

Tabelle 4.7: Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb in der Grundschule in den Schuljahren 2010/2011 und 2015/2016 nach Land

Land	Schuljahr 2010/2011			Schuljahr 2015/2016		
	Anteil SuS im Ganztagsbetrieb (in %)			Anteil SuS im Ganztagsbetrieb (in %)		
	insgesamt	in gebundener Form	in offener Form	insgesamt	in gebundener Form	in offener Form
Baden-Württemberg	7.8	4.1	3.7	14.2	4.9	9.3
Bayern	6.3	2.5	3.8	11.1	6.6	4.4
Berlin	74.9	15.4	59.5	77.2	17.9	59.3
Brandenburg	42.5	–	42.5	41.0	–	41.0
Bremen	23.2	21.5	1.6	41.4	29.4	12.0
Hamburg	29.1	15.0	14.2	98.1	22.6	75.5
Hessen ¹	15.3	0.8	14.5	27.5	1.1	26.4
Mecklenburg-Vorpommern	2.4	1.5	0.9	2.6	2.0	0.6
Niedersachsen ¹	13.1	0.7	12.3	30.5	1.4	29.1
Nordrhein-Westfalen	28.7	0.5	28.2	42.4	0.5	41.9
Rheinland-Pfalz	21.6	15.4	6.2	33.7	22.2	11.5
Saarland	31.2	1.9	29.3	46.9	4.5	42.5
Sachsen	71.3	20.7	50.6	85.6	31.1	54.5
Sachsen-Anhalt ^{1,2}	3.8	1.1	2.7	4.1	1.0	3.1
Schleswig-Holstein	14.0	1.1	12.9	19.8	2.3	17.5
Thüringen	80.9	6.0	74.9	85.3	6.2	79.1
Deutschland	22.8	4.1	18.7	34.5	6.4	28.1

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler. Da gerundete Werte angegeben werden, kann die Summe der Anteile für die unterschiedlichen Formen des Ganztagsbetriebs geringfügig vom Anteil der insgesamt am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Kinder abweichen. ¹Für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt liegen keine Angaben für Kinder an Schulen in freier Trägerschaft vor. Die angegebenen Anteile beziehen sich auf Kinder an Schulen in öffentlicher Trägerschaft. ²In Sachsen-Anhalt bestehen an nahezu allen Grundschulstandorten schulbezogene Ganztagsangebote, zumeist durch Kooperationen mit Horteinrichtungen. Die Angebote wurden im Schuljahr 2015/16 von etwa 68 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Grundschulen genutzt.

Quelle: KMK (2016, 2017).

4.3 Zusammenfassung

Die im vorliegenden Kapitel dargestellten Kontextinformationen zu den Schulsystemen der Länder im Primarbereich verdeutlichen, dass zwischen den Ländern zum Teil erhebliche Unterschiede im Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in deren Verteilung auf die Schularten (allgemeine Schule oder Förderschule) bestehen. Der Anteil der Kinder, die zieldifferent unterrichtet werden, ist – bezogen auf die Gesamtpopulation der Viertklässlerinnen und Viertklässler – in allen Ländern recht gering. Länderunterschiede bestehen ferner in der Anzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden in den Fächern Deutsch und Mathematik im Primarbereich, in den Regelungen zur Einschulung, im mittleren Alter der Viertklässlerinnen und Viertklässler zum Testzeitpunkt sowie im Ganztagsangebot und in der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb.

Für einige dieser Merkmale sind Veränderungen zwischen dem Schuljahr 2010/2011 und dem Schuljahr 2015/2016 festzustellen, in dem die Erhebung zum IQB-Ländervergleich 2011 beziehungsweise IQB-Bildungstrend 2016 stattfand. Dies betrifft insbesondere den in Deutschland insgesamt deutlich gestiegenen Anteil an Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit SPF, die eine allgemeine

Tabelle 7.1: Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den IQB-Ländervergleichsstudien 2009, 2011 und 2012 sowie im IQB-Bildungstrend 2015

Deutsch	Primarbereich 2011				Sekundarstufe I 2009				Sekundarstufe I 2015			
	M_J	M_M	$M_J - M_M$	d	M_J	M_M	$M_J - M_M$	d	M_J	M_M	$M_J - M_M$	d
Lesen	488	512	-24	-0.24	488	505	-17	-0.19	487	514	-27	-0.27
Zuhören	499	501	-3	-0.03	491	510	-19	-0.18	488	513	-25	-0.25
Orthografie	484	517	-32	-0.33	475	526	-51	-0.53	478	524	-46	-0.47

Mathematik	Primarbereich 2011				Sekundarstufe I 2012				
	M_J	M_M	$M_J - M_M$	d	M_J	M_M	$M_J - M_M$	d	
Globalskala	508	492	16	0.16	Globalskala	508	492	16	0.16
DHW	503	497	7	0.07	Daten und Zufall	510	490	20	0.20
Größen und Messen	516	483	33	0.34	Messen	508	491	17	0.17
Muster und Strukturen	511	489	22	0.22	Funktionaler Zusammenhang	506	493	13	0.13
Raum und Form	503	497	6	0.06	Raum und Form	503	497	6	0.06
Zahlen und Operationen	507	493	14	0.14	Zahl	510	490	20	0.20

Anmerkungen. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Dadurch kann die Differenz der Mittelwerte von der dargestellten Differenz $M_J - M_M$ abweichen. M_J = Mittelwert in der Gruppe der Jungen; M_M = Mittelwert in der Gruppe der Mädchen; $M_J - M_M$ = Differenz der Mittelwerte von Jungen und Mädchen; d = Effektstärke Cohens d ; DHW = Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit. Fett gedruckte Differenzen sind statistisch signifikant ($p < .05$).

differenziert für verschiedene Textsorten, so ist der Kompetenzvorsprung der Mädchen für das Lesen und Verstehen literarischer Texte besonders ausgeprägt (Valtin, Bos, Buddeberg, Goy & Potthoff, 2008).

Für Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe identifizierten Winkelmann und Groeneveld (2010) im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2009 einen Kompetenzvorsprung der Mädchen im *Lesen* von $d = 0.19$. Für die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, deren Kompetenzen im IQB-Bildungstrend 2015 getestet wurden, fiel die Mittelwertdifferenz mit $d = 0.27$ zwar etwas größer aus, der Unterschied zum Jahr 2009 war jedoch statistisch nicht signifikant (Böhme et al., 2016). In den internationalen PISA-Studien der Jahre 2000 bis 2012 wurde für die Sekundarstufe I ein Geschlechterunterschied in der Lesekompetenz zugunsten der Mädchen von jeweils etwa $d = 0.40$ identifiziert (Hohn, Schiepe-Tiska, Sälzer & Artelt, 2013; Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010).⁵

Für den Kompetenzbereich *Zuhören* im Fach Deutsch stellten Böhme und Roppelt (2012) im IQB-Ländervergleich 2011 im Primarbereich keinen statistisch bedeutsamen Kompetenzvorsprung der Mädchen fest. Am Ende der Sekundarstufe I wurde im IQB-Ländervergleich 2009 allerdings ein Kompetenzvorsprung der Mädchen in Höhe von $d = 0.18$ ermittelt (Winkelmann & Groeneveld, 2010). Im IQB-Bildungstrend 2015 lag der Unterschied bei $d = 0.25$, wobei die Differenz zum Jahr 2009 wiederum statistisch nicht signifikant war (Böhme et al., 2016).

5 In der PISA-Studie des Jahres 2015 war der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in der Lesekompetenz nur etwa halb so groß wie in früheren PISA-Studien. Dieser Befund dürfte jedoch auf die erstmals am Computer durchgeführte Testung zurückzuführen sein (Weis et al., 2016).