädigte)	27	6,6	40,7	55,6
Sehen (Sehgeschädigte)	23	5,6	39,1	73,9
ohne Zuordnung	37	9,0	91,9	73,0
Gesamt	411	100,0	49,6	66,7

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

B5 Erste Ergebnisse der reformierten Schuleingangsuntersuchung (rSEU)

Die Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung (Schuleingangsuntersuchung) ist eine Kernaufgabe des öffentlichen Gesundheitsdienstes. In der Landeshauptstadt München ist das Gesundheitsreferat (GSR) für die Durchführung der Untersuchung zuständig. Ziel der Untersuchung ist es, gesundheitliche Beeinträchtigungen, chronische Erkrankungen oder Behinderungen und den daraus resultierenden Förder- bzw. Therapiebedarf eines Kindes zu erkennen. Des Weiteren soll festgestellt werden, ob eine altersentsprechende psychomotorische, sozio-emotionale und sprachliche Entwicklung besteht. Im Gespräch mit den Familien erfolgt eine Beratung und Unterstützungsmöglichkeiten werden besprochen. Der Fokus liegt hierbei besonders auf den Kindern, die nicht oder nur unregelmäßig im ambulant versorgenden kinderärztlichen System angebunden sind.

Im Rahmen der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung findet für jedes Kind ein Entwicklungsscreening durch eine Gesundheits- und Kinderkrankenpflegekraft (GKKP) statt. Dabei werden zunächst die gesundheitliche Vorgeschichte und die bisherige Entwicklung des Kindes erhoben und es erfolgt die Durchsicht des gelben Heftes (Dokumentation der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen U1 bis U9) und des Impfausweises, bei Bedarf auch eine Impfberatung. Neben Messung von Körpergröße, Körpergewicht und Kopfumfang beinhaltet das Screening einen Hör- und Sehtest, die Erfassung der sprachlichen Entwicklung sowie standardisierte, spielerische Tests zu Vorläuferfähigkeiten des Schreibens, Lesens und Rechnens. Ergeben sich im Entwicklungsscreening Hinweise auf gesundheitliche Probleme oder Besonderheiten in der kindlichen Entwicklung findet zusätzlich eine ärztliche Untersuchung statt. Verpflichtend wird die ärztliche Untersuchung durchgeführt, wenn der Nachweis über die Teilnahme an der letzten altersentsprechenden Vorsorgeuntersuchung (U8 oder U9) nicht vorgelegt werden kann. Zusätzlich besteht das Angebot einer ärztlichen Untersuchung bei chronischen Erkrankungen des Kindes oder auf Wunsch der Eltern, zum Beispiel bei Fragen zur Gesundheit oder zur Entwicklung des Kindes. Die Teilnahme an der Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung ist in Bayern für alle Kinder gesetzlich verpflichtend (Gesundheitsdienst- und Verbraucherschutzgesetz (Art. 9, 13 und 14 GDVG), Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (Art. 80 BayEUG), Schulgesundheitspflege-Verordnung (SchulgespfIV)).

Bisher wurde die Gesundheitsuntersuchung im Jahr vor der Einschulung durchgeführt. Die Ergebnisse des – auch in der Landeshauptstadt München durchgeführten – Pilotprojekts „Gesundheits- und Entwicklungsscreening im Kindergartenalter“ (GESiK) bestätigen jedoch, dass eine frühere Untersuchung für die Kinder viele Vorteile hat. Werden Verzögerungen in der Entwicklung oder gesundheitliche Beeinträchtigungen bereits im Alter von 4 bis 5 Jahren entdeckt, so bleibt den Kindern mehr Zeit für Förderung oder Therapie, um gegenüber Gleichaltrigen aufzuholen. Dies erleichtert den Kindern und ihren Familien den Start ins Schulleben.

Basierend auf den Ergebnissen aus dem Pilotprojekt entstand die reformierte Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung (rSEU), die folgende, wichtige Veränderungen beinhaltet. Die Untersuchung wird in das vorletzte Kindergartenjahr vorgezogen und der Untersuchungsumfang des Entwicklungsscreenings durch die Gesundheits- und Kinderkrankenpflegekräfte wird erweitert. So werden als neue Untersuchungsbestandteile die standardisierte Testung der Rechenvorläuferfähigkeiten und der visuellen Wahrnehmung eingeführt. Für die Testung der Visuomotorik wird ebenfalls ein neues, standardisiertes Testverfahren etabliert. Das bereits genutzte Bayerische Einschulungssprachscreening (BESS) ist an den Entwicklungsstand der jüngeren Kinder angepasst worden.

Auf freiwilliger Basis und unter Einhaltung der Datenschutzrichtlinien werden normierte Elternfragebögen zu Entwicklung, Verhalten und Sozialkompetenz des Kindes (Grenzsteine der Entwicklung) sowie bei Bedarf zu den Stärken und Schwächen in der psychomotorischen und sozio-emotionalen Entwicklung des Kindes (SDQ = Strength and Difficulties Questionnaire) eingesetzt.

Auch für die ärztliche Untersuchung stehen ergänzend neue standardisierte Tests zur visuellen Wahrnehmung, zur Visuomotorik und zum Mengen- und Zahlenverständnis zur Verfügung.

Als weitere wichtige Neuerung besteht erstmals die Möglichkeit einer Wiedervorstellung des Kindes im Jahr vor der Einschulung. Bei entsprechender Indikation kann ein zweiter Termin vereinbart werden, bei dem der Gesundheitszustand, der Verlauf der kindlichen Entwicklung und die Umsetzung sowie der Nutzen der vereinbarten Förder- oder Therapiemaßnahmen erneut beurteilt werden können. Gegebenenfalls werden zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeiten einer Intensivierung der empfohlenen Maßnahmen mit den Eltern erörtert und mit den entsprechenden Kooperationspartner*innen wie Kindertageseinrichtungen, Kinderärzt*innen, Förder- oder Therapieeinrichtungen Kontakt aufgenommen. Die gesetzlichen Änderungen für die Einführung der rSEU wurden mit Wirkung zum 01.08.2019 verabschiedet (Art. 80 BayEUG, SchulgespfIV). Im September 2019 wurde in der Landeshauptstadt München mit der Umstellung auf die rSEU begonnen. Der Zeitpunkt der Einschulung bleibt durch die Vorverlegung der Gesundheitsuntersuchung unverändert.

Wie bereits oben erläutert, ist die Erweiterung des Untersuchungsumfangs im Entwicklungsscreening eine wichtige Neuerung bei der reformierten Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung. Mit den neuen Untersuchungsbestandteilen können jetzt auch das Mengen- und Zahlenvorwissen und die visuelle Wahrnehmung der Kinder im Screening standardisiert erfasst werden. Dies war bisher nicht standardisiert möglich und bestehende Förderbedarfe blieben gegebenenfalls unentdeckt. Sowohl das Zahlen- und Mengenverständnis als auch die visuelle Wahrnehmung sind wichtige schulrelevante Fähigkeiten, die für das Erlernen und Verstehen von Schreiben und Rechnen notwendig sind. Hinweise auf Entwicklungsverzögerungen oder -störungen in diesen Bereichen können so schon frühzeitig erkannt werden und entsprechende Förderungen eingeleitet werden. Auch die standardisierte Testung der Visuomotorik bietet nun die Möglichkeit, bei dieser, für das Erlernen des Schreibens so wichtigen Fähigkeit bestehenden Förderbedarf noch frühzeitiger zu entdecken.

In der folgenden Auswertung wird daher gezielt auf die bei der rSEU neu eingeführten standardisierten Testverfahren eingegangen, ihre Vorteile aufgezeigt und die empfohlenen Maßnahmen dargestellt, die sich daraus ableiten lassen.

Die ausgewerteten Daten entstammen dem ersten Jahrgang, der zum Großteil mit dem neuen Untersuchungsstandard der rSEU untersucht wurde. Für das Untersuchungsjahr 2020/2021 ergab sich für die Geburtskohorte 01.10.2015 bis 30.09.2016 eine Gesamtzahl von 14.382 zu untersuchenden Kindern. Aufgrund der Corona-Pandemie konnte die Gesundheitsuntersuchung nicht wie üblich für alle Kinder mit einer persönlichen Vorstellung im GSR stattfinden. Insgesamt konnten 9.689 Kinder an der Untersuchung teilnehmen, das entspricht 67 % der zu untersuchenden Kinder. Für die Kinder, die im regulären Zeitraum nicht berücksichtigt werden konnten, wurde ab September 2021 ein modifiziertes Untersuchungsverfahren durchgeführt.

In die nachfolgenden Auswertungen gingen die Daten von jenen untersuchten Kindern ein, bei denen im Entwicklungsscreening weitestgehend vollständige Datensätze erfasst werden konnten, dies war bei 9.195 Kindern der Fall. Da die Kinder anhand ihres Geburtsdatums, d.h. die ältesten Kinder zuerst, zum Termin eingeladen wurden und nicht auf Basis ihrer Adresse, kann angenommen werden, dass keine relevanten systematischen Verzerrungen aufgrund der sozialen Lage bestehen.

B5.1 Mengenvorwissen/simultane Mengenerfassung

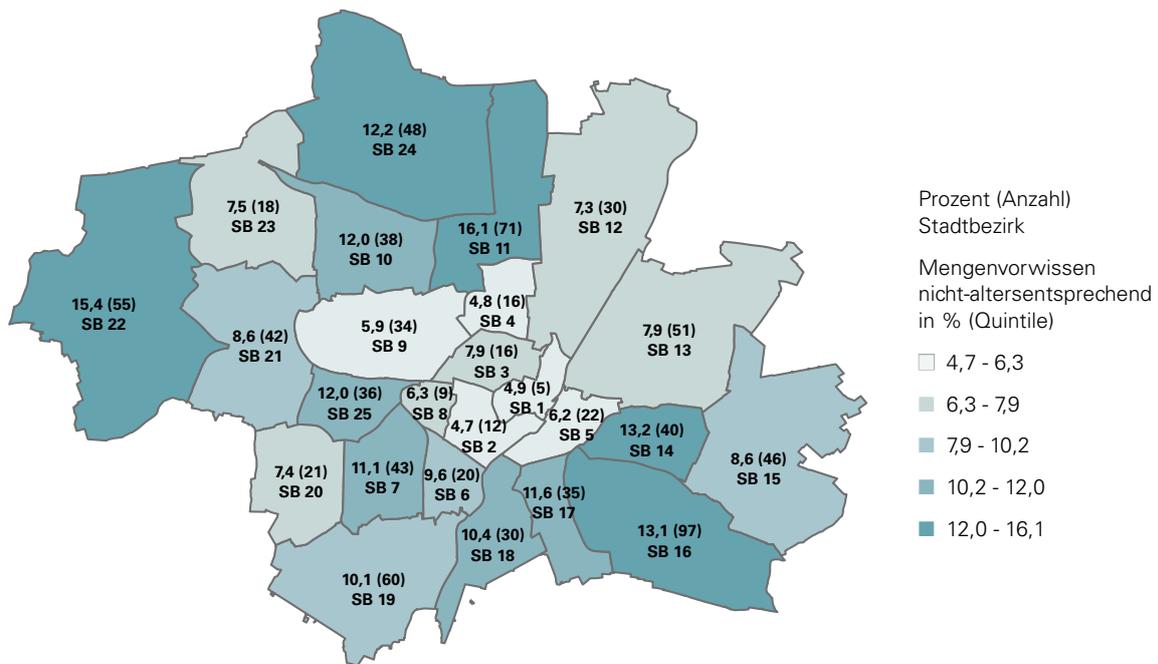
Mit dem Test „Mengenvorwissen/simultane Mengenerfassung“ werden bei den Kindern die Rechenvorläuferfähigkeiten überprüft. Dieses Wissen ist für den späteren Erwerb mathematischer Fertigkeiten von zentraler Bedeutung und kann bei Entwicklungsrückständen bereits frühzeitig gefördert werden. Dabei genügt in der Regel eine Förderung, die im Alltag integriert wird und die durch die Eltern und/oder die Kindertageseinrichtung geleistet werden kann. Eine spezielle Therapie ist zu diesem frühen Zeitpunkt nicht zielführend. Bei entsprechender Umsetzung ist ein Aufholen gegenüber Gleichaltrigen häufig möglich. Eine geeignete Beratung und Sensibilisierung der Eltern findet im Rahmen der rSEU statt.

Das angewandte Testverfahren ist – abgesehen von der sprachlichen Anweisung – in der Ausführung weitgehend sprachunabhängig. Die Aufgabenstellung lässt sich intuitiv erfassen. In den Untertests werden die Simultanerfassung von Mengen und der Mengenvergleich erfasst. Insgesamt haben 9,7 % der untersuchten Kinder bei diesem Test ein nicht-altersentsprechendes Ergebnis¹. 80 Kinder hatten ausschließlich in diesem Bereich ein nicht-altersentsprechendes Ergebnis und zeigten im übrigen Screening eine altersentsprechende Entwicklung. Dies entspricht einem Anteil von 0,9 %.

Innerhalb der Stadt München ist der Anteil von Kindern mit nicht-altersentsprechenden Ergebnissen beim Mengenvorwissen unterschiedlich verteilt (**Abb. B5-1**). Der Anteil der Kinder mit auffälligen Testergebnissen beim Mengenvorwissen liegt in den Stadtbezirken zwischen 4,7 % und 16,1 %. Vergleichsweise hohe Anteile sind hier in den Stadtbezirken 11 Milbertshofen-Am Hart, 22 Aubing-Lochhausen-Langwied, 14 Berg am Laim, 16 Ramersdorf-Perlach und 24 Feldmoching-Hasenbergl zu finden. Vergleichsweise geringe Anteile weisen die Stadtbezirke 02 Ludwigsvorstadt-Isarvorstadt, 04 Schwabing-West, 01 Altstadt-Lehel, 09 Neuhausen-Nymphenburg und 05 Au-Haidhausen auf.

¹ n=9.195; Bei den Berechnungen der Anteile von Kindern mit nicht-altersentsprechenden Ergebnissen in den einzelnen Tests wurde als Bezugspunkt in der Regel n=9.195 genommen, auch wenn in einigen Tests für manche Kinder hier fehlende Angaben/Missings vorlagen.

Abb. B5-1 Anteil der Kinder (absolute Anzahl) in der reformierten Schuleingangsuntersuchung 2020/2021 mit nicht-altersentsprechendem Mengenvorwissen nach Stadtbezirken²



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

Quelle: Gesundheitsreferat, reformierte Schuleingangsuntersuchung 2020/2021, n=9.194 p<.001
 Kartengrundlage: Kommunalreferat - Geodatservice

B5.2 Visuelle Wahrnehmung

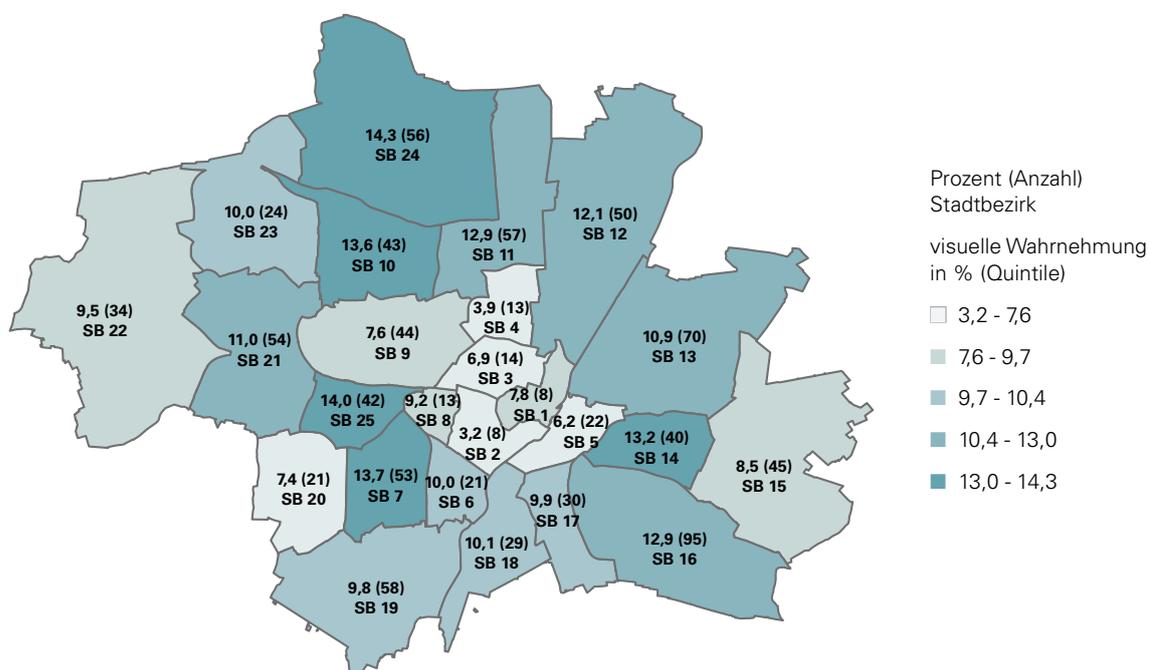
Der Test zur visuellen Wahrnehmung ist ein sprachunabhängiger Test, mit dem kognitive Fähigkeiten in den Bereichen Gleiches erkennen, Klassifikationen und Analogien finden erfasst werden. Im Bereich der visuellen Wahrnehmung kann insbesondere eine kurze Konzentrations- und Ausdauerspanne zu nicht-altersentsprechenden Befunden führen. Insgesamt weisen 10,3 % der Kinder ein nicht-altersentsprechendes Testergebnis im Bereich der visuellen Wahrnehmung auf. 143 Kinder hatten ausschließlich in diesem Bereich ein nicht-altersentsprechendes Ergebnis und zeigten im weiteren Screening eine altersentsprechende Entwicklung. Dies entspricht einem Anteil von 1,5 %.

² Die kartografische Klassifizierung der 25 Stadtbezirke erfolgt anhand von Quintilen. Quintile sind ein Lagemaß der Verteilung einer Variablen. Die Ausprägungen der Variable ‚Anteil mit auffälligem Testergebnis im Stadtbezirk‘ werden hierzu in eine Rangfolge gebracht und die Anzahl der Stadtbezirke in fünf gleich große Gruppen aufgeteilt. In der Regel befinden sich demnach jeweils 5 der insgesamt 25 Stadtbezirke in einer so gebildeten ‚Klasse‘. Es sei denn, z.B. zwei Werte an der Grenze einer Klasse weisen gleich hohe Werte auf, dann werden in manchen Fällen 6 Stadtbezirke bzw. 4 Stadtbezirke einer Klasse zugewiesen.

Die Quote an nicht-altersentsprechenden Ergebnissen im Bereich der visuellen Wahrnehmung ist mit 10,3 % relativ hoch. Bei der Interpretation muss der zeitliche Ablauf der Untersuchung berücksichtigt werden. Der Ablauf der Untersuchung erfolgt für jedes Kind standardisiert in der gleichen Reihenfolge. Der Untertest der visuellen Wahrnehmung steht fast am Ende der einstündigen Untersuchung. So können nicht-altersentsprechende Ergebnisse in diesem Bereich unter Umständen auch situativ bedingt sein. In diesen Fällen kann durch die ärztliche Untersuchung oder eine Wiedervorstellung zu einem anderen Zeitpunkt der Befund überprüft werden.

Auch für die Ergebnisse des Untertests der visuellen Wahrnehmung zeigen sich Unterschiede nach Stadtbezirken (**Abb. B5-2**). Die Werte liegen zwischen einem Minimum von 3,2 % und einem Maximum von 14,3 %. Vergleichsweise hohe Anteile nicht-altersentsprechender Ergebnisse weisen die Stadtbezirke 24 Feldmoching-Hasenberg, 25 Laim, 07 Sendling-Westpark, 10 Moosach und 14 Berg am Laim auf. Vergleichsweise geringe Anteile die Stadtbezirke 02 Ludwigsvorstadt – Isarvorstadt, 04 Schwabing-West, 05 Au-Haidhausen, 03 Maxvorstadt und 20 Hadern.

Abb. B5-2 Anteil der Kinder (absolute Anzahl) in der reformierten Schuleingangsuntersuchung 2020/2021 mit nicht-altersentsprechender visueller Wahrnehmung nach Stadtbezirken



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

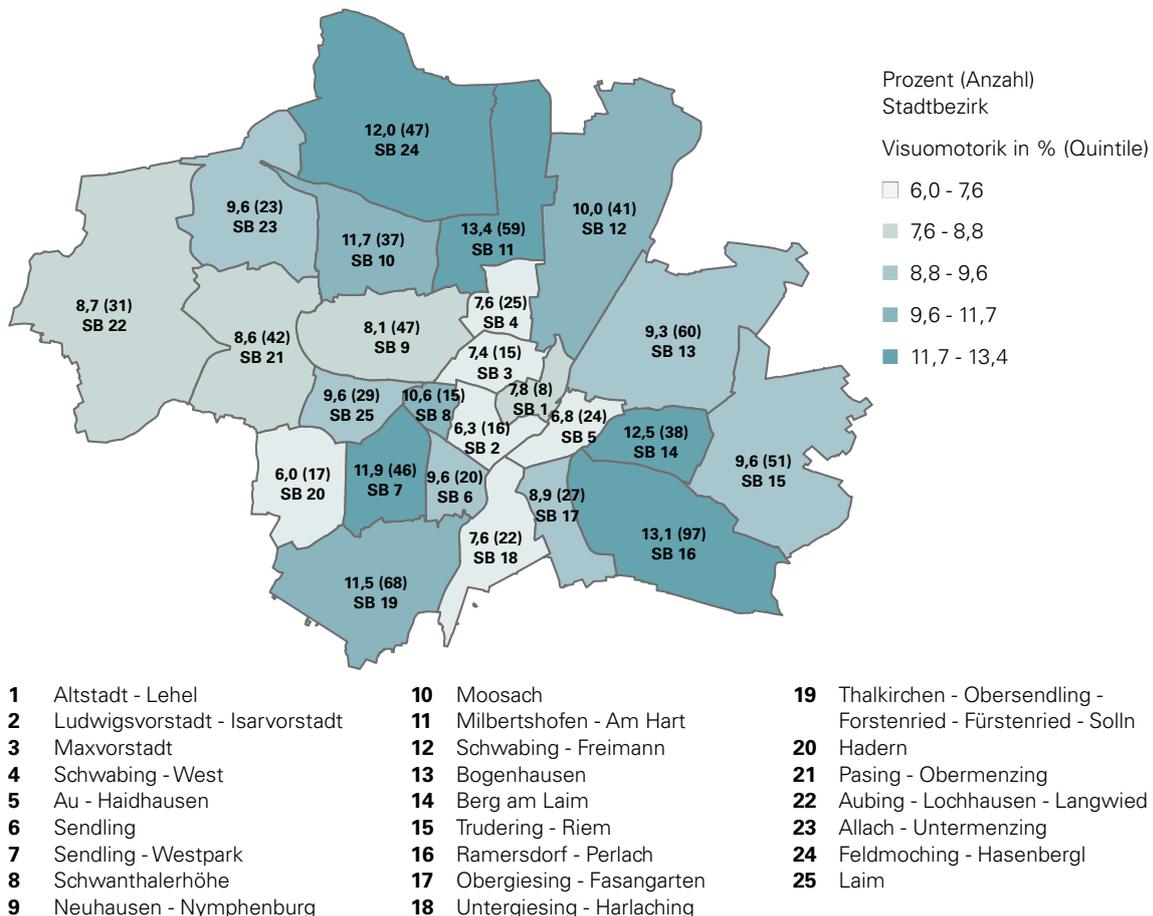
Quelle: Gesundheitsreferat, reformierte Schuleingangsuntersuchung 2020/2021, n=9.194 p<.001
Kartengrundlage: Kommunalreferat - Geodatenservice

B5.3 Visuomotorik

Der Test zur Erfassung der Visuomotorik ist ein sprachunabhängiger Test, bei dem die Koordination der visuellen Wahrnehmung mit dem Bewegungsapparat erfasst wird. Dabei werden neben der Sensomotorik (Auge-Hand-Koordination) auch kognitive Fähigkeiten erfasst. In der rSEU wurde hierfür ein neuer standardisierter Test eingeführt. Entwicklungsstörungen der Visuomotorik können in spätere Lernstörungen münden und sind therapiebedürftig. Ergeben sich im Screening diesbezüglich Hinweise ist in der Regel eine weiterführende Diagnostik erforderlich und häufig besteht Therapiebedarf, z.B. durch Ergotherapie. Insgesamt weisen 9,8 % der untersuchten Kinder ein nicht-altersentsprechendes Ergebnis beim Test der Visuomotorik auf.

In den Stadtbezirken variieren die Anteile von Kindern mit nicht-altersentsprechender Testergebnissen zwischen 6,0 % und 13,4 % (Abb. B5-3). Vergleichsweise hohe Anteile sind in den Stadtbezirken 11 Milbertshofen-Am Hart, 16 Ramersdorf-Perlach, 14 Berg am Laim, 24 Feldmoching-Hasenberg und 07 Sendling-Westpark zu finden. Vergleichsweise geringe Anteile haben die Stadtbezirke 20 Hadern, 02 Ludwigsvorstadt-Isarvorstadt, 05 Au-Haidhausen, 03 Maxvorstadt und 04 Schwabing-West sowie 18 Untergiesing-Harlaching.

Abb. B5-3 Anteil der Kinder (absolute Anzahl) in der reformierten Schuleingangsuntersuchung 2020/2021 mit nicht-altersentsprechender Visuomotorik nach Stadtbezirken



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

Quelle: Gesundheitsreferat, reformierte Schuleingangsuntersuchung 2020/2021, n=9.194 p<.001
Kartengrundlage: Kommunalreferat - Geodatsenservice

B5.4 Bedeutung der neuen Testelemente für das Entwicklungsscreening

Die Auswertung der Daten zeigt, dass durch die neu eingeführten Testelemente Hinweise auf Förderbedarfe entdeckt werden können, die mit der bisherigen Schuleingangsuntersuchung nicht festgestellt werden konnten. Testergebnisse, die unterhalb des für das Alter entsprechenden Wertes lagen, zeigten sich beim Mengen- und Zahlenvorwissen bei 80 Kindern, bei der visuellen Wahrnehmung bei 143 Kindern und bei einer Kombination von beiden Bereichen bei 31 Kindern. So sind es 254 Kinder, bei denen nur aufgrund der neuen Testverfahren Mengenvorwissen und visuelle Wahrnehmung mögliche Förderbedarfe erkannt werden konnten. Von den insgesamt 3.935 Kindern mit insgesamt auffälligem Gesamtergebnis (d.h. mindestens einem nicht-altersentsprechenden Test von acht Subtests) sind dies 6,5 %.

Die Testung der Visuomotorik erfolgt bei der reformierten Gesundheitsuntersuchung erstmals standardisiert. Im Gegensatz zur bisherigen Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung gibt es jetzt altersabhängige Normwerte für eine objektive Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes, die Beurteilung erfolgt somit unabhängig vom Untersucher.

B5.5 Konsequenzen der Förder- und Therapiebedarfsermittlung durch die Schuleingangsuntersuchung

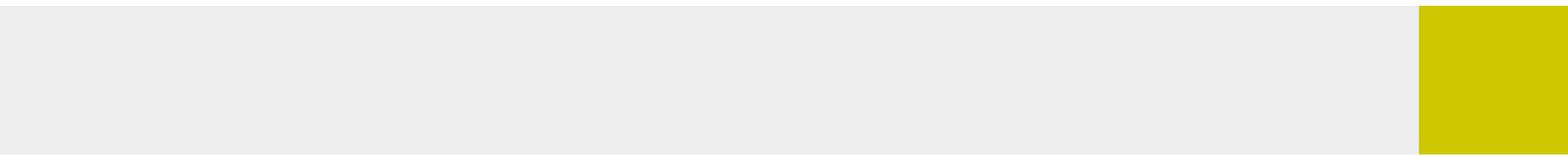
Mit der Einführung neuer Untersuchungsbestandteile können bei der rSEU Förderbedarfe von schulrelevanten Fähigkeiten aufgedeckt werden, die bei der bisherigen Schuleingangsuntersuchung oftmals unentdeckt geblieben sind. Durch den früheren Zeitpunkt der Untersuchung bleibt mehr Zeit, um gegebenenfalls eine weiterführende Diagnostik durchzuführen und Förderungen oder Therapien einzuleiten. Die Gesundheitsuntersuchung leistet damit wichtige Beiträge zur gesundheitlichen Chancengleichheit, zur Bildungsgerechtigkeit und zum präventiven Kinderschutz und unterstützt so einen guten Start ins Schulleben.

Wenn sich bei einem Kind Hinweise auf Verzögerungen oder Störungen in mehreren Bereichen der kindlichen Entwicklung ergeben, ist überwiegend eine weiterführende entwicklungsneurologische Diagnostik erforderlich. Diese kann in der kinderärztlichen Praxis, im Sozialpädiatrischen Zentrum oder in der Frühförderstelle erfolgen. Die entsprechenden Möglichkeiten werden im Rahmen der ärztlichen Beratung den Personensorgeberechtigten aufgezeigt. Zudem besteht die Möglichkeit einer ärztlichen Wiederholungsuntersuchung nach einem Jahr zur Verlaufsbeurteilung der kindlichen Entwicklung und der empfohlenen Maßnahmen. Eine situative Förderung im familiären Umfeld oder in der Kindertageseinrichtung zur Stärkung der Kompetenzen des Kindes ist zusätzlich unterstützend.

Aufgrund des früheren Untersuchungszeitpunktes hat der Austausch zwischen den medizinischen Fachkräften im Gesundheitsreferat und den pädagogischen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen eine besondere Bedeutung. Um die Kooperation zwischen diesen Bereichen möglichst optimal für die Kinder nutzen zu können, wurden für die rSEU in München neue Frage- und Mitteilungsbögen eingeführt. Das pädagogische Fachpersonal der Kindertageseinrichtungen ist aufgerufen, gemeinsam mit den Eltern ihre wichtigen Beobachtungen aus dem Alltag des Kindes in der Kita und hier insbesondere in der Gruppe mit den Gleichaltrigen mit dem Gesundheitsreferat zu teilen. Dies geschieht nur im Einverständnis mit den Personensorgeberechtigten und trägt dann sehr zu einer noch umfassenderen Beratung im Rahmen der rSEU bei. Nach der Untersuchung im Gesundheitsreferat können ebenfalls im Einverständnis mit den Personensorgeberechtigten erhobene Förderbedarfe an die Kindertageseinrichtung zurückgemeldet werden. Diese Förderungen können dann gezielt und sehr individuell durch das pädagogische Fachpersonal in den Kindertageseinrichtungen mit umgesetzt werden.

Aus der kleinräumigen Datenauswertung zeigen sich in allen dargestellten Screeningbereichen in einigen Stadtbezirken besonders häufig nicht-altersentsprechende Befunde. Insbesondere sind das die Stadtbezirke 11 Milbertshofen-Am Hart, 14 Berg am Laim, 16 Ramersdorf-Perlach, 22 Aubing-Lochhausen-Langwied und 24 Feldmoching-Hasenberg. Daraus lässt sich schließen, dass in diesen Stadtbezirken ein höherer Anteil von Kindern mit entsprechenden Förderbedarfen zu finden ist und ein größerer Bedarf für entsprechende unterstützende Maßnahmen für die Familien besteht.

Neben der Bewusstmachung des Bedarfes in den genannten Stadtteilen kann hier überlegt werden, ob eine intensivere Förderung in den betreuenden Kindertageseinrichtungen möglich ist. Auch eine Intensivierung der Angebote im BildungsLokal, die Einbindung der Gesundheitsmanager*innen vor Ort und die Schaffung entsprechender Angebote, die Intensivierung von Elternprogrammen, z.B. Hippy-Programm, können geeignete Instrumente darstellen.



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 der Jugendlichen. Für die kommunalen Planungen der Infrastruktur sind Kennzahlen zur Entwicklung der Anzahl an Schüler*innen 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 verfügbaren Daten Ungleichheiten zwischen einzelnen Gruppen (z. B. Geschlecht, soziale Lage) anzeigen, werden diese berichtet.

Auswirkungen der Corona-Pandemie und des Kriegs in der Ukraine

Die **Corona-Pandemie** hat die Schulen vor große Herausforderungen gestellt. Sowohl die direkten Auswirkungen wie die mittelfristigen Folgen sind dabei bisher mit wenigen Ausnahmen (z. B. Schulartwechsel und Klassenwiederholungen) in den Daten der Schulstatistik nicht ersichtlich. Gleichwohl waren und sind Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen stark belastet durch die Folgen der Pandemie. Eine übergreifende Darstellung hierzu findet sich in Abschnitt A3. Die Maßnahmen an den Schulen werden im Exkurs C1 in den Blick genommen.

Die Aufnahme und Versorgung **geflüchteter Menschen aus der Ukraine** und anderen Kriegs- und Krisengebieten ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die auch die Schulen betrifft. Die Informationen, die im Erstellungszeitraum des Berichts hierzu bereits verfügbar waren, finden sich im Abschnitt A4 sowie im Exkurs C3.

C1 Grunddaten zu den allgemeinbildenden Schulen

Im folgenden Abschnitt wird die Münchner Schullandschaft anhand der Anzahl und der Trägerschaft der Schulen sowie der Verteilung der Schüler*innen über die Schularten dargestellt. Zudem wird in eigenen Abschnitten auf Unterschiede in der Verteilung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit/Migrationshintergrund und auf Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung eingegangen.

C1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der allgemeinbildenden Schulen

Im Schuljahr 2020/21 gab es in München 348 allgemeinbildende Schulen und acht Wirtschaftsschulen (Tab. C1-1). Darunter befinden sich 159 Grundschulen, die überwiegend in staatlicher Trägerschaft sind. Von den 58 Mittelschulen sind 44 Schulen staatlich und 14 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.

In der Summe gibt es 57 Gymnasien, davon sind 27 Schulen staatlich, 14 Schulen kommunal und 16 Schulen in privater Trägerschaft. Von den 37 Realschulen sind 20 in städtischer Hand, weitere drei sind staatlich. Hinzu kommen 14 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. Schüler*innen, die das Abitur anstreben, besuchen ab der 11. Jahrgangsstufe das Städtische Willi-Graf-Gymnasium. An der Städtischen Schulartunabhängigen Orientierungsstufe im Südosten der Stadt besuchen Schüler*innen die Jahrgangsstufen 5 und 6, bevor sie an weiterführende Schulen wechseln.

Tab. C1-1 Anzahl allgemeinbildender Schulen und Wirtschaftsschulen nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2015/16 und 2020/21

	Schulen insgesamt		davon					
			staatlich		kommunal		privat*	
	2015/16	2020/21	2015/16	2020/21	2015/16	2020/21	2015/16	2020/21
Grundschule	155	159	133	137	-	-	22	22
Mittelschule	57	58	44	44	-	-	13	14
Förderzentrum**	30	30	18	18	-	-	12	12
Realschule zur sonderpäd. Förderung"	2	2	-	-	-	-	2	2
Realschule	36	37	3	3	20	20	13	14
Gymnasium	52	57	24	27	14	14	14	16
Schulen besonderer Art	2	2	-	-	2	2	-	-
Freie Waldorfschule	3	3	-	-	-	-	3	3
Insgesamt (allgemeinbildene Schulen)	337	348	222	229	36	36	79	83
Wirtschaftsschule	10	8	2	2	2	2	6	4
Insgesamt (mit Wirtschaftsschulen)	347	356	224	231	38	38	85	87

* 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.

** Förderzentrum inklusive der Schule für Kranke

Quelle: Statistisches Amt München

Zwischen den Schuljahren 2015/16 und 2020/21 nahm die Zahl der allgemeinbildenden Schulen aufgrund des gestiegenen Bedarfs weiter zu. Den größten Ausbau gab es bei den staatlichen Grundschulen und Gymnasien. Neue Grundschulen sind die Grundschule an der Baierbrunner Straße in Obersendling (ab 2016/17), die Grundschule am Bauhausplatz in Schwabing-Freimann (ab 2017/18) und die Grundschule an der Josephsburgstraße in Berg am Laim (ab 2018/19). Im Schuljahr 2019/20 kam noch die Grundschule in der Helmut-Schmidt-Allee in Freiham hinzu. In obiger Tabelle noch nicht enthalten ist die Grundschule in der Emmy-Noether-Straße in Moosach, welche seit Herbst 2021/22 besteht.

Ebenfalls noch nicht in der Statistik des Jahres 2020/21 abgebildet ist die staatliche Realschule München Freiham. Die Schule öffnete im Schuljahr 2019/20 und wurde in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 als Dependence der nächstgelegenen staatlichen Realschule, der Realschule Unterpfaffenhofen geführt. Entsprechend wurde sie in den amtlichen Schuldaten nicht gesondert aufgeführt. Seit dem Schuljahr 2021/22 ist die Schule eigenständig und zählt als Münchner Schule.

Staatliche Gymnasien wurden im betrachteten Zeitraum drei neu eröffnet. Das Gymnasium München-Nord in Milbertshofen Am Hart gibt es seit dem Schuljahr 2016/17; als Eliteschule des Sports beherbergt es in einem Zug Sport- bzw. Leistungssportklassen. 2019/20 kam das Gymnasium Freiham hinzu und seit 2020/21 das Gymnasium München Feldmoching.

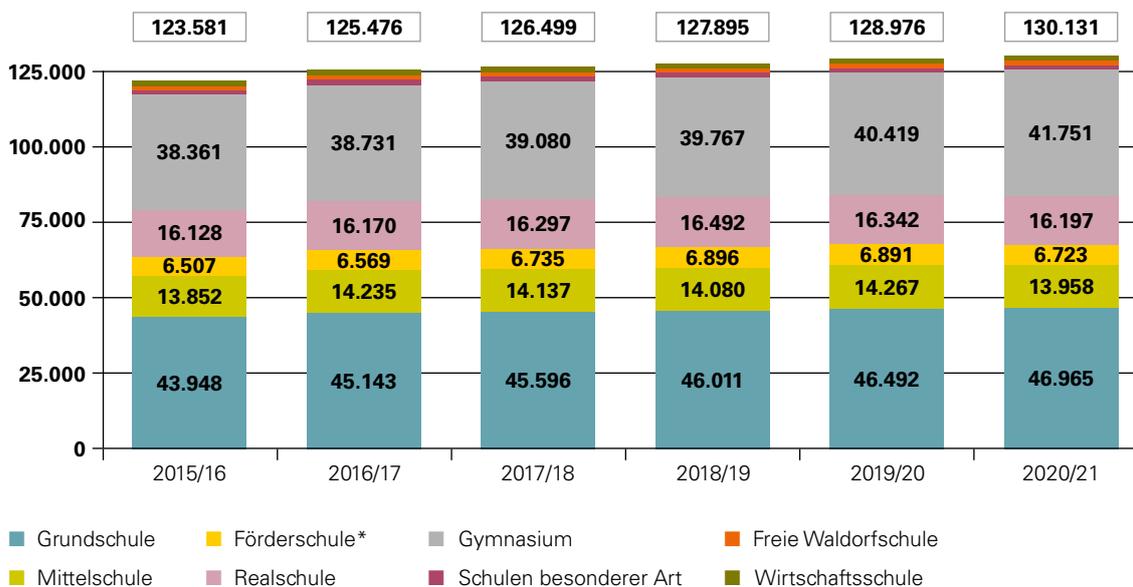
C1.2 Entwicklung der Anzahl der Schüler*innen nach Schularten

Im Schuljahr 2020/21 besuchten insgesamt 130.131 Schüler*innen eine allgemeinbildende Schule oder eine Wirtschaftsschule in München (**Abb. C1-1**). Im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 ist die Zahl der Schüler*innen um 6.550 (+5,3 %) gestiegen. Dies entspricht circa 320 zusätzlichen Klassen. Den größten Zuwachs haben die Gymnasien zu bewältigen (+3.390). Dies ist auch durch die Wiedereinführung des 9-jährigen Gymnasiums (G9) mit dem Schuljahr 2017/18 bedingt. An den Grundschulen findet sich ebenfalls ein deutliches Plus von 3.017 Schüler*innen und auch an den Förderschulen nimmt die Schüler*innenzahl zu (+ 216). Die einzige Schulart mit einem deutlichen Rückgang ist die Wirtschaftsschule, die Schüler*innenzahl sank um 290 (-15,7 %).

An den Mittelschulen und den Realschulen gibt es nur geringe Änderungen im betrachteten Zeitraum. Für die Mittelschulen lässt sich dies auf zwei Effekte zurückführen. Einmal auf einen Rückgang der Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland ab dem Jahr 2017, welche zuvor im Zeitraum von 2010 bis 2016 zu einem Anstieg der Schüler*innenzahl geführt hat. Zudem stieg die Schüler*innenzahl an den Mittelschulen durch den Ausbau der Mittleren-Reife-Klassen über viele Jahre an. Dieser Anstieg hat ab dem Schuljahr 2017/18 nachgelassen und seit dem Schuljahr 2019/20 ist kein weiterer Anstieg der Schüler*innenzahlen in den Mittleren-Reife-Klassen festzustellen.

An den Realschulen sind es ebenfalls zwei Einflussfaktoren, die dazu führen, dass aktuell keine Zunahme an Schüler*innen festzustellen ist. Mit der Wiedereinführung des G9 ist der Weg zum Abitur über das Gymnasium gegenüber dem Besuch der Realschule und anschließendem Wechsel an eine Fachoberschule wieder attraktiver geworden. Und zugleich wechselten während der Corona-Pandemie weniger Schüler*innen von den Gymnasien an die Realschulen (vgl. C3.1). Zudem ist in den Zahlen die staatliche Realschule Freiham noch nicht enthalten (siehe oben).

Abb. C1-1 Entwicklung der Anzahl der Schüler*innen an den allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München, Schuljahre 2015/16 bis 2020/21



* Förderschulen umfassen Förderzentren, die Schule für Kranke und die Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Im Schuljahr 2020/21 besuchten 36,1 % aller Schüler*innen im allgemeinbildenden Schulwesen eine Grundschule, 32,1 % waren an einem Gymnasium, 12,4 % an einer Realschule und 10,7 % gingen auf eine Mittelschule. Der Anteil der Förderschüler*innen betrug 5,2 %. Der Anteil der anderen Schularten lag jeweils knapp über einem Prozent. Im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 gab es nur geringe Verschiebungen zwischen den Schularten. Der Anteil der Gymnasiast*innen an der Gesamtschüler*innenschaft stieg im betrachteten Zeitraum um 1,1 %, der der Grundschüler*innen um 0,5 %. Aufgrund des schnellen Wachstums dieser beiden Schularten haben alle anderen Schularten anteilig keine Zunahme bzw. zumeist leichte Rückgänge zu verzeichnen, selbst wenn sie absolut betrachtet einen Schüler*innenzuwachs verzeichnen konnten.

Differenziert man nach Trägerschaft, so zeigen sich im fünfjährigen Betrachtungszeitraum bei einigen Schularten unterschiedliche Entwicklungen (**Tab. C1-2**): Der Zuwachs an den Grundschulen lässt sich nahezu vollständig auf die staatlichen Schulen (+7,4 %) zurückführen. An staatlichen Mittelschulen ist die Zahl der Schüler*innen weiter leicht gestiegen, während an den privaten Mittelschulen ein Rückgang (-4,5 %) festzustellen ist.

Private Wirtschaftsschulen haben innerhalb von fünf Jahren knapp ein Viertel Schüler*innen weniger zu verzeichnen; an staatlichen und kommunalen Wirtschaftsschulen fielen die Rückgänge mit -7,3 bzw. -9,4 % geringer aus. Während der Rückgang an den öffentlichen Schulen erstmals höher ausfällt, verlieren die privaten Wirtschaftsschulen bereits seit Anfang der 2010er Jahre Schüler*innen, was auch mit dem Ausbau der Mittlere-Reife-Klassen an den Mittelschulen in Verbindung gebracht werden kann (vgl. MBB 2016, S. 65f.).

Tab. C1-2 Entwicklung der Anzahl an Schüler*innen an den allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2015/16 bis 2020/21

Schulart	Träger	Anzahl						Entwicklung (in %) 2015 - 2020	
		2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	je Träger	Gesamt
Grundschule	Staat	40.671	41.816	42.232	42.677	43.172	43.680	7,4	6,9
	Privat	3.277	3.327	3.364	3.334	3.320	3.285	0,2	
Mittelschule	Staat	12.036	12.459	12.392	12.362	12.523	12.223	1,6	0,8
	Privat	1.816	1.776	1.745	1.718	1.744	1.735	-4,5	
Förderschule*	Staat	3.979	4.015	4.173	4.289	4.253	4.088	2,7	3,3
	Privat	2.528	2.554	2.562	2.607	2.638	2.635	4,2	
Realschule	Staat	1.956	1.905	1.892	1.854	1.797**	1.811**	**	-
	Privat	3.178	3.174	3.229	3.290	3.252	3.279	3,2	
	Kommune	10.994	11.091	11.176	11.348	11.293	11.107	1,0	
Gymnasium	Staat	21.675	21.856	21.938	22.250	22.669	23.423	8,1	8,8
	Privat	5.491	5.547	5.659	5.727	5.769	5.944	8,2	
	Kommune	11.195	11.328	11.483	11.790	11.981	12.384	10,6	
Schulen besonderer Art	Kommune	1.553	1.531	1.552	1.562	1.513	1.497	-3,6	-
Freie Waldorfschule	Privat	1.389	1.425	1.435	1.460	1.476	1.487	7,1	-
Insgesamt (allgemeinbildende Schulen)	Alle	121.738	123.804	124.832	126.268	127.400	128.578	-	5,6
Wirtschaftsschule	Staat	358	366	334	368	349	332	-7,3	-15,7
	Privat	857	727	701	650	643	652	-23,9	
	Kommune	628	579	632	609	584	569	-9,4	
Insgesamt (mit Wirtschaftsschulen)	Alle	123.581	125.476	126.499	127.895	128.976	130.131	-	5,3

* beinhaltet die Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

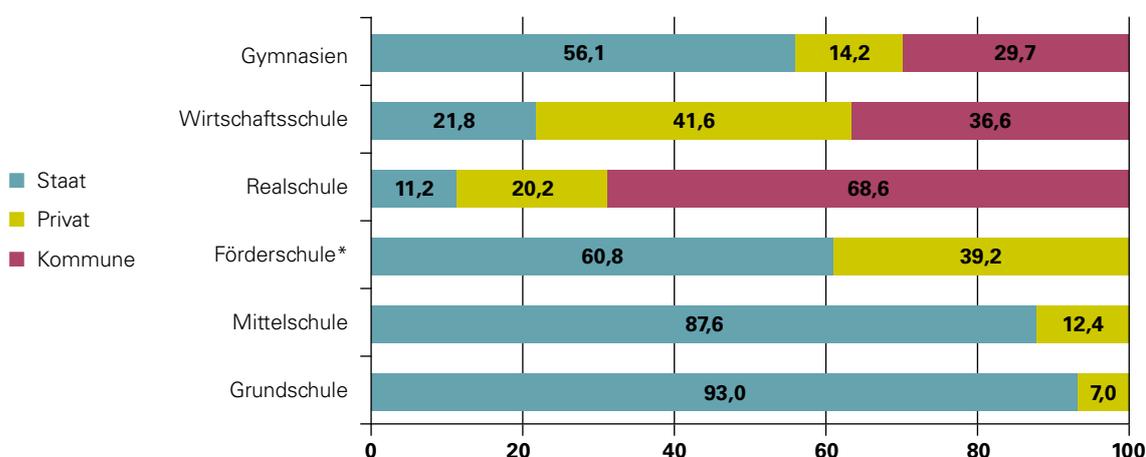
** In den Daten zu den staatlichen Münchner Realschulen fehlen für die Jahre 2019/20 und 2020/21 die Schüler*innen der Realschule München Freiham. Die Schule wurde in ihren ersten beiden Schuljahren als Dependence der nächstgelegenen staatlichen Realschule, der Realschule Unterpfaffenhofen, geführt und ist somit in der Statistik des Landkreises Fürstentfeldbruck erfasst. Gleichwohl wird sie von Münchner Kindern und Jugendlichen besucht, im Schuljahr 2020/21 zählte die Schule 231 Schüler*innen. Ohne diese Schule ergibt sich für die betrachtete Zeitreihe ein Rückgang, mit der Schule ein Anstieg der Schüler*innen an den staatlichen Münchner Realschulen.

Quelle: Statistisches Amt München

An Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie den Gymnasien wird die Mehrheit der Schüler*innen an staatlichen Schulen unterrichtet. Private Schulträger sind bei Wirtschaftsschulen besonders stark vertreten – circa zwei Fünftel der Schüler*innenschaft dieser Schularten besuchen eine private Schule (Abb. C1-2). Mehr als zwei Drittel aller Realschüler*innen besuchten eine Schule der Landeshauptstadt München; an den Wirtschaftsschulen liegt der Anteil der Schüler*innen an kommunalen Schulen bei mehr als einem Drittel und an Gymnasien bei knapp 30 %.

Mit Ausnahme eines rückläufigen Anteils der privaten Wirtschaftsschulen ist bei der Verteilung der Schüler*innen auf die unterschiedlichen Schulträgerschaften innerhalb der letzten zehn Jahre keine große Veränderung zu verzeichnen.

Abb. C1-2 Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen nach Trägern in München, Schuljahr 2020/21 (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 Schüler*innen nach Geschlecht, Nationalität und Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schularten dargestellt. Da die Mittelschule sehr unterschiedliche Bildungsgänge anbietet, werden neben den Regelangebot zwei Bildungsgänge extra ausgewiesen: zum einen die Mittlere-Reife-Klassen, die zu einem mittleren Schulabschluss führen, zum anderen die Deutschklassen, die speziell für Neuzugewanderte mit geringen Deutschkenntnissen konzipiert sind. Im Schuljahr 2020/21 besuchten die meisten Achtklässler*innen das Gymnasium (44,6 %), gefolgt von den Realschulen (25,5 %) und den Mittelschulen (21,7 %, alle Klassenarten) (Abb. C1-3). Die übrigen Schüler*innen verteilen sich auf Förderschulen (3,8 %), die Wirtschaftsschule (1,8 %), die Schulen der besonderen Art (1,6 %) und die Freie Waldorfschule (1,1 %).

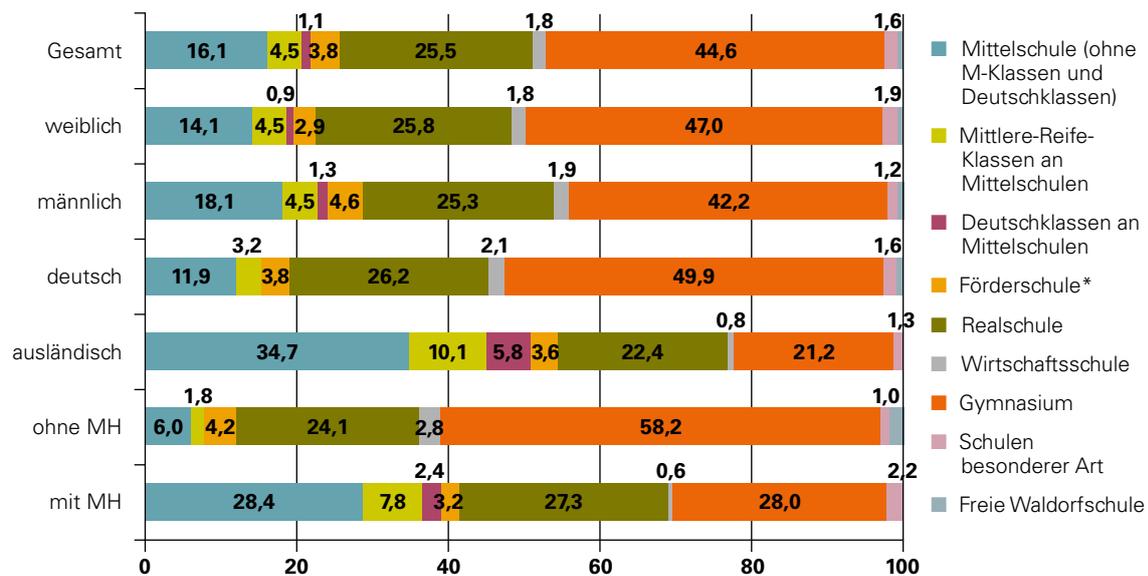
Mädchen und junge Frauen besuchen häufiger ein Gymnasium oder eine Realschule als Jungen und junge Männer, letztere sind häufiger an einer Regelklasse der Mittelschule oder an einer Förderschule. In den Deutschklassen sind Jungen und junge Männer ebenfalls stärker vertreten. Dies dürfte daran liegen, dass es in der Gruppe der geflüchteten Jugendlichen im Schuljahr 2020/21 mehr junge Männer als junge Frauen gab. In der Summe sind Mädchen und junge Frauen häufiger in Schularten und Bildungsgängen, die zu einem höheren Bildungsabschluss führen.

Wie schon in vorangegangenen Berichten zeigten sich auch im Schuljahr 2020/21 sehr große Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schüler*innen. Zusätzlich kann nach Schüler*innen ohne und mit Migrationshintergrund differenziert werden. Eine Einordnung der Merkmale Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund für den schulischen Bereich, welche auch die Unterschiede an den Schularten erläutert, findet sich im Abschnitt C1.5 (zur allgemeinen Einführung siehe auch A2.2).

34,7 % aller ausländischen Schüler*innen besuchen eine Mittelschule (ohne Mittlere-Reife- und Deutschklassen) und 21,2 % befinden sich am Gymnasium, was um 3,4 Prozentpunkte mehr Schüler*innen sind als zum Stand des letzten Bildungsberichtes (Schuljahr 2017/18: 17,8 %). Von den deutschen Schüler*innen gehen hingegen 49,9 % auf ein Gymnasium und nur 11,9 % besuchen eine Mittelschule (ohne Mittlere-Reife- und Deutschklassen).

Bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund ist diese Differenz noch einmal deutlicher ausgeprägt: 58,2 % befinden sich an einem Gymnasium und nur 6,0 % an einer Mittelschule (ohne Mittlere-Reife- und Deutschklassen). Schüler*innen mit Migrationshintergrund besuchen hingegen die Mittelschule (28,4 %), die Realschule (27,3 %) und das Gymnasium (28,0 %) fast gleich häufig. Die gegenüber ausländischen Schüler*innen höhere Beteiligung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an Realschulen und Gymnasien lässt sich darauf zurückführen, dass der Anteil der neuzugewanderten Schüler*innen in der kleineren Gruppe der ausländischen Kinder und Jugendlichen einen höheren Anteil ausmacht (siehe auch Abb. C1-7). Der im Vergleich mit Schüler*innen ohne Migrationshintergrund seltenere Besuch eines Gymnasiums ist vor allem auf den Zusammenhang von sozialer Lage und Bildungserfolg zurückzuführen (vgl. A2.4). Im Durchschnitt verfügen Migrant*innen sowohl der ersten wie der zweiten Generation über eine schlechtere sozio-ökonomischen Ausstattung als Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. Weis u. a. 2019, S. 147f.). Der Blick auf die Daten gibt damit an dieser Stelle auch einen Hinweis auf die Auswirkungen von sozialer Benachteiligung auf Bildungserfolge (vgl. auch A2.2).

Abb. C1-3 Relativer Schulbesuch in der 8. Jahrgangsstufe nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund in München, Schuljahr 2020/21 (in %)



MH: Migrationshintergrund, zur Einordnung des Migrationshintergrunds siehe allgemein den Abschnitt A2.2, bezogen auf die allgemeinbildenden Schulen auch den Abschnitt C1.5.

* Zu den Förderschulen zählen die Förderzentren, die Schule für Kranke und die Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung.

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 (36,7 %, ohne Mittlere-Reife- und Deutschklassen) und am seltensten das Gymnasium (19,5 %). Mädchen ohne Migrationshintergrund sind hingegen am erfolgreichsten: 60,4 % gehen auf ein Gymnasium und nur 1,6 % auf eine Mittelschule (ohne Mittlere-Reife- und Deutschklassen).

Exkurs C1: Bewältigung der Corona-Pandemie an den Schulen

Die Corona-Pandemie hat den schulischen Alltag seit März 2020 mit Lockdowns, Distanz- und Wechselunterricht sowie Hygienevorschriften beeinflusst. Für die Schulen bedeutete dies, dass sie vor extremen Herausforderungen standen. Bei den Kindern und Jugendlichen kam es sowohl zu Lernrückständen (vgl. Ludewig u. a. 2022) sowie zu Auswirkungen auf die psychische Gesundheit (vgl. Bujard u. a. 2021). Dabei waren insbesondere Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, aus sozial benachteiligten Lagen und Neuzugewanderte stark betroffen. Eine umfassende Darstellung zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie findet sich im Abschnitt A3.

Um die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, hat der Münchner Stadtrat im Herbst 2021 den „Münchner Masterplan – Junge Menschen raus aus der Pandemie“ auf den Weg gebracht (vgl. RBS-B 2022b). Der Masterplan umfasst alle Bereiche von der frühkindlichen bis zur beruflichen Bildung sowie Sportangebote. Die Maßnahmen umfassen u.a. den Ausbau des Kitapsychologischen Fachdienstes, die Aufstockung der Schulbudgets für Projektangebote und an den spezifischen Bedarfen der Einzelschulen angepasste Maßnahmen (siehe ausführlich Exkurs A1).

Der Masterplan umfasst alle Bereiche von der frühkindlichen bis zur beruflichen Bildung sowie Sportangebote. Den allgemeinbildenden Schulen werden die zusätzlichen Mittel direkt über das sogenannte Schulbudget zur Verfügung gestellt. Die Schulen können damit bedarfsorientierte Angebote zum Abbau pandemiebedingter Defizite finanzieren oder Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich anbieten. Denkbar sind beispielsweise die Anschaffung von Spielmaterialien, künstlerischen Bedarfen, Modellen, elektronischen Medien oder Zuschüsse für Klassenfahrten, Erlebnispädagogik, Wandertage sowie Honorare für Referent*innen, die geeignete unterstützende Formate zur Behebung identifizierter coronabedingter Defizite der Schüler*innen anbieten.

Mit dem Förderprogramm „gemeinsam.Brücken.bauen“ der Bayerischen Staatsregierung werden Maßnahmen zum Abbau pandemiebedingter Lernrückstände sowie zur Förderung von Kernkompetenzen der Schüler*innen unterstützt. Für das Schuljahr 2022/23 stehen aus diesem Programm für München bis zu 3,686 Mio. Euro Fördermittel zur Verfügung. Maßnahmen können in Form von zusätzlichem Unterricht außerhalb des Pflicht- und Wahlpflichtunterrichts, Gruppenteilungen im Regelunterricht und/oder einer erweiterten Binnendifferenzierung durch eine zusätzliche pädagogische Kraft in einer Lerngruppe durchgeführt werden.

Teil des Förderprogramms ist auch ein Tutor*innenprogramm. Ausgewählte Schüler*innen wirken dabei als Tutor*innen und stehen hierfür im regelmäßigen Austausch mit den Fachlehrkräften. Die Tutor*innen können im Zuge der pandemiebedingten Lerndefizitbewältigung die ihnen anvertrauten Schüler*innen durch gezielte Lernförderung

„auf Augenhöhe“ in einzelnen Unterrichtsfächern unterstützen oder auch zum sozialen Zusammenhalt von Klassengemeinschaften durch außerunterrichtliche Aktivitäten beitragen. Im Schuljahr 2021/22 stellte die Landeshauptstadt München zusätzlich 750.000 Euro für das Tutor*innenprogramm zur Verfügung, im Schuljahr 2022/23 kann das Tutor*innenprogramm aus den Fördermitteln des Freistaats Bayern finanziert werden.

C1.4 Geschlechterverteilung an den Schularten

Eine Betrachtung des Schüler*innenanteils an den Schularten nach Geschlecht zeigt, dass Schüler an den Mittelschulen (54,7 %) und insbesondere an den Förderzentren (61,7 %) stark sowie Schülerinnen an den Realschulen (51,1) und den Gymnasien (51,9 %) etwas überrepräsentiert sind (Tab. C1-3). Wird ein Zehnjahresvergleich (Schuljahre 2010/11 und 2020/21) für die Schüler*innenschaft gezogen, gibt es hier zumeist keine deutlichen Veränderungen. Nur an den Schulen besonderer Art gab es seit dem Schuljahr 2010/11 eine Verschiebung über mehrere Prozentpunkte, sodass im Schuljahr 2020/21 mit 50,8 % nun etwas mehr Schülerinnen als Schüler diese Schulart besuchen.

Tab. C1-3 Schüler*innen nach Schulart in München, Schuljahre 2010/11 und 2020/21

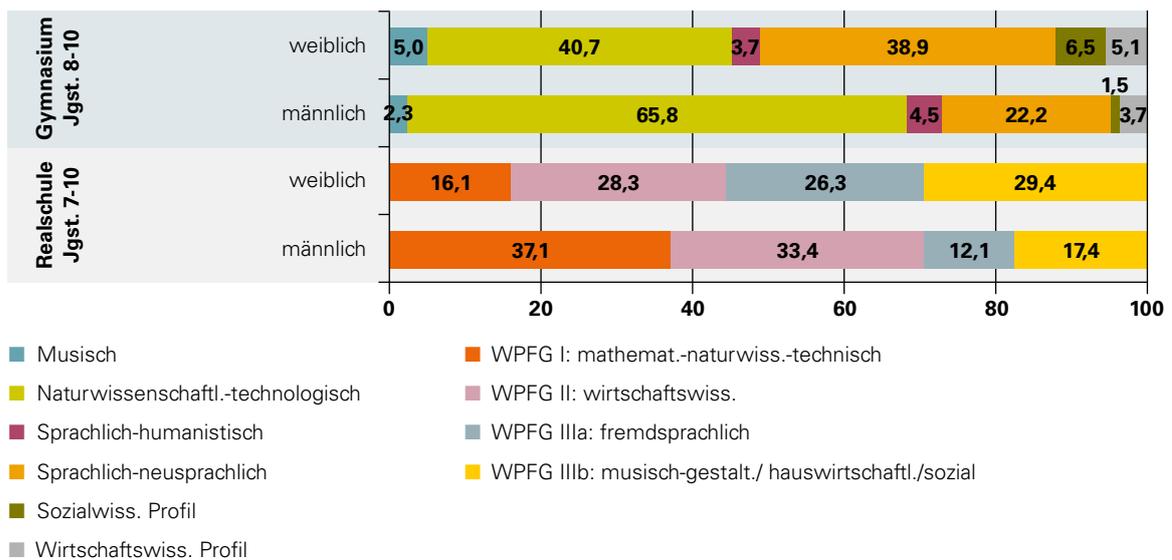
Schulart	Schuljahr 2010/11		Schuljahr 2020/21	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Grundschule	50,7	49,3	50,4	49,6
Mittelschule	54,6	45,4	54,7	45,3
Förderzentrum*	62,4	37,6	61,7	38,3
Realschule	48,8	51,2	48,9	51,1
Gymnasium	47,0	53,0	48,1	51,9
Schulen besonderer Art	52,9	47,1	49,2	50,8
Gesamt	50,2	49,8	50,4	49,6

* Förderzentrum inklusive der Schule für Kranke

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Für die Schüler*innen an den Gymnasien und Realschulen sind anhand der Wahl der Ausbildungsrichtungen bzw. Wahlpflichtfächergruppen unterschiedliche Interessen erkennbar: Mädchen wählen häufiger sprachliche, sozialwissenschaftliche und hauswirtschaftliche/soziale Profile, während Jungen häufiger in naturwissenschaftlichen Zweigen zu finden sind (Abb. C1-4). Die deutlichen Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern in der Wahl einer Berufsausbildung (vgl. MBBB 2020, S. 105) oder eines Studienfaches (siehe E3) sind damit bereits in der Sekundarstufe angelegt. Fördermaßnahmen müssen somit bereits hier ansetzen, um der Geschlechtersegregation in Teilen der Arbeitswelt mit allen Folgen für Einkommen, Familienplanung und Rente entgegenzuwirken.

Abb. C1-4 Anteil der Schüler*innen in den Ausbildungsrichtungen des Gymnasiums und den Wahlpflichtfächergruppen (WPFG) an der Realschule nach Geschlecht, Schuljahr 2020/21 (in %)

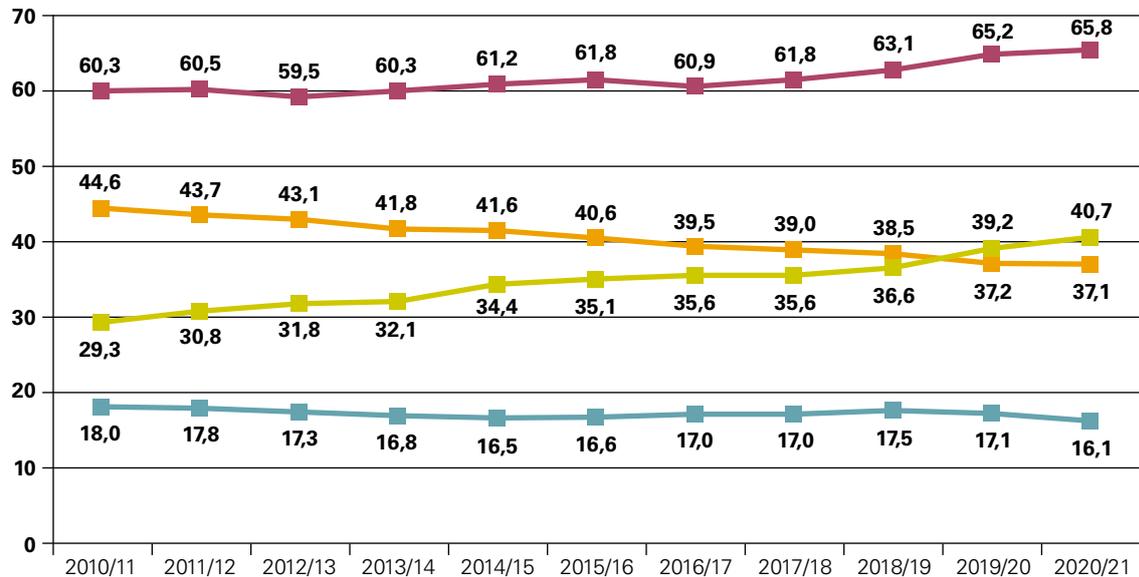


Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Eine Betrachtung der Wahl der Ausbildungsrichtungen bzw. der Wahlpflichtfächergruppen zwischen den Schuljahren 2010/11 und 2020/21 zeigt am Beispiel des naturwissenschaftlichen Bereichs allerdings sowohl an Gymnasien (naturwissenschaftlich-technologische Ausbildungsrichtung) wie an Realschulen (Wahlpflichtfächergruppe I: mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich) auch Veränderungen bei der Fächerwahl.

In der naturwissenschaftlich-technologischen Ausbildungsrichtung der Gymnasien gibt es zwischen den Schuljahren 2016/17 und 2020/21 einen Anstieg um 4,9 Prozentpunkte auf 65,8 %. Noch stärker und auch bereits länger anhaltend ist der Anstieg bei den Gymnasiastinnen: 2010/11 entschieden sich 29,3 % für diese Ausbildungsrichtung, 2020/21 waren es 40,7 %.

Abb. C1-5 Belegung der naturwissenschaftlich ausgelegten Fachrichtungen an Gymnasien und Realschulen in München, Schuljahre 2010/11 bis 2020/21



Realschule: mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich (WPF I)

Gymnasium: naturwissenschaftlich-technologische Ausbildungsrichtung

■ weiblich ■ männlich

■ weiblich ■ männlich

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

An den Realschulen zeigt sich ein gegenteiliger Effekt: Sowohl für Schüler (-7,5 Prozentpunkte) wie in geringem Maß auch für Schülerinnen (-1,9 Prozentpunkte) ergibt sich im betrachteten Zehnjahreszeitraum ein Rückgang im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Bei den Schülern gewinnen dadurch alle anderen Wahlpflichtfächergruppen an Anteilen hinzu. Die Schülerinnen verzeichnen zudem auch einen Rückgang im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich, während die Wahlpflichtfächergruppen IIIa (fremdsprachlicher Bereich) und IIIb (je nach Realschule musisch-gestaltend oder hauswirtschaftlich oder sozialer Bereich) hinzugewinnen können.

Exkurs C2: Sexualisierte Alltagsgewalt in der Schule

In Deutschland erfährt jede dritte Frau* Gewalt von ihrem aktuellen oder früheren Partner* (vgl. BMFSFJ 2021). Auch die Gewalt gegen Personen der LGBTQI*-Gemeinschaft bleibt trotz zunehmender rechtlicher Gleichstellung ein Problem. 2021 wurden in Deutschland 17.704 Minderjährige unter 14 Jahren (d. h. pro Tag durchschnittlich ca. 49) Opfer sexualisierter Gewalt (vgl. BKA 2022). Dies ist der gesellschaftliche Kontext innerhalb dessen Münchner Schulen mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Schulen sind ein Spiegel unserer Gesellschaft und diese ist nach wie vor von sexualisierter Alltagsgewalt geprägt, welche auch im Klassenzimmer, auf dem Schulhof, in den Toiletten und im Schulbus, in den sozialen Medien und oder auch im Lehrer*innenzimmer reproduziert wird. Es ist gerade die Alltäglichkeit von Gewalt in Schulen, die zu deren Normalisierung beiträgt und weithin akzeptierte Normen und Privilegien fortschreibt (vgl. LHM-GSt 2021). Hier werden exemplarisch körperliche Gewalt (Schlagen, Treten u. a), verbale Gewalt (Beleidigungen, Hänseleien, Beschimpfungen), psychische Gewalt (Erniedrigungen, Abwertungen, emotionale Erpressung) und Bullying (dauerhaftes Quälen) genannt (vgl. Gugel 2010).

Um das Ziel der Bildungsgerechtigkeit an Münchner Schulen zu erreichen, muss sichergestellt werden, dass für alle Menschen innerhalb der Münchner Bildungslandschaft ihr Recht auf Teilhabegerechtigkeit und Gleichstellung verwirklicht wird: Nur in einem gewalt- und diskriminierungsfreien Raum lernt und lehrt es sich gut. Darüber hinaus stärkt gelebte Geschlechtergerechtigkeit im Sinne von Prävention und Empowerment wie auch des Sanktionierens von sexualisierter Alltagsgewalt die Prinzipien unserer Demokratie.

In dem von der Landeshauptstadt München herausgegebenen Handbuch „War doch nur Spaß. Handbuch zum Umgang mit Grenzverletzungen und Alltagsgewalt gegen Mädchen* in der Schule“ (LHM-GSt 2021) wird nicht nur die Alltäglichkeit sexualisierter Gewalt an Schulen erklärt, sondern auch aufgezeigt, dass Schule zugleich ein Ort der Prävention, Parteilichkeit und gesellschaftlichen Veränderung sein kann. Hier wird dargestellt, wie wichtig es ist, die Realität von Grenzverletzungen und Übergriffen gegen Mädchen* und Frauen* aber auch gegen homo- oder transidentifizierte Kinder, Jugendliche und Kolleg*innen anzuerkennen und dabei die jeweilige Verschränkung mit anderen Gewaltformen wie z.B. Rassismus mit zudenken: So ist das Hänselein wegen des Tragens eines Kopftuches bei einem muslimisches Mädchen ähnlich und zugleich doch anders als das Beschämen eines Mädchens mit Leggings und vermeintlich zu dicken Beinen. Im Verstehen und Begreifen von Alltagsgewalt wie Sexismus, Homo- und Transfeindlichkeit sowie anderen Diskriminierungsformen liegt das Potential, diese lang tradierten Gewaltverhältnisse aktiv zu verändern. Lehrkräfte und Pädagog*innen können sich zum Gebrauch der Methoden aus dem Handbuch „War doch nur Spaß“ im Referat für Bildung und Sport schulen lassen.

C1.5 Schüler*innen mit Migrationshintergrund

Viele Studien belegen den durchschnittlich geringeren Bildungserfolg von Schüler*innen 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 nichts über den Bildungserfolg einzelner Schüler*innen in dieser Gruppe aus. PISA 2018 und weitere Bildungsstudien verweisen zudem darauf, dass es verschiedene Benachteiligungen und Faktoren sind, die für die Bildungsteilhabe und den Bildungserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund 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 (Weis u. a. 2019, S. 147f.). Dabei ist die Bildung der Eltern von größerer Bedeutung für den Bildungserfolg als der sozioökonomische Hintergrund (vgl. Lokhande 2016). Ein weiterer Einflussfaktor sind die Sprachkompetenzen in Deutsch, die eine wichtige Grundlage für den Kompetenzerwerb in allen Fächern bilden. Kinder, die in ihrer Familie selten oder nie Deutsch sprechen, erreichen in der Jahrgangsstufe 4 ein niedrigeres Kompetenzniveau als Kinder, die zuhause immer Deutsch sprechen (vgl. Wendt u. a. 2020, S. 292).

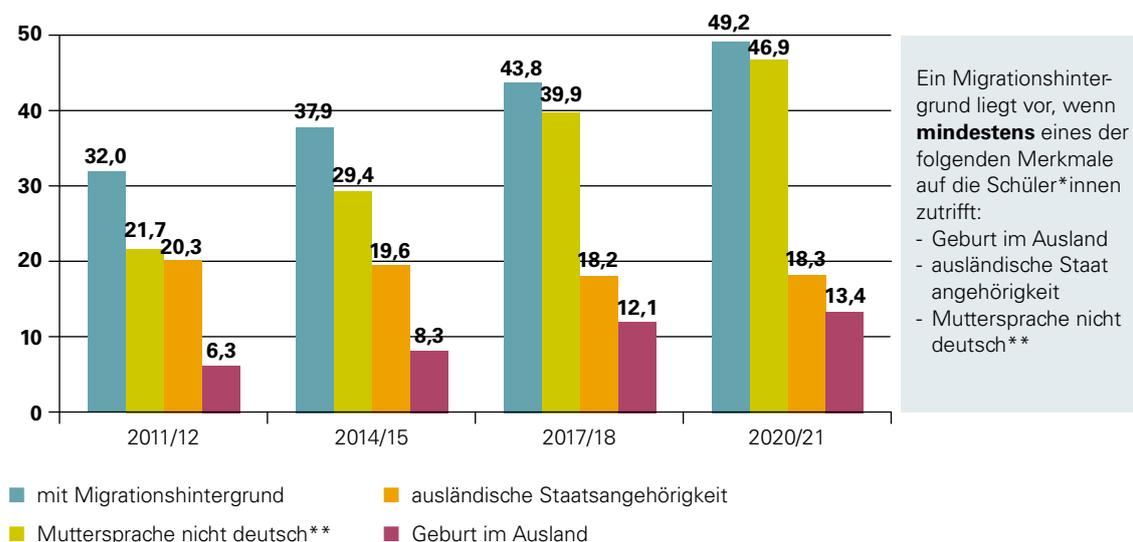
C1.5.1 Entwicklung des Anteils der Schüler*innen mit Migrationshintergrund

Wie in Abschnitt A2.2 dargelegt, wird der Migrationshintergrund in den amtlichen Statistiken je nach Geltungsbereich unterschiedlich definiert. In der Schulstatistik werden zur Definition eines Migrationshintergrunds drei Merkmale herangezogen: eine ausländische Staatsangehörigkeit, die Geburt im Ausland und/oder wenn die Muttersprache nicht deutsch ist. Sobald eines der drei Merkmale zutrifft, liegt ein Migrationshintergrund vor. In vielen Fällen treffen auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund auch zwei oder drei der Merkmale zu. Umgekehrt liegt nur dann kein Migrationshintergrund vor, wenn alle drei Merkmale die Ausprägung deutsch aufweisen, d.h. dass die deutsche Staatsangehörigkeit, das Geburtsland Deutschland und die Muttersprache 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 ist über das Merkmal Muttersprache zwar abgeleitet, aber wird nicht über Zuwanderung oder Staatsangehörigkeit der Eltern festgehalten. Dadurch werden Kinder und Jugendliche, deren Eltern(teil) 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 die Muttersprache Deutsch ist. Dies führt dazu, dass Erfolge der zweiten Generation in der Schulstatistik teilweise nicht sichtbar werden.

An den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen in München lag der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2020/21 bei 49,2 % (**Abb. C1-6**). Dabei ist das Merkmal Muttersprache nicht deutsch mit 46,9 % am häufigsten vertreten. Eine ausländische Staatsangehörigkeit haben 18,3 % der Schüler*innen, 13,4 % sind im Ausland geboren.

Abb. C1-6 Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund nach Migrationsmerkmalen an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen, Schuljahre 2011/12, 2014/15, 2017/18* und 2020/21



* Für das Schuljahr 2017/18 ohne Schulen der besonderen Art aufgrund von fehlenden validen Daten bzgl. der Muttersprache.

** Seit dem Schuljahr 2014/15 wurden die einzelnen Schularten nach und nach auf ein neues Schulverwaltungsprogramm umgestellt, womit auch die Änderung des Merkmals „in der Familie gesprochene Sprache“ zum Merkmal „Muttersprache“ einherging.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Im Vergleich der Schuljahre 2017/18 und 2020/21 hat der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund seit dem letzten Bildungsbericht um gut 5 Prozentpunkte zugenommen. Eine exakte Bezifferung ist nicht möglich, da für das Schuljahr 2017/18 die Daten zu den Schulen besonderer Art nicht vollständig vorliegen. Der Anteil der Schüler*innen, die eine nicht deutsche Muttersprache haben, ist um etwa 7 Prozentpunkte gestiegen. Auch der Anteil der im Ausland Geborenen ist leicht gewachsen, wohingegen der Anteil der Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit nahezu unverändert ist.

Die Verteilung der drei Merkmale zeigt deutlich, dass der Migrationshintergrund sich inzwischen fast ausschließlich durch die Abfrage der Muttersprache zuordnen lässt (46,9 von 49,2 Prozentpunkten). Während im Schuljahr 2011/12 das damalige Merkmal „in der Familie gesprochene Sprache“ und die Staatsangehörigkeit noch etwa gleichbedeutend (21,7 % und 20,3 %) für die Definition eines Migrationshintergrunds waren. Diese Verschiebung im Laufe der 2010er geht vor allem auf eine Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts zurück. Seit dem Jahr 2000 erhalten in Deutschland geborene Kinder die deutsche Staatsbürgerschaft, wenn ein Elternteil seit mindestens 8 Jahren rechtmäßig in Deutschland lebt. Folglich liegt für diese Kinder und Jugendlichen in der Schulstatistik nur dann ein Migrationshintergrund vor, wenn sie eine nicht deutsche Muttersprache besitzen.

Aufgrund des Bezugsjahres 2000 galt diese gesetzliche Regelung im Schuljahr 2011/12 nur für die bis einschließlich Elfjährigen. Im Schuljahr 2020/21 traf sie hingegen für alle bis 21-Jährigen und damit alle Schüler*innen an den allgemeinbildenden Schulen zu. Dies erklärt den Rückgang des Anteils der ausländischen Schüler*innen von 20,3 % im Schuljahr 2011/12 auf 18,3 % im Schuljahr 2020/21, während der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund zunahm. Dass der Rückgang bei den ausländischen Schüler*innen dabei eher gering ausfällt, ist auf die Zunahme der im Ausland geborenen und zugewanderten Schüler*innen zurückzuführen (2011/12: 6,3 %; 2020/21: 13,4 %).

C1.5.2 Staatsangehörigkeit und Migration

In Folge des geänderten Staatsbürgerschaftsrechts sowie der Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland setzt sich die Gruppe der ausländischen Schüler*innen Anfang der 2020er Jahre dabei deutlich anders zusammen als noch zehn Jahre zuvor.

Zuwanderung nach dem Jahr des Zuzugs

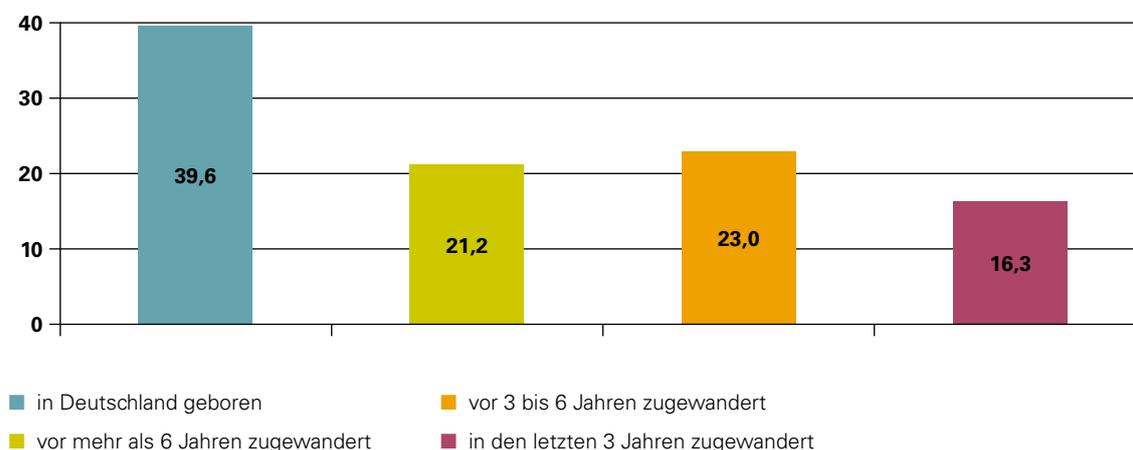
In der Schulstatistik wird für Schüler*innen, die nicht in Deutschland geboren wurden, das Kalenderjahr erfasst, in dem sie nach Deutschland zugezogen sind. Da die Schulstatistik immer für den Stichtag 1. Oktober erhoben wird, werden Kinder und Jugendliche, die zwischen diesem Stichtag und dem Jahresende zuwandern und dann eine Schule in München besuchen, nicht mehr für das laufende Kalenderjahr erfasst. Im Folgenden werden zugewanderte Schüler*innen nach ihren Zuzugsjahren betrachtet. Aufgrund der geschilderten Stichtagesregelung handelt es sich dabei beim letzten betrachteten Kalenderjahr in der Schulstatistik immer nur um 9 Monate, sodass etwa eine Zuwanderung innerhalb der letzten drei Jahre nur den letzten 33 Monaten entspricht.

Waren im Schuljahr 2011/12 noch 72,1 % der ausländischen Schüler*innen in Deutschland geboren und aufgewachsen, so galt dies im Schuljahr 2020/21 noch für 39,6 % (**Abb C1-7**). Entsprechend stieg der Anteil der ausländischen Schüler*innen mit eigener Zuwanderung auf 60,4 %. 39,3 % aller ausländischen Schüler*innen waren dabei erst in den letzten sechs Jahren nach Deutschland gekommen. Das spiegelt die Zuwanderung der 2010er Jahre wider. Mit dem Bevölkerungswachstum ab 2010 nahmen auch die Zuwanderungen aus dem Ausland nach München zu. Etwa ein Jahr vor der ab 2014 geltenden Freizügigkeit der Arbeitnehmenden für EU-Bürger*innen aus Rumänien und Bulgarien verstärkte sich die Zuwanderung aus diesen beiden Ländern. In den Jahren 2015 und 2016 fand die zunehmende Zuwanderung mit vielen Geflüchteten einen Höhepunkt und ging, nach bereits rückläufigen Zahlen seit 2017, Anfang 2020 mit Beginn der Corona-Pandemie schließlich noch einmal stark zurück.

Die häufigsten Herkunftsländer der innerhalb der letzten drei Jahre zugewanderten Kinder und Jugendlichen waren im Schuljahr 2020/21 europäische Staaten wie Kroatien, Bulgarien, Bosnien-Herzegowina und Rumänien. Hinzukommen, wenn auch zwischenzeitlich in geringerem Umfang, Kinder und Jugendliche aus Krisenländern wie Syrien, Afghanistan und dem Irak. Über die seit Beginn 2022 geflüchteten Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine standen zum Zeitpunkt der Berichtserstellung in der Schulstatistik noch keine umfassenden Daten zur Verfügung. Ein Überblick zur Situation zum Ende des Schuljahres 2021/22 und die zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Zahlen sind in **Exkurs C3** zusammengefasst; eine allgemeine Darstellung findet sich in Abschnitt A3.

Neuzugewanderte Kinder und Jugendliche 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).

Abb. C1-7 Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen nach Zeitpunkt der Zuwanderung, Schuljahr 2020/21



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Zur Einordnung der Kennzahlen kann festgehalten werden, dass insbesondere die Daten zur Zuwanderung auf einen Deutschförderbedarf hinweisen. Mit der ausländischen Staatsangehörigkeit erweitert sich diese Gruppe um Kinder, deren Eltern vor ihrer Geburt teils auch nur wenige Jahre in Deutschland gelebt haben, ggf. auch mit unsicherem Aufenthaltsstatus. Von dem eingangs aufgeführten Merkmal nicht-deutsche Muttersprache kann hingegen nicht mehr auf einen Deutschförderbedarf geschlossen werden. Der reale Bedarf dürfte zwischen den Anteilen zugewanderter Kinder und Jugendlicher (13,4 %) und dem Anteil der mit einer nicht-deutschen Muttersprache (46,9 %) liegen (vgl. Abb. C1-6). Für die Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprache gilt dabei aber auch, dass sie mehrsprachig aufwachsen, was entsprechende Vorteile beim weiteren Spracherwerb mit sich bringen kann.

Exkurs C3: Geflüchtete aus der Ukraine an allgemeinbildenden Schulen

Mit dem Beginn des Angriffskrieges der Russischen Föderation gegen die Ukraine am 24. Februar 2022 begann die größte innereuropäische Fluchtbewegung seit dem zweiten Weltkrieg. Von den fast 6,4 Millionen in Europa Schutzsuchenden aus der Ukraine (Stand: Anfang August 2022) befinden sich allein in Deutschland 940.000. In München waren lt. Bevölkerungsstatistik im Juli 2022 ca. 15.500 Geflüchtete aus der Ukraine gemeldet, darunter etwas über 2.800 im Alter von 6 bis unter 16 Jahren. Dabei ist davon auszugehen, dass nicht alle geflüchteten Ukrainer*innen bereits in der Bevölkerungsstatistik erfasst sind.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus sah bei entsprechenden Deutschkenntnissen die Möglichkeit der Aufnahme der Schüler*innen in Regelklassen und insbesondere eine Beschulung in den vorhandenen Angeboten zur schulischen Integration vor. Hierzu zählen die Deutschklassen an Grund- und Mittelschulen sowie In-Gym-Klassen und Sprachvorbereitungsklassen an Gymnasien, die SPRINT-Klassen an staatlichen Realschulen sowie die internationalen Klassen an städtischen Realschulen und Gymnasien. Zudem wurden sogenannte Pädagogische Willkommensgruppen

eröffnet, bei denen es sich um ein schulart- und altersgruppenübergreifendes Angebot handelt (vgl. StMUK 2022). Anfang Juli 2022 waren insgesamt ca. 2.500 geflüchtete Schüler*innen aus der Ukraine in 82 Pädagogischen Willkommensgruppen gemeldet. 1.119 davon besuchten eine staatliche Grundschule, 760 ein staatliches, städtisches oder privates Gymnasium und 411 eine staatliche Mittelschule. An den öffentlichen Realschulen waren es 165 und an den beruflichen Schulen 46 Schüler*innen.

Bis zum 31.05.2022, dem Ende des ukrainischen Schuljahres, nahmen die ukrainischen Schüler*innen teils auch am Onlineunterricht ukrainischer Schulen teil. Das Kulturzentrum „GOROD“ in München hatte ab März 2022 ein schulanalogenes Angebot mit einem Unterrichtsangebot nach dem ukrainischen Lehrplan organisiert. Ebenfalls seit März 2022 unterstützt die ukrainische Community in München die Kinder und Jugendlichen mit einem zusätzlichen Unterrichtsangebot (Ukrainische Samstagsschule).

Im Schuljahr 2022/23 werden im Grundschulbereich Kinder weiterhin in Regelklassen aufgenommen und erhalten eine am Angebot DeutschPLUS (vgl. C1.5.4) orientierte Deutschförderung. An weiterführenden Schulen werden Kinder und Jugendliche ebenfalls in Regelklassen aufgenommen, wenn sie über hinreichend deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Hierbei handelt es sich nur um wenige Schüler*innen. Zudem wurden an den Mittelschulen, Wirtschaftsschulen, Realschulen und Gymnasien in den Jahrgangsstufen 5 bis 9 schulartunabhängige Brückenklassen für geflüchtete Schüler*innen aus der Ukraine eingerichtet. Schüler*innen über 15 Jahre besuchen in der Regel Angebote an den beruflichen Schulen (vgl. Exkurs D2), in begründeten Fällen ist aber auch eine Beschulung in einer der Brückenklassen an den allgemeinbildenden Schulen oder einer Wirtschaftsschule möglich. Der Schwerpunkt der Brückenklassen liegt mit zehn Wochenstunden Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Aufbau von Deutschkenntnissen. Die Schüler*innen der Brückenklassen sollen zum Schuljahresende 2022/23 eine unverbindliche Schullaufbahnpflichtempfehlung erhalten, die eine Orientierungshilfe gibt, an welcher weiterführenden Schulart sie das Aufnahmeverfahren zum darauffolgenden Schuljahr erfolgreich durchlaufen können (vgl. StMUK 2022). Zu Beginn des Schuljahres 2022/23 waren in München an 20 Gymnasien, 20 Mittelschulen, elf Realschulen, einer Wirtschaftsschule und der städtischen Gesamtschule Brückenklassen geplant.

C1.5.3 Migration nach Schularten

Der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist im Vergleich zum letzten Bildungsbericht (vgl. MBB 2019, S.91) an allen Schularten gestiegen (Tab C1-4). An Mittelschulen haben vier Fünftel aller Schüler*innen einen Migrationshintergrund. Darüber hinaus liegt hier der Anteil der erst in den letzten drei Jahren zugewanderten Schüler*innen mit 10,3 % mit Abstand am höchsten. Gleichwohl ist damit an den Mittelschulen nach einem Anteil von 16,4 % im Schuljahr 2017/18 (vgl. ebd.) auch ein deutlicher Rückgang bei dieser Schüler*innengruppe zu beobachten. Infolge der Aufnahme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine ist seit Frühjahr 2022 wieder von einem starken Anstieg auszugehen (siehe auch Exkurs C2).

An Grundschulen hatten im Schuljahr 2020/21 etwas mehr als die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund (53,8 %) und nahezu alle davon eine nicht deutsche Muttersprache (52,4 %) (Tab. C1-4). An den Förderzentren (Primarstufe: 62,3 %, Sekundarstufe: 53,2 %) und

nach einem starken Anstieg an den Realschulen (2017/18: 40,6 %, 2020/21: 54,8 %) liegt der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund über dem Gesamtwert von 49,2 % (siehe auch Abb. C1-6). Den geringsten Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund gibt es mit 28,8 % an Gymnasien. Dabei ist der Anteil an städtischen (36,8 %) höher als an staatlichen Gymnasien (24,5 %). Die geringeren Anteile an den Gymnasien lassen sich auf den zu Beginn dieses Abschnitts (vgl. C1-5) angeführten geringeren Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückführen, der stark durch die soziale Herkunft und die Sprachkompetenzen in Deutsch bedingt ist (vgl. Wendt u. a. 2020, S. 292ff.).

Tab. C1-4 Schüler*innen an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen nach Schulart, Migrationshintergrund, Muttersprache, Staatsangehörigkeit und Zeitpunkt der Zuwanderung in München, Schuljahr 2020/21

Schulart	Anzahl Schüler*innen	mit Migrationshintergrund		Muttersprache nicht deutsch		Ausländische Staatsangehörigkeit		2018 bis 2020 zugewandert	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Grundschule	43.680	23.500	53,8	22.882	52,4	7.974	18,3	1.766	4,0
Mittelschule	12.223	9.947	81,4	9.682	79,2	5.057	41,4	1.253	10,3
Förderzentren, Primarstufe	2.025	1.262	62,3	1.204	59,5	575	28,4	37	1,8
Förderzentren, Sekundarstufe	1.811	964	53,2	906	50,0	475	26,2	31	1,7
Realschule	12.918	7.077	54,8	6.768	52,4	2.494	19,3	181	1,4
Gymnasium	35.807	10.298	28,8	9.143	25,5	3.184	8,9	324	0,9
Schulen besonderer Art	1.497	1.062	70,9	1.043	69,7	321	21,4	15	0,9

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Auch innerhalb der Schularten gibt es zwischen einzelnen Schulen deutliche Unterschiede im Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund. An Grundschulen variiert dieser Anteil zwischen 12 % und 90 %, auch an Förderzentren streut der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr stark von 12 % bis 81 %. Bei den anderen drei Schularten sind die Unterschiede geringer, aber immer noch deutlich: Es gibt keine Mittelschule mit einem Anteil unter 50 %, dahingegen hat keine der öffentlichen Realschulen und keines der Gymnasien einen Anteil von 80 % und mehr.

Die Schüler*innenschaft der einzelnen Schulen unterscheidet sich entsprechend stark. Dabei lassen sich, wie bereits ausgeführt, aus den im Migrationshintergrund enthaltenen Merkmal Geburt im Ausland Annahmen für eine Untergrenze der benötigten Deutschförderangebote ableiten. Zudem gilt, wie einleitend dargestellt, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufig sozial benachteiligt sind. Ein Abgleich der beiden Merkmale Kaufkraft und Bildungsstand der Haushalte aus dem Sozialindex (vgl. A2.4) mit dem Merkmal Migrationshintergrund belegt diese Korrelation auf Ebene der Schülerinnen*enschaft der einzelnen Schulen für die staatlichen Grundschulen sowie die kommunalen Realschulen und Gymnasien in München. So liegt etwa die Korrelation zwischen dem Bildungsstand der Haushalte in den Grundschulsprengelein und dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an den Grundschulen bei einem R2-Wert von 0,68. Es lassen sich also 68 % der Verteilung des Bildungsstands mit dem Migrationshintergrund in

Verbindung bringen. Dies ist vor allem eine Folge der im Durchschnitt geringeren sozio-ökonomischen Ausstattung von Migranten, sowohl der ersten wie der zweiten Generation (vgl. Weis u. a. 2019, S. 147f).

In der Summe verbinden sich mit dem Merkmal Migrationshintergrund, wie es aktuell erfasst wird, verschiedene Einflussfaktoren. Neben den genannten Faktoren Sprache und soziale Lage zählt hier ebenso die noch nicht thematisierte Frage nach Diskriminierungserfahrungen bzw. institutioneller Diskriminierung dazu (vgl. A2.2). Als Merkmal in der Schulstatistik bleibt der Migrationshintergrund insofern von Bedeutung, da er auch eine Proxy-Variable für den Zusammenhang von sozialer Lage und Bildungserfolg liefert (siehe auch C1.3). Zudem ist er in Bayern weiterhin eine Maßzahl, die im Schulbetrieb über die Klassengröße mitbestimmt (bei mehr als 50 % Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist die Klassengröße auf 25 Kinder/Jugendliche limitiert). Zugleich ist aber festzustellen, dass durch die einzelnen Variablen, aus denen sich der Migrationshintergrund zusammensetzt, sowie mit Daten zur sozialen Lage häufig ein deutlicheres Bild gezeichnet werden kann, insofern diese zur Verfügung stehen.

Im Bericht wird der Migrationshintergrund aufgrund dessen nur noch an einer weiteren Stelle, bei der Betrachtung des relativen Schulbesuchs (vgl. C1.3), herangezogen und ansonsten auf andere Merkmale gesetzt.

C1.5.4 Deutschsprachförderung und Angebote für neuzugewanderte Schüler*innen

Für Schüler*innen mit Deutschförderbedarf gibt es in München zahlreiche Beratungs- und Serviceangebote, unter anderen auch im Rahmen der städtischen Bildungsberatung. An den allgemeinbildenden Schulen gibt es spezielle Förderangebote für Schüler*innen, insbesondere für jene, die erst kürzlich nach Deutschland gekommen sind.

Bildungsberatung der Landeshauptstadt München

Mit der Bildungsberatung International, die ein Teil der Bildungsberatung der Landeshauptstadt München ist, gibt es ein Angebot, das sich insbesondere an neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene wendet. Sie bietet Informationen und Beratung zur Struktur des gesamten bayerischen Bildungssystems sowie zu besonderen Regelungen und Angeboten für Schüler*innen mit nichtdeutscher Muttersprache. Die Beratung kann in vielen verschiedenen Sprachen erfolgen. Im Zeitraum von 01.01.2020 bis zum 30.06.2021 erfolgten 4.785 Beratungen, 1.373 davon online.

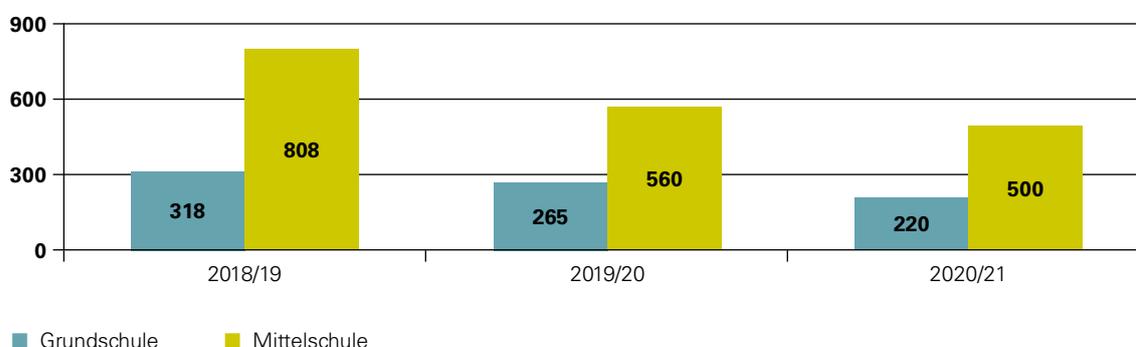
Die Servicestelle BildungsBrückenBauen (BBB) vermittelt Sprachmittler*innen bei Beratungsgesprächen im Bildungskontext, in denen eine sprachliche und interkulturelle Vermittlung notwendig oder sinnvoll ist. Die über 100 Sprachmittler*innen, welche pädagogische Fachkräfte nach Bedarf in mehr als 60 Sprachen unterstützen, sind ehrenamtlich tätig und werden von BildungsBrückenBauen für diese Aufgabe qualifiziert. Dazu werden regelmäßig Weiterbildungsworkshops und -seminare angeboten. Die Sprachmittler*innen unterstützen die sprachliche und inhaltliche Verständigung zwischen Einrichtungen bzw. pädagogischen Fachkräften und Eltern mit geringen oder nicht vorhandenen Deutschkenntnissen. Das weitaus größte Aufgabenfeld dabei sind Elterngespräche in Schulen, die vor Ort stattfinden.

Deutschförderung an Grund- und Mittelschulen

Schüler*innen, die nach Deutschland zugewandert sind und die deutsche Sprache noch erlernen müssen, besuchen zu Beginn eine **Deutschklasse**, die in allen Jahrgangsstufen der Grund- und Mittelschulen angeboten wird. Seit dem Schuljahr 2018/19 ersetzen die Deutschklassen die bis

dahin angebotenen Übergangsklassen. Der Lehrplan enthält zehn Wochenstunden Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ), zudem erfolgt in den weiteren Fächern ein sprachsensibler Unterricht. Teil der Deutschklassen ist auch ein zusätzlicher Pflichtunterricht in „Kultureller Bildung und Werteerziehung“ sowie „Weiterführende Sprach- und Lernpraxis“, der häufig auch von externen Partner*innen angeboten wird. Die angestrebte Dauer des Deutschklassenbesuchs ist ein Schuljahr, kann jedoch maximal auch für zwei Schuljahre erfolgen, bevor die Integration in die Regelbeschulung erfolgt.

Abb. C1-8 Schüler*innen in Deutschklassen an Grund- und Mittelschulen, Schuljahre 2018/19 bis 2020/21



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Seit der Einführung der Deutschklassen sind die Schüler*innenzahlen rückläufig. Im Schuljahr 2020/21 gab es insgesamt 720 Schüler*innen in diesem Angebot an den Grund- und Mittelschulen (Abb. C1-8), die sich auf 19 Grundschulklassen und 49 Mittelschulklassen verteilten. 22 Klassen (vier an Grundschulen) befanden sich im gebundenen Ganztagsunterricht. Die durchschnittliche Größe einer Deutschklasse lag an den Grundschulen bei 12, an den Mittelschulen bei 10 Schüler*innen. Die häufigsten Nationalitäten waren bulgarisch, kroatisch, bosnisch-herzegowinisch, serbisch und rumänisch.

Ein weiteres Sprachförderprogramm an den Grund- und Mittelschulen ist **DeutschPLUS**, das bei entsprechendem Bedarf zur Sprachförderung im Umfang von bis zu vier Wochenstunden ergänzend zum Unterricht in den Regelklassen eingerichtet wird. DeutschPLUS kann auch als Differenzierungsangebot (**DeutschPLUS-Differenzierung**) im Pflichtunterricht mit bis zu 12 Wochenstunden geteilten Unterricht erfolgen. In kleinen Gruppen von ca. zwölf Schüler*innen erfolgt der Unterricht in ausgewählten Fächern getrennt von der Stammklasse; in der übrigen Zeit werden sie gemeinsam unterrichtet.

Für die DeutschPLUS-Maßnahmen standen an Grund- und Mittelschulen Schulen im Schuljahr 2020/21 insgesamt 3.410 Lehrerwochenstunden zur Verfügung. An den Grundschulen wurden damit 1.552 DeutschPLUS-Maßnahmen für 9.284 Schüler*innen und an Mittelschulen 301 Maßnahmen für 2.493 Schüler*innen umgesetzt.

Deutschförderung an Realschulen und Gymnasien

In den **internationalen Klassen an Realschulen** werden Schüler*innen 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 Ganztagsunterricht mit mehr Zeit, in kleineren Klassen und in wichtigen Fächern durch zwei Lehrkräfte unterrichtet. Schüler*innen der interna-

tionalen Klassen können bei entsprechender Leistung den mittleren Schulabschluss erlangen. Im Schuljahr 2021/22 wurden 294 Schüler*innen in insgesamt fünfzehn internationalen Klassen an der Städtischen Carl-von-Linde-Realschule, an der Städtischen Ludwig-Thoma-Realschule und der Städtischen Wilhelm-Busch-Realschule unterrichtet. Etwa ein Viertel dieser Schüler*innen kam aus dem EU-Ausland.

An **SPRINT**-Standorten (=Sprachförderung Intensiv) können Schüler*innen aus Deutschklassen bei entsprechender Leistung in den Regelunterricht der Realschule aufgenommen werden. Neben dem regulären Unterricht der 6. oder 7. Klasse besuchen die Schüler*innen einen begleitenden intensiven Sprachunterricht (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.

Im Rahmen des Projekts **InGym** können besonders leistungsmotivierte Schüler*innen mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund auf den regulären Besuch des gymnasialen Unterrichts vorbereitet werden. Der Schwerpunkt liegt mit 20 Unterrichtsstunden Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf dem Erlernen der deutschen Sprache, des Weiteren werden fachliche und fachsprachliche Kenntnisse aus weiteren Regelfächern vermittelt. Dabei richtet sich ein sogenannter „Junior-Kurs“ an die Schüler*innen der 6. und 7. Jahrgangsstufe; der „Senior-Kurs“ an Schüler*innen der 8. und 9. Jahrgangsstufe. In München ist InGym am staatlichen Wilhelm-Hausenstein-Gymnasium angesiedelt. Das staatliche Projekt „**Sprachbegleitung**“ an Gymnasien beinhaltet einen ein- bis dreistündigen Förderunterricht mit zusätzlichen Budgetstunden und richtet sich nach den individuellen Bedürfnissen der teilnehmenden Schüler*innen mit Sprachförderbedarf.

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 bietet seit dem Schuljahr 2015/16 mit zwei **internationalen Sprachvorbereitungsklassen** ein Modell zum Abbau von Bildungsbenachteiligung durch die ausschließliche Aufnahme von Zuwanderungskindern an.

Ziel ist es, die Kinder und Jugendlichen mit Gastschulstatus nach § 8 der Gymnasialschulordnung (GSO) innerhalb von zwei Schuljahren in die Regelklassen des Städtischen Adolf-Weber-Gymnasiums zu inkludieren. In jahrgangsstufenübergreifenden Klassen erhalten sie entsprechend ihrem Sprachniveau intensiven Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache. Parallel dazu findet in geringerem Umfang Unterricht in Mathematik, Englisch sowie weiteren Nichtkernfächern inkl. Gesellschafts- und Wertelehre statt. Mit Erreichen des gymnasialen Leistungsniveaus können diese Schüler*innen den regulären Unterricht an allen Gymnasien besuchen.

In den **internationalen Klassen an Gymnasien** werden seit dem Schuljahr 2020/21 am Städtischen Lion-Feuchtwanger-Gymnasium sowie am Städtischen Werner-von-Siemens-Gymnasium Schüler*innen unterrichtet, die erst seit kurzem in Deutschland sind oder direkt aus dem Ausland kommen und über ein Sprachniveau in Deutsch von mindestens B1 verfügen. Die Schüler*innen lernen die gleichen Inhalte wie die Regelklassen, haben dafür aber im Ganztage mehr Zeit und werden in Deutsch und den Kernfächern umfangreich zusätzlich gefördert. Optional wird in den Kernfächern im Team unterrichtet. Schüler*innen der internationalen Klassen können bei entsprechender Leistung nach der 9. Jahrgangsstufe die Regelklasse des Gymnasiums besuchen und die allgemeine Hochschulreife erlangen.

C1.6 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung

Im Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) wird für Menschen mit Beeinträchtigungen eine diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe an allen allgemeinen Bildungsangeboten und damit ein inklusives Bildungssystem eingefordert. Im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen wurde hierzu bereits 2011 verankert, dass Inklusion die Aufgabe aller Schulen ist (Art. 2, BayEUG).

Dem Inklusionsbegriff der UN-BRK 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. Behinderungen stellen dabei nur eine Art von vielen individuellen Unterschieden dar, und es gilt Bildungseinrichtungen zu schaffen, die dieser Vielfalt gerecht werden. Einer Studie des Wissenschaftszentrums Berlin von 2021 zufolge liegt Bayern innerhalb Deutschlands bei der Umsetzung der UN-BRK im Bildungsbereich auf Rang 14 unter den 16 Bundesländern; nur in einer von vier Bewertungskategorien werden die Vorgaben nach § 24 UN-BRK teilweise erreicht (vgl. Helbig u. a., 2021, S. 6).

In der Schulstatistik finden sich keine Informationen zu Behinderungen und Beeinträchtigungen im Sinne des Sozialgesetzbuches, vielmehr werden jene Schüler*innen statistisch erfasst, die durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik gefördert bzw. diagnostiziert werden. Auf die unterschiedlichen Statistiken und Definitionen zur Erfassung von Menschen mit Behinderung wird in Abschnitt A2.3 eingegangen. Mit Blick auf die folgenden Daten zu den in den Schulen erfassten Kindern und Jugendlichen mit Behinderung kann festgehalten werden, dass es sich um ein Vielfaches der in der Behindertenstrukturstatistik erfassten Personen mit einem Grad der Behinderung von 20 oder mehr handelt (vgl. Abb. A2-2). So werden 2.845 6- bis unter 18-Jährige in der Behindertenstrukturstatistik ausgewiesen, während im Folgenden über insgesamt 7.746 Schüler*innen berichtet wird.

Berücksichtigt werden im Rahmen der Schulstatistik nur Förderbedarfe und -maßnahmen, die dem Gebiet der Sonderpädagogik mit ihren sieben Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen) zuzuordnen sind. Autismus wird unter dem Punkt geistige Entwicklung erfasst und ist kein eigenständiger sonderpädagogischer Förderschwerpunkt; es bestehen aber spezifische Förderangebote für Kinder und Jugendliche mit Autismus. Da auch 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.

Sonderpädagogische Förderung findet im bayerischen Schulsystem an den Förderschulen wie auch an den Regelschulen statt. Zu den Förderschulen gehören die Förderzentren, die Schulen für Kranke und die Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Die Förderschulen organisieren als Kompetenzzentren auch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD, siehe C1.6.2) an Regelschulen. An den Regelschulen wird dabei statistisch erfasst, für welche Schüler*innen eine Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst erfolgt ist. Jeder Einsatz des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes, auch wenn er nur punktuell und von kurzer Dauer ist, wird bei einer Betrachtung der Daten als sonderpädagogische Förderung gezählt. Nicht erfasst wird, für welche Schüler*innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde und für welche Schüler*innen der Mobile Sonderpädagogische Dienst angefragt, aber nicht eingesetzt wurde. 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 aus anderen Gründen nicht zustimmen.

Des Weiteren kann es sein, dass sich einzelne Schüler*innen mit einem Förderbedarf in der Klasse befinden und ihre Lehrkraft keine weitere Unterstützung anfordert, da sie sich die individuelle Förderung für diese Schüler*innen selbst zutraut. Generell fließen Fördermaßnahmen, die durch die Lehrkräfte einer Regelschule selbst oder durch Schulpsycholog*innen geleistet werden, nicht in die Statistik ein. Es können deshalb keine Aussagen darüber gemacht werden, wie viele Schüler*innen 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. Die Zahlen zum Mobilen Sonderpädagogischen Dienst geben somit eher eine Untergrenze der Zahl der an Regelschulen geförderten Schüler*innen an.

Als einziges statistisches Kriterium für eine inklusive Beschulung steht die Unterscheidung nach Förderort der sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen zur Verfügung. An Regelschulen gibt es jedoch unterschiedliche inklusive Unterrichts- und Organisationsformen, die in den einzelnen Schulen unterschiedlich umgesetzt werden können. Diese Bandbreite gelebter Inklusion kann mit dem Förderort nicht abgebildet werden. Vielmehr gilt, dass die „gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischer Förderung (...) keine hinreichende, wohl aber notwendige Voraussetzung auf dem Weg zur inklusiven Schule“ ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 103).

Im Folgenden soll zunächst die sonderpädagogische Förderung von Schüler*innen an den beiden Förderorten getrennt betrachtet und anschließend zusammengeführt werden.

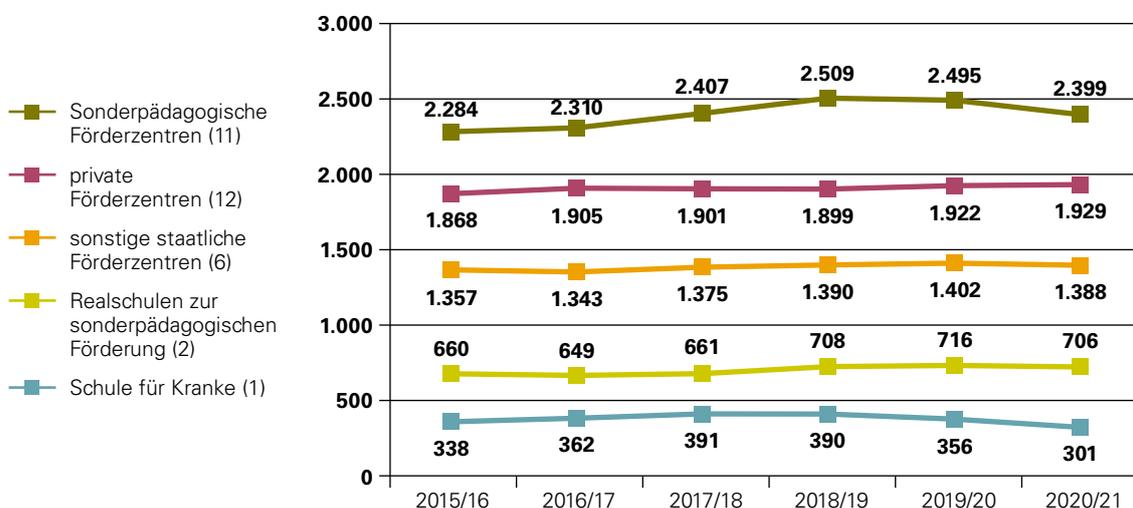
C1.6.1 Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen

Im Schuljahr 2020/21 besuchten 6.732 Schüler*innen eine Förderschule in München. Mehr als 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 sechs staatliche und zwölf private Förderzentren, die sich in der Regel auf einen der sieben Förderschwerpunkte spezialisiert haben und in der Summe etwa die Hälfte der Förderschüler*innen beschulen. Über 10 % der Schüler*innen 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 Heimatschule nicht besuchen können. Der Unterricht findet an Münchner Kliniken statt und wird von Lehrer*innen verschiedener Lehrämter und Fachrichtungen gewährleistet. Diese Kinder und Jugendlichen werden in der Förderschulstatistik erfasst, haben aber keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im oben definierten Sinne. 4,5 % aller Förderschüler*innen werden von der Schule für Kranke unterrichtet. Eine Zwischenstellung nimmt die am Heckscher-Klinikum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie angeschlossene Carl-August-Heckscher-Schule ein, die sowohl ein Förderzentrum wie für die in der Klinik behandelten Schüler*innen eine Schule für Kranke ist. Sie wird im Folgenden unter den staatlichen Förderzentren berichtet.

In den Schuljahren 2015/16 bis 2020/21 hat die Zahl der Schüler*innen an Förderschulen um 216 Personen bzw. 3,3 % zugenommen, wobei in den letzten beiden Jahren eine Stagnation bzw. im Schuljahr 2020/21 ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Der Schülerzuwachs an allen allgemeinbildenden Schulen fällt im selben Zeitraum mit 5,3 % etwas höher aus (siehe C1.2). Am deutlichsten waren die Schüler*innenzuwächse der Förderschulen über den betrachteten Fünfjahreszeitraum an den Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung (+7,0 %) und an den Sonderpädagogischen Förderzentren (+5,0 %).

Abb. C1-9 Schüler*innen an Münchner Förderschulen, Schuljahre 2015/16 bis 2020/21



In Klammern: Anzahl an Schulen

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

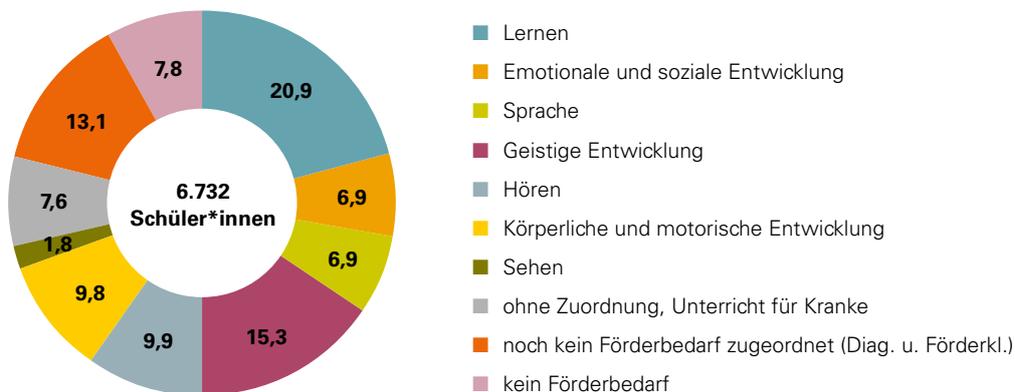
In der Schulstatistik wird für alle Schüler*innen, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten, der bestimmende Förderschwerpunkt erhoben. Es sind dies die sieben Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen. In der Praxis 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 Schüler*innen mit einer Mehrfachbehinderung gibt.

Differenziert man die Schüler*innenschaft an Förderschulen nach dem vorherrschenden Förderschwerpunkt (**Abb. C1-10**), so sind die häufigsten Förderschwerpunkte Lernen (20,9 %), gefolgt von geistiger Entwicklung (inkl. Autismus) (15,3 %), körperliche und motorische Entwicklung sowie Hören (jeweils knapp 10 %).

Ohne konkrete Zuordnung bleiben Kinder in den ersten 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 2020/21 sind dies 13,1 % aller Schüler*innen. 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 Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung lag die Schüler*innenzahl im Schuljahr 2020/21 bei 465. Im Förderschwerpunkt Sprache befanden sich ebenfalls 465 Schüler*innen, was ein leichter Rückgang gegenüber dem letzten Bildungsbericht ist (2017/18: 508). Gestiegen ist hingegen die Anzahl der Schüler*innen in den Förderschwerpunkten Lernen (2017/18: 1.249; 2020/21: 1.402) und geistige Entwicklung (2017/18: 893; 2020/21 1.027). In den restlichen Förderschwerpunkten gibt es keine großen Veränderungen in der Anzahl der Schüler*innen.

Abb. C1-10 Schüler*innen an Förderschulen nach bestimmendem Förderschwerpunkt in München, Schuljahr 2020/21 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Exkurs C4: Schulsozialarbeit im Bereich geistige Behinderung

Grundsätzlich handelt es sich bei der Schulsozialarbeit am Förderzentrum um eine Jugendhilfemaßnahme, deren Grundlage das Rahmenkonzept Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) an Grund-, Mittel- und Förderschulen der Landeshauptstadt München ist. Die Schulsozialarbeit im Sinne dieser Leistungsbeschreibung beinhaltet niederschwellige Angebote zur Beratung und Förderung junger Menschen sowie ergänzende Gruppen- und Projektangebote.

Die Schulsozialarbeit an der Mathilde-Eller-Schule unterstützt in Form von individueller Beratung für Kinder und Eltern, durch Gruppenangebote für Kinder oder Klassen- und Schulprojekte.

Durch die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in ihrer schulischen Laufbahn wird das soziale Lernen gefördert. Sie stärkt die sozialen Fähigkeiten der Kinder und

Jugendlichen mit Behinderungen und befähigt zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung. Das Ziel ist, die Kinder und Jugendlichen bestmöglich auf eine umfassende Teilnahme am gesellschaftlichen Leben vorzubereiten und so im weitesten Sinne zur Inklusion und Teilhabe beizutragen.

Die Besonderheiten, die die Schulsozialarbeit an der Mathilde-Eller-Schule auszeichnen, ergeben sich aus den Kindern und Jugendlichen, die die Schule besuchen. So bewegt sich die Schulsozialarbeit an der Mathilde-Eller-Schule genau an der Schnittstelle zwischen der Jugend- und Behindertenhilfe. Mit ihrer Tätigkeit unterstützt und ergänzt die Schulsozialarbeit die interdisziplinäre Ausrichtung des Förderzentrums und stellt in Bezug auf die Einzelfallhilfe hohe Anforderungen an die Mitarbeiter*innen. Diese müssen nicht nur in der Jugendhilfe über spezifische Kenntnisse verfügen, sondern müssen sich auch im selben Umfang in der Behindertenhilfe und deren unterschiedlichen Leistungen und Leistungsträgern auskennen. Die Mitarbeiter*innen der Schulsozialarbeit beraten und begleiten also zum einen im Hinblick auf Jugendhilfemaßnahmen, aber auch im Hinblick auf weitere Unterstützungsleistungen aus der Behindertenhilfe, z. B. der Pflegeleistungen oder der Eingliederungshilfeleistungen.

Im Rahmen der Gruppenangebote arbeitet die Schulsozialarbeit stark trägerintern wie auch -extern mit der offenen Behindertenarbeit zusammen. Dadurch können in der Schulsozialarbeit Maßnahmen wie z. B. Klettern für Schüler*innen mit Behinderungen oder auch Freizeiten und Ausflüge möglich gemacht werden. Womit wiederum u. a. die Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen im mehr oder weniger geschützten Rahmen gefördert wird. Die Besonderheit im Bereich der Gruppen- und Projektarbeit ist hier im Vergleich zu „regulären“ Jugendhilfemaßnahmen der oft deutlich höhere Betreuungsaufwand, was eine Kooperation erfordert.

Außerdem zielt die Schulsozialarbeit darauf ab, Inklusion für die Schüler*innen ein Stück erlebbarer zu machen. So werden in der Projektarbeit, z. B. mit dem inklusiven Theaterprojekt in Kooperation mit der Trampelmuse und dem Spielhaus Sophienstraße, die Kinder und Jugendlichen der Schule im ersten Schritt im geschützten Rahmen des Förderzentrums auf die Teilnahme am Theaterprojekt vorbereitet, damit dann im zweiten Schritt die Teilnahme am inklusiven Theaterprojekt für die Kinder und Jugendlichen zu einem positiven, inklusiven Erlebnis wird.

Textbeitrag: Träger BiB e.V., Träger der Schulsozialarbeit an der Mathilde-Eller-Schule

C1.6.2 Sonderpädagogische Förderung an Regelschulen

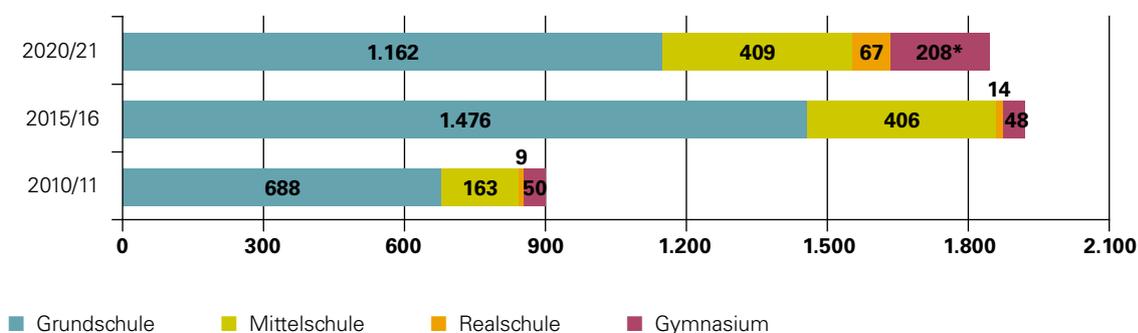
Schüler*innen an Regelschulen können an allen Schulen über die Einzelintegration sonderpädagogisch gefördert werden sowie sich in Schulen mit dem Schulprofil Inklusion oder in Kooperationsklassen befinden. Mit den Tandemklassen (nur an Schulen mit dem Profil Inklusion) und den Partnerklassen gibt es weitere spezifische Angebote auf Klassenebene. Hinzu kommen die verschiedenen Unterstützungsleistungen für die Einzelintegration. Bevor auf die unterschiedlichen Angebote und Leistungen eingegangen wird, gibt der Abschnitt einen Überblick über die Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an Regelschulen.

Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an Regelschulen nach Schulart

Im Schuljahr 2020/21 erhielten insgesamt 1.846 Schüler*innen an Regelschulen sonderpädagogische Förderung. In der Regel wurde diese durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst unterstützt bzw. erfolgte die Förderung nach einer Beratung durch diesen. 1.162 bzw. über 60 % der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung besuchten eine Grundschule (**Abb. C1-11**). Es werden somit im Primarbereich deutlich mehr Kinder in Regelschulen sonderpädagogisch gefördert als im Sekundarbereich. Es ist davon auszugehen, dass viele Schüler*innen, die während der Grundschulzeit vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) gefördert wurden, in der Sekundarstufe eine Regelschule ohne sonderpädagogische Unterstützung besuchen.

Im Schuljahr 2020/21 wurden über 90 % der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an Grund- und Mittelschulen in den drei Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache unterstützt. Allein dem Förderschwerpunkt Lernen wurden 49,8 % der geförderten Grundschul Kinder und 66 % der geförderten Kinder und Jugendlichen an Mittelschulen zugeordnet. Bei den Realschulen und Gymnasien hatten die geförderten Kinder und Jugendlichen vor allem die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung (Realschulen 40,3 %; Gymnasien 43,3 %) und Hören (41,8 % und 21,2 %).

Abb. C1-11 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an Regelschulen nach Schulart in München, Schuljahre 2010/11, 2015/16, 2020/21*



* Im Schuljahr 2020/21 erstmals mit den Schüler*innen der privaten Schulen, darunter das Kleinen Lehrinstitut Derksen (privates Gymnasium). 88 der 263 Schüler*innen an dieser Schule hatten in diesem Schuljahr einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

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

Ein Zeitvergleich der Daten zur sonderpädagogischen Förderung an Regelschulen zeigt, dass an den Grund- und Mittelschulen die Zahl der geförderten Schüler*innen zwischen den Schuljahren 2010/11 und 2015/16 stark anstieg, von 851 auf 1.882 Schüler*innen. Ausschlaggebend für den Anstieg in diesem Zeitraum war eine Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) im Jahr 2011, nach welcher der Besuch einer Regelschule grundsätzlich keinem Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf mehr verwehrt werden kann. Zwischen den Schuljahren 2015/16 und 2020/21 ist in der Folge allerdings ein Rückgang der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung festzustellen, wobei sich die Förderung je nach Schulart sehr unterschiedlich entwickelt hat. So ist die Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an den Mittelschulen konstant geblieben, während sie an den Grundschulen wieder abnimmt.

Der Rückgang der geförderten Kinder an den Grundschulen ist schwer zu deuten, da die von der Regierung von Oberbayern bereitgestellten Lehrkraft-Ressourcen für inklusive Beschulung in den letzten Jahren konstant geblieben bis leicht gestiegen sind.

An den Realschulen und Gymnasien kann in der zweiten Hälfte der 2010er Jahre eine Zunahme der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung beobachtet werden. An den Realschulen stieg ihre Zahl von 14 im Schuljahr 2015/16 auf 67 im Schuljahr 2020/21. Der größte Teil geht hier auf einen Zuwachs um 27 Schüler*innen im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung sowie einem Anstieg von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Hören an einer privaten Realschule zurück.

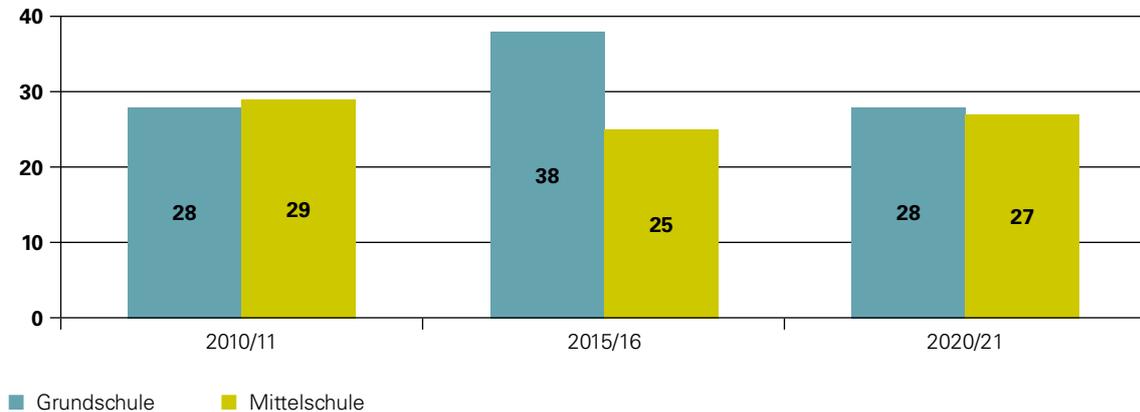
An den Gymnasien gibt es im gleichen Zeitraum eine Zunahme um 160 auf 208 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung; hierbei handelt es sich allerdings zum Teil um einen Erfassungseffekt. In diesem Bericht sind erstmals Daten der privaten Regelschulen zur sonderpädagogischen Förderung verfügbar, darunter das kleine Lehrinstitut Derksen, ein privates Gymnasium, das 88 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung ausweist. Die Schule verfügt bereits seit langem über Erfahrung in der Förderung von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, bei etwa einem Viertel der Kinder und Jugendlichen an der Schule handelt es sich regelmäßig um Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Jenseits dieses Effekts fand der Anstieg an den Gymnasien fast ausschließlich an den öffentlichen Schulen statt und lässt sich dort vor allem auf eine Zunahme von Schüler*innen in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung (+37), körperliche und motorische Entwicklung (+16) und Hören (+13) zurückführen.

Inklusive und integrative Unterrichtsformen und Schulentwicklung an Regelschulen

Kooperationsklassen ermöglichen das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem 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 Förderschüler*innen 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 2020/21 gab es 55 Kooperationsklassen, 28 an den Grundschulen mit 587 Schüler*innen und 27 an den Mittelschulen mit 556 Schüler*innen. Das ist insbesondere an den Grundschulen ein Rückgang seit dem Jahr 2015/16 und entspricht etwa dem Stand aus dem Schuljahr 2010/11 (**Abb. C1-12**).

Abb. C1-12 Kooperationsklassen an Grund- und Mittelschulen in München, Schuljahre 2010/11, 2015/16 und 2020/21



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

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 2020/21 gab es 14 Partnerklassen einer Grundschule und 3 Partnerklassen einer Mittelschule einer Förderschule und 19 Partnerklassen eines Förderzentrums an einer Grund- oder Mittelschule.

Tandemklassen können nur an Schulen mit Schulprofil Inklusion für Schüler*innen mit sehr hohem Förderbedarf eingerichtet werden. Bei einer Klassenstärke von etwa 25 Schüler*innen können etwa sieben Schüler*innen 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 2020/21 an der Grund- sowie an der Mittelschule Schrobenhausener Straße insgesamt zwei Tandemklassen mit 38 Schüler*innen.

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 Schüler*innen 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 Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Lehrkraft für Sonderpädagogik ist in das Kollegium der Regelschule eingebunden. Sie erstellt den förderdiagnostischen Bericht, der den sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerin*

oder des Schülers* beschreibt. Für Schulen mit dem Profil Inklusion gilt keine Sprengelflicht, sodass für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Gastschulanträge gestellt werden können, was jedoch nicht dem Ziel einer wohnortnahen, sozialraumverbundenen Bildungsteilnahme entspricht. In München haben bis März 2022 12 Regelschulen das Schulprofil Inklusion erhalten. Dazu zählen fünf Grundschulen (GS an der Baierbrunner Straße, GS am Hedernfeld, GS an der Margarethe-Danzi-Straße, GS an der Schrobenhausener Straße, GS am Theodor-Heuss-Platz), vier Mittelschulen (MS Elisabeth-Kohn-Straße, MS am Gerhart-Hauptmann-Ring, MS an der Schleißheimer Straße, MS an der Schrobenhausener Straße), die staatliche Marie-Luise-Fleißer-Realschule und zwei staatliche Gymnasien (Dante- und Gisela-Gymnasium). Hinzu kommen sechs Förderschulen, die Ernst-Barlach-Realschule zur sonderpädagogischen Förderung sowie fünf Förderzentren (Mathilde-Eller-Schule, Montessori-Schule Aktion Sonnenschein, Otto-Steiner-Schule, SFZ München-West, Wichern-Schule), die diesen Titel erhalten haben. Und es gibt drei Fachoberschulen zur sonderpädagogischen Förderung mit dem Schulprofil Inklusion (Ernst-Barlach Fachoberschule, Samuel-Heinicke Fachoberschule, Staatliche Fachoberschule für Technik).

Im Rahmen des **Stufenkonzepts zur Umsetzung der Inklusion** des Referats für Bildung und Sport stehen für Realschulen, Gymnasien und berufliche Schulen in kommunaler Trägerschaft als **freiwillige Leistung der Stadt München Anrechnungstunden** zur Verfügung (vgl. RBS-A 2019a). Diese dienen zur individuellen Förderung einzelner Schüler*innen, für die sonderpädagogische Förderbedarfe festgestellt wurden. Ein weiterer Schritt in der Umsetzung des Stufenkonzepts ist der zum Schuljahr 2020/21 gestartete **inklusive Schulentwicklungsprozess an zwei städtischen Schulen** (vgl. ebd.). Die Städtische Erich Kästner-Realschule und das Städtische Sophie-Scholl-Gymnasium erhalten dafür Lehrerwochenstunden in Höhe von jeweils einer Vollzeitstelle. Die Stunden stehen für ein inklusives Schulentwicklungsteam, eine Inklusionskoordination, und für die Deckung individueller Bedarfe einzelner Schüler*innen zur Verfügung. Die individuellen Bedarfe können über die Beauftragung externer Partner*innen oder über Fördermaßnahmen/Intensivierungsangebote durch die Lehrkräfte der Schulen geleistet werden. Die inklusive Schulentwicklung wurde im ersten Jahr an beiden Schulen durch eine Prozessbegleitung, Beratungen im Rahmen des Veränderungsprozesses, Supervision und Fallberatung unterstützt. Beide Schulen erproben die Zusammenarbeit mit einem Sonderpädagogischen Förderzentrum, was insbesondere die Arbeit mit den Schüler*innen, die fachliche Beratung, Hospitationen und Elterngespräche umfasst. Hierfür steuert die Regierung von Oberbayern Ressourcen in Form von Lehrerwochenstunden des Sonderpädagogischen Förderzentrums bei. Mit dem Start des Schuljahres 2022/23 sind eine weitere städtische Realschule und ein weiteres städtisches Gymnasium in den inklusiven Schulentwicklungsprozess eingestiegen (vgl. RBS-A 2022a). Durch den seit 2022 bestehenden inklusiven Beratungsdienstes des Zentralen Schulpsychologischen Diensts im Referat für Bildung und Sport kann das Angebot der Prozessbegleitung auch für diese Schulen aufrechterhalten und auf Beratungen in Einzelfällen sowie Beratung zur passgenauen Unterstützung des inklusiven Schulentwicklungsprozesses, z. B. durch schulinterne Lehrkräftefortbildungen, ausgeweitet werden.

Instrumente zur Einzelintegration an Regelschulen

Zur Unterstützung der Kinder und Jugendlichen sowie der Lehrkräfte gibt es mit dem Mobilien sonderpädagogischen Dienst (MSD), der Schulbegleitung und der Möglichkeit, für die Schüler*innen individuelle Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, Angebote, um die Teilhabe am Unterricht in Regelschulen zu erleichtern. Ab 2022 wird zudem verstärkt Beratung für Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte zur Unterstützung von Inklusion an städtischen Schulen durch Schulpsycholog*innen und Sonderpädagog*innen des Zentralen Schulpsychologischen Dienstes/Team Inklusion angeboten (vgl. RBS-PI-ZKB 2021d), um die schrittweise Umsetzung inklusiver Schulentwicklung zu unterstützen.

Der **Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD)** bietet individuelle Unterstützung beim Unterricht von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen. Er kommt überwiegend an Grund- und Mittelschulen zum Einsatz, betreut aber auch andere Schularten. Angesiedelt ist der Dienst an den Förderschulen vor Ort und besteht aus erfahrenen Lehrkräften für Sonderpädagogik. Das Angebot teilt sich in spezifische Mobile Sonderpädagogische Dienste zu allen sieben Förderschwerpunkten auf und wird ergänzt durch einen MSD Autismus und einen MSD Berufliche Bildung.

Zu den Aufgaben des Mobilien Sonderpädagogischen Dienstes zählt es, zu den Unterstützungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten zu beraten und die sonderpädagogische Diagnostik durchzuführen, um die Lernvoraussetzungen und den Entwicklungsstand der Schüler*innen abzuklären und bei der Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung zu helfen. Zudem kann er bei der Koordination von außerschulischen Ansprechpartner*innen und Angeboten für die Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf unterstützen (vgl. ISB 2015).

Die Daten über den MSD-Einsatz an Schulen sind gemeinsam mit den Angaben der Schulen mit dem Schulprofil Inklusion die Grundlage für die Statistik zu den Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die für die Darstellung im Abschnitt C1.6 herangezogen wird. Rückmeldungen aus den Schulen zeigen, dass der MSD aufgrund der verfügbaren Ressourcen überwiegend beratend tätig ist und die erforderliche Diagnostik durchführt. Für die Schulen ergeben sich teils Wartezeiten von sechs bis acht Wochen, bis ein Besuch des Mobilien Sonderpädagogischen Dienstes erfolgen kann.

Schulhausintegrierte Mobile Erziehungshilfe (AsA): Mit einem Alternativen schulischen Angebot (AsA) werden verhaltensauffällige Schüler*innen präventiv in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung gefördert. Hierbei arbeiten eine Lehrkraft der Förderschule und eine Lehrkraft der Regelschule eng zusammen. Im Schuljahr 2021/22 gab es dieses Angebot an 16 Grundschulen und 18 Mittelschulen, insgesamt standen hierfür 170 Lehrerwochenstunden zur Verfügung.

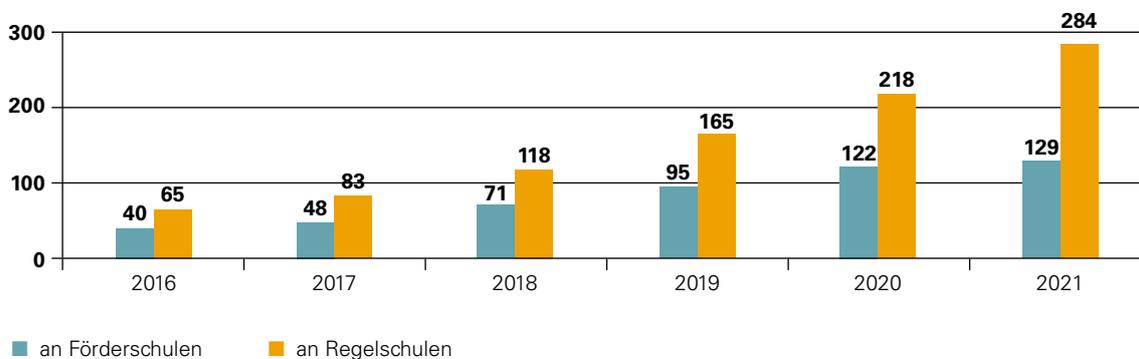
Schulbegleitungen unterstützen Kinder und Jugendliche mit geistigen, körperlichen und/oder seelischen Behinderungen im schulischen Alltag. Ziel der Begleitung ist es, die Folgen der Behinderungen so auszugleichen, dass Kinder und Jugendliche die Schule besuchen und am Unterricht wie am Schulleben teilhaben können. Die Kosten werden im Rahmen der Eingliederungshilfe entweder vom Bezirk Oberbayern für Schüler*innen mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen oder vom Stadtjugendamt München für Schüler*innen mit ausschließlich seelischen Behinderungen übernommen. Neben den förderlichen Aspekten der Schulbegleitung birgt die individuelle Begleitung aber auch Risiken wie Stigmatisierung in der Gruppe der Gleichaltrigen, negative Wirkung auf das Selbstkonzept, unerwünschte gegenseitige Abhängigkeitsverhältnisse, Verlust an Freiräumen und selbstmotivierten Lernprozessen. Der zeitliche Rahmen und die Aufgaben der Begleitung werden für jedes Kind und jede*n Jugendliche*n individuell

festgelegt, wobei die Vermittlung des Lehrstoffs und die sonderpädagogische Förderung immer Aufgabe der Lehrkräfte und des schulischen Unterstützungssystems bleiben.

Ergänzend oder alternativ können im Einzelfall bei ausschließlich seelischen Behinderungen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe wie Schulprojekte und Erziehungshilfen oder Leistungen anderer Rehabilitationsträger wie Psychotherapie zielführender für die Verbesserung der Gesamtsituation sein. Dies wird im Zuge der Hilfeplanung gemeinsam mit allen Beteiligten abgewogen.

Die Schulbegleitungen aufgrund einer (drohenden) seelischen Behinderung werden vom Stadtjugendamt München getrennt nach Regel- und Förderschulen erfasst. Von Juni 2016 bis Juni 2021 hat sich der Gesamtumfang an Schulbegleitungen aufgrund einer seelischen Behinderung von 105 auf 413 laufende Schulbegleitungen jeweils zum Stichtag 30.06. knapp vervierfacht. An den Regelschulen ist der Zuwachs insgesamt etwas größer als an den Förderschulen (siehe Abbildung). Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Schulbegleitungen bei (drohender) seelischer Behinderung deutlich bei den Regelschulen. Zum Stichtag im Jahr 2021 fanden dort mit 284 mehr als doppelt so viel Schulbegleitungen statt als an den Förderschulen (129) (Abb. C1-13).

Abb. C1-13 Schulbegleitungen für Kinder und Jugendliche mit (drohender) seelischer Behinderung an Regel- und Förderschulen in München, 2016 bis 2021 (Stichtag 30.06.)

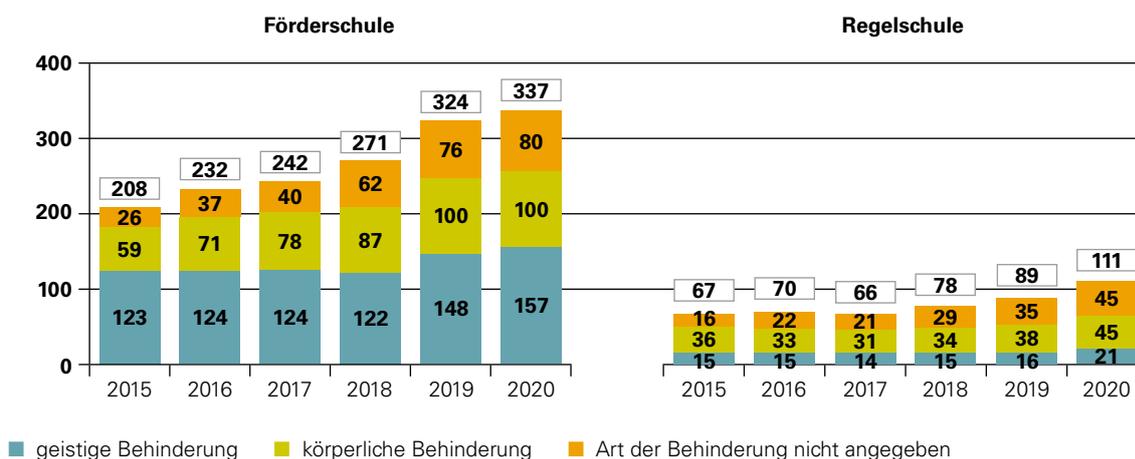


Quelle: Stadtjugendamt München, eigene Darstellung

Zu den Schulbegleitungen bei geistiger oder körperlicher Behinderung, die in der Zuständigkeit des Bezirks Oberbayern liegen, ist ebenfalls eine Differenzierung nach Regel- und Förderschulen möglich. Insgesamt stieg die Zahl der Schulbegleitungen von Dezember 2015 bis Dezember 2020 von 275 auf 448.

Der Anstieg fand sowohl an Regel- wie an Förderschulen statt, wobei Schulbegleitungen bei geistiger und körperlicher Behinderung an Förderschulen in allen Jahren deutlich häufiger vorkommen. So gab es zum 31.12.2020 mit 337 Schulbegleitungen an den Förderschulen dreimal so viele Schulbegleitungen wie an den Regelschulen (111) (Abb. C1-14).

Abb. C1-14 Schulbegleitungen für Kinder und Jugendliche mit geistiger und körperlicher Behinderung an Regel- und Förderschulen in München, 2015 bis 2020 (Stichtag 31.12.)



Quelle: Bezirk Oberbayern, eigene Darstellung

Die Zahlen zur Schulbegleitung sind auch Ausdruck davon, dass sich das Schulsystem auf den Weg zu mehr Inklusion gemacht hat, zugleich aber räumlich und personell nicht so ausgestattet ist, dass die Vorgaben der UN-BRK flächendeckend und in jedem Fall umgesetzt werden können. Daher müssen Eltern, bzw. die gesetzliche Vertretung, auf von der Kinder- und Jugendhilfe oder dem überörtlichen Träger der Eingliederungshilfe (für München der Bezirk Oberbayern) finanzierte Schulbegleitungen zurückgreifen, um die angemessene Beschulung ihrer Kinder mit Behinderung sicherzustellen. Dies betrifft Regelschulen ebenso wie in erheblichem Umfang sogar Förderschulen.

Die Unterstützung der Schüler*innen über die Schulbegleitung zu gewährleisten ist umstritten, da auch eine direkte Ausstattung der Schulen (z. B. pädagogische Zweitkräfte, Ausbau des MSD) möglich wäre und die schulische Inklusion sich damit in einer Zuständigkeit befände (vgl. Dworschak & Markowetz 2019, S. 195).

Der aufgezeigte Anstieg der Schulbegleitungen führt bereits zu Versorgungsschwierigkeiten. Es fehlt es an Personen die Schulbegleitungen durchführen. Insbesondere das Thema Nachmittagsbetreuung von Schulkindern bringt weitere Bedarfe mit sich: Der Ausbau der Ganztagesbetreuung schreitet in München voran. Gleichzeitig nimmt die Anzahl an Anträgen auf Individualbegleitung in den unterschiedlichen Formen der Nachmittagsbetreuung (1:1-Begleitung im Kooperativen Ganztage, in der Mittagsbetreuung, im offenen Ganztage etc.) stetig zu. In Anbetracht des Rechtsanspruchs auf Ganztagesbetreuung für Grundschulkindern ab dem Jahr 2026 gilt es entsprechend inklusive Versorgungsmodelle, die die gleichberechtigte Teilhabe und Förderung von Kindern mit Behinderungen ohne Individualbegleitung ermöglichen, einzuplanen.

Die steigende Nachfrage nach Schulbegleitung und die wachsende Bedeutung für Inklusion an Schulen macht aus Sicht des Stadtjugendamtes München einen Qualitätsentwicklungsprozess gemeinsam mit den Anbietern von Schulbegleitung, dem schulischen System und seinen Akteur*innen nötig, um sich über Aufgaben, Voraussetzungen, flankierende Hilfen und Alternativen grundsätzlich zu verständigen sowie alternative Versorgungsmodelle, beispielsweise Pool- oder Kontingentmodelle zu erproben. Erste Schritte werden vom Bezirk Oberbayern gemeinsam mit unterschiedlichen Akteur*innen aktuell in Modellprojekten getestet.

Inklusive Hilfsmittel

Die Landeshauptstadt München beschafft im Rahmen ihrer Zuständigkeit als Sachaufwands-trägerin die Ausstattung für die öffentlichen Regelschulen. Wenn Schüler*innen aufgrund ihres Förderbedarfes oder einer Behinderung eine individualisierte Ausstattung benötigen, werden für diese Schüler*innen mit besonderen Bedarfen individuelle Hilfsmittel beschafft. Voraussetzung hierfür ist eine Stellungnahme des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes oder ein fachärztliches Gutachten.

Die Ausstattungsgegenstände richten sich nach den Bedürfnissen der Schüler*innen, diese können beispielsweise besondere Tische oder Stühle, IT-Ausstattung oder Soundfield-Anlagen sein.

Die Finanzierung erfolgt in der Regel aus einem zentralen Budget, d. h. der Mehrbedarf, der den Schulen durch eine individuelle inklusive Ausstattung entsteht, muss nicht durch die Mittel der Schule gedeckt werden. Der Bedarf an individuellen Hilfsmitteln ist in den vergangenen Jahren stetig gestiegen, im Schuljahr 2020/2021 wurden 53.000 Euro an individuellen Hilfsmitteln für die allgemeinbildenden Schulen aufgewendet.

C1.6.3 Sonderpädagogische Förderung nach Förderort, Geschlecht und Staatsangehörigkeit

Betrachtet man abschließend alle Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung unabhängig vom Förderort, so wurden im Schuljahr 2020/21 insgesamt 7.746 Schüler*innen sonderpädagogisch gefördert, 5.900 an Förderschulen und 1.846 durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst an Regelschulen (Tab. C1-5). Im Vergleich zum Schuljahr 2010/11 ist die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung an Regel- und Förderschulen um 1.163 angestiegen, im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 ergibt sich hingegen keine Veränderung mehr bzw. ein minimaler Rückgang (- 10).

Tab. C1-5 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an Förderschulen und Regelschulen (ohne Wirtschaftsschulen) in München, Schuljahre 2010/11, 2015/16 und 2020/21

	2010/11	2015/16	2020/21
Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen*	5.673	5.812	5.900
Sonderpädagogische Förderung an Regelschulen	910	1.944	1.846
Insgesamt	6.583	7.756	7.746

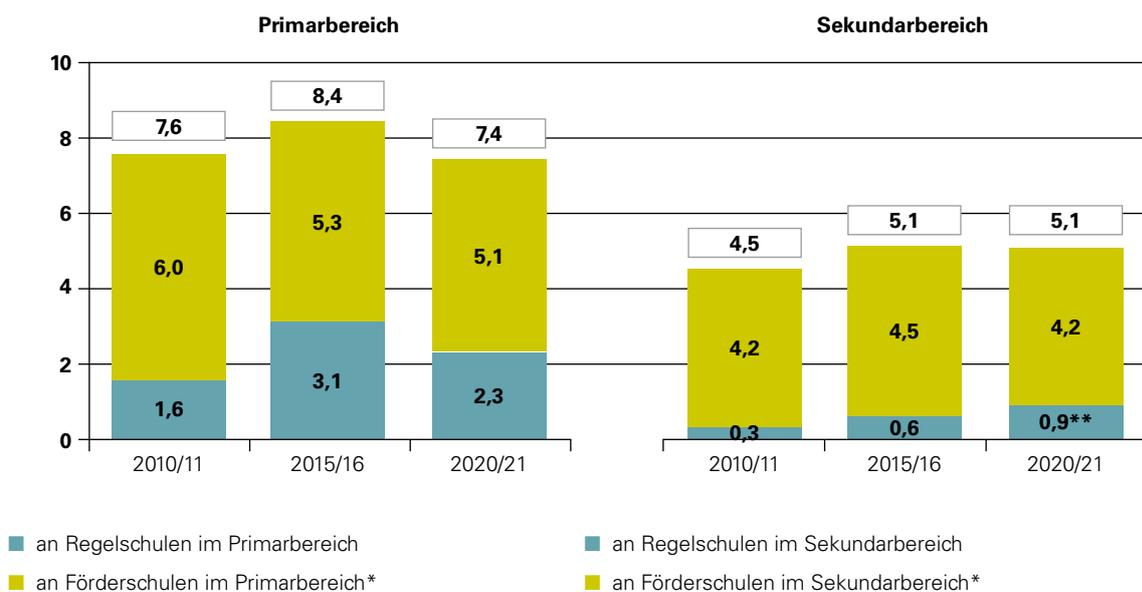
* ohne Schule für Kranke, an Förderschulen nur Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, mit den Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

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

Berechnet man den Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an der gesamten Schüler*innenschaft für das Schuljahr 2020/21, so liegt er Primarbereich mit 7,4 % deutlich über der Förderquote im Sekundarbereich von 5,1 %, d. h. besonders häufig wird zu Beginn der Schullaufbahn gefördert (Abb. C1-15).

Für eine Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem sollte die Förderquote an den Regelschulen gegenüber jener an den Förderschulen hinzugewinnen. Eine Studie des Wissenschaftszentrums Berlin beziffert eine Exklusionsquote (Förderquote an Förderschulen) von unter 3 % als Richtwert für eine Umsetzung inklusiver Beschulung (vgl. Helbig u. a., 2021, S. 6). Im Primarbereich zeigt sich für München im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 eine rückläufige Förderquote; an den Förderschulen sinkt sie im Schuljahr 2020/21 nur leicht auf 5,1 % nach 5,3 % im Schuljahr 2015/16. An den Regelschulen sinkt sie von 3,1 % auf 2,3 %. Insgesamt geht die Förderquote von 8,4 % auf 7,4 % im Schuljahr 2020/21 zurück. Im Sekundarbereich ist der Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen seit dem Schuljahr 2015/16 stabil geblieben, dabei zeigt sich eine leichte Verschiebung von der Förderung an Förderschulen hin zu einer Förderung an den Regelschulen.

Abb. C1-15 Förderquote an Förderschulen und Regelschulen im Primar- und Sekundarbereich an Münchner allgemeinbildenden Schulen, Schuljahre 2010/11, 2015/16 und 2020/21 (in %)*



Förderquote: Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen (ohne Wirtschaftsschule)

* ohne Schule für Kranke und ohne Schüler*innen an Förderschulen, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben

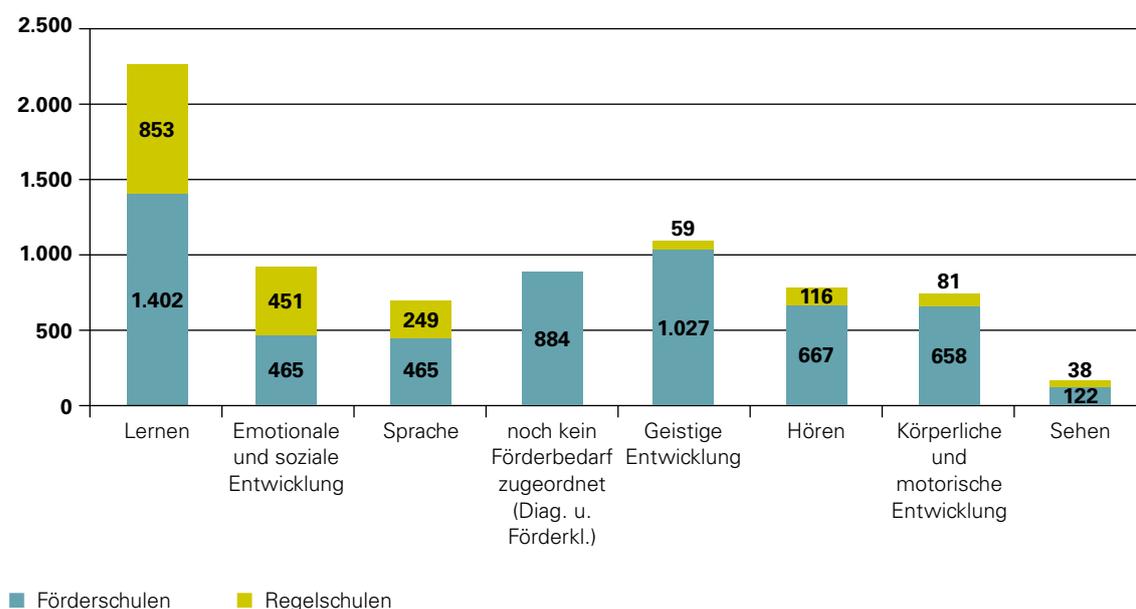
** Im Schuljahr 2020/21 erstmals mit den Schüler*innen der privaten Schulen; darunter das Kleine Lehrinstitut Derksen (privates Gymnasium), welches an der Förderquote im Sekundarbereich einen Anteil von 0,1 Prozentpunkten hat.

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

Der überwiegende Teil der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung fällt unter den Förderschwerpunkt Lernen (Abb. C1-16). Knapp 38 % der insgesamt 2.255 Schüler*innen mit diesem Förderschwerpunkt in München besuchen eine Regelschule. Bei den Förderschwerpunkten Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung sind 35 % bzw. 49 % der geförderten Kinder und Jugendlichen an Regelschulen. Kinder und Jugendliche in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen werden weit überwiegend an Förderschulen unterrichtet.

Zunächst ohne konkrete Zuordnung werden 884 Kinder in Diagnose- und Förderklassen (Klassen 1, 1A und 2) der Förderzentren unterrichtet. Sie werden erst in Jahrgangsstufe 3 einem bestimmenden Förderschwerpunkt zugeordnet.

Abb. C1-16 Schüler*innen nach Förderschwerpunkten an Förderschulen und Regelschulen, Schuljahr 2020/21



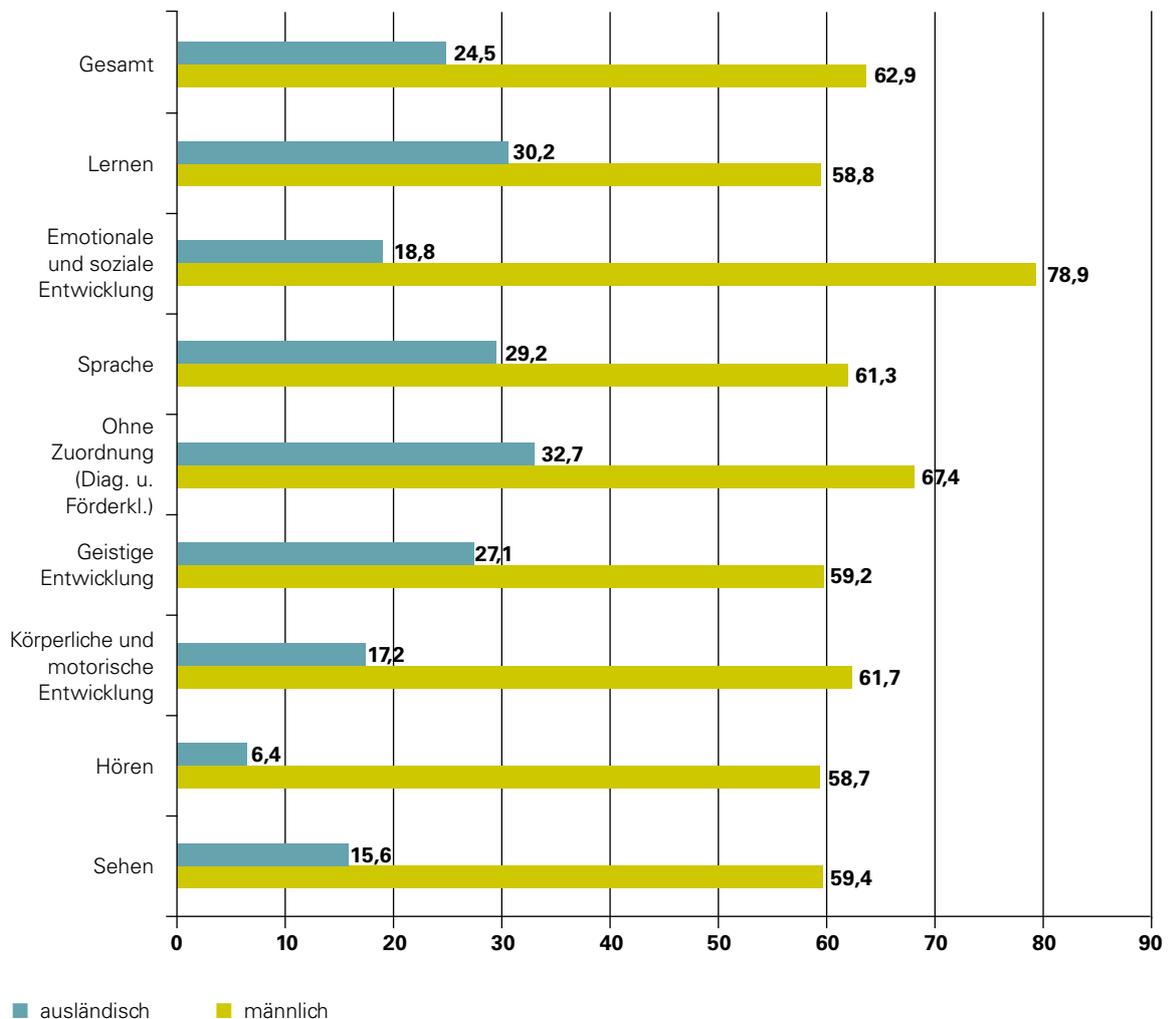
*Ohne Schule für Kranke und ohne Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an den Förderschulen

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Männliche Kinder und Jugendliche sind in der sonderpädagogischen Förderung mit einem Anteil von 62,9 % generell überrepräsentiert (**Abb. C1-17**). Die entspricht in etwa auch dem Prozentanteil der 6- bis unter 18-Jährigen nach der Behindertenstrukturstatistik mit einem Grad der Behinderung von 20 und mehr (siehe auch A2.3). Besonders hoch ist der Anteil der Jungen und jungen Männer mit sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, in dem mehr als drei Viertel männlich sind.

Ausländische Schüler*innen sind mit einem Anteil von 24,5 % an den sonderpädagogisch geförderten Kindern und Jugendlichen ebenfalls überrepräsentiert, ihr Anteil an der gesamten Schüler*innenschaft der allgemeinbildenden Schulen liegt bei 18,3 %. Insbesondere in den Diagnose- und Förderklassen sowie im Förderschwerpunkt Sprache sind sie auch deutlich häufiger vertreten als noch im letzten Bildungsbericht (2016/17: 27,0 % und 24,4 %; 2020/21: 32,7 % und 29,2 %).

Abb. C1-17 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung nach Förderschwerpunkt, Geschlecht und Nationalität, Schuljahr 2020/21 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Exkurs C5: Inklusive Förder- und Betreuungsangebote an Schulen nach § 35a SGB VIII und §§ 11, 13 SGB VIII

Im engen Zusammenwirken mit fünf Schulen sowie gemeinsam mit fünf freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe erprobt das Stadtjugendamt München ein 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. An einzelnen Projektbausteinen nehmen – im Interesse der Inklusion – Mitschüler*innen dieser Kinder teil. Die Angebote werden durch multiprofessionelle Teams (Erzieher*innen, Sozialpädagogik, Heilpädagogik, Psychologie) an den Schulen erbracht. Die Angebote umfassen u. a. heilpädagogische bzw. psychotherapeutische sowie sozialpädagogische Einzel- und Kleingruppenarbeit, intensive und verbindliche Elternarbeit, Kriseninterventionen, Kontakte mit den jewei-

ligen Klassen (Projekte, Unterrichtsbeobachtungen), eng vernetztes Arbeiten mit dem schulischen Ganztags sowie Freizeitaktivitäten. Es gelten verbindliche Teilnahmezeiten auch in einem Teil der Ferien.

Erprobt werden fünf individuelle Konzepte für unterschiedliche Schularten mit 32 Schüler*innen im Hilfeplanverfahren. An allen fünf Schulen partizipiert eine Vielzahl von Mitschüler*innen. Auf individueller Ebene ist das Ziel dieses inklusiven Hilfeangebots, die Kinder und Jugendlichen mit kinder- und jugendpsychiatrischer Diagnose und Eingliederungshilfebedarf nach § 35a SGB VIII gezielt und individuell zu fördern und ihnen zu ermöglichen, mit ihren Mitschüler*innen 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 klassenübergreifend Kinder und Jugendliche, die sowohl ganztags als auch halbtags beschult werden. Die Projekte HvO und All in one arbeiten an zwei Sonderpädagogischen Förderzentren in enger Kooperation mit der gebundenen bzw. offenen Ganztagschule.

Die Projekte werden derzeit jugendamtsintern evaluiert. Die positive Perspektive des Projekts 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

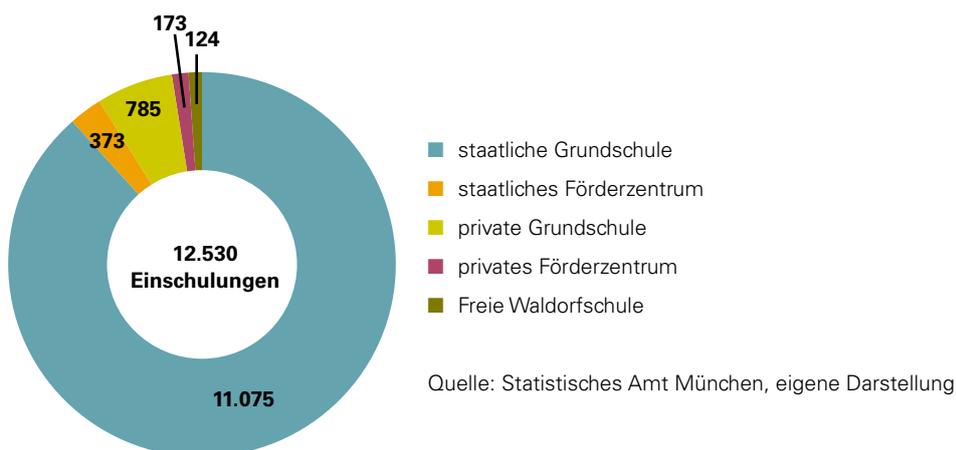
Die Grundschulzeit ist durch zwei zentrale Übergänge geprägt: Mit der Einschulung wechseln die Kinder von der meist zuvor besuchten Kindertageseinrichtung in die Schule. In den allermeisten Fällen besuchen sie eine staatliche oder private Grundschule, andere Möglichkeiten sind ein Förderzentrum oder 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 Bildungsweg 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 2020/21 wurden in München insgesamt 12.530 Kinder eingeschult (**Abb. C2-1**). Im letzten Bildungsbericht lag die Zahl noch bei 12.088 (Schuljahr 2017/18) und damit um 442 niedriger.

88,4 % der Schulanfänger*innen beginnen ihr erstes Schuljahr an einer staatlichen Grundschule. 6,3 % der eingeschulten Kinder gehen an eine private Grundschule. An Freien Waldorfschulen finden 124 Einschulungen statt. Für 4,4 % der Kinder erfolgt der erste Schultag in einem Förderzentrum. Die Anteile der einzelnen Schularten an den Einschulungen haben sich im Vergleich zum letzten Bildungsbericht leicht verändert. Trotz eines Anstiegs der Neueinschulungen gingen die Einschulungen an den staatlichen Förderzentren (2017/18: 425; 2020/21: 373) und an den privaten Grundschulen (2017/18: 843; 2020/21: 785) etwas zurück.

Abb. C2-1 Anzahl der Einschulungen nach Schulart in München, Schuljahr 2020/21



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.

Im Schuljahr 2019/20 wurde in Bayern der Einschulungskorridor eingeführt. Für Kinder, die zwischen dem 1. Juli und dem 30. September sechs Jahre alt werden, entscheiden die Eltern nach einer Beratung und Empfehlung durch die Schule, ob ihr Kind zum kommenden Schuljahr oder erst ein Jahr später eingeschult wird. Für Kinder, die eine Schulbegleitung benötigen, muss diese bis zur Einschulung gesichert sein, da ohne eine solche die Einschulung nicht möglich ist. Dies schafft für Kinder mit Behinderung bzw. für deren Eltern eine zusätzliche Hürde.

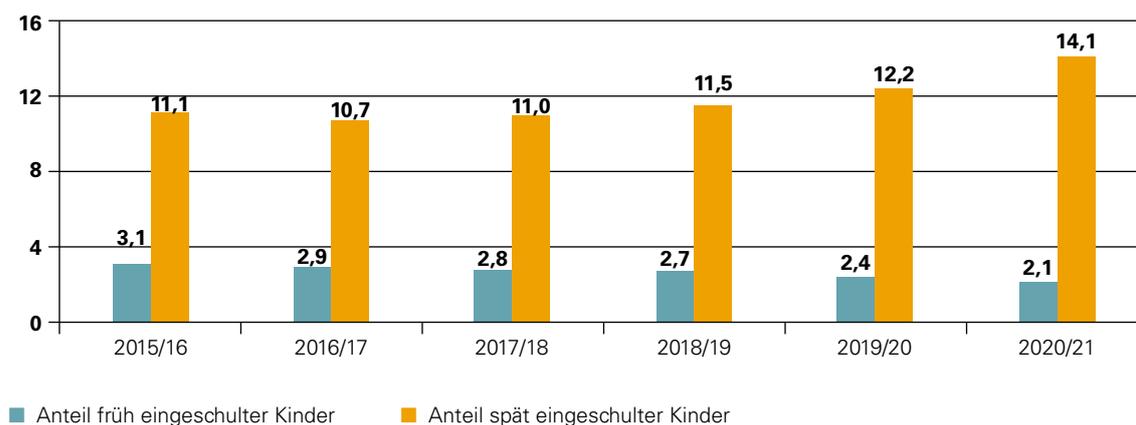
Die Gründe für eine verspätete Einschulung können vielfältig sein. Oft entspricht eine verspätete Einschulung dem Wunsch der Eltern, die ihr Kind als noch nicht reif genug für den Schulbesuch erleben. Eltern können sich auch aufgrund von Rückmeldungen aus der Kita frühzeitig dazu entscheiden, ihr Kind 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. Insgesamt fallen die Späteinschulungen in Bayern höher aus als in den meisten anderen Bundesländern, welche häufig auf einen früheren Stichtag (und damit ein im Durchschnitt höheres Alter der Kinder) als den 30.09 setzen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S.100).

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 im Schuljahr 2020/21 bei 43,4 %, früh eingeschulte Kinder gab es fast nicht. An Grundschulen ist der Anteil der spät eingeschulerten Kinder in München seit dem Schuljahr 2015/16 von 11 % auf 14,1 % gestiegen, was etwa dem Wert Bayerns entspricht. Gleichzeitig ging der Anteil der früh eingeschulerten Kinder von 3,1 % auf 2,1 % zurück (Abb. C2-2). Es zeigt sich somit an Grundschulen ein Trend zu späteren Einschulungen. Der Anstieg im Schuljahr 2020/21 kann dabei auch ein Effekt des neuen Einschulungskorridors (seit dem Schuljahr 2019/20) und einer dadurch verursachten Zunahme von Rückstellungen sein. Einflüsse der Corona-Pandemie sind in den Daten noch nicht enthalten, da es sich bei den Späteinschulungen des Schuljahrs 2020/21 um Rückstellungen vom Schuljahresbeginn 2019/20 handelt.

Abb. C2-2 Anteil der früh und spät eingeschulerten Kinder an Grundschulen in München, Schuljahre 2015/16 bis 2020/21 (in %)

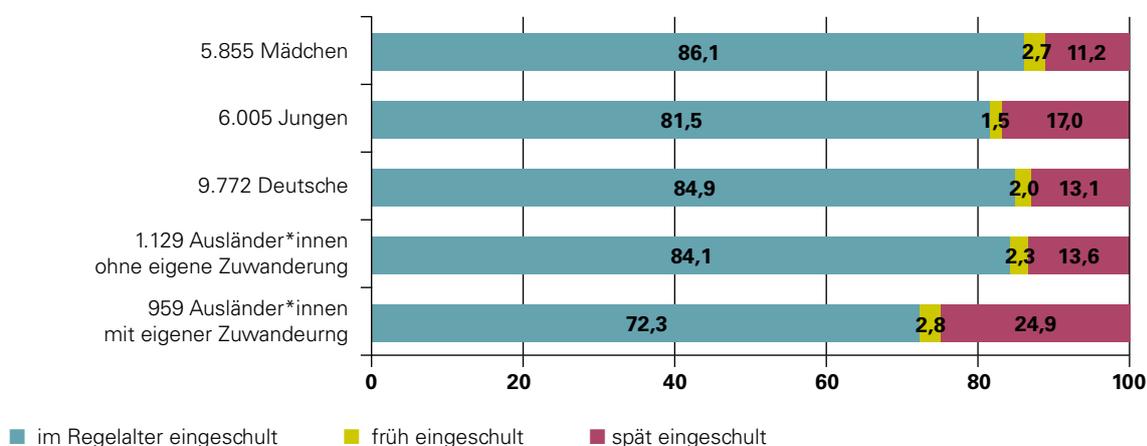


Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Die Anteile der früh und spät eingeschulerten Kinder unterscheiden sich zwischen verschiedenen Schülergruppen (Abb. C2-3): Jungen werden deutlich häufiger spät eingeschult als Mädchen (17,0 % vs. 11,2 %), Mädchen werden hingegen häufiger früh eingeschult (2,7 % vs. 1,5 %). Der Anteil der Späteingeschulerten liegt bei ausländischen Kindern ohne eigene Zuwanderung (in Deutschland geboren) mit 13,6 % nur leicht über dem Wert für deutsche Kinder (13,1 %), genauso wie der Anteil bei den Früheinschulungen leicht höher ist. Bei einer eigenen Zuwanderung aus dem Ausland sind Späteinschulungen hingegen mit 24,9 % fast doppelt so häufig der Fall.

Auch innerhalb der drei nach Nationalität und Zuwanderung differenzierten Gruppen werden Jungen häufiger spät eingeschult. Entsprechend ist der Anteil der Späteingeschulten in der Gruppe der ausländischen Jungen mit eigener Zuwanderung (28,8 %) am höchsten und in der Gruppe der deutschen Mädchen mit 10,4 % am geringsten. Die Unterschiede bei den Früheinschulungen sind hingegen gering.

Abb. C2-3 Einschulungen nach Geschlecht, Nationalität, Zuwanderung und Art der Einschulung an Grundschulen in München, Schuljahr 2020/21 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

C2.2 Schularartwechsel zwischen 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 Schularart das Kind besuchen sollte oder für das Kind geeignet wäre, liegt laut dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen ebenfalls (mit gewissen Einschränkungen) in der Entscheidung der Erziehungsberechtigten.

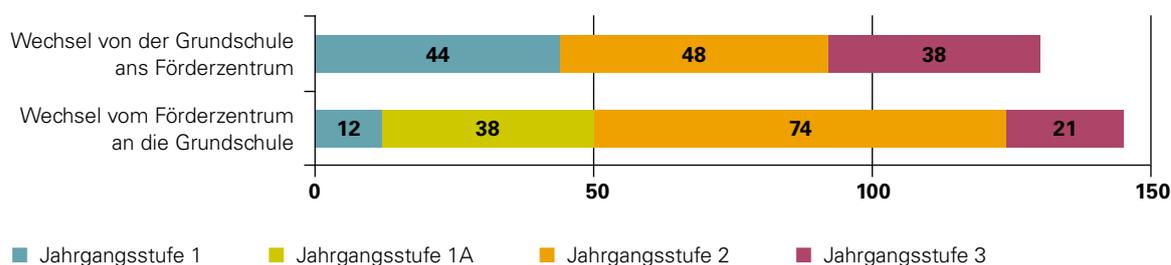
Allerdings kommt es vor, dass erst nach Schuleintritt in eine Grundschule Auffälligkeiten z. B. in den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen erstmals als mögliche Herausforderungen für ein Kind sichtbar werden. Aber auch im Bereich der Sinnesbeeinträchtigungen kann ein sonderpädagogischer Förderbedarf unter Umständen 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 (vgl. C1.6.2) – oder an einem Förderzentrum besser gefördert werden kann. Die Entscheidung kann zu einem Wechsel von der Grundschule an die Förderschule führen. Förderschulen wiederum haben eine Rückschulungspflicht: Nach § 31 Absatz 2 VSO-F ist von der Förderschule jährlich zu überprüfen, ob der Verbleib einer*s Schüler*innen 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 Schulartwechsel innerhalb der Primarstufe beleuchtet. Übertritte aus der Grundschule nach der Jahrgangsstufe 4 werden im Abschnitt C2.3 behandelt, deshalb werden für die Grundschule hier nur Wechsel aus den Jahrgangsstufen 1 bis 3 berücksichtigt. Die Schulartwechsel werden für den Primarbereich analog zum Sekundarbereich (siehe C3.1) von der abgebenden Schule berichtet.

Im Sommer 2020 wechselten 130 Schüler*innen aus den Jahrgangsstufen 1 bis 3 einer Grundschule an ein Förderzentrum (**Abb. C2-4**), das sind 0,4 % aller Schüler*innen in diesen Jahrgangsstufen. Im Sommer 2017 waren es noch 172 Kinder (vgl. MBB 2019, S.112). 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 0,8 % und ist somit mehr als doppelt so hoch als bei deutschen Kindern (0,3 %). Gleichwohl ist der Anteil gegenüber dem letzten Bildungsbericht deutlich gesunken (Sommer 2017: 1,3 %). Dies geht vor allem auf einen Rückgang der Wechsel ausländischer Jungen (Sommer 2020: 0,7 %; Sommer 2017: 1,7 %) zurück, während sich für die ausländische Mädchen (0,9 %) keine Änderungen zeigen. Bei der Bewertung der Daten nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht ist zu beachten, dass aufgrund der geringen Fallzahlen die Unterschiede zwischen den Gruppen sowie die Änderungen über die Schuljahre hinweg durch nur wenige Fälle bedingt sind, was eine Interpretation erschwert.

Aus einem Förderzentrum der Jahrgangsstufen 1 bis 3 wechselten 145 Kinder an eine Grundschule, das sind 8,2 % der Schüler*innenschaft in diesen Jahrgangsstufen. Besonders häufig waren Wechsel aus der Jahrgangsstufe 2, der letzten Jahrgangsstufe der Diagnose- und Förderklassen: 14,7 % der Zweitklässler*innen der Förderzentren wechselten an eine Grundschule. Die Chancen, aus einem Förderzentrum an die Grundschule zu wechseln, unterscheiden sich für deutsche und ausländische Kinder kaum (8,4 % zu 8,2 %), Jungen hingegen wechseln häufiger an eine Grundschule als Mädchen (9,6 % zu 5,6 %).

Abb. C2-4 Wechsel von Grundschulen an Förderzentren und Wechsel von Förderzentren an Grundschulen in München, 2020



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Darstellung

Aus der Jahrgangsstufe 4 der öffentlichen Förderzentren traten im Sommer 2020 117 Kinder (30,0 % der Jahrgangsstufe) an eine Regelschule über, darunter 89 Kinder an eine Mittelschule (22,8 %), elf Kinder an eine Realschule (2,8 %) und 14 Kinder an ein Gymnasium (3,6 %). Weitere 15 Kinder wechselten an eine Realschule zur sonderpädagogischen Förderung (3,8 %). Gegenüber dem letzten Bildungsbericht stiegen vor allem die Übertritte an die Mittelschulen (Sommer 2017: 13,9 %), auch bei den Gymnasien gab es leichte Zunahmen (Sommer 2017: 1,2 %).

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 Schüler*innen dar. Durch spätere Schulartwechsel oder durch den Erwerb weiterer Bildungsabschlüsse – insbesondere an beruflichen Schulen – bleibt 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 Schüler*innen, 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.

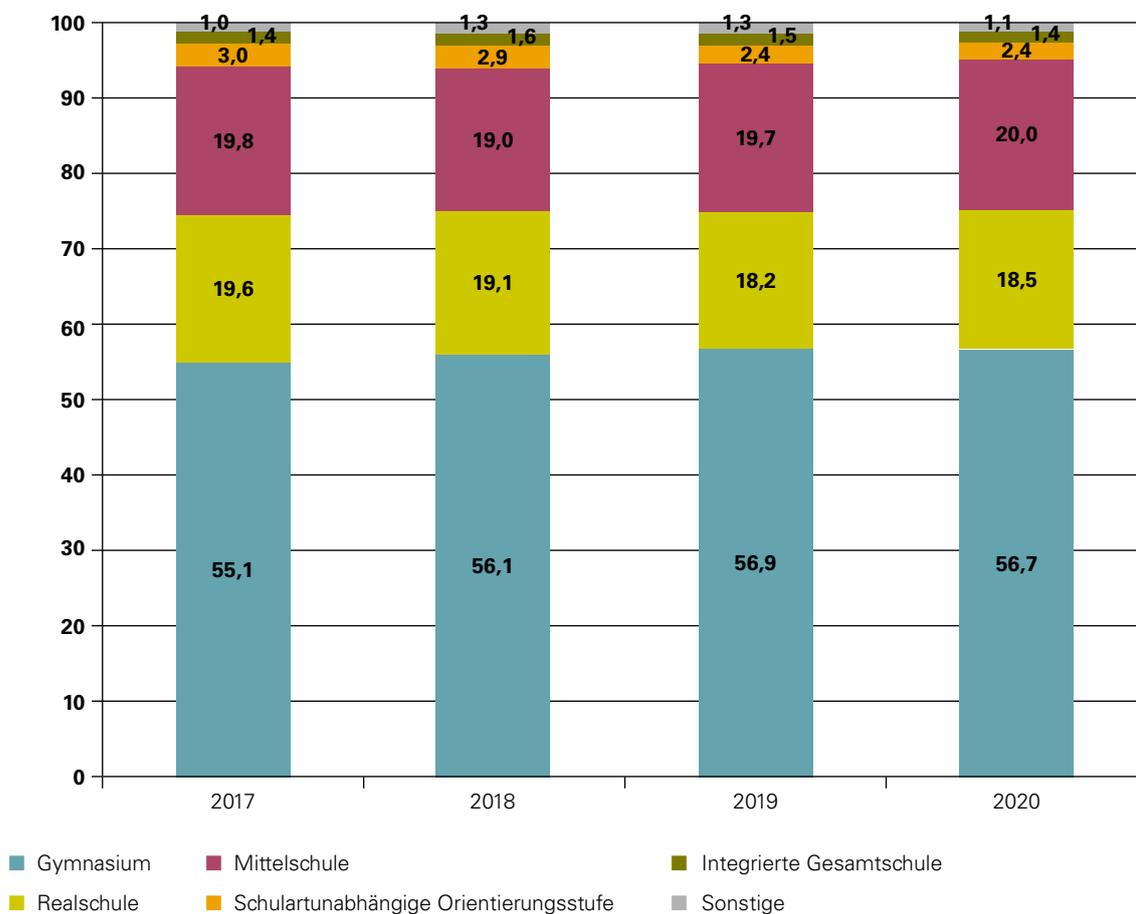
Im Folgenden werden die Übertrittsquoten von den öffentlichen Grundschulen sowohl für die Gesamtstadt wie auch auf Ebene der einzelnen Grundschule dargestellt. Für die Betrachtung der Übertritte der einzelnen Grundschulen wird der Sozialindex des Referats für Bildung und Sport herangezogen, um näherungsweise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

C2.3.1 Übertrittsquoten für die Stadt München

Am Ende des Schuljahrs 2019/20 traten nach den vorliegenden Daten 10.067 Schüler*innen von einer öffentlichen Grundschule an eine weiterführende Schule über, im Vergleich zum Schuljahr 2016/17 ist dies eine Zunahme um 519 Schüler*innen. Da für das Jahr 2020 für drei der 137 öffentlichen Grundschulen keine Daten vorliegen, ist davon auszugehen, dass die Zahl der Übertritte tatsächlich ca. um 280 Schüler*innen höher liegt. Auf die Übertrittsquoten in der Stadt München wirkt sich dies mit Blick auf die Übertritte an die großen Schularten kaum aus. Werden aber schulische Angebote betrachtet, die nur durch eine oder wenige Schulen repräsentiert werden, wie z. B. die Städtische Schulartunabhängige Orientierungsstufe, ergeben sich hier Verzerrungen.

Mit 56,7 % geht die Mehrheit der Schüler*innen an ein Gymnasium (**Abb. C2-5**). Der Anteil ist im betrachteten Zeitraum um 1,6 %, die Anzahl der Übertritt damit um 446 Schüler*innen gestiegen. Dabei erfolgte ein Sprung von 55,1 % auf 56,1 % vom Jahr 2017 auf das Jahr 2018. Dies kann u. a. noch eine Folge des bereits im Schuljahr 2017/18 eingeführten G9 an den Gymnasien sein, das die Attraktivität der Schulart gesteigert hat. Mit dem Anstieg der Übertritte an die Gymnasien korrespondiert ein Rückgang der Übertritte an die Realschulen von 19,6 % im Jahr 2017 auf 18,5 % im Jahr 2020. Aufgrund der insgesamt angestiegenen Schüler*innenzahl handelt es sich dabei allerdings fast um die gleiche Anzahl an Schüler*innen (2017: 1.871; 2020: 1.859). An eine Mittelschule sind im Sommer 2020 20,0 % der Schüler*innen übergetreten, das entspricht etwa dem Anteil aus dem Jahr 2017 (19,8 %) und einer Zunahme der Übertritte um 118 Kinder innerhalb von drei Jahren.

Abb. C2-5 Übertrittsquoten von öffentlichen Grundschulen an weiterführende Schulen, 2017 bis 2020 (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 (vgl. MBB 2019, S.114). Aufgrund der exakteren Datengrundlage seit 2017 werden hier nur Daten ab diesem Jahr berichtet. Eine Aufschlüsselung der Veränderung durch die neue Datengrundlage ist dem Münchner Bildungsbericht 2019 zu entnehmen (vgl. MBB 2019, S. 114).

In der Darstellung für das Jahr 2020 fehlen Daten von drei öffentlichen Grundschulen. Da zwei dieser Grundschulen regelmäßig Übertritte an die Schulartunabhängige Orientierungsstufe verzeichnen, ist davon auszugehen, dass der Wert für 2020 verzerrt bzw. zu niedrig ausgewiesen ist.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

An die Städtische Willy-Brandt-Gesamtschule traten 1,4 % der Schüler*innen der Jahrgangsstufe 4 über. Von den Grundschulen, für die für den Sommer 2020 keine Daten zur Verfügung stehen, traten in den Vorjahren keine Schüler*innen an die Gesamtschule über, es kann folglich davon ausgegangen werden, dass der Wert nicht verzerrt ist. An die Städtische Schulartunabhängige Orientierungsstufe wechselten den vorliegenden Daten zufolge zuletzt 2,4 % der Schüler*innen. Hier ist allerdings eine Verzerrung anzunehmen, da von zwei Grundschulen, zu denen keine Übertrittszahlen vorliegen, jährlich Kinder an dieses Angebot übertreten. Der Wert dürfte entsprechend etwas höher liegen. Bei der Städtischen Schulartunabhängigen Orientierungsstufe handelt es sich um ein zweistufiges Angebot aus einer 5. und 6. Jahrgangsstufe, welches die Schüler*innen auf einen Übertritt an eine weiterführende Schule vorbereitet. Die Entscheidung

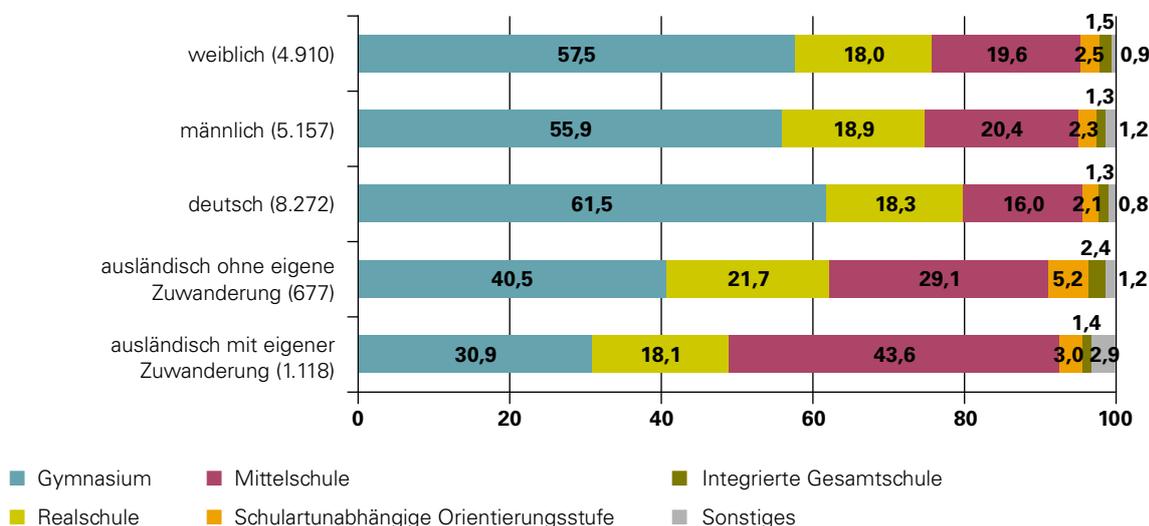
über die weitere Schullaufbahn wird so zeitlich entzerrt. Die Übertrittsquoten aus der 6. Jahrgangsstufe an die anschließenden Schularten schwanken deutlich von Jahr zu Jahr. Bildet man einen 3-Jahres-Durchschnitt über die Jahre 2018 bis 2020, so wechselten von der Städtischen Schulartunabhängigen Orientierungsstufe in diesem Zeitraum 41,7 % der Schüler*innen an eine Mittelschule, 37,8 % an eine Realschule, 15,3 % an eine Wirtschaftsschule und 4,4 % an ein Gymnasium.

An ein Förderzentrum oder eine Realschule zur sonderpädagogischen Förderung wechselten 2020 41 Kinder (0,4 %). 2017 waren es 34 Kinder (0,3 %). Diese Wechsel sind in den grafischen Darstellungen aufgrund ihrer geringen Zahl unter der Kategorie Sonstiges subsumiert.

C2.3.2 Übertrittsquoten nach Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung

Zwischen Jungen und Mädchen gibt es im Jahr 2020 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 Zuwanderung in München, 2020 (in %, Anzahl in Klammern)



Quelle: Statistisches Amt, eigene Berechnung und Darstellung

Die Unterschiede in den Übertrittsquoten nach Nationalität und Zuwanderung sind weit stärker ausgeprägt als jene nach Geschlecht. 61,5 % der deutschen Schüler*innen traten im Jahr 2020 in ein Gymnasium über, das ist ein Anstieg von fast 4 Prozentpunkten zum letzten Bildungsbericht (2017: 57,6 %). Damit ist vor allem diese Gruppe ausschlaggebend für den Gesamtanstieg der Übertrittsquote ans Gymnasium in München. Bei den ausländischen Schüler*innen ist der Anteil mit 34,5 % deutlich niedriger und hat sich zuletzt nicht verändert (2017: 34,4 %). Bei einer Unterscheidung danach, ob die ausländischen Schüler*innen zugewandert sind oder in Deutschland geboren wurden, zeigt sich deutlich, dass die Kinder mit eigener Zuwanderung (die teils

auch in die Grundschulzeit fällt), häufiger an Mittelschulen wechseln (43,6 %). Dies kann bei einer späten Zuwanderung während der Grundschulzeit Folge von noch notwenigem Spracherwerb sein.

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 Grundschulsprengeln. Die Auswahl der Kennzahl und die betrachtete Zielschulart sind dabei nicht mit einer Aussage über einen vorrangigen Bildungsweg gleichzusetzen. Vielmehr wird diese Schwelle in den Blick genommen, da hier für die Kommune aktuell der beste Datenstand vorliegt, um auf kleinräumiger Ebene den Einfluss der sozialen Lage zu analysieren. Mithilfe des Sozialindex werden dafür Daten zu Bildung, Herkunft und ökonomischem Status der Bevölkerung in den Grundschulsprengeln herangezogen (vgl. A2.4), um deren Einfluss auf die Verteilung der Übertritte von den Grundschulen an ein Gymnasium zu betrachten.

Datenabgleich Sozialindex und Übertrittsquote an das Gymnasium

Mit dem Sozialindex und den Übertrittsquoten werden Daten auf Makroebene verglichen, da keine Individualdaten auf Ebene der Kinder zum Abgleich zur Verfügung stehen. Entsprechend handelt es sich hier um eine analytische Annäherung, die sich auf den in Bildungsstudien festgestellten Zusammenhang von sozialer Lage und Bildungserfolg beruft (vgl. Weis u. a. 2019). Zudem wurde 2021 eine Überprüfung der Treffsicherheit der sozialräumlichen Mittelzuteilung im Bereich der Kindertageseinrichtungen vorgenommen. Hierzu standen durch eine Befragung Individualdaten auf Ebene der Kindertageseinrichtungen zur Verfügung. Im Abgleich der Einrichtungsdaten zu den Kindern und den Kennzahlen auf Raumebene ergab sich eine hohe Übereinstimmung.

Für die Betrachtung der Übertritte von den einzelnen Grundschulen wird im vorliegenden Bericht auf einen Durchschnittswert der letzten beiden verfügbaren Jahre (2019 und 2020) zurückgegriffen, während in den vorhergehenden Berichten Dreijahresdurchschnitte der Übertrittsquoten herangezogen wurden. Hintergrund dieser Änderung ist die Umstellung des Statistikmeldeverfahrens an den allgemeinbildenden Schulen, das in einigen Schuljahren zu Dateneinschränkungen geführt hat. So können u. a. die Übertritte des Jahres 2018 nur für ganz München, nicht aber für einzelne Grundschulen ausgewiesen werden.

Aus den Übertritten der beiden Jahre 2019 und 2020 wird für jede Grundschule eine Zweijahresquote der Übertritte an das Gymnasium gebildet. Hierzu werden die Übertritte an die Gymnasien der beiden Jahre 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 je nach Grundschule und deren Schüler*innenschaft verschiedene Gründe haben. Für Schulen mit sehr geringen Schüler*innenzahlen bzw. nur wenigen Übertritten an weiterführende Schulen kommt der statistische Effekt hinzu, dass nur drei oder vier Schüler*innen, die mehr oder weniger an ein Gymnasium wechseln, die Übertrittsquote um 10 % oder mehr verändern. Durch die Bildung einer Zweijahresquote werden diese Schwankungen geglättet und ein etwas verlässlicherer Mittelwert errechnet, wenn auch nicht in dem Maß wie es in den vorhergehenden Berichten mit der Dreijahresquote möglich war.

Für den Abgleich der Übertritte und der sozialen Lage in den Grundschulsprengeln werden die öffentlichen Grundschulen sowohl nach ihrer Übertrittsquote an das Gymnasium wie auch nach ihrem Sozialindex in Quintile unterteilt. Für die Bildung der Quintile nach dem Sozialindex werden 136 der 137 Grundschulen (Schuljahr 2020/21) bzw. deren Grundschulsprengel heran-

gezogen. Eine der 137 öffentlichen Grundschulen besitzt keinen Grundschulsprenkel, weshalb ihr auch kein Sozialindex zugeordnet werden kann. Die Grundschulen werden nach der Höhe des Sozialindexwertes in eine Reihenfolge gebracht und anschließend in fünf etwa gleich große Gruppen unterteilt. Einer Bildung von exakt gleichgroßen Gruppen steht die Anzahl der Schulen entgegen. Die Zweijahresquote der Übertritte an das Gymnasium wird ebenso nach Quintilen gegliedert. Dabei stehen für den Berichtszeitraum für fünf Grundschulen keine Werte zur Verfügung: Zwei Grundschulen sind erst seit kurzem in Betrieb und weisen noch keine zwei Jahre mit Übertritten aus, für drei Grundschulen fehlen die Daten im Jahr 2020. 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 26 Grundschulen mit Zweijahresquote, die sich im untersten Quintil des Sozialindex befinden, fallen 21 Grundschulen in das Quintil mit den niedrigsten Übertrittsquoten an das Gymnasium (Tab. C2-1). Das bedeutet, dass bei den meisten Grundschulsprenkeln mit hoher sozialer Belastung, also geringer Kaufkraft, einem hohen Anteil an ausländischer Bevölkerung und niedrigem Bildungsstand in der Bevölkerung die Übertrittsquoten an das Gymnasium am niedrigsten sind. Keine der Grundschulen in diesem Sozialindexquintil erreicht Übertrittsquoten an das Gymnasium im vierten oder fünften Quintil.

Tab. C2-1 Anzahl der öffentlichen Grundschulen nach Quintilen des Sozialindex 2020 und der Übertrittsquoten (Zweijahresdurchschnitt 2019 - 2020 in %) an das Gymnasium

	Quintile	Quintilsgrenzen	Sozialindex 2020				
			1	2	3	4	5
			unter 87,5	87,5 bis unter 98,4	98,4 bis unter 105	105 bis unter 113,8	113,8 und mehr
Zweijahres- übertrittsquote (2019-2020) an das Gymnasium	1	unter 41,8	21	4	1	-	-
	2	41,8 bis unter 51,1	3	13	8	2	-
	3	51,1 bis unter 60,1	2	8	10	6	1
	4	60,1 bis unter 73,0	-	-	7	13	6
	5	73,0 und mehr	-	-	1	5	20

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Von den Grundschulen im obersten Quintil des Sozialindex, deren Bevölkerung finanziell bessergestellt und höherqualifiziert ist sowie einen geringeren Anteil an ausländischer Bevölkerung aufweist, fallen 20 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, aber auch hier fallen Grundschulen bei Sozialindex und Übertrittsquote am häufigsten in das gleiche Quintil. Im Vergleich zum letzten Bildungsbericht, der eine leicht positive Entwicklung (insbesondere der Schulen im zweiten Sozialindexquintil) gezeigt hat, ist nun zu beobachten, dass sich die Verteilung der Schulen in den Quintilen für die Übertritte wieder mehr nach dem Sozialindex richtet.

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 Freiam am 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 Gastschulantrag besucht werden kann.

Abb. C2-7 Zweijahresdurchschnitt (2019 - 2020) des Übertritts an das Gymnasium nach Grundschulsprengeln und deren Sozialindex 2020*

Sozialindex 2020

■ 1. Quintil

■ 2. Quintil

■ 3. Quintil

■ 4. Quintil

■ 5. Quintil

□ fehlende Datengrundlage

Übertritte ans Gymnasium nach Quintilien
(Zweijahresdurchschnitt 2019 – 2020)

1: unter 41,8 %

2: 41,8 % bis unter 51,1 %

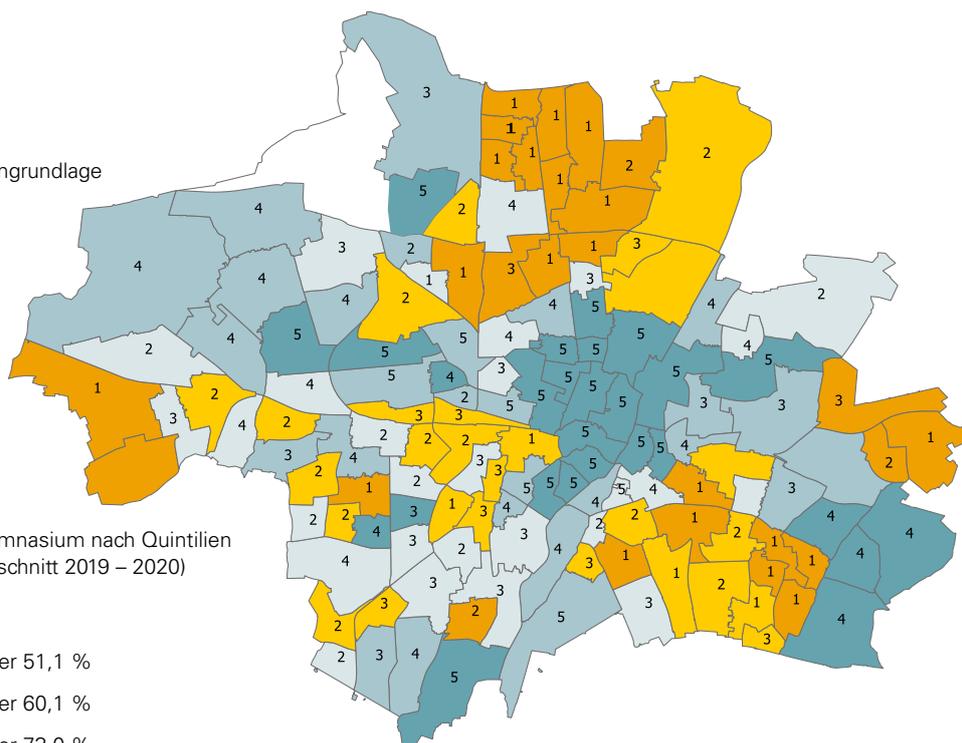
3: 51,1 % bis unter 60,1 %

4: 60,1 % bis unter 73,0 %

5: 73,0 % und mehr

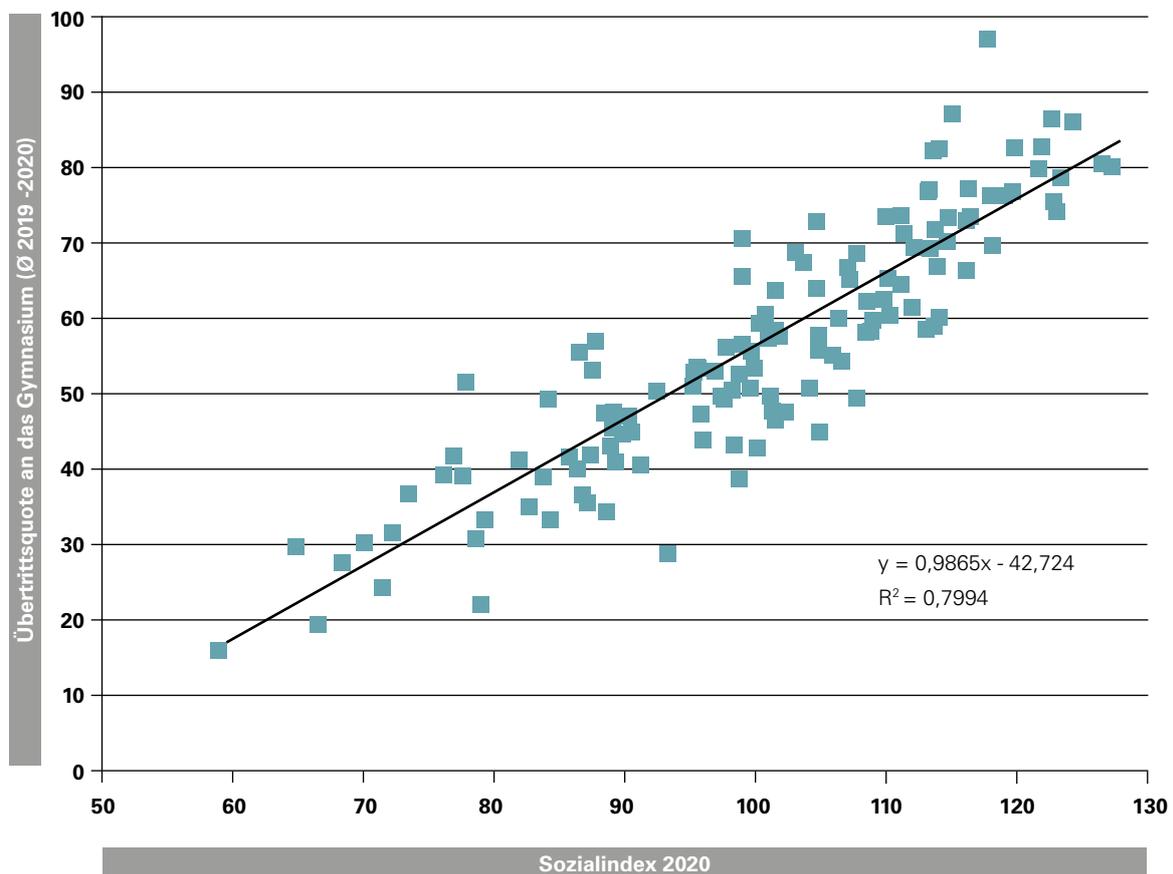
*Für fünf Grundschulen stehen keine Übertrittsquoten zur Verfügung, teils weil diese erst seit kurzem in Betrieb sind und noch keine zwei Jahre mit Übertritten aufweisen können.

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 Zweijahresübertrittsquote 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 Schüler*innen dieser Grundschule an ein Gymnasium.

Abb. C2-8 Zweijahresübertrittsquote (2019 - 2020) an das Gymnasium und Sozialindex 2020 der öffentlichen Grundschulen in München



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Der enge Zusammenhang zwischen Sozialindex und Zweijahresübertrittsquote an das Gymnasium kann anhand einer linearen Regression dargestellt werden. Das ermittelte R^2 von 0,80 bedeutet, dass die Höhe der Übertrittsquote einer Grundschule zu 80 % aus der Höhe des Sozialindex hergeleitet werden kann. Der Zusammenhang ist damit gegenüber den letzten Berichten (2019: $R^2=0,76$; 2016: $R^2=0,75$, jeweils Dreijahresübertrittsquoten) leicht stärker ausgeprägt. Die Gleichung der Regressionsgerade in **Abbildung C2-8** besagt, dass bei einer Steigerung des Sozialindex um 10 Punkte die durchschnittliche Zweijahresübertrittsquote an das Gymnasium um 9,8 % höher liegt.

C3 Fluktuation im Sekundarbereich

Mit dem Übertritt von der Grundschule auf eine weiterführende Schule ist die Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem noch nicht festgeschrieben. Durch Schulartwechsel im Sekundarbereich können Übergangentscheidungen revidiert werden. Neben den Schulartwechseln sind es die Klassenwiederholungen, die in der Sekundarstufe zu Veränderungen führen. Je nach Schulart werden bestimmte Klassenstufen häufiger wiederholt. Gründe hierfür sind neben dem Verfehlen des Klassenziels auch der Wunsch nach einem besseren Schulabschluss durch eine freiwillige Wiederholung sowie Wiederholungen nach einem Schulartwechsel.

Situation während der Corona-Pandemie

Während der Corona-Pandemie wurden vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus Ausnahmeregelungen getroffen, um Schüler*innen, deren Versetzung insbesondere durch die von Corona verursachten Einschränkungen des Schulbetriebs gefährdet war, in den allermeisten Fällen ein Vorrücken auf Probe zu ermöglichen. Zugleich wurden Wiederholungen in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 nicht auf die Höchstausbildungsdauer angerechnet, welche zwei Jahre über der ohne Wiederholungen vorgesehenen Bildungszeit einer Schulart liegt. Durch diese Regelung konnten Klassenwiederholungen erfolgen, ohne eine mögliche Gefahr für die weitere Schullaufbahn darzustellen (vgl. u. a. StMUK 2020 und 2021).

Aufgrund der Corona-Pandemie und der getroffenen Ausnahmeregelungen sind die Daten zu den Klassenwiederholungen und den Schulartwechseln (insbesondere vom Gymnasium auf die Realschule und der Realschule auf die Mittelschule) mit den Vorjahren kaum vergleichbar. Auch geben die Daten keine Auskunft über den Normalbetrieb der Schulen. Im Folgenden erfolgt eine gekürzte Darstellung der Daten als Blick auf die Situation während der Corona-Pandemie, Bewertungen darüber hinaus können nicht vorgenommen werden.

C3.1 Schulartwechsel

Schulartwechsel können den Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses ermöglichen (aufwärtsgerichtete Wechsel). Wechsel, die an Schularten gehen, 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 Schüler*innen 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 Schüler*in und Schulart sowie die Unterstützung, welche die Schüler*innen 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 Schüler*innen der Schulart, von der die Schüler*innen 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 Mittlere-Reife-Klassen die Mehrheit der Schüler*innen die Schulen nach der 9. Klasse verlassen.

Schulartwechsel von öffentlichen weiterführenden Schulen

In München wechselten im Jahr 2020 insgesamt 1.374 Schüler*innen aus den 5. bis 9. Klassen der öffentlichen Realschulen und Gymnasien und den 5. bis 8. Klassen der öffentlichen Mittelschulen an eine andere Schulart. Dieser im Vergleich zu den Vorjahren (2019: 1.849) niedrige Wert ist durch den Umgang der Schulen mit der Corona-Pandemie bedingt (vgl. auch C3.2).

In den **Tabellen C3-1 bis C3-3** sind die Schulartwechsel an die Mittelschule, die Realschule, das Gymnasium und an die Wirtschaftsschule dargestellt. Diese 1.252 Wechsel im Jahr 2020 machen 91,1 % aller Schulartwechsel von den öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien aus.

Mit weiteren 49 Schulartwechsel ging ein geringer Teil an Freie Waldorfschulen, die Städtische Willy-Brandt-Gesamtschule oder eine sonstige Schule. Für diese Schulartwechsel ist keine Veränderung durch die Corona-Pandemie erkennbar.

Weitere 70 Schüler*innen wechselten an ein Förderzentrum oder eine Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, darunter 60 von einer Mittelschule an ein Förderzentrum, das sind 0,8 % aller Mittelschüler*innen in den betrachteten Jahrgangsstufen. Auch für diese Wechselrichtung zeigt sich keine Veränderung durch die Corona-Pandemie.

Wie in Abschnitt C2.2 dargelegt, haben Förderschulen eine Rückschulungspflicht und sollen jährlich prüfen, ob ein Wechsel an eine Regelschule zu empfehlen ist. Aus den Jahrgangsstufen 5 bis 8 der staatlichen Förderzentren wechselten 2017 73 Schüler*innen an eine Regelschule, das waren 5,1 % der Schülerschaft in diesen Jahrgangsstufen. 2020 waren es 52 Schüler*innen bzw. 4,4 %, die an eine Regelschule gingen. Die meisten, nämlich 48 Kinder und Jugendliche (2017: 66), wechselten an eine Mittelschule.

Tab. C3-1 Schulartwechsel von den öffentlichen Mittelschulen aus den 5. bis 8. Jahrgangsstufen in München, 2016 bis 2020

Jahr	Anzahl Schüler*innen	Davon wechselten an eine/ein					
		Realschule		Wirtschaftsschule		Gymnasium	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
2016	8.211	297	3,6	35	0,4	34	0,4
2017	8.526	290	3,4	43	0,5	27	0,3
2018	8.482	367	4,3	34	0,4	39	0,5
2019	8.489	335	3,9	50	0,6	38	0,4
2020	8.779	333	3,8	34	0,4	54	0,6

Corona-Pandemie ab März 2020

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Tab. C3-2 Schulartwechsel von den öffentlichen Realschulen aus den 5. bis 9. Jahrgangsstufen in München, 2016 bis 2020

Jahr	Anzahl Schüler*innen	Davon wechselten an eine/ein					
		Mittelschule		Wirtschaftsschule		Gymnasium	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
2016	10.539	365	3,5	17	0,2	22	0,2
2017	10.606	319	3,0	25	0,2	22	0,2
2018	10.718	329	3,1	13	0,1	34	0,3
2019	10.837	363	3,3	31	0,3	34	0,3
2020	10.762	172	1,6	15	0,1	35	0,3

Corona-Pandemie ab März 2020

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Tab. C3-3 Schulartwechsel von den öffentlichen Gymnasien aus den 5. bis 9. Jahrgangsstufen in München, 2016 bis 2020

Jahr	Anzahl Schüler*innen	Davon wechselten an eine/ein					
		Mittelschule		Realschule		Wirtschaftsschule	
		Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %
2016	21.730	61	0,3	840	3,9	37	0,2
2017	21.886	74	0,3	810	3,7	26	0,1
2018	22.153	53	0,2	768	3,5	23	0,1
2019	22.768	70	0,3	794	3,5	16	0,1
2020	23.559	28	0,1	560	2,4	21	0,1

Corona-Pandemie ab März 2020

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Bei 62,4 % aller Schulartwechsel von öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien handelt es sich im Jahr 2020 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. In allen Fällen liegen hier im Jahr 2020 sehr niedrige Schulartwechselquoten vor: So gingen von den Gymnasien aus den 5. bis 9. Jahrgangsstufen 2,4 % (2019: 3,5 %) der Schüler*innen an eine Realschule, von den Realschulen an die Mittelschulen lag die Quote bei 1,6 % (2019: 3,3 %). Dieser deutliche Rückgang ist auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie zurückzuführen. Aufgrund von Ausnahmeregelungen (vgl. einleitende Anmerkungen sowie C3.2) leisteten Schüler*innen seltener eine Klassenwiederholung ab und es kam in der Folge auch seltener zu anschließenden Schulartwechseln von einem Gymnasium an eine Realschule (2019: 794; 2020: 560) oder einer Realschule an eine Mittelschule (2019: 363; 2020: 172).

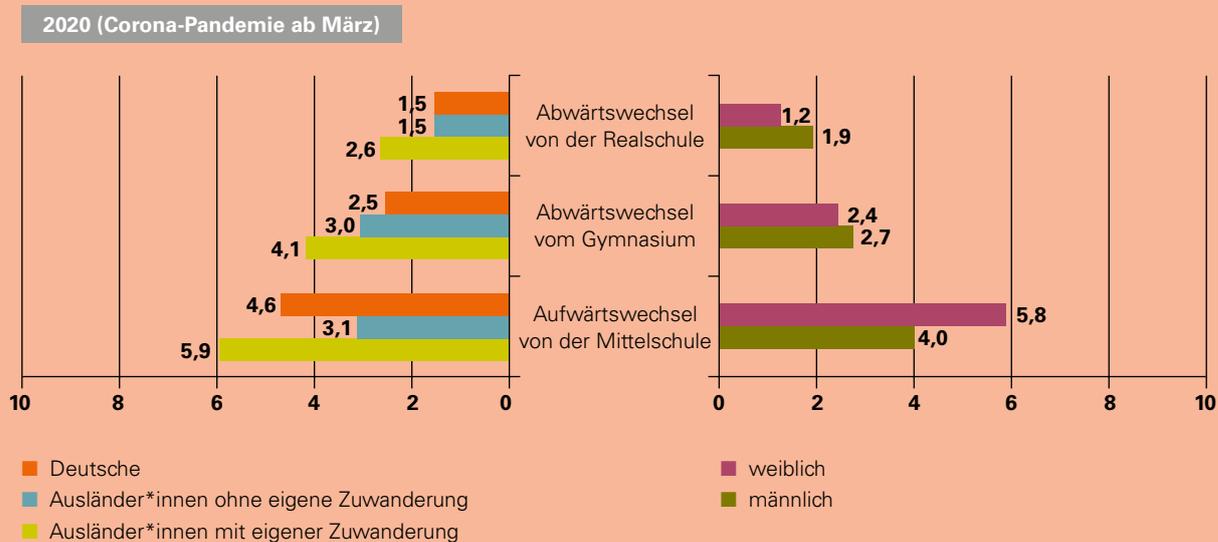
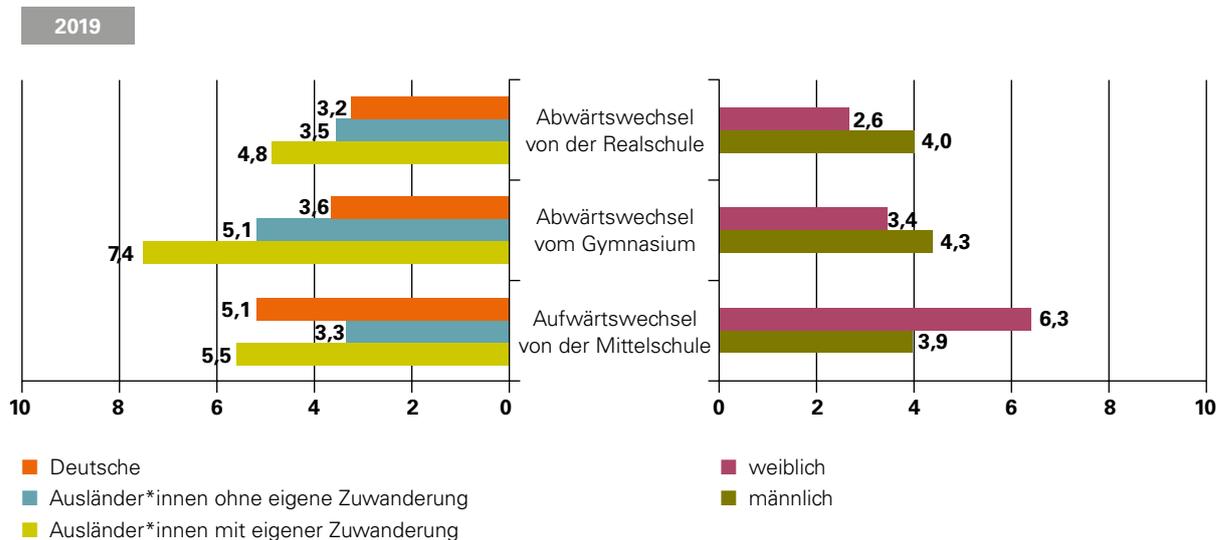
Gleichwohl lässt sich auch im Vorfeld der Corona-Pandemie bereits ein Rückgang des Anteils an abwärtsgerichteten Schulartwechseln ausmachen (2016: 76,2 %, 2019: 71,8 %). Ein anteiliger Rückgang allerdings, der etwas stärker durch die Zunahme der aufwärtsgerichteten Wechsel von den Mittelschulen (+ 57 auf 423 von 2016 zu 2019) und der Zunahme von ebenfalls aufwärtsgerichteten Schulartwechseln von den Realschulen an die Gymnasien (+ 12 auf 34) bedingt wurde, als durch einen Rückgang der abwärtsgerichteten Wechsel (- 60) im gleichen Zeitraum.

36,4 % der **Tab. C3-1** bis **Tab. C3-3** betrachteten Schulartwechsel im Jahr 2020 waren aufwärtsgerichtet. 421 Mittelschüler*innen und damit 4,8 % aller Mittelschüler*innen aus den Jahrgangsstufen 5 bis 8 wechselten an eine Realschule, Wirtschaftsschule oder ein Gymnasium. Dabei gehen die Schüler*innen überwiegend an die Realschule (333) und seltener an eine Wirtschaftsschule (34). Aufwärtsgerichtete Schulartwechsel an Gymnasien waren es von den öffentlichen Mittelschulen 54 im Jahre 2020, von den öffentlichen Realschulen 35. Ein negativer Einfluss der Corona-Pandemie auf die aufwärtsgerichteten Schulartwechsel lässt sich nicht erkennen.

Schulartwechsel nach Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung

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**). Im Jahr 2019 gab es gegenüber dem letzten Bildungsbericht (vgl. MBB 2019) die deutlichsten Veränderungen bei den Aufwärtswechseln der Schülerinnen von den öffentlichen Mittelschulen (2017: 5,1 %; 2019: 6,3 %) und den Abwärtswechseln der Schüler von den Gymnasien (2017: 5,1 %; 2019: 4,3 %).

Abb. C3-1 Schulartwechsel von öffentlichen Schulen nach Wechselrichtung, Schulart, Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung in München, 2019 und 2020 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Differenziert nach Nationalität und Zuwanderung ist es vor allem die Gruppe der ausländischen Schüler*innen mit eigener Zuwanderung, die sowohl am häufigsten Abwärts- wie Aufwärtswechsel vollzieht. Ausländische Schüler*innen ohne eigene Zuwanderung vollziehen im Vergleich mit deutsche Schüler*innen vor allem häufiger Abwärtswechsel von den Gymnasien (5,1 % zu 3,6 %) und wechseln seltener von einer Mittelschule an eine Realschule, Wirtschaftsschule oder ein Gymnasium (3,3 % zu 5,1 %). An den Realschulen hingegen sind die Unterschiede den abwärtsgerichteten Schulartwechseln im Jahr 2019 zwischen diesen beiden Gruppen nur gering ausgeprägt (3,5 % zu 3,2 %).

Für das Jahr 2020 gilt, wie zuvor für die Gesamtbetrachtung, dass die Corona-Pandemie eine Einordnung der Zahlen nur in Bezug auf die Pandemieauswirkungen an den Schulen zulässt. Für alle Gruppen zeigen sich im ersten Coronajahr deutliche Rückgänge bei den Abwärtswechseln, während die aufwärtsgerichteten Schulartwechsel keine Effekte zeigen, die sich auf die Corona-Pandemie zurückführen ließen.

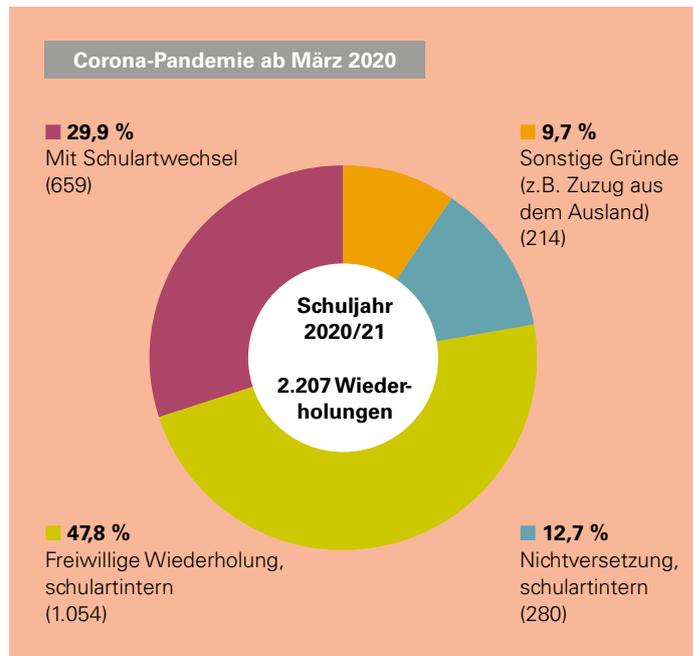
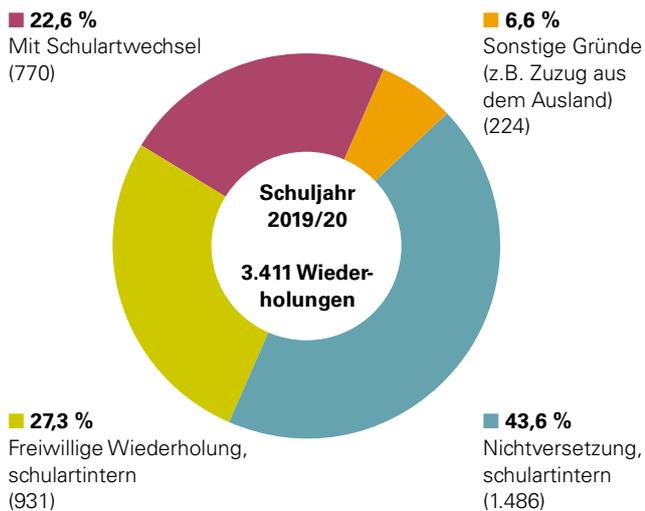
C3.2 Klassenwiederholungen

Klassenwiederholungen können unterschiedliche Gründe haben. Für die betroffenen Schüler*innen 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 2020/21 haben insgesamt 2.207 Schüler*innen der öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien eine Jahrgangsstufe wiederholt (**Abb. C3-2**), das entspricht 3,6 % aller Schüler*innen an diesen Schulen. Dieser Wert ist aufgrund der Corona-Pandemie und der durch das Staatsministerium für Unterricht und Kultus erlassenen Sonderregelungen für die Schuljahre 2020/21 und 2021/22 deutlich niedriger als im Vorjahr (2019/20: 3.411 Schüler*innen). Insbesondere lässt sich dies auf die Regelungen zum Vorrücken auf Probe zurückführen, welches den allermeisten Schüler*innen ermöglicht wurde, die von einer Nichtversetzung bedroht waren (vgl. StMUK 2020). Infolgedessen ergibt sich ein sehr starker Rückgang von 1.486 Pflichtwiederholungen (schulartintern) im Schuljahr 2019/20 auf 280 im Schuljahr 2020/21. Ebenso, wenn auch in einem deutlich geringeren Maß, gibt es einen Rückgang der mit einem Schulartwechsel verbundenen Wiederholungen von 770 im Schuljahr 2019/20 auf 659 im Schuljahr 2020/21. Diese Abnahme steht mit dem bereits dargestellten Rückgang von abwärtsgerichteten Schulartwechseln in Zusammenhang (vgl. C3.1), was auch eine Folge des häufigeren Vorrückens auf Probe sein kann. Einen Anstieg gab es bei den freiwilligen Wiederholungen (2019/20: 931; 2020/21: 1.054), die wie Wiederholungen allgemein in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 nicht auf die Höchstausbildungsdauer an einer Schulart angerechnet werden (vgl. StMUK 2020, 2021).

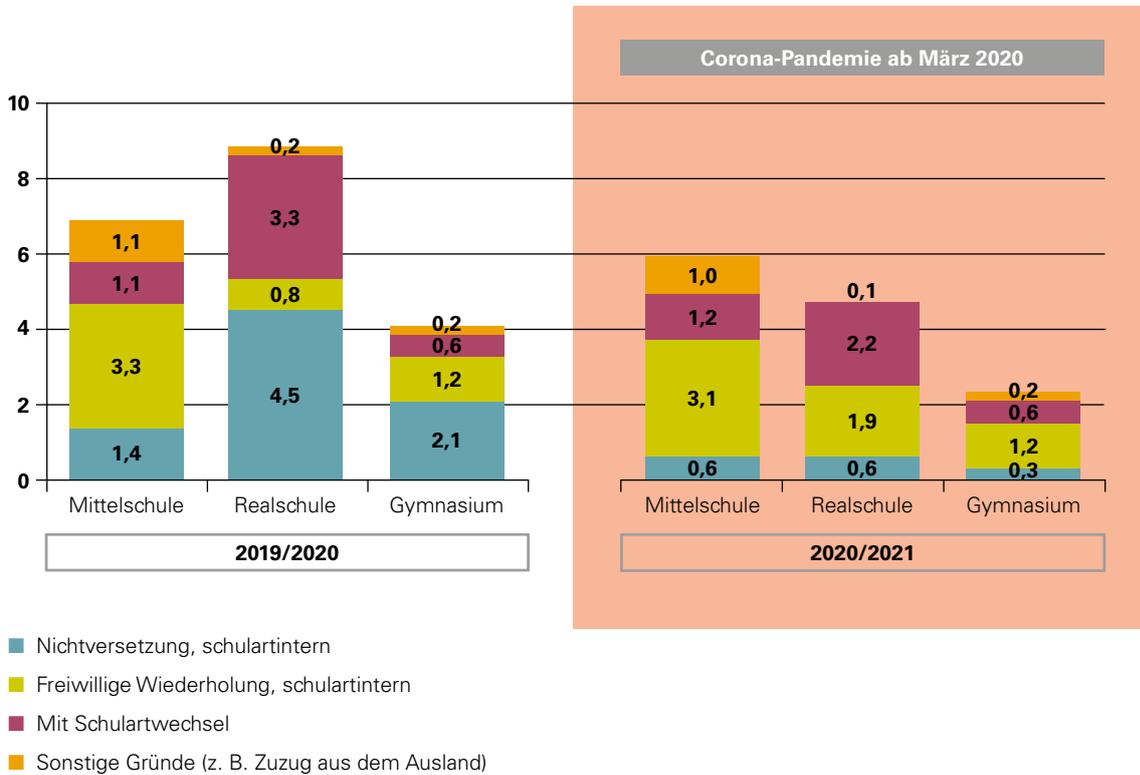
Abb. C3-2 Wiederholungen an öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien in München nach Anlass der Wiederholung, Schuljahre 2019/20 und 2020/21 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Eine Betrachtung der Wiederholungsarten für die einzelnen Schularten zeigt, dass sich der Rückgang von nichtversetzten Schüler*innen an allen Schularten findet (Abb. C3-3). Allerdings sind die Auswirkungen der Corona-Pandemie bzw. der Ausnahmeregelungen an den Mittelschulen am geringsten. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass an dieser Schulart Pflichtwiederholungen nach einer Nichtversetzung (schulartintern) in allen Schuljahren sehr gering ausfallen (2019/20: 1,4 %). Dagegen gibt es an den Mittelschulen eine hohe Anzahl an freiwilligen Wiederholungen, die überwiegend in der 9. Jahrgangsstufe erfolgen (2020/21: 234 von 359 freiwilligen Wiederholungen an der Schulart). Zumeist versuchen die Schüler*innen mit der Wiederholung einen besseren Schulabschluss zu erreichen, worauf sich die Ausnahmeregelungen zur Corona-Pandemie nicht ausgewirkt haben (2019/20: 3,3 %; 2020/21: 3,1 %). Und auch bei den sonstigen Wiederholungen, die fast ausschließlich an den Mittelschulen erfolgen, gibt es kaum Veränderungen (2019/20: 1,1 %; 2020/21: 1,0 %). Zu den sonstigen Wiederholungen zählen überwiegend Klassenwiederholungen in Folge einer Zuwanderung aus dem Ausland. Erfolgt diese spät im Schuljahr, wiederholen die Schüler*innen die betreffende Klasse teils im Folgejahr.

Abb. C3-3 Wiederholungen nach Schulart und Anlass der Wiederholung an öffentlichen Schulen in München, Schuljahre 2019/20 und 2020/21 (in %)



Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Die freiwilligen Wiederholungen bleiben im Schuljahr 2020/21 an den Gymnasien konstant und verändern sich auch an den Mittelschulen kaum. Nur an den Realschulen zeigt sich ein deutlicher Anstieg (2019/20: 0,8 %; 2020/21: 1,9 %). An diesen lässt sich auch der stärkste Rückgang an Nichtversetzungen (schulartintern) feststellen (2019/20: 4,5 %, 2020/21: 0,6 %). Zudem gibt es einen Rückgang der Wiederholungen mit Schulartwechsel. Dabei ist der Anteil, bedingt durch die Stellung der Realschulen im dreigliedrigen Schulsystem zwischen Mittelschulen und Gymnasien, weiterhin der höchste aller Schularten (2020/21: 2,2 %). Unter den 285 Wiederholungen befinden sich 186 Mittelschüler*innen sowie 96 Gymnasiast*innen, von letzteren leisteten 30 eine Pflichtwiederholung an einer Realschule ab. Auch hierin zeigen sich die Auswirkungen der Corona-Pandemie und der getroffenen Ausnahmeregelungen: Noch im Vorjahr leisteten 155 Schüler*innen von den Gymnasien kommend an einer Realschule ihre Pflichtwiederholung ab.

An den Gymnasien lassen sich die Auswirkungen der Corona-Pandemie und der geltenden Ausnahmeregelungen ebenfalls deutlich an den Pflichtwiederholungen ablesen (2019/20: 2,1 %; 2020/21: 0,3 %). Bei den anderen Wiederholungsarten gibt es an der Schulart keine Verschiebungen durch die Pandemieregeln.

Klassenwiederholungen nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit

Für eine Betrachtung nach Gruppenunterschieden wird nur auf das Schuljahr 2019/20 zurückgegriffen, da aufgrund der geringen Fallzahlen für die Schuljahre in der Corona-Pandemie gerade für die Nichtversetzungen (schulartintern) keine aussagekräftigen Daten auf Gruppenebene vorliegen.

Jungen wiederholten im Schuljahr 2019/20 in allen drei Schularten häufiger als Mädchen (Tab. C3-4). Bei Wiederholungen aufgrund von Nichtversetzung ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern mit zwei Prozentpunkten an der Realschule am höchsten, an den anderen Schularten ist es ein bzw. knapp ein Prozentpunkt.

Differenziert man die Häufigkeit von Wiederholungen aufgrund von Nichtversetzung nach Staatsangehörigkeit, so ergibt sich kein einheitliches Bild. An Gymnasien wiederholen deutsche Schüler*innen seltener als Folge einer Nichtversetzung oder einer freiwilligen Wiederholung als ausländische Schüler*innen. An den Realschulen verhält es sich umgekehrt, wenn auch hier die Unterschiede insbesondere bei den freiwilligen Wiederholungen sehr gering sind. Eine Betrachtung intersektionaler Effekte zeigt, dass Schüler*innen unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit besser abschneiden als Schüler. Eine Auswertung, welche die Effekte von Geschlecht und Staatsangehörigkeit in Bezug setzt, findet sich in Tab. C3-4A im Anhang.

Tab. C3-4 Klassenwiederholungen nach Schulart, Art der Wiederholung sowie Geschlecht und Staatsangehörigkeit an öffentlichen Schulen in München, Schuljahr 2019/20

Schulart / Schüler*innen Gruppe	Anzahl Schüler*innen	Nichtversetzung, schulartintern		Freiwillige Wiederholung, schulartintern	
	absolut	absolut	in %	absolut	in %
Gymnasium					
Gesamt	34.650	725	2,1	420	1,2
weiblich	17.409	281	1,6	182	1,0
männlich	17.241	444	2,6	238	1,4
deutsch	31.404	636	2,0	361	1,1
ausländisch	3.246	89	2,7	59	1,8
Realschule					
Gesamt	13.090	586	4,5	102	0,8
weiblich	6.106	207	3,4	38	0,6
männlich	6.984	379	5,4	64	0,9
deutsch	10.610	483	4,6	87	0,8
ausländisch	2.480	103	4,2	15	0,6
Mittelschule					
Gesamt	12.523	175	1,4	409	3,3
weiblich	5.592	52	0,9	174	3,1
männlich	6.931	123	1,8	235	3,4
deutsch	7.321	113	1,5	219	3,0
ausländisch	5.202	62	1,2	190	3,7

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Exkurs C6: 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 an einzelnen Realschulen als Angebote der Kinder- und Jugendhilfe durch das Stadtjugendamt fachlich gesteuert. Die Leistung wird von freien Trägern der Jugendhilfe und auch dem stadt-eigenen Anbieter erbracht. Die JaS-Stellen werden zusätzlich mit staatlichen Mitteln mitfinanziert.

Ziel der Schulsozialarbeit und JaS ist die Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Die Sozialpädagog*innen 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 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 Priorität für 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 bzw. Schulsprengeln beurteilt.

Die konkrete Auswahl der Schulen, die mit Schulsozialarbeit oder JaS ausgestattet werden, wird mit Vertreter*innen 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. Die JaS wird auf Antrag vom Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales finanziell gefördert.

Im Jahr 2018 waren (alle) 44 Mittelschulen sowie 41 Grundschulen, 16 Förderschulen und vier Realschulen mit dieser Form der Schulsozialarbeit beziehungsweise mit JaS ausgestattet. Der größte Zuwachs an Schulstandorten mit Schulsozialarbeit und JaS ist seitdem bei den Grundschulen festzumachen. Im Jahr 2022 gibt es in der Landeshauptstadt bereits an 50 von 138 staatlichen Grundschulen kommunale Schulsozialarbeit oder JaS. In absehbarer Zeit erfolgt ein weiterer Ausbau von zusätzlichen 31 Standorten für Schulsozialarbeit/JaS an Grundschulen in München.

Textbeitrag Sozialreferat/Stadtjugendamt

Sozialpädagogik an Schulen

Daneben gibt es in München an städtischen allgemeinbildenden Schulen Sozialpädagog*innen, 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 Sozialpädagog*innen und Lehrkräften für den Bildungserfolg der Schüler*innen betont.

Die Städtische Willy-Brandt-Gesamtschule und zwei städtische Realschulen verfügen über Sozialpädagog*innen. 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. Im Schuljahr 2021/22 machten zehn städtische Realschulen und vier städtische Gymnasien von dieser Möglichkeit Gebrauch, entweder über eine DirektEinstellung beim Referat für Bildung und Sport oder über die Vergabe an einen freien Träger.

C4 Ganztagsbetreuung und -bildung

Ganztagsbetreuung und -bildung in Bayern findet in unterschiedlicher Verantwortlichkeit statt. So basieren schulische Ganztagsangebote auf Kriterien des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht 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 und Hortplätze in Häusern für Kinder, ganztägig betreut. Diese unterliegen dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG). Zudem gibt es noch die Mittagsbetreuungen (MiBe), die sich meistens im jeweiligen Grundschulgebäude befinden.

Der bedarfsgerechte Ausbau von Ganztagsangeboten ist eine zentrale bildungspolitische Schwerpunktsetzung der Landeshauptstadt München. Vor diesem Hintergrund wurde 2018 der Ansatz für die „Kooperative Ganztagsbildung“ (vgl. Exkurs C4-1) entworfen. Dieses flexible Konzept, das am Schulstandort faktisch eine Ganztagsplatzgarantie mit sich bringt, wird mittlerweile an 26 staatlichen Grundschulen in München in Zusammenarbeit mit den Kinder- und Jugendhilfeträgern umgesetzt (Schuljahr 2022/23). Mit dem Ausbau der Kooperativen Ganztagsbildung soll auch der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter erfüllt werden, der ab 2026 auf Grundlage einer Anpassung des Sozialgesetzbuch VIII sukzessive umgesetzt wird.

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

Inwieweit die an die Ganztagschule gestellten pädagogischen Ansprüche in der Realität des Schulalltags zum Tragen kommen, wurde zwischen 2005 und 2019 durch die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) bundesweit untersucht. 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 Schüler*innen regelmäßig daran teilnehmen und dass ein positives Beziehungsklima an der Schule vorherrscht (vgl. 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 Autor*innen bei vielen Schulen weiterhin einen Entwicklungsbedarf, den Unterricht und außerunterrichtliche Angebote stärker qualitativ miteinander zu verbinden. Zudem zeigen sich Schwierigkeiten, weiteres pädagogisches Personal zu gewinnen (vgl. StEG 2019). Aktuelle Erhebungen verweisen hier auch auf einen Mangel an Kinder- und Jugendhilfefachkräften (vgl. Wildgruber & Kottmair 2021, S.35ff.).

Im Folgenden wird zunächst auf die Ganztagsversorgung an den Grundschulen (C4.1) im Anschluss auf die Angebote im Sekundarbereich (C4.2) eingegangen. Wünschenswert wäre, die Teilnahmequoten bezüglich der vier in Abschnitt A2 umrissenen Teilhabedimensionen Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung und soziale Lage zu differenzieren können, um potentielle Unterschiede in der Inanspruchnahme aufzuzeigen. Dies ist mit der derzeitigen Datenbasis jedoch nicht möglich.

C4.1 Ganztag und Betreuungsangebote in der Grundschulstufe

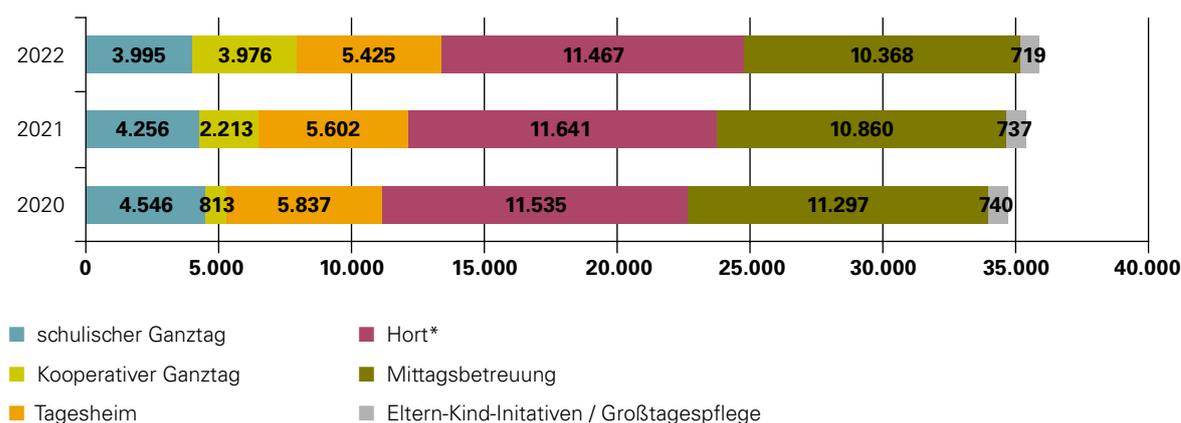
Für die Nachmittagsbetreuung von Grundschulkindern gibt es in München seit jeher ein gewachsenes und ausdifferenziertes Betreuungsangebot durch Einrichtungen der Jugendhilfe sowie in kleinerem Umfang auch durch schulische Ganztagsangebote. Insbesondere sind hier die Versorgungsleistungen durch Horte und Hortplätze in Häusern für Kinder in städtischer und freigemeinnütziger Trägerschaft sowie durch städtische Tagesheime zu nennen. Diese Angebote werden durch die Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen des SGB VIII für schulpflichtige Kindern bereitgestellt. 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 i.d.R. jedoch gestaffelt nach dem Brutto-Jahreseinkommen der Familie und/oder 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.

Eine Sonderstellung hat die Mittagsbetreuung, 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, ist aber nicht als vollständiges Ganztagsangebot angelegt. Sie findet in den Räumen der jeweiligen Schule oder in unmittelbarer Nähe des Schulgebäudes statt. Sie ist eine Einrichtung nach dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (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 (vgl. StMBW 2018a).

Als neuestes Angebot vereint die Kooperative Ganztagsbildung (KoGa) 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 (vgl. Exkurs C4-1). Der zeitliche Umfang beinhaltet insbesondere eine mögliche Betreuung von Montag bis Freitag bis 18.00 Uhr ohne Mindestbuchungszeiten sowie eine Ferienbetreuung. Elternentgelte sind nach Einkommen gestaffelt bis hin zur Kostenfreiheit.

Abb. C4-1 Anzahl der Kinder in Ganztags- und Betreuungsangeboten an staatlichen Grundschulen in München (Jahre 2020 bis 2022, Stichtag 1. Januar)



*Beim Hort handelt es sich um Platzzahlen

Quelle: Kitabedarfsplanung, Referat für Bildung und Sport

Im Januar 2022 besuchten bzw. standen insgesamt 35.950 Betreuungsplätze für Grundschul-kinder zur Verfügung (Abb. C4-1), das entspricht einer Versorgung von 81,2 % der Grundschul-kinder. Dabei sind die Horte (11.467 Kinder) und die Mittagsbetreuungen (10.368 Kinder) die überwiegenden Betreuungsformen. Die Horte bzw. Hortplätze sind entweder auf dem Schulge-lände oder in der Regel zumindest im Schulsprengel gelegen.

5.425 Kinder werden in einem der städtischen Tagesheime betreut. Aufgabe des Tagesheims 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. Unter den in den Tagesheimen betreuten Kindern sind auch 1.370 Kinder in der Innovativen Projektschule (IPS) enthalten. Dieses Angebot 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 Grundschulen werden besondere ganztägige Klassenzüge, die IPS-Klassen, eingerichtet. Die Erzieher*innen 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 Lehrplänen 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 dem Tagesheim zur Verfügung. Im Schuljahr 2021/22 gab es diese Kooperation an 14 Grundschulen.

Der schulische Ganzttag findet sich, im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen, an den Grundschulen deutlich seltener als die Angebote der Jugendhilfe und die Mittagsbetreuung. Von den 3.995 Kindern im schulischen Ganzttag finden sich 3.214 im rhythmisierten Ganzttag und 781 in einem offenen Ganztagsangebot (vgl. zu den Formen des schulischen Ganztags C4.2).

Am Kooperativen Ganzttag, der 2018 als neues Angebot an einem Münchner Grundschulstandort startete, waren im Januar 2022 bereits 20 Schulen und acht Jugendhilfeträger beteiligt, an denen in der Summe 3.976 Kinder das Angebot in Anspruch nahmen. Die Anzahl der betreuten Kinder ist dabei kontinuierlich stark gewachsen bzw. hat sich jährlich verdoppelt bis verdreifacht (Januar 2020: 813; Januar 2021: 2.213) und ist damit ausschlaggebend für den Gesamtzuwachs der Kinder in Ganztagsangeboten an den Münchner Grundschulen.

Exkurs C7: Kooperative Ganztagsbildung

In der Kooperativen Ganztagsbildung bieten Schule und Ganztagskooperationspartnerinnen und -partner 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 als Modellstandort bayernweit die erste Kooperative Ganztagsbildung eingeführt (vgl. RBS-A 2018b). Bis zum Schuljahr 2019/2020 waren bayernweit bis zu 50 Modellstandorte geplant. Davon wurden weitere neun Standorte in München umgesetzt (vgl. RBS-A 2018c). Mit dem Schuljahresbeginn 2022/23 wurde an vier weiteren Grundschulen der Kooperative Ganzttag eingeführt, so dass zwischenzeitlich 26 Grundschulen in München über dieses Angebot verfügen. Mit dem Schuljahresbeginn 2022/23 wurde an vier weiteren Grundschulen der Kooperative Ganzttag eingeführt, so dass zwischenzeitlich 26 Grundschulen in München über dieses Angebot verfügen.

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 Ganzttag vorgesehenen Jahreswochenstunden für Lehrkräfte 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. Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen) 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 2019b).

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 Kinder ausgerichtetes und von allen Beteiligten gemeinsam getragenes Ganztagskonzept zu realisieren (vgl. ABK 2019).

Im Rahmen des 2. Aktionsplans der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. SozRef 2019b) wird an der Grundschule Baierbrunnerstraße, welche seit dem Schuljahr 2018/19 über das Schulprofil Inklusion verfügt, seit Dezember 2021 ein **inklusives Modellprojekt in der Kooperativen Ganztagsbildung** umgesetzt. Der Kooperative Ganztags an der Schule verfügt über 5 Integrationsplätze für Kinder mit Eingliederungshilfebedarf nach § 35a SGB VIII (seelische Behinderung) und § 53 SGB XII i.V.m. § 99 SGB IX (körperliche, geistige und Sinnesbehinderung).

Für jedes Integrationskind werden neben den Beobachtungsbögen vom pädagogischen Personal (Gruppenkräfte, heilpädagogische Fachkraft und Leitung) auch ein Förderplan und eine Dokumentation der Leistung erarbeitet und mit den Eltern besprochen. Dabei werden auch die vereinbarten Leistungsziele regelmäßig evaluiert und dokumentiert. Mindestens vierteljährlich finden Fallbesprechungen mit dem Fachdienst statt. Zur Unterstützung des pädagogischen Personals wurde eine Heilpädagog*innen-Stelle geschaffen, welche seit Juli 2022 besetzt ist.

C4.2 Schulischer Ganztags in der Sekundarstufe

An den weiterführenden Schulen sind die Ganztagsangebote in der Regel in der Verantwortung der Schule (schulischer Ganztags). An 105 der 111 öffentlichen Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien findet sich ein solches schulisches Ganztagsangebot. Ganztagsangebote der Jugendhilfe (u. a. Hort und Tagesheim) sind dagegen in der Sekundarstufe selten. Im März 2021 besuchten nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik 475 Schüler*innen ein solches Angebot. Besonders zu erwähnen sind hier die Mittelschule an der Hochstraße und das Max-Josef-Stift, ein Mädchengymnasium; beide Schulen verfügen über ein angeschlossenes Tagesheim für ihre Schüler*innen.

Schulische Ganztagsangebote in Bayern setzen 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 (vgl. StMBW 2018b, 2018c, 2018d). 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 für die angemeldeten Schüler*innen schließen daran Bildungs- und Betreuungsangebote an. Die städtischen Gymnasien setzen an einigen Schulen ein offenes Ganztagsangebot mit rhythmisierten Elementen um (zwei Pflichttage im gebundenen Ganztagsangebot und die Möglichkeit, an weiteren Nachmittagen am offenen Ganztagsangebot teilzunehmen).

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 Schüler*innen, 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 eine größere Verlässlichkeit. Zudem kann auf einen aktuelleren Datenstand zurückgegriffen werden. 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 Freistaat Bayern betrieben werden, keine Aussagen getroffen werden. Zum anderen ist ein Vergleich mit den Zahlen der bundesweiten KMK-Statistik nur eingeschränkt möglich.

Im Folgenden werden die schulischen Ganztagsangebote in der Sekundarstufe unter zwei Perspektiven betrachtet. Zunächst wird auf der institutionellen Ebene darauf eingegangen, in wie vielen Schulen welche der beiden Ganztagsformen angeboten werden. Im Anschluss wird dargestellt, welcher Anteil an Schüler*innen die Angebote nutzt.

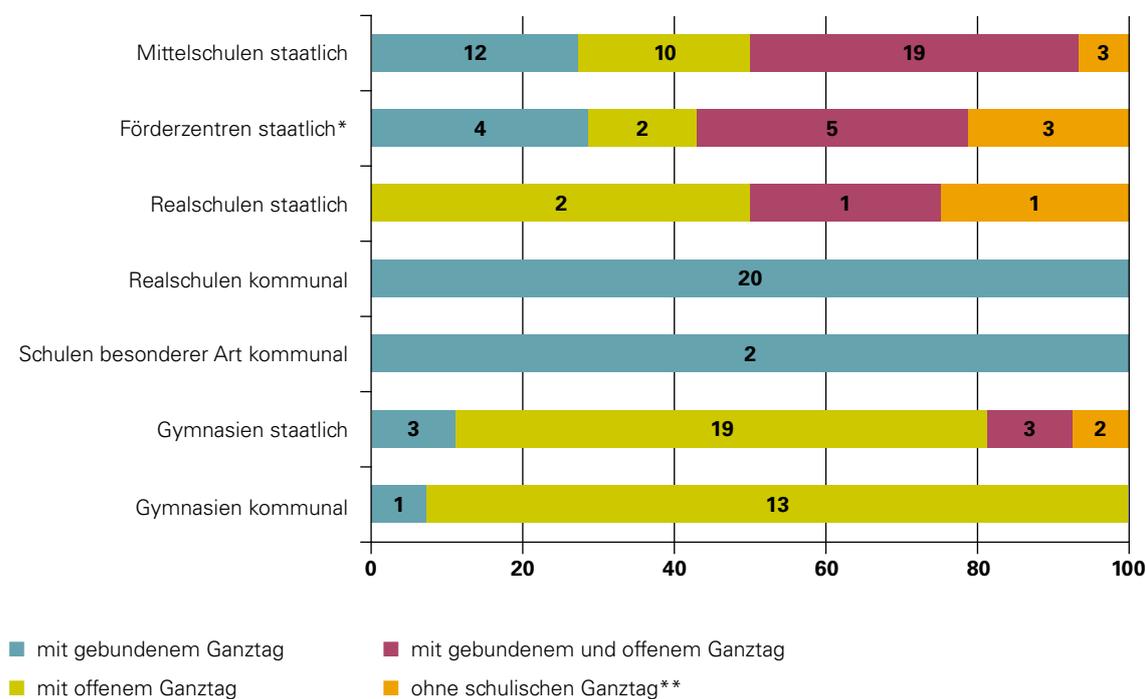
Schulen mit Ganztagsangeboten

Von den 44 staatlichen Mittelschulen in München boten im Schuljahr 2021/22 zwölf den gebundenen Ganztagsangebot, zehn den offenen Ganztagsangebot und 19 beide Formen an. Im letzten Bildungsbericht (Datenstand Schuljahr 2017/18) waren es mit 16 Schulen, die beide Formen anboten, noch drei Schulen weniger (**Abb. C4-2**). Insgesamt verfügt im Zeitvergleich eine Mittelschule mehr über ein schulisches Ganztagsangebot. Zu den drei Mittelschulen ohne schulischen Ganztagsangebot im

Schuljahr 2021/22 zählt auch die Mittelschule an der Hochstraße, welche anstelle eines schulischen Ganztagsangebotes über ein Tagesheim für seine Schüler*innen verfügt.
An den 14 staatlichen Förderzentren mit der Sachaufwandsträgerin Landeshauptstadt München werden von neun Schulen 53 Klassen im gebundenen Ganztags und von sieben Schulen 11 Gruppen im offenen Ganztags vorgehalten.

An allen 20 kommunalen Realschulen und an den beiden städtischen Schulen besonderer Art werden ausschließlich gebundene Ganztagszüge angeboten. Von den vier staatlichen Realschulen bietet eine Schule gebundene Ganztagsklassen an. An dieser Realschule sowie zwei weiteren staatlichen gibt es zudem offene Ganztagsgruppen.
An den 14 kommunalen Gymnasien gab es 2021/22 an 13 Schulen offene Ganztagsgruppen (davon sechs mit offenem Ganztagsangebot mit rhythmisierten Elementen) und an einer Schule Klassen im gebundenen Ganztags; von den 27 staatlichen Gymnasien waren es insgesamt 22 Schulen mit einem offenem Ganztagsangebote und sechs mit gebundenen Ganztagsklassen.

Abb. C4-2 Anzahl der öffentlichen Schulen mit schulischen Ganztagsangeboten in München nach Schulart und Träger, Schuljahr 2021/22



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

** Mit der Mittelschule an der Hochstraße und dem Max-Josef-Stift, einem Mädchengymnasium, gibt es zwei weiterführende Schulen, die über kein schulisches Ganztagsangebot, aber ein eigenes Tagesheim verfügen.

Quelle: Stabsstelle Steuerungsunterstützung, Referat für Bildung und Sport

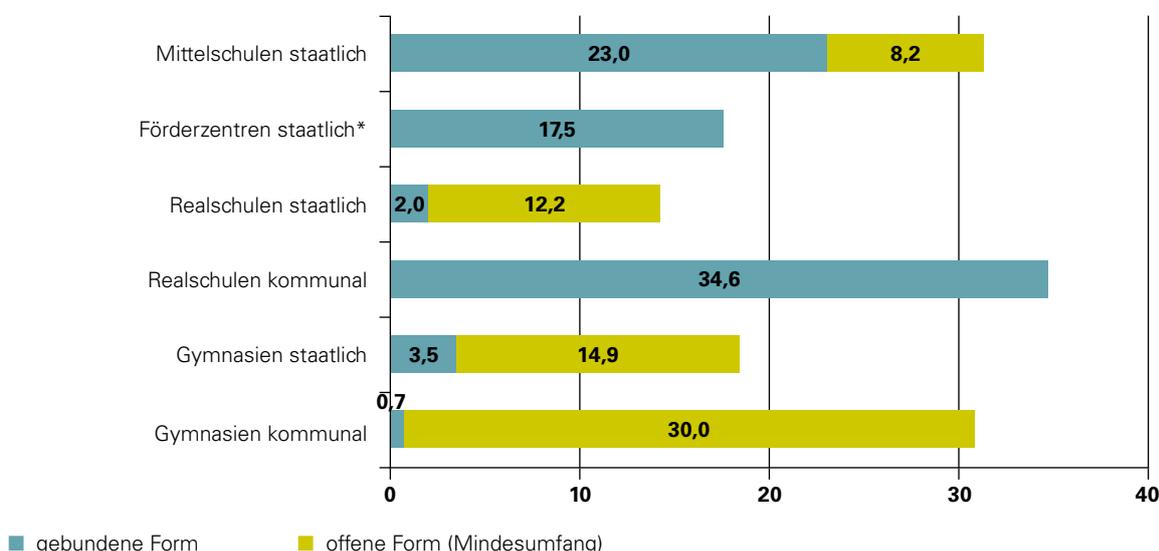
Ganztagspartizipation nach Schularten

In Bayern gibt es kaum vollgebundene Ganztagschulen, in denen alle Schüler*innen an Ganztagsangeboten teilnehmen. Ein Grund hierfür ist auch die vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus garantierte Wahlfreiheit der Eltern zwischen Halbtags- und Ganztagsunterricht, welche die Schulen somit gewährleisten. Deshalb erreicht der schulische Ganztagsunterricht, selbst wenn alle Schulen einer Schulart oder eines Trägers schulischen Ganztags anbieten (z. B. städtische Realschulen) in der Summe nie alle Schüler*innen.

Betrachtet man den Anteil der Schüler*innen, die ein schulisches Ganztagsangebot wahrnehmen (Abb. C4-3), so kommt an Münchner öffentlichen Schulen dem Ganztagsschulbetrieb im gebundenen Ganztags bei allen Schularten mit Ausnahme des Gymnasiums eine größere Bedeutung zu als dem offenen Angebot. Im Schuljahr 2021/22 wurden an Mittelschulen 23,0 % der Schüler*innen in Ganztagsklassen unterrichtet, weitere 8,2 % in offenen Ganztagsangeboten. Mit 17,5 % deutlich geringer fällt der Anteil der Schüler*innen im gebundenen Ganztags an den Förderzentren aus. Schüler*innen im offenen Ganztags finden sich an der Schulart nicht.

Besonders stark ausgebaut ist der gebundene Ganztags an den städtischen Realschulen, mit einer Teilnahmequote von 34,6 %, was allerdings unter den im Bildungsbericht 2019 berichteten 45,1 % (Schuljahr 2017/18) liegt. Dies ist auf einen Rückgang des Bedarfs seitens der Eltern und Erziehungsberechtigten sowie einem Mangel an Lehrkräften zurückzuführen. Dabei besuchen an drei städtischen Realschulen alle Schüler*innen den gebundenen Ganztags. An den staatlichen Realschulen ist die Teilnahme am Ganztags gering, insbesondere der gebundene Ganztags (2,0 %) spielt kaum eine Rolle. Häufig wird hingegen die offene Form genutzt (12,2 %). An den städtischen Gymnasien ist die Teilnahmequote am gebundenen Ganztags mit 0,7 % sehr gering, dafür nutzen 30 % der Schüler*innen ein offenes Ganztagsangebot. An den staatlichen Gymnasien nutzen 3,5 % der Schüler*innen den gebundenen Ganztags, 14,9 % den offenen Ganztags.

Abb. C4-3 Teilnahmequote der Schüler*innen am Ganztagsschulbetrieb nach Schularten und Trägern in München, Schuljahr 2021/22 (in %)



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

Quelle: Stabsstelle Steuerungsunterstützung, Referat für Bildung und Sport, eigene Berechnung und Darstellung

C5 Schulerfolge

Schulische Abschlusszertifikate sind entscheidend für den Zugang zu weiteren Ausbildungsmöglichkeiten und bestimmen damit die Berufs- und Lebenschancen der Schulabgänger*innen in hohem Maß. Es ist daher eine unabweisbare gesellschaftliche Aufgabe, die Bildungswege der Schüler*innen so zu gestalten, dass sie ihre Potenziale entfalten können und sie mit entsprechenden Abschlüssen aus dem System der allgemeinbildenden Schulen entlassen werden. Gleichwohl können Jugendliche an beruflichen Schulen noch weitere allgemeinbildende Abschlüsse erwerben, eine Möglichkeit, die in Bayern insbesondere beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung einen hohen Stellenwert hat (vgl. D4.2).

Die Kennzahlen zu den Schulabschlüssen sind die zentralen Output-Indikatoren des Schulsystems, auch wenn viele individuelle, familiäre, schulische und gesellschaftliche Faktoren zum Schulerfolg einer bzw. eines einzelnen Jugendlichen beitragen.

Exkurs C8: 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 Schüler*innen, 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 Schüler*innen eines Förderzentrums mit dem Förderschwerpunkt Lernen offen. Schüler*innen aus 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 Schüler*innen 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.

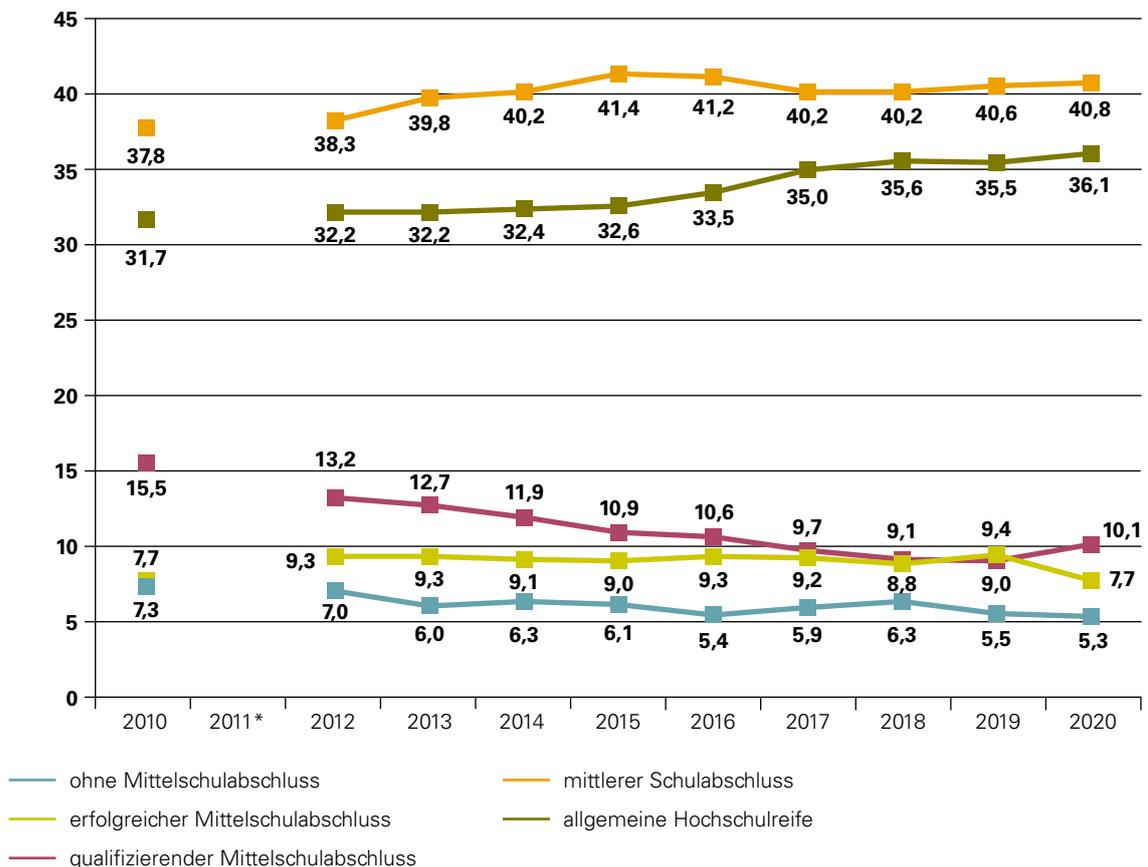
C5.1 Schulabgänge nach erreichtem Schulabschluss

11.299 Schulabgänger*innen verließen im Sommer 2020 die allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München. Die Wirtschaftsschulen zählen zu den beruflichen Schulen, stellen aber ein Alternativangebot in der Sekundarstufe dar, auf das insgesamt 555 der Schulabgänge zurückgehen.

Zwei Fünftel aller Abgänger*innen haben einen mittleren Schulabschluss erworben (40,8 %) (**Abb. C5-1**). Deren Anteil ist bis 2015 stetig gestiegen (bis auf 41,4 %) und liegt nun leicht unter diesem Wert. Der Anteil der abgehenden Schüler*innen mit allgemeiner Hochschulreife stieg im Sommer 2020 leicht auf 36,1 % und kann im Zehnjahresvergleich etwas mehr Zuwachs als der mittlere Schulabschluss verzeichnen (+4,4 % vs. +3,0 %). Zuletzt ebenfalls leicht gestiegen ist der Anteil der Abgänger*innen mit einem qualifizierenden Mittelschulabschluss (2020: 10,1 %), nachdem dieser über viele Jahre immer weiter gesunken war (2010: 15,5 %). Zugleich zeigt sich von 2019 auf 2020 ein Rückgang beim Anteil des erfolgreichen Mittelschulabschlusses auf 7,7 % und damit auf den Wert von 2010. Der Anteil an Abgänger*innen ohne Mittelschulabschluss liegt im Sommer 2020 bei 5,3 %. Davon lassen sich 2,1 Prozentpunkte auf die Abgänge ohne Mittelschulabschluss an den Förderzentren und 2,7 Prozentpunkte auf die Mittelschulen zurückführen. Im Zeitvergleich stellen die 5,3 % knapp den niedrigsten Stand dar, der seit der Auswertung der Daten für die Berichterstattung in München gemessen wurde.

Im Zusammenspiel mit dem Rückgang der Abgänge ohne Mittelschulabschluss ist auch der Rückgang des erfolgreichen Mittelschulabschlusses zugunsten anderer Abschlüsse positiv zu bewerten, da Jugendliche mit diesem Abschluss teils Probleme beim Übergang in die Ausbildung haben (vgl. Abb. D2-1).

Abb. C5-1 Schulabschlüsse der Abgänger*innen von allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München, 2010 bis 2020 (in %)



* keine Darstellung der Abgänger*innen für das Jahr 2011 aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

In absoluten Zahlen (Tab. C5-1) liegen die Schulabgänge von 2010 bis 2020 (ohne Berücksichtigung des doppelten Abiturjahrgangs 2011) zwischen etwa 11.100 und etwas über 11.800. Ein klarer Trend ist hier für das betrachtete Jahrzehnt nicht zu erkennen.

Tab. C5-1 Schulabschlüsse der Abgänger*innen von allgemeinbildenden Schulen und Wirtschaftsschulen in München, 2010 bis 2020

Abschlussart	2010	2011*	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
ohne Mittelschulabschluss	813	700	784	684	715	711	643	678	729	638	602
mit Mittelschulabschluss	2.579	2.443	2.524	2.489	2.372	2.321	2.349	2.162	2.073	2.126	2.007
davon erfolgreicher Mittelschulabschluss	856	995	1.044	1.054	1.029	1.051	1.101	1.050	1.015	1.090	869
davon qualifizierender Mittelschulabschluss	1.723	1.448	1.480	1.435	1.343	1.270	1.248	1.112	1.058	1.036	1.138
mittlerer Schulabschluss	4.211	4.161	4.302	4.506	4.527	4.833	4.866	4.596	4.653	4.696	4.615
allgemeine Hochschulreife	3.530	6.641	3.616	3.647	3.657	3.810	3.964	3.997	4.125	4.099	4.075
Insgesamt	11.133	13.945	11.226	11.326	11.271	11.675	11.822	11.433	11.580	11.559	11.299

* Im Jahr 2011 ging aufgrund der Umstellung auf das G8 ein doppelter Abiturjahrgang von den Gymnasien ab.

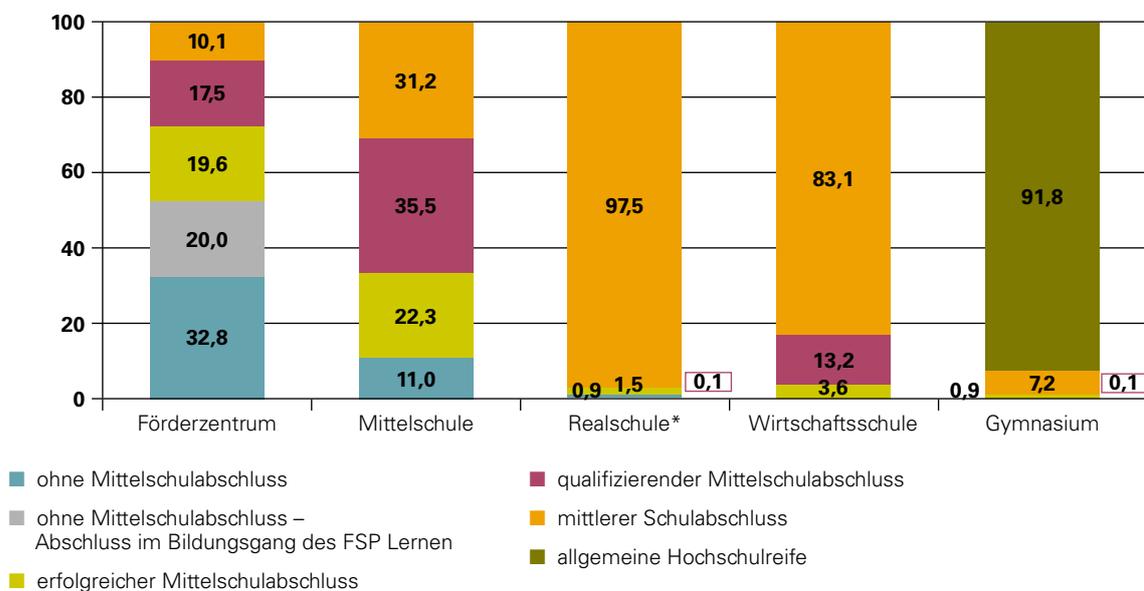
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik

C5.2 Erreichte Schulabschlüsse nach Schularten

Mit welchen Abschlüssen die Abgänger*innen 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 Realschulabgänger*innen (97,5 %) erreichten diesen im Sommer 2020. Bei den Wirtschaftsschulen waren es über vier Fünftel der Abgehenden. 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 liegt bei 13,2 %. Der Wert ist damit im innerhalb der letzten drei Jahre deutlich zurückgegangen (2017: 17,0 %). An den Gymnasien erreichten im Jahr 2020 91,8 % der Abgehenden das Abitur. Die übrigen Abgänger*innen verlassen das Gymnasium überwiegend mit der Mittleren Reife. Im Vergleich zum letzten Münchner Bildungsbericht 2019 (Bezugsjahr 2017) ist der Anteil der Abgehenden, die das Bildungsziel ihrer Schulart erreichten, an Realschulen (+2,5 Prozentpunkte) und Gymnasien (+2,2 Prozentpunkte) leicht und an Wirtschaftsschulen (+8,4 Prozentpunkte) deutlich gestiegen.

An Mittelschulen erwarben im Sommer 2020 31,2 % der Abgänger*innen einen mittleren Mittelschul- und 35,5 % einen qualifizierenden Mittelschulabschluss, was in beiden Fällen ein leichter Anstieg gegenüber dem letzten Bildungsbericht ist (+1,0 und +2,8 Prozentpunkte). Die Anteile der Abgänger*innen mit erfolgreichem Mittelschulabschluss (-2,3 Prozentpunkte) und ohne Mittelschulabschluss (-1,4 Prozentpunkte) gingen beide leicht zurück auf 22,3 % bzw. 11,0 %.

Abb. C5-2 Anteil der Schulabgänger*innen nach Abschlussart an den einzelnen Schularten in München, 2020 (in %)



*inklusive der Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

An Förderzentren erwarben 37,1 % der Abgänger*innen einen erfolgreichen oder qualifizierenden Mittelschulabschluss, 10,1 % einen mittleren Schulabschluss. Gut die Hälfte der Förder-schüler*innen ging ohne einen Mittelschulabschluss von der Schule ab, darunter hatten 20,0 % einen Abschluss im Bildungsgang des Förderschwerpunktes Lernen erworben. Im Vergleich zum Sommer 2017 sind sowohl die Anteile der Abgehenden im Förderschwerpunkt Lernen (+3,3 Prozentpunkte) und damit auch die Abgänge ohne Mittelschulabschluss insgesamt (+2,6 Prozentpunkte) gestiegen. Ebenfalls zugenommen hat der Anteil der Abgänger*innen die mit einem mittleren Schulabschluss (+3,5 Prozentpunkte) und einem qualifizierenden Mittelschulabschluss (+2,7 Prozentpunkte) abgeschlossen haben. Deutlich zurück gingen die Abgänge mit einem erfolgreichen Mittelschulabschluss (-8,9 Prozentpunkte).

Im Folgenden liegen im Gegensatz zu anderen Gruppenmerkmalen (siehe C5.3) keine Daten für München dazu vor, welche Schulabschlüsse Menschen mit Behinderungen erreichen. Auf Basis einer vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales beauftragten Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung kann aber festhalten werden, dass Menschen, die bereits unter 21 Jahren eine Beeinträchtigung hatten, häufiger über keinen Schulabschluss (+8 Prozentpunkte) bzw. deutlich seltener über eine (Fach-)Hochschulreife verfügen (-24 Prozentpunkte) als Menschen ohne Behinderung (vgl. infas 2022, S.139f.).

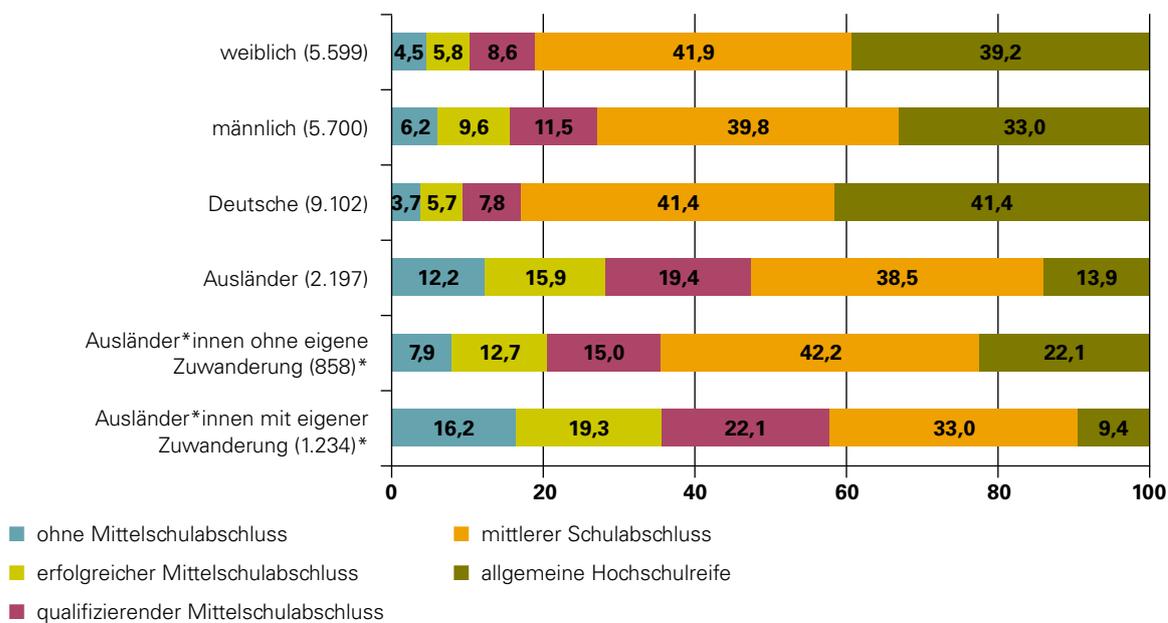
C5.3 Schulabschlüsse nach Geschlecht, Nationalität und Zuwanderungserfahrung

Betrachtet man die Schulabschlüsse nach Geschlecht und Nationalität (**Abb. C5-3** sowie **Tab. C5-3A1** im Anhang), so wird auch in München das bundesweit anzutreffende Bild ungleicher Bildungschancen bestätigt. So erreichen Frauen im Sommer 2020 häufiger ein Abitur als Männer (39,2 % zu 33,0 %) und gehen im Gegenzug seltener ohne Mittelschulabschluss (4,5 % zu 6,2 %) oder mit einem Mittelschulabschluss (14,4 % zu 21,1 %) ab. Die Geschlechterunterschiede sind im Vergleich zum Bildungsbericht 2019 (Bezugsjahr 2017) leicht zurückgegangen. Die Abgänger konnten sich insbesondere beim Abitur (+2,0 Prozentpunkte) und beim Verlassen der Schule ohne Mittelschulabschluss (-1,4 Prozentpunkte) verbessern und so den Abstand zu den Abgängerinnen um ein kleines Stück reduzieren. Die größte Veränderung bei den Abgängerinnen ist ein Anstieg um 1,7 Prozentpunkte beim erfolgreichen Mittelschulabschluss und ein Rückgang beim mittleren Schulabschluss um 1,1 Prozentpunkte.

Die Chance für ausländische Schüler*innen, höhere Schulabschlüsse zu erreichen, unterscheidet sich weiterhin von derjenigen deutscher Schüler*innen. Deutsche Schüler*innen gehen fast dreimal so häufig mit einem Abitur von der Schule als ausländische Schüler*innen (41,4 % vs. 13,9 %). Umgekehrt verlassen letztere mehr als dreimal so häufig das Schulsystem ohne einen Mittelschulabschluss (12,2 % vs. 3,7 %). Beim Erreichen des mittleren Schulabschlusses gibt es hingegen nur geringe Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Im Vergleich zum Sommer 2017 (Datenstand Bildungsbericht 2019) zeigen sich bei den deutschen Abgänger*innen nur Veränderung bis zu einem Prozentpunkt oder darunter. Ausländische Abgänger*innen haben im Zeitvergleich wieder etwas häufiger einen Mittelschulabschluss (+ 1,6 Prozentpunkte) erworben und zugleich wieder seltener mit Abitur abgeschlossen (-1,9 Prozentpunkte). Die Abgänge ohne Mittelschulabschluss liegen etwa auf dem Stand des letzten Bildungsberichts (2017: 11,9 %; 2020: 12,2 %), aber auch knapp 2 Prozentpunkte über dem Tiefstand von 10,3 % auf dem Jahr 2016.

Bei einer Verschränkung der Kategorien Staatsangehörigkeit und Geschlecht addieren sich die Differenzen der Gruppen dahingehend, dass Schülerinnen mit deutscher Staatsangehörigkeit die besten und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit die geringsten Bildungserfolge verzeichnen. So liegt bei Letzteren der Anteil derjenigen ohne Mittelschulabschluss bei 14,4 %. Schülerinnen mit deutscher Staatsangehörigkeit erreichen hingegen nur in sehr seltenen Fällen keinen Schulabschluss (3,2 %) und schließen am häufigsten mit einem Abitur ab (46,4 %). Eine detaillierte Übersicht zu den Unterschieden ist **Tab. C5-3A2 im Anhang** zu entnehmen.

Abb. C5-3 Schulabgänger*innen nach erreichtem Abschluss, Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung in München, 2020 (in %)



* ohne Daten der Wirtschaftsschulen (105 der 2.197 ausländischen Abgänger*innen), da an den beruflichen Schulen nicht für alle Schulträger eine Differenzierung der Abgangsstatistik nach Zuwanderung möglich ist.

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

Bereits im letzten Bildungsbericht konnte bei der Analyse der Schulabschlüsse für die Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien nach Zuwanderungserfahrung der ausländischen Jugendlichen unterschieden werden (vgl. MBB 2019, S. 150f.). Zwischenzeitlich sind diese Daten auch für Förderzentren und Freie Waldorfschulen verfügbar, sodass eine Auswertung für alle allgemeinbildenden Schulen möglich ist. Lediglich die Abgänge der Wirtschaftsschulen (berufliche Schulart) können noch nicht vollständig differenziert werden. Die Auswertung zeigt unter anderem, dass von 2.092 ausländischen Abgänger*innen der allgemeinbildenden Schulen 1.234 selbst im Laufe ihres Lebens zugewandert sind. Das entspricht 59,0 % der ausländischen Abgänger*innen, und deckt sich mit der Zusammensetzung der Schüler*innengruppe an den allgemeinbildenden Schulen (vgl. Abb. C1-7).

Zwischen den beiden Gruppen – mit und ohne eigene Zuwanderung – gibt es deutliche Unterschiede. Allgemein belegen Studien einen größeren Bildungserfolg für Migrant*innen der zweiten und dritten Generation als für jene, die selbst zugewandert sind (vgl. Gerleigner & Prein 2015). Ausländer*innen ohne eigene Zuwanderung haben 2020 deutlich häufiger ein Abitur (22,1 % zu 9,4 %) oder einen mittleren Schulabschluss (42,2 % zu 33,0 %) erreicht. Vor allem gehen Ausländer*innen mit eigener Zuwanderung mit 16,2 % sehr häufig ohne einen Mittelschulabschluss ab. Dies liegt auch daran, dass bei Zuwanderungen während der Sekundarstufe häufig die Bildungszeit an den allgemeinbildenden Schulen nicht ausreichend ist. Ab 16 Jahren gilt die Berufsschulpflicht; für neuzugewanderte Jugendliche verlagert sich damit der Erwerb eines ersten Schulabschlusses oft an die beruflichen Schulen, in Bayern und München überwiegend an die Berufsschulen. Dies hat seit Mitte des letzten Jahrzehnts auch zu einem Ausbau der entsprechenden Angebote im Übergangssystem geführt.

Exkurs C9: Schulpsychologie in München

Schulpsycholog*innen in Bayern sind sowohl ausgebildete Lehrkräfte als auch Psycholog*innen, haben also eine Doppelqualifikation. Sie sind auf bestimmte Schularten spezialisiert und mit der Schulpraxis aus der Lehrerperspektive gut vertraut, verfügen gleichzeitig über psychologische Fachexpertise und kennen die psychologischen Bedürfnisse und Anliegen der Schüler*innen als auch der Eltern.

Schulpsychologie ist überall dort tätig, wo psychologisches Wissen im System Schule hilfreich ist. Die Schulpsycholog*innen an den städtischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, die die Schulfamilien vor Ort beraten, arbeiten eng mit dem Zentralen Schulpsychologischen Dienst (ZSPD) des Referats für Bildung und Sport zusammen. Der ZSPD ist eine zentrale, schulartübergreifende schulpsychologische Beratungsstelle für die gesamte Schulfamilie sowie ein schulpsychologischer Fachdienst - zuständig für die städtischen Schulen in München. Das Team besteht aus erfahrenen Schulpsycholog*innen, Diplom-Psycholog*innen, Sozialpädagog*innen und Sonderpädagog*innen. Der ZSPD steht Ratsuchenden in Ergänzung des Angebots der Schule zur Verfügung, bietet Fachberatung, erarbeitet das Fortbildungsangebot und unterstützt maßgeblich das Krisenmanagement im Referat für Bildung und Sport (RBS).

Die schulpsychologische Arbeit sowohl an den Schulen als auch am ZSPD dient folgenden Zielen:

- Individuelle Stärkung des Einzelnen zur Entwicklung bzw. zum Erhalt von Leistungsfähigkeit, Wohlbefinden und als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung in der Schule
- Unterstützung des Systems Schule bei der Verfolgung des Erziehungs- und Bildungsauftrags durch Einbringen psychologischer Kompetenzen
- Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit

Das Beratungsangebot der Schulpsycholog*innen ist für Ratsuchende freiwillig, unabhängig, vertraulich und kostenfrei. In den letzten Jahren hat die Intensivierung der gesellschaftlichen Herausforderungen zu einer Veränderung und Ausweitung schulpsychologischer Tätigkeit geführt. Der Bildungsausschuss des Stadtrats hat am 26.07.2017 auf den Mehrbedarf an schulpsychologischer Beratung mit einer Genehmigung von mehr Jahreswochenstunden bzw. Stellen für Schulpsychologie reagiert (vgl. RBS-ABPI 2017).

Ab 2020 hat Schulpsychologie insbesondere dazu beigetragen den psychosozialen Herausforderungen der Corona-Pandemie entgegenzuwirken. Der Fokus der schulpsychologischen Arbeit liegt dabei sowohl auf der Stärkung von psychosozialen Schutzfaktoren wie z. B. der Förderung von positiven sozialen Beziehungen im Schulkontext, der Stressbewältigung, von Selbstwirksamkeit, von Zuversicht und des Gefühls von Sicherheit als auch auf der Milderung von Risikofaktoren wie z. B. Beratung und Unterstützung bei allen Formen von Gewalt, (Cyber)Mobbing, psychischer Belastung, körperlicher Krankheit in der Familie oder familiären Konflikten.

Schon vor der Corona-Pandemie zeigte fast ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen psychische Auffälligkeiten. Bei der Hälfte der Kinder, die psychische Auffälligkeiten entwickeln, bleiben diese über zwei Jahre bestehen. Ein Drittel zeigte auch sechs Jahre später noch psychische Auffälligkeiten. Trotz gestiegener gesellschaftlicher Aufmerksamkeit für das Thema psychische Gesundheit und psychische Erkrankungen existieren noch Vorurteile. Längst nicht alle psychischen Erkrankungen von Kindern, Jugendlichen

und Erwachsenen werden als solche erkannt und erhalten eine adäquate und zeitnahe psychotherapeutische Behandlung. Hier ist noch viel zu tun und Schulpsycholog*innen leisten mit Prävention, Früherkennung und früher Intervention im Kontext Schule einen Beitrag. Zudem führen vielfältige gesellschaftliche Herausforderungen und ihre Folgen für die Schüler*innen (wie z. B. exzessive oder problematische Mediennutzung, soziale Ungleichheiten) dazu, dass vermehrte psychologische Kompetenz im Schulsystem dauerhaft notwendig ist.

Schulpsycholog*innen sind dabei nicht nur in der Einzelberatung tätig, sondern unterstützen auch die pädagogische Schulentwicklung sowie die Lehrkräfte; ggfs. in Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartner*innen.

Schulpsycholog*innen sind in der Regel zu einem geringeren Anteil ihrer Arbeitszeit beraterisch tätig und zu einem größeren Anteil in Jahreswochenstunden (JWST) als Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt. An allen städtischen Gymnasien, städtischen Realschulen und städtischen Schulen besonderer Art konnten im Schuljahr 2020/21 Schulpsycholog*innen mit mindestens 4 JWST tätig sein. Hinzu kommen sogenannte Poolstunden, die je nach Schüler*innenzahl, Ganztagsangebot, Sozialindex und inklusivem Bedarf gewährt werden. Ergänzend kann das Angebot des Zentralen Schulpsychologischen Dienstes genutzt werden, welches allen städtischen Schulen, deren Schulleitungen, Lehrkräften, Beratungsfachkräften, Ausbilder*innen, Schüler*innen und deren Angehörigen, zur Verfügung steht.

Im Bereich der 85 städtischen beruflichen Schulen konnten 22 Schulpsycholog*innen mit einem Teil ihrer Arbeitszeit und insgesamt 161 JWST ein Beratungsangebot vor Ort an den Standorten realisieren. Das strategische Ziel ist seit 2017 ein stetiger Ausbau des Angebots. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Sozialforum der Schule mit den Beratungslehrkräften, der Berufsschulsozialarbeit und weiteren beauftragten Kolleg*innen ist an allen beruflichen Schulen von zunehmender Bedeutung, z. B. bei Bemühungen, die psychosozialen Folgen der Pandemie zu mindern.

Insgesamt spielt schulpsychologische Unterstützung des Systems Schule an allen Schularten eine immer größere Rolle.

Textbeitrag des Zentralen Schulpsychologischen Dienstes (ZSPD) im Referat für Bildung und Sport

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 gibt es zum einen die Fachoberschule im direkten Anschluss an einen mittleren Schulabschluss und zum anderen die Berufsoberschule für junge Erwachsene mit mittlerem Schulabschluss nach der Erstausbildung. 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.

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 Berufsschulsprengele 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 Schüler*innen an beruflichen Schulen zu lesen, sondern in Bezug auf die Schüler*innen an den beruflichen Schulen in München zu verstehen.

D1 Grunddaten zu den beruflichen Schulen

Um die Bedeutung der beruflichen Schulen in München einordnen zu können, werden im Folgenden die Anzahl der Schulen (vgl. D1.1) sowie die Anzahl und Verteilung der Schüler*innen auf die Schularten (vgl. D1.2) dargestellt. Für eine systematische Einordnung wird die Verteilung der Schüler*innen über die Teilbereiche des Berufsbildungssystems betrachtet (vgl. D1.3).

D1.1 Anzahl, Art und Trägerschaft der beruflichen Schulen

Im Schuljahr 2020/21 gab es ohne die acht Wirtschaftsschulen 219 berufliche Schulen in München (**Tab. D1-1**). 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 63 Berufsfachschulen des Gesundheitswesens und 38 Berufsfachschulen sind überwiegend in privater Trägerschaft.

Die 38 Fachschulen werden überwiegend von der Stadt München getragen. Zu den Fachschulen zählen auch die Meister- und die Technikerschulen. Bei den sieben Meisterschulen am Ostbahnhof teilen sich die Landeshauptstadt München und die Handwerkskammer für München und Oberbayern in einem Zweckverband die Finanzierung und Verantwortung, diese Schulen werden im Folgenden als kommunale Schulen gezählt. 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 fünf in kommunaler und elf 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. Vier Fachoberschulen befinden sich in kommunaler und drei in staatlicher Trägerschaft. Dieses Angebot wird ergänzt durch 13 Schulen privater Träger. Von den vier Berufsoberschulen werden je zwei von der Kommune bzw. dem Staat als Träger geführt.

Tab. D1-1 Anzahl der beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2015/16 und 2020/21

Schulart	Schulen insgesamt		davon					
			staatlich		kommunal		privat	
	2015/16	2020/21	2015/16	2020/21	2015/16	2020/21	2015/16	2020/21
Berufsschule	36	37	1	1	35	36	-	-
Berufsschule zur sonderpäd. Förderung*	3	3	1	1	-	-	2	2
Berufsfachschule	40	38	1	1	6	6	33	31
Berufsfachschule des Gesundheitswesens	44	63	7	9	2	3	35	51
Fachschule**	34	38	-	-	27	28	7	10
Fachakademie	16	16	-	-	5	5	11	11
Fachoberschule	17	20	2	3	3	4	12	13
Berufsoberschule	5	4	2	2	2	2	1	-
Insgesamt	195	219	14	17	80	84	101	118

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

**Ohne das Kursangebot der kommunalen Stahlgruber-Stiftung; Fachschulen mit Angeboten, die nicht jährlich stattfinden, werden nur in Jahren mit Schüler*innen gezählt.

Quelle: Statistisches Amt München

Innerhalb von fünf Jahren stieg die Anzahl der beruflichen Schulen von 195 auf 219 Schulen an. Darunter sind auch sieben Neueröffnungen öffentlicher Schulen zu verzeichnen. Bereits im Schuljahr 2016/17 kamen die Städtische Fachoberschule Sozialwesen München Nord (als Ausgliederung der Städtischen Rainer-Werner-Fassbinder Fachoberschule) und die Städtische Berufsschule für Berufsintegration hinzu. 2017/18 eröffneten mit der Staatlichen Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe am Klinikum der Universität München und der Städtischen Berufsfachschule für Notfallsanitäter*innen zwei öffentliche Berufsfachschulen des Gesundheitswesens. Im Schuljahr 2019/20 nahm die Städtische Fachschule für Grundschulkindbetreuung ihren Betrieb auf. Zuletzt kamen im Schuljahr 2020/21 die Staatliche Fachoberschule München-West und die Staatliche Berufsfachschule für Krankenpflegehilfe am Klinikum der Universität München hinzu.

Bei den Schulen in privater Trägerschaft gab es im selben Zeitraum eine Zunahme von 17 Schulen im Saldo. Dahinter stehen 24 Schulneueröffnungen und sieben Schulen, welche keine Schüler*innen im Schuljahr 2020/21 ausweisen, wovon in der Regel eine Schulschließung steht. Allein bei den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens waren es 17 Neueröffnungen, darunter 14 Berufsfachschulen für Pflege bzw. Altenpflege(-hilfe) – mit insgesamt 761 Schüler*innen im Schuljahr 2020/21. Daneben gab es zwei neue private Fachschulen für Grundschulkindbetreuung, eine Fachschule für Heilerziehungspflege, eine Fachoberschule für Wirtschaft und Verwaltung sowie drei Berufsfachschulen, davon zwei für Kaufleute im E-Commerce bzw. für Marketingkommunikation und eine für Kosmetik und Wellness.

D1.2 Anzahl der Schüler*innen nach Schularten

Im Schuljahr 2020/21 besuchten 59.575 Schüler*innen eine berufliche Schule (Tab. D1-2). 45.685 und damit 76,7 % gingen an eine städtische Schule, 16,8 % waren an einer Schule in privater und 6,5 % an einer Schule in staatlicher Trägerschaft. Die Mehrheit der Schüler*innen (38.219 bzw. 62,9 %) besuchte eine Berufsschule.

Die Anzahl der Schüler*innen hat sich an den verschiedenen Schularten in den Schuljahren 2015/16 bis 2020/21 unterschiedlich entwickelt. Nennenswerte Zuwächse innerhalb der letzten fünf Jahre finden sich bei den Fachakademien (+8,5 %) und den Fachoberschulen (+6,6 %). Bei den Fachakademien gehen diese Zuwächse ausschließlich auf die Fachakademien für Sozialpädagogik zurück (+607 Schüler*innen bzw. +55,3 %), während die anderen Fachrichtungen durchgängig Rückgänge zu verzeichnen haben (-419 Schüler*innen bzw. -37,8 %). Bei den Fachoberschulen sind die Zuwächse bei den privaten Schulen kontinuierlich am größten, während die kommunalen Schulen nach insgesamt rückläufigen Zahlen im Schuljahr 2020/21 wieder von rund 100 Schüler*innen mehr besucht wurden. Bei den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens sind die Schüler*innenzahlen trotz insgesamt 20 neuer Schulen nur leicht gestiegen.

Bei den anderen Schularten zeigen sich überwiegend Rückgänge. Wie schon im vorangegangenen Münchner Bildungsbericht 2019 dargelegt, setzen sich die Rückgänge bei den Berufsoberschulen (-32,2 %) und den Berufsfachschulen (-8,1 %) fort. An den Berufsfachschulen ist die Abnahme auf die Schulen in privater Trägerschaft zurückzuführen, Rückgänge sind hier bereits seit Mitte der 2000er Jahren zu beobachten. An den Berufsoberschulen verteilt sich der Rückgang gleichermaßen auf die staatlichen und städtischen Schulen. Der Rückgang an dieser Schulart lässt sich für ganz Bayern feststellen und hält bereits seit einigen Jahren an. Hintergrund hierfür ist, dass einerseits immer mehr junge Menschen die allgemeinbildenden Schulen schon mit einer Hochschulzugangsberechtigung verlassen oder diese direkt im Anschluss an der Fachoberschule erwerben und andererseits für junge Menschen mit einer Berufsausbildung der Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife als Zugangsvoraussetzungen zu einer Hochschule häufig nicht mehr zwingend notwendig ist.

Fachschulen verzeichnen ebenfalls einen Rückgang ihrer Schüler*innenzahlen (-12,2 %), der an privaten Schulen noch deutlicher ausfällt als an den kommunalen Schulen. Ähnlich groß war der Rückgang an privaten Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung (-12,8 %).

An den Berufsschulen ist die Zahl der Schüler*innen zunächst bis zum Schuljahr 2017/18 gestiegen und ist seitdem wieder rückläufig. Diese Entwicklung lässt sich bis zum Schuljahr 2019/20 weitgehend durch die hohe und dann rückläufige Zahl an neuzugewanderten bzw. geflüchteten jungen Menschen in den letzten Jahren erklären. Im Herbst 2020 war der Rückgang mit ca. 1.800 Schüler*innen allerdings besonders groß. Angesichts der Corona-Pandemie und damit verbundener Lockdowns ganzer Branchen war die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, und damit der neu eingetretenen Berufsschüler*innen deutlich zurückgegangen (vgl. MBBB 2020, S. 218, 229 ff.).

Tab. D1-2 Anzahl der Schüler*innen an beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) nach Trägerschaft in München, Schuljahre 2015/16 bis 2020/21

Schulart	Träger	Anzahl						Entwicklung (in %) 2015-2020	
		2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	je Träger	Gesamt
Berufsschule	Kommune	38.409	39.808	40.353	40.045	39.525	37.752	-1,7	-1,5
	Staat	403	578	682	622	499	467	15,9	
Berufsschule zur sonderpäd. Förderung	Bezirk	167	159	177	186	185	174	4,2	-12,8
	Privat	1.668	1.620	1.673	1.590	1.509	1.426	-14,5	
Berufsfachschule	Kommune	1.386	1.363	1.337	1.335	1.372	1.416	2,2	-8,1
	Staat	24	25	24	26	26	27	-	
	Privat	1.784	1.730	1.708	1.589	1.499	1.493	-16,3	
Berufsfachschule des Gesundheitswesens	Kommune	249	249	256	255	264	254	2,0	1,9
	Staat	538	538	574	577	564	542	0,7	
	Privat	3.436	3.577	3.572	3.505	3.538	3.507	2,1	
Fachschule	Kommune	2.131	2.113	2.067	1.979	1.917	1.921	-9,9	-12,2
	Privat	470	421	396	392	351	363	-22,8	
Fachakademie*	Kommune	1.036	934	888	953	996	1.130	9,1	8,5
	Privat	1.170	1.175	1.288	1.303	1.322	1.264	8,0	
Fachoberschule	Kommune	2.766	2.707	2.677	2.429	2.449	2.548	-7,9	6,6
	Staat	1.953	2.182	2.300	2.289	2.229	2.267	16,1	
	Privat	1.634	1.650	1.712	1.756	1.832	1.955	19,6	
Berufsoberschule	Kommune	949	919	777	779	701	664	-30,0	-32,2
	Staat	611	520	435	387	406	405	-33,7	
	Privat	16	0	0	0	0	0	-	
Insgesamt	Kommune	46.926	48.093	48.355	47.775	47.224	45.685	-2,6	-2,0
	Staat (inkl. Bezirk)	3.696	4.002	4.192	4.087	3.909	3.882	5,0	
	Privat	10.178	10.173	10.349	10.135	10.051	10.008	-1,7	
	Alle	60.800	62.268	62.896	61.997	61.184	59.575	-2,0	

* Für die Fachakademien werden nur die Schüler*innen in den Klassen des regulären Fachakademiebetriebs erfasst (vgl. MBBB 2020, S. 177).

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

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. **Abb. D1-1**). In diesen Angeboten wird entweder eine Ausbildung erworben oder auf eine solche hingeführt.

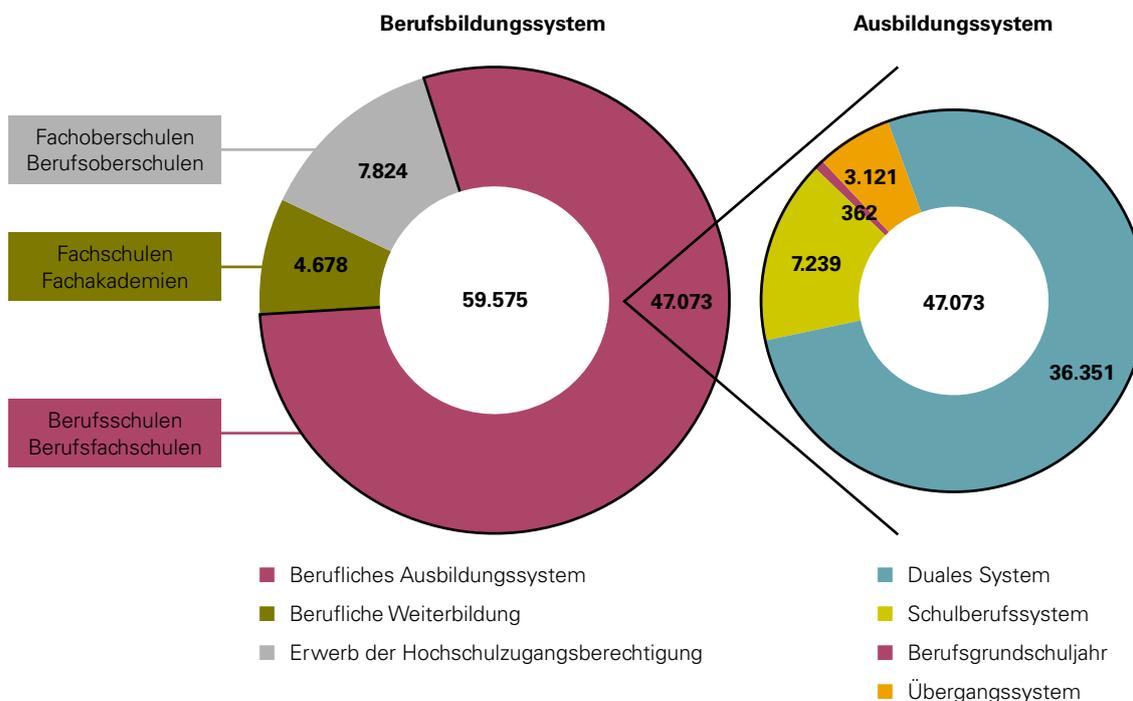
Im dualen System findet die Ausbildung zugleich in einem Ausbildungsbetrieb und an der Berufsschule oder einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung statt. Das Schulberufssystem beinhaltet die Angebote der Berufsfachschulen und der Berufsfachschulen des Gesundheitswesens. Das Übergangssystem ist in München in der Regel, wie die duale Ausbildung, ein Angebot an den Berufsschulen und den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung. Es soll Jugendliche, 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. In den letzten Jahren wurden hier viele Neuzugewanderte und berufsschulpflichtige Flüchtlinge beschult, die teils das erste Mal seit ihrer Ankunft in Deutschland eine Schule besuchen – insbesondere in der im Schuljahr 2016/17 eröffneten Berufsschule zur Berufsintegration. Vereinzelt gibt es auch Angebote des Übergangssystems für Geflüchtete und Neuzugewanderte an städtischen 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 Weiterbildungsgeschehens ab (siehe auch MBBB 2020, S. 166f.). Der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ist an den beruflichen Oberschulen möglich. Hierzu zählen die Fachoberschulen, die sich direkt an Absolvent*innen der allgemeinbildenden Schulen richten, und die Berufsoberschulen, die ein Angebot für junge Erwachsene mit abgeschlossener Berufsausbildung sind.

Bildungsbeteiligung nach Teilbereichen

In der beruflichen Weiterbildung an den Fachschulen und Fachakademien befanden sich im Schuljahr 2020/21 zusammen 4.678 junge Erwachsene (**Abb. D1-1**). Den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung strebten 7.824 Jugendliche und junge Erwachsene an Fachoberschulen und Berufsoberschulen an und im beruflichen Ausbildungssystem befanden sich 47.073 Auszubildende bzw. Schüler*innen.

Abb. D1-1 Verteilung der Schüler*innen auf die Teilbereiche des Berufsbildungssystems in München, Schuljahr 2020/21*



* Berufsschulen inklusive der Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, Berufsfachschulen inklusive der Berufsfachschulen des Gesundheitswesens. Im Schuljahr 2020/21 befanden sich auch an einer Fachoberschule 15 Schüler*innen in einer Sprachintensivklasse für Neuzugewanderte. Diese wird dem beruflichen Ausbildungssystem und dort dem Übergangssystem zugerechnet.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Den größten Anteil am beruflichen Ausbildungssystem hat die duale Ausbildung mit 36.351 Auszubildenden, mit deutlichem Abstand gefolgt vom Schulberufssystem an den Berufsfachschulen (des Gesundheitswesens) mit 7.239 Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Ausbildung. 3.121 Jugendliche befinden sich im Übergangssystem, 505 davon besuchten ein Angebot an einer der drei Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung, welche einen überregionalen Einzugsbereich haben.

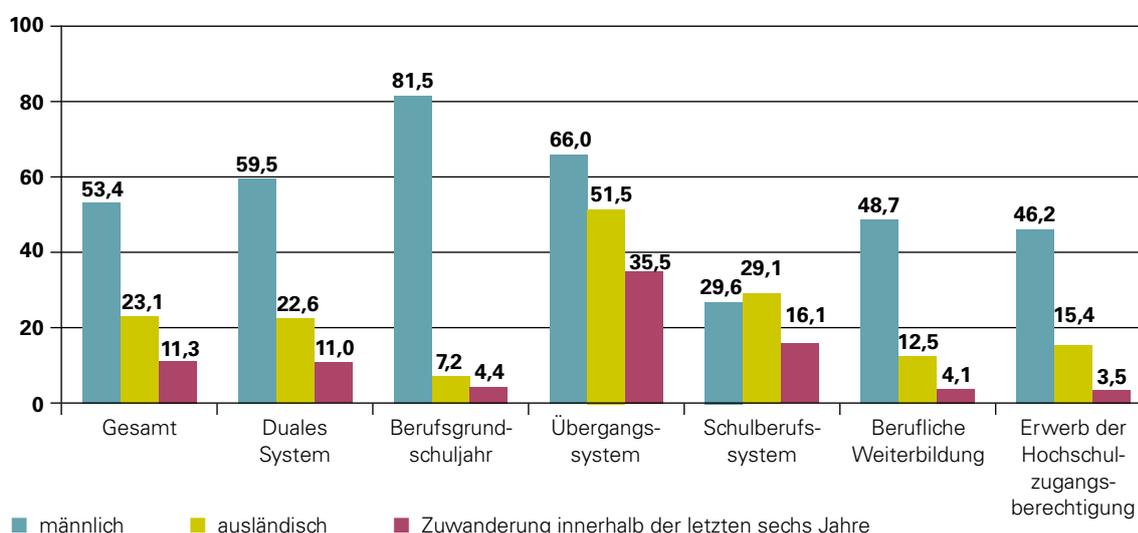
Die Schüler*innen im Berufsbildungssystem sind im Durchschnitt 20 Jahre und 8 Monate alt, drei Viertel liegen zwischen 16 und 22 Jahren. Frauen sind durchschnittlich etwas älter (20 Jahre und 11 Monate) als Männer (20 Jahre und 6 Monate). Das liegt daran, dass Frauen häufiger als Männer auch mit über 30 Jahren einen beruflichen Bildungsgang besuchen (5,6 % aller Schülerinnen vs. 3,3 % aller Schüler), besonders häufig an den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens.

Verteilung nach Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung in den Teilbereichen

Der Anteil der jungen Männer im Berufsbildungssystem lag im Schuljahr 2020/21 bei 53,4 % (Abb. D1-2) und damit etwas niedriger als noch im Münchner Bildungsbericht 2019 (2017/18: 53,9 %). Dieser leichte Rückgang hängt damit zusammen, dass der Anteil der jungen Männer unter den Neuzugewanderten in diesem Zeitraum von 64,1 % auf 57,7 % sank.

Einzelne Teilbereiche des Berufsbildungssystems sind eher weiblich oder männlich geprägt. Im Berufsgrundschuljahr (81,5 %) und im Übergangssystem (66,0 %) sind die jungen Männer deutlich in der Mehrzahl. Stark weiblich besetzt ist das Schulberufssystem, hier sind lediglich 26,9 % männlich. Dies liegt unter anderem an den angebotenen Berufen, die entlang von Geschlechterstereotypen eher junge Frauen ansprechen.

Abb. D1-2 Anteil der Schüler*innen nach Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung in den Teilbereichen des Berufsbildungssystems in München, Schuljahr 2020/21 (in %)



Die Anteile der Zuwanderung in der beruflichen Weiterbildung und beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung sind nicht vergleichbar mit denen im Münchner Bildungsbericht 2019, da dort die Angaben der privaten Schulen fehlten.

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Der Anteil der ausländischen Schüler*innen lag insgesamt bei 23,1 % und ist seit dem Schuljahr 2017/18 mit 25,1 % etwas zurückgegangen (vgl. MBB 2019, S. 158). Im Vergleich zu diesem Wert sind ausländische Jugendliche im Schulberufssystem etwas häufiger vertreten (29,1 %) und im Übergangssystem stark überrepräsentiert (51,5 %).

Neuzugewanderte bzw. Geflüchtete, die innerhalb der letzten sechs Jahre nach Deutschland gekommen sind, besuchen weiterhin überdurchschnittlich oft Bildungsgänge im Übergangssystem (35,5 %). Insgesamt waren es im Schuljahr 2020/21 1.109 junge Menschen. Sie besuchten neben den Berufsintegrationsklassen auch weitere Angebote wie das Berufsvorbereitungsjahr (vgl. MBBB 2020, S. 149.). Allerdings ist ihre Zahl stark rückläufig – im Schuljahr 2017/18 befanden sich noch 2.544 Neuzugewanderte in einem Angebot des Übergangssystems. An den Berufsschulen und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung hatten in der dualen Ausbildung 11,0 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine nur kurz zurückliegende Migrationserfahrung. Mit 4.002 jungen Menschen ist dies in absoluten Zahlen die größte Gruppe der Neuzugewanderten an den beruflichen Schulen. Ebenfalls häufig vertreten waren Neuzugewanderte im Schulberufssystem mit 16,1 % bzw. 1.168 jungen Frauen und Männern (vgl. auch D3.1).

D2 Neueintritte und schulische Vorbildung

Die unterschiedlichen Bildungsgänge an den beruflichen Schulen dauern zwischen einem und drei Schuljahren. Die Anzahl der Schüler*innen 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.

In Abschnitt D2.1 werden die Neueintritte für alle Teilbereiche im Berufsbildungssystem dargestellt. Anschließend wird in ausgewählten Teilbereichen die Bildungsbeteiligung nach Vorbildung, Geschlecht, Nationalität und Zuwanderungserfahrung (vgl. D2.2) sowie die Vorbildung der Neueintritte in den Bereichen des beruflichen Ausbildungssystems (vgl. D2.3) näher beleuchtet.

D2.1 Neueintritte in die Teilbereiche des Berufsbildungssystems

Im Schuljahr 2020/21 gab es 22.749 Neueintritte ins Berufsbildungssystem. Damit nahm die Zahl der Neueintritte seit dem Schuljahr 2015/16 um rund 2.100 Schüler*innen bzw. 8,5 % ab (**Tab. D2-1**). Den größten Rückgang verzeichnet der Teilbereich der dualen Ausbildung mit 1.337 Auszubildenden weniger (-10,8 %). Pandemiebedingt war 2020 sowohl die Zahl der angebotenen Ausbildungsstellen als auch die Zahl der Bewerber*innen eingebrochen (vgl. MBBB 2020, S. 227ff.). Dies führte im Herbst 2020 zu deutlich weniger neuabgeschlossenen Auszubildenden im Arbeitsagenturbezirk München im Vergleich zum Vorjahr (-12,8 %, ebd., S. 101). Der Rückgang war bei den Frauen größer als bei den Männern (ebd.).

Im Übergangssystem lag die Zahl der Neueintritte mit knapp 2.300 Personen um 320 Personen niedriger als 2015/16. Die Veränderungen im Übergangssystem lassen sich nahezu vollständig über die neuzugewanderten Jugendlichen und jungen Menschen in diesem Teilbereich erklären: Das Hoch der Neueintritte ins Übergangssystem war mit 3.468 Jugendlichen im Schuljahr 2016/17 erreicht, darunter befanden sich 1.664 neuzugewanderte junge Menschen, im Schuljahr 2020/21 waren mit 620 neuzugewanderten jungen Menschen 1.044 Neuzugewanderte weniger im Übergangssystem.

Der Rückgang von Neueintritten im Teilbereich Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ist ausschließlich auf die kontinuierlich rückläufigen Zahlen der Berufsoberschule zurückzuführen (vgl. Abschnitt D1.2). Im Schulberufssystem zeigt sich bei den Neueintritten ebenfalls weiterhin ein kontinuierlicher Rückgang an den Berufsfachschulen (-10,6 % bzw. -175 Schüler*innen), allerdings war für den betrachteten Fünfjahreszeitraum – nach Anstiegen in den vorangegangenen Jahren – auch an den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens ein leichter Rückgang feststellbar (-3,3 % bzw. -60 Schüler*innen). Eine Zunahme der Neueintritte über den betrachteten Fünfjahreszeitraum gab es beim Berufsgrundschuljahr und in der beruflichen Weiterbildung in absoluten Zahlen jeweils nur im zweistelligen Bereich.

Tab. D2-1 Neu eingetretene Schüler*innen nach den Teilbereichen des Berufsbildungssystems in München, Schuljahre 2015/16 bis 2020/21

Teilbereich		Schuljahr				2019/20	Entwicklung		
		2015/16	2016/17	2017/18	2018/19		2020/21	absolut	in %
Berufliches Ausbildungssystem	Duales System	12.199	12.370	12.648	12.752	2019/20	10.862	-1.337	-10,8
	Schulberufssystem	3.485	3.323	3.345	3.222		3.250	-235	-7,1
	Berufsgrundschuljahr	305	302	294	282		337	32	10,6
	Übergangssystem	2.618	3.468	3.083	2.359		2.298	-320	-9,2
Berufliche Weiterbildung		2.512	2.624	2.529	2.511		2.576	64	2,4
Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung		3.735	3.701	3.609	3.477		3.426	-309	-8,3
Gesamt		24.854	25.788	25.508	24.603		22.749	-2.105	-8,5

Die Zahlen für das Schuljahr 2019/20 liegen aufgrund von Personalengpässen am Bayerischen Landesamt für Statistik nicht vor.

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 Schüler*innen 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 Schüler*innen auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen betrachtet. Eine Darstellung allein des beruflichen Ausbildungssystems kann dem Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung entnommen werden (zuletzt MBBB 2020).

Bildungsbeteiligung nach Vorbildung, Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung

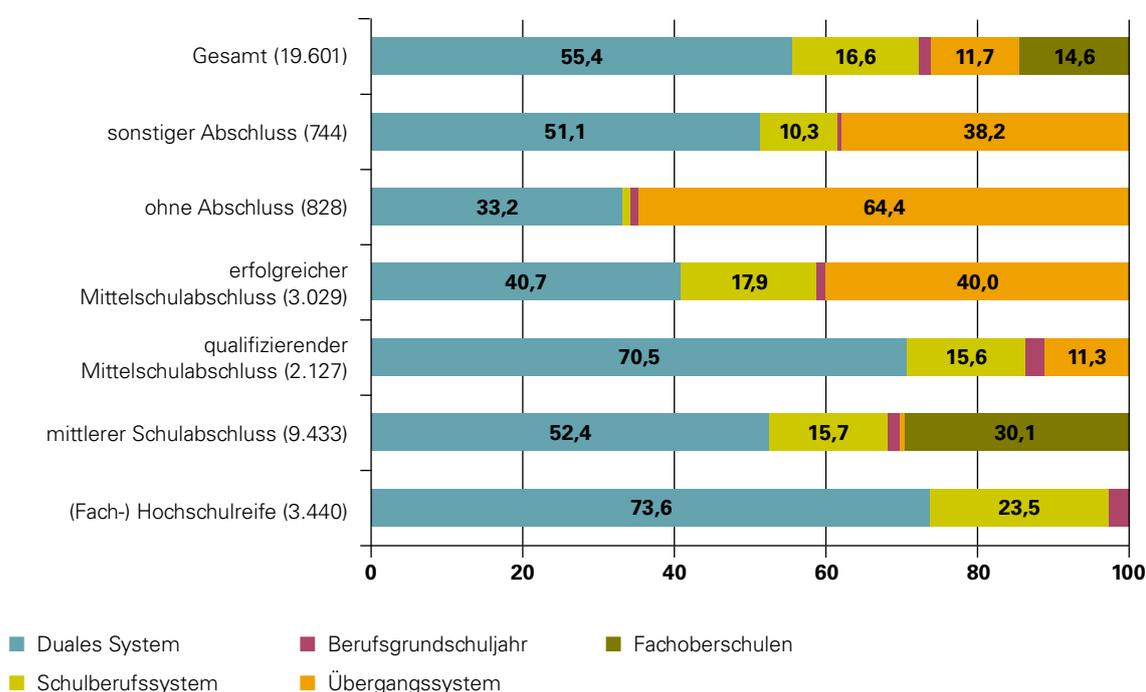
Im Schuljahr 2020/21 befand sich mit 55,4 % die Mehrheit der neu eingetretenen Schüler*innen in einer dualen Ausbildung, im Schulberufssystem waren 16,6 % und den Weg an die Fachoberschule wählten 14,6 %. Ins Übergangssystem mündeten 11,7 % der Schüler*innen (Abb. D2-1).

Im Vergleich zum letzten Berichtsjahr 2017/18 (vgl. MBB 2019, S.162) ist der Anteil der Neueintritte ins duale System (-1,3 Prozentpunkte (PP)) und ins Übergangssystem (-2,1 PP) zurückgegangen, der Anteil im Schulberufssystem (+1,6 PP) und an der Fachoberschule (+1,4 PP) ist hingegen gestiegen.

Grundsätzlich hat die Vorbildung einen sehr hohen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung der neu eingetretenen Schüler*innen. Wer nicht mindestens einen qualifizierenden Mittelschulabschluss vorweisen kann, mündet überproportional häufig ins Übergangssystem. Im Schuljahr 2020/21 waren dies von den 828 neu eingetretenen Schüler*innen ohne Abschluss 64,6 % oder 535 Jugendliche (Abb. D2-1). Allerdings schaffte im Schuljahr 2020/21 ein höherer Anteil von Jugendlichen ohne Abschluss den direkten Sprung in eine duale Ausbildung (33,2 %) als im Schuljahr 2017/18 (30,1 %).

Mit einem erfolgreichen Mittelschulabschluss (3.029 Neueintritte), waren es immer noch 40,0 % der Neueintritte, die ins Übergangssystem eintraten (1.211 Neueintritte). Auch Jugendliche mit einem sonstigen Abschluss, der meist im Ausland erworben und in Deutschland nicht anerkannt wurde, sind mit 38,2 % relativ häufig im Übergangssystem (284 Neueintritte).

Abb. D2-1 Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Vorbildung in München, Schuljahr 2020/21 (in %)



Anzahl der Neueintritte in Klammern

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

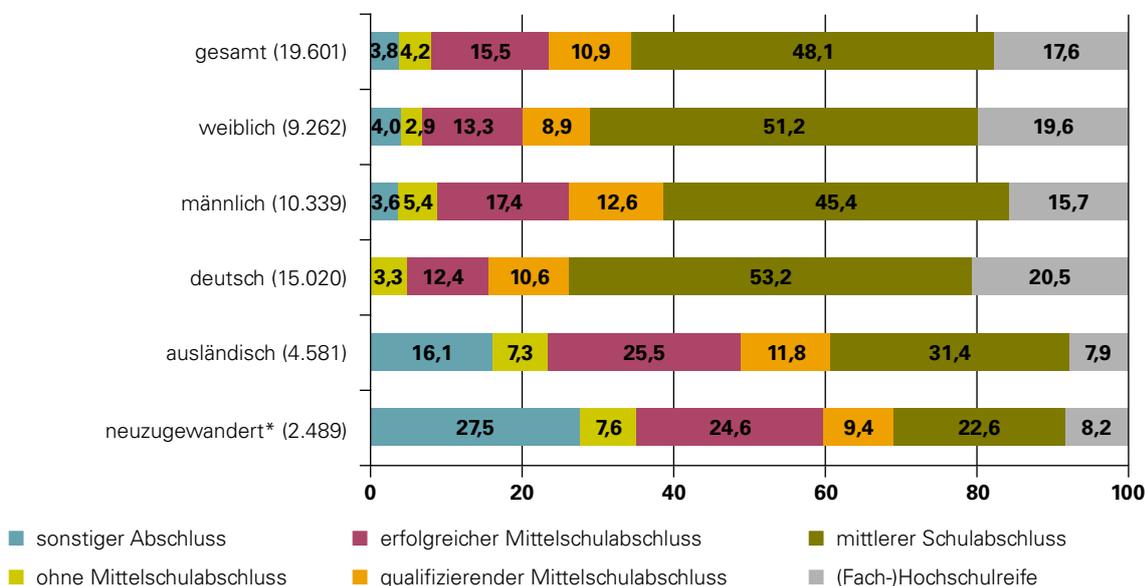
Ab einem mittleren Schulabschluss, den 9.433 und damit ca. 48 % der neu eingetretenen Schüler*innen mitbrachten, wird das Übergangssystem nur noch in Ausnahmefällen besucht (0,3 %). Ein großer Teil der Schüler*innen mit mittlerem Schulabschluss geht an eine Fachoberschule (30,1 %). Zugleich kommen 1.145 Jugendliche, die eine Fachhochschulreife besitzen, neu in eine duale Ausbildung (865) und das Schulberufssystem (280).

Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung wird die Vorbildung im Folgenden näher betrachtet. Im Schuljahr 2020/21 brachte knapp die Hälfte der 19.601 Neueintritte einen mittleren Schulabschluss mit, gut ein Viertel hatte einen erfolgreichen oder qualifizierenden Mittelschulabschluss, 17,6 % eine (Fach-)Hochschulreife und jeweils ca. 4 % haben keinen Mittelschulabschluss oder einen sonstigen Schulabschluss (Abb. D2-2). Im Vergleich zum Schuljahr 2017/18 ist der Anteil der Neueintritte mit sonstigem Abschluss oder ohne Mittelschulabschluss jeweils um 2 Prozentpunkte (PP) gesunken, der Anteil der erfolgreichen Mittelschulabschlüsse (+1,7 PP) und der mittleren Schulabschlüsse (+2,0 PP) ist hingegen gestiegen.

Die weiblichen Neueintritte kommen häufiger mit einem mittleren Schulabschluss oder einer (Fach-)Hochschulreife als die männlichen. Dasselbe gilt für Neueintritte mit deutscher im Vergleich zu einer ausländischen Nationalität.

Neuzugewanderte, die in der Regel einen ausländischen Pass haben und damit überwiegend eine Teilgruppe der ausländischen Neueintritte sind, bringen häufiger einen sonstigen Abschluss (aus ihrem Herkunftsland) mit als die Gesamtgruppe der ausländischen Neueintritte (27,5 % vs. 16,1 %) und seltener einen mittleren Schulabschluss (22,6 % vs. 31,4 %), in Bezug auf die anderen Abschlüsse gibt es aber nur kleinere Unterschiede. Allerdings hat sich die Vorbildung der neuzugewanderten Neueintritte im Vergleich zum Schuljahr 2017/18 deutlich verändert: Sie hatten im Schuljahr 2020/21 sehr viel seltener keinen Mittelschulabschluss (7,6 % vs. 19,6 %) oder einen sonstigen Abschluss (27,5 % vs. 34,2 %) und häufiger einen erfolgreichen Mittelschulabschluss (24,6 % vs. 18,5 %) oder mittleren Abschluss (22,6 % vs. 15,8 %). Hier schlagen die vielfältigen Bildungsangebote der letzten Jahre für Neuzugewanderte und Geflüchtete positiv zu Buche.

Abb. D2-2 Neueintritte in das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Vorbildung, Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung in München, Schuljahr 2020/21 (in %)



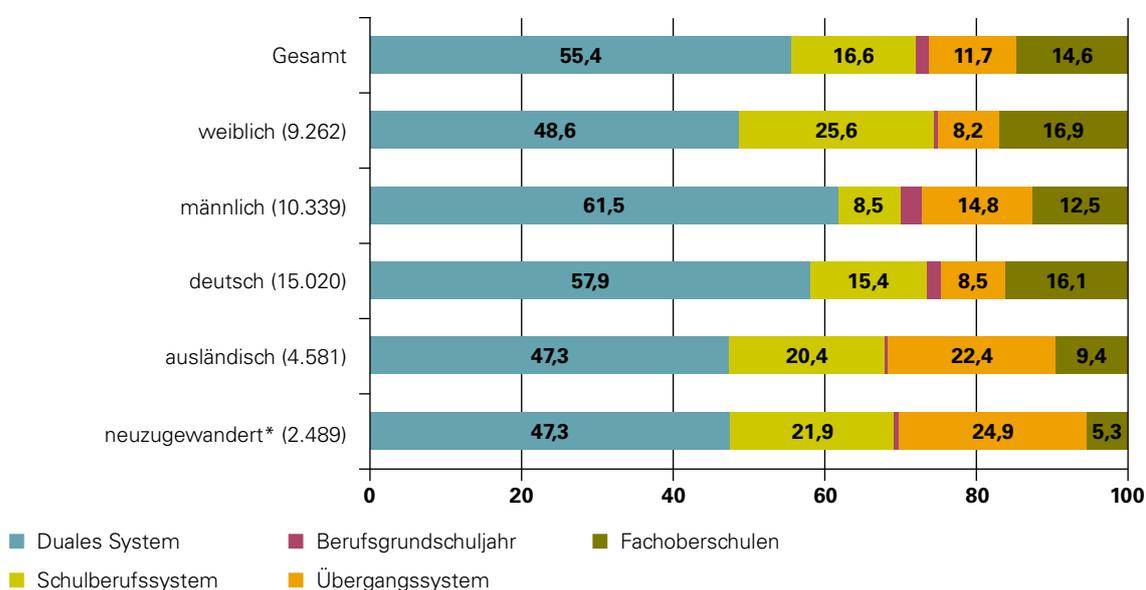
*neuzugewandert: innerhalb der letzten sechs Jahre (erstmalig) nach Deutschland zugewandert, unabhängig von der Nationalität. Für das Schuljahr 2020/21 kann nicht ermittelt werden, wie viele Neuzugewanderte eine deutsche Nationalität haben, im Schuljahr 2018/19 waren es 3,5 % der neuzugewanderten Neueintritte.

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Differenziert man nach Geschlecht, so entscheiden sich junge Frauen öfter für das Schulberufssystem (25,6 %) und sind folglich seltener in einer dualen Ausbildung vertreten (48,6 %) als junge Männer (8,5 % bzw. 61,5 %) (Abb. D2-3). Dies liegt vor allem daran, dass im Schulberufssystem viele sozialpädagogische und pflegerische Berufe unterrichtet werden, die junge Frauen besonders häufig wählen. Hier lässt sich von Genderzuschreibungen zu den Berufsbildern ausgehen, welche die Berufswahl stark beeinflussen (vgl. auch A2.1).

Auch ausländische Jugendliche treten häufiger als deutsche Jugendliche ins Schulberufssystem (20,4 % vs. 15,4 %) und seltener in eine duale Ausbildung ein (47,3 % vs. 57,9 %). Ausländische Jugendliche, insbesondere Neuzugewanderte, beginnen besonders häufig eine Ausbildung in einem Pflegeberuf an den Berufsfachschule des Gesundheitswesens.

Abb. D2-3 Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Geschlecht, Nationalität und Zuwanderung in München, Schuljahr 2020/21 (in %)



*neuzugewandert: innerhalb der letzten sechs Jahre nach Deutschland zugewandert

Anzahl der Neueintritte in Klammern

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Im Übergangssystem sind junge Frauen (8,2 %) seltener als junge Männer (14,8 %). Dies liegt größtenteils daran, dass junge Frauen im Durchschnitt höhere Schulabschlüsse haben als junge Männer (vgl. Abb. C5-3, D2-2). Darüber hinaus finden sie mit einem niedrigeren Abschluss besser in eine Ausbildung (vgl. **Tabelle D2-3A** im Anhang). Dies zeigt sich am deutlichsten bei jungen Menschen mit erfolgreichem Mittelschulabschluss: Während 45,9 % der jungen Männer mit erfolgreichem Mittelschulabschluss ins Übergangssystem gehen, sind es nur 31,3 % 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 von wenigen Berufsfachschulangeboten, das auch für Schüler*innen mit erfolgreichem Mittelschulabschluss offen steht, und es ist zudem der Ausbildungsgang mit den meisten Schüler*innen an den Berufsfachschulen. Besucht wird die Ausbildung zu über 80 % von jungen Frauen.

Mit einem Anteil von 22,4 % sind ausländische Jugendliche ebenfalls deutlich häufiger im Übergangssystem anzutreffen als deutsche Jugendliche mit 8,5 %. Auch hier ist der Unterschied in erster Linie über die Vorbildung erklärbar: Bringen mit 60,7 % mehr als die Hälfte der ausländischen Jugendlichen maximal einen qualifizierenden Mittelschulabschluss mit, so sind es bei den

deutschen Jugendlichen nur 26,3 % (vgl. Abb. D2-2). Bei gleicher Vorbildung zeigen sich keine konsistenten Unterschiede zwischen beiden Gruppen: Bei den Jugendlichen ohne Abschluss ist der Anteil im Übergangssystem bei ausländischen Jugendlichen geringer (53,3 %) als bei den deutschen Jugendlichen (72,3 %). Unter den Schüler*innen mit qualifizierendem Mittelschulabschluss liegt der Anteil im Übergangssystem hingegen bei ausländischen Jugendlichen höher (14,6 %) als bei deutschen Jugendlichen (10,2 %) (vgl. Tab. D2-3A im Anhang).

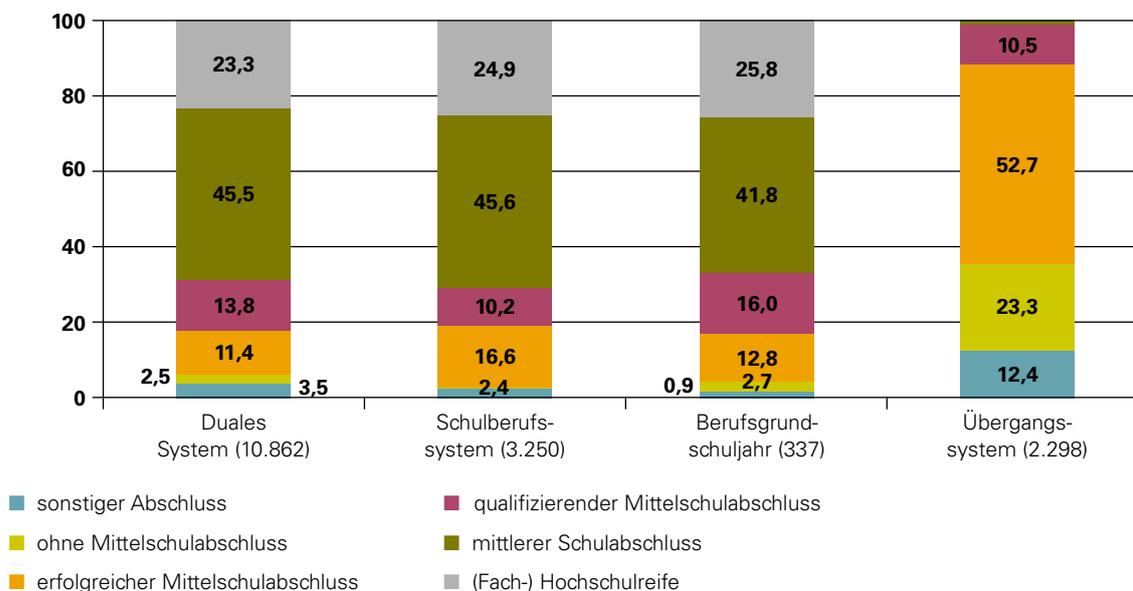
Im Vergleich zum Schuljahr 2017/18 hat der Unterschied zwischen ausländischen und deutschen Neueintritten abgenommen (2017/18: 30,2 % vs. 7,4 %). Inzwischen sind weniger Neueintritte neuzugewandert und die neuzugewanderten Neueintritte, die in der Regel eine ausländische Staatsangehörigkeit haben, kommen mit höheren Abschlüssen und münden mit geringerer Wahrscheinlichkeit ins Übergangssystem ein (2017/18: 42,0 % der neuzugewanderten Neueintritte im Übergangssystem vs. 2020/21: 24,9 %).

D2.3 Schulische Vorbildung im beruflichen Ausbildungssystem

Im folgenden Abschnitt wird die Perspektive gewechselt und für die einzelnen Teilbereiche des Ausbildungssystems dargestellt, mit welcher Vorbildung die Schüler*innen neu eintreten. Im Schuljahr 2020/21 starteten junge Menschen in München am häufigsten mit einem mittleren Schulabschluss in eine Ausbildung: Im dualen System waren es 45,5 % (4.942 Neueintritte), im Schulberufssystem 45,6 % (1.482 Neueintritten) und im Berufsgrundschuljahr 41,8 % (141 Neueintritte) der neu eingetretenen Schüler*innen (Abb. D2-4). An zweiter Stelle lag in allen drei Teilbereichen der erfolgreiche und qualifizierende Abschluss der Mittelschule in Summe mit gut einem Viertel, knapp dahinter die (Fach-)Hochschulreife mit knapp einem Viertel der Jugendlichen in eine Ausbildung. Im Schuljahr 2017/18 waren noch die (Fach-)Hochschulreifen häufiger als der (erfolgreiche oder qualifizierende) Mittelschulabschluss.

Die Unterschiede in der Vorbildung zwischen dualem und Schulberufssystem sind eher klein: Im Schulberufssystem ist der erfolgreiche Mittelschulabschluss häufiger und der qualifizierende Mittelschulabschluss seltener anzutreffen als 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 Schüler*innen festsetzen, das je nach Schule und Ausbildungsberuf zwischen 16 und 19 Jahren liegen kann. Im Vergleich zum Schuljahr 2017/18 haben sich die Anteile an mittleren Schulabschlüssen und (Fach-)Hochschulreifen in beiden Teilbereichen angenähert (vgl. MBB 2019, S. 166).

Abb. D2-4 Vorbildung der neu eingetretenen Schüler*innen im beruflichen Ausbildungssystem in München, Schuljahr 2020/21 (in %)



Anzahl der Neueintritte in Klammern

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Im Übergangssystem haben mehr als die Hälfte der Neueintritte einen erfolgreichen Mittelschulabschluss, knapp ein Viertel keinen Mittelschulabschluss und 12,4 % einen sonstigen Abschluss. Im Vergleich zum Schuljahr 2017/18 ist die Zahl der Neueintritte mit einem sonstigen Abschluss um 388 Personen, die der Neueintritten ohne Mittelschulabschluss um 413 Personen zurückgegangen, nur bei den qualifizierendem Mittelschulabschluss gab es eine Zunahme um 34 Personen. Entsprechend ist der Anteil der Neueintritte mit sonstigem Abschluss oder ohne Mittelschulabschluss im Übergangssystem in diesem Zeitraum von 52,5 % in Summe auf 35,7 % zurückgegangen und der Anteil der Neueintritte mit qualifizierendem Mittelschulabschluss ist von 6,7 % auf 10,5 % gestiegen.

Aus der Bildungsbeteiligung der Schüler*innen (vgl. D2.2) lässt sich bereits ableiten, dass junge Männer und ausländische Schüler*innen mit einer geringeren Vorbildung in die vier Teilbereiche eintreten als junge Frauen und deutsche Jugendliche. So zeigt eine Betrachtung nach Teilbereichen dann auch, dass weibliche Neueintritte im dualen System häufiger eine (Fach-)Hochschulreife (26,9 %) besitzen und dafür seltener über einen Mittelschulabschluss (20,6 %) verfügen als junge Männer (20,7 % bzw. 28,4 %). Vor allem ausländische Schüler*innen beginnen ihre duale Ausbildung oft mit einem erfolgreichen Mittelschulabschluss (22,4 % vs. 8,6 % bei deutschen) und bringen dafür weit seltener einen mittleren Abschluss (26,4 % vs. 50,3 %) oder eine (Fach-)Hochschulreife (10,1 % vs. 26,6 %) mit an die Berufsschule, als ihre deutschen Mitschüler*innen. Im Schulberufssystem sind die Unterschiede zwischen den Gruppen geringer, zumal für viele Bildungsgänge der mittlere Schulabschluss Voraussetzung ist. 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 Schüler*innen 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 weiterentwickelt und wurde den gesellschaftspolitischen und strukturellen Veränderungen angepasst. Die Schulsozialarbeiter*innen betreuen neben den klassischen dualen Ausbildungsklassen der verschiedenen Ausbildungsberufe an Berufsschulen auch Berufsfachschulen, Wirtschaftsschulen, zwei Fachoberschulen, eine Berufsoberschule sowie Schüler*innen ohne Ausbildung im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), die vor allem an der Berufsschule zur Berufsvorbereitung sowie in geringer Anzahl an den verschiedenen dualen 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 auch im Rahmen der Betreuung der Schüler*innen, die noch gar 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 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 gestiegenen Anzahl der Flüchtlingsklassen dynamisch angepasst, d.h. die Zuschaltung von Personalressourcen richtet sich nach der Anzahl der Schüler*innen 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 Schüler*innen zu gewährleisten.

Im Zuge der Corona-Pandemie ist derzeit ein zunehmender Bedarf an Beratung und Begleitung seitens der Berufsschulsozialarbeit festzustellen. Die Fachkräfte der Jugendhilfe sind mit einer steigenden Nachfrage bezüglich Hilfestellungen psychisch belasteter Schüler*innen konfrontiert. Dieser Ausbau der Betreuungsarbeit intensiviert und verlängert die Beratungszeiträume, über die einzelne Jugendliche an den beruflichen Schulen begleitet werden müssen, und erfordert eine gute Zusammenarbeit mit anderen Hilfs- und Beratungsstellen, um eine optimale Versorgung der jungen Menschen zu gewährleisten. Hinzukommt, dass die Angst vor Ausbildungsplatzverlust zunimmt, insbesondere in Ausbildungsberufen in Branchen wie Hotellerie und Gastronomie, aber auch im Einzelhandel im Non-Food-Bereich, die unter den Einschränkungen der Corona-Pandemie besonders leiden, sich dadurch mit starkem Verlustgeschäft konfrontiert sehen und diesen durch Personalabbau ausgleichen wollen. Hier muss mit einer größeren Anzahl von Schüler*innen nach Anschlussperspektiven und Alternativen gesucht werden.

Die Berufsschulsozialarbeit arbeitet in Absprache und enger Abstimmung mit den Schulleitungen, den Lehrkräften, den Beratungslehrkräften, den Schulpsycholog*innen 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 Schüler*innen wie auch der Lehrer*innen stark nachgefragten Jugendhilfeinstrument innerhalb der Schule etabliert.

Insgesamt ist die Berufsschulsozialarbeit im Schuljahr 2021/22 an 43 beruflichen Schulen verortet.

Textbeitrag Sozialreferat/Stadtjugendamt

D3 Bildungsteilhabe ausgewählter Gruppen

Im Folgenden werden zwei Gruppen näher beleuchtet: junge Menschen mit Behinderungen und Neuzugewanderte. Für junge Menschen mit Behinderungen ist der Übergang in eine berufliche Ausbildung oft schwieriger. Es stehen allerdings nur wenig Daten zur Verfügung, um ihre Situation darzustellen. Diese werden in Abschnitt D3.2 zusammengestellt. Zuvor wird noch auf die Neuzugewanderten im beruflichen Ausbildungssystem eingegangen (vgl. D3.1).

D3.1 Neuzugewanderte im beruflichen Ausbildungssystem

Die Zahl der neuzugewanderte Jugendlichen und jungen Erwachsenen im beruflichen Ausbildungssystem ist in den letzten Jahren zunächst stetig angestiegen und war zuletzt rückläufig. In allen drei Teilbereichen Übergangssystem, duale Ausbildung und Schulberufssystem zeigte sich diese Entwicklung, jedoch zeitversetzt. Hier schlägt sich nieder, dass insbesondere viele der in den Jahren 2015 und 2016 nach Deutschland gekommenen Geflüchteten inzwischen das Ausbildungssystem durchlaufen und wieder verlassen haben. Welche Auswirkungen der Krieg in der Ukraine und die große Zahl Geflüchteter auf das berufliche Ausbildungssystem haben wird, kann derzeit noch nicht mit Zahlen abgeschätzt werden. Im Schuljahr 2020/21 waren insgesamt 6.267 junge Menschen an Berufsschulen, Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Berufsfachschulen (des Gesundheitswesens) in den letzten sechs Jahren nach Deutschland zugewandert. Davon waren 4.002 in dualer Ausbildung (63,9 %), 1.168 im Schulberufssystem (18,6 %) und 1.097 im Übergangssystem (17,5 %).

Exkurs D2: Geflüchtete aus der Ukraine an beruflichen Schulen

Mit dem Beginn des Angriffskrieges der Russischen Föderation gegen die Ukraine am 24. Februar 2022 begann die größte innereuropäische Fluchtbewegung seit dem zweiten Weltkrieg. In München waren lt. Bevölkerungsstatistik im Ende August 2022 ca. 15.700 Geflüchtete aus der Ukraine gemeldet, darunter knapp 2.500 im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Dabei ist davon auszugehen, dass nicht alle geflüchteten Ukrainer*innen bereits in der Bevölkerungsstatistik erfasst waren.

Jugendliche, die in der Ukraine mindestens 9,5 Schuljahre besucht haben, aber kriegs- und fluchtbedingt diesen Schulbesuch unter- oder abbrechen mussten, sind auch ohne staatliche ukrainische Abschlussprüfung mit ihrer schulischen Ausbildung einem mittleren Schulabschluss formal gleichgestellt und damit in Bayern nicht mehr (berufs-)schulpflichtig. Ukrainische Geflüchtete können dies durch Selbstauskunft als erfüllt geltend machen, müssen dann keine bayrische Schule besuchen und können für sich einen passenden Bildungsweg wählen.

Noch schulpflichtige Jugendliche ab 16 Jahren können ihre Schulpflicht in Bayern durch den Besuch einer weiterführenden Schule oder einer Berufsschule bzw. Berufsfachschule erfüllen.

An den beruflichen Schulen stehen ihnen mit den Berufsintegrationsklassen und den Berufsvorbereitungsklassen an den Berufsschulen erprobte Angebote für Neuzugewanderte zur Verfügung. Mit der städtischen Berufsschule zur Berufsintegration verfügt die

Landeshauptstadt München hier zudem seit langem über ein Kompetenzzentrum für diese Aufgabenstellung.

Nicht mehr schulpflichtige Jugendliche können diese Angebote ebenfalls wahrnehmen. Darüber hinaus gibt es für diese an der Beruflichen Oberschule das Angebot der Integrationsvorklassen, die auf einen Eintritt in die reguläre Vorklasse der Fachoberschule oder Berufsoberschule vorbereiten.

Daneben gibt es auch die Möglichkeit, die Brückenklasse 10 an einer Berufsschule zu besuchen, in der Deutschkenntnisse erworben oder verbessert werden können. In begründeten Fällen soll Schüler*innen, die die Vollzeitschulpflicht bereits erfüllt haben, ebenfalls der Besuch einer Brückenklasse v. a. an Wirtschaftsschulen, Realschulen oder Gymnasien ermöglicht werden.

Für Interessent*innen an einem Pflegeberuf werden in der einjährigen Maßnahme „Einjährige Erweiterung der Fachhelferausbildung an Berufsfachschulen für Alten- und Krankenpflegehilfe sowie an Fachschulen für Heilerziehungspflegehilfe“ die sprachlichen Voraussetzungen und das Fachwissen vermittelt, um im Anschluss eine einschlägige Ausbildung absolvieren zu können (Pflegefachhelfer oder Heilerziehungspflegehilfe).

Bei ausreichenden Deutschkenntnissen stehen auch die Bildungsgänge der beruflichen Aus- und Weiterbildung offen.

Übergangssystem und Berufsintegrationsklassen

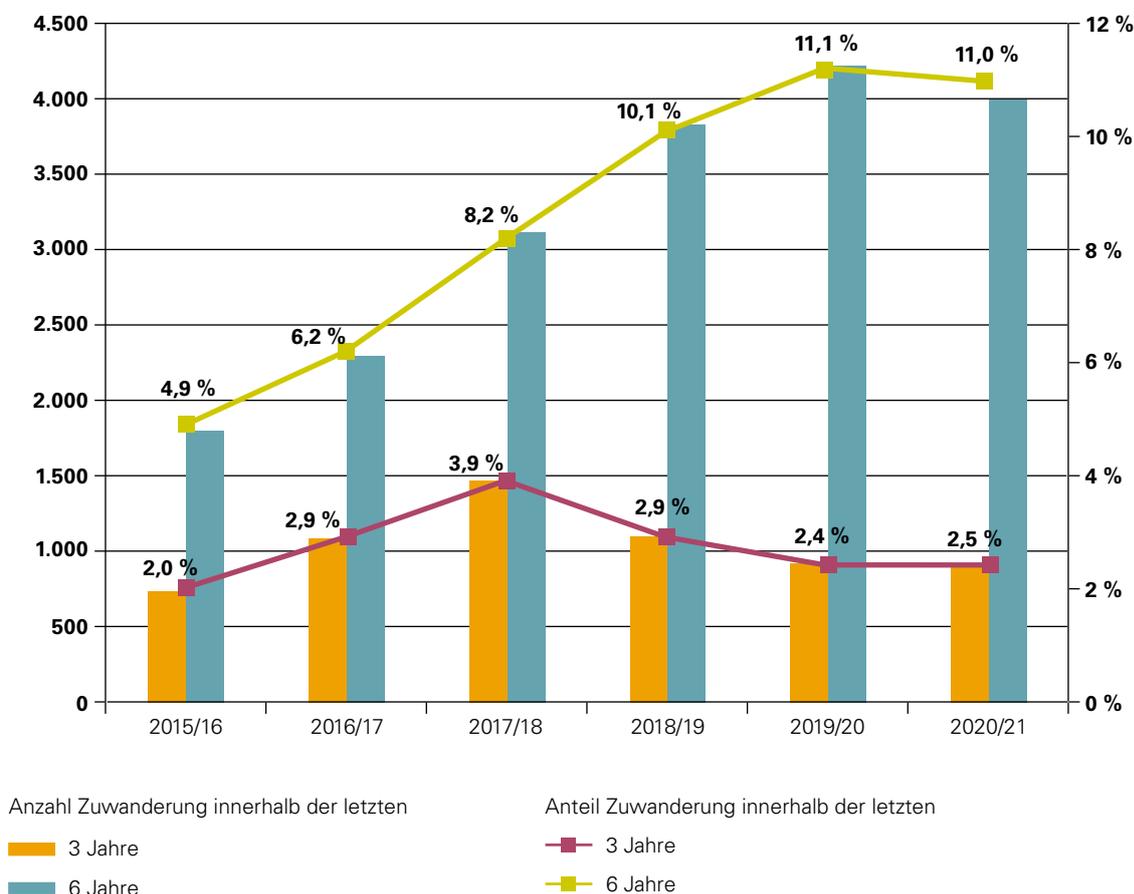
Im Übergangssystem gibt es speziell für Neuzugewanderte die Berufsintegrationsklassen (BIK), die fast alle an den Berufsschulen angesiedelt sind. Aufgenommen werden neuzugewanderte Schüler*innen, die noch berufsschulpflichtig sind (16 bis 21 Jahre, in Ausnahmefällen bis zum 25. Lebensjahr). Der Besuch 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. Ziele sind neben der gesellschaftlichen Integration der Erwerb des Mittelschulabschlusses und die Vermittlung in ein Ausbildungsverhältnis oder an eine weiterführende Schule.

Im Schuljahr 2020/21 besuchten 751 Jugendliche und junge Erwachsene eine Berufsintegrationsklasse an einer Münchner Berufsschule, im Schuljahr 2017/18 waren es mit 1.854 Schüler*innen mehr als doppelt so viele gewesen. Auch in den anderen Angeboten des Übergangssystems an Berufsschulen lag die Zahl der Neuzugewanderten im Schuljahr 2020/21 mit 317 jungen Menschen deutlich unter der des Schuljahrs 2017/18 (498 Personen). Die rückläufigen Schüler*innenzahlen im gesamten Übergangssystem sind weitgehend über die sinkende Zahl an Neuzugewanderten zu erklären.

Duale Ausbildung

Die **Abbildung D3-1** erfasst die Schüler*innenzahlen 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 Schüler*innen an Berufsschulen in der dualen Ausbildung nach Zuwanderungszeitraum, Schuljahre 2015/16 bis 2020/21



inklusive der Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung.

Die Zahl der Schüler*innen in dualer Ausbildung, die in den letzten drei Jahren nach Deutschland zugewandert sind, ist bis zum Schuljahr 2017/18 auf 1.470 Personen angestiegen und ist bis zum Schuljahr 2020/21 auf 892 gefallen. Entsprechend ist ihr Anteil an allen Schüler*innen in Ausbildung auf 2,5 % zurückgegangen. Die Zahl der Schüler*innen, die schon bis zu sechs Jahre in Deutschland leben, entwickelte sich zeitversetzt, sie stieg bis 2019/20 auf 4.218 Personen

an und lag 2020/21 mit 4.002 Schüler*innen etwas darunter. Der Anteil der in den letzten sechs Jahren zugewanderten Schüler*innen war im Schuljahr 2020/21 mit 11,0 % mehr als doppelt so hoch wie im Schuljahr 2015/16 mit 4,9 %.

Berufsfachschulen

An den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens zeigt sich eine ähnliche Entwicklung wie in der dualen Ausbildung an den Berufsschulen: Die Zahl der Neuzugewanderten, sowohl gemessen an dem Drei- wie auch dem Sechsjahreszeitraum, ist bis zum Schuljahr 2017/18 gestiegen, stagnierte bzw. war danach wieder rückläufig (Tab. D3-1). Im Schuljahr 2020/21 lebten 22,7 % der Schüler*innen maximal sechs Jahren in Deutschland, gut ein Drittel (34,4 %) der Schüler*innenschaft verfügten über eigene Migrationserfahrung. Besonders hohe Anteile werden in den Fachrichtungen Altenpflege, Altenpflegehilfe und Krankenpflegehilfe verzeichnet (vgl. MBBB 2020, S. 139f.). Der Mangel an Fachkräften im Pflegebereich würde somit ohne die kürzlich Zugewanderten deutlich größer ausfallen.

An den Berufsfachschulen in München ist die Zahl bzw. der Anteil der neuzugewanderten Schüler*innen deutlich geringer als an den Berufsfachschulen des Gesundheitswesens. Der Anteil der Schüler*innen, die seit maximal sechs Jahren in Deutschland leben, lag seit dem Schuljahr 2016/17 relativ konstant zwischen 6 % und 7 %.

Tab. D3-1 Schüler*innen in Berufsfachschulen und Berufsfachschulen des Gesundheitswesens mit eigener Migrationserfahrung nach Zuwanderungsjahr, Schuljahre 2015/16 bis 2020/21

Zuwanderung innerhalb der letzten ...	Berufsfachschulen											
	Anzahl						Anteil an allen Schüler*innen					
	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
3 Jahre	66	114	122	64	35	38	2,1	3,7	4,0	2,2	1,2	1,3
6 Jahre	126	200	209	192	190	193	3,9	6,4	6,8	6,5	6,6	6,6
eigene Migrationserfahrung	374	469	472	471	501	556	11,7	15,0	15,4	16,0	17,3	18,9

Zuwanderung innerhalb der letzten ...	Berufsfachschulen des Gesundheitswesens											
	Anzahl						Anteil an allen Schüler*innen					
	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
3 Jahre	575	672	712	587	499	448	13,6	15,4	16,2	13,5	11,4	10,4
6 Jahre	797	942	1.051	1.014	1.022	975	18,9	21,6	23,9	23,4	23,4	22,7
eigene Migrationserfahrung	1.150	1.343	1.480	1.460	1.526	1.480	27,2	30,8	33,6	33,7	35,0	34,4

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnungen

D3.2 Junge Menschen mit Behinderungen 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, unabhängig davon, ob es einen bestimmten Förderschwerpunkt gibt oder nicht.

Im Zuge der Unterstützung durch staatliche Ressourcen konnten an den städtischen Berufsschulen im Schuljahr 2021/22 für 51 Schüler*innen zusätzliche Anrechnungs- und Budgetstunden zur individuellen Unterstützung erfolgreich beantragt werden. Diese Unterstützung erfolgt auf Basis von förderdiagnostischen Berichten, die der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) verfasst und die von der Schulaufsicht geprüft und ggf. genehmigt werden. Damit wird allerdings nur eine kleine Gruppe von Auszubildenden mit bestimmten Förderschwerpunkten (Hören, Sehen, körperlich motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Autismus-Spektrums-Störung) sichtbar. Gibt es keine zusätzlichen Ressourcen für die Inklusion bzw. die Möglichkeit auf einen Nachteilsausgleich, werden die Jugendlichen oft weder innerhalb noch außerhalb ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung erfasst. Es ist also von einer deutlich höheren Anzahl von jungen Menschen in der Ausbildung auszugehen, die diese mit einer Beeinträchtigung absolvieren.

Die Schulen können sich jederzeit von der Zentralen Fachberatung für Inklusion für berufliche Schulen am Referat für Bildung und Sport beraten lassen. Es gibt zudem ein breites Spektrum an externen Kooperationspartner*innen, die je nach Förderschwerpunkt ggf. unterstützen können bzw. die den Übergang in die Ausbildung oder den Verbleib in der Ausbildung erleichtern (vgl. detailliert MBBB 2020, S. 155ff.) 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 Förderschwerpunkten befinden.

Mit den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung gibt es für junge Menschen mit einem Förderschwerpunkt ein zusätzliches Angebot für die duale Ausbildung. Die drei Schulen in München sind auf unterschiedliche Förderschwerpunkte spezialisiert. Gemeinsam decken sie so die 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 2020/21 befanden sich 1.087 junge Menschen an einer der Schulen in einer Ausbildung (Tab. D3-2), 235 davon in Ausbildung zu sogenannten Fachpraktiker*innen bzw. Werker*innen nach dem Berufsbildungsgesetz (§ 66 BBiG) und der Handwerksordnung (§ 42m HwO). Diese Berufe sind für Jugendliche gedacht, für die nach Art und Schwere ihrer Behinderungen 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 anderen Berufsschulen.

Tab. D3-2 Auszubildende an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in München, Schuljahr 2020/21

Ausbildungsberufe	Geschlecht		Staatsangehörigkeit		Gesamt
	weiblich	männlich	deutsch	ausländisch	
Regelausbildungen	177	675	538	314	852
Fachpraktiker*in / Werker*in	103	132	204	31	235
Insgesamt	280	807	742	345	1.087

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

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). Die Zusammenarbeit mit externen Bildungsdienstleister*innen kann einen Betrieb zum Teil erheblich entlasten, ihn unter Umständen von der Verpflichtung zur rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikation entbinden und ihn zum Abschluss eines Ausbildungsvertrages motivieren (Schlieck 2020, S. 38).

Ein Abgleich der Auszubildenden in den Regelausbildungen an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung mit den Jugendlichen in der dualen Ausbildung insgesamt (siehe dazu Abb. D1-2) zeigt, dass sowohl männliche wie ausländische Auszubildende an den Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung überrepräsentiert sind. Generell sind Jungen und junge Männer unter den Menschen mit Behinderungen überrepräsentiert (vgl. Abschnitt A2.3).

In der Bevölkerung ist der Anteil der Personen ohne beruflichen Abschluss unter den 30- bis 64-jährigen Menschen mit Behinderungen mit 20,6 % höher als bei den gleichaltrigen Menschen ohne Behinderung mit 15,0 % (Jahr 2017; vgl. BMAS 2021a, S. 177). Es kann hier zwar nicht differenziert werden, ob die Behinderungen schon im Jugendalter bestanden oder erst im Laufe des späteren Erwachsenenalters erworben wurden, dennoch ist dieser Unterschied ein Hinweis dafür, dass Jugendlichen mit Behinderungen seltener ein erfolgreicher Abschluss einer Erstausbildung gelingt.

Exkurs D3: Inklusive Bildungsangebote an Berufsschulen und Berufsfachschulen

Neben Maßnahmen der Einzelinklusion und den Angeboten der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung gibt es weitere inklusive Bildungsangebote an Berufsschulen und Berufsfachschulen.

Das „Berufsvorbereitungsjahr inklusiv“ (BVJ/i)

Für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die eine Regelberufsschule besuchen wollen, wurde vom Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München und dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus ein dreijähriges Modellprojekt „Berufsvorbereitungsjahr inklusiv“ (BVJ/i) entwickelt, das von der Agentur für Arbeit begleitet wird. Die Maßnahme soll eine zielgerichtete Beschulung und Vorbereitung auf eine Arbeitstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt ermöglichen.

Nach einer vollzeitschulischen „Eingangsstufe“ im (ersten) Berufsvorbereitungsjahr folgt die „Kernstufe“ in einem weiteren (zweiten) Berufsvorbereitungsjahr mit umfangreichen Praxisanteilen in Einrichtungen bzw. Betrieben. Daran schließt ein drittes Jahr mit vier Praxistagen und einem Berufsschultag als „Praxisstufe“ an. Die Schüler*innen werden lernzielfferent unterrichtet und besuchen das Angebot gemeinsam mit weiteren Schüler*innen, die keinen bestimmten Förderschwerpunkt haben im inklusiven Setting. Das Modellprojekt begann im Schuljahr 2020/21 mit der Jahrgangsstufe 10 an der Städtischen Berufsschule Lagerlogistik, Groß- und Außenhandel.

Schulversuch „Berufsfachschule inklusiv“

Im Rahmen eines ab dem Schuljahr 2023/24 über fünf Schuljahre geplanten Schulversuchs soll die Unterrichtung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Städtischen Berufsfachschulen für Ernährung und Versorgung sowie Sozialpflege ermöglicht und erprobt werden. Dafür beginnen im Schuljahr 2022/23 die Vorbereitungen (z.B. Konzepterstellung, Suche nach Kooperationspartner*innen, etc.). Die teilnehmenden Schüler*innen sollen in drei Jahren verschiedene sozialpflegerische und hauswirtschaftliche Bereiche in der Praxis kennenlernen und entsprechende theoretische Kenntnisse sowie praktische Fertigkeiten erwerben. Sie durchlaufen Praktika in hauswirtschaftlichen (z. B. Tagungsstätten, Hotels, Großküchen, Kantinen) bzw. in sozialpflegerischen (z. B. Altenhilfeeinrichtungen, Einrichtungen der Behindertenhilfe) Bereichen, die theoretisch in der Schule vorbereitet und begleitet werden.

Die Maßnahme besteht aus dem vorgeschalteten Vorbereitungsjahr und einem anschließenden inklusiven Bildungsangebot im Rahmen der zweijährigen Ausbildung an Berufsfachschulen für Ernährung und Versorgung bzw. Sozialpflege (Fachstufe). Die Möglichkeit einer lernzielfferenten Unterrichtung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, v. a. mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist Bestandteil der Maßnahme. Primäres Ziel für diese Gruppe ist ein auf die individuelle Situation abgestimmter Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, die zur Teilhabe am Arbeitsmarkt qualifizieren soll (vgl. RBS-B 2022b).

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 einer (Fach-)Hochschulreife von Bedeutung, welche in Bayern besonders häufig an den beruflichen Schulen erworben wird.

Berechnung Erfolgsquoten

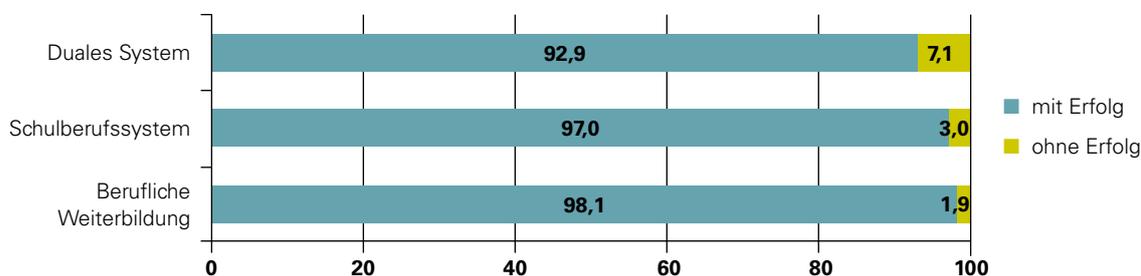
Grundlage für die Darstellung der Abschlussquoten sind alle jungen Erwachsenen, die den jeweiligen Bildungsgang vollständig durchlaufen und an den Prüfungen teilgenommen haben. Frühzeitige Abbrüche der Aus- oder Weiterbildung werden nicht berücksichtigt. Daten hierzu finden sich im Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung (zuletzt 2020).

Für die Schüler*innen, 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.

D4.1 Erfolgsquote beim Abschluss beruflicher Bildungsgänge

Im Sommer 2020 schlossen insgesamt 16.057 Schüler*innen eine Erstausbildung oder eine berufliche Weiterbildung ab. Von den 11.167 jungen Erwachsenen, die ihre duale Ausbildung komplett durchlaufen haben, konnten 92,9 % diese mit Erfolg abschließen (**Abb. D4-1**). Im Schulberufssystem waren es 97,0 % der 2.674 Prüflinge und an den Fachschulen und Fachakademien (berufliche Weiterbildung) erreichten 98,1 % der 2.216 Schüler*innen einen Abschluss. Die Erfolgsquoten sind damit in allen drei Bereichen etwas höher als 2017 (vgl. MBB 2019, S. 175).

Abb. D4-1 Erfolgsquoten beim Abschluss von beruflichen Bildungsgängen nach Teilbereichen in München, 2020 (in %)



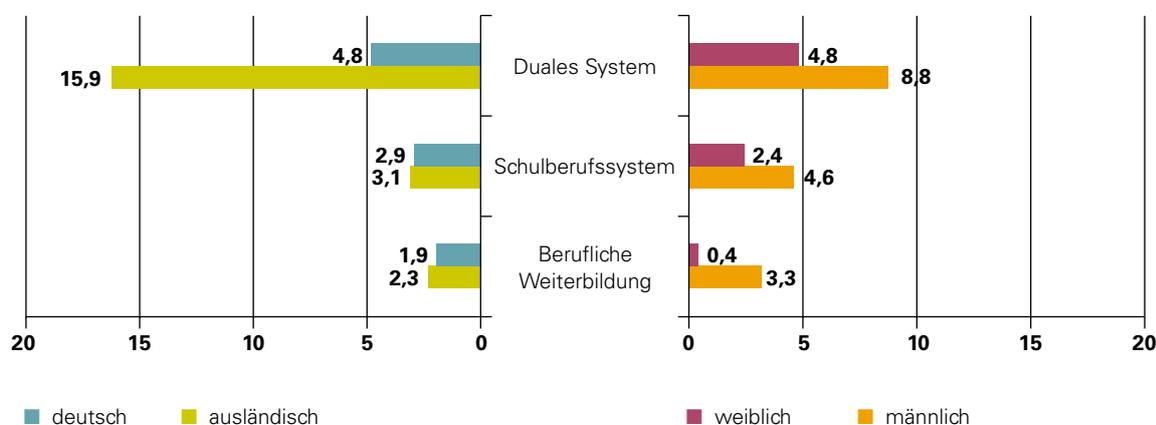
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Der Anteil junger Frauen, die ohne beruflichen Abschluss abgehen, fällt in allen drei Teilbereichen geringer aus als für junge Männer (**Abb. D4-2**).

Die Abschlussquoten der ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben sich im Vergleich zu den zwei vorangegangenen Münchner Bildungsberichten 2016 und 2019 kontinuierlich verbessert (vgl. ebd., MBB 2016). Ausländische und deutsche Schüler*innen schneiden im Schulberufssystem und in der beruflichen Weiterbildung mittlerweile nahezu gleich gut ab. Im dualen System sank der Anteil der ausländischen Jugendlichen ohne beruflichen Abschluss von 19 % im Jahr 2017 auf 15,9 % in 2020. Gleichwohl gehen sie damit noch deutlich öfter ohne Abschluss ab als ihre deutschen Altersgenoss*innen (4,8 %).

Der hohe Anteil ausländischer Schüler*innen ohne Erfolg im dualen System ist dabei keine Besonderheit der Stadt München, sondern liegt sogar unter der bundesweiten Quote von 18,5 % (BIBB 2022, S. 152). Ein Grund für das deutlich schlechtere Abschneiden der ausländischen Auszubildenden im dualen System ist ihre im Durchschnitt geringere Vorbildung (vgl. Tab. D2-4A 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 (BIBB 2019, S. 173).

Abb. D4-2 Abschluss beruflicher Bildungsgänge ohne Erfolg nach Teilbereich, Geschlecht und Nationalität, 2020 (in %)

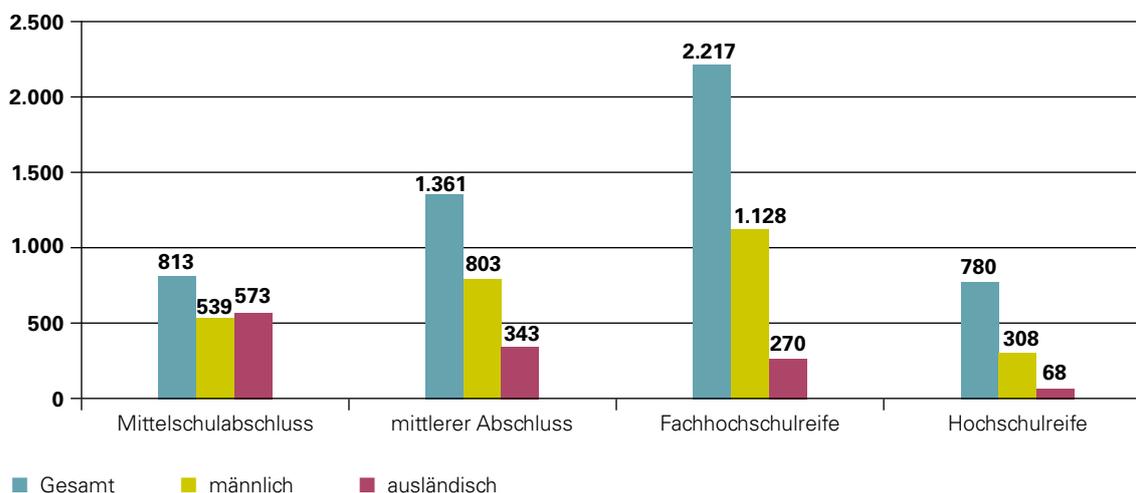


Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

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 2020 erwarben 813 Schüler*innen einen erfolgreichen Mittelschulabschluss an einer Berufsschule, einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung oder einer Berufsfachschule (Abb. D4-3). Ausländische (573) und männliche Jugendliche (539) 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. Abb. D2-2).

Abb. D4-3 An beruflichen Schulen erworbene allgemeinbildende Schulabschlüsse in München, 2020*



*ohne Wirtschaftsschulen

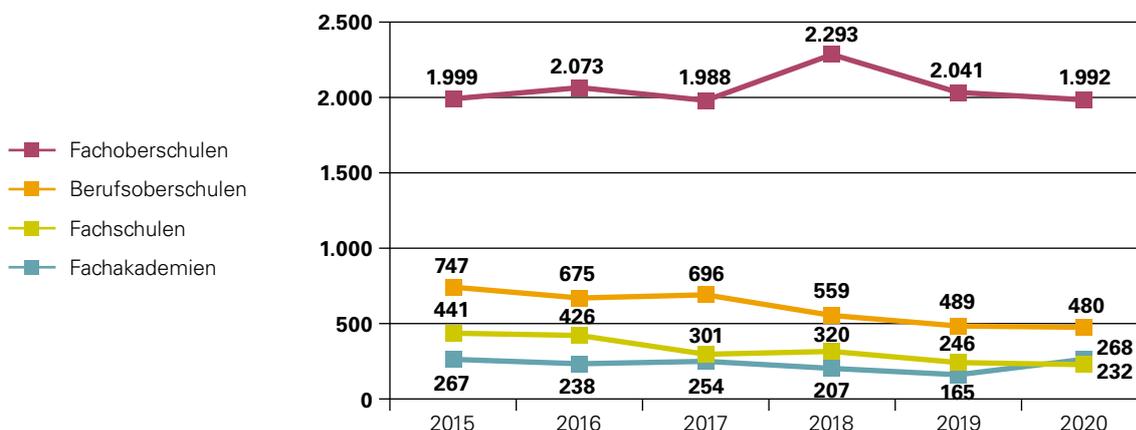
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

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 das Schulberufssystem. 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 2020 wurden an den beruflichen Schulen (ohne Wirtschaftsschulen) insgesamt 1.361 mittlere Schulabschlüsse vergeben. Ein Teil der Schüler*innen verwertet den so gewonnenen mittleren Schulabschluss für einen Schulbesuch an einer Berufsoberschule.

Die (Fach-)Hochschulreife kann an Fachoberschulen, Berufsoberschulen, an Fachakademien und Fachschulen sowie seltener auch an Berufsfachschulen erworben werden. 2020 wurde der Abschluss insgesamt 2.997 mal an beruflichen Schulen vergeben. Das entspricht 42 % der in diesem Jahr in München vergebenen Zugangsberechtigungen für eine (Fach-)Hochschule, während 58 % (bzw. 4.075) an den allgemeinbildenden Schulen in München und dort fast ausschließlich an den Gymnasien in Form eines Abiturs erlangt wurden (vgl. Tab. C5-1).

Erworben wird die (Fach-)Hochschulreife überwiegend an den Fachoberschulen. Im betrachteten Fünfjahreszeitraum sind es jährlich relativ konstant etwa 2.000 junge Erwachsene, die eine (Fach-)Hochschulreife an einer Fachoberschule erwerben, mit einem Ausreißer von 2.293 Abschlüssen im Sommer 2018 (Abb. D4-4). An den Berufsoberschulen ist die Zahl der Absolvent*innen mit (Fach-)Hochschulreife kontinuierlich zurückgegangen und betrug zuletzt 480 Personen. Hintergrund ist hier die sinkende Anzahl der Schüler*innen (vgl. ausführlich D1.2). Auch an den Fachschulen ist die Zahl der Absolvent*innen, die eine (Fach-)Hochschulreife erworben haben, in dem betrachteten Fünfjahreszeitraum rückläufig, im Sommer 2020 waren es 232 Personen. An den Fachakademien zeigt sich kein klarer Trend. Im Sommer 2020 erwarben zudem 25 Personen eine Fachhochschulreife an einer Berufsfachschule.

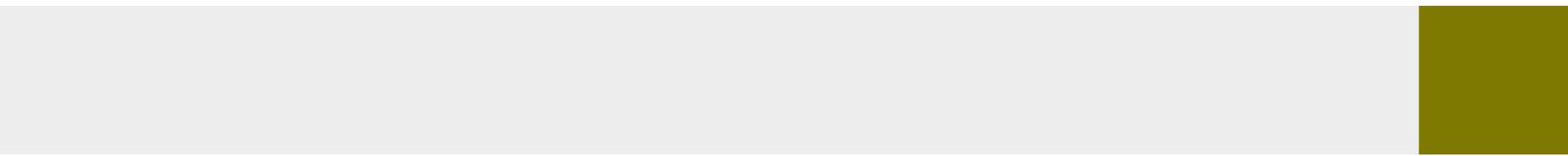
Abb. D4-4 An beruflichen Schulen erworbene (Fach-)Hochschulreife nach Schulart in München, Jahre 2015 bis 2020



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Darstellung

An den Fachoberschulen und Berufsoberschulen haben 71 % aller Abgänger*innen eine (Fach-) Hochschulreife erworben, 29 % gehen ohne weiteren allgemeinbildenden Abschluss ab. Viele, die ohne weiteren Abschluss gehen, verlassen die Fachoberschule schon während der 11. Jahrgangsstufe. In einer Befragung von Fachoberschüler*innen wurden als Gründe für einen vorzeitigen Abbruch oft Leistungsprobleme, aber auch fehlende Motivation genannt (vgl. Langhans & Traub 2022). Der Anteil erfolgreicher Abgänge lag bei den Frauen mit 74,7 % höher als bei den Männern (66,9 %). Ausländische Abgänger*innen verließen die Fachoberschule und die Berufsoberschule deutlich seltener (55 %) mit einer (Fach-)Hochschulreife als deutsche (74 %). Hier dürfte die unterschiedliche Vorbildung eine Rolle spielen (vgl. MBBB 2020, S. 198 und S. 206).

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 Schüler*innen von außerhalb besucht. 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 Schulabgänger*innen mit einer Hochschulzugangsberechtigung ist stetig gestiegen (siehe C5). Circa 80 % der Studienberechtigten nehmen ein Studium auf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Daneben haben vermehrt beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung Zugang zu den Hochschulen und die Zahl der internationalen 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 kommen strukturelle Veränderungen. Mit Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen hat eine Ausdifferenzierung der Studienangebote begonnen. Die Zahl der privaten Hochschulen hat bundesweit deutlich zugenommen (ebd.). Diese bieten häufig ein enges und spezialisiertes Fächerprofil an und zielen mit ihrem Angebot an berufsbegleitenden, Kombi- und Fernstudiengängen auf die Gruppe beruflich Qualifizierter (ebd.).

Nicht alle Studierenden schließen ihr Studium erfolgreich ab, der Anteil der Studienabbrecher*innen liegt im Bachelorstudium bei 28 % und variiert stark über die Studienfächer (vgl. Heublein u.a. 2022).

Den Hochschulstandorten in der Landeshauptstadt und dem Landkreis München kommt bei der Bildungsversorgung eine wichtige Rolle weit über die Stadt- und Landkreisgrenzen hinweg zu. So studieren 34,1 % aller bayerischen Studierenden an einer Hochschule in München inklusive des Landkreises. In diesem Kapitel wird neben Veränderungen in der Hochschullandschaft (E1) und der Entwicklung der Studierendenzahlen (E4) sowie Absolvent*innenzahlen (E5) besonders auf die Zusammensetzung der Gruppe der Studierenden nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit (E2) und Unterschiede in der Studienfachwahl (E3) eingegangen. Im Abschnitt E6 werden die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Studiensituation beleuchtet.

Veränderung der Hochschulstatistik

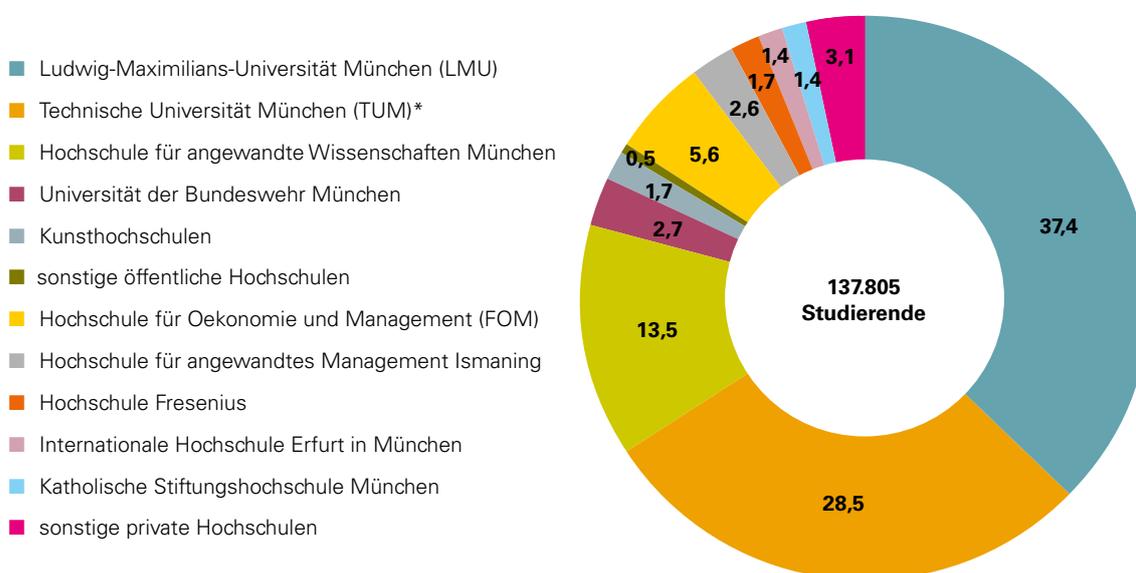
Die Bevölkerung kann als Hauptwohnsitz-, Nebenwohnsitz- oder wohnberechtigte Bevölkerung angegeben werden. Dabei ist die wohnberechtigte Bevölkerung die Summe der Hauptwohnsitz- und der Nebenwohnsitzbevölkerung. Da Bildungsangebote von allen Bürger*innen in Anspruch genommen werden können, wird im Folgenden 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.

E1 Anzahl, Art und Trägerschaft der Hochschulen in München

Laut Hochschulstatistik bieten gegenwärtig 23 Hochschulen in der Landeshauptstadt und dem Landkreis München (**Tab. E1-1**) ein breites Studienangebot an. Im Wintersemester 2020/21 waren 137.805 Studierende an einer Münchner Hochschule eingeschrieben. Die allermeisten besuchten eine der drei großen Hochschulen: 37,4 % die Ludwig-Maximilians-Universität (LMU), 28,5 % die Technische Universität München (TUM) und 13,5 % die Hochschule für angewandte Wissenschaften (HM) (**Abb. E1-1**). Weitere 4,9 % der Studierenden waren an einer anderen öffentlichen Hochschule eingeschrieben. Dies sind die Universität der Bundeswehr, die drei

Kunsthochschulen, die Hochschule für Politik und die Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern. Die verbleibenden 15,8 % studierten an einer der 14 privaten Hochschulstandorte, die größten davon sind die Hochschule für Oekonomie und Management (FOM), die Hochschule für angewandtes Management Ismaning, die Hochschule Fresenius, der Münchner Standort der Internationalen Hochschule Erfurt sowie die Katholische Stiftungshochschule München.

Abb. E1-1 Verteilung der Studierenden auf die Hochschulstandorte in der Landeshauptstadt und dem Landkreis München, Wintersemester 2020/21 (in %)



* TUM: Standorte München und Garching ohne Weihenstephan

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

An der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) studieren 51.512 junge Menschen. Die LMU bietet mit fast 200 Studiengängen 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 an ihren Standorten in München und Garching 39.230 Studierende. Daneben gibt es weitere 4.552 Studierende am Standort Freising-Weihenstephan, der hier (genau wie die Standorte Straubing, Heilbronn und Singapur) nicht berücksichtigt wird. An der TUM werden über 170 Studiengänge aus den Bereichen Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Medizin, Lebenswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften sowie der Lehrerbildung und Bildungsforschung angeboten. Am 1. Dezember 2014 hat die TUM die Trägerschaft der Hochschule für Politik München 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 18.544 Studierende und bietet vor allem technisch ausgerichtete Studiengänge an. In den Bereichen 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 3.775 Studierenden neben einer Reihe an Ingenieurstudiengängen auch Studiengänge in Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Bildungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaften an. Die drei staatlichen Kunsthochschulen – Akademie der Bildenden Künste, Hochschule für Musik und Theater und Hochschule für Fernsehen und Film – bieten ein vielfältiges Studienangebot für kreative Berufe. Die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege in Bayern bildet in München Personal für wissenschaftliche Bibliotheken und Archive in öffentlicher Hand aus.

Die Zahl der in der Hochschulstatistik aufgeführten privaten Hochschulstandorte in München und Umgebung ist im WS 2020/21 auf 14 Hochschulen gestiegen (WS 2016/17: 9; WS 2017/18: 12). Die größte private Hochschule ist die Hochschule für Oekonomie & Management (FOM) mit 7.654 Studierenden am Standort München. Sie wendet sich an Berufstätige, die berufs begleitend studieren wollen, hat seit 2002 ein Hochschulzentrum in München und bietet Studiengänge in den Bereichen Wirtschaftswissenschaften, IT- und Ingenieurwissenschaften sowie Gesundheit und Soziales an. Die Hochschule für angewandtes Management Ismaning mit 3.646 Studierenden bietet ein breites Spektrum an Studiengängen im Bereich Management, Wirtschaft und Marketing mit unterschiedlichem Branchenfokus, darunter eine Reihe an dualen Studienplätzen wie bspw. in Public Management in Kooperation mit der Landeshauptstadt München. An der Hochschule Fresenius mit 2.397 Studierenden werden insbesondere Studiengänge, zum Teil auch berufsbegleitend, aus den Bereichen Wirtschaft, Psychologie und Gesundheit angeboten. Die IU Internationale Hochschule mit Sitz in Erfurt bietet am Standort München ein Kombistudium, in dem flexibles Selbststudium mit hybriden Lehrveranstaltungen verbunden wird, sowie das duale Studium an; insgesamt sind in den Bereichen Wirtschaft, Soziales, IT und Tourismus 1.921 Studierende eingeschrieben. An der Katholische Stiftungshochschule München e.V. (KSH) mit 1.893 Studierenden können Sozial-, Pflege- und pädagogische Berufe studiert werden. Weitere private Hochschulen in München bieten Studiengänge in den Bereichen Wirtschaft, Medien, Design, Gesundheit und Sprachen.

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 Standorten im Umland differenziert.

Der unterschiedlich hohe Frauenanteil ergibt sich aus dem Profil und Studienangebot der einzelnen Hochschulen und einer nach wie vor geschlechtsspezifischen Studienfachwahl (**Abb. E3-1**). An den einzelnen Hochschulen variiert der Anteil an Studierenden mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit ebenfalls deutlich, auch hier spielen Unterschiede in der Studienfachwahl eine Rolle (**Abb. E3-1**).

Tab. E1-1 Studierende, Frauenanteil und Anteil ausländischer Studierender (in %) an Hochschulstandorten in München inklusive Landkreis im Wintersemester 2020/21

	Hochschulart	Insgesamt	weiblich in %	ausländisch in %
öffentliche Hochschulen insgesamt, davon...		116.051	46,7	23,0
Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU)	Universität	51.512	60,8	17,8
<i>davon</i> LMU Stadtgebiet München		47.760	60,3	17,0
LMU im Landkreis München		3.752	67,8	27,9
Technische Universität München (TUM)	Universität	43.782	36,2	34,0
<i>davon</i> TUM Stadtgebiet München		20.857	42,5	35,5
TUM Standort Garching		18.373	23,8	35,0
TUM Standort Weihenstephan*		(4.552)	(57,2)	(23,3)
Hochschule für angewandte Wissenschaften München (HM)	Fachhochschule	18.544	39,5	14,1
Universität der Bundeswehr München	Universität + Fachhochschule	3.775	17,5	1,5
Hochschule für Musik und Theater München	Kunsthochschule	1.267	51,7	42,5
Akademie der Bildenden Künste München (ADBK)	Kunsthochschule	744	62,0	26,6
Hochschule für Politik München (HfP)	Universität	570	47,0	36,0
Hochschule für Fernsehen und Film München (HFF München)	Kunsthochschule	349	49,9	14,0
Hochschule für den öffentlichen Dienst in Bayern, Standort München (Archiv- u. Bibliothekswesen)	Verwaltungsfachhochschule	60	70,0	1,7
private Hochschulen insgesamt, davon...		21.754	58,6	13,2
FOM Hochschule für Oekonomie und Management Essen, Standort München	Fachhochschule	7.654	56,0	13,0
Hochschule für angewandtes Management Ismaning	Fachhochschule	3.646	47,0	6,4
Hochschule Fresenius (HSF)	Fachhochschule	2.397	64,8	9,2
Internationale Hochschule Erfurt in München	Fachhochschule	1.921	68,8	7,9
Katholische Stiftungshochschule München (KSH)	Fachhochschule	1.893	82,7	12,9
Hochschule Macromedia für angewandte Wissenschaften Stuttgart in München	Fachhochschule	843	63,9	19,2
International School of Management Dortmund in München	Fachhochschule	736	53,8	23,1
Munich Business School (MBS)	Fachhochschule	579	50,4	57,0
HDBW Hochschule der Bayerischen Wirtschaft für angewandte Wissenschaften München	Fachhochschule	535	29,2	12,3
Deutsche Hochschule für Gesundheit und Sport Berlin in Ismaning	Fachhochschule	506	52,8	8,7
Hochschule für Philosophie München/ Philosophische Fakultät S.J.	Theologische Hochschule	436	48,9	10,6
Internationale Hochschule SDI München	Fachhochschule	285	80,4	63,9
Mediadesign Hochschule Berlin, Standort München	Fachhochschule	271	60,9	9,6
IB-Hochschule für Gesundheit und Soziales Berlin in München	Fachhochschule	52	80,8	3,8
Hochschulen insgesamt		137.805	48,5	21,4

* der TUM-Standort Weihenstephan wird bei der TUM mitgezählt, aber nicht bei den Studierendenzahlen insgesamt

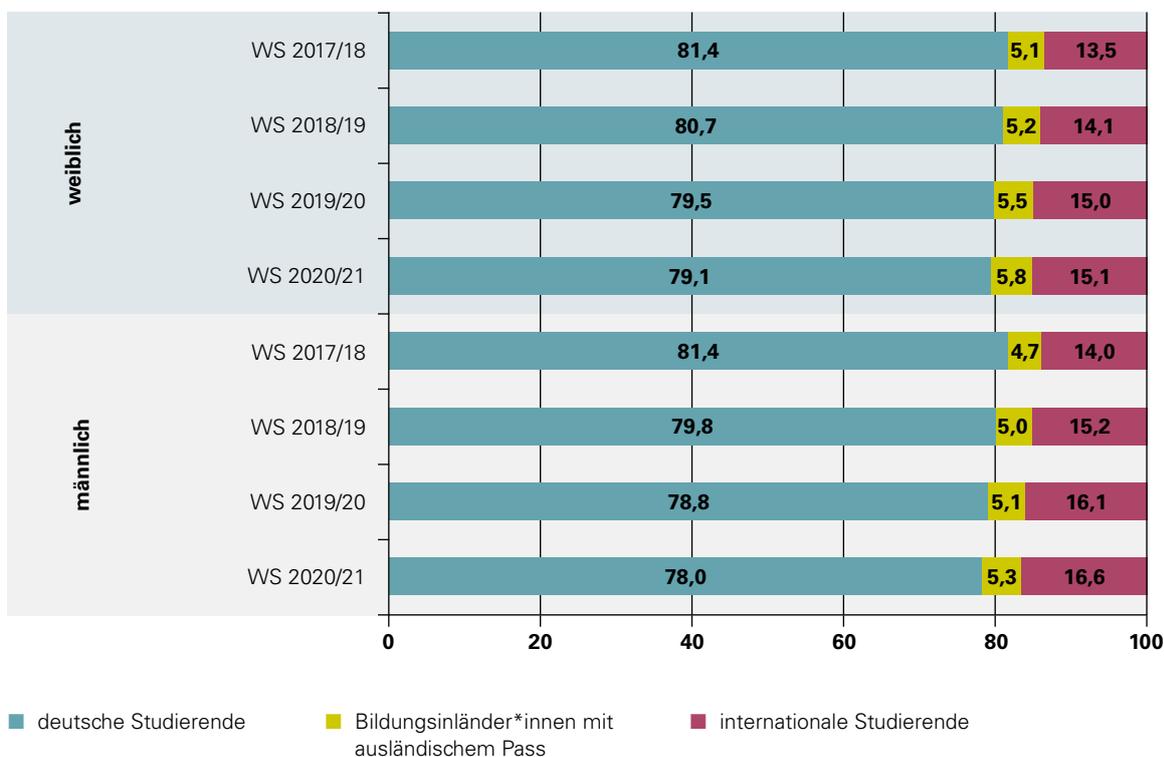
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

E2 Studierende nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit

Von den 137.805 Studierenden an Münchner Hochschulen im Wintersemester 2020/21 sind 48,5 % Frauen. Im Vergleich zum Wintersemester 2017/18 (Frauenanteil 47,9 %) ist ihr Anteil gestiegen und entspricht etwa ihrem Anteil in der bayerischen Bevölkerung. Da junge Frauen in Bayern häufiger eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben (siehe C5), gilt jedoch weiterhin, dass junge Frauen ihre Hochschulzugangsberechtigung seltener zur Aufnahme eines Studiums nutzen als Männer (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Dies trifft besonders für junge Frauen mit Fachhochschulreife zu – nur circa 60 % der bayerischen Fachabiturientinnen beginnt ein Studium im Vergleich zu circa drei Vierteln der jungen Männer mit diesem Abschluss (vgl. Bayerisches Landesamt für Schule 2021).

Eine ausländische Staatsangehörigkeit haben im Wintersemester 2020/21 21,4 % aller Studierenden, drei Jahre zuvor waren es mit einem Anteil von 18,6 % deutlich weniger. Darunter hatten 5,6 % ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben und sind somit Bildungsinländer*innen mit ausländischem Pass. Weitere 15,9 % bringen ihre Hochschulzugangsberechtigung aus dem Ausland mit und sind internationale Studierende. 78,6 % der Studierenden haben einen deutschen Pass (**Abb. E2-1**).

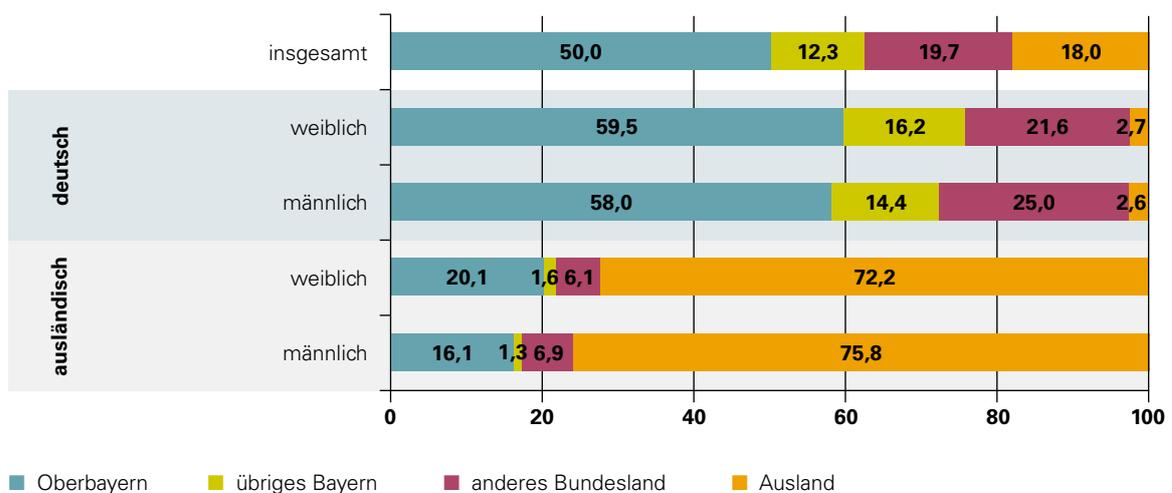
Abb. E2-1 Studierende an Münchner Hochschulen nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Land der Hochschulzugangsberechtigung, Wintersemester 2017/18 bis 2020/21 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Differenziert man genauer nach der Region, in der die in München und dem Landkreis Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (**Abb. E2-2**), so haben 74,0 % aller deutschen Studierenden im Wintersemester 2020/21 ihr Abitur oder ihre Fachhochschulreife in Bayern erlangt, darunter 58,7 % in Oberbayern. Dies belegt die Bedeutung von München als Studienort für die bayerischen Hochschulzugangsberechtigten. Aus einem anderen Bundesland kommen 23,3 % der deutschen Studierenden in München und 2,7 % haben ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben. Von den ausländischen Studierenden haben knapp drei Viertel eine ausländische Hochschulzugangsberechtigung und 25,9 % sind sogenannte Bildungsinländer*innen, die ihr Abitur oder Fachabitur größtenteils in Bayern gemacht haben. Männliche ausländische Studierende kommen etwas häufiger mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung als ihre Kommilitoninnen, letztere haben hingegen etwas häufiger ihre Hochschulzugangsberechtigung in Oberbayern erworben.

Abb. E2-2 Studierende an Hochschulen in Landeshauptstadt und Landkreis München nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Region der Hochschulzugangsberechtigung, Wintersemester 2020/21 (in %)



Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Eine Gruppe, die potentiell besondere Unterstützung zur erfolgreichen Bewältigung eines Studiums braucht, sind Studierende mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten. Die staatlichen Hochschulen sind dazu verpflichtet, die Belange und Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung zu berücksichtigen und eine chancengleiche Teilhabe zu ermöglichen. Darüber hinaus müssen die Hochschulen eine*n Beauftragte*n für Studierende mit Behinderung bestellen. Amtliche Daten zu ihrer Zahl liegen nicht vor. In der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks gaben 2016 11 % der teilnehmenden Studierenden an, dass sie gesundheitliche Beeinträchtigungen haben, die sich erschwerend auf das Studium auswirken, dabei lag bei circa der Hälfte eine psychische Erkrankung vor (vgl. Middendorff u.a. 2017, S. 37 und 120, vgl. auch MBB 2019). Aktuellere Daten sind erst 2023 zu erwarten.

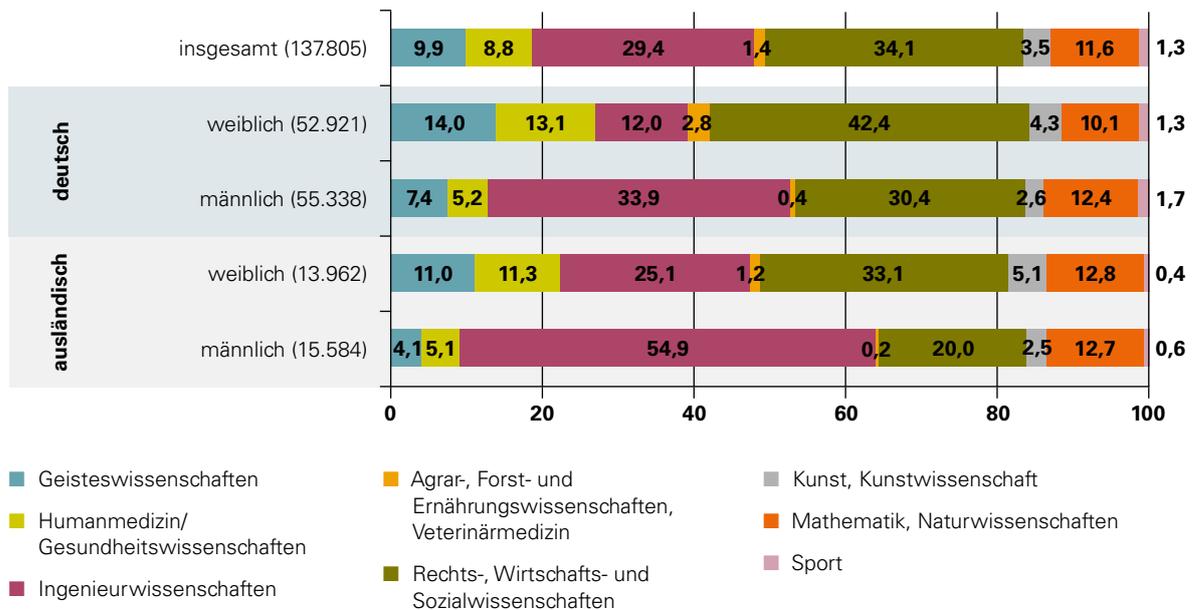
Exkurs E1: Die soziale Herkunft von Studierenden

Akademiker*innenkinder sind unter den Studierenden deutlich überrepräsentiert. Analysen auf Basis der 21. Sozialerhebung 2016 sowie weiterer amtlicher Daten ergeben, dass 79 von 100 Kindern aus Akademiker*innenhaushalten ein Studium beginnen im Vergleich zu 27 von 100 Kindern aus Nicht-Akademiker*innenhaushalten (Kracke u. a. 2018). Diese großen Unterschiede lassen sich zu einem erheblichen Teil darauf zurückführen, dass Nichtakademiker*innenkinder seltener ein Gymnasium besuchen und folglich seltener die Hochschulreife erwerben. Zusätzlich entscheiden sich Studienberechtigte aus Nichtakademiker*innenhaushalten seltener für ein Studium als Studienberechtigte aus Akademiker*innenhaushalten (ebd., Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

E3 Studierende nach Studienfachwahl

Aus dem breiten Fächerangebot wählten die Studierenden im Wintersemester 2020/21 am häufigsten ein Studienfach in den Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (34,1 %) und Ingenieurwissenschaften (29,4 %) (**Abb. E3-1**). Junge Frauen besuchten viel häufiger als junge Männer Studiengänge in den Fächergruppen Geisteswissenschaften, Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften, in Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften und Veterinärmedizin sowie in Kunst und Kunstgeschichte. Junge Männer entschieden sich fast 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 Geschlechtsgenoss*innen. Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wurden von Frauen und von deutschen Studierenden häufiger studiert.

Abb. E3-1 Verteilung der Studierenden an Münchner Hochschulen auf Fächergruppen nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit, Wintersemester 2020/21 (in %)



Aufgrund des geänderten räumlichen Zuschnittes (hier: Landeshauptstadt und Landkreis München) sind die Zahlen mit der Darstellung im Münchner Bildungsbericht 2019 (Landeshauptstadt München sowie die Standorte der LMU und TUM im Umland) nur eingeschränkt vergleichbar.

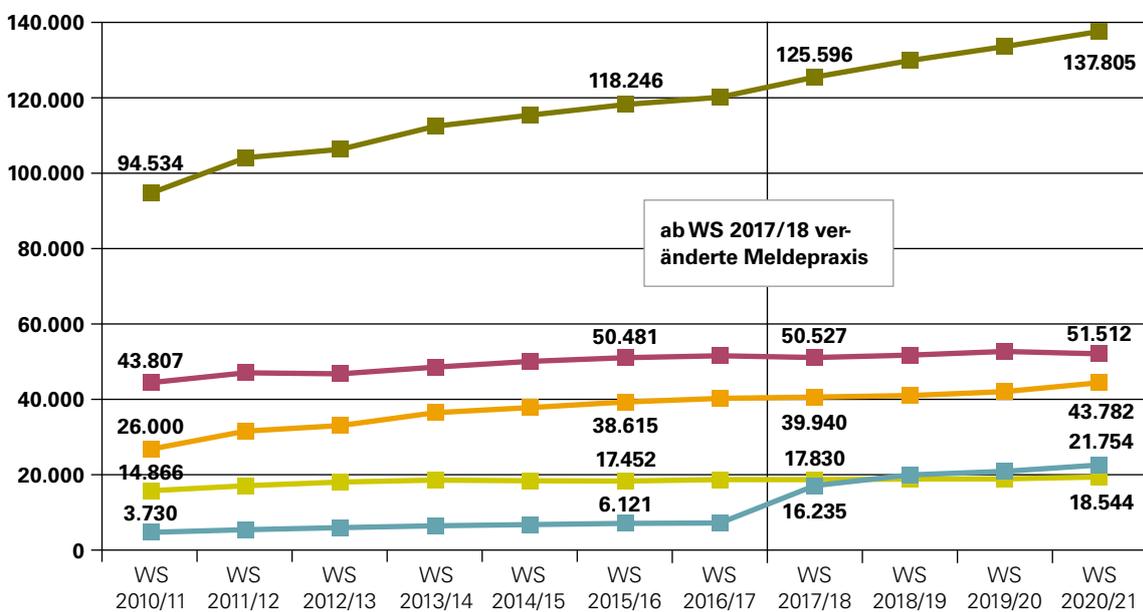
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Im Vergleich zum Wintersemester 2017/18 sind mehr Studierende in den Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (+2,9 Prozentpunkte) sowie in den Ingenieurwissenschaften (+0,6 Prozentpunkte) eingeschrieben, der Anteil der Studierenden in den Fächergruppen Geisteswissenschaften (-1,7 Prozentpunkte) und Mathematik/Naturwissenschaften (-1 Prozentpunkt) nahm hingegen ab.

E4 Entwicklung der Studierendenzahl

Die Zahl der Studierenden an Münchner Hochschulen wächst weiter: Sie ist in den vier Jahren zwischen WS 2017/18 und WS 2020/21 um 12.209 Studierende bzw. 9,7 % gestiegen (Abb. E4-1). Von den drei großen Hochschulen hatte die TUM mit einem Plus von circa 3.800 Studierenden den größten Zuwachs. Die Zahl der Studierenden an privaten Hochschulen ist in diesem Zeitraum um rund 5.500 gewachsen.

Abb. E4-1 Entwicklung der Studierendenzahl an ausgewählten Hochschulen in München und insgesamt, Wintersemester 2010/11 bis 2020/21



- Studierende insgesamt*
- Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU)
- Technische Universität München (TUM)**
- Hochschule für angewandte Wissenschaften München (HM)
- Private Hochschulen

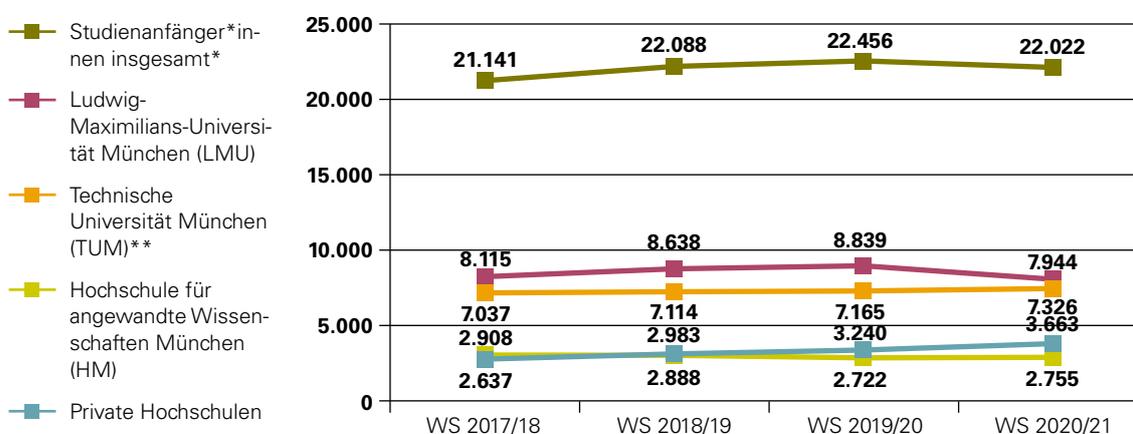
* Studierende insgesamt: ab WS 2017/18 ohne TUM Weihenstephan

** TUM: insgesamt inklusive Standort Weihenstephan

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Im Wintersemester 2020/21 haben sich 22.022 junge Menschen erstmals an einer Hochschule in München eingeschrieben, das waren 434 Studienanfänger*innen weniger als im Vorjahr. An der LMU sank die Zahl um 895 Studienanfänger*innen bzw. 10,1 % (Abb. E4-2). Die privaten Hochschulen konnten hingegen einen Zuwachs um 423 Studienanfänger*innen verzeichnen (+13,1 %).

Abb. E4-2 Entwicklung der Zahl der Studienanfänger*innen an ausgewählten Hochschulen in München und insgesamt, Wintersemester 2017/18 bis 2020/21



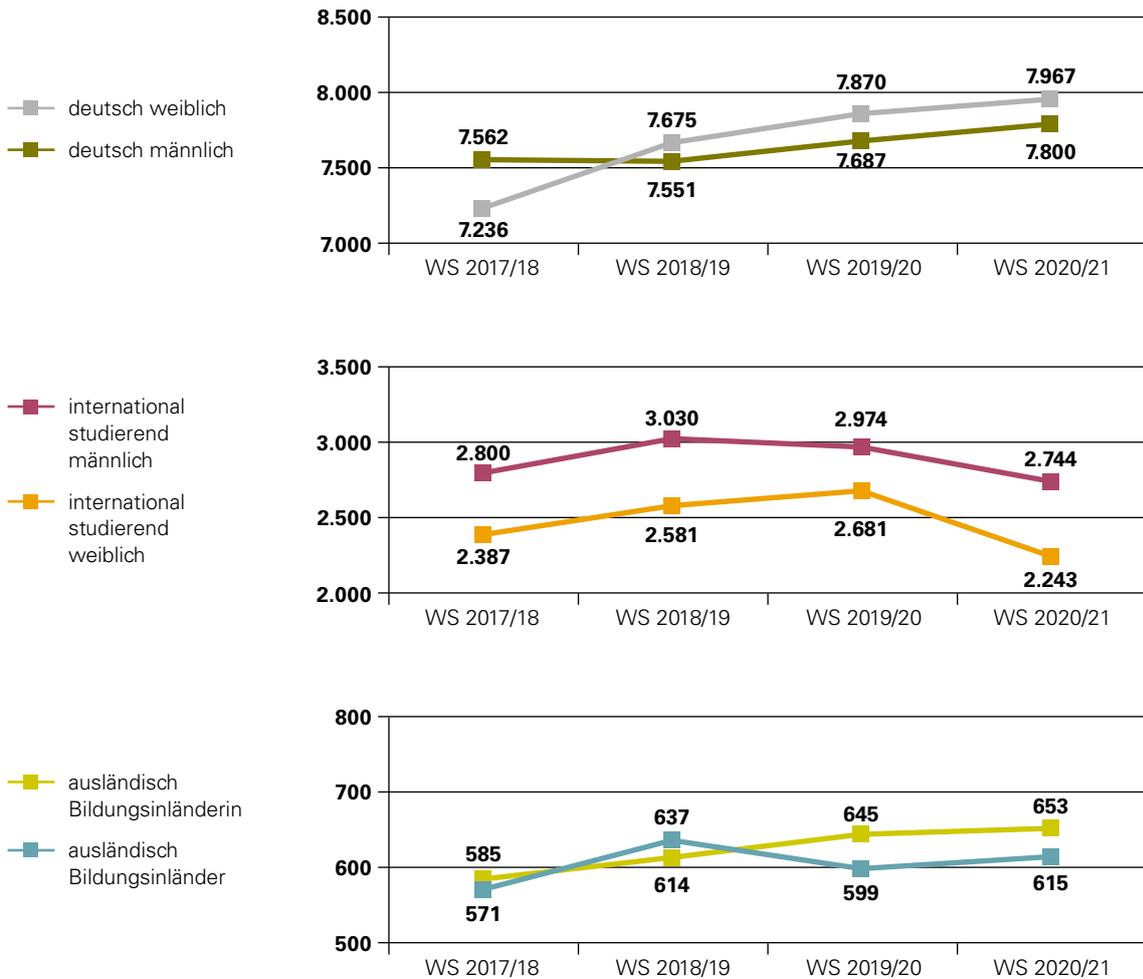
*Studienanfänger*innen insgesamt: ohne TUM Weihenstephan

** TUM: insgesamt inklusive Standort Weihenstephan

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

Eine Analyse nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit zeigt, dass die rückläufigen Studienanfänger*innenzahlen vollständig auf die internationalen Studierenden zurückgeht, das heißt auf ausländische Studienanfänger*innen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben (Abb. E4-3). Wahrscheinlich war vielen internationalen Studieninteressierten aufgrund der Corona-Pandemie der Studienbeginn in Deutschland nicht möglich. In den Jahren 2017/18 bis 2019/20 haben sowohl deutsche wie auch ausländische Frauen häufiger ein Studium aufgenommen. Inzwischen gibt es sowohl unter den Studienanfänger*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit als auch unter den Bildungsinländerinnen, die einen ausländischen Pass haben und ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben, mehr Frauen als Männer. Bei den internationalen Studierenden hat sich die Zahl der Frauen der der Männer bis 2019/20 angenähert und ist 2020/21 deutlich unter das Niveau von 2017/18 gefallen.

Abb. E4-3 Entwicklung der Zahl der Studienanfänger*innen nach Staatsangehörigkeit, Land der Hochschulzugangsberechtigung und Geschlecht, in München, Wintersemester 2017/18 bis 2020/21



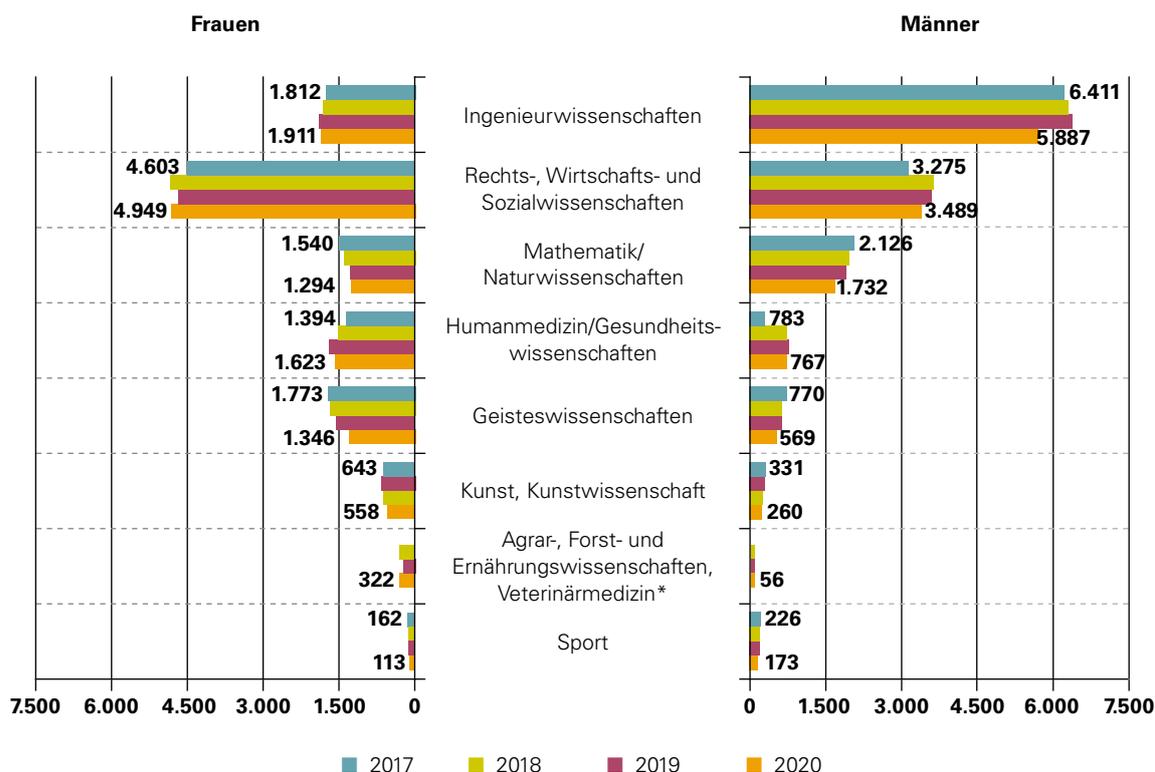
Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung und Darstellung

E5 Absolvent*innen

Im Jahr 2020 schlossen 25.049 Studierende ihr Studium an einer Hochschule in der Landeshauptstadt oder dem Landkreis München erfolgreich ab. Die meisten Abschlüsse wurden in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (33,7 %) und in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (31,1 %) erreicht (**Abb. E5-1**). 45,5 % der Männer haben einen Abschluss in den Ingenieurwissenschaften erworben (Frauen: 15,8 %), Frauen haben am häufigsten ein Studium in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften abgeschlossen (40,8 % vs. 27,0 % der Männer).

Im Vergleich zum Jahr 2019 mit 26.664 Absolvent*innen ist die Zahl 2020 um 1.615 Absolvent*innen bzw. 6,1 % zurückgegangen, während die Absolvent*innenzahl zwischen 2017 und 2019 nur geringfügig schwankte. Der Rückgang von 2019 zu 2020 an Münchner Hochschulen entspricht dem bundesweiten Rückgang der Absolvent*innenzahlen um circa 6 % (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 216). Hier wird ein Effekt der Corona-Pandemie vermutet. Zumindest in der Frühphase der Pandemie konnten Prüfungen teilweise nicht durchgeführt werden, was den Abschluss verzögerte (vgl. ebd.). Der Rückgang war bei den Absolventen (-1.322 Personen; -9,3 %) rund viermal größer als bei den Absolventinnen (-293; -2,4 %). Die höchsten Rückgänge gab es bei den Männern in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (-700 Absolventen) sowie in Mathematik/Naturwissenschaften (-234), bei den Frauen bei den Geisteswissenschaften (-250 Absolventinnen) und Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (-113). Eine Differenzierung der Abschlüsse nach Bachelor, Master und Promotion ist nicht möglich.

Abb. E5-1 Absolvent*innen an Münchner Hochschulen nach Fächergruppen und Geschlecht in den Jahren 2017 bis 2020



Alle Hochschulstandorte in der Landeshauptstadt München und dem Landkreis München

*Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin: für das Jahr 2017 keine vergleichbaren Daten

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik sowie bildungsmonitoring.de, eigene Darstellung

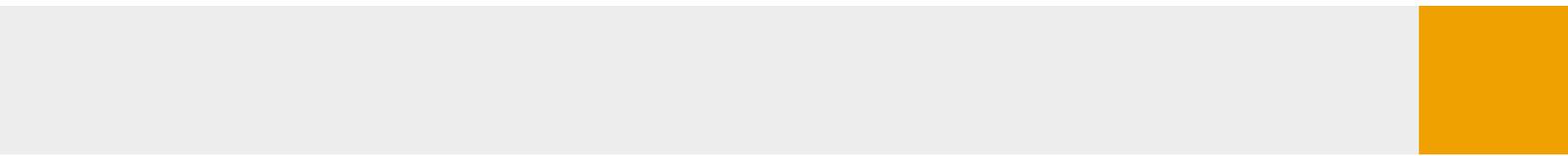
E6 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Studiensituation

Die Corona-Pandemie hat auch für Studierende die Lebens- und Lernsituation deutlich verändert. An den Hochschulen wurde der Lehrbetrieb auf unterschiedliche digitale Formate umgestellt. Aus Perspektive der Studierenden war damit die Studiensituation mehrheitlich schwieriger geworden, insbesondere fehlte vielen der Austausch mit anderen Studierenden und Lehrenden. Für einige Studierende wurde es aber auch einfacher, ihren Tag zu strukturieren. Ein Vergleich unterschiedlicher digitaler Lehrformate zeigt, dass insbesondere Videokonferenzen und im Nachhinein abrufbare Videoaufzeichnungen die Zufriedenheit mit dem erreichten Wissen und Können bei den Studierenden fördern (Marczuk u.a. 2021).

Bestimmte Studierendengruppen wurden in höherem Maße getroffen: So zeigten Studierende mit Beeinträchtigungen, Studierende aus der COVID-Risikogruppe und Studierende mit Kind häufiger ein hohes Stressempfinden als die Gesamtgruppe der befragten Studierenden (Zimmer u. a. 2021).

68 % aller Vollzeit-Studierenden, die alleine wohnen bzw. wirtschaften, waren 2016 während des Studiums erwerbstätig (2012: 62 %), die Mehrheit der erwerbstätigen Studierenden war auf den eigenen Verdienst zur Bestreitung des Lebensunterhaltes angewiesen (59 %) (Middendorff u.a. 2017). Durch die Corona-Pandemie ist für knapp 40 % der erwerbstätigen Studierenden die Erwerbssituation schwieriger geworden. Ein knappes Drittel berichtete 2020 zudem, dass sich die Einkommenssituation ihrer Eltern verschlechtert hat (Becker & Lörz 2020). Insbesondere bei Studierenden, bei denen beides zusammentraf, erhöhte sich die Gefahr eines Studienabbruchs aus finanziellen Gründen. Internationale Studierende und Studierende aus Nicht-Akademiker*innenfamilien waren hiervon häufiger betroffen (ebd.).

„Absolvent*innen eines Hochschulstudiums sind im Vergleich zu den beruflich Ausgebildeten zwar nur halb so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen (Bundesagentur für Arbeit 2021). Sie sind allerdings – insbesondere zu Beginn des Berufslebens – deutlich häufiger atypisch beschäftigt“ (vgl. BMAS 2021b, S. 236). In einer Befragung im Oktober 2020 sahen 33 % der Studierende ihre Aussichten, zügig einen Job zu finden, durch die Corona-Pandemie etwas und weitere 9 % sogar deutlich verschlechtert (Ernst & Young 2020).



F Non-formale und informelle Bildung

Das vorliegende Kapitel liefert keine umfassende Darstellung des weiten Bereichs non-formaler und informeller Bildungsangebote bzw. Lernsettings. Stattdessen beschränkt es sich auf drei Themen bzw. Angebote, um auf diese jeweils ausführlicher einzugehen. Dabei handelt es sich um die Erwachsenenbildung (F1), die Angebote der Stadtbibliothek (F2) und das NS-Dokumentationszentrum (F3).

Darüber hinaus findet sich zu non-formalen Bildungsangeboten ein kurzer Datenüberblick im Statistischen Jahrbuch München, z. B. für Einrichtungen wie Museen und Theater (vgl. StatAmt 2021). Für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit enthält auch der Kinder- und Jugendhilfebericht 2018/2019/2020 des Stadtjugendamts München Beispiele, die auf non-formale und informelle Bildung verweisen (vgl. SozRef 2021b).

Situation während der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie hat alle Angebote der non-formalen Bildung stark getroffen: In der Folge von Schließungen, Abstands- und Hygieneregeln sind die Nutzer*innen-zahlen stark zurückgegangen. Für die Zahlen in den folgenden Abschnitten, die zumeist das Berichtsjahr 2021 ausweisen, müssen bei der Interpretation die Corona-auswirkungen entsprechend berücksichtigt werden.

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** sind dabei nicht vollkommen eindeutig, im europäischen und im nationalen Diskurs gibt es 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, sie 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, allerdings außerhalb der Einrichtungen des formalisierten Bildungssystems 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 et al. 2012, S. 20). Allerdings wird informellem Lernen teils auch zugestanden, dass es zielgerichtet sein kann (vgl. u. a. EU 2001, S.33): Entsprechend wird auch in der Trendanalyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung informelles Lernen so definiert, dass es auf ein Lernziel ausgerichtet ist, das intentional verfolgt wird (Widany 2021, S. 13). 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 auch selbstgesteuertes Lernen (vgl. Baumbast et al. 2012, S. 18f. und S. 24ff.). Diesen Lernformen entsprechend 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 dies vorsehen (vgl. u.a. EU 2001, S. 33). Gleichwohl kann auch in formalen Settings, wie im schulischen Kontext, Lernen beiläufig passieren.

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. Auf dieser Basis werden im Folgenden auch die Erwachsenenbildung (vgl. F1), die Angebote der Stadtbibliothek (vgl. F2) und das NS-Dokumentationszentrum (vgl. F3) dargestellt. Aufgrund des oft auch offenen Zugangs zu den Angeboten, bei welchem Teilnahme oder Nutzung nicht immer erhoben werden kann, gibt es aber bereits hier Erfassungsgrenzen.

Eine andere Möglichkeit ist die Betrachtung der Lernorte bzw. Lernangebote non-formaler Bildung. Hierzu zählen u. a. Kursangebote (z. B. der Münchner Volkshochschule), kulturelle Angebote und Einrichtungen (z. B. Museen, Theater) und auch öffentliche Jugend-, Freizeit-, Senioren*innen- und Sportangebote genauso wie die Vereinsarbeit und andere Bildungsgelegenheiten. Folglich kann eine Beschreibung der Angebote hilfreich sein, um die Bandbreite der non-formalen Bildung sichtbar zu machen.

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. 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. In den folgenden Abschnitten beschränken sich die dargestellten Daten allerdings auf non-formale Bildungsangebote.

Sowohl die Erfassung der Teilnahmen (non-formale Bildung) als auch der Blick auf Lernorte und Lernangebot (non-formale Bildung und informelles Lernen) können **keine Auskunft über Bildungsergebnisse** geben. Dabei können Bildungserträge eintreten, welche sich nicht 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 betrifft auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE, Kapitel G), 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. Allerdings lassen sich Verhaltensänderungen umgekehrt nicht immer auf ein spezifisches Bildungsangebot zurückführen.

Die offenen Punkte bei der Erfassung non-formaler Bildung und informellen Lernens führen zu einem explorativen Vorgehen. Das 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.

F1 Erwachsenenbildung

Der Begriff Erwachsenenbildung wird teils synonym mit dem Begriff Weiterbildung verwendet. In der Münchner Bildungsberichterstattung wird der große Bereich der Erwachsenenbildung bzw. der Weiterbildung zweigeteilt dargestellt. Während im Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung (zuletzt MBBB 2020) der Fokus auf der beruflichen Weiterbildung liegt (vgl. ebd., S. 164), ist im vorliegenden Abschnitt vor allem der Bereich der nicht berufsbezogenen Weiterbildung Thema. Klar abgrenzen lassen sich die beiden Bereiche dabei nicht immer. Sowohl die Angebote wie die Motivation der Teilnehmenden bringen Überschneidungen mit sich. So zeigen die Ergebnisse des Adult Education Survey, dass die Motivation zur Teilnahme an non-formaler Weiterbildung (berufliches oder privates Interesse) und die Zuordnung zu beruflichen und privaten Segmenten nicht deckungsgleich sind (vgl. Kohl 2021, S. 224). Dem Survey ist ebenfalls zu entnehmen, dass bundesweit 4 % aller individuell berufsbezogenen Weiterbildungen an Volkshochschulen stattfinden (vgl. BMBF 2021, S. 56).

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung steht in enger Verbindung mit den Ansätzen des lebensbegleitenden Lernens, welches die Teilhabe an Bildung für jede und jeden über die ganze Lebenszeit hinweg ermöglichen soll (vgl. OECD 1973, S.25). Insbesondere 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. Europäische Kommission 2000, S3ff.).

Im Folgenden werden die Angebote und Leistungszahlen der Münchner Volkshochschule, des katholischen Münchner Bildungswerks/Haus der Familie und des Evangelischen Bildungswerks vorgestellt. 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 in deren Auftrag sie bestimmte Bildungsangebote durchführen.

Dem BayEbFöG folgend bauen die Programmaufträge für die Münchner Volkshochschule, das katholische Münchner Bildungswerk/Haus der Familie und das Evangelische Bildungswerk darauf auf, zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Menschen beizutragen. Für die Münchner Volkshochschule, als größtem Anbieter und als parteipolitisch und weltanschaulich unabhängiges Weiterbildungszentrum der Landeshauptstadt München, bedeutet dies, ein differenziertes, breites und tiefes Programm vorzuhalten, das die Bildungsbedarfe der Münchner Bürger*innen abdeckt. Dabei ergeben sich Unterschiede im Angebotsprofil und im Umfang des Angebots zwischen den drei Trägern auch aufgrund ihrer Größe und finanziellen Ausstattung. Die überwiegende Konzentration auf die Angebote in den Pfarrgemeinden und Einrichtungen vor Ort des katholischen Münchner Bildungswerks und des Evangelischen Bildungswerks korrespondieren mit deutlich geringerem Umsatz im Vergleich zu dem Volumen der Münchner Volkshochschule.

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. Daten zur Staatsangehörigkeit und Menschen mit Behinderung liegen für die Erwachsenenbildung insgesamt nicht vor.

F1.1 Belegungen, Veranstaltungen und Unterrichtsstunden

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 Bürger*innen in der Stadt München sowie im Landkreis München. Für den Abgleich der Angebote in München, werden für beide Träger die Daten im Folgenden allein für die Stadt München herangezogen, für die trägerspezifische Betrachtung der Programmbereiche (vgl. F1.2.2 und F1.2.3) wird die gesamte Bildungsleistung der drei Träger berücksichtigt.

Die Münchner Volkshochschule ist als kommunales Weiterbildungszentrum der Stadt München mit deutlichem Abstand die größte Anbieterin mit einer großen Programmbreite und -tiefe (**Abb. F1-1**). Die Münchner Volkshochschule weist im ganzen Jahr 2021 bei 19.699 Veranstaltungen 438.480 Unterrichtsstunden aus. Ein ähnliches Verhältnis von Veranstaltungen und Unterrichtsstunden findet sich mit 1.887 Veranstaltungen und 24.120 Unterrichtsstunden an am Münchner Bildungswerk, während am Evangelischen Bildungswerk den 1.639 Veranstaltungen im 1. Halbjahr 2021 in der Stadt 8.444 Unterrichtsstunden gegenüberstehen.

Ein Grund für die hohe Zahl an Unterrichtsstunden pro Veranstaltung an der Münchner Volkshochschule ist der mit Abstand unterrichtsstundenreichste Programmbereich „Deutsch und Integration“ (vgl. Tab. F1-1), gefolgt vom ebenfalls unterrichtsstundenreichen Kursprogramm im Fremdsprachenbereich. Während das Evangelische Bildungswerk hingegen viele Veranstaltungen anbietet, die nur einige Stunden dauern und viele Interessierte ansprechen, finden sich im katholischen Münchner Bildungswerk/Haus der Familie eher viele Unterrichtsstunden als kontinuierliche Langzeitangebote mit kleineren Gruppen von Teilnehmenden.

Im Längsschnitt zeigen sich ab 2020 bei allen drei Bildungseinrichtungen die massiven Auswirkungen der Corona-Pandemie, die wiederkehrende Unterbrechungen oder starke Einschränkungen des Präsenzbetriebes zur Folge hatten. Vor allem zeigt sich die verringerte Kapazität der Angebote bei dem Abfall der Belegungen, welcher durch den vorgegebenen Mindestabstand von 1,5 m zwischen den Teilnehmenden sowie die beiden staatlich verordneten Durchführungsverbote von Präsenzveranstaltungen im Frühjahr 2020 und im Winter 2020/21 bedingt war. Die Ausfallquote der Veranstaltungen stieg dadurch 2020 sprunghaft an. Insgesamt werden in der Landeshauptstadt München durch das Engagement aller drei gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen im Jahr 2020 mit 26.219 Bildungsveranstaltungen 178.137 Belegungen erreicht, während es im Vor-Corona-Jahr 2019 noch 421.826 Belegungen waren.

Abb. F1-1 Belegungen, Unterrichtsstunden und Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung in der Landeshauptstadt München, Jahre 2018 bis 2021*



* Für das Evangelische Bildungswerk waren zum Zeitpunkt der Berichtserstellung die Daten für das Jahr 2021 noch nicht vollständig verfügbar

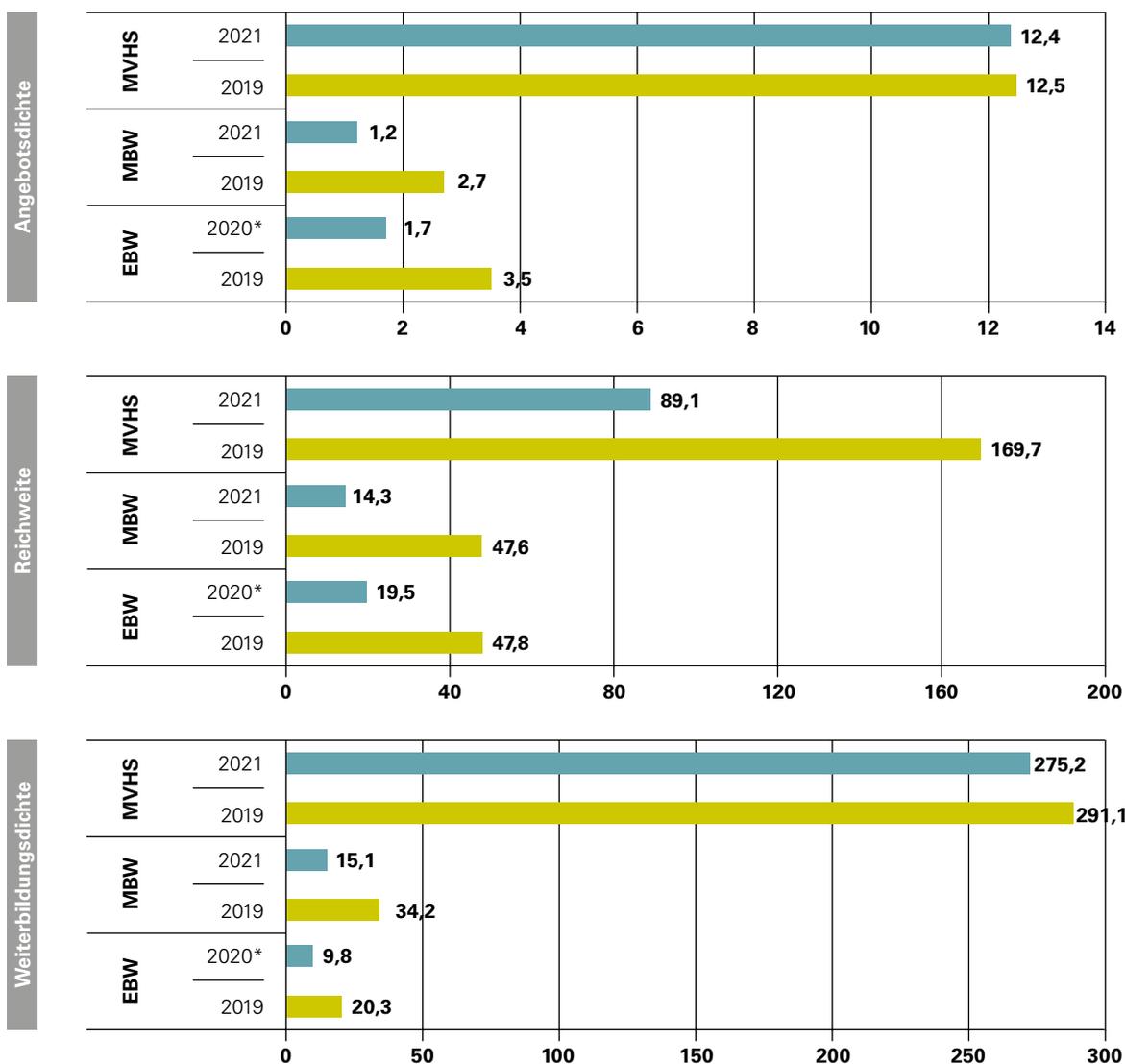
Quelle: Münchner Volkshochschule (MVHS), Münchner Bildungswerk/Haus der Familie (MBW), Evangelisches Bildungswerk (EBW), eigene Darstellung

Für einen Blick auf die Versorgung der Münchner Bürger*innen mit Angeboten der Erwachsenenbildung können die Reichweite (Belegung je 1.000 Einwohner*innen) sowie die Angebotsdichte (Veranstaltungen je 1.000 Einwohner*innen) berechnet werden. Ebenso kann dargestellt werden, in welchem Verhältnis die Anzahl der angebotenen Unterrichtsstunden zur Bevölkerung steht (Weiterbildungsdichte) (**Abb. F1-2**). Im Abgleich der Jahre 2021 (Evangelisches Bildungswerk Jahr 2020) und 2019 zeigen sich auch hier die Auswirkungen der Corona-Pandemie.

An der Münchner Volkshochschule waren im Jahr 2019 169,7 Teilnahmefälle (Belegungen) je 1.000 Einwohner*innen zu verzeichnen; im Jahr 2021 waren es, bedingt durch die Corona-Pandemie, 89,1. Bezogen auf die Unterrichtsstunden je 1.000 Einwohner*innen lässt sich ein deutlich abgemilderter Rückgang verzeichnen. Während 2019 noch 291,1 Unterrichtsstunden je 1.000 Einwohner*innen realisiert wurden, waren es zwei Jahre später 275,2. Ein Grund für den geringen Rückgang sind die zahlreichen Online-Angebote, die ein Lernen in räumlicher Distanz ermöglicht haben (siehe F1.2.1).

Das Münchner Bildungswerk verzeichnete im Jahr 2021 22.809 Teilnahmen. Werden diese ins Verhältnis zur Bevölkerung in der Stadt München gesetzt, so ergeben sich 14,3 Belegungen je 1.000 Einwohner*innen (Reichweite) für die Stadt. Auch hier zeigt sich der coronabedingte Rückgang gegenüber dem Jahr 2019 (75.772 Belegungen) deutlich. Die Weiterbildungsdichte lag 2021 bei 15,1 je 1.000 Einwohner*innen, dabei gab es 2021 je 1.000 Einwohner*innen 1,2 Veranstaltungen (Angebotsdichte). Für beide Kennzahlen korrespondierte der Rückgang mit den geringeren Belegungen.

Abb. F1-2 Teilnahme an den Angeboten, Angebotsreichweite und Weiterbildungsdichte je 1.000 Einwohner*innen in der Landeshauptstadt München nach Anbieter, Jahre 2019 und 2021



Angebotsdichte = Veranstaltungen pro 1.000 Einwohner*innen
 Reichweite = Belegungen pro 1.000 Einwohner*innen
 Weiterbildungsdichte = Unterrichtsstunden pro 1.000 Einwohner*innen

* Für das Evangelische Bildungswerk waren zum Zeitpunkt der Berichtserstellung die Daten für das Jahr 2021 noch nicht vollständig verfügbar

Quelle: Münchner Volkshochschule (MVHS), Münchner Bildungswerk/Haus für Familie (MBW), Evangelisches Bildungswerk (EBW), eigene Darstellung

Für Angebote des Evangelischen Bildungswerks gab es im Jahr 2020 insgesamt 31.147 Teilnahmen innerhalb der Stadt München. Werden diese Zahlen ins Verhältnis zur Bevölkerung gesetzt, so ergeben sich 19,5 Belegungen je 1.000 Einwohner*innen. Die Reichweite des Angebots fällt damit deutlich größer aus als die Weiterbildungsdichte (Unterrichtsstunden je 1.000 Einwohner*innen), welche bei 9,8 lag. Das zeigt an, dass Veranstaltungen mit einem Veranstaltungstermin einen größeren Teil des Angebotes ausmachen. Die Angebotsdichte (Veranstaltungen je 1.000 Einwohner*innen) lag bei 1,7. In allen drei Fällen liegen die Zahlen coronabedingt deutlich unter den Vorjahreswerten, wenngleich möglichst vielen Menschen auch unter den pandemischen Bedingungen Teilnahmemöglichkeiten offeriert wurden (siehe F1.3).

F1.2 Angebotsstruktur und Teilnahmen

Alle drei hier betrachteten Institutionen der Erwachsenenbildung in München pflegen eine offene und barrierefreie Lernkultur und sind bestrebt, alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen bzw. die Münchner*innen unabhängig von bisherigen Bildungsbiografien und -erfahrungen bei der Entfaltung ihrer Begabungen und Talente zu unterstützen. Entsprechend umfangreich sind die Programmangebote, die im Folgenden für alle drei Anbieter berichtet werden.

F1.2.1 Münchner Volkshochschule

Die Münchner Volkshochschule, als größte Anbieterin und als parteipolitisch und weltanschaulich unabhängiges Weiterbildungszentrum der Landeshauptstadt München, hält ein differenziertes und weit gespanntes Programm vor, das 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, Kultur, Kunst und Kreativität, Politik und Gesellschaft, Weiterbildung und Beruf, Jugend und Ausbildung. Darunter fallen auch Angebote zum Nachholen von Schulabschlüssen oder für den Erwerb beruflicher Qualifikationen (vgl. MBBB 2020, S. 212 und S. 188). Die in dieser breiten Angebotspalette zum Ausdruck kommende Gleichwertigkeit von allgemeiner, politischer, kultureller und beruflicher Bildung, die Vermittlung und Aneignung von Grundwissen, Orientierungswissen und Vertiefungswissen, praktischen Fertigkeiten und Persönlichkeitsentwicklung ebenso wie die Herausbildung einer kritischen Urteilskraft gehören zum Kern des Selbstverständnisses der Münchner Volkshochschule.

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. Ermäßigungsregelungen, Zielgruppentarife und gebührenfreie Veranstaltungen ermöglichen auch sozial schwächeren Teilnehmer*innen den Weg zur Volkshochschule. Mit dem offenen Programm, d. h. Angeboten, die ohne Voranmeldung aufgesucht werden können (sofern die Corona-Verordnungen dies nicht vorgeben), gibt es auch besondere Lernangebote beispielsweise für Menschen mit Behinderungen, für Jugendliche und junge Erwachsene, für Senior*innen und für Migrant*innen.

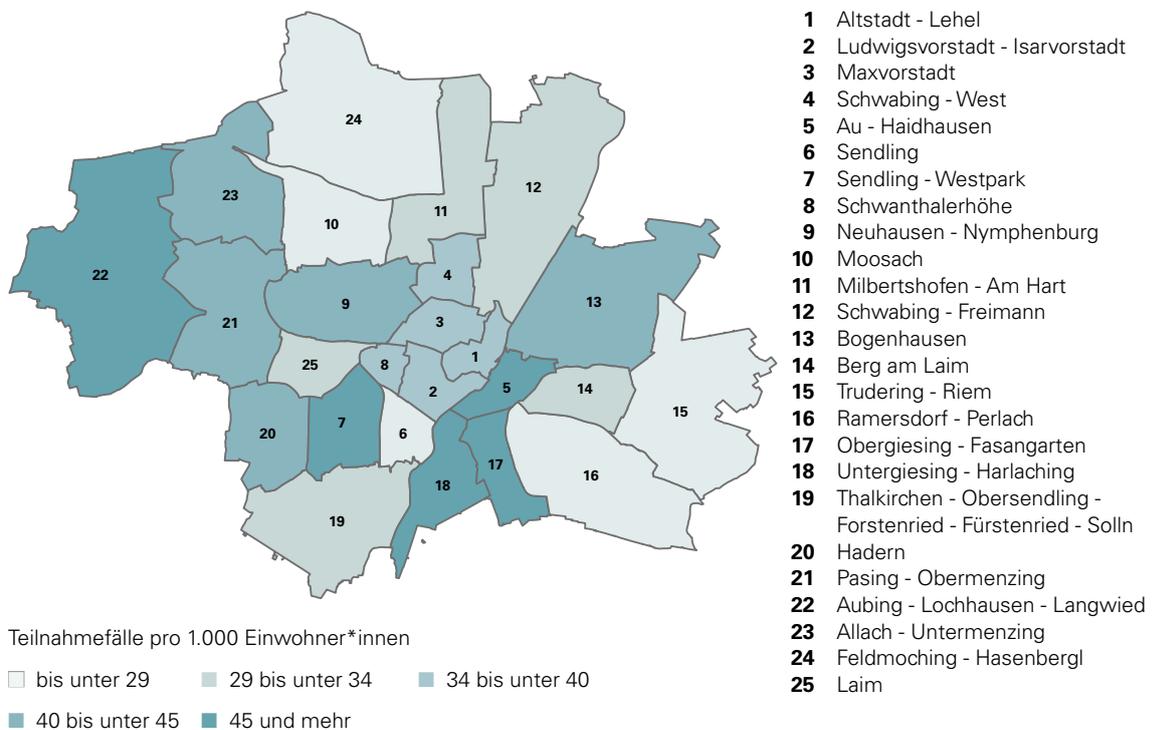
Viele Programme werden in Kooperation mit anderen Partner*innen aus Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft, Forschung, Bildung und Kultur durchgeführt. Zudem trägt die Münchner Volkshochschule im Auftrag der Stadt und in Kooperation mit dem Münchner Umwelt-Zentrum e. V. das Ökologische Bildungszentrum. 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.

Volkshochschul-Lernorte

Die Münchner Volkshochschule führt ihr Weiterbildungsangebot in München im gesamten Stadtgebiet an circa 70 Lernorten durch. Neben dem zentralen Lernort im Gasteig (seit Herbst 2022 im Gasteig HP8 in Sendling) gibt es derzeit weitere zentrale Unterrichtsgebäude in der Einsteinstr. 28 (Eröffnung 2017), in der Orleansstr. 34, Landwehrstr. 32 und Schwanthalerstr. 40. Stadtteilnah und polyzentral versorgt werden die Münchner Bürger*innen mit Angeboten in vier Stadtbereichszentren (Ramersdorf: neues balan, Sendling: Am Harras, Pasing: Bäckerstraße, Milbertshofen: Am Hart) sowie in weiteren 13 Stadtteilzentren bzw. eigenen Unterrichtsorten im Stadtgebiet. Die Räume am Scheidplatz werden prioritär für die Senior*innenbildung 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.

Abb. F1-3 Teilnehmende der Münchner Volkshochschule je tausend Einwohner*innen nach Stadtbezirk, Jahr 2021*



* Bezugsjahr für die Angaben zu den Wohnorten der MVHS-Teilnehmenden ist 2021. Zu beachten ist, dass dies unabhängig von den besuchten MVHS-Standorten ist.

Quelle: Datengrundlage Münchner Volkshochschule, Kartendarstellung Statistisches Amt München

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. Hinzu kommen weitere Lernorte, wie z. B. Räumlichkeiten in Kulturhäusern, Seniorenzentren oder Vereinen sowie in Räumen der Münchner Stadtbibliothek.

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, der seit 2021 aktualisiert fortgeschrieben wird. 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. Hinzu kommen verstärkte Anforderungen der digitalen Anreicherung der Lernorte und Stärkung der Nachhaltigkeit und Klimaneutralität. 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 (2023), Obersendling/Solln (2023), Freiham (2024) und Bayernkaserne (2025) systematisch geschlossen werden.

Angebotsstruktur nach Programmbereichen

Die Angebotsbreite spiegelt sich in insgesamt acht Programmbereichen und dem Seminarzentrum „Haus Buchenried“ wider (**Tab. F1-1**). Den größten Anteil an den Veranstaltungen haben in den letzten vier Jahren relativ konstant die Bereiche „Kultur, Kunst, Kreativität“ (rd. 24 %), „Sprachen“ (rd. 20 %) und „Gesundheit und Umwelt“ (rd. 16 %). Bezogen auf die Unterrichtsstunden ist der Programmbereich „Deutsch und Integration“ mit einem Anteil von rund 38 % am größten. In fünf Jahren sind die Unterrichtsstunden in diesem Bereich zudem um circa 20 % auf 82.562 gestiegen, was die anhaltende Bedeutung der Münchner Volkshochschule für die Integration von Migrant*innen in der Stadtgesellschaft verdeutlicht.

Der Veranstaltungsanteil von circa 15 % im Programmbereich „Mensch, Gesellschaft, Politik“ liegt wesentlich höher als im bundesweiten Volkshochschul-Schnitt (7 %) und auch der Anteil der Unterrichtsstunden ist mit knapp 5 % höher als bundesweit 3 % (vgl. Volkshochschul-Statistik 2021, S. 27), was unter anderem auf ein sehr gut nachgefragtes „Studium Generale“, die unterrichtsintensiven Formate der Jungen Volkshochschule sowie ein umfangreiches Vortragsprogramm zurückzuführen ist. In allen Programmbereichen finden zahlreiche Veranstaltungen der Senioren*innenbildung statt, ebenso des Bereichs „Barrierefrei lernen“ sowie „Nachhaltig leben“. Mit einem spezifischen Stadtbereichsprogramm werden lokale Themen aller Stadtviertel aufgegriffen.

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 externe Prüfung zum Mittel- und Realschulabschluss vor. Im Programmbereich „Weiterbildung für den Beruf“ werden ergänzend zum offenen Programm zielgruppenspezifische Projekte zur Berufsintegration von Migrant*innen durchgeführt.

Der Programmbereich „Deutsch und Integration“ erreicht jährlich mehr als 24.000 Belegungen (inkl. Prüfungen). Zum einen handelt es sich um ein modulares 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. Geflüchtete aus der Ukraine, minderjährige unbegleitete Jugendliche, EU-Zuwanderer*innen in prekären Lebenssituationen, Lernungewohnte) und bereitet Geflüchtete in alltags- und berufsbezogenen Kursen auf Leben und Arbeit in München vor. Die Münchner Volkshochschule ist vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge als Träger für Integrations- und berufsbezogene Deutschkurse zugelassen. Für das Bayerische Innenministerium werden regelmäßig Einbürgerungstests durchgeführt.

Tab. F1-1 Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in den Programmbereichen der Münchner Volkshochschule, Jahre 2018 bis 2021

Programmbereich	Veranstaltungen					Unterrichtsstunden				
	2018	2019	2020	2021		2018	2019	2020	2021	
				Anzahl	in %				Anzahl	in %
Mensch, Gesellschaft, Politik*	1.766	1.721	2.044	3.000	15,2	8.029	8.962	8.322	10.508	4,8
Kultur, Kunst, Kreativität	5.132	5.326	5.997	4.700	23,9	29.094	33.874	29.191	28.846	13,2
Gesundheit und Umwelt	3.205	3.341	3.479	3.100	15,7	20.340	21.768	17.192	16.099	7,4
Weiterbildung und Beruf	1.469	1.521	1.617	1.600	8,1	11.950	12.966	10.325	13.689	6,3
Sprachen	4.078	4.129	4.432	4.000	20,3	49.250	54.839	47.880	45.322	20,7
Jugend und Ausbildung*	350	338	377	100	0,5	19.029	19.743	19.614	16.117	7,4
Deutsch und Integration	2.026	2.100	3.056	2.300	11,7	65.679	72.543	72.955	82.562	37,7
Haus Buchenried	408	400	391	400	2,0	5.127	5.293	4.956	4.857	2,2
Stadtbereichsarbeit	612	623	499	500	2,5	879	1.353	832	915	0,4

* Der Programmbereich Jugend und Ausbildung wurde 2021 verändert, sodass die Veranstaltungen der Jugend Volkshochschule seitdem nicht mehr diesem, sondern dem Programmbereich Mensch, Gesellschaft, Politik zugeordnet sind.

Quelle: Münchner Volkshochschule

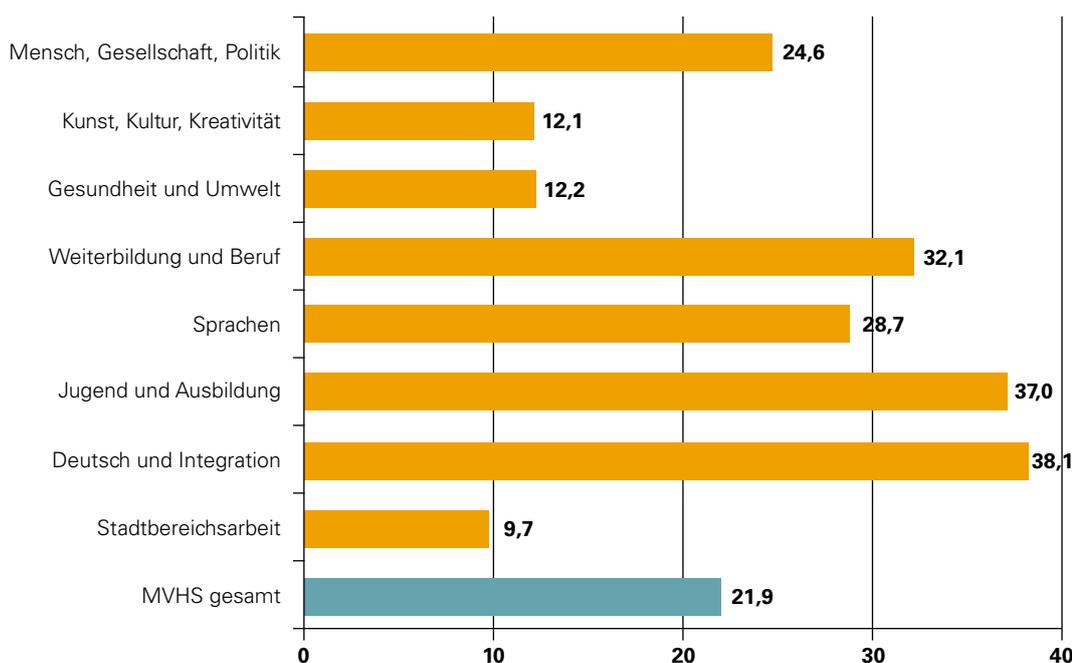
Im Zeitvergleich zeigen sich zum einen der Erfolg der Münchner Volkshochschule, auch unter widrigen Bedingungen dem kommunalen Bildungsauftrag gerecht zu werden und zum anderen die massiven Auswirkungen durch die Corona-Pandemie. Dank einer raschen Umstellung auf Online-Angebote oder Hybrid-Angebote ist ab 2020 der Umfang der geplanten Veranstaltungen relativ konstant aufrechterhalten worden. Zum anderen zeigen sich die massiven Auswirkungen der Corona-Pandemie: Die Ausfallquote von rund 10 % in 2018 und 2019 ist sprunghaft auf 45 % in 2020 und 31 % in 2021 angestiegen. Das Unterrichtsvolumen ist im Verhältnis ähnlich geblieben, allerdings hat es 2020 einen „Dämpfer“ erhalten; 2021 liegt es weiterhin unter dem ursprünglich erwarteten Wachstum, wobei eine leichte Erholung zu erkennen ist.

Die Bildungsangebote und ihre didaktischen Ausgestaltungen werden ständig weiterentwickelt. Dies bedeutet auch, neue Lernformen sowie moderne technische Möglichkeiten einzusetzen. Seit Jahren ist es ein Aufgabenfeld der Münchner Volkshochschule, die Entwicklung einer digitalen Souveränität der Münchner*innen mit vielfältigen Angeboten zu fördern, ob für berufliche oder private Zusammenhänge. Bereits Anfang 2020 hatte die Münchner Volkshochschule intensiv begonnen, die Angebote mit digitalen Anreicherungen, Integrationen und Erweiterungen zu entwickeln. Durch die plötzlichen Anforderungen der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen ab dem Frühjahr 2020 gelang eine viel schnellere Umsetzung als ursprünglich geplant, sodass inzwischen (2021) im Schnitt rund 22 % der Angebote online angeboten werden (**Abb. F1-4**).

Differenziert nach Programmbereichen zeigt sich aber auch die Begrenztheit des digitalen Lernens, zum Beispiel, dass Bildungsangebote der kulturellen Bildung, die ortsbezogenen Stadtviertelangebote oder kompakte Angebotsformen mit Übernachtung im „Haus Buchenried“ weniger oder gar nicht online abgebildet werden können.

Wichtig für die Zeit nach der Corona-Pandemie ist es für die Münchner Volkshochschule, genau auszutrieren, wie Präsenzlernen und die Begegnung vor Ort wieder gestärkt werden und gleichzeitig das Portfolio mit Online-Angeboten angereichert und langfristig ergänzt werden kann, damit den Münchner*innen ein vielfältiges und passgenaues Bildungsprogramm erhalten bleibt.

Abb. F1-4 Online-Quote der Veranstaltungen nach Programmbereich der Münchner Volkshochschule, Jahr 2021



Quelle: Münchner Volkshochschule, eigene Darstellung

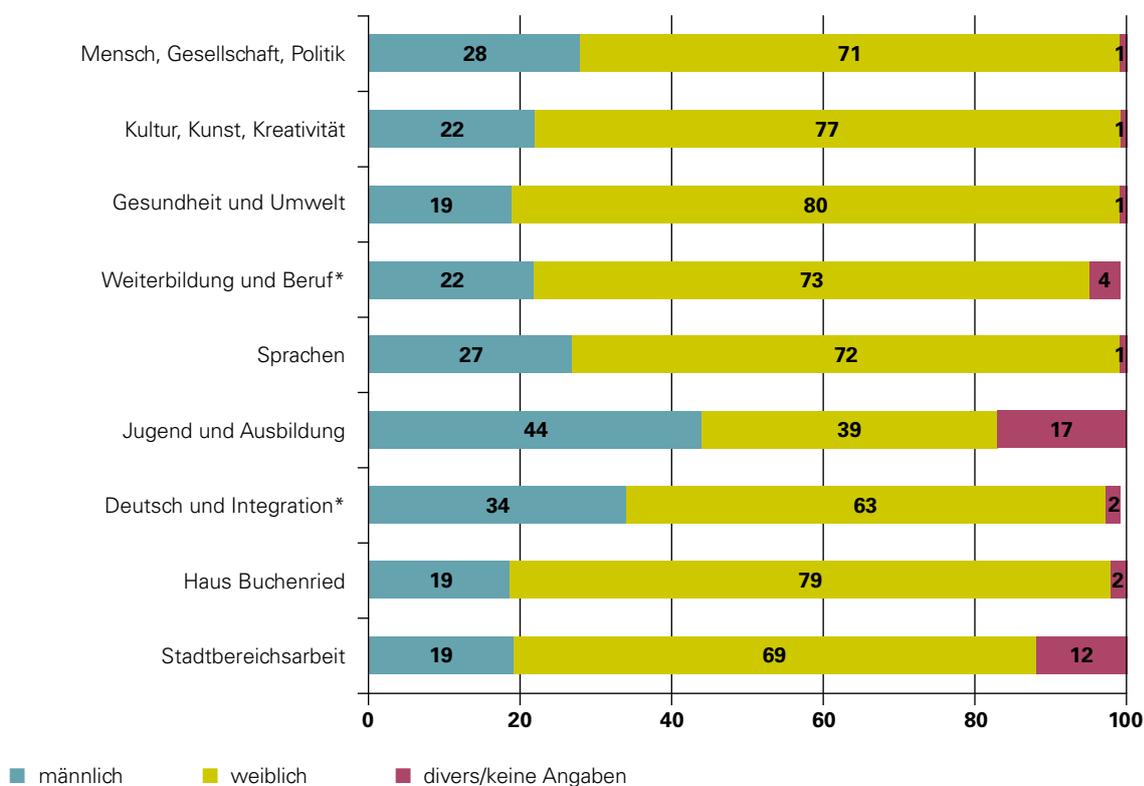
Teilnahme nach Geschlecht und Alter

Die allgemeinbildende Erwachsenenbildung wird bundesweit und trägerübergreifend mehrheitlich von Frauen wahrgenommen. Bei den fast 1.000 deutschen Volkshochschulen waren zuletzt nur 26 % aller Teilnehmenden Männer (vgl. Huntemann u.a. 2021, S. 34).

Insgesamt nehmen an den Kursen der Münchner Volkshochschule im Durchschnitt 71,5 % Frauen und 26,5 % Männer sowie 2 % divers/ohne Angaben teil (Kennzahlen 2021). Mit Blick auf die einzelnen Programmbereiche zeigt sich ein differenzierteres Bild (Abb. F1-5).

Im Bereich „Jugend und Ausbildung“ nehmen annähernd gleich viele bzw. etwas mehr Männer (44 %) als Frauen (39 %) teil. Auch in den Bereichen „Deutsch und Integration“ (34 %) und „Mensch/Gesellschaft/Politik“ (28 %) liegt der Männeranteil der Teilnehmenden vergleichsweise hoch. Der Frauenanteil ist in dem Bereich „Gesundheit und Umwelt“ (80 %) sowie im Bereich „Kultur, Kunst und Kreativität“ (77 %) besonders hoch.

Abb. F1-5 Teilnahme in den Programmbereichen der Münchner Volkshochschule nach Geschlecht, Jahr 2021 (in %)



* Aufgrund von Rundungseffekten addieren sich die Zahlen nicht auf 100 %

Quelle: Münchner Volkshochschule, eigene Darstellung

Ein Blick auf die Altersverteilung der Teilnehmer*innen zeigt, dass die Münchner Volkshochschule – besonders unterstützt durch das vom Sozialreferat der Landeshauptstadt München geförderte Projekt „Seniorenbildung“ – auch den Bedarf älterer Bürger*innen Rechnung trägt: Gut 27 % 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.

Die Münchner Volkshochschule ist auch attraktiv für Jüngere. Über 6 % der Teilnehmer*innen sind unter 25 Jahre und nutzen die Angebote begleitend zu ihren Ausbildungsgängen, zu ihrer allgemeinbildenden und beruflichen Bildung und in ihrer Freizeit. Knapp 17 % der Teilnehmenden sind zwischen 25 und 34 Jahre alt. Gleichzeitig zeigt sich in der Altersverteilung auch der demografische Effekt der starken Jahrgänge im Alter zwischen 51 und 65 Jahren mit rund 27 % der Teilnehmenden.

F1.2.2 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 gemeinnützige Einrichtung bieten das Münchner Bildungswerk und das Haus der Familie offene Erwachsenenbildung für alle Zielgruppen unabhängig von Geschlecht, Religion, Bildungsstand oder Herkunft an. Die Angebote des Münchner Bildungswerks sind dezentral und verteilen sich über das ganze Stadtgebiet München. 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.

Angeboten werden Führungen, Vorträge und Kurse zu den Bildungsbereichen Theologie und Ethik, Familien und Eltern, Integration und Migration, Qualifizierung zum Bürgerschaftlichen 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 vor dem Hintergrund eines zertifizierten Qualitätsmanagements. Das Münchner Bildungswerk/Haus der Familie hat dabei besonders benachteiligte Menschen im Blick und als kirchlicher Anbieter mit seinen Bildungsangeboten vor allem die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe, sozialer Integration und Bildungsgerechtigkeit zum Ziel.

In den verschiedenen Programmbereichen stellen die Lebens- und Erziehungsfragen (5.540 Unterrichtseinheiten) und die Gesundheitsbildung (7.700) die größte Programmgruppe dar (**Tab. F1-2**). Das gilt auch für die Anzahl der Teilnehmer*innen in diesen Programmbereichen, mit denen 50 % der Belegungen erreicht wurden. 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.

Tab. F1-2 Veranstaltungen und Unterrichtsstunden in den Programmbereichen des Münchner Bildungswerks/Haus der Familie in Stadt und Landkreis München, Jahre 2018 bis 2021

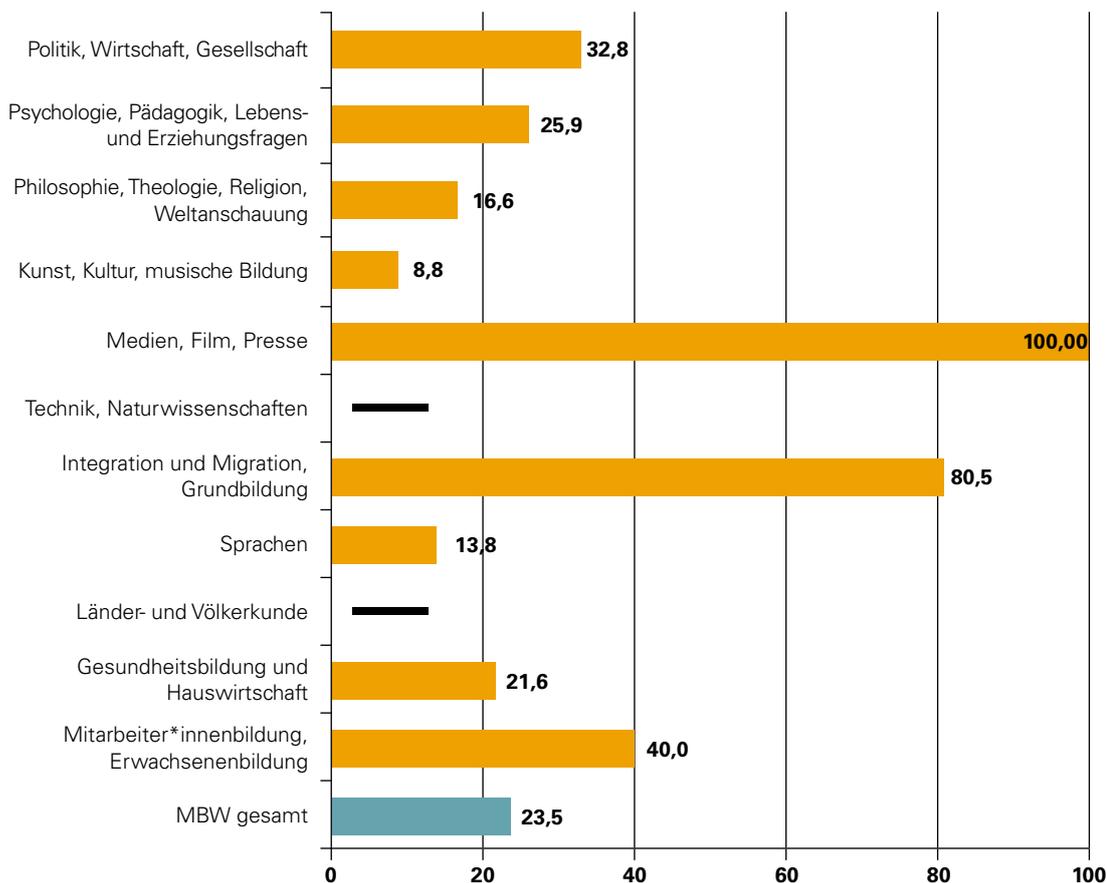
Programmbereich	Veranstaltungen					Unterrichtsstunden				
	2018	2019	2020	2021		2018	2019	2020	2021	
				Anzahl	in %				Anzahl	in %
Politik, Wirtschaft, Gesellschaft	367	383	164	119	6,2	3.630	3.512	1.492	1.330	5,5
Psychologie, Pädagogik, Lebens- und Erziehungsfragen	792	834	407	456	23,9	10.882	9.888	4.324	5.540	22,7
Philosophie, Theologie, Religion, Weltanschauung	797	785	247	181	9,5	4.388	4.616	1.282	1.274	5,2
Kunst, Kultur, musische Bildung	1.128	1.043	420	342	17,9	8.898	8.710	3.254	2.816	11,6
Medien, Film, Presse	15	20	13	29	1,5	92	120	76	112	0,5
Technik, Naturwissenschaften	80	75	63	24	1,3	334	314	338	100	0,4
Integration und Migration, Grundbildung	341	143	102	77	4,0	10.670	6.398	4.512	2.968	12,2
Sprachen	114	127	83	87	4,6	4.140	4.896	2.002	2.382	9,8
Länder- und Völkerkunde	68	97	23	16	0,8	348	520	50	56	0,2
Gesundheitsbildung und Hauswirtschaft	826	879	662	560	29,3	16.276	15.580	4.186	7.700	31,6
Mitarbeiter*innenbildung, Erwachsenenbildung	56	58	23	20	1,0	226	284	112	74	0,3
Berufsbezogene Bildung	2	34	2	0	-	4	1.232	6	-	-

Quelle: Münchner Bildungswerk/Haus der Familie

Ein weiterer Programmbereich mit ebenfalls hohen Belegungszahlen ist „Philosophie, Religion, Weltanschauung, Theologie“ mit 3.552 Teilnehmer*innen und der Bereich „Kunst, Kultur, musische Bildung“ mit 3.934 Teilnehmer*innen.

Auch das Münchner Bildungswerk/Haus der Familie konnte mit dem ersten Verbot der Präsenzveranstaltungen im Frühjahr 2020 schnell auf Online-Angebote umstellen und war in der ersten Isolations- und Lockdown-Phase weiterhin für Münchner*innen erreichbar. So konnten 2021 mit 449 digitalen Veranstaltungen von insgesamt 1.911 Veranstaltungen 23,5 % des Angebots online zur Verfügung gestellt werden (**Abb. F1-6**). Dennoch ist das digitale Lernen für die kirchliche Erwachsenenbildung eine große Herausforderung, steht sie doch deren Alleinstellungsmerkmal eines besonderen didaktischen und methodischen Schwerpunktes der Erwachsenenbildung entgegen: der Ermöglichung von sozialer Begegnung und Beziehung, sowie der Förderung von ganzheitlicher Bildung in persönlichen und nachhaltig gefestigten Lerngemeinschaften. Umgekehrt waren es vor allem diese langjährig gefestigten Lerngruppen des Münchner Bildungswerks/Haus der Familie, die in der schweren Krisenzeit auch im Online-Angebot miteinander in Kontakt bleiben konnten.

Abb. F1-6 Online-Quote der Veranstaltungen nach Programmbereich des Münchner Bildungswerks/Haus der Familie in Stadt und Landkreis München, Jahr 2021

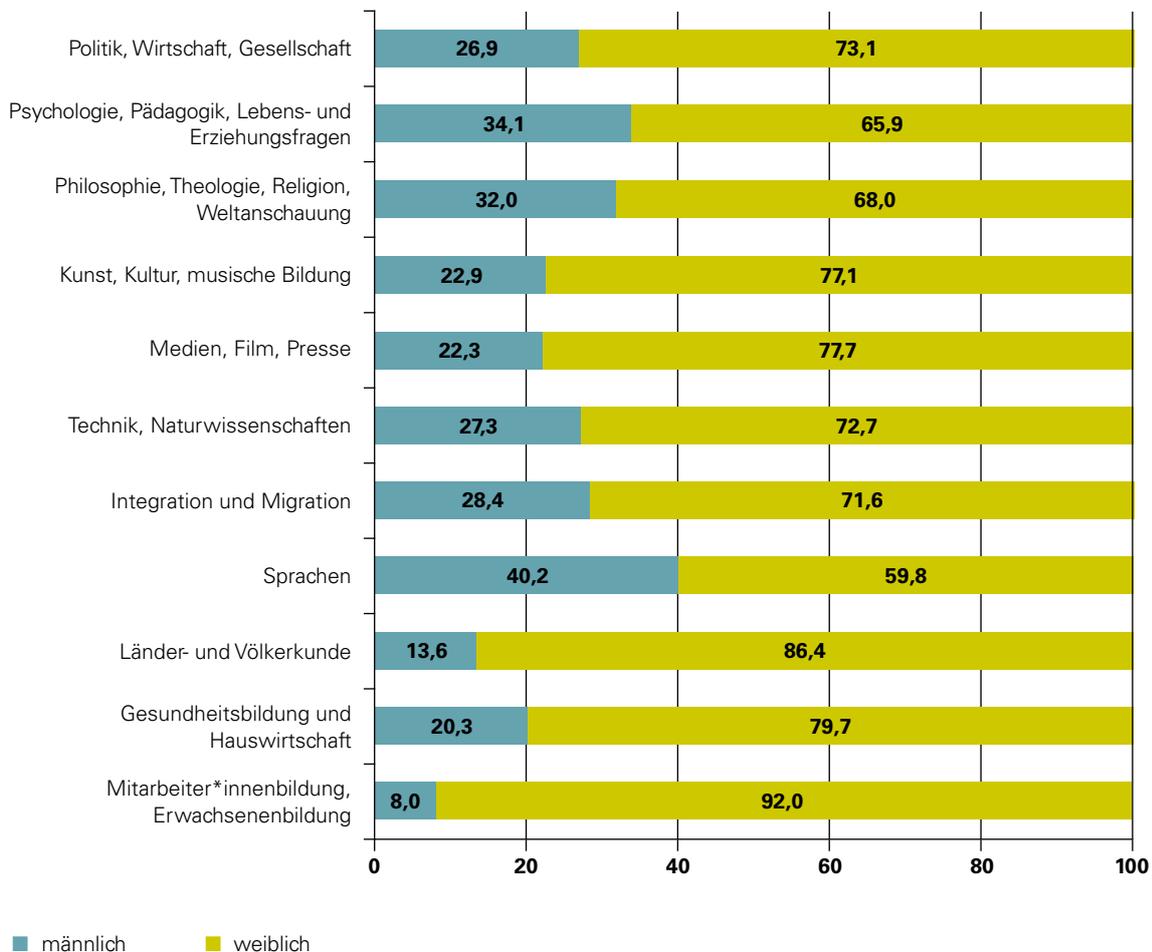


Quelle: Münchner Bildungswerk/Haus der Familie, eigene Darstellung

Die Erwachsenenbildung bzw. der Bereich der nicht berufsbezogenen Weiterbildung wird bundesweit mehrheitlich von Frauen wahrgenommen (vgl. Destatis 2022, S.29). Dies gilt auch für die Angebote der Träger in München. 2021 waren am Münchner Bildungswerk/Haus der Familie in der Summe 74 % bzw. 16.865 der Teilnehmenden Frauen (2017 noch 71 %). Die Beteiligung der Männer ist im Bereich „Philosophie, Religion, Weltanschauung, Theologie“ mit 34 % und im Sprachkursbereich mit 40 % am stärksten (Abb. F1-7).

In allen anderen Programmbereichen sind weniger als ein Drittel der Teilnehmenden männlich. Am deutlichsten in der Mehrzahl sind die Frauen im Programmbereichen der „Mitarbeiter*innenfortbildung in der Erwachsenenbildung“ (92 %), was auch die Geschlechterstruktur der hauptberuflichen Bildungsakteur*innen in der Einrichtung widerspiegelt.

Abb. F1-7 Teilnahme in den Programmbereichen des Münchner Bildungswerks/Haus der Familie nach Geschlecht, Jahr 2021 (in %)



Quelle: Münchner Bildungswerk/Haus der Familie, eigene Darstellung

F1.2.3 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 Bürger*innen 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.

Das Evangelische Bildungswerk bietet in seinen zentral gelegenen Räumen zwischen Stachus (Karlsplatz) und Sendlinger Tor Seminare sowie in den Kirchen und Gemeinderäumen seiner über das ganze Stadtgebiet verteilten 88 Mitgliedseinrichtungen Seminare und Vorträge zu den Themen Arbeitswelt, Soziales, Gesundheit, Glaube, Medien und Kultur an. Eine weitere Untergliederung der Themen in Programmbereiche ergibt insgesamt 14 Kategorien, zu denen Veranstaltungen angeboten werden (**Tab. F1-3**).

Der größte der insgesamt zwölf Programmbereiche war nach Veranstaltungen und auch Teilnehmer*innen sowohl 2021 wie auch in den Vorjahren „Kultur, Kunst und Handwerk, musikalische Praxis“ (26,7 % aller Veranstaltungen 2021). Fast ebenso groß ist der Programmbereich „Psychologie, Religion, Weltanschauung, Theologie“ (24,7 %), gefolgt von den Programmbereichen „Gesundheitsbildung, Hauswirtschaft und Ernährung“ (18,9 %) und „Psychologie, Pädagogik, Lebens- und Erziehungsfragen“ (18,2 %). Die vier Bereiche bündeln in der Summe ca. 80 % des Angebots des Evangelischen Bildungswerks.

Vermeehrt bietet das Evangelische Bildungswerk aufgrund zunehmender Nachfrage Veranstaltungen mit Inklusion, hier besonders für gehörlose Menschen an, für die über verschiedene Fördertöpfe (auch Landeshauptstadt München) Gebärdendolmetschen ermöglicht wird.

Tab. F1-3 Veranstaltungen und Unterrichtsstunden der Programmbereiche des Evangelischen Bildungswerks, Jahre 2018 bis 2020 und 1. Halbjahr 2021

Programmbereich	Veranstaltungen					Unterrichtsstunden				
	2018	2019	2020	1. Halbjahr 2021		2018	2019	2020	1. Halbjahr 2021	
				Anzahl	in %				Anzahl	in %
Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Recht, Geschichte	171	361	94	38	2,5	320	687	174	81	1,5
Psychologie, Pädagogik, Lebens- und Erziehungsfragen	700	676	330	281	18,2	4.294	5.095	1.879	1.365	25,1
Philosophie, Religion, Weltanschauung, Theologie	937	991	37	382	24,7	1.682	1.864	890	599	11,0
Integration, Migration	120	111	83	20	1,3	504	1.051	79	478	8,8
Kultur, Kunst und Handwerk, musikalische Praxis	1.577	1.495	677	411	26,6	3.794	3.645	1.730	1.037	19,1
Medien: Film, Funk, Presse, Fernsehen, Social Media, Internet	22	39	33	44	2,8	59	112	68	96	1,8
Technik, Naturwissenschaften, IT sowie IuK-Technologien*	204	132	64	20	1,3	503	341	212	36	0,7
Sprachen	56	54	49	6	0,4	731	598	836	121	2,2
Natur, Umwelt, Landwirtschaft*	-	79	20	43	2,8	-	126	65	96	1,8
Länder- und Völkerkunde, internationale Begegnungen	223	250	124	6	0,4	377	358	175	77	1,4
Gesundheitsbildung, Hauswirtschaft und Ernährung	1.294	1.141	671	293	18,9	5.632	5.636	3.067	1.426	26,2
Berufsbezogene Fragen, Arbeitswelt	17	12	5	3	0,2	73	52	31	28	0,5

*Der Programmbereich „Natur, Umwelt, Landwirtschaft“ wurde bis 2018 noch zum Programmbereich „Technik, Naturwissenschaften, IT sowie IuK-Technologien“ gezählt.

Quelle: Evangelisches Bildungswerk

In den Jahren 2020 und 2021 hat die Corona-Pandemie das Evangelische Bildungswerk München wie viele andere Einrichtungen stark herausgefordert. Angesichts verschiedener Lockdowns und weitreichender Einschränkungen für die Bevölkerung war es der Anspruch, der durch die physische Isolation drohenden seelischen Vereinsamung entgegenzuarbeiten. Die leitende Frage war nicht, wie das Evangelische Bildungswerk weiter Programm trotz der Pandemie anbietet, sondern gerade wegen der Pandemie. Auf der einen Seite galt es, den Infektionsschutzmaßnahmen Genüge zu tun, auf der anderen Seite, möglichst vielen Menschen möglichst viele Veranstaltungen auch unter diesen Bedingungen zu offerieren. Viele der Angebote wurden umgestellt und entweder openair, online, hybrid oder mit kleinerer Teilnehmendenzahl durchgeführt. Manche Formate haben sich online mit manchen Vorzügen erwiesen, so dass sie künftig auch weiterhin online angeboten werden. Trotzdem werden Präsenzseminare nach Ende der Pandemie wieder dominieren, da die persönliche Begegnung,

das direkte Gespräch vor Ort sowie die praktischen Übungen in den Seminaren leichter und eindrücklicher in Präsenz durchzuführen sind.

F1.3 Ausrichtung der Erwachsenenbildung und Chancen der künftigen Entwicklung

Alle drei betrachteten Anbieter*innen von Erwachsenenbildung eint, dass sie gesellschaftliche Entwicklungen begleiten, soziale Teilhabe fördern und den Münchner Bürger*innen Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung bieten.

Das **Münchner Bildungswerk/Haus** der Familie ist durch seine Angebote, Dienstleistungen und Netzwerke 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 solidarischen, 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 widerspiegelt: So sind die soziale Ausrichtung (niedrige Teilnahmegebühren), die Zielgruppenorientierung (vor allem in Bezug auf die gesellschaftlichen Teilhabe benachteiligter Menschen), der starke Fokus auf die Förderung des bürgerschaftlichen/freiwilligen Engagements in allen Lebensbereichen oder das 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 2020).

Das **Evangelische Bildungswerk** fördert mit der Qualifizierung und Aktivierung von Ehrenamtlichen 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 oder Gentrifizierung entgegenzuwirken.

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.

Das Evangelische Bildungswerk bietet Ehrenamtlichen über das umfangreiche Seminarangebot hinaus 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.

Die **Münchener 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 fortlaufende wichtige, sozialintegrative Aufgabe (z. B. mit Integrations- und Deutschangeboten für Zugewanderte und Geflüchtete, mit Angeboten der Grundbildung, des zweiten Bildungswegs sowie für intergeneratives, inklusives, geschlechtergerechtes und online unterstütztes Lernen, mit Lehrgängen zur Vorbereitung von qualifizierten Arbeitnehmer*innen 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 Landeshauptstadt 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 Bürger*innen bringt und deren Urteilskraft stärkt.
- trägt mit ihrer präventiven Gesundheitsbildung zum Gesundheitsbewusstsein der Bürger*innen sowie zur Kostensenkung im Gesundheitswesen bei.
- stärkt mit ihrer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) die Kompetenzen der Münchner*innen für ein nachhaltiges und klimafreundliches Leben und Wirtschaften zum Erhalt der menschlichen Lebensgrundlage für folgende Generationen.

Um den ausdifferenzierten Lerninteressen der Erwachsenen angemessen zu begegnen, sind folgende Ansätze zentral: Zum einen ist es für den Inhalt und die Lernorganisation der Angebote wichtig, dass strategische Planungen sich weiterhin auf eine Vernetzung des lebensbegleitenden Lernens entlang der Bildungskette und mit anderen Akteur*innen, speziell mit Schulen, Universitäten und Betrieben, und eine kundenorientierte Weiterentwicklung des Services (wie z. B. die Beratung und Kinderbetreuung, Digitalisierung) konzentrieren. Zudem müssen sich die Zeitorganisationsformen weiterhin den zunehmend entstandardisierten Lebens- und Arbeitswelten anpassen (Kompakt- und Intensivangebote, Ganzjahres-VHS, Ferienprogramme, offene Programme). Nicht zuletzt kommt es auf eine fortlaufende Weiterentwicklung innovativer Lernarrangements, auch im langfristigen Zusammenspiel aus Präsenzlernen vor Ort und online-gestütztem Lernen, in allen Programmbereichen an.

F2 Die Münchner Stadtbibliothek als Ort des non-formalen und informellen Lernens

Die Münchner Stadtbibliothek versteht sich als zentrale Institution der kulturellen Bildung, des lebensbegleitenden Lernens, der internationalen Offenheit und der gelebten Inklusion. Als öffentliche Einrichtung fördert sie demokratische Teilhabe, indem sie soziale und multimediale Räume für die Menschen in München öffnet. Da die transformativen Herausforderungen der Zukunft auch und gerade neue Formen des Lernens erfordern, erprobt die Bildungsarbeit der Münchner Stadtbibliothek immer wieder unterschiedliche Wege des sozialen Lernens, des Von- und Miteinander-Lernens.

In enger Zusammenarbeit mit lokalen Institutionen, mit Vereinen und Gruppen beteiligt sie sich als gestaltende Akteurin in einem von Diversität geprägten urbanen Netzwerk. Mit der Stadtbibliothek Am Gasteig (seit Herbst 2021 auf zwei Interimsbibliotheken verteilt), über 20 Bibliotheken in den Stadtteilen Münchens, zwei Spezialbibliotheken, fünf Bücherbussen, dem Mobilien Mediendienst und sechs Krankenhausbibliotheken ist die Münchner Stadtbibliothek im gesamten Stadtraum und in allen Bezirken ein gefragter Ort für den Zugang zu Wissen und Information.

F2.1 Vielfalt in Angebot und Nutzung

Aufenthaltort für eine mobile und diverse Stadtgesellschaft

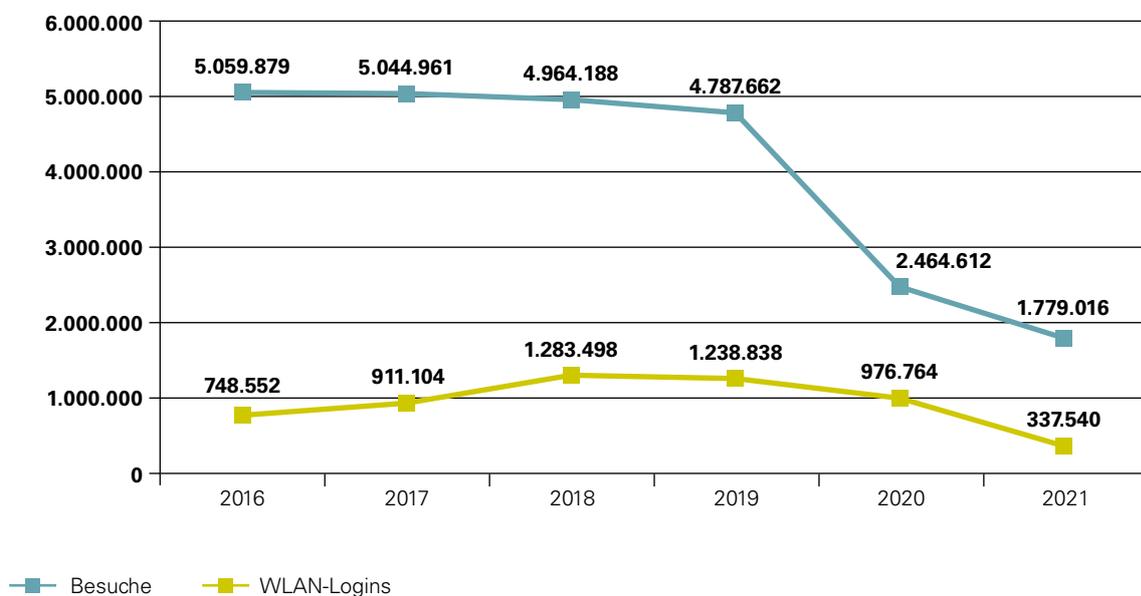
Die Münchner Stadtbibliothek begreift sich als Ort des gemeinsamen Lernens, deshalb steht sie allen Menschen in München offen: Das Lesen und Recherchieren vor Ort, die Teilnahme an Veranstaltungen sowie die Nutzung der Arbeitsplätze sind kostenlos; auch ein Bibliotheksausweis ist dafür nicht erforderlich. Zu nicht-pandemischen Zeiten finden keinerlei Zugangskontrollen statt. Auch durch ihre Präsenz in den Stadtteilen sichert sie die Zugänglichkeit zu Wissen und Information für die gesamte Stadtgesellschaft.

Die zunehmende Bedeutung Öffentlicher Bibliotheken als Aufenthaltsort schlägt sich nicht zuletzt in der Ausstattung nieder. Offenes W-LAN, Arbeitstische mit Steckdosen und Schließfächer mit multi-kompatiblen Handy-Ladegeräten sichern die mediale Teilhabe einer zunehmend mobilen und digital kommunizierenden Gesellschaft. Klar gegliederte Bereiche in angenehmer Farblichkeit, viel natürliches Licht, niedrige Regale und eine große Vielfalt an Lese- und Arbeitsplätzen sorgen für ein offenes und entspanntes Raumklima.

Wie hoch die Zahl der Besucher*innen ist, die sich nicht zum Ausleihen in der Bibliothek aufhalten, lässt sich an den Besuchszahlen kombiniert mit weiteren Indikatoren wie der Zahl der Arbeits- und Leseplätze, die üblicherweise alle von morgens bis abends durchgehend besetzt sind, und den W-LAN-Logins abschätzen. Die Zahl der Arbeits- und Leseplätze wurde durch die Schließung der Zentralbibliothek im Gasteig und die Verlagerung auf zwei Interimsstandorte im Jahr 2021 nahezu halbiert (2020: 1.172, 2021: 633). Noch immer verfügt ein relevanter Teil der Menschen in München nicht über einen eigenen Internetzugang oder die nötige technische Ausstattung. Auch während der beiden Lockdowns wurden diese Netzwerke von der Münchner Stadtbibliothek weiter in Betrieb gehalten, sodass diese im direkten Umfeld der Bibliotheken genutzt werden konnten, um solche gerade in dieser Phase so zentral gewordenen Anschlussstellen nicht zu versperren.

Die Münchner Stadtbibliothek musste ihre Standorte aufgrund der pandemischen Lage vom 13. März bis 11. Mai 2020 sowie vom 1. Dezember 2020 bis 11. März 2021 schließen. Im Februar 2021 bot sie für einige Wochen einen Abholservice an, doch als Aufenthaltsort war sie in den genannten Monaten für die Menschen in München nicht nutzbar. Während sie öffnen durfte, galten ständig wechselnde Zugangsbeschränkungen und die Aufenthaltsmöglichkeiten blieben weiterhin eingeschränkt, die Aufenthaltsqualität sank merklich. All dies hatte in den vergangenen zwei Jahren einen deutlichen Rückgang der Besuchszahlen und der WLAN-Logins zur Folge (Abb. F2-1).

Abb. F2-1 Anzahl der Besuche und WLAN-Logins in allen Standorten der Stadtbibliothek, Jahre 2016 bis 2021



Quelle: Münchner Stadtbibliothek, eigene Darstellung

Mobile Services

Um die Zugänge zu Wissen, Bildung und Information für alle Menschen in München sicherzustellen, bietet die Münchner Stadtbibliothek neben ihren Fachbibliotheken und ihren Standorten im Stadtteil zwei mobile Services: das Medienmobil, das Menschen mit Handicap zuhause mit Medien versorgt, und die Bücherbusse, die als Schulbibliothek für die Münchner Schüler*innen fungieren und nahezu 80 % aller Grundschulen im zweiwöchentlichen Rhythmus anfahren. Das Medienmobil unternahm 2019 4.799 Hausbesuche, die Bücherbusse verzeichneten im selben Jahr 469.971 Besuche an 104 Haltestellen. Mit dem ersten Lockdown mussten beide Services eingestellt werden, aufgrund der hygienischen Anforderungen konnten sie nicht zeitgleich mit der Wiedereröffnung der Standorte wiederaufgenommen werden. Das Medienmobil bediente seine Nutzer*innen ab 16.3.2020 bis 14.6.2020 gar nicht, anschließend bis Ende 2021 kontaktlos, da es sich zumeist um besonders gefährdete Menschen handelt. Dennoch erreichte es 2020 mit 915 Nutzer*innen ähnlich viele Menschen wie 2019 mit 932 Nutzer*innen. Für 2021 liegen keine Zahlen vor. Die Bücherbusse nahmen ihren Betrieb erst im Mai 2022 wieder auf.

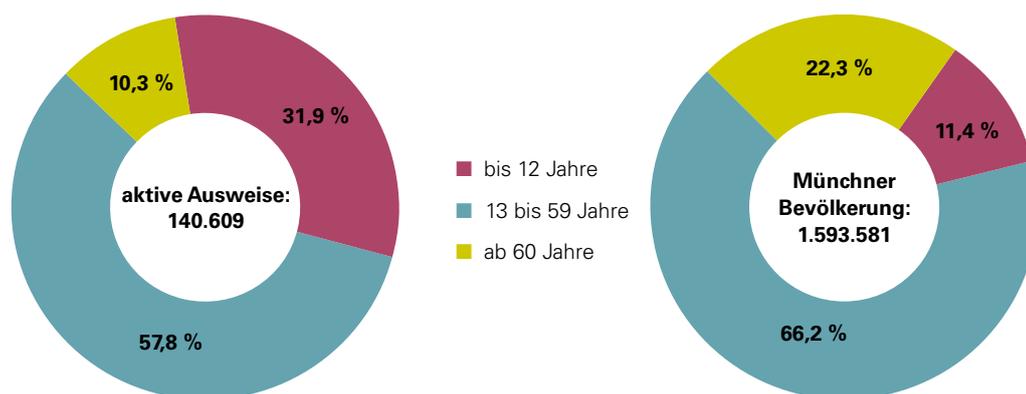
Angesichts seiner wichtigen Rolle für die Bildungsgerechtigkeit und angesichts der prekären Situation von Kindern in der COVID-19-Pandemie ist es keine gute Nachricht für die non-formale Bildung, dass zwei Grundschuljahrgänge den Bücherbus bislang verpasst haben.

Bibliotheksausweise

Einen Bibliotheksausweis benötigt jede*r, der/die Medien nach Hause ausleihen will. Auch für die Nutzung der Bücherbusse wie auch des Medienmobils ist ein Bibliotheksausweis nötig. In diesen beiden Fällen sowie für alle Nutzer*innen unter 18 Jahren ist der Bibliotheksausweis kostenlos. Am 31.12.2021 verzeichnete die Münchner Stadtbibliothek insgesamt 140.609 aktive Ausweise und 28.155 Neuanmeldungen für das zurückliegende Jahr (2019: 47.643, 2020: 36.560). 3870 aktive Ausweise wurden mit Stand 31.12.2021 von Institutionen verwendet.

Abbildung F2-2 zeigt für das Jahr 2021 die Altersstruktur der aktiven Bibliotheksnutzer*innen mit Ausweis. Die COVID-19-Pandemie hat an den bekannten Verhältnissen nur wenig geändert. Knapp ein Drittel der Ausweise ist auf Kinder bis 12 Jahre ausgestellt – etwas weniger als bisher wegen des Ausfalls der Bücherbusse. Im Vergleich zu deren Anteil an der Münchner Wohnbevölkerung mit 11,4 % sind Kinder bis 12 Jahre deutlich überrepräsentiert. Menschen ab 60 Jahren sind mit einem Anteil von 10,3 % der Ausweise unterrepräsentiert. 60,5 % der Ausweise gehören Mädchen und Frauen, 39,4 % Jungen und Männern und 0,1 % der aktiven Benutzer*innen gaben „divers“ als Identität an. Es gibt somit weiterhin überdurchschnittlich viele Nutzerinnen.

Abb. F2-2 Aktive Bibliotheksnutzer*innen mit Ausweis sowie wohnberechtigte Bevölkerung in München* nach Alter, Jahr 2021



* Die Münchner Stadtbibliothek kann von der Bevölkerung der Stadt München sowie der umliegenden Landkreise („Region 14“) genutzt werden. Da die große Mehrheit der Bibliothekennutzer*innen aus der Stadt München kommt, wird hier mit der wohnberechtigte Bevölkerung in München zum 31.12.2021 verglichen.

Quelle: Münchner Stadtbibliothek, Statistisches Amt München, eigene Darstellung

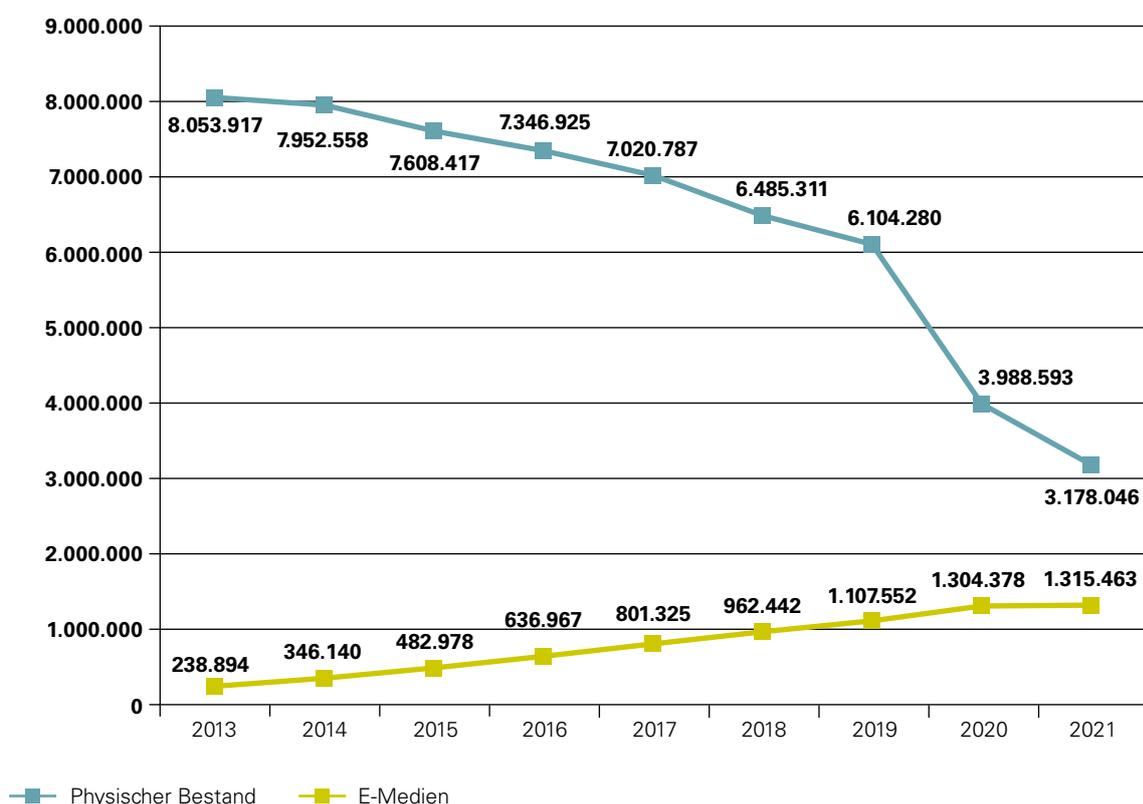
Formal und inhaltlich vielfältiger Bestand

Kern der Bibliotheksarbeit ist nach wie vor, Zugang zu Inhalten durch sorgfältiges Kuratieren eines breiten Medienangebots zu schaffen. Auch in diesem Bereich hat in den vergangenen Jahren eine vielgestaltige Diversifizierung stattgefunden, sowohl inhaltlich als auch formal. Angemerkt werden muss hier, dass die Interimsbibliotheken nicht den gesamten Bestand der zentralen Stadtbibliothek Am Gasteig aufnehmen konnten. Rund 200.000 Medien sind ausgelagert im Interimsmagazin in Oberschleißheim; durch eine optimierte Logistik versucht die Münchner Stadtbibliothek, diese Dezimierung des Vor-Ort-Bestands auszugleichen.

Ein wichtiges Angebot für die diverse Stadtgesellschaft Münchens stellt etwa der fremdsprachige Bestand mit 26.741 Medien in über 20 Sprachen dar. Besondere Schwerpunkte setzen hierbei zweisprachige Kinderbücher, das internationale Medienportal PressReader (mit über 7.000 tagesaktuellen Zeitungen und Zeitschriften in über 60 Sprachen) und der Bereich „Sprachen lernen“ mit traditionellen Sprachlehrwerken und modernen E-Learning-Kursen.

Die Entwicklung der Leihzahlen 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 kontinuierlich an (Abb. F2-3). Sehr deutlich steigt auch die Zahl der Logins in die Datenbanken der Münchner Stadtbibliothek (Statista, LexisNexis, RILM u. a.) von 148.540 in 2019 auf 237.508 (2020) und 276.060 (2021).

Abb. F2-3 Anzahl Ausleihen aus dem physischen Bestand und von E-Medien (Onleihe und Overdrive), Jahre 2013 bis 2021



Quelle: Münchner Stadtbibliothek, eigene Darstellung

Während beider Lockdowns im Frühjahr 2020 und im Winter 2020/2021 wurde jeweils ein dreimonatiges kostenloses „DigiAbo“ angeboten. Aufgrund der generell hohen Nachfrage während des ersten Lockdowns wuchs der Bestand in 2020 auf 85.403 E-Medien an (2019: 78.726).

Veranstaltungen

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 Demokratieförderung und um digitale Bildung. Beispielsweise lädt das offene Medienvermittlungsangebot „Enter!“ Kund*innen jeden Alters zum angeleiteten Erkunden mobiler Geräte, Apps und E-Books ein. Mit dem wachsenden fremdsprachigen Veranstaltungsangebot, z. B. den fest etablierten ausländischen Filmreihen und dem Interkulturellen Märchenfest, wird in steigendem Maße auch den Interessen der vielfältigen Stadtgesellschaft Rechnung getragen.

Insgesamt besuchten im Jahr 2021 knapp 40.000 Besucher*innen 1.471 Veranstaltungen, darunter 453 Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche und 409 digitale Veranstaltungen. Auch hier zeigt sich ein deutlicher Rückgang der Veranstaltungen im Vergleich zum Vorpandemiejahr 2019 mit 134.044 Besucher*innen von 5.819 Veranstaltungen (darunter 2.540 Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche).

Für die digitale Bildungsarbeit erwies sich die COVID-19-Pandemie als janusköpfig. Während ein Teil der Gesellschaft aufgrund mangelnder Kenntnisse oder fehlender Ausstattung von vielen Angeboten ausgeschlossen war, stieg zugleich die Nachfrage nach digitalen Veranstaltungsformaten. Die Münchner Stadtbibliothek hat zunächst getreue Übersetzungen versucht: Lesungen wurden gestreamt, Sprachcafés und Schulklassen-Programme als Videokonferenzen abgehalten. Deutlich wurden dabei die Vorteile digitaler Vermittlung: Sie erreicht Zielgruppen, die vor Ort nicht hätten teilnehmen können, darunter etwa immobile, aber auch hochgradig mobile Menschen sowie Menschen, die prinzipiell nicht ortsansässig sind. Am digitalen Sprachcafé Spanisch nahmen teilweise Menschen aus ganz Deutschland und aus Frankreich teil. Zudem erwiesen sich deutschlandweite Kooperationen mit anderen Bibliotheken oder Institutionen unter diesen Umständen als sinnvoll und lohnend. Auch quantitativ steigert die digitale Archivierung der Veranstaltungen die Reichweite: Die Youtube-Videos der Münchner Stadtbibliothek zählen teilweise über 1.000 Klicks – das ist im Youtube-Kosmos sehr wenig, für eine durchschnittliche Münchner Stadtteilbibliothek aber 30 Mal mehr, als vor Ort überhaupt möglich wäre. Ein weiterer Türöffner ist das wachsende Gaming-Angebot: Im Spiel erlangen Kinder wie Erwachsene nicht nur konkretes, sondern vor allem auch soziales Wissen; im Spiel lassen sich ungewohnte Rollen, andere Perspektiven und neue wie althergebrachte Formen des gesellschaftlichen Austausch annehmen und austesten. In der Interimsbibliothek im Motorama findet sich daher ein großer Gaming-Bereich mit einer hochwertigen und vielfältigen Ausstattung. Projekte wie „Press Start: Erzähle deine interaktive Geschichte“, gemeinsame Spieleabende, digital („Pen & Paper“) oder vor Ort sowie der Gaming Day im Juli 2022 sollen hier als Beispiele dienen.

F2.2 Neue Konzepte für die Zukunft

Die Stadt wächst und verändert sich, und die Münchner Stadtbibliothek wächst und wandelt sich mit. In 2021 wurden zwei Interimsbibliotheken und eine bibBox – eine 24/7-Self-Service-Bibliothek im Container – neu eröffnet; Letztere wurde nach Entwürfen der Münchner Stadtbibliothek eigens angefertigt, sie dient der Überbrückung der Sanierung der Stadtteilbibliothek Bogenhausen, die – wie auch die Stadtteilbibliothek in Neuaubing nach vierjähriger Neubauezeit – in 2022 eröffnet werden. In 2023 folgen zwei neue Standorte in Freiham, wo eine inklusive Stadtteilbibliothek entsteht, und in Riem; weitere Bibliotheken und große Sanierungen sind in Planung.

Neben dem Ausbau des Bibliotheksnetzwerkes sollen zudem die Öffnungszeiten mit unterschiedlichen Open-Library-Konzepten signifikant erweitert werden, um nachhaltig zum urbanen Miteinander beizutragen. Das Open-Library-Konzept stammt, wie viele bibliothekarische Innovationen, aus Skandinavien, es meint die Öffnung der Bibliothek ohne die Anwesenheit von bibliothekarischem Personal, bis in die späten Abendstunden oder auch rund um die Uhr, gesichert entweder durch technische Eingangskontrollen oder Wachpersonal. Ziel ist dabei nicht nur die möglichst größte Nutzbarkeit des öffentlichen Raums zu gewährleisten, sondern auch die gemeinsame Verantwortung für gemeinsame Güter zu stärken.

Exkurs F1: BNE an der Münchner Stadtbibliothek

Als Bildungsinstitutionen sind Öffentliche Bibliotheken wichtige Akteurinnen im Handlungsfeld „Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene“. Hinzu kommt, dass gerade non-formales Lernen eine zentrale Rolle bei BNE spielt, da non-formale Lernprozesse „durch eine größere intrinsische Motivation, Freiwilligkeit, Selbstgestaltung und Ungezieltheit gekennzeichnet“ sind (Brock & Grund, 2020).

Genau auf diese Verbindung von lokaler und non-formaler Bildung im Dienste der 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (SDGs) zielt daher das Programm der Münchner Stadtbibliothek: von der Abfallberatung (eine Kooperation mit dem Abfallwirtschaftsbetrieb München) bis zum Upcycling-Workshop, vom Vortrag übers Energiesparen bis zum digitalen Live-Spaziergang mit einer Wissenschaftsjournalistin anlässlich des Tags der Bienen. Das bibliothekarische Konzept vom ausleihbaren Allgemeingut findet sich wieder in Angeboten wie der Saatgut- und der Werkzeugbibliothek, der Pflanzentauschbörse, dem Lastenfahrrad-Verleih oder auch dem gemeinschaftlich bewirtschafteten „Naschgarten“.

Einen Beitrag zur Schaffung nachhaltiger lokaler Strukturen (SDG 16, SDG 17) leistet die Münchner Stadtbibliothek als Quartierspartnerin im Pilotprojekt „Zukunft gestalten im Quartier“ des Referats für Bildung und Sport, das die Vernetzung lokaler Akteur*innen und die Umsetzung gemeinsamer BNE-Projekte zum Ziel hat.

Die Münchner Stadtbibliothek will 2023 eine eigene Nachhaltigkeitsstrategie vorstellen, in der neben der Betriebsökologie auch Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Whole Institution Approach eine tragende Rolle spielen wird. Das bedeutet, dass BNE nicht nur ein Querschnittsthema in der Vermittlung darstellt, sondern auch die Lernprozesse und Methoden auf BNE ausgerichtet werden. Damit die Münchner Stadtbibliothek ganzheitlich nachhaltig agieren kann, bedarf es zuerst einer Status-Quo-Analyse nach den Kriterien der nachhaltigen Betriebsökologie, d. h. der Erstellung eines eigenen CO₂-Fußabdrucks, der es ermöglicht, den eigenen Beitrag zum Klimawandel zu berechnen und in der Folge zu vermindern.

F3 NS-Dokumentationszentrum

Das NS-Dokumentationszentrum München wurde am 30. April 2015 eröffnet. Die Einrichtung befindet sich auf dem Grundstück der ehemaligen Parteizentrale der NSDAP, dem sogenannten „Braunen Haus“, in unmittelbarer Nähe des Königsplatzes. Die Ideologie und die Verbrechen des Nationalsozialismus sind Ausgangspunkt seiner Arbeit. Münchens Rolle als Entstehungsort und Hauptsitz der nationalsozialistischen Partei ist dabei von besonderer Bedeutung.

Das NS-Dokumentationszentrum München vermittelt die Geschichte des Nationalsozialismus mit Blick auf die Gegenwart und Zukunft. Mit seiner Arbeit sensibilisiert das Haus für die Auswirkungen des Nationalsozialismus bis heute. Zugleich stärkt es das öffentliche Bewusstsein für das, was seit der Überwindung der NS-Diktatur erreicht wurde: eine liberale Demokratie, allgemeine Menschenrechte, ein vereintes Europa und lebendige Erinnerungsdiskurse. Dabei ist das Haus demokratischen Werten wie Vielfalt, Gleichheit, Respekt und Teilhabe verpflichtet. In Wechselausstellungen, Veranstaltungen, Workshops und Seminaren werden die historischen Erfahrungen der NS-Diktatur in einem aktuellen und globalen Zusammenhang dargestellt. Themen wie Krieg und Völkermord, Rassismus und Antisemitismus, Ausgrenzung und Flucht sind dabei besondere Schwerpunkte. Aus der historischen Erfahrung können so Zukunftsvisionen für unser gesellschaftliches Zusammenleben entstehen – ein Prozess, der nicht abgeschlossen ist, sondern immer neu entwickelt werden muss.

Eine Dauerausstellung thematisiert auf vier Ebenen die Ursprünge und den Aufstieg der nationalsozialistischen Bewegung, die besondere Rolle und Funktion Münchens während der nationalsozialistischen Herrschaft sowie die gesellschaftliche und politische Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in München nach 1945. Im ersten Untergeschoss bietet ein interaktives Lernforum mit vier großen Medientischen, Bibliothek und Seminarräumen den Besucher*innen die Möglichkeit zur Vertiefung der Ausstellungsinhalte sowie zur selbstständigen Recherche. Einzelbesucher*innen stehen Mediaguides mit unterschiedlichen Schwerpunkten zur Verfügung. Der Basisguide steht in zehn Sprachen sowie einer Variante jeweils für Kinder und Jugendliche zur Verfügung. Darüber hinaus gibt es inklusive Guides in „Leichter Sprache“ für Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie in Gebärdensprache und für Sehbehinderte.

F3.1 Vermittlungsangebote und Teilnahmen im Überblick

Das NS-Dokumentationszentrum versteht Lernen als einen aktiven Prozess, der zur Diskussion und Meinungsbildung anregt und ein verantwortungsvolles Handeln auch in Bezug auf gegenwärtige Gefährdungen unserer Demokratie fördert. Dazu wird in vielfältigen Vermittlungsangeboten in Dialog mit den Besucher*innen getreten und Raum für den Austausch geschaffen. Ein besonderes Anliegen ist die Sensibilisierung der Besucher*innen für die Bedeutung der behandelten Themen in ihren individuellen Alltagserfahrungen. Fragestellungen wie „Was hat das mit mir zu tun?“ sind zentral für die Ausrichtung des Hauses und werden auf der Grundlage der Vermittlung historischen Wissens thematisiert.

Zum Angebot gehören neben Rundgängen, Seminaren und Fortbildungen auch inklusive Angebote in „Leichter Sprache“. Gemeinsam mit Partner*innen aus dem Bildungs-, Kunst- und Kulturbereich werden Projekte entwickelt und realisiert, die sich auf innovative Weise mit der NS-Geschichte und aktuellen gesellschaftlich-politischen Fragestellungen auseinandersetzen. Dazu gehört auch die Entwicklung und Begleitung von Projekten, die von gymnasialen P- und W-Seminaren bis zu Themenwochen an Mittelschulen reichen.

Das NS-Dokumentationszentrum verzeichnet in den letzten Jahren ein stetig wachsendes Besucher*inneninteresse. Jedoch machen sich auch hier seit 2020 die Auswirkungen der Corona-Pandemie bemerkbar. Das Haus war teilweise ganz geschlossen, teilweise durfte nur eine begrenzte Personenzahl ins Haus, deshalb werden hier die Jahre 2019 (vor Corona) und 2021 (Corona-Pandemie) im Vergleich berichtet.

Ein Großteil der Vermittlungsangebote richtet sich an organisierte Gruppen wie bspw. Schulklassen, Erwachsenen- und Jugendgruppen außerschulischer Bildungsträger, Multiplikator*innengruppen sowie verschiedene Berufsgruppen. Vor der Corona-Pandemie im Jahr 2019 nahmen knapp 30.000 Personen in ca. 1.900 Gruppen an solchen Vermittlungsangeboten teil, im Pandemie-Jahr 2021 ging deren Zahl mit ca. 9.600 Personen in rund 700 Gruppen auf ein Drittel zurück (Tab. F3-1).

Daneben können interessierte Einzelbesucher*innen die Ausstellungen eigenständig besuchen, an öffentlichen Rundgänge teilnehmen oder sich für öffentliche Seminare, Workshops und Fortbildungen anmelden. Die Zahl der individuellen Besuche der Ausstellungen wird nicht erfasst. An den öffentlichen Rundgängen sowie den Seminaren, Workshops und Fortbildungen nahmen im Jahr 2019 ca. 2.050 Personen teil, 2021 waren es mit ca. 1.250 Personen pandemiebedingt ebenfalls weniger.

Tab. F3-1 Vermittlungsangebote des NS-Dokumentationszentrums für Gruppen und Einzelpersonen in den Jahren 2019 und 2021

	Veranstaltungen		Teilnehmer*innen	
	2019	2021	2019	2021
Angebote für gebuchte Gruppen				
Rundgangsgruppen im Haus	1.527	537	21.986	5.728
Besucher*innengruppen mit Audioguides	85	50	2.953	1.136
digitale Rundgänge (2-4 Stunden)	-	78	-	1.936
Seminare/Workshops (4-6 Stunden)	296	30	4.857	829
öffentliche Angebote für Einzelpersonen				
Besucher*innenbetreuung (Anzahl der Schichten)	-	310	nicht erfasst	
öffentliche Rundgänge	119	125	ca. 2.050	ca. 1.250
Seminare/Workshops/Fortbildungen	15	15		

Digitale Rundgänge und Besucher*innenbetreuung wurden eingeführt, um während der Corona-Pandemie trotz Schließungen und Kontaktbeschränkungen Angebote machen zu können.

Quelle: NS-Dokumentationszentrum

Darüber hinaus vermittelt das NS-Dokumentationszentrum seine Inhalte über verschiedene digitale Medien. Dazu gehören eine Social Media Präsenz, die App „Orte Erinnern“, die Podcasts „History is not the past“ und „Münchner Zeitgeschichten“ sowie die Webapp „Departure Neuaubing“.

Differenziert man die Gruppenangebote nach Zielgruppen, so sind über 60 % der Teilnehmenden Schüler*innen aus unterschiedlichen Schularten und Jahrgangsstufen (Tab. F3.2). Daneben gibt es Gruppen von Auszubildenden und Studierenden, Berufsgruppen aus Bundeswehr und Polizei sowie Teilnehmende an Integrationskursen. Während der Pandemie nahm die Teilnahme von Grundschüler*innen, von Gruppen der Bundeswehr/Polizei sowie von Auszubildenden überproportional ab.

Tab. F3-2 **Teilnahmen an Gruppenangeboten im NS-Dokumentationszentrum nach Zielgruppen in den Jahren 2019 und 2021**

		2019		2021	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %
Schüler*innen		18.045	60,6	6.147	63,8
darunter aus:	Grundschulen	906	3,0	0	0,0
	Mittelschulen	1.077	3,6	704	7,3
	Realschulen	1.553	5,2	542	5,6
	Gymnasien	10.219	34,3	3.316	34,4
	berufliche Schulen	3.921	13,2	1.524	15,8
andere Gruppen		11.756	39,4	3.482	36,2
darunter:	Jugendgruppen	797	2,7	388	4,0
	Auszubildende	535	1,8	98	1,0
	Studierende	3.195	10,7	1.012	10,5
	Integrationskurse	710	2,4	294	3,1
	Bundeswehr/Polizei	1.717	5,8	218	2,3
Teilnahmen insgesamt		29.801	100	9.629	100

Quelle: NS-Dokumentationszentrum

F3.2 Beispielprojekte

Zielgruppenorientierung und Methodenvielfalt sind zentrale Bausteine der Vermittlungsarbeit des NS-Dokumentationszentrums. Dafür stehen unterschiedliche Projekte, die im Folgenden beispielhaft vorgestellt werden.

Das Tanz-, Theater- und Filmprojekt „Always remember. Never forget“

Das NS-Dokumentationszentrum München und CultureClouds e.V. (ehemals Spielen in der Stadt e.V.) arbeiten intensiv und sehr erfolgreich in verschiedenen Projekten an einer lebendigen Erinnerungskultur. Die Kunst als Mittel der Auseinandersetzung bietet dabei besondere Möglichkeiten, eigene Zugänge und Herangehensweisen zu finden und individuell künstlerisch umzusetzen.

Im Projekt des Jahres 2021 fragten sich elf Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren aus verschiedenen Schulformen, wie sie sich München – die ehemalige „Hauptstadt der Bewegung“ – erinnernd erobern können und was sie brauchen, um die Erinnerung im Stadtraum wach zu halten. Sie erforschten vergessene Orte, machten diese durch körperliche Präsenz und Performance im öffentlichen Raum wieder sichtbar. Ein besonderer Schwerpunkt lag dabei auf der Auseinandersetzung mit dem Gelände des ehemaligen „Judenlagers“ in Milbertshofen, von dem aus am 20.11.1941 die erste Deportation von jüdischen Münchner*innen in das Ghetto Kaunas stattgefunden hat. Die Erkundung des Geländes und die Projektarbeiten vor Ort wurden mit Unterstützung der BMW Group München, die verschiedene Firmengebäude auf der Fläche des Lagers gebaut hat, durchgeführt. Eine Besonderheit des Projekts ist, dass Schüler*innen der verschiedenen Schularten Gymnasium, Mittelschule und Berufsschule auf freiwilliger Basis gemeinsam an einer Performance gearbeitet haben, für die sie an 12 Exkursions- und Proben-tagen sowie für eine zweiwöchige Intensivprobenphase vom Unterricht befreit wurden. Die abschließende Tanz- und Filmperformance wurde im Juli 2021 unter dem Titel „Um 2 Uhr noch mal Kaffee“ im Rahmen des zwölften Tanz- und Theaterfestivals Rampenlichter zur Aufführung gebracht.

Für dieses Projekt wurden die Projektpartner*innen im November 2021 mit dem Intercultural Innovation Award ausgezeichnet, der von der United Nations Alliance of Civilisations und der BMW Group an insgesamt zehn Projekte aus der ganzen Welt verliehen wurde.

Das digitale Geschichtsprojekt „Departure Neuaubing. Europäische Geschichten der Zwangsarbeit“

Mit dem digitalen Geschichtsprojekt „Departure Neuaubing“ konzipiert das NS-Dokumentationszentrum eine interaktive und interdisziplinäre Web-Anwendung, die die Geschichte der nationalsozialistischen Zwangsarbeit als eine europäisch-vernetzte Geschichte erzählt. Ausgangspunkt bildet das Lager der ehemaligen Reichsbahnausbesserungswerke in Neuaubing, eines der noch sehr wenigen erhaltenen materiellen Zeugnisse der Zwangsarbeit. Bis 2025 entsteht dort ein neuer Erinnerungsort als Dependance des NS-Dokumentationszentrums. „Departure Neuaubing“ begleitet den Entstehungsprozess und ermöglicht das gemeinsame Erarbeiten von Wissen über den Ort sowie die geschichtlichen Zusammenhänge bis heute. Gemeinsam mit Medienpädagog*innen, Spiele-Entwickler*innen sowie Künstler*innen sind interdisziplinäre Projekte entstanden, die sich mit den Themen Arbeit, Migration, Ausbeutung und Erinnerung auseinandersetzen.

Digitale Medien bieten die Möglichkeit, Distanzen zu überwinden und transnationale Verweise sowie transhistorische Verknüpfungen aufzuzeigen. Die NS-Zwangsarbeit bedeutete Verschleppung von Menschen aus vielen europäischen Ländern. Auch in München-Neuaubing als einem Zentrum der NS-Rüstungsindustrie, befanden sich Menschen aus den Gebieten der Sowjetunion, Polen, der Niederlande, Frankreich und Italien u. a. Das Digitalprojekt greift diese historischen Zusammenhänge auf und richtet den Blickwinkel auf die europäischen Verbindungen bis heute. Dabei spielen Themen wie erzwungene Migration und Ausbeutung, aber auch Fragen nach Rückkehr, dem Umgang mit den Erfahrungen im Nachkriegseuropa sowie Kontinuitäten der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft bis in die Gegenwart eine Rolle. Die Inhalte sind lokal wie global verfügbar und laden zur Auseinandersetzung mit den Themen Arbeit und Ausbeutung ein. Perspektivisch werden die Teilprojekte mit partizipativen Workshops und Vermittlungsformaten vor Ort ergänzt. Ziel dabei ist es, die Bedeutung von Orten sichtbar zu machen und ihre Einbettung in komplexe Zusammenhänge in Geschichte, Gegenwart und Zukunft gemeinsam zu erörtern.

Partizipation: Gedenkort Friedhof Perlacher Forst

An diesem Partizipationsprojekt waren neben dem NS-Dokumentationszentrum das Institut für Stadtgeschichte und Erinnerungskultur im Kulturreferat der Landeshauptstadt München, die städtische Friedhofsverwaltung, die Städtischen Berufsfachschule für das Holzbildhauerhandwerk sowie die Denkstätte Weiße Rose beteiligt. Ziel war es, auf einer Freifläche des Friedhofs Perlacher Forst gegenüber dem „Ehrenggrab“ der Geschwister Scholl einen Ort zu gestalten, der Friedhofsbesucher*innen zum Verweilen und Reflektieren einlädt. Zur Umsetzung der Idee konnte die Meisterklasse der Holzbildhauer*innen gewonnen werden. Sowohl die Vermittlung historischen Wissens als auch Bezüge zu eigenen Erfahrungen waren wesentlicher Bestandteil des Projekts. Den jungen Erwachsenen wurde die Freiheit gelassen, sich auf Basis ihrer persönlichen Fragen mit der Geschichte des Nationalsozialismus auseinanderzusetzen und so ihre eigene Perspektive und Ideen für die Gestaltung des Gedenkortes zu entwickeln. Sie bestimmten Inhalte und Herstellungsprozess von Anfang an mit, recherchierten Hintergrundinformationen zum Thema Widerstand und setzten sich mit vergleichbaren Gedenkorten auseinander. Dazu wurden im Vorfeld bei einem Besuch auf dem Friedhofsgelände gemeinsam mit den Schüler*innen Kriterien für die Erarbeitung der Entwürfe entwickelt: Es sollte kein Mausoleum entstehen, bei der Gestaltung waren die besonderen Anforderungen für einen Friedhof als einem Ort des Innehaltens und der individuellen Trauer zu berücksichtigen, es sollte ein Bezug zu den Gräbern der Geschwister Scholl und Christoph Probst hergestellt werden, wobei die Einbeziehung der Gräber Huber und Schmorell erwünscht war. Weitere Anregungen waren Begriffe wie „Widerstand“, „Toleranz“ und „Freiheit“. Auf der Basis dieser Kriterien erstellten die Meisterschüler*innen eigene Entwürfe für die Nutzung der Freifläche. Der im Dezember 2021 von einer Jury prämierte Entwurf wurde umgesetzt und als sogenannter Denkraum am 14. November 2022 eröffnet.

Verwaltung und Verantwortung – Seminar für Auszubildende der Landeshauptstadt München (LHM)

Die öffentliche Verwaltung spielte bei der Etablierung und Festigung des NS-Regimes eine wichtige Rolle. Die gleichgeschalteten Verwaltungsbehörden befolgten nicht nur Weisungen von „oben“, sondern verschärften diese häufig in vorauseilendem Gehorsam. Das Seminar „Verwaltung und Verantwortung“ richtet sich an Auszubildende in der Verwaltung und Studierende aus dem Bereich Public Management. Das Seminar ist fester Bestandteil der Schulungsangebote der LHM und wird acht bis zehn Mal im Jahr mit Nachwuchskräften der LHM durchgeführt. Die jeweilige Gruppengröße beträgt 15 Personen. Es bietet den Teilnehmenden Einblicke in die Struktur und Arbeitsweise der Münchner Stadtverwaltung und deren Beteiligung an Verbrechen während der nationalsozialistischen Herrschaft, fragt aber auch nach dem Selbstverständnis des eigenen Handelns in der Verwaltung.

Den Schwerpunkt des Seminars bildet eine quellenbasierte Gruppenarbeit zur Rolle des damaligen Oberbürgermeisters Karl Fiehler, zur „Arisierung“ als arbeitsteiligem Verwaltungsakt, zur Errichtung eines „Judenlagers“ in Milbertshofen sowie zur Entnazifizierung nach 1945. Die Teilnehmer*innen gehen der Frage nach, wie die Bereitschaft einer großen Anzahl von Verwaltungsangehörigen zu erklären ist, an den nationalsozialistischen Verbrechen arbeitsteilig mitzuwirken. Dazu werden sowohl ideologische Voraussetzungen, gesellschaftliche Strukturen sowie persönliche Motive thematisiert. Darüber hinaus werden die Strukturen in den Blick genommen, die es den Beteiligten ermöglichten, in ihrem beruflichen Alltag selber Initiativen zu entwickeln und Anweisungen umzusetzen, ohne sich direkt für die Folgen ihres Handelns verantwortlich zu fühlen. Schließlich stellen Fragen nach „Verantwortung“ und „Handlungsspielräumen“ damals und heute einen Gegenwartsbezug her, wobei die strukturellen Unterschiede zwischen Diktatur und Demokratie angesprochen und diskutiert werden. Deutlich wird: Weltoffenheit und Toleranz sind unabdingbare Voraussetzungen städtischer Verwaltungsarbeit.

Inklusive Angebote – Museum Signers

Im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurden in vielen Museen bereits Angebote entwickelt, um Barrieren für Menschen mit Behinderung abzubauen. Das NS-Dokumentationszentrum stellt mit den Mediaguides in „Leichter Sprache“, in Gebärdensprache und für Sehbehinderte bereits inklusive Angebote bereit. Mit der Ausbildung von Gehörlosen zu Guides, die eigene öffentliche Rundgänge in Deutscher Gebärdensprache anbieten, wird das inklusive Angebot künftig erweitert.

Für Gehörlose bedeutet gleichberechtigte Teilhabe auch die Möglichkeit zu haben, Rundgänge in Deutscher Gebärdensprache besuchen zu können. Daher wird für Gehörlose ein Ausbildungskurs angeboten, in dem die Teilnehmer*innen das Haus kennenlernen, einen Einblick in die Themen der Dauerausstellung erhalten und schließlich mit Unterstützung der Vermittlungsabteilung des NS-Dokumentationszentrums „eigene“ thematische Rundgänge in Deutscher Gebärdensprache erarbeiten. Dieses Angebot ist seit dem Herbst 2022 für Gruppen buchbar. Vorbild für den Ausbildungskurs ist das Kooperationsprojekt „Museum Signers – Kunst- und Kulturvermittlung in Deutscher Gebärdensprache“ des Gehörlosenverbandes München, der Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen in Bayern und des Kulturreferats der Landeshauptstadt München.

Wechselausstellungen

Wechselausstellungen greifen aktuelle Debatten auf und erweitern die Themen der Dauerausstellung mit unterschiedlichen Mitteln und aus verschiedenen Perspektiven. Die Ausstellung „On Tyranny. Zwanzig Lektionen für den Widerstand“, die als Intervention vom 01.10.2021 bis zum 30.01.2022 im NS-Dokumentationszentrums zu sehen war, wird im Folgenden exemplarisch vorgestellt.

In seinem Buch „On Tyranny“ formulierte der Historiker Timothy Snyder 2017 Aufrufe zum Handeln gegen Populismus und autoritäres Führertum. Seine Thesen regen an zu politischen Diskussionen über die Wichtigkeit des Engagements der Zivilgesellschaft für eine wehrhafte Demokratie. Gruppendruck widerstehen, Institutionen verteidigen, Phrasen vermeiden, Fakten prüfen: Die präzisen Verhaltensvorschläge Snyders animieren dazu, Fragen zu stellen und politische Diskussionen zu beginnen – im besten Fall regen sie an zum Handeln im Sinne einer wehrhaften Demokratie.

In der Ausstellung, die auf den Illustrationen der preisgekrönten Künstlerin Nora Krug sowie ihrer Beschäftigung mit historischen Erfahrungen und politischem Handeln der Gegenwart beruht, treten Zitate Snyders in Dialog mit den Originalzeichnungen und Collagen der Künstlerin. Kombiniert mit Fotos und Fundstücken, erweitern die Zeichnungen Snyders Thesen um eine neue, künstlerische Dimension und stehen im Dialog mit Themen und Fragestellungen der Dauerausstellung „München und der Nationalsozialismus“: Wo gibt es strukturelle Parallelen zwischen populistischen Mechanismen in der Weimarer Republik und aktuellen Strömungen? Und wo ist, gerade mit Blick auf die Geschichte, jede*r Einzelne* in der Zivilgesellschaft aufgerufen, nachzufragen und zu handeln für die Demokratie? So lädt „On Tyranny“ dazu ein, Timothy Snyders „Handlungsanleitung gegen die Tyrannei“ neu zu befragen und selbst aktiv zu werden.

G Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

BNE „bezeichnet ein ganzheitliches Bildungskonzept, das Lernende dazu befähigt vor dem Hintergrund **globaler, ökologischer, ökonomischer und sozialer Herausforderungen** informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine nachhaltige Wirtschaft und eine gerechte Gesellschaft zu handeln – **für aktuelle und künftige Generationen.**“ (BMBF 2019)

Mit der Vision, eine friedliche, gerechte und nachhaltige Welt zu gestalten, wurde von den Vereinten Nationen im Jahr 2015 die Agenda 2030 verabschiedet, deren Kern 17 Nachhaltigkeitsziele bzw. Sustainable Development Goals (kurz SDGs) bilden. Diese beschreiben ein umfassendes Verständnis von Nachhaltigkeit und benennen die Bereiche, in welchen nachhaltige Entwicklung verankert und gestärkt werden muss (Abb. G1-1).

Abb. G1-1 Die 17 Nachhaltigkeitsziele zusammengefasst in 9 Themenfelder



Die 17 SDGs lassen sich unterschiedlich zusammenfassen, z. B. zu den neun Themenfeldern, die der vorstehenden Abbildung zu entnehmen sind. Wie die SDGs selbst sind auch die Themenfelder eng miteinander verbunden, weshalb einige Nachhaltigkeitsziele (z. B. SDG 13 – Bekämpfung des Klimawandels) in mehreren Themenfeldern enthalten sind. Bei Bildungsangeboten, die auf die SDGs oder die daraus gebildeten Themenfelder aufsetzen, kommt es zusätzlich zur Wissensvermittlung darauf an, Zielkonflikte und systemische Zusammenhänge zwischen den Themen aufzuzeigen und handlungsorientierte Lösungswege zu entwickeln.

Ein Nachhaltigkeitsziel ist die Gewährleistung von hochwertiger Bildung für alle (SDG 4). Dieses Ziel umfasst als Teilziel auch den Anspruch, dass das Wissen um nachhaltige Entwicklung vermittelt wird, u. a. durch BNE:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (Teilziel 4.7) (Martens & Elmers 2020, S. 73)

Verankerung und Ziele der BNE

Um BNE zu befördern, wurde von der UNESCO das Programm „Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen (kurz: BNE 2030)“ ins Leben gerufen. Es ist das aktuelle globale Rahmenprogramm für die Umsetzung von BNE im Zeitraum von 2020 bis 2030 und soll dazu beitragen, die Agenda 2030 mit ihren 17 SDGs zu erreichen. Deutschland beteiligt sich an der Umsetzung mit dem 2017 verabschiedeten Nationalen Aktionsplan BNE (NAP BNE), der die strukturelle Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen in Deutschland zum Ziel hat. Diese betrifft das formale, das non-formale und das informelle Lernen.

Um die Nachhaltigkeitsziele zu erreichen, verfolgt BNE insbesondere das Ziel, Gestaltungskompetenzen für nachhaltiges Handeln zu fördern und zu vermitteln (**Abb. G1-2**). Das erfordert Erfahrungsräume, die die Lernenden in ihrer Lebenswirklichkeit ansprechen sowie Lernformen und -formate, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Komplexität und Kontroversität der Themen des globalen Wandels zulassen.

Abb. G1-2 Gestaltungskompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Überblick

1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen	2. Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können	3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln	4. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
5. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können	6. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können	7. An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können	8. Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können	10. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können	11. Selbstständig planen und handeln können	12. Empathie für andere zeigen können

Quelle: transfer21.de, eigene Darstellung

Im Rahmen der Erstellung der städtischen BNE-Konzeption BNE VISION 2030 wurden fünf Kernkriterien für Bildungskonzepte einer BNE zusammengefasst. BNE soll **interdisziplinäres Wissen** vermitteln, das bedeutet, dass BNE-Projekte fachübergreifendes und vernetztes Denken fördern und sowohl die lokale als auch die globale Dimension des Themas/Problems berücksichtigen. BNE ermöglicht durch **partizipatives Lernen** Interaktivität, selbständige Erarbeitung, praktische Anwendungsbezüge und Teilhabe am Prozess nachhaltiger Entwicklung. BNE entwickelt **innovative Strukturen**, d. h. BNE-Projekte zeichnen sich durch innovative Lehrmethoden und Lernumgebungen aus und öffnen sich auch nach außen durch die Kooperation mit z. B. außerschulischen Partner*innen. Ziel ist das **Fördern von Gestaltungskompetenzen** im Sinne einer BNE. Letztendlich soll BNE einen **Transfer von nachhaltigem Handlungswissen** in die Lebens- und Arbeitsumwelt der Menschen herstellen.

Erfassung von BNE und Aufbau des Kapitels

BNE liegt die Idee zugrunde über Wissensvermittlung und die Förderung von Gestaltungskompetenzen zu einem verantwortungsbewussten nachhaltigen Handeln zu befähigen und dieses auch in Gang zu setzen. Eine direkte Messung von BNE ist dabei nur schwer umzusetzen, da ein eindeutiger Rückschluss auf die Lernorte und Lerngelegenheiten, die zu nachhaltigem Handeln führen, oft nicht möglich ist.

Die Problemlagen sind damit ähnlich denen, die bei der Erfassung non-formaler Bildung und informeller Lernprozesse bestehen (siehe im Detail Einleitung Kapitel F). Auch hier liegen die Möglichkeiten der Erfassung darin, Lernorte und Bildungsgelegenheiten wie spezifische Programme und Projekt zu beschreiben sowie die Teilnahme an den Angeboten oder Vernetzungsstrukturen darzustellen. Für städtische Einrichtungen kommt die Möglichkeit hinzu, genauer zu beobachten, wie diese BNE in ihren Strukturen und Prozessen verankern.

Im Folgenden werden entlang der Bildungskette die frühkindliche Bildung (G2), die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (G3) sowie mit einem Beitrag der Münchner Volkshochschule die Erwachsenenbildung auf BNE hin betrachtet (G4). Zu Beginn wird auf die im Herbst 2022 im Münchner Stadtrat verabschiedete BNE-Konzeption der Landeshauptstadt München BNE VISION 2030 und ihren Erarbeitungsprozess eingegangen (G1). Sie liefert den übergeordneten Rahmen, die Arbeitsstruktur und Maßnahmen zur stadtweiten Implementierung von BNE mit vielen Bildungsakteur*innen.

Die drei folgenden Punkte zu den Bildungsabschnitten gehen dabei unterschiedlich an die Darstellung von BNE heran. Dahinter steht jeweils ein erster Entwicklungsschritt hin zum Monitoring von BNE. Der Abschnitt zu den Kindertageseinrichtungen skizziert die Herausforderungen bei der Umsetzung von BNE an Kindertageseinrichtungen, beschreibt einige Beispiele für BNE mit Kita-Kindern und stellt die Umsetzung einer nachhaltigen und gesundheitsförderlichen Mittagsverpflegung etwas ausführlicher dar. Die Münchner Volkshochschule betrachtet die Einbettung von BNE in ihr Programm, stellt ihre Organisationsentwicklung dar und gibt Beispiele für BNE-Angebote. Für den schulischen Bereich konnte gemeinsam durch das Bildungsmonitoring und die zuständigen Geschäftsbereiche Allgemeinbildende Schulen und Berufliche Schulen des Referats für Bildung und Sport eine Befragung der städtischen Schulen durchgeführt werden, so dass in diesem Abschnitt auf die Prozesse und Strukturen an den Schulen eingegangen wird und so die Darstellung eines Stands der Verankerung von BNE im schulischen Alltag möglich ist.

G1 BNE-Konzeption der Landeshauptstadt München

Am 27. November 2018 hat der Münchner Stadtrat das Referat für Bildung und Sport und das Referat für Gesundheit und Umwelt (mittlerweile Referat für Klima- und Umweltschutz, kurz RKU) beauftragt, gemeinsam mit weiteren städtischen Referaten und Münchner BNE-Akteur*innen eine BNE-Konzeption (BNE-VISION 2030) für München zu erarbeiten (vgl. RGU-RBS 2018). Damit wurde die Erstellung eines Handlungsprogramms in Auftrag gegeben, das maßgeblich zur strukturellen Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen in München beitragen soll. Bereits existierende gute Ansätze, Projekte und Akteur*innen, die sich seit langem für eine qualitätsvolle BNE in München engagieren, sollten dabei mit eingebunden werden.

Die Verankerung von BNE in der Münchner Bildungslandschaft spielt eine wichtige Rolle bei der Umsetzung der globalen Nachhaltigkeitsziele auf kommunaler Ebene und trägt dazu bei, die ambitionierten Klimaschutzziele der LHM (Klimaneutralität bis 2035) zu erreichen. Die Umsetzung dieser großen Aufgaben erfordert nicht nur technische Lösungen, sondern vor allem ein verändertes Bewusstsein und daraus abgeleitet ein entsprechendes Verhalten der Bürger*innen unserer Stadt. Damit alle Münchner*innen Gestaltungskompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung erwerben können, ist eine umfassende strukturelle Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen dringend erforderlich.

Prozess der Erarbeitung der BNE VISION 2030

Um den Gedanken einer partizipativen Erarbeitung von Beginn an gerecht zu werden, stand am Anfang des Prozesses ein Strukturierungs-Workshop im Frühjahr 2019 mit rund 20 Schlüsselpersonen aus Verwaltung, Bildungseinrichtungen, Zivilgesellschaft, Hochschule und Wirtschaft. Gemeinsam wurden die Grundstruktur des Prozesses erarbeitet, wichtige Impulse für das Vorgehen gesammelt und zu beteiligende Akteur*innen identifiziert.

Die Projektleitung zur Erarbeitung der BNE VISION 2030 erfolgte gemeinsam durch das RBS und das RKU. Eine externe Prozessbegleitung unterstützte die Konzipierung, Koordination und Moderation des Beteiligungsprozesses. Der gesamte Arbeitsprozess wurde mit bestehenden Personalressourcen bestritten und wäre ohne das enorme Engagement und den intrinsisch motivierten Einsatz aller Beteiligten nicht möglich gewesen. Viele der Beteiligten arbeiteten ehrenamtlich an der Erstellung der Konzeption mit, wofür ihnen großer Dank gebührt.

Die Arbeitsstruktur orientierte sich an den Bildungsbereichen des Nationalen Aktionsplans BNE. So wurden sieben Arbeitskreisen (AKs) gebildet: Frühkindliche Bildung, Schule, Non-formales Lernen Kinder/Jugend, Berufliche Bildung, Hochschule, Erwachsenenbildung und Verwaltung. Geleitet wurden die AKs von den sog. AK-Pat*innen: Teams mit je einer Vertretung aus der Verwaltung und der Zivilgesellschaft bzw. eines freien Trägers. Dadurch sollte eine rein verwaltungsinterne Perspektive vermieden und von Beginn an ein möglichst kooperatives gesamtstädtisches Vorgehen ermöglicht werden. In jedem AK wirkten im Schnitt rund 20 Fachkräfte aus Verwaltung, Bildungseinrichtungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen mit, die die jeweiligen Strukturen der Bildungsbereiche, die Angebote und Verfahren, aber auch die jeweiligen Zielgruppen und deren Bedarfe mit Blick auf Lernumgebung und -inhalte gut kennen. Zudem waren in jedem AK ausgewiesene BNE-Expert*innen vertreten.

Um vergleichbare Ergebnisse zu erzielen, durchliefen die Arbeitskreise einen ähnlichen Prozess mit folgenden Meilensteinen:

- Erarbeiten eines gemeinsamen Grundverständnisses BNE und einer Vision für 2030
- Erstellen einer Ist-Analyse/Bestandsaufnahme
- Formulieren von Handlungsfeldern, strategischen und operativen Ziele
- Entwickeln von Maßnahmen
- Abstimmen der Handlungsprogramme mit den anderen Bildungsbereichen

Für die Kommunikation und Abstimmung zwischen den Bildungsbereichen sowie den Austausch mit der Projektleitung wurde ein übergreifendes Gremium („AK Gesamt“) ins Leben gerufen. Im AK Gesamt trafen sich in regelmäßigen Abständen alle Verantwortlichen aus den Bildungsbereichen mit der Projektleitung und der Prozessbegleitung, um aktuelle Entwicklungen zu besprechen und die nächsten Schritte abzustimmen.

Aufgabe der AKs und der Projektleitung war es auch, inhaltliche Schnittmengen und Querschnittsthemen zu berücksichtigen und BNE-Angebote auch an den Übergängen zwischen den jeweiligen Bildungsbereichen – im Sinne des kommunalen Bildungsmanagements – aufeinander abzustimmen bzw. miteinander zu verknüpfen.

Im Laufe des Prozesses wurden auf Basis der Zwischenergebnisse seitens der Projektleitung und in Abstimmung mit den AK-Pat*innen Themen identifiziert, die in allen Bildungsbereichen als besonders relevant erachtet wurden. Diese übergreifenden Themen wurden in mehreren oder allen Bildungsbereichen als relevant identifiziert und daher übergreifend behandelt – teils in eigenen Arbeitsgruppen:

- Whole Institution Approach: Wie müssen Bildungseinrichtungen als Vorbild für Nachhaltigkeit gestaltet sein?
- Bildungslandschaften und Lernorte: lokale Netzwerke und Kooperationen zu BNE stärken
- „Raus aus der Bubble“: Welche Angebote und Formate brauchen wir, um neue Zielgruppen zu erreichen?
- eine zentrale BNE-Plattform für München
- strukturelle Verankerung von BNE in Aus- und Weiterbildung

Die städtischen Querschnittsstellen und Beiräte, darunter die Gleichstellungsstelle für Frauen, die Stelle für Interkulturelle Arbeit, der Migrationsbeirat oder der Behindertenbeauftragte, waren an unterschiedlichen Stellen in den Prozess eingebunden. Ihre Expertise wurde im Frühjahr 2020 zum übergreifenden Thema „Raus aus der Bubble“ eingeholt und mündete in dem Dokument „Empfehlungen der städtischen Querschnittsstellen für BNE-Maßnahmen“, das den AKs als Arbeitsgrundlage zur Verfügung gestellt wurde. Die AKs haben in den Zielen und Maßnahmen Aspekte wie Barrierefreiheit, Diversität, leichte Sprache, ehrenamtliches Engagement usw. soweit möglich berücksichtigt.

Einbindung der Öffentlichkeit, Leitprojekte und Umsetzung

Allen interessierten Münchner*innen, die sich nicht aktiv oder dauerhaft an den Konzeptionsarbeiten beteiligen konnten, wurde bei jährlich stattfindenden öffentlichen Veranstaltungen die Gelegenheit gegeben, sich über den Arbeitsstand zu informieren und ihre Anliegen und Ideen einzubringen. Am 5. November 2019 startete der Prozess mit einer öffentlichen Auftaktveranstaltung im Kulturhaus Milbertshofen mit rund 200 Teilnehmenden. 2020 wurde mit dem pandemiebedingt digitalen Veranstaltungsformat „BNE Tage“ im Juli und September Zwischenbilanz gezogen, Dialogräume geöffnet und weitere Perspektiven einbezogen. Auch 2021 fand der „Fachtag BNE“ im Juli als digitales Format mit über 150 Teilnehmenden statt. In verschiedenen Workshops wurden die Handlungsprogramme der Arbeitskreise und Bildungsbereich-übergreifenden Arbeitsgruppen diskutiert sowie Querschnittsthemen und bereits laufende BNE-Pilotprojekte vorgestellt. Im Juli 2022 fand der „Fachtag BNE“ im Community Kitchen München statt. Die gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse wurden vorgestellt und nächste Schritte der Umsetzung konkretisiert.

Öffentlichkeitsarbeit

Um für die BNE VISION 2030 und die daraus entspringenden Maßnahmen und Projekte eine grafische Wiedererkennung zu gewährleisten und sie in der Öffentlichkeit möglichst gut sichtbar zu machen, wurde eine Wort-Bild-Marke erstellt. Drei neu eingerichtete städtische Webseiten zu BNE ermöglichen eine transparente Kommunikation über den Prozess sowie die Information von Akteur*innen und Interessierten zu BNE in München.¹ Im Oktober 2020 wurde zudem der Newsletter „München lernt Nachhaltigkeit“ eingerichtet, mit dem Interessierte kontinuierlich über verschiedene Themen rund um BNE mit Fokus München sowie die BNE VISION 2030 informiert werden.

Umsetzung von Leitprojekten

Die Mitwirkenden des Prozesses waren von Beginn an dazu aufgerufen, Ideen für Leitprojekte einzureichen, die dann bereits während der Erarbeitung des Handlungsprogramms initiiert wurden. So konnten bereits früh praxisrelevante Erfahrungen zu unterschiedlichen Ansätzen gemacht, evaluiert und für eine spätere Skalierung bzw. Multiplikation von BNE genutzt werden. Beispiele hierfür sind die Leitprojekte zum Whole Institution Approach in Kindertageseinrichtungen, eine BNE-Schulprofilentwicklung an zwei weiterführenden Schulen oder die Weiterbildung zu Bildungsmultiplikator*innen für BNE.

G2 BNE in Kindertageseinrichtungen

Für die meisten Kinder stellt die Kindertageseinrichtung die erste außerfamiliäre Betreuung dar. Die Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München leisten deshalb einen ersten wichtigen Beitrag, dass Kinder Gestaltungskompetenzen erwerben (vgl. Abb. G1-2), um für eine nachhaltige Lebensweise gewappnet zu sein.

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan als Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen geht explizit auf den Begriff der Bildung für nachhaltige Entwicklung ein (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP), Kapitel 7.7 Umwelt). Außerdem ist BNE als Querschnittsthema in allen Bildungs- und Erziehungsbereichen strukturell verankert. Die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung korrespondieren mit dem Auftrag der Kindertageseinrichtungen, Kinder in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen, gemeinschaftsfähigen, wertorientierten, weltoffenen Persönlichkeiten zu unterstützen. Hierzu zählt die Förderung von Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit, Verantwortungsübernahme und Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (vgl. BayKiBiG Art. 13 Abs. 1, BayBEP, Kapitel 3.2.).

Um BNE an Kindertageseinrichtungen umzusetzen, braucht es Bildungsmaßnahmen auf mehreren Ebenen: Zunächst müssen die Fachkräfte und Mitarbeiter*innen städtischer Kindertageseinrichtungen das nötige Handwerkszeug besitzen, selbst nachhaltig zu handeln und Gestaltungskompetenzen für nachhaltiges Handeln zu fördern. Hier bietet die Landeshauptstadt München eine Reihe von Fortbildungen für pädagogisches und hauswirtschaftliches Personal an. Dies sind u. a. die Angebote im Rahmen der Bildungsinitiative „Haus der kleinen Forscher“ für Fachkräfte und Leitungen oder die Zusatzqualifikation „Kinder gestalten die Zukunft“. Auf der nächsten Ebe-

¹ www.muenchen.de/bne: Zentrale BNE-Homepage der Landeshauptstadt München
www.pi-muenchen.de/bnevision2030: BNE im Referat für Bildung und Sport (Fokus: formaler Bildungsbereich)
<https://stadt.muenchen.de/infos/muenchenlernnachhaltigkeit>: Konzeptionsseite zur BNE VISION 2030

ne müssen die Kindertageseinrichtungen die Kinder altersangemessen an Themen der Nachhaltigkeit heranführen und ihre Handlungskompetenzen fördern. In Abschnitt G2.1 werden hier zwei Beispiele dargestellt. In einem dritten Schritt sollten die Eltern einbezogen werden.

Einige BNE-Projekte wie die Teilnahme an *Fifty-fifty-Aktiv* oder das Anlegen und Bewirtschaften von Gärten finden sowohl in Kindertageseinrichtungen wie auch an Schulen statt und werden im Exkurs G1 näher beleuchtet. Im Bereich der Ernährung werden einige Maßnahmen an Kindertageseinrichtungen zu einer gesunden Ernährung und nachhaltigem Ressourceneinsatz im Abschnitt G2.2 skizziert.

Im Sinne eines Whole Institution Approach achten Kindertageseinrichtungen als Lernort nachhaltiger Entwicklung – neben der Auswahl passender Bildungsangebote und Ausgestaltung des Alltags – auch bei der Ausstattung und Bewirtschaftung auf Ressourcenschutz und Nachhaltigkeitskriterien. Im Rahmen der BNE Vision 2030 (vgl. Abschnitt G1) wurde ein Pilotprojekt zur strukturellen Verankerung von BNE in Kitas nach dem Whole Institution Approach konzipiert. Modellhaft soll über einen Zeitraum von zwei Jahren die strukturelle Verankerung von BNE in zwei Münchner Kitas umgesetzt werden. Die Erfahrungen dieses Prozesses werden in einer Praxis-Handreichung festgehalten. Diese Handreichung wird von zukünftigen Prozessbegleitungen ergänzt und optimiert, so dass mittel- bis langfristig eine Sammlung aus Handlungsanweisungen, Good-Practice-Beispielen, Methoden, Angeboten und Fortbildungsmöglichkeiten entsteht.

Beispielprojekte für BNE mit Kita-Kindern

Naturerlebnistage für städtische Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München

Gemeinsam mit dem BUND Naturschutz wurde das Konzept der „Naturerlebnistage“ entwickelt, das bereits seit 2001 für Kinder im Kindergarten- und Schulalter umgesetzt wird. Ziel der Naturerlebnistage ist es, bei den Kindern mittels Naturerfahrungsspielen und altersgerechten Aktionen ihre Begeisterung für die Natur zu wecken, Berührungspunkte abzubauen und positive Naturerfahrungen zu ermöglichen. Spielerisch und in Form von Geschichten sollte Umweltwissen vermittelt werden und Anregungen für umweltfreundliches und respektvolles Verhalten gegenüber der Natur gegeben werden. Alles findet nach den Kriterien der Bildung für nachhaltige Entwicklung statt. Die Kreisgruppe München des BUND Naturschutz in Bayern e.V. (BN) führte von Januar bis Dezember 2020 insgesamt 500 Naturerlebnistage für städtische Kindertageseinrichtungen durch. Zusätzlich können von Kindertageseinrichtungen Eltern-Kind-Angebote wahrgenommen werden, um die gesamte Familie mit ins Boot zu holen.

Gemeinsam für kinderfreundliche Stadtteile – der Kita-Stadtteil-Koffer

Bereits im frühkindlichen Alter spielt die Welt vor der eigenen Haustür eine wichtige Rolle. Damit Kinder von Anfang an sicher und gut aufwachsen können, braucht es kinderfreundliche Stadtteile. Was dafür im Stadtteil getan werden sollte, wissen Kinder zu einem guten Teil selbst am besten – auch wenn sie noch die Kita besuchen.

Mit dem Kita-Stadtteil-Koffer können Münchner Kinder ihren Stadtteil als Abenteuerland und als Bildungslandschaft für lebensweltorientiertes Lernen entdecken. Die Hauptrolle im Kita-Stadtteil-Koffer spielt die „Münchner Kindl“-Handpuppe. Sie lädt die Kinder ein, für ein kinderfreundliches München aktiv zu werden, loszuziehen und den eigenen Stadtteil unter die Lupe zu nehmen. Der große rote Koffer ist vollgepackt mit anregendem Material rund um das Thema

Stadt und mit Werkzeugen zum Erkunden, Forschen und Dokumentieren (z.B. Fotoapparat, Fotodrucker, Handmikro, Taschenlampe, Fernglas). Er kann von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft kostenlos beim Referat für Bildung und Sport ausgeliehen werden.

Nachhaltige und gesundheitsförderliche Mittagsverpflegung in Kitas

Ein gesundheitsförderlicher wie nachhaltiger Lebensstil kann in den ersten Lebensjahren angelegt werden. Veränderte familiäre Lebenslagen, verbunden mit gestiegenen Anforderungen an Familien, haben in den letzten Jahren zu einem deutlich erhöhten Betreuungsbedarf für die Kinder geführt. Kitas erhalten dadurch eine höhere Verantwortung, im Betreuungsalltag die richtigen Weichen für einen gesundheitsförderlichen Lebensstil zu stellen. In den ersten Lebensjahren machen Kinder in der Kita besonders wichtige Lern- und Lebenserfahrungen beim Essen, die bis in das Erwachsenenalter hinein prägend sind. Kinder sollen deshalb im Umgang mit Lebensmitteln in ihrem gesunden Ernährungsverhalten gefördert und begleitet werden. Die bedarfsgerechte Ernährung in einer wertschätzenden Essumgebung ist ausschlaggebend dafür, dass Übergewicht und Mangelerscheinungen erst gar nicht entstehen und Kinder gesund aufwachsen. Das bedeutet, dass Kinder in der Kita täglich Essen als Genuss mit allen Sinnen erleben sollen, dass sie lernen, zwischen Hunger und Appetit zu unterscheiden, Anzeichen von Sättigung erkennen und entsprechend darauf reagieren sowie sich ein Grundverständnis über Produktion, Beschaffung, Zusammenstellung und Verarbeitung von Lebensmitteln aneignen können. Essen und Trinken in seinen vielschichtigen Bedeutungen ist deshalb gerade in den Kindertageseinrichtungen nicht nur eine notwendige Versorgungsleistung, sondern vielmehr eine Bildungsaufgabe.

Nachhaltige Aspekte spielen hierbei sowohl bei der Auswahl der Lebensmittel und Zusammenstellung von Speiseplänen wie auch bei der zur Verfügung stehenden Küchenausstattung und der Zubereitung eine Rolle.

Das Angebot an Bio-Produkten und Frischkost ist für die Verpflegung der Kinder in Kindertageseinrichtungen wichtig und durch entsprechende Beschlüsse des Stadtrats (z. B. RBS-ZIM 2013) in städtischen Kindertageseinrichtungen verbindlich eingeführt. In dem Projekt Bio-Offensive wurden in insgesamt vier Themenschwerpunkten alle Verpflegungsverantwortlichen in den städtischen Kindertageseinrichtungen zum Einsatz von Bio-Produkten geschult. Alle erreichten daraufhin das Ziel von mindestens 50 % Bio über alle Warengruppen.

Für die neue Laufzeit der Ausschreibung der Mittagsverpflegung an städtischen Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München (RBS-KITA 2019a) werden folgende Anpassungen vorgenommen, die eine nachhaltigere und weitere ökologischere Ausrichtung des Angebots bei gleichbleibend hoher Qualität ergeben: 1. Fisch wird künftig nicht mehr im Angebot geführt. Dies ist ernährungsphysiologisch vertretbar und erfolgt aufgrund der Überfischung sowie der Belastung von Fisch mit Schwermetallen und Mikroplastik. 2. Künftig wird ein 70 %-Bio-Anteil im 4-Wochen-Speiseplan realisiert, statt des bisherigen 50 %-Bio-Anteils. 3. Der Speiseplan wird vier statt drei vegetarische Tage pro Woche umfassen. Eine ausgewogene, überwiegend pflanzliche Ernährung, die Milch, Milchprodukte und Eier enthält, erfüllt damit die aktuellen Ernährungsempfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung sowohl für Kinder aller Altersgruppen als auch für Erwachsene. 4. Palmfett/Palmöl wird nur aus zertifiziertem Anbau verwendet.

Das Referat für Bildung und Sport hat sich mit einer Kindertageseinrichtung (Herman-Gmeiner-Weg) an dem Projekt „Energieeffiziente Küchen EnKü – Energieverbrauch und Einsparpotential in der Gemeinschaftsverpflegung in Bayern“ beteiligt, um Anhaltspunkte zum Thema der Ressourcenschonung im hauswirtschaftlichen Bereich der städtischen Kindertageseinrichtungen zu erhalten. Hierbei wurde im Rahmen des Projekts ein Energieverbrauchs-Ist-Zustand der jeweiligen Küche ermittelt. Auf Basis dieser Daten wurde eine Vielzahl von Maßnahmen zur Reduzierung der Energieverluste entwickelt. Die Projektergebnisse geben Hinweise zur Ressourcenschonung über z. B. den Einsatz energieeffizienter Gewerbegeräte im Austausch zu veralteten Gewerbegeräten mit hohem Energieverbrauch. Zudem kann der höhere Einsatz von frisch zubereiteten Gerichten im Vergleich zu vorgefertigten Menükomponenten, die gekühlt bzw. tiefgekühlt gelagert werden müssen, ebenfalls Energie sparen.

Der Umfang des Frischkostanteils hängt davon ab, ob angelerntes Personal oder ausgebildetes Fachpersonal vor Ort für die Speisenherstellung beschäftigt ist und ob die notwendigen Zeitressourcen zur Verfügung stehen. Neben der personellen Ausstattung ist auch der technische Gerätebedarf entscheidend für eine frische Speisenzubereitung.

Das Projekt zur Optimierung der hauswirtschaftlichen Versorgung in städtischen Kindertageseinrichtungen (RBS-KITA 2022) sieht vor, bis zum 31.12.2024 an 30 Kita-Standorten von Tiefkühl-Mischküche auf Frisch-Mischküche, was weniger tiefgekühlte vorgefertigte Menükomponenten und dafür mehr frische Speisenzubereitung vor Ort bedeutet, umzustellen. Das Projekt ist am 01.07.2020 gestartet. Ziel ist es, an den Projektstandorten das hauswirtschaftliche Personal für den Verpflegungssystemwechsel zu qualifizieren, einen Prozess zur möglichst kostenneutralen Umstellung der Verpflegung auf frische Speisenzubereitung in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln und eine Wirtschaftlichkeitsbetrachtung der Situation vor und nach dem Umstellungsprozess vorzulegen, aus der sich weitere Hinweise für ein grundsätzliches Umsteuerungsszenario in allen städtischen Kindertageseinrichtungen ableiten lassen.

Hierbei werden auch die Energiekosten für den Verpflegungsbereich analysiert und ggf. durch den Austausch hauswirtschaftlicher Gewerbe- und Haushaltsgewerbe optimiert. Mit Hilfe einer detaillierten Aufstellung aller Maßnahmen und messbaren Effekte rund um die Versorgung der Kinder (wie z. B. die Überprüfung der Wareneinsatzkosten, die grundlegende Qualifizierung des angelernten Personals und die passgenaue Ausstattungsplanung der Gewebeküchen) können mögliche Empfehlungen für alle städtischen Einrichtungen aufgezeigt und nächste Schritte für mögliche Anpassungsvorhaben abgeleitet werden. So soll die Verpflegung in städtischen Häusern langfristig unabhängiger von externen Firmen gestaltet und es sollen noch stärker die städtischen Ziele zur Nachhaltigkeit und Regionalität verfolgt werden.

Die Eigenbewirtschaftung der städtischen Kitas mit einem möglichst hohen Anteil an Frischkost trägt mit einer ressourcenschonenden, möglichst regionalen Verpflegung wesentlich zur Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als zentraler pädagogischer Aufgabe bei.

G3 BNE an städtischen Schulen

Um einen ersten Überblick geben zu können, wie Schulen Bildung für nachhaltige Entwicklung im schulischen Kontext integrieren und leben, wurde von Oktober bis Dezember 2021 eine Befragung der Schulleitungen an städtischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen durchgeführt. 72 der insgesamt 85* Schulleitungen und damit 85 % haben an der Befragung teilgenommen (Tab. G3-1). Darunter waren 57 % der teilnehmenden Schulleitungen an beruflichen Schulen, 24 % an Realschulen (im Weiteren immer inklusive der Schulen besonderer Art) und 19 % an Gymnasien.

Tab. G3-1 Teilnahme der Schulleitungen an städtischen Schulen in München, Dezember 2021

Schularten	Schulleitungen gesamt	darunter teilgenommen	
		Anzahl	in %
Realschulen oder Schulen besonderer Art	22	17	77
Gymnasien	14	14	100
berufliche Schulen*	49	41	84
alle Schularten	85	72	85

* Bei den beruflichen Schulen ist eine Schulleitung oft für mehrere Schulen zuständig, deshalb ist die Zahl der Schulleitungen geringer als die Zahl der Schulen. Berufliche Schulen ohne Meisterschulen am Ostbahnhof, Berufsfachschule für Notfallsanitäter*innen und Otto-Falckenberg-Schule, da diese nicht in (alleiniger) Verantwortung des Referats für Bildung und Sport liegen.

Quelle: BNE-Befragung der städtischen Schulleitungen 2021, Referat für Bildung und Sport

Da das schulische Leben zum Zeitpunkt der Befragung schon über eineinhalb Jahre durch die Corona-Pandemie beeinträchtigt wurde, mussten viele Vorhaben und Projekte in dieser Zeit pausieren oder verschoben werden. Deshalb wurde der Betrachtungszeitraum auf die letzten drei Schuljahre erweitert.

Inhalte der Befragung

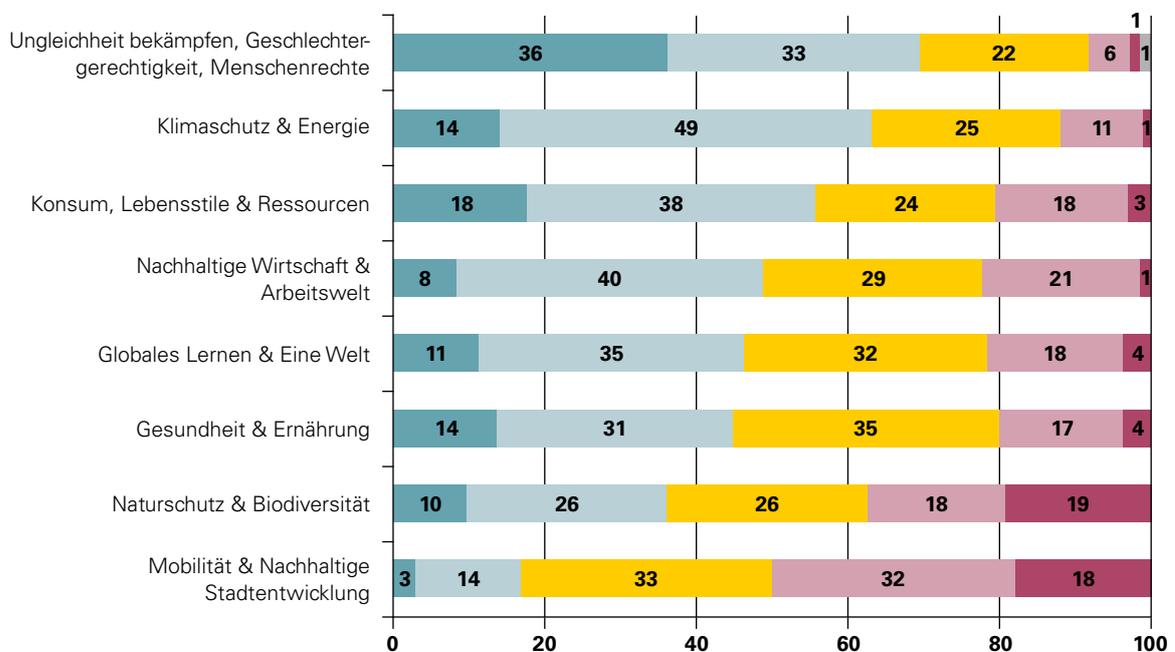
Ziel der Befragung der städtischen Schulleitungen war es, zu ermitteln, inwieweit die städtischen Schulen BNE im schulischen Kontext integriert haben. Neben einer Bestandsaufnahme der in den Schulen regelmäßig bearbeiteten BNE-Themen und Projekte wurden erstmals ausführlich die schon etablierten Prozesse und Strukturen in den schulischen Handlungsfeldern „Unterrichtsentwicklung, Lernkultur und Bildungserfolg“, „Lebensraum, Klasse und Schule“, „Schulorganisation“, „Schulpartnerschaften und Kooperationen“ sowie „Fort- und Weiterbildung“ erfasst. Daneben wurden die wichtigsten Bedarfe der Schulen für eine Weiterentwicklung erfragt.

Im Schulalltag bearbeitete BNE-Themen und Projekte

Bildung für nachhaltige Entwicklung umfasst mit den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 viele Themen, die zum Teil schon seit vielen Jahren in den Schulen behandelt werden. Für acht der neun, im Rahmen des Prozesses zur BNE VISION 2030 zusammengetragenen, BNE-Themenfelder (vgl. Abb. G1) sollten die Schulleitungen einschätzen, ob und in welchem Umfang das Thema in den letzten drei Schuljahren im Schulalltag bearbeitet wurde. Das neunte Themenfeld „Hochwertige Bildung“ wurde vorausgesetzt und nicht erfragt, da dies der grundlegende Auftrag von Schulen ist. Für die Einschätzung war relevant, ob die Themen regelmäßig

im Fachunterricht bzw. in Projekten und Programmen behandelt wurden und ob BNE auch in den schulischen Strukturen wie dem Schulforum oder dem QSE-Team (Qualitätssicherungs- und -entwicklungs-Team) verankert ist. Der Anteil der Schulen, an denen ein Themenfeld fest verankert bzw. regelmäßig im Fachunterricht oder in Projekten/Programmen bearbeitet wird (Abb. G3-1), ist beim Themenfeld „Ungleichheit bekämpfen, Geschlechtergerechtigkeit, Menschenrechte“ am höchsten (69 %), gefolgt von „Klimaschutz & Energie“ (63 %) und „Konsum, Lebensstile & Ressourcen“ (56 %). „Mobilität & nachhaltige Stadtentwicklung“ ist hingegen nur an 17 % der befragten Schulen regelmäßig Thema im Schulalltag.

Abb. G3-1 Wurde bzw. wie wurde dieses BNE-Themenfeld in den letzten drei Schuljahren im Schulalltag bearbeitet? (in % der Schulleitungen, alle Schularten)



- im gesamten Schulalltag fest verankert (regelmäßig im Fachunterricht + in Projekten + AGs, Teil der Strukturen)
- regelmäßig bearbeitet, aber nicht in allen Bereichen des Schulalltags
- unregelmäßig und nicht in allen Bereichen des Schulalltags
- eher selten, wenn sich ein Anlass ergibt (spezielle Projekte oder ähnliches)
- nicht bearbeitet
- keine Angabe

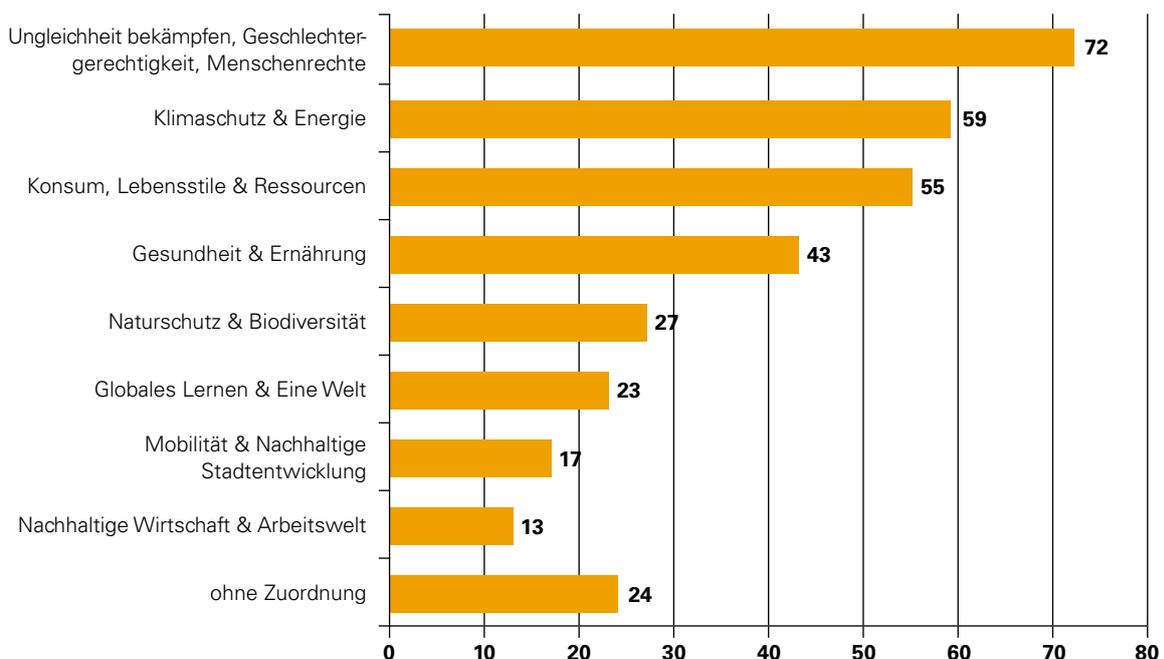
Aufgrund von Rundungseffekten addieren sich die Zahlen nicht immer auf 100 %

Quelle: BNE-Befragung der städtischen Schulleitungen 2021, Referat für Bildung und Sport

Im Vergleich zwischen den Schularten fällt auf, dass das Thema „Gesundheit & Ernährung“ an den Realschulen besonders häufig regelmäßig bearbeitet wurde (an 82 % aller teilnehmenden Realschulen vs. 50 % der Gymnasien vs. 27 % der beruflichen Schulen). An beruflichen Schulen wurde hingegen das Thema „Globales Lernen & Eine Welt“ häufiger regelmäßig bearbeitet als an den anderen Schularten (51 % vs. 41 % der Gymnasien vs. 36 % der Realschulen).

Nach den wichtigsten Projekten/Programmen oder Unterrichtseinheiten mit BNE-Bezug in den letzten drei Jahren befragt, nannten die Schulleitungen insgesamt 333 Projekte bzw. Unterrichtseinheiten, das sind durchschnittlich 4,6 Projekte pro Schule bzw. Schulzentrum. Rund zwei Drittel der genannten Projekte sind auf Dauer angelegt, 13 % laufen noch und 16 % sind abgeschlossen, für 9 % der Projekte fehlt diese Angabe. Die Schulleitungen wurden zudem gebeten, die Projekte jeweils einem der acht Themenfelder zuzuordnen. Die meisten Projekte wurden den Themenfeldern „Ungleichheit bekämpfen, Geschlechtergerechtigkeit, Menschenrechte“, „Klimaschutz & Energie“ sowie „Konsum, Lebensstile & Ressourcen“ zugeordnet (**Abb. G3-2**). Die wenigsten Projekte gab es zu den Themen „Mobilität & nachhaltige Stadtentwicklung“ sowie „Nachhaltige Wirtschaft und Arbeitswelt“. Auch hier zeigen sich kleinere Unterschiede in der Themensetzung zwischen den Schularten: An beruflichen Schulen gibt es im Verhältnis etwas mehr Projekte im Themenfeld „Ungleichheit bekämpfen“, an Gymnasien sind Projekte im Bereich „Naturschutz und Biodiversität“ etwas häufiger und an Realschulen spielt „Gesundheit & Ernährung“ auch bei den Projekten eine größere Rolle als an den jeweils anderen Schularten.

Abb. G3-2 Anzahl genannter Projekte/Programme oder Unterrichtseinheiten nach BNE-Themenfeld (Zuordnung der Schulleitungen)



Quelle: BNE-Befragung der städtischen Schulleitungen 2021, Referat für Bildung und Sport

Die Bandbreite der genannten Projekte/Programme und Unterrichtseinheiten war sehr groß, so dass hier nur wenige Beispiele skizziert werden können. Häufige Nennungen waren die Teilnahmen bei *Fifty-Fifty-Aktiv*, bei „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ und das Anlegen und Bewirtschaften eines Schulgartens (siehe Exkurs G1). Daneben gab es Projekte zur Ermittlung des CO₂-Fußabdruckes, zu den Produktions- und Handelsbedingungen von Produkten wie Kakao und Cashew, Upcycling von alten Kleidungsstücken, das Sammeln von Pfandflaschen für Bildungsprojekte in Togo, Bienen-AGs, die Teilnahme am „Stadtradln“, ein „Wiesentraining“ für Männer und Frauen für mehr Courage und Empowerment, ein Argumentationstraining gegen populistische Parolen, eine Lebenszyklusanalyse von Baustoffen oder Unterrichtseinheiten zur Abfallentsorgung in der Zahnarztpraxis und Vieles mehr.

Exkurs G1: Beispiele von Projekten und Programmen zu BNE

Das städtische Ressourcensparprogramm **Fifty-Fifty-Aktiv** motiviert und sensibilisiert Schulen und Kindertageseinrichtungen, bewusst mit den Ressourcen der Erde umzugehen und möglichst viel Strom, Heizenergie und Wasser einzusparen sowie Müll zu vermeiden bzw. richtig zu trennen. Die beteiligten Einrichtungen erhalten 25 % der eingesparten Energie- und Wasserkosten als Belohnung. Durch zusätzliches aktives Engagement im Bereich Klima- und Umweltschutz, z. B. durch pädagogische Projekte, gibt es weitere Prämien. Aktuell nehmen rund 130 Einrichtungen teil (11 städtische Kitas, 56 Grund- und Förderschulen, 46 weiterführende Schulen und 21 berufliche Schulen; Stand Juli 2022). Von Februar bis Mai 2022 fand der *Fifty-Fifty-Aktiv* Wettbewerb „Plastikfasten an Münchner Schulen und Kitas“ statt.

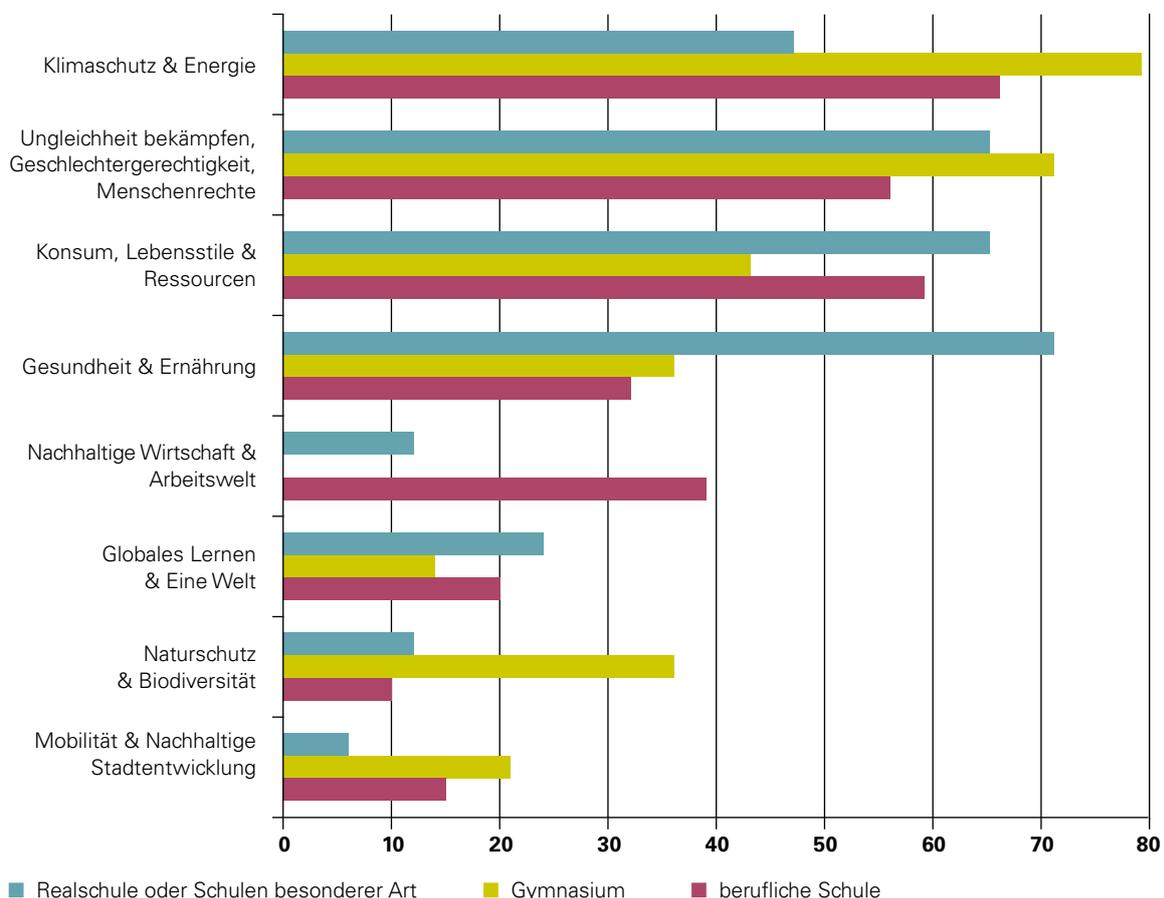
Das bundesweite Netzwerk **„Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“** bietet Schüler*innen und Pädagog*innen die Möglichkeit, das Klima an ihrer Schule aktiv mitzugestalten, indem sie sich bewusst gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt wenden. Es ist das größte Schulnetzwerk in Deutschland mit über 3.600 Schulen und mehr als zwei Millionen Schüler*innen. In München sind 68 Schulen (davon 32 städtische) Teil dieses Netzwerks (Stand Juli 2022). Sie haben dazu Arbeitskreise eingeführt bzw. Verantwortliche benannt. Es besteht eine Selbstverpflichtung, sich aktiv gegen Rassismus und Diskriminierung einzusetzen, die von allen getragen wird. Die Schulen führen regelmäßig Projekte in diesem Kontext durch.

Schulgärten haben eine lange Tradition. Entsprechend vielseitig sind die Projekte an Münchner Schulen mit unterschiedlichsten Kooperationspartner*innen von der Hauptabteilung Gartenbau der Landeshauptstadt München, über den Kleingartenverband, das Ökologische Bildungszentrum München (ÖBZ) bis zu Vereinen wie Green City e.V. oder Ökoprojekt MobilSpiel e.V. Das Münchner Schulgarten-Netzwerk fördert den Austausch zwischen den Schulgarten-Betreuer*innen. Zusätzlich zu den Netzwerktreffen der Schulgartenbetreuer*innen bietet das Referat für Bildung und Sport ebenfalls in Kooperation mit dem Ökologischen Bildungszentrum die jährlich stattfindende Fortbildung „Basiskurs Gärtnern im Schulgarten“ an. Ein Beispiel für Schulgarten-Projekte ist das Leitprojekt „Da wächst was“, das vom Referat für Klima und Umwelt finanziert wurde und an dem 12 Schulen teilnahmen: Neben der fachlichen Unterstützung beim Anlegen von Schulgartenelementen aus aussortierten Paletten lernten die Schüler*innen Grundzüge des Upcyclings und ökologischen Gärtnerns kennen, setzten sich mit nachhaltiger Ernährung und nachhaltigem Konsum auseinander und wurden für die Relevanz von Ressourcen- und Klimaschutz sensibilisiert. Auch an Kindertageseinrichtungen gibt es immer mehr (Hoch-)Beete, womit den Kindern eine gesunde und biologische Ernährung nähergebracht werden kann.

Vergleicht man die Rangreihe der Themenfelder nach Zahl der genannten Projekte (Abb. G3-2) mit der Einschätzung der Schulleitungen, welche Themenfelder im Schulalltag am häufigsten regelmäßig bearbeitet wurden (vgl. Abb. G3-1), so zeigt sich eine identische Reihenfolge bei den drei häufigsten Themenfeldern. Zu den Themen „Gesundheit & Ernährung“ sowie „Naturschutz und Biodiversität“ gibt es jedoch mehr Projekte, als man nach der Einschätzung in Abbildung G3-1 erwarten würde, zum Thema „Nachhaltige Wirtschaft und Arbeitswelt“ hingegen weniger. Eventuell eignen sich bestimmte Themen besser für eine Bearbeitung in konkreten Projekten oder Unterrichtseinheiten, während für andere Themen andere Zugänge gewählt werden oder jene so im Unterricht bzw. Lehrplan eingebettet sind, dass sie nicht als BNE-Einheit wahrgenommen werden.

Perspektivisch für die nächsten drei Schuljahre sollten die Schulleitungen in der Befragung die drei BNE-Themenfelder auswählen, denen sie die meiste Bedeutung beimessen wollen. In allen drei Schularten war „Ungleichheit bekämpfen, Geschlechtergerechtigkeit, Menschenrechte“ unter den ersten drei Nennungen (Abb. G3-3). Bei den Gymnasien lagen „Klimaschutz & Energie“ ganz vorne. Bei den Realschulen waren es erneut „Gesundheit & Ernährung“ sowie „Konsum, Lebensstile & Ressourcen“. Bei den beruflichen Schulen wurden „Klimaschutz & Energie“ und „Konsum, Lebensstile & Ressourcen“ am häufigsten genannt. Zwischen den Schularten zeigen sich somit auch für die nächsten Jahre Unterschiede in den thematischen Schwerpunkten.

Abb. G3-3 Wählen Sie die drei BNE-Themenfelder aus, denen Sie an Ihrer Schule in den nächsten zwei bis drei Jahren die meiste Bedeutung beimessen (Nennungen in % der Schulleitungen)

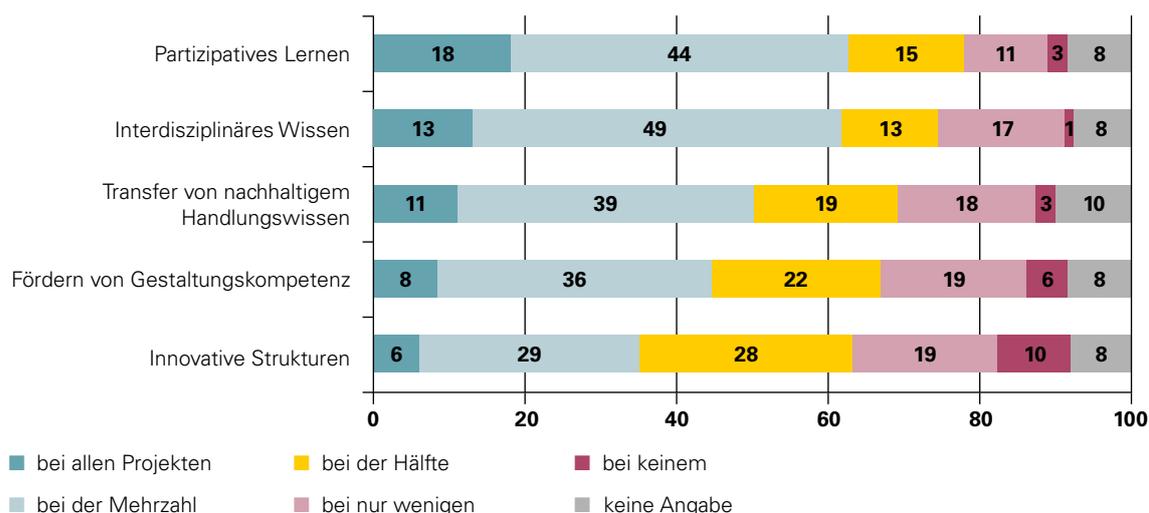


Quelle: BNE-Befragung der städtischen Schulleitungen 2021, Referat für Bildung und Sport

Pädagogische Kriterien für Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE zielt auf die Entwicklung und Erweiterung von Gestaltungskompetenzen ab (vgl. Abb. G1-2). Dies kann nur gelingen, wenn bei der Vermittlung bestimmte pädagogische Kriterien berücksichtigt werden (siehe Einleitung dieses Kapitels). Am häufigsten gelingt es nach Einschätzung der Schulleitungen, partizipatives Lernen sowie interdisziplinäres Wissen zu berücksichtigen. Jeweils knapp zwei Drittel der Schulen streben dies in der Mehrheit ihrer BNE-Projekte an (Abb. G3-4). Am schwierigsten ist es bisher für Schulen, innovative Strukturen, d.h. innovative Lehrmethoden und Lernumgebungen sowie die Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen, zu nutzen und in ihren Projekten umzusetzen. Circa ein Drittel der Schulen berücksichtigt dies in der Mehrheit ihrer BNE-Projekte.

Abb. G3-4 Inwieweit werden folgende Kriterien bei der Planung und Umsetzung von BNE-Projekten berücksichtigt bzw. angestrebt? (in % der Schulleitungen)



Aufgrund von Rundungsstellen addieren sich die Zahlen nicht immer auf 100 %

Quelle: BNE-Befragung der städtischen Schulleitungen 2021, Referat für Bildung und Sport

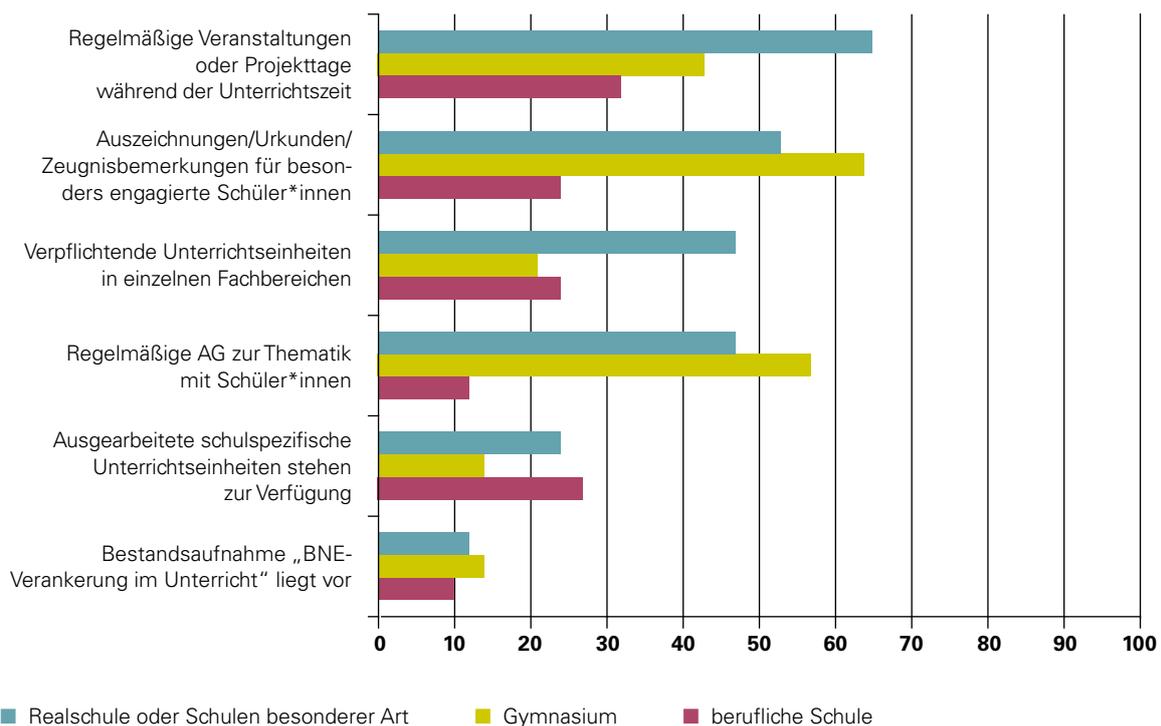
Verankerung von BNE im Schulalltag

Die Etablierung von BNE an Schulen bedarf eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses, der alle Handlungsfelder der Qualitätssicherung- und -entwicklung einschließt. Deshalb wurde ausführlich erfragt, welche Strukturen und Prozesse an den Schulen bereits vorhanden sind.

Zu beachten ist, dass die Schularten unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen arbeiten. Während an Realschulen und Schulen der besonderen Art Kinder und Jugendliche bis Jahrgangsstufe 10 unterrichtet werden, kommen bei den Gymnasien die jungen Erwachsenen der Oberstufe dazu, an den beruflichen Schulen sind es hingegen in einigen Bildungsgängen überwiegend oder ausschließlich Erwachsene. Die BNE-Angebote müssen diesen unterschiedlichen Altersgruppen angepasst sein. An beruflichen Schulen sind zudem viele Schüler*innen nur in Teilzeit an der Schule, Auszubildende arbeiten den größten Teil der Woche in ihrem Ausbildungsbetrieb und in anderen Bildungsgängen wie den Fachschulen sind die Schüler*innen häufig nebenbei erwerbstätig (vgl. MBBB 2020).

Im Bereich „Unterrichtsentwicklung, Lernkultur und Bildungserfolg“ hat ungefähr die Hälfte der allgemeinbildenden Schulen BNE durch regelmäßige Veranstaltungen oder Projektstage während der Unterrichtszeit bzw. in regelmäßigen AGs etabliert (Abb. G3-5). In mehr als der Hälfte der allgemeinbildenden Schulen gibt es Auszeichnungen oder Zeugnisbemerkungen für besonders engagierte Schüler*innen, knapp die Hälfte der Realschulen und Schulen besonderer Art hat verpflichtende BNE-Unterrichtseinheiten in einzelnen Fachbereichen und in mehr als der Hälfte der Gymnasien gibt es regelmäßige AGs zu dieser Thematik. An den beruflichen Schulen sind die genannten Strukturen seltener vorhanden, allerdings stehen an einem Viertel der beruflichen Schul(-zentren) ausgearbeitete schulspezifische Unterrichtseinheiten zur Verfügung – etwas häufiger als an allgemeinbildenden Schulen.

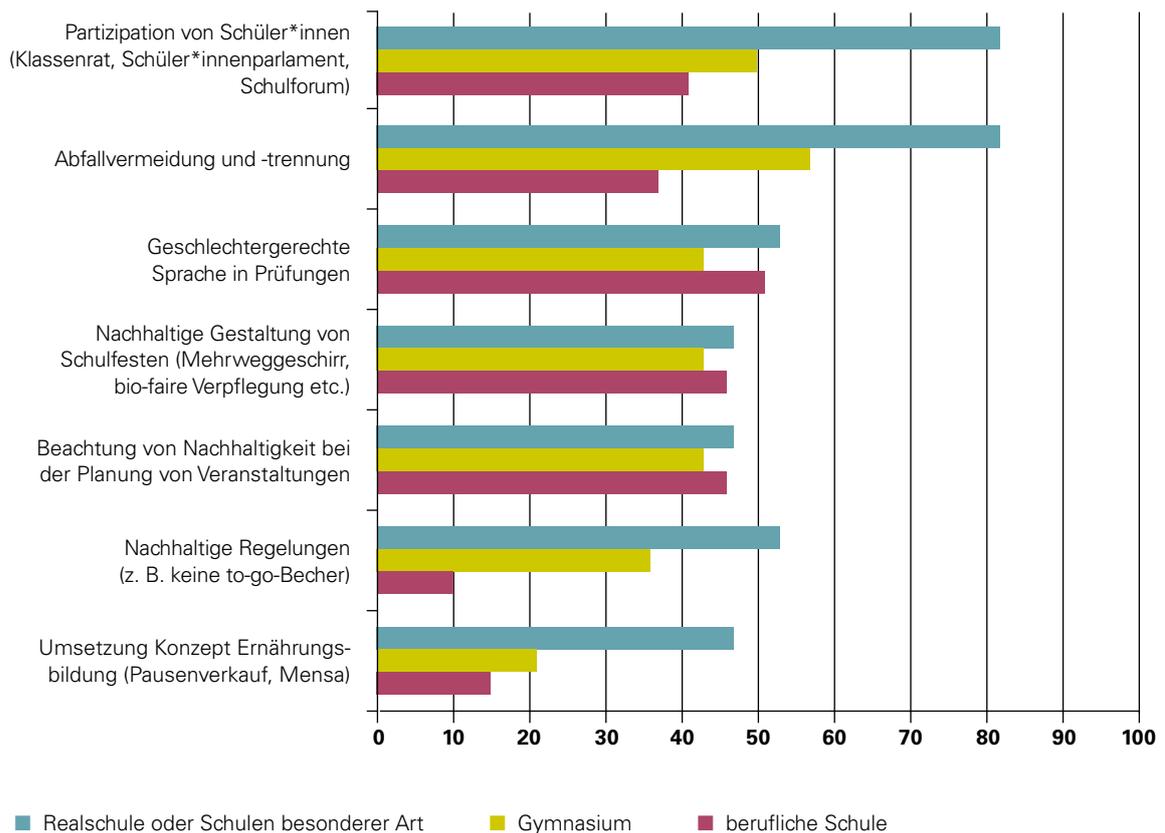
Abb. G3-5 Anteil der Schulen bzw. Schulzentren, in denen folgende Prozesse/Strukturen zu BNE im Bereich „Unterrichtsentwicklung, Lernkultur, Bildungserfolg“ vorhanden sind (in %)



Quelle: BNE-Befragung der städtischen Schulleitungen 2021, Referat für Bildung und Sport

In Bezug auf den „Lebensraum Klasse und Schule“ (Abb. G3-6) berichten rund 80 % der Schulleitungen der Realschulen oder Schulen der besonderen Art von der Etablierung von Partizipationsgremien der Schüler*innen sowie von Abfallvermeidung und -trennung, jeweils circa die Hälfte der Realschulen haben nachhaltige Regelungen (wie bspw. keine Becher to go) oder ein nachhaltiges Ernährungskonzept für Kantine oder Schulkiosk umgesetzt. In den anderen Schularten ist der Anteil der Schulen mit diesen Strukturen geringer. Bei der Umsetzung von geschlechterneutraler Sprache in Prüfungen oder der Planung und nachhaltigen Gestaltung von Veranstaltung haben sich in allen Schularten circa 40 % bis 50 % der Schulen schon auf den Weg gemacht.

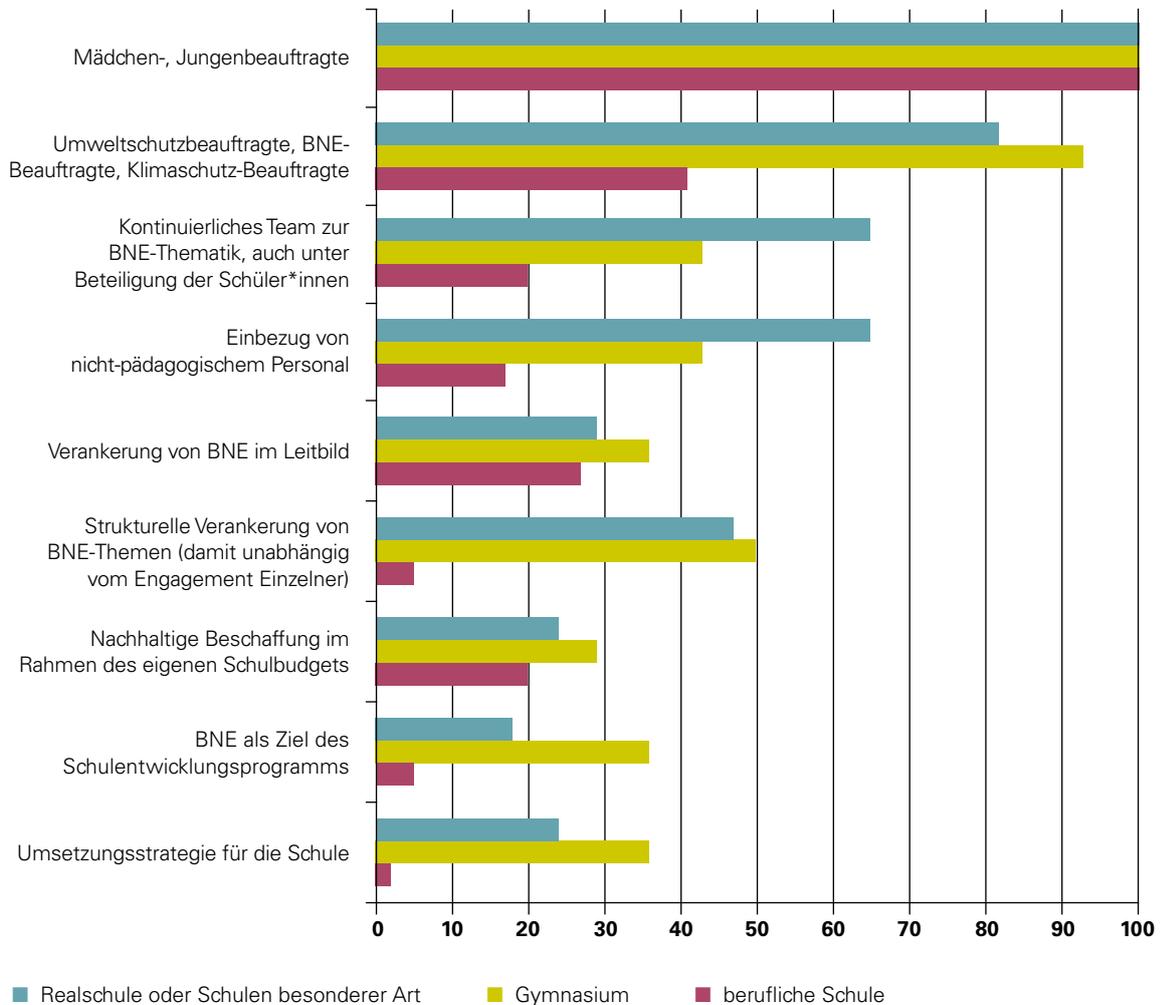
Abb. G3-6 Anteil der Schulen bzw. Schulzentren, in denen folgende Prozesse/Strukturen zu BNE im Bereich „Lebensraum Klasse und Schule“ vorhanden sind (in %)



Quelle: BNE-Befragung der städtischen Schulleitungen 2021, Referat für Bildung und Sport

In der Schulorganisation gibt es an allen Schulen eine*n Mädchen-/Jungenbeauftragte*n (Abb. G3-7). Die große Mehrheit der allgemeinbildenden Schulen und 40 % der beruflichen Schulen haben Umweltschutz-, BNE- oder Klimaschutzbeauftragte. Ein kontinuierliches Team unter Beteiligung der Schüler*innen sowie den Einbezug des nicht-pädagogischen Personals gibt es an Realschulen am häufigsten. Eine strukturelle Verankerung von BNE, BNE als Ziel der Schulentwicklung und eine Umsetzungsstrategie gibt es an Gymnasien etwas häufiger als an den anderen Schularten.

Abb. G3-7 Anteil der Schulen bzw. Schulzentren, in denen folgende Prozesse/Strukturen zu BNE in der Schulorganisation vorhanden sind (in %)



Quelle: BNE-Befragung der städtischen Schulleitungen 2021, Referat für Bildung und Sport

Insgesamt sind somit in vielen Schulen Strukturen zu BNE etabliert. Allerdings zeigt sich auch, dass viele Schulen erst im Aufbau dieser Strukturen begriffen sind. In weniger als der Hälfte der Schulen gibt es AGs, die sich regelmäßig mit Nachhaltigkeitsthemen beschäftigen. Nur in circa einem Viertel der Schulen liegen ausgearbeitete Unterrichtseinheiten vor. Die Verankerung von BNE im Leitbild der Schulen oder das Berücksichtigen vom BNE in Schulentwicklungsprogrammen ist lediglich bei etwa einem Drittel der Schulen gegeben.

Schulpartnerschaften und Kooperationen

Bildung für nachhaltige Entwicklung lebt auch davon, sich durch die Kooperation mit außerschulischen BNE-Akteur*innen nach außen zu öffnen. Solche Kooperationsstrukturen gibt es bei 21 der 72 teilnehmenden Schulen bzw. Schulzentren (29 %). Diese 21 Schulleitungen nannten insgesamt 64 wichtige Kooperationspartner*innen, also durchschnittlich rund drei. Als weitere Form der Kooperation besuchen rund 60 % der allgemeinbildenden Schulen mit ihren Schüler*innen außerschulische Lernorte, bei den beruflichen Schulen sind es gut ein Viertel. Einzelne Schulen vermitteln auch Praktika bei nachhaltigen Unternehmen.

Fort- und Weiterbildungen

Zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung brauchen Lehrkräfte auch das inhaltliche und pädagogische Knowhow. Gezielte, aufeinander abgestimmte Fortbildungen sind somit ein wichtiger Baustein zur Etablierung von BNE an Schulen. An circa der Hälfte der städtischen allgemeinbildenden Schulen werden BNE-Fortbildungen am Pädagogischen Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement des Referates für Bildung und Sport (RBS) oder bei externen Kooperationspartner*innen besucht und knapp ein Drittel haben eine Fortbildungsplanung für BNE-Fortbildungen. An einem Drittel der Realschulen gibt es ein Konzept für Multiplikator*innen und Schulinterne Lehrkräftefortbildungen (SchILF) zu BNE-Themen, an Gymnasien ist dies etwas seltener zu finden. An beruflichen Schulen werden Fortbildungen im Bereich BNE insgesamt seltener organisiert oder abgerufen.

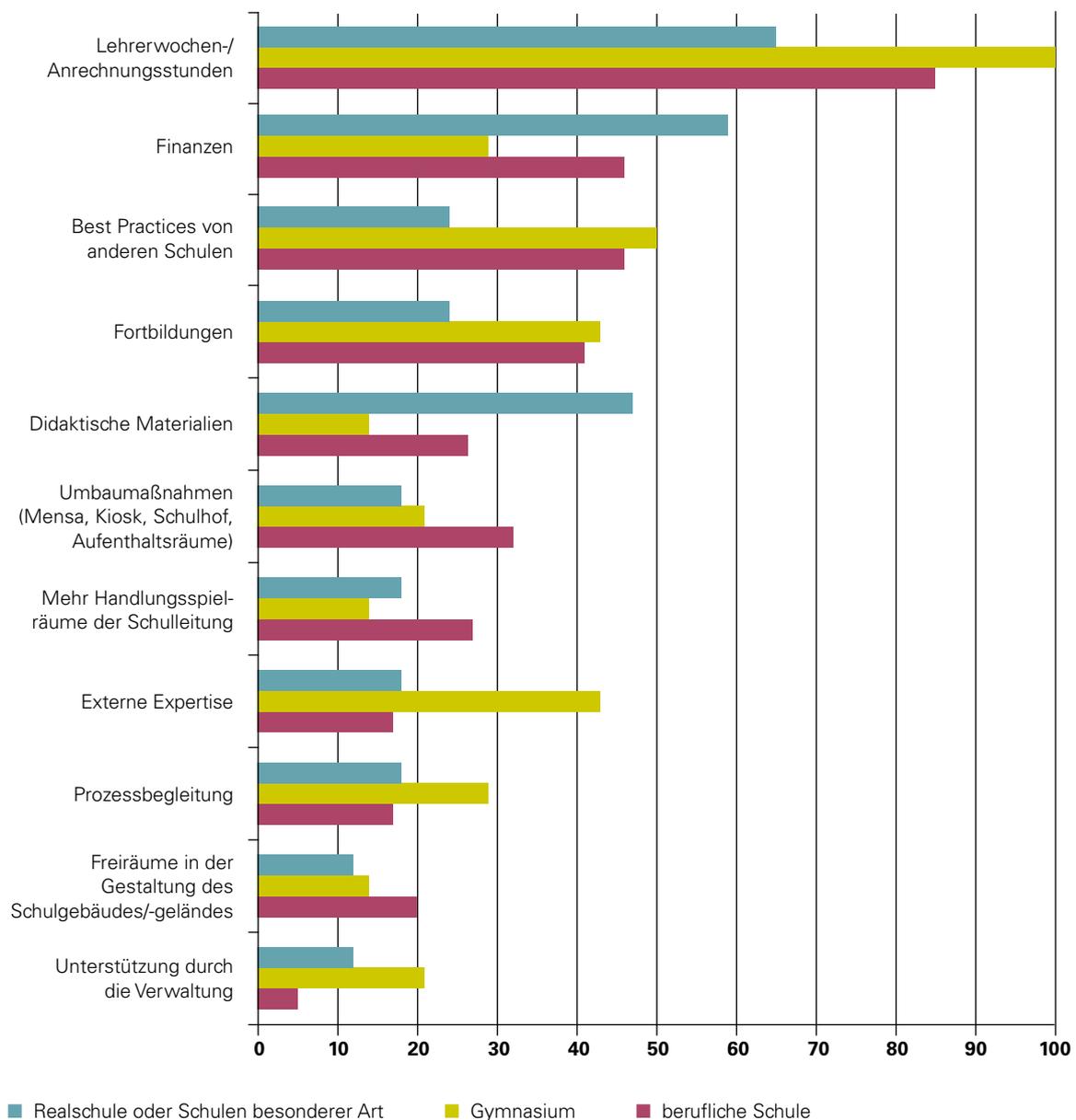
Bedarfe zur Weiterentwicklung an den Schulen

Abschließend sollten die Schulleitungen abschätzen, was ihnen am meisten helfen würde, um BNE an ihrer Schule (besser) umsetzen zu können. Dazu konnten sie aus mehreren Optionen die für ihre Schule vier wichtigsten Bereiche auswählen sowie eigene Ideen einbringen (**Abb. G3-8**). Für alle Schularten standen hier zusätzliche Personalressourcen in Form von Lehrwochen- bzw. Anrechnungsstunden im Vordergrund, die für die Arbeit von BNE-Beauftragten oder BNE-Teams genutzt werden können, insbesondere zur Implementierung von Maßnahmen, zur Konzeption und Durchführung von Projekten und AGs, für Coaching und für die Rolle als Multiplikator*innen. Bei den Schulleitungen an Gymnasien folgten dann Best Practice Beispiele von anderen Schulen, Fortbildungen und externe Expertise. An beruflichen Schulen wurden ebenfalls Best Practice und Fortbildungen sowie zusätzlich Finanzen als besonders hilfreich erachtet. An Realschulen und Schulen besonderer Art wurden hingegen Finanzen und didaktische Materialien als besonders wichtig eingeschätzt.

Bei der Konkretisierung der Bedarfe stand für ein Best-Practice-Beispiel bei einigen Schulen der Austausch im Vordergrund, andere waren an konkreten Beispielen möglichst aus derselben Schulart (bspw. Berufsschulen mit Teilzeitunterricht) interessiert. Im Bereich Fortbildungen und externe Expertise wären Expert*innen und Referent*innen für SchILF oder andere Veranstaltungen, mehr Angebote des RBS sowie fachspezifische Fortbildungen hilfreich. Finanzen wurden einerseits für bestimmte Projekte, für Exkursionen, für Anschaffungen (wie bspw. Mehrwegbecher), für Preisgelder, andererseits als BNE-Budget zur eigenverantwortlichen Nutzung gewünscht. Bei didaktischen Materialien wurde der Wunsch nach anspruchsvollen alters- bzw. branchenspezifischen Materialien, nach Kochwagen, Lernzirkeln sowie Projektkoffern zu unterschiedlichen Themen geäußert.

Neben den vorgegebenen Optionen konnten die Schulleitungen auch eigene Bedarfe einbringen – hier wurden die notwendigen zeitlichen Spielräume thematisiert. Insbesondere berufliche Schulen sehen in den knappen Zeitrressourcen der Schüler*innen ein Hindernis und plädieren dafür, BNE im Lehrplan mit den entsprechenden Zeiteinheiten zu verankern. Daneben gab es die Idee eines FreiDay, an dem Schüler*innen wöchentlich selbständig an BNE-Projekten arbeiten können.

Abb. G3-8 Was würde am meisten helfen, BNE an Ihrer Schule (besser) umsetzen zu können? Wählen Sie die vier wichtigsten Bereiche aus. (Nennungen in % der Schulleitungen)



Quelle: BNE-Befragung der städtischen Schulleitungen 2021, Referat für Bildung und Sport

Entsprechend dem Wunsch nach Best Practice anderer Schulen sehen einen Bedarf an einer Vernetzung mit anderen Schulen vor allem Schulleitungen von Gymnasien (71 % Bedarf sehr hoch oder eher hoch) und von beruflichen Schulen (56 %). Bei den Realschulen und Schulen besonderer Art ist dieser Bedarf mit 36 % deutlich geringer.

G4 BNE an der Münchner Volkshochschule

Mit langen Traditionen rund um die Themen Umwelt, Frieden und Gerechtigkeit ist Nachhaltige Entwicklung seit jeher ein zentrales Thema in der Erwachsenenbildung. Ausgehend von einem Nachhaltigkeitsbegriff in der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension bietet die Münchner Volkshochschule als kommunales Weiterbildungszentrum der Landeshauptstadt München in vielfältiger Weise Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie es auch die Definition des Deutschen Volkshochschul-Verbandes verdeutlicht:

„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) befähigt die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln und ermöglicht es jedem und jeder Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Dabei geht BNE über die „klassische“ Umweltbildung hinaus und verbindet verschiedene Dimensionen von Nachhaltigkeit – nämlich die ökologische, ökonomische und soziale Dimension.“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 2019: S. 5)

Es ist auch Aufgabe der Erwachsenenbildung, die in dieser Definition angelegten Zielkonflikte zu thematisieren und zu diskutieren, Gestaltungskompetenzen zu fördern und globale und kommunale Themen zu verbinden.

Insbesondere die Volkshochschule ist durch ihr Selbstverständnis, allen Bevölkerungsgruppen mit vielfältigen, zielgruppenspezifischen Angeboten Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, in hohem Maße anknüpfungsfähig an die 17 Nachhaltigkeitsziele bzw. Sustainable Development Goals (kurz SDGs) der Vereinten Nationen, welche der Bildung eine wichtige gesellschaftliche Rolle zuschreiben (siehe einleitende Ausführungen in diesem Kapitel).

Für die Münchner Volkshochschule spielt Nachhaltigkeit in gleich mehreren Dimensionen eine bedeutende Rolle. Zum einen ist Nachhaltigkeit ein wichtiger Bildungsinhalt im Sinne der BNE. Dazu gehören ebenso die übergeordnete Programmplanung wie auch die Ausgestaltung der einzelnen Bildungsangebote. Hinzu kommt der Anspruch eines nachhaltigen Managements mit klimafreundlichem Umgang mit Ressourcen und der Implementierung in allen Prozessen des Bildungsbetriebsmanagements. Hieraus ergeben sich verschiedene Handlungsfelder für die Anpassung und Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung im Sinne einer BNE.

Die Landeshauptstadt München erstellt mit ihrer BNE VISION 2030 eine Konzeption zur strukturellen Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen. Die Erwachsenenbildung ist hierbei einer von sieben Bildungsbereichen, für den, unter der Koordination der Münchner Volkshochschule und in Mitarbeit verschiedener Akteur*innen der Erwachsenenbildung, Ziele und Maßnahmen erarbeitet wurden.

Für alle offen: BNE als Vermittlungsaufgabe

Die Münchner Volkshochschule ist ein etablierter kommunaler Bildungs- und Lernort für Nachhaltigkeit, unter anderem mit dem Ökologischen Bildungszentrum, dem Programmbereich Gesundheit und Umwelt, mit Programmangeboten im Bereich Naturwissenschaften und als Mitinitiatorin des Münchner Klimaherbstes. Durch ihre vielfältigen sozial-integrativen Aufgaben ebenso wie durch die ökonomische und politische Bildung werden alle Nachhaltigkeitsziele aufgegriffen und gefördert.

Eine bürgernahe Vermittlung von Zukunftstechnologien sowie globalen und regionalen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Zusammenhängen schafft die Grundlage für einen breiten zivilgesellschaftlichen Diskurs über die zukünftige Ausrichtung unserer Gesellschaft. Es gilt dabei zum einen, Bürger*innen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund an aktuelle gesellschaftliche Themen heranzuführen, damit die Bedeutung stark abstrakter Begriffe wie „Klimawandel“, „Nachhaltigkeit“ oder „Biodiversität“ auch für das eigene alltägliche Leben deutlich wird.

Zum anderen sollen die Möglichkeiten zu eigenständigem Handeln, sowohl auf individueller Ebene als auch durch bürgerschaftliches Engagement, aufgezeigt und motivierend vermittelt werden. Dies beginnt mit einer demokratischen Grundbildung, der Stärkung personaler Kompetenzen wie kritisch-analytischem Denken, Offenheit für Veränderungen und Kompromissfähigkeit bis hin zu einer Stärkung der persönlichen Resilienz. Auch alltagspraktisches Grundlagenwissen gehört zur BNE: So bieten das Wissen um Herkunft, Anbau und Zubereitung unserer Lebensmittel, grundlegende praktische Fähigkeiten rund um Haus und Haushalt sowie handwerkliche Betätigung und kreatives Gestalten die Möglichkeit zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit und den Erwerb von Gestaltungskompetenzen (vgl. Abb. G2).

Mit ihrer großen gesellschaftlichen Akzeptanz, ihrem anerkannt vielseitigen Bildungsangebot sowie Unterrichtsorten im ganzen Stadtgebiet bietet die Münchner Volkshochschule hervorragende Möglichkeiten, die Stadt München in diesem wichtigen Transformationsprozess zu unterstützen und diskursiv zu begleiten.

Die Münchner Volkshochschule ist eng mit kommunalen und überregionalen BNE-Akteur*innen vernetzt, unter anderem über den Bayerischen Volkshochschulverband.

Vielfältiges Programmangebot: Nachhaltigkeit, Umwelt und Klimawandel

Die Münchner Volkshochschule bietet in verschiedenen Sparten ein vielfältiges Programmangebot zum Thema Nachhaltigkeit an. Über alle Programmbereiche hinweg werden soziale, ökonomische und ökologische Themen und Kompetenzen aufgegriffen. Einen kleinen Einblick gibt hier der Exkurs G2.

Bezogen auf ökologische Nachhaltigkeit im engeren Sinn gibt es ein breites Angebot, das jedes Jahr viele Münchner*innen erreicht. Im Fachgebiet „Umwelt und Ökologie“ werden unterschiedliche Nachhaltigkeitsaspekte aufgegriffen. Vom Seminar zum Thema „nachhaltige Geldanlagen“, einer Führung in der Geothermieanlage Freiham oder einem Vortrag „Plastikfreier Frühjahrsputz“ gibt es für unterschiedliche Interessen Angebote. Im Jahr 2021 wurden im Fachgebiet 138 Kurse durchgeführt, hiervon – pandemiebedingt – 63 online und 75 in Präsenz. Insgesamt konnten damit 3.271 Teilnehmende, hiervon 2.268 in Online-Kursen und 1.003 in Präsenzkursen, erreicht werden. Auffallend ist hier, im Gegensatz zu anderen Themenbereichen, dass ein relativ hoher Anteil an männlichen Teilnehmenden erreicht wird, und zwar 42 % (im Schnitt sind es nur 26,5 % Männer).

Auch im Fachgebiet „Naturwissenschaften“ werden Kurse und Veranstaltungen zu ökologischen Themen angeboten. 2021 waren es 13 Veranstaltungen mit insgesamt 742 Teilnahmen. Dazu gehören beispielsweise Veranstaltungen in Kooperation mit acatech zu „Smart Farming“ und „Smart und vernetzt“, die Reihe „Green Visions“ mit Dokumentarfilmen zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen oder ein sechsteiliger Kurs „#klimafit: Klimawandel vor unserer Haustür! Was kann ich tun?“ in Kooperation mit Landeshauptstadt München und dem Netzwerk Klimaherbst.

Die Münchner Volkshochschule engagiert sich als Mitbegründerin seit vielen Jahren beim Münchner Klimaherbst. 2021 waren 33 Veranstaltungen für den Klimaherbst zum Schwerpunktthema „Schmeckts? Klima geht durch den Magen“ geplant, wovon trotz der widrigen Bedingungen der Corona-Pandemie 24 stattfinden konnten. Mit 765 Teilnahmen konnten zahlreiche Münchner*innen in verschiedenen Programmbereichen und Stadtvierteln erreicht werden.

Exkurs G2: Beispiele für BNE aus dem Kursangebot 2022 der Münchner Volkshochschule

Viele Angebote der Münchner Volkshochschule lassen sich den 17 Nachhaltigkeitszielen zuordnen. Um dies exemplarisch darzustellen, werden im Folgenden drei Beispiele aus dem Kursangebot vorgestellt.

Perspektiven der Demokratie

Obwohl der Rückhalt für die Demokratie weltweit schwindet – überzeugende Alternativen sind nicht in Sicht. Selbst autoritär-autokratische oder „illiberale“ Konzepte wollen nicht auf den Demokratiebegriff verzichten. Deshalb werden derzeit in Politik und Wissenschaft verschiedene Vorschläge diskutiert, wie die Demokratie „zukunftsfähig“ gemacht werden könnte: Was ist von Vorschlägen wie der Stärkung der Teilhabe durch „Zukunftsräte“ oder einem Losverfahren für bestimmte politische Ämter zu halten? Sind diese und andere Reformideen geeignet, das Überleben der Demokratie zu garantieren?

→ SDG 16: Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen

Gesundheitswoche

Yoga, Gymnastik, Tanz und Qigong aktivieren den Körper, der im Alltag oft zu kurz kommt. Zusammen mit den Wanderungen im Wald und dem Walking am Seeufer stärken diese gesundheitsfördernden Maßnahmen das Immunsystem. Entspannungsübungen und (Selbst-)Massagen sorgen für den Ausgleich zu beruflichen Belastungen. Informationen über die menschliche Anatomie runden das Seminar ab.

→ SDG 3: Gesundes Leben für alle

INSEL-Sport-Tag inklusiv

Zur 50-Jahr-Feier der Olympischen Sommerspiele von 1972 und dem 70-jährigen Jubiläum der Stiftung Pfennigparade werden auf dem Gelände der INSEL Sportarten für und mit Menschen mit Behinderung präsentiert. An einem Tag, an einem Ort, zum Entdecken, Ausprobieren und Mitmachen. An verschiedenen Stationen können Sportarten ausprobiert und mit Expert*innen gesprochen werden. Dazu gibt es halbstündig Vorführungen der Sportarten, wie Klettern, Rollstuhlbasketball, Elektrorollstuhlhockey, Frame Running, Rollstuhlfechten, Judo, Bogenschießen, Badminton, Tischtennis, Yoga, Fechten und Fitness.

→ SDG 10: Ungleichheit verringern

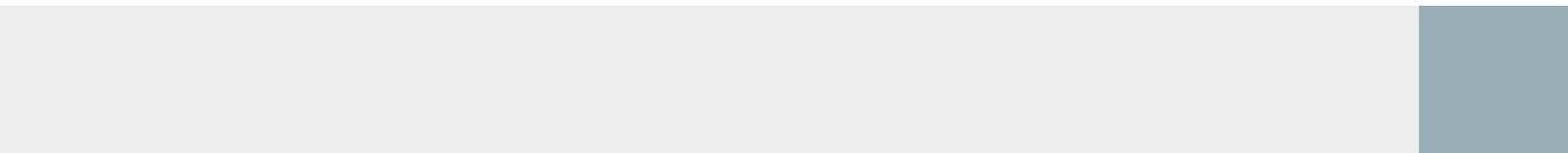
Whole Institution Approach: Auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit

Die Münchner Volkshochschule versteht sich als lernende Organisation. Sie befindet sich in einem langfristigen Transformationsprozess zukünftig Nachhaltigkeit und Klimaneutralität in der gesamten Breite von Programm, Lernformen und Organisation zu verankern und umfassend auszuweiten und umzusetzen, um die weltweite Aufgabe der langfristigen Nachhaltigkeit und das konkrete Ziel der Klimaneutralität der Landeshauptstadt München bis 2035 zu erreichen. Ziel ist ein integriertes Nachhaltigkeitsmanagement, das das Bildungsprozessmanagement und Bildungsbetriebsmanagement miteinander vereint („Whole Institution Approach“). Als kommunales Weiterbildungsunternehmen ist die MVHS hierbei Vorbild und unterstützt aktiv die Erreichung der Münchner Klimaziele.

Die Münchner Volkshochschule nimmt seit Juli 2015 am städtischen Projekt und Beratungsprogramm „Ökoprofit Energie“ und seit dem Jahr 2020 am städtischen Beratungsprogramm „Ökofit-Klub“ teil. Regelmäßige Workshops, fachliche Beratung, der Erfahrungsaustausch mit unterschiedlichen Unternehmen, Betrieben und städtischen Einrichtungen sowie die Beteiligung an einer Imagebroschüre unterstützen die Kommunikation des Themas Energieeffizienz und Nachhaltigkeit in die Öffentlichkeit. Zuletzt 2020 wurde die Münchner Volkshochschule extern auditiert und erhielt die Auszeichnung als „Münchner ÖKOPROFIT-Betrieb“. Daraus entstehende Maßnahmen wie die Umstellung auf LED-Beleuchtung oder der Umstieg auf ökologisch abbaubare Reinigungsmittel werden sukzessiv umgesetzt.

Ausblick

Der Erwachsenenbildung in München kommt eine Schlüsselrolle für eine gesellschaftliche Transformation für mehr Nachhaltigkeit zu. Mit einem vielfältigen BNE-Programmangebot für unterschiedlichste Zielgruppen werden allen Bürger*innen Zugänge zum Thema Nachhaltigkeit ermöglicht und sie dazu befähigt, die Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung kritisch zu begleiten und aktiv zu gestalten. Mit einer konsequenten Ausrichtung an den Bildungsbedarfen und Bedürfnissen der Münchner*innen, einer gestärkten Vernetzung der Akteur*innen und einer Verknüpfung mit den weiteren Bildungsbereichen kann die Wirkkraft zukünftig weiter erhöht werden. Im Rahmen der vom Stadtrat beauftragten BNE VISION 2030, mit der BNE in allen Bildungsbereichen verankert werden soll (vgl. einleitende Ausführungen in diesem Kapitel) kommt der Münchner Volkshochschule ihr im Bereich der Erwachsenenbildung eine zentrale Koordinierungs- und Vorbildfunktion zu. Neben den Bildungsinhalten ist im Sinne eines „Whole Institution Approach“ zugleich eine nachhaltige Transformation der Anbieter*innen der Erwachsenenbildung selbst eine wichtige Aufgabe, um als authentische gesellschaftliche Vorbilder die Erreichung der Klimaneutralität zu fördern und anzuregen.



Tabellenanhang

Tab. C1-3A Relativer Schulbesuch in der 8. Jahrgangsstufe in München, Geschlecht ausdifferenziert nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund, Schuljahr 2020/21 (in %)

Schulart / Klassenart	Gesamt	weiblich				männlich			
		deutsch	ausländisch	ohne MH	mit MH	deutsch	ausländisch	ohne MH	mit MH
Mittelschule (ohne M-Klassen und Deutschklassen)	28,4	10,0	32,5	1,6	29,4	13,7	36,7	7,2	31,2
Mittlere-Reife Klassen an Mittelschulen	7,8	3,1	10,9	4,7	4,3	3,3	9,4	2,0	7,4
Deutschklassen an Mittelschulen	2,4	0,0	5,0	0,0	2,1	0,0	6,4	0,0	2,8
Förderschule*	3,2	2,8	3,1	3,3	2,4	4,7	4,1	5,2	3,9
Realschule	27,3	26,4	22,6	24,3	27,5	26,0	22,1	23,8	27,0
Wirtschaftsschule	0,6	2,0	0,9	2,5	1,0	2,2	0,7	3,2	0,3
Gymnasium	28,0	52,3	23,1	60,4	30,6	47,6	19,5	56,2	25,6
Schule besonderer Art	2,2	1,9	1,8	1,3	2,6	1,3	0,9	0,8	1,7
Freie Waldorfschule	0,1	1,4	0,1	2,0	0,1	1,2	0,2	1,7	0,1
Insgesamt (absolute Zahlen)	11.595	4.648	1.020	3.122	2.546	4.792	1.135	3.225	2.702

MH: Migrationshintergrund, zur Einordnung des Migrationshintergrunds siehe allgemein den Abschnitt A2.2, bezogen auf die allgemeinbildenden Schulen auch den Abschnitt C1.5.

* Zu den Förderschulen zählen die Förderzentren, die Schule für Kranke und die Realschulen zur sonderpädagogischen Förderung

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung und Darstellung

Tab. C3-4A Klassenwiederholungen nach Schulart, Art der Wiederholung sowie Geschlecht und Staatsangehörigkeit an öffentlichen Schulen in München, Schuljahr 2019/20

Schulart / Schüler*innen Gruppe	Anzahl Schüler*innen	Nichtversetzung, schulartintern		Freiwillige Wiederholung, schulartintern	
		absolut	in %	absolut	in %
Gymnasium					
weiblich					
Gesamt	17.409	281	1,6	182	1,0
deutsch	15.659	244	1,6	160	1,0
ausländisch	1.750	37	2,1	22	1,3
männlich					
Gesamt	17.241	444	2,6	238	1,4
deutsch	15.745	392	2,5	201	1,3
ausländisch	1.496	52	3,5	37	2,5
Realschule					
weiblich					
Gesamt	6.106	207	3,4	38	0,6
deutsch	4.858	176	3,6	34	0,7
ausländisch	1.248	31	2,5	4	0,3
männlich					
Gesamt	6.984	379	5,4	64	0,9
deutsch	5.752	307	5,3	53	0,9
ausländisch	1.232	72	5,8	11	0,9
Mittelschule					
weiblich					
Gesamt	6.341	52	0,8	174	2,7
deutsch	3.988	34	0,9	82	2,1
ausländisch	2.353	18	0,8	92	3,9
männlich					
Gesamt	6.931	123	1,8	235	3,4
deutsch	4.082	79	1,9	137	3,4
ausländisch	2.849	44	1,5	98	3,4

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Tab. C5-2A Anteil der Schulabgänger*innen nach Abschlussart an den einzelnen Schularten in München, 2020 (Anzahl und in %)

	Förderzentrum	Mittelschule	Realschule/ Realschule zur sond. Förd.	Wirtschafts- schule	Gymna- sium	Sonstige**	Abschluss- art Insgesamt
absolut							
ohne Mittelschulabschluss*	235	303	26	1	3	34	602
erfolgreicher Mittelschulabschluss	87	616	42	20	40	64	869
qualifizierender Mittelschulabschluss	78	981	3	73	3	-	1.138
mittlerer Schulabschluss	45	863	2.815	461	316	115	4.615
allgemeine Hochschulreife	-	-	-	-	4.036	39	4.075
Abschlüsse der Schulart Insgesamt	445	2.763	2.886	555	4.398	252	11.299
in % aller Abschlüsse einer Schulart							
ohne Mittelschulabschluss*	52,8	11,0	0,9	0,2	0,1	13,5	5,3
erfolgreicher Mittelschulabschluss	19,6	22,3	1,5	3,6	0,9	25,4	7,7
qualifizierender Mittelschulabschluss	17,5	35,5	0,1	13,2	0,1	0,0	10,1
mittlerer Schulabschluss	10,1	31,2	97,5	83,1	7,2	45,6	40,8
allgemeine Hochschulreife	0,0	0,0	0,0	0,0	91,8	15,5	36,1
Abschlüsse der Schulart Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
in % aller Abschlüsse einer Abschlussart							
ohne Mittelschulabschluss*	39,0	50,3	4,3	0,2	0,5	5,6	100,0
erfolgreicher Mittelschulabschluss	10,0	70,9	4,8	2,3	4,6	7,4	100,0
qualifizierender Mittelschulabschluss	6,9	86,2	0,3	6,4	0,3	0,0	100,0
mittlerer Schulabschluss	1,0	18,7	61,0	10,0	6,8	2,5	100,0
allgemeine Hochschulreife	0,0	0,0	0,0	0,0	99,0	1,0	100,0
Abschlüsse der Schulart Insgesamt	3,9	24,5	25,5	4,9	38,9	2,2	100,0

* inklusive 89 Abschlüsse im Förderschwerpunkt Lernen an den Förderschulen

**Schule besonderer Art und Freie Waldorfschule

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Tab. C5-3A1 Schulabgänger*innen nach erreichtem Abschluss, Geschlecht und Nationalität in München, 2020 (in %)

Schulart	Abschluss	Absolvent*innen/Abgänger*innen				
		Insgesamt	männlich	weiblich	deutsch	ausländisch
Mittelschulen	ohne Mittelschulabschluss	303	184	119	113	190
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	616	382	234	323	293
	qualifizierender Mittelschulabschluss	981	554	427	584	397
	mittlerer Schulabschluss	863	452	411	547	316
	Insgesamt	2.763	1.572	1.191	1.567	1.196
Förderzentren	ohne Mittelschulabschluss	146	87	59	107	39
	Abschluss im Bildungsgang des FSP Lernen	89	48	41	61	28
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	87	55	32	64	23
	qualifizierender Mittelschulabschluss	78	52	26	73	5
	mittlerer Schulabschluss	45	26	19	43	2
	Insgesamt	460	296	164	336	124
Realschulen/ Realschulen zur Sonderpädagogischen Förderung	ohne Mittelschulabschluss	26	18	8	18	8
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	42	26	16	36	6
	qualifizierender Mittelschulabschluss	3	2	1	3	-
	mittlerer Schulabschluss	2.815	1.333	1.482	2.414	401
	Insgesamt	2.886	1.379	1.507	2.471	415
Wirtschaftsschulen	ohne Mittelschulabschluss	1	-	1	-	1
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	20	17	3	17	3
	qualifizierender Mittelschulabschluss	73	44	29	49	24
	mittlerer Schulabschluss	461	253	208	384	77
	Insgesamt	555	314	241	450	105
Gymnasien	ohne Mittelschulabschluss	3	-	3	2	1
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	40	22	18	29	11
	qualifizierender Mittelschulabschluss	3	2	1	3	-
	mittlerer Schulabschluss	316	148	168	288	28
	allgemeine Hochschulreife	4.036	1.861	2.175	3.732	304
	Insgesamt	4.398	2.033	2.365	4.054	344

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Tab. C5-3A2 Schulabgänger*innen nach erreichtem Abschluss und Nationalität nach Geschlecht differenziert in München, 2020 (in %)

Schulart	Abschluss	männlich		weiblich	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %
Ausländische Schüler*innen	ohne Mittelschulabschluss	159	14,4	109	11,0
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	211	19,1	136	13,7
	qualifizierender Mittelschulabschluss	220	20,0	182	18,4
	mittlerer Schulabschluss	375	34,0	394	39,8
	allgemeine Hochschulreife	137	12,4	169	17,1
	Insgesamt	1.102	100,0	990	100,0
Deutsche Schüler*innen	ohne Mittelschulabschluss	192	4,5	141	3,2
	erfolgreicher Mittelschulabschluss	319	7,4	183	4,2
	qualifizierender Mittelschulabschluss	390	9,1	272	6,2
	mittlerer Schulabschluss	1.641	38,3	1.745	40,0
	allgemeine Hochschulreife	1.743	40,7	2.026	46,4
	Insgesamt	4.285	100,0	4.367	100,0

Quelle: Statistisches Amt München, eigene Berechnung

Tab. D2-3A Verteilung der Neueintritte auf das berufliche Ausbildungssystem und die Fachoberschulen nach Vorbildung für Geschlecht und Nationalität in München, Schuljahr 2020/21 (in %)

	ohne Abschluss		erfolgreicher Mittelschulabschluss		qualifizierender Mittelschulabschluss		Mittlerer Schulabschluss		(Fach-) Hochschulreife	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Duales System	29,6	34,9	35,0	44,7	60,1	77,1	43,9	61,0	66,7	81,3
Schulberufssystem	1,5	0,9	33,3	7,3	30,2	6,4	22,5	8,9	32,0	14,0
Berufgrundschuljahr	0,0	1,6	0,5	2,1	1,1	3,5	0,6	2,4	1,0	4,2
Übergangssystem	68,9	62,5	31,3	45,9	8,6	13,1	0,2	0,4	0,0	0,0
Fachoberschulen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	32,9	27,3	0,3	0,5
	deutsch	ausländisch	deutsch	ausländisch	deutsch	ausländisch	deutsch	ausländisch	deutsch	ausländisch
Duales System	24,5	46,1	40,2	41,6	72,1	65,9	54,7	39,7	75,2	60,2
Schulberufssystem	1,8	0,0	18,4	17,0	14,4	19,0	13,3	29,1	21,7	38,7
Berufgrundschuljahr	1,4	0,6	1,8	0,8	3,2	0,6	1,7	0,3	2,7	0,8
Übergangssystem	72,3	53,3	39,6	40,6	10,2	14,6	0,2	0,9	0,0	0,0
Fachoberschulen	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	30,1	30,0	0,4	0,3

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik, eigene Berechnung

Tab. D2-4A Vorbereitung der Neueintritte im berufliche Ausbildungssystem nach Geschlecht und Nationalität in München, Schuljahr 2020/21 (in %)

	Duales System		Schulberufssystem		Berufsgrundschuljahr		Übergangssystem	
	deutsch (8.696)	ausländisch (2.166)	deutsch (2.317)	ausländisch (933)	deutsch (313)	ausländisch (24)	deutsch (1.272)	ausländisch (1.026)
sonstiger Abschluss	0,0	17,5	0,2	7,8	0,0	*	0,2	27,5
ohne Abschluss	1,4	7,1	0,4	0,0	2,2	*	28,1	17,3
erfolgreicher Mittelschulabschluss	8,6	22,4	14,8	21,2	10,9	*	57,9	46,2
qualifizierender Mittelschulabschluss	13,1	16,5	9,9	11,0	16,3	*	12,7	7,7
mittlerer Schulabschluss	50,3	26,4	45,9	44,8	43,8	*	1,1	1,3
(Fach-) Hochschulreife	26,6	10,1	28,8	15,1	26,8	*	0,0	0,0
	weiblich (4.505)	männlich (6.357)	weiblich (2.367)	männlich (883)	weiblich (62)	männlich (275)	weiblich (763)	männlich (1.535)
sonstiger Abschluss	4,6	2,8	2,4	2,4	*	0,7	14,5	11,3
ohne Abschluss	1,8	3,1	0,2	0,6	*	3,3	24,4	22,7
erfolgreicher Mittelschulabschluss	9,6	12,6	17,3	14,8	*	13,5	50,6	53,7
qualifizierender Mittelschulabschluss	11,0	15,8	10,5	9,4	*	16,4	9,3	11,1
mittlerer Schulabschluss	46,2	45,0	45,0	47,1	*	41,5	1,2	1,2
(Fach-) Hochschulreife	26,9	20,7	24,6	25,7	*	24,7	0,0	0,0

Anzahl der Neueintritte in Klammern

* Prozentuierung aufgrund der geringen Anzahl nicht sinnvoll

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.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld.
- 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; Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Jahrbuch Grundschulforschung, 15), Wiesbaden, S. 163-166.
- Bayerisches Landesamt für Schule (2021): Bildungsbericht Bayern 2021.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2019): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelsen, 10. Auflage.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit.
- Becker, Karsten; Lörz, Markus (2020): Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium. (DZHW Brief 09|2020). Hannover: DZHW. [https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief_\(14.07.2022\)](https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief_(14.07.2022)).
- 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.
- BIBB (2019) – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2019): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- BIBB (2022) – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2022): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Biedinger, Nicole, Becker, Birgit (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.
- BKA (2022) – Bundeskriminalamt (2022): Vorstellung der Zahlen kindlicher Gewaltopfer – Auswertung der Polizeilichen Kriminalstatistik 2021. https://www.bka.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/DE/Kurzmeldungen/220530_PK_Kindliche-Gewaltopfer2021.html (25.10.2022).
- BMAS (2021a) – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn.
- BMAS (2021b) – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.
- BMBF (2019) – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Bekanntmachung. Förderrichtlinie zur Förderung einer „BNE-Kompetenzagentur Kommunen“; Bundesanzeiger vom 26.06.2019. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/06/2526_bekanntmachung.html (09.06.2022).
- BMFSFJ (2021) – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Frauen für Gewalt schützen. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/frauen-vor-gewalt-schuetzen/haeusliche-gewalt> (25.10.2022)
- 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.
- Brock, Antje; Grund, Julius (2020). Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation. Berlin.

- 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.
- Bujard, Martin; von den Driesch, Ellen; Ruckdeschel, Kerstin; Laß, Inga; Thönnissen, Carolin; Schumann, Almut; Schneider, Norbert F. (2021): Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie. Wiesbaden.
- Bundesagentur für Arbeit (2021) Blickpunkt Arbeitsmarkt – Akademikerinnen und Akademiker, Juli 2021.
- Bundesarbeitskreis Politik –Gesellschaft – Umwelt im Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. (2019): Handreichung. Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht, Berlin.
- 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.
- Destatis (2022): Weiterbildung 2021. Wiesbaden.
- DGSPJ (2017) – Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (2017): Pressemitteilung. Jungen – das männliche Geschlecht als Entwicklungsrisiko. Verfügbar unter: <http://www.dgspj.de/wp-content/uploads/service-<>
- 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.
- Dworschak, Wolfgang; Markowetz, Reinhard (2019): Professionalisierung von Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Ausgangsbedingungen und Qualifizierungscurriculum. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn, S. 195-212.
- Edele Aileen; Stanat, Petra (2015). The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension. Journal of Educational Psychology. Advance Online Publication. doi:10.1037/edu0000060.
- Enggruber, Ruth; Rützel, Josef (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh.
- Ernst & Young (2020): EY Studierendenstudie 2020. StudentInnen in Deutschland: Werte, Ziele, Perspektiven. Oktober 2020
- EU (2001) – Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Europäische Kommission (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.
- FgR (2020) – Fachstelle für Demokratie (Hrsg.) (2020): Daten für die vielfältige Gesellschaft. Wie wir künftig Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten erfassen können. Dokumentation des Fachgesprächs am 11. September 2019 in München. München.
- FgR (2021) – Fachstelle für Demokratie (2021): Daten für die vielfältige Gesellschaft. Selbstbeschreibung vs. „Migrationshintergrund“. Ein Beitrag zur Debatte um die Erhebung von (repräsentativen) Daten zu Gleichstellung, Teilhabe und Diskriminierung in vielfältigen (Stadt-) Gesellschaften. München.
- FKI (2020) – Fachkommission Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (2020) (Hrsg.): Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. Berlin.
- 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.
- Franceschini, Rita (2009): Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. In: ForumSprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht. Heft 1/2009, S. 62-67.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2021): Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendliche sichern. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- 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.
- Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten; Schnorr, Birger; Usanova, Irina (2021): MEZ Arbeitspapiere. Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf. Die Funktion sprachlicher Fähigkeiten für Berufsqualifizierung und Berufseinstimmung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. (MEZ-2). Hamburg.

- Gresch, Cornelia und Monja Schmitt: Lernen und Wohlergehen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe während der ersten Schulschließung 2020. Auswertungen des Projekts INSIDE zu Corona. Forschung kompakt. Aktuelle Analysen aus dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe Bericht Nr. 3 | 31. August 2021.
- Grewenig, Elisabeth; Lergetporer, Philipp; Werner, Katharina; Woessmann, Ludger; Zierow, Larissa (2020) : COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students, IZA Discussion Papers, No. 13820, Institute of Labor Economics (IZA), Bonn.
- GSt (2019) – Gleichstellungsstelle für Frauen (2019): Europäische Charta zur Gleichstellung von Frauen und Männern. 1. Aktionsplan der Landeshauptstadt München, 2019 – 2021. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 14161. Beschluss des Stadtrats vom 03.07.2019.
- Gugel, Günther (2010): Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen.
- 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
- Helbig, Marcel, Steinmetz, Sebastian; Wrase, Michael, Döttinger, Ina (2021): Mangelhafte Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung. Bundesländer verstoßen gegen Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin.
- Hermes, Henning; Lergetporer, Philipp; Peter, Frauke; Wiederhold, Simon (2021): Behavioral Barriers and the Socioeconomic Gap in Child Care Enrollment. Discussion Paper, 1970. DIW.
- Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. (DZHW Brief 5|2022). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief.
- Huber, Gerhard; Stephan, Günther, Paula Sophie; Schneider, Nadine; Helm, Christoph; Schwander, Marius; Schneider, Julia A.; Pruitt Jane (2020): COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann. Münster.
- Huntemann, Hella; Echarti, Nicolas; Lux, Thomas; Reichart, Elisabeth (2021): Volkshochschul-Statistik. 58. Folge, Berichtsjahr 2019. Daten und Berichte zur Weiterbildung. Herausgegeben durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und das Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Bielefeld.
- Imdorf, Christian (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss der Migrant*innen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleeberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit von Kindergarten bis Hochschule. Wiesbaden.
- infas (2022): Abschlussbericht. Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.
- Initiative D21 (2020): Digital Gender Gap. Lagebild zu Gender(un)gleichheiten in der digitalisierten Welt. Bielefeld.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2021): Lernen in Zeiten von Corona Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern von Kindern der Klassenstufen 5 bis 10 im Frühjahr 2021.
- Jahnke-Klein, Sylvia (2006): Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – (immer noch) nichts für Mädchen? In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg.
- Jessen, Jonas u.a. (2018): Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. In: DIW Wochenbericht, 38. H., S. 803-813.
- 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.
- Kohl, Jochen (2021): Teilnehmende und Teilnahme an Weiterbildung. In: Widnay, Sarah; Reichart, Elisabeth; Christ, Johannes; Echarti, Nicolas (Hrsg.): trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021. Bielefeld.
- König, Christoph; Frey, Andreas (2022): The Impact of COVID-19-Related School Closures on Student achievement – A Meta-Analysis. Educational Measurement: Issues and Practice, Vol. 41, No. 1, S. 16-22.
- Kracke, Nancy; Buck, Daniel; Middendorff, Elke (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW Brief 03/2018. Hannover.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld. S. 24-58.
- Kühn, Susanne . (2021): Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten. Kita-Fachtexte, Nr. 2/2021. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte/finden/fruehe-mehrsprachigkeit-im-kita-alltag-begleiten> (30.06.2022).
- Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Herausgegeben durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Berlin.

- Kutscher, Nadja (2019): Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. In: Die deutsche Schule, Jg. 2019/4, S. 379-390.
- Langhans, Maria; Traub, Angelika (2022): Berufliche Bildung in München. Ergebnisse zweier Befragungen an öffentlichen Fachoberschulen und Fachschulen in München. Münchner Statistik, 1. Quartalsheft, Jahrgang 2022.
- Lengyel, Drorit (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 20, S. 153-174.
- LHM (2006) – Landeshauptstadt München (2006): Gutachten „Menschen mit Migrationshintergrund. Datenerfassung für die Integrationsberichterstattung“ im Auftrag der Stelle für interkulturelle Arbeit, Sozialreferat und des Statistischen Amtes der LHM verfasst von Heike Diefenbach und Anja Weiß.
- LHM-GSt (2021) – Landeshauptstadt München – Gleichstellungsstelle für Frauen (Hrsg.) (2021): War doch nur Spaß. Handbuch zum Umgang mit Grenzverletzungen und Alltagsgewalt gegen Mädchen* in der Schule. Online: https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:01ff9ea0-4b2e-4771-b8fe-65c994d0ad74/GSt_Broschuere_War_doch_nur_Spass.pdf (21.10.2022)
- LHM-S (2022) – LHM Services GmbH (2022): Bericht über den aktuellen Sachstand zur digitalen Ausstattung der Münchner Bildungseinrichtungen durch die LHM Services GmbH. Stand zum 31.12.2021.
- 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.
- Ludewig, Ulrich; Schlichter, Theresa; Lorenz, Ramona; Kleinkorres, Ruben; Schaufelberger, Rahim; Frey, Andreas; McElvany, Nele (2022): Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler*innen Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016-2021.
- Lühe, Josefine; Becker, Michael; Maaz, Kai (2018): Elterliche Geschlechterrollenvorstellungen, familiärer Hintergrund und Schulleistungen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 32 (2018), S. 155-169.
- Marczuk, Anna; Multrus, Frank; Lörz, Markus (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. DZHW-Brief. 01/2021. Hannover.
- Martens, Jens; Elmers, Bodo (2020): Agenda 2030 – Wo steht die Welt? 5 Jahre SDGs – eine Zwischenbilanz. Bonn.
- 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 (04.10.2019).
- MBB 2013 – Münchner Bildungsbericht 2013. Herausgegeben durch das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München. <http://www.muenchen.de/bildungsbericht>.
- MBB 2016 – Münchner Bildungsbericht 2016. Herausgegeben durch das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München. <http://www.muenchen.de/bildungsbericht>.
- MBB 2019 – Münchner Bildungsbericht 2019. Herausgegeben durch das Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München. <http://www.muenchen.de/bildungsbericht>.
- MBBB 2020 – Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2020. Herausgegeben durch das Referat für Bildung und Sport und das Referat für Arbeit und Wirtschaft der Landeshauptstadt München. <http://www.muenchen.de/bildungsbericht>.
- MDE (2022) – München.Digital.Erleben (2022): Soziale Aspekte der Digitalisierung – Ergebnisse und Eindrücke des Stadtratshearings „Wie sozial ist digital?“ <https://muenchen.digital/blog/soziale-aspekte-der-digitalisierung/> (31.08.2022).
- 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.
- mpfs (2021) – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021): JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- Müller, Kai-Uwe; Spieß, C. Katharina; Tsiasioti, Chrysanthi; Wrohlich Katharina; Bügelmayer, Elisabeth; Haywood, Luke; Peter, Frauke; Ringmann, Marko; Witzke, Sven (2013): Evaluationsmodul: Förderung und Wohlergehen von Kindern. In: Politikberatung kompakt, 73. Jg., Berlin.
- NEPS (2020): Corona & Bildung | Bericht Nr. 1, 2020.
- 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; Walser, Manfred (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen & Farmington Hills, S. 23-34.

- Paetsch, Jennifer; Wolf, Katrin M.; Stanat, Petra; Darsow, Annkathrin (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 2, S. 315-347.
- PLAN (2021) – Referat für Stadtplanung und Bauordnung der Landeshauptstadt München (2021): Demografiebericht München Teil 1. Analyse der Bevölkerungsprognose 2019 bis 2040 der Landeshauptstadt.
- Ravens-Sieberer, Ulrike; Erhart, Michael; Devine, Janine; Gilbert, Martha; Reiss, Franziska; Barkmann, Claus; Siegel, Nico A.; Simon, Anja M.; Hurrelmann, Klaus; Schlack, Robert; Hölling, Heike; Wieler, Lothar H.; Kaman, Anne (2022): Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY study. Online: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4024489 (11.10.2022).
- RAW (2022) – Referat für Arbeit und Wirtschaft der Landeshauptstadt München (2022): Münchner Jahreswirtschaftsbericht 2022.
- RAW 2021 – Referat für Arbeit und Wirtschaft der Landeshauptstadt München (2021): Münchner Jahreswirtschaftsbericht 2021. München.
- RBS-A (2017) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München (2017): Inklusion im Schulbereich. Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Sachstandsbericht Stufenkonzept Inklusion. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 10142. Bekanntgabe im Bildungsausschuss des Stadtrates vom 29.11.2017.
- RBS-A (2018a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen (2018): Die digitale Transformation der Münchner Bildungseinrichtungen. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 12606. Beschluss des Bildungsausschusses des Münchner Stadtrates vom 10.10.2018.
- RBS-A (2018b) – 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 (2018c) – 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 Stadtrats vom 24.10.2018.
- RBS-A (2019a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen (2019): Inklusion im Kindertageseinrichtungs- und Schulbereich; Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Stufenkonzept Inklusion für die städtischen Schulen. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 16639. Beschluss des Bildungsausschusses vom 06.11.2019.
- RBS-A (2019b) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen (2019): Kooperative Ganztagsbildung, Handlungssicherheit für den Ganztagskooperationspartner. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 14058. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrats vom 10.04.2019.
- RBS-A (2022a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen (2022): Fortführung Umsetzung Stufenkonzept Inklusion an den Allgemeinbildenden Schulen. Sitzungsvorlage 20-26 / V 04435. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrats vom 19.01.2022.
- RBS-A (2022b) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Allgemeinbildende Schulen (2022): Fortführung Umsetzung Stufenkonzept Inklusion an den allgemeinbildenden städtischen Schulen, weitere Maßnahmen zur Inklusion, Weiterentwicklung der Umsetzung des Stufenkonzeptes Inklusion an der Städt. Erich Kästner- Realschule als Modell für alle städtischen Realschulen. Sitzungsvorlage Nr. 20-26 / V 07536. Beschluss des Bildungsausschusses des Stadtrates vom 09.11.2022.
- RBS-ABPI (2017) - Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereiche Allgemeinbildende Schulen, Berufliche Schulen und Pädagogisches Institut (2017): Genehmigung von Jahreswochenstunden bzw. Stellen für Schulpsychologie an den städtischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und beim Zentralen Schulpsychologischen Dienst des Pädagogischen Instituts. Sitzungsvorlage-Nr 14-20 / V 08575. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrats am 26.07.2017.
- RBS-B (2022a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereiche Berufliche Schulen (2022): Münchner Masterplan „Junge Menschen raus aus der Pandemie“. Sitzungsvorlage Nr. 20-26 / V 04983. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrats vom 19.01.2022.
- RBS-B (2022b) – Referat für Bildung und Sport – Geschäftsbereich Berufliche Schulen (2022): Pandemiefolgenfonds; Schulversuch Berufsfachschule inklusiv - inklusives Bildungsangebot an Berufsfachschulen in Bayern; Einrichtung eines Vorbereitungsjahres am städtischen Beruflichen Schulzentrum Alice Bendix. Sitzungsvorlage Nr. 20 – 26 / V 04650. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 19.01.2022.
- RBS-I 2020 – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Informationstechnologie (2020): Digitale Unterstützung der Münchner Schulen in Corona Zeiten. Sitzungsvorlage 20-26 / V 02088. Beschluss der Vollversammlung des Münchner Stadtrates vom 16.12.2020.
- RBS-KBS (2018) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Kommunales Bildungsmanagement und Steuerung (2018): „kitabrometer“ Elternbefragung zum Bedarf an Kindertagesbetreuung in München. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 10991. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrats vom 25.07.2018.
- 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 (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 der Vollversammlung des Stadtrates vom 24.10.2018.
- RBS-KITA (2019a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2019): Optimierung der hauswirtschaftlichen Versorgung in städtischen Kindertageseinrichtungen. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 / V 16496. Beschluss des Bildungsausschusses des Stadtrates vom 06.11.2019.
- 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 (2021) – Referat für Bildung und Sport - Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2021): Rahmenkonzeption KinderTagesZentren. Zukunft gestalten – Vielfalt leben. <https://kita-einstieg.fruehe-chancen.de/aus-der-praxis/praxisportraits/der-kita-einstieg-in-der-landeshauptstadt-muenchen/> (24.03.2021).
- RBS-KITA (2022) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Kindertageseinrichtungen (2022): Rahmenvertrag Verpflegungsleistungen in städtischen Kindertageseinrichtungen. Folgeausschreibung, Vergabeermächtigung. Verpflegungssystem Cook & Freeze. Vertragszeitraum 01.10.2022 bis 30.09.2023. Sitzungsvorlage Nr. 20-26 / V 05868. Beschluss des Bildungsausschusses des Stadtrates vom 30.03.2022.
- RBS-MPS (2022) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Stabstelle für Medienpädagogische Steuerung (2022): Weiterentwicklung des IT-Bedarfsmanagements im Referat für Bildung und Sport. Sitzungsvorlage Nr. 20 – 26 / V 05118. Bekanntgabe im Bildungsausschuss des Münchner Stadtrates vom 01.12.2021.
- RBS-PI-ZKB (2021a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement (2021): Mobiler Sonderpädagogischer Beratungsfachdienst für städtische Schulen. Sitzungsvorlage Nr. 20-26 / V 03014. Beschluss des Bildungsausschusses des Stadtrates vom 12.05.2021.
- RBS-PI-ZKB (2021b) – Referat für Bildung und Sport, Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement (2021): Bildungsberatung – Jahresbericht 2020 bis Juni 2021. München.
- RBS-PI-ZKB (2021c) – Referat für Bildung und Sport – Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement (2021): Wirkungsorientierte Steuerung - Münchner Förderformel. Teilbereich: Online-Erhebung zum Vorkurs Deutsch 240. Ergebnispräsentation zur Online-Erhebung des Referats für Bildung und Sport.
- RBS-PI-ZKB (2021d) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement (2021): Mobiler Sonderpädagogischer Beratungsfachdienst für städtische Schulen. Sitzungsvorlage Nr. 20-26 / V 03014. Beschluss des Bildungsausschusses am 12.05.2021.
- RBS-PI-ZKB (2022a) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement (2022): Willkommen in München – Ressourcen für Bildung und Sport für Geflüchtete aus der Ukraine. Sitzungsvorlage Nr. 20-26 / V 06794. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 27.07.2022.
- RBS-PI-ZKB (2022b) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement (2022): BildungsLokale München. Einrichtung eines BildungsLokals in Freiham Nord. Sitzungsvorlage Nr. 20-26 / V 07091. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 26.10.2018.
- RBS-ZIM (2013) – Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München – Geschäftsbereich Zentrales Immobilienmanagement (2013): Bewirtschaftungsmodell „Schule / Kita isst gut“. Sitzungsvorlage Nr. 08 – 14 / V 10745. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 23.01.2013.
- Reichert-Garschhammer, Eva; Lorenz, Sigrid (2016): Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. Eine Handreichung für die Praxis Modul A Rechtlich-curriculare Grundlagen. Herausgegeben vom Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration sowie vom Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München.
- RGU-RBS (2018) – Referat für Umwelt und Gesundheit und Referat für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München (2018): Beauftragung des Referates für Gesundheit und Umwelt mit der Erstellung einer Konzeption „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE-Konzeption) in Zusammenarbeit mit dem Referat für Bildung und Sport für die 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 Bosch Stiftung (2021): Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Durchgeführt von forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Rohrmann, Tim; Wanczek-Sielert, Christa (2018): Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper – Gender – Sexualität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ropers, Hans-Hilger (2003): Molekulare Ursachen genetisch bedingter kognitiver Störungen. Forschungsbericht 2003 - Max-Planck-Institut für molekulare Genetik, Berlin.
Verfügbar unter: https://www.molgen.mpg.de/92773/research_report_866782?c=90687 (04.08.2022)

- 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.
- Schlieck, Harald (2020): Inklusive berufliche Ausbildung im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und gesellschaftlicher Verantwortung. In: Vollmer, Kirsten; Laakmann, Julia; Metzler, Christoph; Schlieck, Harald; Weiser, Manfred: Qualifizierung des Berufsbildungspersonals in der beruflichen Bildung behinderter Menschen. Einschätzungen, Anmerkungen, Impulse. Bonn 2020, S. 34-41.
- SKGB (2021) – Sachverständigenkommission für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (2021): Digitalisierung geschlechtergerecht gestalten. Gutachten für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Berlin: Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht.
Online: www.dritter-gleichstellungsbericht.de/gutachten3gleichstellungsbericht.pdf (30.06.2022).
- SozRef (2017) – Sozialreferat der Landeshauptstadt München (2017): Münchner Armutsbericht 2017.
- SozRef (2018a) – Sozialreferat, Stadtjugendamt der Landeshauptstadt München (2018): Leitlinien für die Arbeit mit LGBT*-Kindern, -Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Kommunalen Kinder- und Jugendplan der Landeshauptstadt München.
- SozRef (2018b) – Sozialreferat der Landeshauptstadt München – Stelle für interkulturelle Arbeit (2018): Münchner Gesamtplan zur Integration von Geflüchteten.
- SozRef (2019a) – Sozialreferat der Landeshauptstadt München – Amt für soziale Sicherung (2019): 2. Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Sitzungsvorlage Nr. 14-20 /V 1327. Beschluss der Vollversammlung des Stadtrates vom 20.03.2019.
- SozRef (2019b) – Koordinierungsbüro zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Sozialreferat der Landeshauptstadt München (2019): 2. Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wir sind München für ein soziales Miteinander. München wird inklusiv. <https://www.muenchen-wird-inklusiv.de> (05.09.2022).
- SozRef (2021a) – Sozialreferat der Landeshauptstadt München (2021): Positionspapier: Zuwanderung aus Südost-Europa neu gestalten. Existenzielle Notlagen verhindern, Leistungsausschlüsse abbauen. München.
- SozRef (2021b) – Stadtjugendamt des Sozialreferats der Landeshauptstadt München (2019): Kinder- und Jugendhilfe-report. Datenbegleitheft. 2018/2019/2020.
- SozRef (2022) – Sozialreferat der Landeshauptstadt München (2022): Münchner Armutsbericht 2022.
- Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Schneider, Rebecca, Sachse, Karoline A., Weirich, Sebastian; Henschel, Sofie (2022a): Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Verfügbar unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/> (14.07.2022).
- Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Schneider, Rebecca, Sachse, Karoline A., Weirich, Sebastian; Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022b): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster.
- StatAmt (2021) – Statistisches Amt der Landeshauptstadt München (2021): Statistisches Jahrbuch 2021.
- StEG (2019): Ganztagssschule 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).
- StMBW (2018a) – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2018a): Mittagsbetreuung und verlängerte Mittagsbetreuung an Grund- und Förderschulen. Bekanntmachung vom 1. März 2018.
- StMBW (2018b) – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2018b): Gebundene Ganztagsangebote an Schulen. Bekanntmachung vom 31. Januar 2018.
- StMBW (2018c) – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2018c): Offene Ganztagsangebote an Schulen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 4. Bekanntmachung vom 12. April 2018.
- StMBW (2018d) – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2018d): Offene Ganztagsangebote an Schulen für Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 5. Bekanntmachung vom 12. April 2018.
- StMUK (2020) – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020): Kultusministerielles Schreiben an alle Realschulleitungen vom 16.07.2020. Planungen für das Schuljahr 2020/2021.
- StMUK (2021) – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020): Kultusministerielles Schreiben an alle Realschulleitungen vom 10.05.2021. Schulbetrieb während der Corona-Pandemie.

- StMUK (2022) – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022): Schulische Integration und Förderung der geflohenen Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023. Rahmenkonzept. Stand: Juli 2022.
- Transfer-21.de. Gestaltungskompetenz. Lernen für die Zukunft - Definition von Gestaltungskompetenz und ihrer Teilkompetenzen Online: <http://www.transfer-21.de/indexb4c1.html?p=222> (09.06.2022).
- UNHCR (2022) – Operational Data Portal. Ukraine Refugee Situation. Online: <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine> (10.08.2022).
- Vbw (2021) – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. unter Beteiligung von Anne Lohr, Michael Sailer, Florian Schultz-Pernice, Johanna Vejvoda, Julia Murböck, Nicole Heitzmann, Shayla Giap und Frank Fischer (2021): Digitale Bildung an bayerischen Schulen vor und während der Corona-Pandemie. München.
- Vincent, Sylvie; Janneck, Monique (2017): Das Technikbezogene Selbstkonzept von Frauen und Männern in technischen Berufsfeldern: Modell und empirische Anwendung. In: Journal Psychologie des Alltagshandelns, Vol. 5, Nr. 1, S. 54-67.
- Vodafone-Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2020a): SCHULE AUF DISTANZ. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland.
- Vodafone-Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2020b): UNTER DRUCK. Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen.
- 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.
- Weis, Mirjam; Müller, Katharina, Mang, Julia; Heine, Jörg-Henrik, Mahler, Nicole; Reiss, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, S.129-162.
- 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.
- Wendt, Heike; Schwippert, Knut (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Fußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C.; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Wendt, Heike; Schwippert, Kurt; Stubbe, Tobias C.; Jusufi, Donieta (2020): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schwippert, Kurt; Kasper, Daniel; Köller, Olaf; McElvan, Nele; Selzer, Christoph; Steffensky, Mirjam; Wendt, Heike (Hrsg.): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 291-313.
- 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 (04.10.2019).
- Widany, Sarah (2021): Die Trendanalyse im Rahmen der datengestützten Bildungsberichterstattung. In: Widany, Sarah; Reichart, Elisabeth; Christ, Johannes; Echarti, Nicolas (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021. Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld.
- Wildgruber, Andreas; Kottmair, Agnes (2021): QuiHo – Qualität im Hort. Leitungsbefragung in bayerischen Tageseinrichtungen für Schulkinder. IFP-Projektbericht 37/2021. Handlungsfeld: Qualitäts- und Organisationsentwicklung. Herausgegeben durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik. München.
- Will, Anne-Kathrin (2020): Migrationshintergrund – wieso, woher, wohin? In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/deutschland/304523/migrationshintergrund-wieso-woher-wohin/#node-content-title-5> (21.06.2022).
- Wirts, Claudia; Wertfein, Monika; Wöfl, Janina (2018): IVO – Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern. Vernetzungsbericht. München.
- Wöfl, 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, Lena M.; Lörz, Markus; Marczuk, Anna (2021): Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen. DZHW-Brief 02/2021.
- 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.

