Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2014

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen

Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Kultusministerkonferenz

Bundesministerium für Bildung und Forschung

wbv

2014

Der Bericht wurde unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung von einer Autorengruppe erstellt, deren Mitglieder den folgenden wissenschaftlichen Einrichtungen und Statistischen Ämtern angehören:

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung *(DIPF)*, Deutsches Jugendinstitut *(DJI)*, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung *(DZHW)*, Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen *(SOFI)* sowie die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder *(Destatis, StLÄ)*

Autorengruppe Bildungsberichterstattung:
Prof. Dr. Marcus Hasselhorn *(DIPF), Sprecher der Autorengruppe*
Prof. Dr. Martin Baethge *(SOFI)*
Prof. Dr. Hans-Peter Füssel *(DIPF)*
Leitender Regierungsdirektor Heinz-Werner Hetmeier *(Destatis)*
Prof. Dr. Kai Maaz *(DIPF)*
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach *(DJI)*
Prof. Dr. Ulrike Rockmann *(StLÄ)*
Prof. Dr. Susan Seeber *(Universität Göttingen)*
Prof. Dr. Horst Weishaupt *(DIPF)*
Prof. Dr. Andrä Wolter *(HU Berlin/ DZHW)*

sowie für das Schwerpunktkapitel beratend:
Prof. Dr. Rolf Werning *(LU Hannover)*

Wissenschaftliche Koordination:
Stefan Kühne *(DIPF)*

Unter Mitarbeit von:
Dr. Volker Baethge-Kinsky *(SOFI)*
Torsten Dietze *(DIPF)*
Dr. Iris Gönsch *(Destatis)*
Mariana Grgic *(DJI)*
Katrin Isermann *(DIPF)*
Thomas Kemper *(DIPF)*
Dr. Christian Kerst *(DZHW)*
Daniela Krenner *(Destatis)*
Dr. Holger Leerhoff *(StLÄ)*
Josefin Lotte *(DJI/Technische Universität Dortmund)*
Andrea Malecki *(Destatis)*
Prof. Dr. Klaus Rehkämper *(StLÄ)*
Dr. Mareike Tarazona *(DIPF)*
Markus Wieck *(SOFI)*

Aus den beteiligten Einrichtungen haben außerdem mitgearbeitet:
DIPF:
Dr. Michael Becker
Dr. Hanna Dumont
Dr. Jan-Henning Ehm
Dr. Silvia Hessel
Dr. Nina Jude
Frank Meyhöfer
Katja Moeck
Dr. Marko Neumann
Dr. Dominique Rauch
Rosa Scherer
Björn Schneider
Dr. Alexandra Schwarz
Sarah Sommer

Destatis und StLÄ:
Dominik Asef
Doris Baals
Dr. Stephan Boes
Pia Brugger
Andreas Büdinger
Dr. Nicole Buschle
Harald Eichstädt
Thomas Feuerstein
Hans-Werner Freitag
Gerd Große-Venhaus
Dr. Jörg Höhne
Rotraud Kellers
Christiane Krüger-Hemmer
Dr. Monika Kühn
Bettina Link
Hanna Lutsch
Ricarda Nauenburg
Heiko Pfaff
Matthias Racky
Stefan Rübenach
Alexander Scharnagl
Ulrike Schedding-Kleis
Arne Schmidt
Gerhard Schmidt
Dr. Christoph Schneider
Christel-Beate Seifert
Ilka Seyer
Silke Sommer
Dr. Meike Vollmar
Dorothee von Wahl
Elfriede Wambach
Thomas Weise
Mirco Wipke
Dr. Rainer Wolf

DJI (einschließlich Forschungsverbund DJI/Technische Universität Dortmund):
Prof. Dr. Bernhard Kalicki
Katharina Kopp
Birgit Riedel
Dr. Matthias Schilling
Eva Strunz

DZHW:
Antonia Aulbert
Gunther Dahm
Franziska Debes
Gregor Fabian
Barbara Franke
Dr. Christoph Heine
Dr. Ulrich Heublein
Dr. Elke Middendorff
Jonas Poskowsky
Heiko Quast
Torsten Rehn
Heidrun Schneider
Heike Spangenberg
Andreas Woisch

SOFI:
Veronika Phillips
Dr. Janina Söhn
Sandra Vietgen

Darüber hinaus wurden durch Sonderauswertungen oder Beratung Beiträge geleistet:
von der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz
Dr. Michael Ramm
Hans Simeaner

vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn
Simone Flemming
Ralf-Olaf Granath
Stefan Koscheck
Hana Ohly
Dr. Joachim Gerd Ulrich

vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn
Ingrid Ambos
Meike Weiland

vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg
Prof. Dr. Lutz Bellmann
Dr. Ute Leber

vom Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Martin Unger
Sarah Zaussinger

vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)/HU Berlin
Nicole Haag
Dr. Dirk Richter
Prof. Dr. Petra Stanat

vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi)
Dr. Michael Bayer
Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach
Dr. Sabine Zinn

vom Robert-Koch-Institut (RKI), Berlin
Benjamin Kuntz
Dr. Thomas Lampert

vom Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB e.V.) an der TU München
Julia Mang
Prof. Dr. Manfred Prenzel
Dr. Christine Sälzer

Lektorat
Susanne Sachse
Dr. Barbara Seelig

Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2014

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen

Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

wbv

2014

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Herausgeber
Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Gesamtherstellung und Verlag
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: wbv.de

Gestaltung
Marion Schnepf, www.lokbase.com,
Bielefeld

© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2014
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-5417-9 (Print)
ISBN 978-3-7639-5431-5 (E-Book)
Bestell-Nr. 60.01.820dw

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Autoren, der Herausgeber und der Verlag haben sich bemüht, die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Angaben mit größter Sorgfalt zusammenzustellen. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass die eine oder andere Information auf irrtümlichen Angaben beruht oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Aus diesem Grund kann keine Gewähr und Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben übernommen werden.

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Dieses Werk ist lizensiert unter Creative Commons „Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“. Es ist kostenlos verfügbar unter www.wbv-open-access.de und www.bildungsbericht.de.

DOI: 10.3278/6001820dw

Abbildung U1:
Tobias Kleinschmidt/dpa

Inhalt

Vorwort V

Hinweise für Leserinnen und Leser VI

Einleitung 1

Wichtige Ergebnisse im Überblick 4

Zuletzt im Bildungsbericht		
	A	**Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen** 13
2012 als A1	A1	Demografische Entwicklung 14
2012 als A2	A2	Wirtschaftliche Entwicklung 16
Neu, 2012 in A1/A2	A3	Erwerbstätigkeit 19
2012 als A3	A4	Familien- und Lebensformen 21
		Perspektiven 26
	B	**Grundinformationen zu Bildung in Deutschland** 27
2012 als B1	B1	Bildungseinrichtungen 28
2012 als B2	B2	Bildungspersonal 31
2012 als B3	B3	Bildungsausgaben 34
2012 als B4	B4	Bildungsbeteiligung 37
2012 als B5	B5	Bildungsstand der Bevölkerung 40
		Perspektiven 43
	C	**Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung** 45
2012 als C1	C1	Bildung in der Familie 46
2012 als C2	C2	Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung 50
2012 als C3	C3	Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege 54
2012 als C4	C4	Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich 57
Neu	C5	Frühkindliche kognitive Kompetenzen 60
2012 als C5	C6	Übergang in die Schule 63
		Perspektiven 65
	D	**Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter** 67
Neu, 2012 Teile in D1	D1	Schulstruktur und -angebot 68
2012 als D1	D2	Übergänge und Wechsel im Schulwesen 73
2012 als D3	D3	Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter 78

2012 als D4	D4	Pädagogisches Personal im Schulwesen	81
2012 als D5	D5	Aktivitäten in außerschulischen Lernorten	84
2012 als D6	D6	Kognitive Kompetenzen	87
2012 als D7	D7	Schulabgänge und Schulabschlüsse	91
		Perspektiven	95
	E	**Berufliche Ausbildung**	97
2012 als E1	E1	Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung	98
2012 als E2	E2	Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung	101
2012 als E3	E3	Ausbildungsverhältnisse nach Berufen und Vorbildungsniveau	105
Neu, 2012 Teile in E4	E4	Ausbildungsverläufe und Abschlüsse	110
Neu, 2012 Teile in E5	E5	Arbeitsmarktresultate beruflicher Ausbildung	113
		Perspektiven	117
	F	**Hochschule**	119
Neu	F1	Studienangebot	120
2012 als F1	F2	Hochschulzugang und Studienaufnahme	124
2008 als F2	F3	Lehrendes Personal an Hochschulen	128
2012 als F3	F4	Studienverlauf	131
2012 als F4	F5	Studienabschlüsse und Absolventenverbleib	134
		Perspektiven	137
	G	**Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter**	139
2012 als G1	G1	Teilnahme an Weiterbildung	140
Neu	G2	Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund	144
Neu	G3	Kompetenzniveau und Weiterbildung Erwachsener	147
2012 als G4	G4	Weiterbildungserträge	152
		Perspektiven	155
	H	**Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem**	157
	H1	Diagnostik und Auftretenshäufigkeiten	161
	H2	Bildungsangebote	167
	H3	Bildungsbeteiligung und Übergänge	176
	H4	Personal und Qualifikation	188
	H5	Finanzielle Ressourcen	194
	H6	Herausforderungen	198
	I	**Wirkungen und Erträge von Bildung**	205
2012 als I1	I1	Bildung, Erwerbstätigkeit, Einkommen	206
2012 als I2	I2	Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe	209
2012 als I3	I3	Chancengleichheit	212
		Tabellen	215

Vorwort

Mit dem gemeinsam von Bund und Ländern in Auftrag gegebenen Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ wird nach 2006, 2008, 2010 und 2012 nun zum fünften Mal in Folge eine umfassende empirische Bestandsaufnahme vorgelegt, die das deutsche Bildungswesen als Ganzes abbildet und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter reicht. Sie schließt auch jene Bildungsprozesse ein, die sich mit non-formaler Bildung und informellem Lernen beschreiben lassen.

Der Bericht wird von einer Autorengruppe vorgelegt, die ihn zusammen mit weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gemeinsam erarbeitet hat. Die Mitglieder der Autorengruppe gehören an verantwortlicher Stelle den folgenden wissenschaftlichen Einrichtungen und Statistischen Ämtern an: dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), dem Soziologischen Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) sowie den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder (Destatis und StLÄ).

Die Autorengruppe verantwortet den Bericht gemeinsam. Sie hat den Bericht unter Wahrung ihrer wissenschaftlichen Unabhängigkeit in Abstimmung mit einer Steuerungsgruppe erarbeitet, die für das Zusammenwirken von Bund und Ländern „zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen“ (Artikel 91b Abs. 2 GG) eingerichtet wurde. Die Steuerungsgruppe wird von einem Wissenschaftlichen Beirat unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Jürgen Baumert beraten. Die intensive Zusammenarbeit mit beiden Gremien hat sich für die Autorengruppe als sehr fruchtbar und hilfreich erwiesen.

Zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben die Autorengruppe durch ihre Expertise bei der Erarbeitung der einzelnen Kapitel, durch kritische Beratung und durch konkrete Zuarbeit unterstützt. Dank gilt dabei insbesondere der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz, dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Institut für Höhere Studien (IHS), dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi), dem Robert-Koch-Institut (RKI), dem Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB e.V.) und den dortigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Im Rahmen des Schwerpunktthemas Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem hat Prof. Dr. Rolf Werning (LU Hannover) beratend in der Autorengruppe mitgewirkt; hierfür gebührt ihm besonderer Dank. Unterstützung hat die Autorengruppe darüber hinaus durch Prof. Dr. Arnulf Bojanowski† (Leibniz Universität Hannover), Prof. Dr. Gudrun Doll-Tepper (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. Ulrich Heimlich (Ludwig-Maximilians Universität München), Prof. Dr. Clemens Hillenbrand (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg), Prof. Dr. Katja Koch (Universität Rostock), Prof. Dr. Sabine Lingenauber (Hochschule Fulda), Prof. Dr. Justin Powell (University of Luxembourg), Prof. Dr. Anne-Dore Stein (Evangelische Hochschule Darmstadt), Kirsten Vollmer (Bundesinstitut für Berufsbildung) und Prof. Dr. Elisabeth Wacker (Technische Universität München) erfahren, die ihre Expertise in den Beratungsprozess eingebracht haben.

Allen Mitwirkenden – auch denen, die wegen der großen Zahl der Beteiligten hier nicht namentlich erwähnt werden können – spricht die Autorengruppe ihren Dank aus.

Frankfurt am Main/Berlin im Mai 2014

Die Autorengruppe

Hinweise für Leserinnen und Leser

Marginalien als kurze, zentrale Information

Die Kernaussagen jedes Indikators werden als Marginalien rechts bzw. links neben dem zugehörigen Fließtext hervorgehoben.

Bei Verwendung grafischer Darstellungen wird im Fließtext auf die entsprechende Abbildung verwiesen.
Lesebeispiel: **Abb. B2-2** ist der Verweis auf die zweite Abbildung im zweiten Textabschnitt (Bildungspersonal) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland).

Unterhalb jeder Abbildung wird die zugehörige Tabelle benannt, aus der die Datenwerte der Grafik entnommen werden können. Die Tabellen sind meist am Ende des Berichts im Anhang zu finden, auf welchen mit dem Zusatz „**A**" verwiesen wird.
Lesebeispiel: **Tab. B2-1A** ist der Verweis auf die erste Tabelle im Tabellenanhang zum zweiten Textabschnitt (Bildungspersonal) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland).

Aufgrund der Fülle an Daten, die dem Bildungsbericht zugrunde liegen, erscheint eine größere Zahl von Tabellen und Abbildungen nicht im Anhang des Bandes, sondern auf der Homepage **www.bildungsbericht.de**. Sie sind mit dem Zusatz „**web**" gekennzeichnet, z. B. **Tab. B2-9web**.

Abkürzungen (z. B. Kurzbezeichnungen von Institutionen, Länderkürzel, Akronyme), statistische Kategorien sowie zentrale bildungsbereichsübergreifende Begriffe (z. B. Migrationshintergrund, Erwerbsstatus) sind in einem Glossar zusammengestellt und erläutert.

Ein hochgestelltes M im Text verweist auf methodische und begriffliche Erläuterungen, die am Ende jedes Abschnitts in einem „Methodenkasten" zusammengefasst werden

Methodische Erläuterungen

Auf der Homepage **www.bildungsbericht.de** sind neben den nationalen Bildungsberichten sämtliche Tabellen als elektronische Datenblätter sowie weitere konzeptionelle Informationen zur Bildungsberichterstattung abrufbar.

Glossar

Absolventen/Abgänger/Abbrecher
Im allgemeinbildenden Schulwesen werden Personen, die die Schule mit mindestens Hauptschulabschluss verlassen, als Absolventen bezeichnet; Abgänger sind Personen, die die allgemeinbildende Schule nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht ohne zumindest den Hauptschulabschluss verlassen. Dies schließt auch Jugendliche ein, die einen spezifischen Abschluss der Förderschule erreicht haben.

Im Bereich der beruflichen Ausbildung gelten Personen, die einen Bildungsgang mit Erfolg durchlaufen, als Absolventen. Wird ein Bildungsgang vorzeitig bzw. eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Berufsabschluss verlassen, handelt es sich um Abbrecher. Diese können gleichwohl die Möglichkeit genutzt haben, einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen.

Im Hochschulbereich bezeichnet man Personen, die ein Studium erfolgreich mit Studienabschluss abgeschlossen haben, als Absolventen. Studienabbrecher sind Studierende, die das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen. Personen, die einen Abschluss nach dem Wechsel des Studienfachs und/oder der Hochschule erwerben, gelten nicht als Abbrecher.

AES
Adult Education Survey

ALLBUS
Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften

Ausländerinnen und Ausländer
Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

BA
Bundesagentur für Arbeit

BAföG
Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz)

BBiG
Berufsbildungsgesetz

BFD
Bundesfreiwilligendienst

BIBB
Bundesinstitut für Berufsbildung

BIP
Bruttoinlandsprodukt

BMBF
Bundesministerium für Bildung und Forschung

BSW
Berichtssystem Weiterbildung

CVTS
Continuing Vocational Training Survey (Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen)

DIE
Deutsches Institut für Erwachsenbildung

DIW
Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung

DSW
Deutsches Studentenwerk

DQR
Deutscher Qualifikationsrahmen

EU-15/EU-19/EU-27/EU-28
Europäische Union. Die Zahlenangabe bezieht sich auf den jeweiligen Stand der EU-Erweiterung um neue Mitgliedstaaten (EU-15: Mitgliedstaaten vor dem 1. Mai 2004, also Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien und das Vereinigte Königreich; EU-19: die EU-15 Mitgliedsstaaten sowie Polen, Slowakische Republik, Tschechische Republik und Ungarn; EU-27: die EU-19 Mitgliedsstaaten sowie Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Malta, Rumänien, Slowenien und Zypern; EU-28: EU-27 Mitgliedsstaaten sowie Kroatien).

EU-SILC
Statistik der Europäischen Union über Einkommen und Lebensbedingungen (Statistics on Income and Living Conditions)

Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept

Das Labour-Force-Konzept der International Labour Organization (ILO) ist ein standardisiertes Konzept zur Messung des Erwerbsstatus.

Erwerbstätige sind danach Personen im Alter von 15 und mehr Jahren, die im Berichtszeitraum wenigstens 1 Stunde für Lohn oder sonstiges Entgelt irgendeiner (beruflichen) Tätigkeit nachgehen bzw. in einem Arbeitsverhältnis stehen, selbstständig ein Gewerbe oder eine Landwirtschaft betreiben oder einen Freien Beruf ausüben. Auch Personen mit einer geringfügigen Beschäftigung im Sinne der Sozialversicherungsregelungen sowie jene, die sich in einem formalen, nur vorübergehend nicht ausgeübten Arbeitsverhältnis befinden, gelten als erwerbstätig.

Erwerbslose sind Personen im Alter von 15 bis unter 75 Jahren ohne Erwerbstätigkeit, die sich in den letzten vier Wochen aktiv um eine Arbeitsstelle bemüht haben und innerhalb von zwei Wochen für die Aufnahme einer Tätigkeit zur Verfügung stehen. Zu den Erwerbslosen werden auch sofort verfügbare Nichterwerbstätige gezählt, die ihre Arbeitsuche abgeschlossen haben, die Tätigkeit aber erst innerhalb der nächsten drei Monate aufnehmen werden.

Nichterwerbspersonen sind Personen, die keine auf Erwerb ausgerichtete Tätigkeit ausüben oder suchen.

Formale Bildung

Formale Bildung findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen.

Freie Trägerschaft

Bildungseinrichtungen können in öffentlicher oder freier Trägerschaft errichtet werden. Träger öffentlicher Einrichtungen sind in erster Linie Bund, Länder und Gemeinden; freie Träger können Vereine und Gesellschaften, kirchliche Organisationen und Privatpersonen sein. Auch Einrichtungen in freier Trägerschaft unterstehen staatlicher Aufsicht und können nach landesrechtlicher Regelung öffentliche Finanzzuschüsse erhalten.

FSJ/FÖJ

Freiwilliges Soziales Jahr/Freiwilliges Ökologisches Jahr

G8 bzw. G9

Achtjähriges Gymnasium mit dem Abitur nach 12 Schuljahren (G8) bzw. neunjähriges Gymnasium mit dem Abitur nach 13 Schuljahren (G9)

HISEI

Der International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) gruppiert Personen nach ihrer Berufsangabe unter den Aspekten der Ausbildungsdauer, des Einkommens sowie des sozialen Berufsprestiges und ordnet sie hierarchisch. Zur Ermittlung des sozioökonomischen Status wird in den vorliegenden Analysen jeder Person der jeweils höchste Index-Wert der Eltern HISEI (Highest ISEI) zugeordnet. Durch die Bildung von HISEI-Quartilen lassen sich folgende Statusgruppen gegenüberstellen: Niedrig (0 bis < 25% mit den niedrigsten HISEI-Werten), Mittel (25 bis < 50% sowie 50 bis < 75% mit mittleren Werten) und Hoch (75 bis 100% mit den höchsten Werten).

HRK

Hochschulrektorenkonferenz

HwO

Handwerksordnung

IAB

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

IEA

International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IGLU/PIRLS

Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/Progress in International Reading Literacy Study

ILO-Konzept

vgl. Erwerbsstatus

Informelles Lernen

Informelles Lernen wird als nicht didaktisch organisiertes Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen begriffen, das von den Lernenden nicht immer als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen wird.

ISCED

International Standard Classification of Education (vgl. **Tab. 1**)

Jg.

Jahrgangsstufe, gleichbedeutend mit Klasse oder Schuljahrgang

KiföG
Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz)

KMK
Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)

LIfBi
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Migrationshintergrund
Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Damit wird ein weites Migrationsverständnis zugrunde gelegt, welches neben dem rechtlichen Status der Personen (Deutsche/Ausländer) auch die Zuwanderungskonstellation nach der individuellen (1. Generation) und familialen Migrationserfahrung (2. Generation) berücksichtigt. Da die meisten Datenquellen des Bildungsberichts eine Aufgliederung nach diesem Konzept nicht gestatten, werden abweichende Operationalierungen an den entsprechenden Stellen erläutert.

MINT-Disziplinen/-Fächer
Die Abkürzung MINT umfasst die Fachgebiete Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

NEPS
Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study) ist eine Längsschnittstudie am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi, Bamberg) zur Erforschung von Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklung in Deutschland beginnend von früher Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter (Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. &. von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). Education as a lifelong process. Wiesbaden: VS Verlag.).

Non-formale Bildung
Non-formale Bildung findet außerhalb der Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen für die allgemeine und berufliche Bildung statt und führt nicht zum Erwerb eines anerkannten Abschlusses.

OECD
Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

PIAAC
Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PISA
Programme for International Student Assessment

SOEP
Sozio-Ökonomisches Panel

SGB
Sozialgesetzbuch

Sozioökonomischer Status
Aussagen über den sozioökonomischen Status einer Person basieren größtenteils auf dem International Socio-Economic Index of Occupational Status (Erläuterungen vgl. HISEI) aufgrund seiner breiten, internationalen Verwendung und Anwendbarkeit auf zahlreiche Datenquellen der Bildungsberichterstattung. Abweichende Operationalisierungen werden an den entsprechenden Stellen erläutert.

TIMSS
Trends in International Mathematics and Science Study

UN
United Nations (Vereinte Nationen)

Vollzeitäquivalent (VZÄ)
Relative Maßeinheit für die (theoretische) Anzahl Vollzeitbeschäftigter bei Umrechnung aller Teilzeit- in Vollzeitarbeitsverhältnisse

Territoriale Kurzbezeichnungen

Länder

BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
BE	Berlin
BB	Brandenburg
HB	Bremen
HH	Hamburg
HE	Hessen
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
RP	Rheinland-Pfalz
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
SH	Schleswig-Holstein
TH	Thüringen

Ländergruppen

WFL	Flächenländer West (BW, BY, HE, NI, NW, RP, SL, SH)
OFL	Flächenländer Ost (BB, MV, SN, ST, TH)
STA	Stadtstaaten (BE, HB, HH)
D	Deutschland (Bundesgebiet insgesamt)
W	Westdeutschland (WFL, HB, HH)
O	Ostdeutschland (OFL, BE)

Staaten

AUS	Australien
AUT	Österreich
BEL	Belgien
BUL	Bulgarien
CAN	Kanada
CAN (O)	Kanada (Ontario)
CAN (Q)	Kanada (Quebec)
CHE	Schweiz
CZE	Tschechische Republik
DEU	Deutschland
DNK	Dänemark
ENG	England
EST	Estland
ESP	Spanien
FIN	Finnland
FRA	Frankreich
GRC	Griechenland
HUN	Ungarn
IRL	Irland
ISL	Island
ISR	Israel
ITA	Italien
JPN	Japan
KOR	Korea
LAT	Lettland
LTU	Litauen
LUX	Luxemburg
MEX	Mexiko
NLD	Niederlande
NOR	Norwegen
NZL	Neuseeland
POL	Polen
PRT	Portugal
ROU	Rumänien
SCO	Schottland
SVK	Slowakische Republik
SVN	Slowenien
SWE	Schweden
TUR	Türkei
UKM	Vereinigtes Königreich
USA	Vereinigte Staaten

Institutionelle Kurzbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

AGY	Abendgymnasium
AHS	Abendhauptschule
ARS	Abendrealschule
EOS	Erweiterte Oberschule (Schule in der DDR)
FÖ	Förderschule
FWS	Freie Waldorfschule
GR	Grundschule
GY	Gymnasium
HS	Hauptschule
IGS	Integrierte Gesamtschule
KO	Kolleg
OS	Schulartunabhängige Orientierungsstufe
POS	Polytechnische Oberschule (Schule in der DDR)
RS	Realschule
SKG	Schulkindergarten
SMBG	Schulart mit mehreren Bildungsgängen
VK	Vorklasse

Berufliche Schulen

BAS	Berufsaufbauschule
BFS	Berufsfachschule
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr
BOS/TOS	Berufsober-/Technische Oberschule
BS	Berufsschule
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
FA	Fachakademie
FGY	Fach- bzw. Berufsgymnasium
FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
SdG	Schulen des Gesundheitswesens

Hochschulen

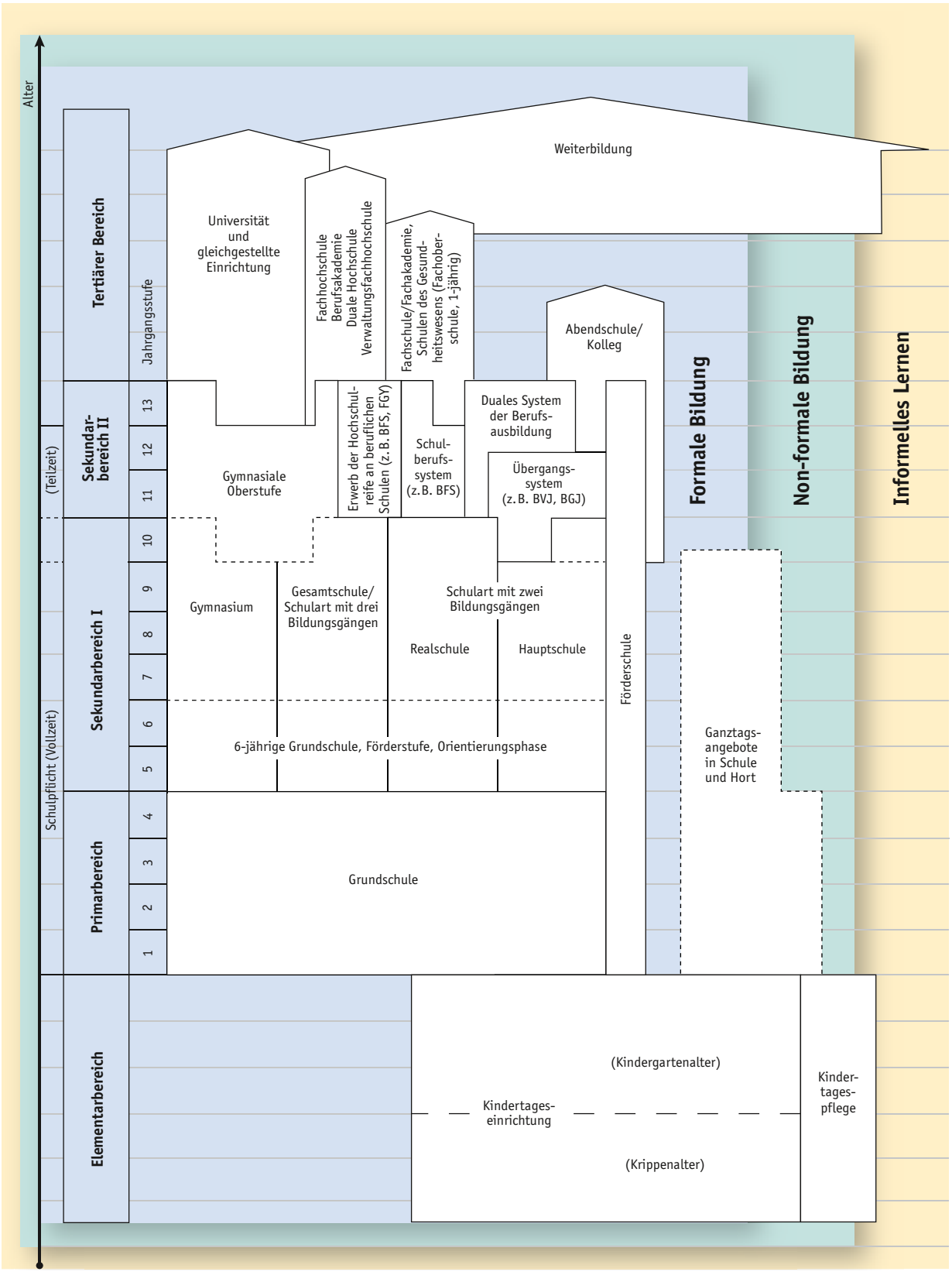
U	Universität (einschließlich Gesamthochschulen, Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen)
FH	Fachhochschule

Tab. 1 Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zur ISCED 97

Stufen der „International Standard Classification of Education" (ISCED 97)	Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme")
ISCED 0: Elementarbereich (Pre-Primary Education)	Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergärten
ISCED 1: Primarbereich (Primary Education)	Grundschulen, Integrierte Gesamtschulen (Jg. 1–4), Freie Waldorfschulen (Jg. 1–4), Förderschulen (Jg. 1–4)
ISCED 2: Sekundarbereich I (Lower Secondary Education)	
2A Programme, die den Zugang zu ISCED 3A oder 3B ermöglichen	
• allgemeinbildend	Hauptschulen, Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Realschulen, Förderschulen (Jg. 5–10), Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gymnasien (Jg. 5–9/10)[1)], Integrierte Gesamtschulen (Jg. 5–9/10)[1)], Freie Waldorfschulen (Jg. 5–10), Abendhaupt-, Abendrealschulen, Berufsaufbauschulen, Allgemeinbildende Bildungsgänge an Berufsfachschulen bzw. für Schüler an Berufsschulen ohne Ausbildungsvertrag zur Erfüllung der Schulpflicht bzw. zum Erwerb von Abschlüssen des Sekundarbereichs I
2B Berufsvorbereitende/berufliche Programme	
• berufsvorbereitend	Berufsvorbereitende Bildungsgänge (an Berufsfachschulen, Berufsvorbereitungsjahr bzw. für Schüler an Berufsschulen ohne Ausbildungsvertrag)
• berufliche Programme, die den Zugang zu ISCED 3B vermitteln	–
2C Programme, die keinen Zugang zu ISCED 3 ermöglichen, sondern auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten	–
ISCED 3: Sekundarbereich II (Upper Secondary Education)	
3A Programme, die den Zugang zu ISCED 5A vermitteln	
• allgemeinbildend	Gymnasien (Oberstufe)[1)], Integrierte Gesamtschulen (Oberstufe)[1)], Freie Waldorfschulen (Jg. 11–13), Förderschulen (Jg. 11–13), Fachoberschulen (2-jährig), Fachgymnasien, Berufsfachschulen, die eine Studienberechtigung vermitteln
3B Programme, die den Zugang zu ISCED 5B ermöglichen	
• beruflich	Berufsgrundbildende Programme mit Anrechnung auf das erste Lehrjahr (an Berufsfachschulen, Berufsgrundbildungsjahr), Berufsschulen (duales System), Berufsfachschulen, die einen voll qualifizierenden Berufsabschluss vermitteln (ohne Gesundheits- und Sozialberufe, Erzieherausbildung), Einjährige Programme in Gesundheitsberufen (an Berufsfachschulen bzw. Schulen des Gesundheitswesens)
3C Programme, die keinen Zugang zu ISCED 5 vermitteln, sondern auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt oder Programme in ISCED 3 und 4 vorbereiten	Vorbereitungsdienst der Beamtenanwärter im mittleren Dienst
ISCED 4: Postsekundarer nicht-tertiärer Bereich (Post-Secondary Non Tertiary Education)	
4A Programme, die den Zugang zu ISCED 5A vermitteln	Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen (1-jährig), Berufs-/Technische Oberschulen, Kombination aus einem allgemeinbildenden (ISCED 3A) und einem berufsbildenden Programm (ISCED 3B) • Studienberechtigung, dann Berufsschulen (Duales System) • Studienberechtigung, dann Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt • Berufsschulen (Duales System), dann Studienberechtigung • Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt, dann Studienberechtigung • Gleichzeitiger Erwerb von Studienberechtigung und Berufsabschluss (an Berufsfachschulen und teilweise an Fachgymnasien)
4B Programme, die den Zugang zu ISCED 5B vermitteln	Kombination aus zwei berufsbildenden Programmen in ISCED 3B • Berufsschulen (Duales System), dann Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt • Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt, dann Berufsschulen (Duales System) • Zwei Berufsausbildungen im Dualen System nacheinander • Umschüler an Berufsschulen (Duales System)
4C Programme, die keinen Zugang zu ISCED 5 vermitteln, sondern auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten	–
ISCED 5: Tertiärbereich I (First Stage of Tertiary Education)	
5A	Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen[2)]
5B	Fachschulen, Fachakademien (Bayern), Berufsakademien, Verwaltungsfachhochschulen, 2- oder 3-jährige Programme in Gesundheits- und Sozialberufen bzw. Erzieherausbildung (an Berufsfachschulen bzw. Schulen des Gesundheitswesens)
ISCED 6: Weiterführende Forschungsprogramme (Second Stage of Tertiary Education)	Promotionsstudium
Programme die keinem Level zugeordnet werden können	Überwiegend geistig behinderte Schüler an Förderschulen, die keinem Bildungsbereich zugeordnet werden können.

1) Für achtjährige Bildungsgänge (G8) an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen beginnt die dreijährige Oberstufe in der 10. Klasse (Einführungsstufe).
2) Ab 2008/2009 einschließlich der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (früher: Berufsakademien, die in ISCED 5B nachgewiesen wurden).

Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland



Einleitung

Mit dem Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ wird nunmehr zum fünften Male eine umfassende Darstellung der gegenwärtigen Lage des deutschen Bildungswesens vorgelegt. Unter der Perspektive, Bildungsprozesse im Lebenslauf abzubilden, werden die Leistungen der verschiedenen Bereiche des deutschen Bildungssystems dargestellt: angefangen vom Elementarbereich über den Schulbereich, die berufliche Ausbildung, die Hochschule bis hin zur Weiterbildung. Mit der datengestützten Bilanzierung von Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmalen sowie schließlich auch Ergebnissen und Erträgen von Bildungsprozessen fügt der Bericht sich ein in die für den Schulbereich bereits im Jahre 2006 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) erklärte „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“. Die wichtigsten Problemlagen und gegenwärtig bestehenden Herausforderungen werden im Bericht aufgenommen; er stellt damit eine Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen dar. Mit der Breite seines Ansatzes wendet sich der Bericht an Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und ebenso auch an die Praxis; der interessierten Öffentlichkeit, aber auch der Wissenschaft und für die Ausbildung werden aktuelle Informationen zur Verfügung gestellt.

Während dieser Bildungsbericht in erster Linie Deutschland als ganzes in den Blick nimmt, dabei – neben dem internationalen Vergleich – auch Entwicklungen in den Landesteilen Deutschlands betrachtet, gibt es inzwischen in einer ganzen Reihe von Bundesländern vertiefende Landesbildungsberichte; sie werden in vielen Regionen ergänzt durch eine kommunale Bildungsberichterstattung, die die lokalen Besonderheiten hervorhebt. Indem dieser Bildungsbericht bundesweite Trends und Entwicklungen in den Vordergrund rückt, kann er dazu beitragen, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung von diesen benötigtes Wissen zum Bildungssystem als Ganzem zu liefern, aber zugleich die Grundlage für Diskussionen bildungspolitischer Art in der Öffentlichkeit darstellen.

Konzeptionelle Grundlagen des Bildungsberichts

Der nationale Bildungsbericht in Deutschland ist konzeptionell durch drei grundlegende Merkmale charakterisiert:

- Er orientiert sich an einem Bildungsverständnis mit den drei Zieldimensionen *individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit* sowie *Humanressourcen.* Individuelle Regulationsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu planen und zu gestalten. Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleich-

heit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der Herkunft, des Geschlechts, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen.

- Über das Spektrum der Bildungsbereiche und -stufen hinweg werden unter der *Leitidee der Bildung im Lebenslauf* Umfang und Qualität der institutionellen Angebote, aber auch deren Nutzung durch die Individuen erfasst. Gegenwärtig kann diese Perspektive nur näherungsweise aufgegriffen werden, da die Datenbasis eine Rekonstruktion individueller Bildungsverläufe nur sehr eingeschränkt ermöglicht.
- Die Bildungsberichterstattung erfolgt *indikatorengestützt* über alle Bildungsbereiche hinweg. Dies erscheint trotz der damit verbundenen Einschränkungen als der sinnvollste Weg zur Präsentation systematischer, wiederholbarer und gesicherter Informationen. Wichtige Kriterien für die Auswahl von Indikatoren sind die Orientierung an national wie international verfolgten Zielen von Bildung (benchmarks), die Relevanz der jeweiligen Themen für bildungspolitische Steuerungsfragen, die vorliegenden Forschungsbefunde zu Bildungsverläufen und Bildungsprozessen sowie die Verfügbarkeit und Aussagefähigkeit von Daten. Damit wird keineswegs in Abrede gestellt, dass auch Aspekte, die sich nicht unmittelbar empirisch erfassen oder quantifizieren lassen, für das Bildungswesen wichtig sind; sie entziehen sich aber der Darstellungsform von Bildungsberichterstattung in diesem Sinne.

Bildungsberichterstattung ist von ihrem Grundverständnis her problemorientiert und analytisch, indem sie sich auf Indikatoren und empirisch belastbare Daten bezieht. Mit der Problemorientierung wird versucht, jene Stellen und Entwicklungen im Bildungswesen aufzuzeigen, die für Politik und Öffentlichkeit in besonderer Weise Interesse finden und auch Handlungsbedarfe im Einzelfall auslösen. Problemlagen und auch aktuelle wie zukünftige Herausforderungen aufzuzeigen, nicht aber politische Empfehlungen im Einzelnen abzugeben, ist Aufgabe von Bildungsberichterstattung.

Zur Struktur des Bildungsbericht

Der hier vorgelegte fünfte Bildungsbericht nimmt die in den Bildungsberichten der Jahre 2006 bis 2012 dargestellten konzeptionellen Überlegungen auf, folgt weitgehend dem Aufbau dieser Berichte – wobei im Inhaltsverzeichnis und dann noch einmal bei den Einzelindikatoren ausdrücklich auf Bezüge zu früheren Berichten hingewiesen wird –, sichert Kontinuität über weitgehend gleiche Indikatorenbezeichnungen und greift auch eine Vielzahl von Darstellungen, bis hin zur Art von Abbildungen und Tabellen, wieder auf. Durch die Betonung des Fortschreibungscharakters gewinnt auch der Bildungsbericht 2014 eine eigene Informations- und Aussagekraft.

Die konzeptionelle Anlage und insbesondere das Indikatorenverständnis entsprechen derjenigen der vorangegangenen Bildungsberichte; insoweit wird auf deren ausführliche Darstellung an dieser Stelle verzichtet und auf die entsprechenden Informationen auf der Homepage **www.bildungsbericht.de** verwiesen.

Trotz der Bedeutung einer kontinuierlichen Darstellung und Fortschreibung von Indikatoren werden im Bildungsbericht 2014 neue Entwicklungen aufgenommen und innerhalb der Einzelindikatoren berichtet. Über neuere Studien, wie etwa PIAAC zu den Kompetenzen Erwachsener, wird innerhalb der bestehenden Indikatorenauswahl durch Veränderungen in der Schwerpunktsetzung berichtet. Erstmalig können dabei auch Informationen zu verschiedenen Startkohorten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) dargestellt werden, die es erlauben, Bildungsverläufe auch künftig weiterzuverfolgen. Eine Reihe von Indikatoren, die nicht in jedem Bericht erscheinen, werden 2014 wieder aufgenommen, z. B. derjenige zum Personal an Hochschulen. Insoweit wird an dem die Bildungsberichterstattung prägenden Konzept der Unterscheidung zwischen Kernindikatoren, die regelmäßig berichtet werden, und Ergänzungsindika-

toren festgehalten; ein ausgewogenes Maß an Kontinuität und Flexibilität wird auf diese Weise sichergestellt und sichert dem Bildungsbericht zugleich seinen Neuigkeitswert.

Bestandteil eines jeden Bildungsberichts ist die vertiefte Behandlung eines Schwerpunktthemas, dass konzeptionell darauf ausgerichtet ist, Grundfragen des Bildungssystems zu thematisieren und diese bildungsbereichsübergreifend darzustellen. Der Bildungsbericht 2014 widmet sich mit seinem Schwerpunktkapitel der Situation von „Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem" und knüpft damit an eine bildungspolitische Debatte an, die nicht zuletzt als Folge der von Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention eine besondere Bedeutung gewonnen hat. Auch wenn sich bei der vertieften Analyse dieses Themas die Datenlage als schwierig herausgestellt hat, so lassen sich gleichwohl eine Reihe von Feststellungen treffen, die als Grundlage der gegenwärtigen Diskussion und für weitergehende bildungspolitische Überlegungen dienen können. Deutlich wird aber auch, dass eine eingeschränkte Blickrichtung der Analyse allein unter Verweis auf die Situation im Bildungssystem keine angemessene Gesamtdarstellung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen erlaubt; insbesondere die vielfältigen Maßnahmen des Sozialbereichs, die die Teilnahme an Bildung für Menschen mit Behinderung erleichtern, teilweise aber auch erst möglich machen, können allein im Rahmen einer Bildungsberichterstattung nicht umfassend behandelt werden. Gleichwohl stellen die im Schwerpunktkapitel dieses Bildungsberichts im Einzelnen näher ausgeführten Problembereiche und Herausforderungen einen wichtigen Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen dar.

Zukünftige Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit der Bildungsberichterstattung

Wenn sich, wie dargestellt, Bildungsberichterstattung zwischen Kontinuität und Fortentwicklung bewegt, so muss insbesondere der Weiterentwicklung von Indikatoren unter Aufnahme verbesserter, erweiterter oder neuer Datengrundlagen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Weiterarbeit an den konzeptionellen wie empirischen Grundlagen der Bildungsberichterstattung stellt also eine notwendige Bedingung dar, um die Qualität der Berichte auch zukünftig zu sichern.

So bleibt es ein besonderes Anliegen der Bildungsberichterstattung, Bildungsverläufe klarer und deutlicher nachzuzeichnen, um so präziser Aussagen z. B. über Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen treffen zu können. Indem erstmalig in diesem Bildungsbericht Daten des Nationalen Bildungspanels Verwendung finden, werden gleichzeitig weitere Entwicklungsbedarfe und zugleich Entwicklungsmöglichkeiten markiert; die zukünftig zu erwartenden Längsschnittdaten werden zu manchen bislang unbeantwortet gebliebenen Fragen Aussagen ermöglichen und damit die Qualität der Bildungsberichterstattung verbessern.

Der Anspruch, Bildung im Lebenslauf darzustellen, verlangt nach derartigen Längsschnittstudien, stellt aber zugleich einen hohen Anspruch dar, der sich nur schrittweise verwirklichen lässt. Dabei wird es auch darum gehen, die den Bildungsbericht prägenden, bereichsübergreifend relevanten Darstellungen nach sozioökonomischem Hintergrund, Migrationserfahrung, nach Geschlecht und Alter sowie auch nach regionalen Aspekten beizubehalten, aber auch in ihrer Konsistenz zu verbessern.

Bildungsberichterstattung ohne eine damit verknüpfte und auf zukünftige Bildungsberichterstattung hin orientierte Forschung ist somit weder denkbar noch sinnvoll. Indikatorenforschung in diesem Sinne stellt einen integrierten Bestandteil der Bildungsberichterstattung dar.

Wichtige Ergebnisse im Überblick

Dieser Bildungsbericht dokumentiert – wie die Vorgängerberichte – bereichsübergreifend den Zustand des Bildungssystems, zeigt dessen Entwicklung in den vergangenen Jahren auf und benennt aktuelle Herausforderungen. Mit dem Thema der Bildung von Menschen mit Behinderungen befasst sich der Bildungsbericht 2014 mit den Grundlagen, Fakten und Hintergründen einer aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Debatte (Schwerpunktkapitel H). Bevor auf die im Rahmen dieser vertiefenden Analyse gewonnenen Resultate eingegangen wird, werden zunächst die zentralen Ergebnisse zu übergreifenden Entwicklungen und Konstellationen des Bildungswesens (Kapitel A bis G und I) unter den folgenden Fragestellungen resümiert:

- Welche Veränderungen sind in den grundlegenden Rahmenbedingungen für Bildung in Deutschland eingetreten?
- Welche Entwicklungen sind bei den für Bildung bereitgestellten personellen, sachlichen und finanziellen Ressourcen feststellbar?
- Welche Trends zeigen sich auf der Ebene der Prozesse von Bildung?
- Welche Aussagen sind im Hinblick auf Ergebnisse und Erträge von Bildung möglich?

Die datengestützte Darstellungsform des Bildungsberichts ist nicht dazu geeignet, unmittelbar Handlungsempfehlungen für politische oder pädagogische Maßnahmen abzuleiten. Die Befunde können jedoch dazu beitragen zu erkennen, für welche Gruppen und an welchen Stellen des Bildungssystems Handlungsbedarfe bestehen. In diesem Sinne werden am Schluss dieses Abschnitts die aus Sicht der Autorengruppe zentralen Herausforderungen benannt.

Rahmenbedingungen für Bildung

- **Eine weiter rückläufige Geburtenzahl und der schrittweise Eintritt der geburtenstarken Jahrgänge in die Nacherwerbsphase prägen die Entwicklung der Bevölkerungszahl; die Zahl der Erwerbspersonen wird weiter abnehmen:** Kontinuierlich nimmt seit 1990 die Geburtenzahl ab, im Jahr 2012 wurden noch 674.000 Geburten verzeichnet. Geburtenstarke Jahrgänge erreichen sukzessive die Renteneintrittsgrenze, nachrückende geburtenschwache Jahrgänge werden den Verlust an Erwerbspersonen nicht ausgleichen. Es entsteht damit eine Lücke bei den Erwerbspersonen. Im Jahr 2011 wanderten, nach gegenläufigen Entwicklungen in den Vorjahren, mit 279.000 Personen insgesamt mehr Personen nach Deutschland ein als aus Deutschland aus. Ob eine Fortsetzung dieses Trends anhält und dieser den anhaltenden Rückgang der Gesamtbevölkerungszahl auszugleichen vermag, ist offen.
- **Der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung steigt in den jüngeren Altersgruppen weiter an:** Von den unter 6-Jährigen hat gut ein Drittel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund – dabei bestehen erhebliche regionale Unterschiede. Insbesondere in Westdeutschland haben in dieser Altersgruppe einige Länder Anteile von mehr als 40% zu verzeichnen. Diese wachsende Heterogenität der Bedingungen des Aufwachsens bildet sich auch in Bildungsinstitutionen ab: So werden

beispielsweise in Kindertageseinrichtungen sich verstärkende Segregationstendenzen deutlich.

- **Der Anteil der Kinder, die in einer Risikolage aufwachsen, verringert sich:** Während es 2005 noch 32,4% der Kinder waren, die in mindestens einer Risikolage – erwerbsloses, armutsgefährdetes oder bildungsfernes Elternhaus – aufwuchsen, ist der Anteil bis 2012 auf 29,1% gesunken, der Anteil an Kindern aus Elternhäusern mit allen drei Risikolagen von 4,0% auf 3,4%. Auffällig bleiben die großen Unterschiede zwischen den Ländern; insbesondere in den Stadtstaaten besteht diesbezüglich weiterhin Handlungsbedarf.
- **Weitere Steigerung der Bildungsausgaben im Jahr 2012, aber Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP) leicht rückläufig:** 2011 wurden in Deutschland 110 Mrd. Euro aus den Nettoausgaben der öffentlichen Gesamthaushalte in Bildung investiert – der Anteil lag bei 9,9% und damit 0,3 Prozentpunkte über dem Wert des Vorjahres. Die Gesamtausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft beliefen sich 2012 auf insgesamt 247,4 Milliarden Euro bzw. 9,3% des BIP. Das Erreichen des Ziels, die Ausgaben bis zum Jahr 2015 auf 10% des BIP zu steigern, wurde somit bisher nicht erreicht. Der prozentuale Anteil des Bildungsbudgets in internationaler Abgrenzung am BIP ist im Vergleich zum Vorjahr sogar gesunken (2012: 5,8%).

Bildungseinrichtungen und Bildungsteilnahme

- **Insgesamt nimmt die Anzahl der Bildungseinrichtungen ab; die Sicherung eines wohnortnahen Bildungsangebots wird in manchen Landesteilen zur Herausforderung:** Seit 1998 ist die Anzahl der Kindertageseinrichtungen (+9%) und Hochschulen (+24%) in Deutschland gestiegen, die Zahl allgemeinbildender Schulen jedoch im gleichen Zeitraum um 19% gesunken. Sinkende Schülerzahlen stellen außerhalb der Ballungsräume viele Kommunen vor Probleme, ein wohnortnah erreichbares Schulangebot bereitzustellen, vor allem in Ostdeutschland. Obwohl Einrichtungen in freier Trägerschaft, deren Anzahl weiter ansteigt, die Entwicklung teilweise kompensieren, ist die durchschnittliche Einzugsbereichsgröße ostdeutscher Grundschulen fast doppelt so hoch wie in Westdeutschland. Bei den Hochschulen sorgt insbesondere die Neugründung von (Fach-)Hochschulen in privater Trägerschaft für eine Zunahme; diese haben aber relativ geringere Studierendenzahlen. Noch deutlicher als die Zahl der Hochschulen stieg die Zahl der Studienangebote der Hochschulen auf fast 9.500 Bachelorstudiengänge und mehr als 7.000 Masterstudiengänge.
- **Steigende Quoten bei der Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen in der Kindertagesbetreuung und den höherqualifizierenden Bildungsgängen:** Sowohl in West- als auch in Ostdeutschland sind weiterhin steigende Beteiligungsquoten von unter 3-Jährigen in der Kindertagesbetreuung zu beobachten. Während allerdings unter 1-Jährige die Angebote in beiden Landesteilen kaum nutzen, stieg die Quote bei den 1-Jährigen im Osten zuletzt auf knapp 62%, im Westen auf 23%. Im schulischen Bereich hält der Zustrom zum Gymnasium weiter an. Auch bereinigt um den Effekt doppelter Abiturientenjahrgänge (G8/G9) liegen Studienberechtigtenquote und Studienanfängerquote 2012 erneut über 50%. Die Situation in der Berufsausbildung bleibt weiterhin schwierig. Trotz abnehmender Zahl der Neuzugänge zur beruflichen Ausbildung hat sich die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt 2013 gegenüber den beiden Vorjahren verschärft. Die Gesamtquote der Weiterbildungsteilnahme ist 2012 erstmals seit 15 Jahren deutlich erhöht, fast ausschließlich wegen des Anstiegs betrieblicher Weiterbildung.
- **Erstmalig verzeichnen die duale Ausbildung und der Hochschulbereich eine gleich große Zahl an Anfängerinnen und Anfängern, das Verhältnis dieser beiden Ausbildungsbereiche**

zueinander bedarf einer Neubestimmung: Während die Zahl der Neuzugänge zur dualen Berufsausbildung seit längerem rückläufig ist, verzeichnen die Studienanfängerzahlen einen kontinuierlichen Anstieg. 2011 haben sich die Anfängerzahlen in diesen beiden großen Berufsbildungsbereichen mit jeweils ca. 500.000 Personen erstmalig in der Bildungsgeschichte Deutschlands angeglichen. Nunmehr ist eine leicht höhere Zahl bei den Studienanfängerinnen und -anfängern zu verzeichnen.

- **Trotz leichter Verbesserung bleibt weiterhin eine starke soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung bestehen:** Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern und Kinder ohne Migrationshintergrund machen vor der Einschulung nicht nur vielfältigere und frühere Erfahrungen nicht-elterlicher Betreuung in Spielgruppen, Kindertagespflege oder Kindertageseinrichtungen, sondern werden auch in der Familie stärker gefördert. Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen soziökonomischen Status besuchen weiterhin erheblich seltener das Gymnasium als diejenigen mit hohem soziökonomischen Status. Nach dem Ende des Sekundarbereichs I werden die Disparitäten geringer, wenn sozial schwächere Schülerinnen und Schüler Chancen zum Erlangen der Hochschulreife wahrnehmen. Beim Übergang in die Hochschule verringern sich die in der Vergangenheit zu beobachtenden sozialen Unterschiede jedoch nicht. Die Ausbildungsperspektiven für bildungsbenachteiligte Jugendliche bleiben weiterhin prekär. Auch 2013 mündet noch über eine viertel Million ausbildungsinteressierter Jugendlicher in das Übergangssystem ein. Nach wie vor sind dies vor allem Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss in den westdeutschen Flächenländern sowie ausländische Jugendliche. Auch bei der Weiterbildungsteilnahme hat die Erhöhung der Gesamtquote nicht dazu geführt, dass die Abstände zwischen den sozialen Gruppen sich nachhaltig verringert haben. Für Personen mit Migrationshintergrund hat sich der Abstand sogar vergrößert.
- **Die personelle Ausstattung der Bildungseinrichtungen bleibt besonders wegen des hohen Durchschnittsalters des jetzt beschäftigten Personals eine große Herausforderung:** 2012 sind 37% der im Bildungsbereich pädagogisch bzw. wissenschaftlich Tätigen 50 Jahre und älter, im Schulbereich sogar 48%. Somit besteht weiterhin ein großer (Ersatz-)Bedarf an pädagogischem Personal. In der frühkindlichen Bildung zeigt sich jedoch, dass der durch den Ausbau von Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige bedingte Personalbedarf bislang unter anderem durch eine deutliche Steigerung der Ausbildungskapazitäten auf jährlich etwa 30.000 dem Teilarbeitsmarkt neu zur Verfügung stehende Fachkräfte gedeckt wird, sodass bislang keine Abstriche bei der Qualifikation des in Kindertageseinrichtungen tätigen pädagogischen Personals oder den Personalschlüsseln erkennbar sind. Im Bereich der Hochschulen hat die personelle Ausstattung mit der steigenden Nachfrage in etwa Schritt gehalten. Sie geht jedoch mit erheblichen Veränderungen in der Struktur des Personals einher, insbesondere durch Lehrangebote von Lehrbeauftragten und Lehrkräften für besondere Aufgaben. Eine Verbesserung der Betreuungsrelationen ist an den Hochschulen gleichwohl nicht eingetreten.

Bildungsprozesse

- **Der Erfolg schulischer Ganztagsbetreuung bestimmt sich maßgeblich über pädagogische Konzepte; Modelle der Beteiligung und auch einer zeitlichen Flexibilisierung müssen sich hieran ausrichten:** Mehr als jede zweite deutsche Schule macht inzwischen Ganztagsangebote, die von einem Drittel aller Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Die aktuelle Debatte verkürzt die Frage nach der pädagogischen Qualität der Ganztagsschule stark auf Organisationsmodelle, die aber ihrerseits nur den Rahmen für entsprechende pädagogische Zielvorstellungen abgeben können. Es erscheint

angezeigt, genauer zu prüfen, ob mit dem gegenwärtig dominierenden offenen Organisationsmodell, d. h. einer freiwilligen Teilnahme der Schülerinnen und Schüler, die pädagogischen Möglichkeiten einer flexiblen Zeitorganisation über den ganzen (Schul-)Tag hinreichend ausgeschöpft werden können. Offenbar spielt bei der Akzeptanz durch die Eltern die Frage der Verlässlichkeit von Ganztagsangeboten eine wichtige Rolle, sodass diese auch in Schulen – analog zu den Horten – eine noch stärkere Beachtung finden sollte.

- **Hohe Wechsel- und Abbrecherzahlen im Schulbereich, in der dualen Ausbildung und in der Hochschule stellen nach wie vor eine besondere Aufgabe für die einzelnen Bildungsbereiche dar:** Trotz schulstruktureller Veränderungen hin zu Schularten, die unter einem Dach mehr als einen Bildungsgang anbieten und damit den Schülerinnen und Schülern mehrere Abschlussoptionen eröffnen, gibt es weiter Schulartwechsel in erheblichem Umfang. Im Laufe der Jahrgangsstufen 5 bis 9 verringern sich die Schülerzahlen an Gymnasien durch Wechsel um insgesamt 10%, während die Schülerzahlen an sonstigen weiterführenden Schularten stetig anwachsen.
  In der dualen Berufsausbildung besteht eine durchschnittliche Vertragsauflösungsquote von 22%, diese verteilt sich sehr unterschiedlich auf Ausbildungsbereiche und Berufe. Sie unterscheidet sich auch nach schulischem Vorbildungsniveau: Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss haben eine mehr als doppelt so hohe Vertragsauflösungsquote wie diejenigen mit einer Studienberechtigung.
  Der Studienabbruch im Erststudium stagniert etwa auf dem Niveau der Vorjahre; mehr als ein Viertel der Studierenden im Bachelorstudium bricht nach wie vor ab. Die in der Vergangenheit stark überdurchschnittlichen Abbruchquoten in den MINT-Fächern gehen zuletzt zurück, liegen aber immer noch über dem Durchschnitt. Im Masterstudium bricht aber nur noch knapp ein Zehntel das Studium ab.
- **Für eine nach wie vor kleine, aber wachsende Gruppe von Studierenden steht das Studium in einem Zusammenhang mit ihrer vorherigen beruflichen Bildung:** Für Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer beruflichen Qualifikation bildet das Studium vielfach eine weiterqualifizierende Bildungsetappe. Ihr Anteil stagniert zwar in den letzten Jahren, angesichts der steigenden Studienanfängerzahl nimmt ihre Zahl absolut zu. In dualen und berufsbegleitenden (Fern-)Studiengängen, die zunehmend nachgefragt werden, sind Hochschulbildung und berufliche Bildung bzw. Erwerbstätigkeit eher parallel oder komplementär zu betrachten.

Bildungsergebnisse

- **Der Bildungsstand der Bevölkerung erhöht sich, der Trend zu höheren Abschlüssen setzt sich fort:** Der Anteil der Personen mit Hochschulreife fällt bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit 43% rund doppelt so hoch aus wie bei den 60- bis unter 65-Jährigen (22%), wie der langfristige Kohortenvergleich zeigt. Auch in der kurzfristigen Perspektive zeigt sich ein schulartübergreifender Trend zu höheren Abschlüssen: Es gibt einen kontinuierlichen Rückgang der Abgängerzahl ohne Hauptschulabschluss auf nunmehr 5,9% der gleichaltrigen Bevölkerung, an Hauptschulen werden zudem immer mehr Mittlere Abschlüsse erworben. An Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie an Integrierten Gesamtschulen werden zunehmend Mittlere Abschlüsse und die Hochschulreife erreicht.
  Die Zahl der Personen, die die Hochschulen mit einem ersten Abschluss verlassen, hat sich seit 2002 fast verdoppelt. Junge Frauen erwerben inzwischen häufiger einen Hochschulabschluss als junge Männer; unter den 30- bis unter 35-Jährigen sind es 24% der Frauen und 22% der gleichaltrigen Männer. Der Bachelorabschluss ist inzwischen zum häufigsten Abschluss geworden. Aufgrund der hohen Übergangsquoten

in das Masterstudium steigt auch die Zahl der Absolventinnen und Absolventen mit einem Masterabschluss. Die Zahl der Promotionen steigt ebenfalls leicht an.

- **Nur partielle Erfolge beim Abbau sozialer Disparitäten im Kompetenzerwerb:** Schon im Alter von 5 Jahren sind soziale Herkunftsunterschiede bei Wortschatz- und Grammatikkompetenzen in der deutschen Sprache zu beobachten. Zugleich werden bei knapp einem Viertel der Kinder in dieser Altersgruppe Sprachförderbedarfe diagnostiziert. Dies verdeutlicht, dass bereits vor dem Übergang in die Schule manifeste sprachliche Kompetenzunterschiede bestehen, die abzubauen nach wie vor eine dringliche Aufgabe bleibt.
  Während sich im letzten Jahrzehnt die Kompetenzen von 15-Jährigen, insbesondere durch Steigerungen bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern, verbessert haben, ist in der Grundschule – bei einem höheren Ausgangsniveau – kein Trend zum weiteren Anstieg des Leistungsniveaus beobachtbar. Zu einer Verringerung der sozialen Unterschiede kam es bei der mathematischen Kompetenz im Grundschulbereich und bei der Lesekompetenz von 15-Jährigen. Keine Verbesserungen zeigen sich nach sozialer Herkunft bei der Lesekompetenz der Grundschülerinnen und -schüler sowie der mathematischen Kompetenz der 15-Jährigen. Insgesamt bleibt das Niveau der sozialen Abhängigkeit der Leistungen auf einem international durchschnittlichen bis eher hohen Niveau.
  Erwachsene in Deutschland zeigen im internationalen Vergleich durchschnittliche Kompetenzen. Die Weiterbildungsaktivität von Erwachsenen steht zwar in einem positiven Zusammenhang mit dem vorhandenen Kompetenzniveau, sie hat aber deutlich weniger Einfluss als der jeweilige Bildungsstand dieser Erwachsenen und die Lernförderlichkeit der Berufstätigkeit.

Bildungserträge

- **Die Einmündung in Beschäftigung gelingt noch wie vor gut, sowohl im Anschluss an eine duale Ausbildung als auch nach einem Studium; die nach wie vor bestehende Jugendarbeitslosigkeit bleibt eine Herausforderung:** Die Übernahmequoten bei den Ausbildungsbetrieben sind in den letzten Jahren gestiegen – vor allem in Ostdeutschland. Gleichzeitig ist die Jugendarbeitslosigkeit gesunken, bleibt aber deutlich über der allgemeinen Arbeitslosigkeitsquote. Die Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen gelingt in Staaten mit dualen Ausbildungssystemen (wie in Deutschland) deutlich besser als in anderen Staaten, wobei die wirtschaftliche Leistungskraft der Staaten eine wichtige Rolle spielt. Im Unterschied zu anderen europäischen Staaten haben Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland bisher ein geringeres Risiko, arbeitslos zu werden: Erste Absolventenbefragungen geben Hinweise darauf, dass der Masterabschluss wie erwartet dem früheren Diplom oder Magister, Bachelorabschlüsse von Fachhochschulen in einigen Fachrichtungen dem früheren Fachhochschuldiplom als vergleichbar angesehen werden. Unklar ist noch, in welchem Maße der Bachelorabschluss einer Universität in berufliche Positionen führt, für die bislang kein Hochschulabschluss erforderlich war.
- **Weiterbildung kann einen Beitrag zur Sicherung von Beschäftigung darstellen, gleichwohl bleibt deren Nutzung hinter dem Bedarf zurück:** 2012 sind die Personen mit hohem Bildungsstand in allen Altersgruppen zu rund 30% häufiger erwerbstätig als jene mit niedrigem Bildungsstand. Der Anteil der Erwerbstätigen nimmt mit zunehmendem Alter jedoch deutlich ab. In der Wahrnehmung der Erwerbstätigen kommt den mit der Berufserfahrung verbundenen informellen Lernmöglichkeiten ein deutlich höheres Gewicht für die Bewältigung der alltäglichen Arbeitsanforderungen zu als der Teilnahme an formalisierter Weiterbildung.

Zum Schwerpunktthema „Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem“

- **Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen stellt bindendes Recht dar:** Sie verpflichtet zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen. In Umsetzung dessen sieht sich das bestehende deutsche Bildungssystem mit der Anforderung konfrontiert, Heterogenität und Individualität zum leitenden Handlungsprinzip zu entwickeln. Damit verändern sich die Rollen, Aufgaben und Funktionen aller beteiligten Akteure.
- **Die Umsetzung hin zu einem inklusiven Bildungssystem stößt auf eine Reihe von strukturellen Problemen:** Aus der Verschiedenartigkeit der begrifflichen Zuordnungen, aus gewachsenen institutionellen Bedingungen, aus unterschiedlichen professionellen Selbstverständnissen ebenso wie aus den Unterschieden in den Rechtssystemen ergeben sich strukturelle Gegensätze, die den Prozess der Inklusion erschweren.
- **Grundlegende Unterschiede zwischen dem Bildungs- und dem Sozialsystem prägen gegenwärtig die Feststellung einer Behinderung ebenso wie die eingeleiteten Fördermaßnahmen:** Die angewandten Diagnoseverfahren – entwicklungsdiagnostische Verfahren im vorschulischen Bereich; die pädagogisch orientierte Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schulalter; überwiegend arbeitsmedizinisch orientierte Gutachtenverfahren im Rahmen der beruflichen Bildung – führen zu unterschiedlichen und miteinander kaum vergleichbaren Ergebnissen. Diese Diagnoseergebnisse unterscheiden sich darüber hinaus auch zusätzlich zwischen Ländern, Regionen und nach Art der Behinderungen deutlich; die daran anknüpfenden Fördermaßnahmen sind infolgedessen höchst unterschiedlich ausgestaltet.
- **Bei rund 493.000 Schülerinnen und Schülern wurde in Deutschland ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Schulbereich festgestellt:** Die Quote ist dabei, bedingt durch demografische Veränderungen, auf nunmehr 6,6% der Gesamtschülerschaft gestiegen; dabei schwankt sie im Ländervergleich erheblich, zwischen 4,9% und 10,5%. Von allen Schulanfängerinnen und -anfängern werden 3,3% direkt in Förderschulen eingeschult. Noch immer stellen Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich „Lernen“ mit 40% die größte Gruppe dar, auch wenn sich in den letzten Jahren deutliche Verschiebungen zwischen den Förderschwerpunkten ergeben haben. Im Rahmen der beruflichen Ersteingliederung werden zu 57% Personen mit einer Lernbehinderung gefördert.
- **Immer mehr Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen besuchen gemeinsam Kindertageseinrichtungen und Schulen; der Anteil nimmt aber mit zunehmendem Alter deutlich ab:** Beträgt der Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfen oder sonderpädagogischem Förderbedarf, die in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen betreut werden, mehr als zwei Drittel, so sind es im Grundschulbereich rund 44% der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die gemeinsam mit Kindern ohne einen solchen Förderbedarf unterrichtet werden, während es im Sekundarbereich I nur noch ungefähr 23% sind. Es zeigt sich, dass sich mit jeder Bildungsstufe der Anteil der gemeinsam betreuten und unterrichteten Kinder bzw. Jugendlichen deutlich verringert Ein über die Stufen des Bildungssystems hinausgreifendes einheitliches Konzept sollte dabei zugleich auf die erheblichen regionalen Unterschiede reagieren.
- **Allgemeine Bildungsabschlüsse sind für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf teilweise nur eingeschränkt erreichbar; zudem bestehen Kompetenzunterschiede in Abhängigkeit vom Förderort:** Bundesweit haben fast drei Viertel derjenigen, die eine Förderschule verlassen, keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben, sondern lediglich einen spezifischen Abschluss der Förderschule; teilweise ist dies dadurch bedingt, dass die schulrechtlichen Vorgaben des Landes

den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses nicht vorsehen. Erste Befunde deuten zudem darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen „Sprache“ und „Lernen“ in integrativen Schulen höhere Kompetenzen ausbilden als an Förderschulen; hier sollte weiter geklärt werden, ob dies eher ein Effekt der Beschulung oder der Eingangsselektivität ist.

- **Innerhalb der beruflichen Ausbildung bestehen eigene Ausbildungsgänge für Menschen mit Behinderungen; deren Einbeziehung in Regelausbildungen tritt demgegenüber zurück:** Rund 10.000 Jugendliche münden in die entsprechenden, gesonderten Ausbildungsgänge ein; dabei verfügen 57% über einen Hauptschulabschluss, 40% haben die Ausbildung ohne einen solchen aufgenommen. Auffällig ist die hohe Quote der Ausbildungsabbrecher.
- **An den Hochschulen studieren Menschen mit und ohne Behinderungen zielgleich; Studierende mit Beeinträchtigungen haben besondere Unterstützungsbedarfe, die an den Hochschulen nicht immer erfüllt werden:** Studierende, die gesundheitlich im Studium beeinträchtigt sind, haben häufig eine längere Studiendauer und ein höheres Risiko, das Studium abzubrechen.
- **Das für Bildung und Förderung von Menschen mit Behinderungen eingesetzte Personal ist gegenwärtig nicht immer fachlich einschlägig qualifiziert:** Das pädagogische Personal, das in Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Förderung von Kindern mit einer einrichtungsgebundenen Eingliederungshilfe eingesetzt wird, ist deutlich einschlägiger qualifiziert als das Personal in anderen Arbeitsbereichen. Im Schulbereich verfügt beim pädagogischen Personal an Förderschulen ein Drittel nicht über einen entsprechenden sonderpädagogischen Lehramtsabschluss. Für die berufliche Ausbildung und für die Ausbildungsaufgaben an Hochschulen lassen sich zur Qualifikation des Personals für den Umgang mit Menschen mit Behinderungen keine Aussagen treffen.
- **Aus-, Fort- und Weiterbildung für das pädagogische Personal erklären zunehmend Inklusion zum Bestandteil der Ausbildung; die Umsetzung der Konzepte entspricht gegenwärtig nicht den Anforderungen:** Bei der Qualifikation des bei der Bildung von Menschen mit Behinderungen tätigen Fachpersonals, bei dessen Erstausbildung sowie bei der Fort- und Weiterbildung lassen sich Anstrengungen zur Veränderung der Ausbildungsinhalte erkennen, gleichwohl entspricht gegenwärtig der erklärte Bedarf nicht dem bestehenden Angebot.
- **Ressourcen stehen gegenwärtig aus unterschiedlichen Bereichen zur Verfügung, es fehlt ein abgestimmtes Konzept ihrer Nutzung:** Beim Zusammenwirken von Sozialsystem und Bildungssystem bei Maßnahmen der Bildung und Förderung von Menschen mit Behinderungen wirkt sich die Unterschiedlichkeit der Zuständigkeiten und inhaltlichen Ansätze besonders bei der Bewilligung und Zuordnung von Ressourcen belastend aus. Personenbezogene Zuweisungen und solche systemischer Art bedürfen einer eindeutigen Abstimmung.

Zentrale Herausforderungen

Das deutsche Bildungswesen zwischen Bewegung und Stillstand

Die in diesem Bildungsbericht dargestellten Befunde zeigen, dass das Bildungswesen in den letzten Jahren von viel Bewegung gekennzeichnet ist und eine ganze Reihe von Reformen begonnen wurde. Am deutlichsten tritt dies im Ausbau und der institutionellen Differenzierung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, in der weiteren Differenzierung innerhalb des allgemeinbildenden und des beruflichen Schulwesens sowie bei der Ausweitung von Ganztagsschulangeboten zutage, aber auch in der starken Zunahme der Studienberechtigtenquote und schließlich auch bei der Zahl der Hochschulabsolventen. Am ehesten ausgespart von dieser Bewegung sind die Bereiche der Berufsausbildung und der Weiterbildung, wenn man bei letzterer vom Anstieg der Gesamtteilnehmerquote absieht.

Ein Problem dieser verstärkten Dynamik im Bildungswesen lässt sich darin sehen, dass die vielfältigen Aktivitäten jeweils stark auf bestimmte Bildungsinstitutionen und/oder Regionen bezogen sind. Dabei drängt sich die Frage auf, wie bei dieser Vielzahl von Aktivitäten hinreichend Transparenz und Übersichtlichkeit innerhalb von Ländern sowie über Ländergrenzen und Bildungsbereiche hinweg hergestellt werden kann.

In vielen Bildungsbereichen stand unter dem Druck verstärkter Nachfrage der quantitative Ausbau der Institutionen des Bildungssystems im Vordergrund. Auch vor dem Hintergrund der demografischen Perspektive, die eine bessere Entwicklung und Nutzung aller Bildungspotentiale dringend erforderlich macht, gewinnen zunehmend qualitative Aspekte der Gestaltung von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen an Bedeutung. Diese Gesichtspunkte lassen sich als Herausforderungen für die Politik beispielhaft an fünf, im Bildungsbericht dargestellten Handlungsfeldern verdeutlichen:

- Ein *erstes Handlungsfeld* stellt die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung dar. Im Zuge des quantitativen Ausbaus sind Fragen der Qualität weitgehend offen geblieben, etwa die nach einem kind- und altersgerechten Personalschlüssel oder die nach der für die Förderung der Kinder am besten geeigneten Altersstruktur in den Gruppen. Auch die auffälligen regionalen und kommunalen Unterschiede in der Bereitstellung und der (zeitlichen) Ausgestaltung der Angebote verdienen Aufmerksamkeit.
- Die Gestaltung der Ganztagsschule betrifft ein *zweites Handlungsfeld.* Der Wunsch nach Ganztagsbeschulung ist in der Bevölkerung in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Er folgt auch einem internationalen Trend. Eltern, die bei Ganztagsbeschulung einen Teil ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufgaben an die Schule abtreten, werden die Ganztagsschulen kritisch im Auge haben und kontrollieren. Ein klares pädagogisches Konzept für die Gestaltung von Schulen im Ganztagsbetrieb, das schultyp- und regionenübergreifend Standards verbindlich macht, zugleich aber auch auf die Spezifika der einzelnen Schule eingeht und diese nutzt, erscheint als ein Gebot der Stunde. Dies setzt unter anderem eine Verständigung einerseits über das zukünftige Verhältnis der Schularten und Bildungsgänge des allgemeinbildenden Schulwesens voraus, insbesondere im Sekundarbereich I, sowie andererseits über die gezielte Einbeziehung außerschulischer Akteure.
- Als *drittes Handlungsfeld* bleibt die Organisation des Übergangs von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung aktuell. Wenn trotz demografisch bedingter Rückläufigkeit der Ausbildungsnachfrage und einer relativen Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt immer noch über eine viertel Million Jugendliche nach dem Schulabschluss zunächst in einer der vielen Maßnahmen des Übergangssystems einmündet, gilt es, verstärkt die Frage nach der inhaltlichen Systematisierung und

zugleich der politischen Koordinierung des Übergangssystems zu stellen. Sie ist in früheren Bildungsberichten im Zusammenhang der Ressourceneffizienz für die ins Übergangssystem fließenden Mittel bereits thematisiert worden.[1] Heute stellt sich die Frage nach der Verbindlichmachung von institutionenübergreifenden Gestaltungskonzepten; institutionenübergreifend bedeutet hier einen weiten Radius, weil neben unterschiedlichen Bildungsinstitutionen (allgemeinbildende und berufliche Schulen) auch solche des Sozialsystems (Jugendhilfe) und des Arbeitsmarktes (Betriebe, Arbeitsverwaltung) mit ihren je eigenen Leitbildern eingebunden sind und mitgestalten.

- Als *viertes Handlungsfeld,* in dem der Systemhorizont ebenfalls weit gespannt ist, lässt sich die Schnittstelle zwischen Berufsausbildung und Hochschulausbildung identifizieren. Durch die Verschiebung der Schulabsolventenströme zum Hochschulstudium ist in den letzten Jahren eine neue Konstellation im Verhältnis der beiden großen Ausbildungsbereiche, der dualen Berufsausbildung und dem Hochschulstudium, eingetreten. Sie führt gegenwärtig mehr oder weniger naturwüchsig ansatzweise auch zu neuen Zwischenformen (Hybridisierung) zwischen Berufsausbildung und Studium, über deren Entwicklungsdynamik wenig Transparenz herrscht. Sicher erscheint nur: Soll es nicht zu einer dysfunktionalen Konkurrenz um – demografisch bedingt – zurückgehende Schulabsolventenzahlen zwischen den großen Ausbildungssektoren kommen, bedarf es eines neuen ausbildungspolitischen Konzepts für beide Bereiche. Ein solches ins Leben zu rufen, erscheint wegen der grundlegenden institutionellen Differenz zwischen diesen beiden Bereichen extrem schwierig. Wie marktmäßige sowie korporatistische (duale Ausbildung) und politische Steuerung (Hochschule) zu gemeinsamen Konzepten kommen sollen, ist im Augenblick schwer ersichtlich – bleibt aber erforderlich.
- Die Probleme übergreifender Bildungskonzeptionen kumulieren im *fünften Handlungsfeld,* der Inklusion von Menschen mit Behinderungen auf allen Stufen und in allen Bereichen des Bildungssystems. Neben den in diesem Bericht beschriebenen institutionellen Fragen der Ausgestaltung von Bildung für Menschen mit Behinderungen dürfen bei der anstehenden Entwicklung Fragen der Qualität der Bildungsangebote nicht aus dem Blick geraten. Welche Dimensionen der Koordinierung wie auch der Hemmnisse damit verbunden sind, wird im Schwerpunktkapitel (**H**) dieses Bildungsberichts genauer thematisiert.

Diese beispielhaft aufgeführten Handlungsfelder lassen sich ohne übergreifende Bildungskonzepte nicht angemessen gestalten, weil institutionelle Veränderungen in einem Bildungsbereich nicht-intendierte Folgewirkungen in anderen nach sich ziehen können. Hier stellt sich die Frage, wie die notwendigen Abstimmungsprozesse zwischen verschiedenen Bildungsebenen und -akteuren organisiert werden können. Wichtig erscheint dabei, dass Bund und Länder sich auf konsensfähige, operationalisierbare Ziele verständigen, die es mittelfristig gestatten, zumindest die genannten Handlungsfelder zusammenzuführen.

1 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), Bildung in Deutschland 2008, S. 166 f.*

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen

Das Ziel dieses Kapitels liegt in der Beschreibung einiger wesentlicher, das Bildungswesen beeinflussender Rahmenbedingungen. Dabei wird der Blick auf die aktuelle Situation durch eine Betrachtung entsprechender Entwicklungen im Zeitverlauf ergänzt. Die deutlichste Relevanz für das Bildungswesen haben die Entwicklungen im Bereich der Demografie, der wirtschaftlichen Entwicklung, der Familien- und Lebensformen und auf dem Arbeitsmarkt.

Der demografische Wandel hinterlässt zunehmend seine Spuren (**A1**). Eine immer älter werdende Gesellschaft und ein gerade in den jüngeren Altersgruppen weiter zunehmender Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund stellen das Bildungssystem gegenwärtig und stärker noch in Zukunft vor andere Herausforderungen, als es noch vor 25 Jahren der Fall war.

Die wirtschaftliche Entwicklung und die finanzielle Situation der öffentlichen Haushalte haben notwendig Auswirkungen auf die Ausstattung des Bildungssystems mit Ressourcen (**A2**).

Auch auf den Bereich der Erwerbstätigkeit hat der demografische Wandel Auswirkungen: Aktuell und verstärkt noch in den nächsten Jahren gehen geburtenstarke Kohorten (*Baby-Boomer*) von der Erwerbs- in die Nacherwerbsphase über. Immer weniger Erwerbstätige müssen in Zukunft für immer mehr Personen in der Vor- und Nacherwerbsphase aufkommen, was auch das Bildungssystem – gerade vor dem Hintergrund der zu erwartenden qualifikationsspezifischen Anforderungen des Arbeitskräftemarkts – vor große Herausforderungen stellt (**A3**). Dieser neue Indikator greift damit einzelne inhaltliche Elemente der Indikatoren **A1** und **A2** der früheren Berichte auf, wobei hier ein stärkerer Fokus auf der Erwerbstätigkeit liegt.

Der Wandel der Familien- und Lebensformen verdient ebenfalls Aufmerksamkeit, da die Familie noch vor Kindertagesbetreuung und Schule die erste Lernumwelt darstellt. Die Situation in der Familie – der Bildungsstand der Eltern, deren Erwerbsstatus sowie die finanzielle Ausstattung – haben aus unterschiedlichen Gründen Einfluss auf die Bildungschancen der in den Familien aufwachsenden Kinder. Die Entwicklung der jeweiligen Risikolagen der Familien wird entsprechend, auch mit Blick auf regionale Unterschiede, betrachtet (**A4**, bisher **A3**).

Die Indikatoren greifen die Ergebnisse der vorhergehenden Bildungsberichte auf und schreiben sie fort. Zusätzlich werden die Analysen und Darstellungen nach verschiedenen Aspekten wie dem Migrationshintergrund sowie – wo es sich anbietet – regional differenziert betrachtet, sodass sich ein umfassendes, aber auch detailliertes Bild ergibt.

A 1

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als A1

Demografische Entwicklung

Die demografische Entwicklung der Bevölkerung ist bei der Beschreibung des Bildungssystems deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie mit der Angabe über die aktuelle und zukünftige Stärke bildungsrelevanter Altersgruppen die Grundlage für bildungsplanerische Entscheidungen darstellt.

Bevölkerungsstruktur und -entwicklung

Bevölkerungszahl langfristig rückläufig, Lebenserwartung weiter steigend

Die Bevölkerungsentwicklung hängt von drei Einflussfaktoren ab: der Geburtenzahl und den Sterbefällen als ‚natürliche' Veränderungen sowie den Wanderungen, innerhalb Deutschlands und über seine Grenzen hinweg. Für Deutschland lässt sich als generelle Tendenz festhalten: Die stetig steigende Lebenserwartung in Verbindung mit einer beständig abnehmenden Zahl an Geburten führt zu einer Abnahme der Einwohnerzahl und zugleich zu einer Alterung der Gesellschaft (**Abb. A1-1**). Zwar konnte in den letzten Jahren eine Stabilisierung bzw. sogar ein moderater Anstieg der Bevölkerungsgröße durch eine vergleichsweise hohe Zuwanderung aus dem Ausland verzeichnet werden; mittel- und langfristig werden Zuwanderungseffekte den Rückgang aber kaum aufhalten können.[1]

Jeder Fünfte in Deutschland mit Migrationshintergrund, …

2012 haben in Deutschland 20% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund; 96% von ihnen leben in Westdeutschland und Berlin. Zwei Drittel der Personen mit Migrationshintergrund haben eigene Migrationserfahrung, sind also selbst zugewandert.

… in den jüngeren Altersgruppen stark zunehmend

Der Anteil jüngerer Menschen mit Migrationshintergrund an der gleichaltrigen Bevölkerung nimmt weiter zu: Deren Anteil beträgt bei den 15- bis unter 20-Jährigen 28%, bei den 10- bis unter 15-Jährigen 30%, bei den 5- bis unter 10-Jährigen 34% und bei den unter 5-Jährigen bereits 36%. Trotz dieser deutlichen Zunahme bei den Personen mit Migrationshintergrund sinkt der Anteil ausländischer Staatsbürger in den jüngeren Altersgruppen – insbesondere wegen der Optionsregelung – deutlich: Sind noch 38% der 15- bis unter 20-jährigen in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund keine deutschen Staatsbürger, trifft dies auf nur noch 15% der entsprechenden unter 5-Jährigen zu.[2]

Geburtenentwicklung

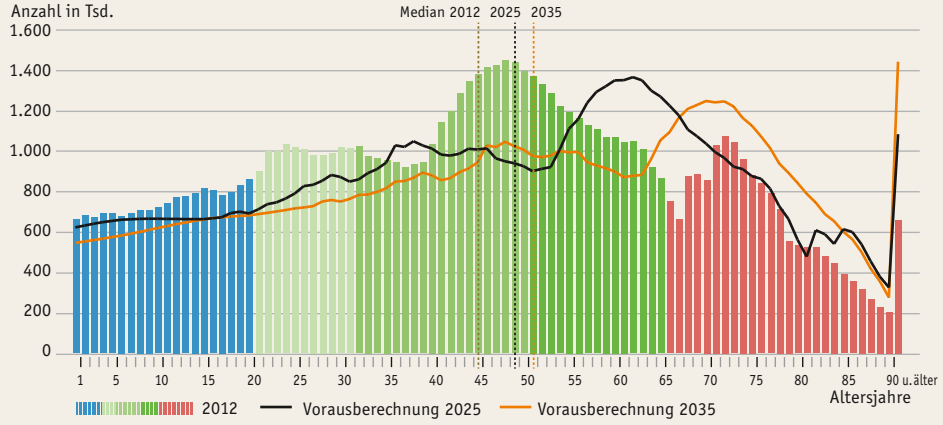
Weiterhin sinkende Geburtenanzahl

Damit die Bevölkerungszahl (ohne Betrachtung von Wanderungseffekten) konstant bleibt, muss die zusammengefasste Geburtenziffer Ⓜ je Frau bei einem Wert von 2,1 Kindern liegen – dem sogenannten ‚Bestandserhaltungsniveau'. Dieser Wert wurde mit einer relativ stabilen Geburtenziffer von knapp unter 1,4 in Deutschland seit etwa 40 Jahren nicht mehr erreicht. Bei einer infolgedessen rückläufigen Bevölkerungsgröße führt diese niedrige Geburtenziffer zu einer Abnahme der absoluten Geburtenzahl, da sich die Anzahl der potenziellen Mütter immer weiter verringert (**Tab. A1-1A**): Wurden im Jahr 1985 noch 814.000 Geburten verzeichnet, so sind es 2012 noch 674.000 und im Jahr 2035 voraussichtlich nur noch 547.000. Diesen Geburten stehen im Jahr 2012 rund 870.000 Sterbefälle gegenüber.

Nach wie vor ist die Geburtenziffer der Frauen mit ausländischer Staatsangehörigkeit höher und liegt bei 1,6 gegenüber knapp 1,4 bei den deutschen Frauen. Vor 20 Jahren war diese Differenz mit 2,0 zu 1,3 noch deutlich größer (**Tab. A1-2A**).

1 *Vgl. 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Variante 1-W1 (Wanderungssaldo von konstant 100.000 ab 2014) und 1-W2 (Wanderungssaldo von konstant 200 000 ab 2020).*
2 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012, S. 17.*

Abb. A1-1: Bevölkerungsstruktur in Deutschland 2012 sowie Ergebnisse der Vorausberechnung für 2025 und 2035 nach Altersjahren (Anzahl)



Lesebeispiel: Die ca. 1.030.000 31-Jährigen im Jahr 2012 werden im Jahr 2025 (schwarze Linie) 45 Jahre alt und ihre Anzahl wird auf ca. 980.000 gesunken sein. Zehn Jahre später, im Jahr 2035 (rote Linie), werden davon noch 972.000 Personen leben und das 55. Lebensjahr erreicht haben. Für 2012 liegt der Median der Bevölkerung bei 44 Jahren; das heißt, dass 50% der Bevölkerung 44 Jahre und älter sind. Dieser Durchschnitt wird in den kommenden Jahren steigen; im Jahr 2025 wird er bei 48 Jahren, 2035 bei 50 Jahren liegen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik 2012, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung Ⓜ

Frauen mit Migrationserfahrung mit relativ mehr Kindern

Von den 2012 rund 21 Millionen 16- bis unter 55-jährigen in Deutschland lebenden Frauen haben zu diesem Zeitpunkt 58% eines oder mehrere Kinder geboren: Von den Frauen mit Migrationserfahrung sind es 72%, von denen ohne Migrationserfahrung lediglich 55%. Die meisten Mütter haben zwei Kinder; bei den Müttern mit Migrationserfahrung finden sich mit 26% gegenüber 17% jedoch deutlich mehr Frauen mit drei und mehr Kindern als bei solchen ohne Migrationserfahrung (**Tab. A1-3A**).

Außen- und Binnenwanderungen

Wanderungssaldo wieder deutlich positiv

Zuwanderungen aus dem Ausland konnten den natürlichen Bevölkerungsrückgang in den letzten Jahren knapp kompensieren. Der Wanderungssaldo – die Differenz von Zu- zu Abwandernden –, der in den Jahren 2008 und 2009 sogar negativ ausfiel, lag 2010 mit annähernd 128.000 Personen leicht und im Jahr 2011 mit 279.000 Personen sogar deutlich im Plus. Die größte Anzahl nach Deutschland einwandernder ausländischer Staatsbürger stammt aus Polen, Rumänien, Bulgarien und Ungarn.

Personen zwischen 20 und 30 Jahren stärkste Zuwanderergruppe

Die mobilste Altersgruppe der Zuwanderer ist die der 20- bis 30-Jährigen – also derjenigen, die sich zu einem großen Teil noch im Bildungssystem befinden oder gerade eine Berufstätigkeit aufnehmen; die Bildungsausländer an den Universitäten dürften einen großen Teil davon ausmachen (**Abb. A1-2A**). Bei den Zuwanderern gibt es hinsichtlich des Bildungsstands deutliche Unterschiede (**B5**).

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Bevölkerungsvorausberechnung
Die mit den Statistischen Landesämtern koordinierten Bevölkerungsvorausberechnungen des Statistischen Bundesamtes beschreiben die künftige Größe und Struktur der Bevölkerung. Es werden verschiedene Varianten mit je unterschiedlichen Annahmen hinsichtlich der künftigen Entwicklung einzelner Einflussfaktoren berechnet. Die hier berichteten Zahlen der 12. koordinierten Vorausberechnung basieren auf der Variante 1-W1.

Zusammengefasste Geburtenziffer (TFR)
Für alle Frauen im Alter von 15 bis unter 50 Jahren gilt die Kinderzahl der zusammengefassten Geburtenziffer als durchschnittlich kumulierter Wert. Sie bezeichnet eine Kinderzahl, die eine Frau im Laufe ihres Lebens erreichen müsste, wenn ihr Geburtenverhalten sich wie das der übrigen 15- bis unter 50-Jährigen desselben Kalenderjahres verhielte.

A 2

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als A2

Wirtschaftliche Entwicklung

Die finanzielle Lage der öffentlichen Haushalte sowie die wirtschaftliche Entwicklung stellen wichtige Rahmenbedingungen dar, die vielfältige Auswirkungen auf die Ausstattung des Bildungswesens mit Ressourcen haben. Wie in den Bildungsberichten zuvor wird auch an dieser Stelle ein Überblick über die wirtschaftliche Entwicklung und die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte gegeben.

Wirtschaftliche Entwicklung

Positive wirtschaftliche Entwicklung trotz schwieriger Rahmenbedingungen

Die weltweite Wirtschafts- und Finanzkrise im Jahr 2009 führte auch in Deutschland zu einem deutlichen Einbruch des Bruttoinlandsprodukts (BIP); schon in den beiden Folgejahren setzte aber eine merkliche Erholung ein. Der Rückgang des BIP im Krisenjahr 2009 (–5,1%) konnte durch die hohen Zuwächse 2010 (+4,0%) und 2011 (+3,3%) überwunden werden. Daran hatten auch die Konjunkturprogramme von Bund, Ländern und Gemeinden ihren Anteil. Die deutsche Wirtschaft sah sich in den Jahren 2012 und 2013 zunehmend mit den Folgen der lang anhaltenden Rezession in einigen europäischen Staaten und der abgeschwächten Weltwirtschaft konfrontiert. Dennoch konnte im Jahr 2012 ein Wirtschaftswachstum von 0,7%, 2013 von 0,4%, gemessen am preisbereinigten BIP, erzielt werden.

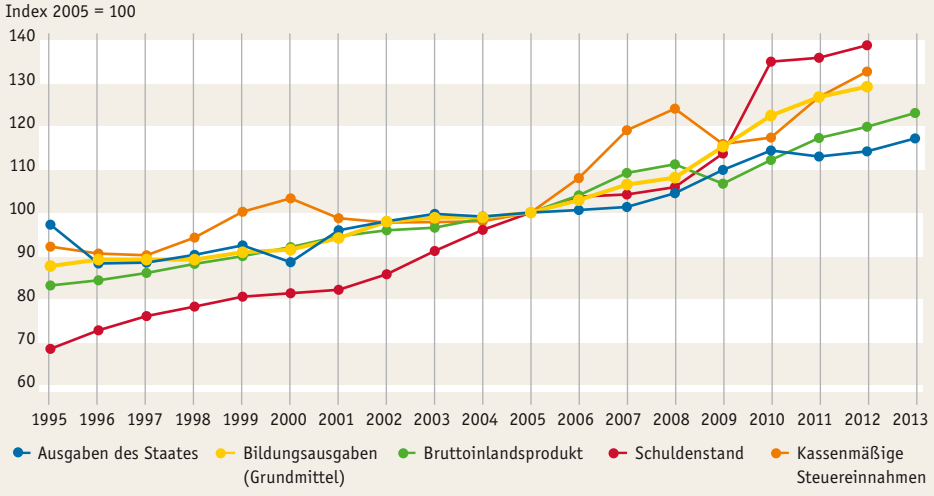
Wirtschaftliche Leistungsfähigkeit zeigt in Deutschland weiterhin West-Ost-Gefälle

In Deutschland besteht bei der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit nach wie vor ein ausgeprägtes West-Ost-Gefälle, das sich nur langsam verringert (**Tab. A2-4web**). Das BIP je Einwohnerin und Einwohner in jeweiligen Preisen lag 2012 nach Berechnungen des Arbeitskreises Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder in Ostdeutschland (ohne Berlin) bei 22.972 Euro. Das sind 67,1% des Wertes Westdeutschlands (ohne Berlin) in Höhe von 34.244 Euro. Mitte der 1990er-Jahre waren es 59,5% des Westniveaus.

Insgesamt positive Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt

Der Arbeitsmarkt der letzten Jahre weist eine insgesamt positive Bilanz aus. Er zeigte sich gegenüber den Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise als außerordentlich robust bezüglich Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit. Hervorzuheben ist, dass das Niveau der Erwerbstätigkeit in der Krisenzeit durch eine Reihe von ar-

Abb. A2-1: Entwicklung zentraler volkswirtschaftlicher Kennzahlen 1995 bis 2013 (Index 2005 = 100)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen

beitsmarktpolitischen Instrumenten, hauptsächlich durch die Inanspruchnahme von Kurzarbeit, aber auch durch eine generelle Zunahme von atypischen Beschäftigungen gehalten werden konnte. Die Zahl der Erwerbstätigen hat sich moderat erhöht (2009: +0,1%; 2010: +0,5%). In den Jahren 2011 (+1,4%) und 2012 (+1,1%) folgten stabilere Zuwächse, vor allem beim Ausbau sozialversicherungspflichtiger Beschäftigungsverhältnisse, bei reduzierter Kurzarbeit sowie von Arbeitsgelegenheiten (*Ein-Euro-Jobs*). Erst im Jahr 2013 verlangsamt sich vor dem Hintergrund der wachstumsschwächeren Wirtschaftsentwicklung der Anstieg der Erwerbstätigkeit wieder.

Auch die Arbeitslosigkeit ist nach einem Anstieg um rund 156.000 Personen im Jahr 2009 in den Folgejahren bis 2012 jährlich gesunken. Im Jahresdurchschnitt 2012 sind noch rund 2,9 Millionen Personen arbeitslos, was 6,8% aller zivilen Erwerbspersonen in Deutschland entspricht: die niedrigste Arbeitslosenquote Ⓜ seit der Vereinigung. Im Jahr 2013 nahm die Arbeitslosenquote auf 6,9% geringfügig zu – bei erheblichen Unterschieden zwischen West- und Ostdeutschland. Der Anstieg betraf ausschließlich das frühere Bundesgebiet mit einer Quote von 6,0%, während im Osten die Quote auf 10,3% gesenkt werden konnte (**Tab. A2-5web**).

Finanzsituation der öffentlichen Haushalte

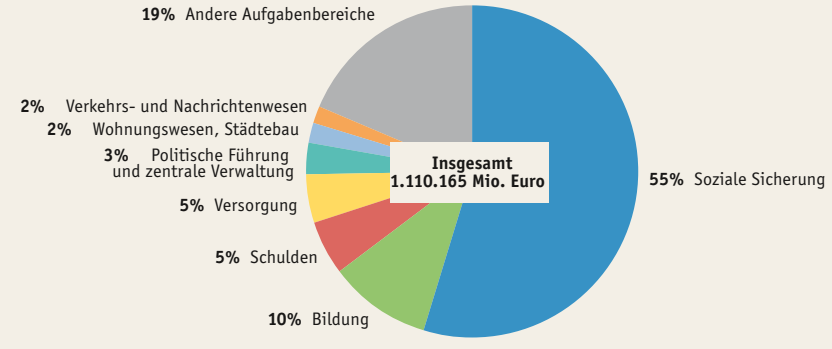
Die öffentlichen Haushalte finanzieren in Deutschland rund vier Fünftel der gesamten Bildungsausgaben Ⓜ (vgl. **B3**). Für eine Einschätzung des finanziellen Handlungsspielraums der Bildungspolitik sind daher Informationen zur Situation der öffentlichen Haushalte von großer Bedeutung. Über alle Aufgabenbereiche hinweg stiegen die öffentlichen Gesamtausgaben (Nettoausgaben Ⓜ in Abgrenzung der Finanzstatistik öffentlicher Haushalte) zwischen 2000 und 2011 nominal um 16% an (**Tab. A2-1A**).

Ein Zehntel der Nettoausgaben der öffentlichen Haushalte für Bildung

Der Anteil der Bildungsausgaben an den Nettoausgaben des öffentlichen Gesamthaushalts lag im Jahr 2011 mit 9,9% über dem Wert des Vorjahres, der 9,6% betrug (**Abb. A2-2**, **Tab. A2-1A**). Grund dafür waren um 3,8 Milliarden Euro gestiegene Bildungsausgaben im Vergleich zum Vorjahr bei gleichzeitigem moderaten Anstieg der Nettoausgaben um insgesamt 4,3 Milliarden Euro. Für 2011 betragen die Ausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft 243 Milliarden Euro, was 9,3% des BIP entspricht (**Tab. B3-2A**).

In den letzten Jahren ist der Schuldenstand stetig angestiegen. Die Verschuldung des öffentlichen Gesamthaushaltes gegenüber dem nicht-öffentlichen Bereich belief sich zum 31. Dezember 2012 auf 2.068 Milliarden Euro. Damit erhöhte sich der Schuldenstand im Vergleich zum Vorjahr um 42,9 Milliarden Euro.

Abb. A2-2: Struktur des öffentlichen Gesamthaushalts Ⓜ 2011 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Rechnungsergebnisse des öffentlichen Gesamthaushalts, 2011

→ *Tab. A2-1A*

Schuldendienst und Versorgungszahlungen stellen perspektivisch starke Belastung für öffentliche Haushalte dar

Die Steuereinnahmen sind 2012 insgesamt – insbesondere durch höhere Einnahmen aus Gemeinschaftssteuern (M) – weiter gestiegen. Die Steuereinnahmen verzeichnen einen Zuwachs gegenüber dem Vorjahr um 26,7 Milliarden Euro, darunter die Gemeinschaftssteuern um 22,6 Milliarden Euro (**Tab. A2-2A**). Allerdings werden der Schuldendienst und die Versorgungszahlungen an pensionierte Beamtinnen und Beamte in den kommenden Jahren und Jahrzehnten eine starke Bürde für die öffentlichen Haushalte sein. Die finanzielle Belastung der öffentlichen Haushalte durch Versorgungs- und Zinszahlungen ist zwischen 1995 und 2012 insgesamt um 23,8 Milliarden Euro – das sind rund 26% – gestiegen (**Tab. A2-3A**). Der Zuwachs ist bei den Ländern mit rund 61% hoch; ein großer Anteil entfällt dabei auf Versorgungszahlungen für pensionierte Lehrkräfte.

Längerfristig werden die Versorgungs- und Zinszahlungen den Gestaltungsspielraum der öffentlichen Haushalte noch stärker als bisher einschränken. Wie sich dies künftig auf das Bildungsbudget auswirken wird, kann derzeit noch nicht abgeschätzt werden.

Methodische Erläuterungen

Arbeitslosenquote
Die Arbeitslosenquote als Teil der Arbeitslosenstatistik der Bundesagentur für Arbeit beschreibt den Anteil der registrierten Arbeitslosen an allen zivilen Erwerbspersonen. Insofern ist ‚Arbeitslosigkeit' streng von ‚Erwerbslosigkeit' (vgl. Erläuterungen zu **A3**) abzugrenzen.

Bildungsausgaben
Vgl. Erläuterungen zu **B3**.

Nettoausgaben
Die Nettoausgaben zeigen die aus eigenen Einnahmequellen der jeweiligen Körperschaften oder Körperschaftsgruppen nach dem Belastungsprinzip zu finanzierenden Ausgaben. Nach diesem Ausgabenkonzept wird der finanzielle Beitrag dargestellt, den die Gebietskörperschaften nach Abzug der von anderen öffentlichen Haushalten empfangenen Zuweisungen zur Durchführung ihrer Aufgaben leisten müssen. Die vom Aufgabenbereich unmittelbar erzielten Einnahmen (wie Gebühren für Kindertageseinrichtungen) werden nicht eliminiert.

Gemeinschaftssteuern
Die Aufkommen aus den Gemeinschaftssteuern stehen nach Artikel 106 Absatz 3 des Grundgesetzes Bund, Ländern und teilweise auch Gemeinden gemeinschaftlich zu. Zu den Gemeinschaftssteuern zählen die Lohn- und die veranlagte Einkommensteuer, die nicht veranlagte Ertragssteuer, die Körperschaftssteuer, die Abgeltungssteuer sowie die Umsatz- und die Einfuhrumsatzsteuer. Je nach Steuerart sind die Anteile von Bund, Ländern und Gemeinden unterschiedlich.

Öffentlicher Gesamthaushalt
Der öffentliche Gesamthaushalt umfasst die Haushalte von Bund, Ländern, Gemeinden, Gemeindeverbänden, Zweckverbänden, Sozialversicherungsträgern, der Bundesagentur für Arbeit sowie die Sondervermögen von Bund und Ländern. Dargestellt werden die Nettoausgaben (Gesamtausgaben, bereinigt um den Zahlungsverkehr zwischen den Teilhaushalten).

Erwerbstätigkeit

Neu im Bericht 2014, Teile im Bericht 2012 als A1 und A2

In diesem Abschnitt werden die beschäftigungsrelevanten Entwicklungen in den drei für das Bildungs- und Erwerbsleben relevanten Lebensphasen – der Vorerwerbs-, Erwerbs- und Nacherwerbsphase – erörtert. Erstmals wird zudem das Verhältnis von Bildungsstand und Erwerbstätigkeit im Alter vertieft dargestellt.

Struktur der Erwerbsbevölkerung

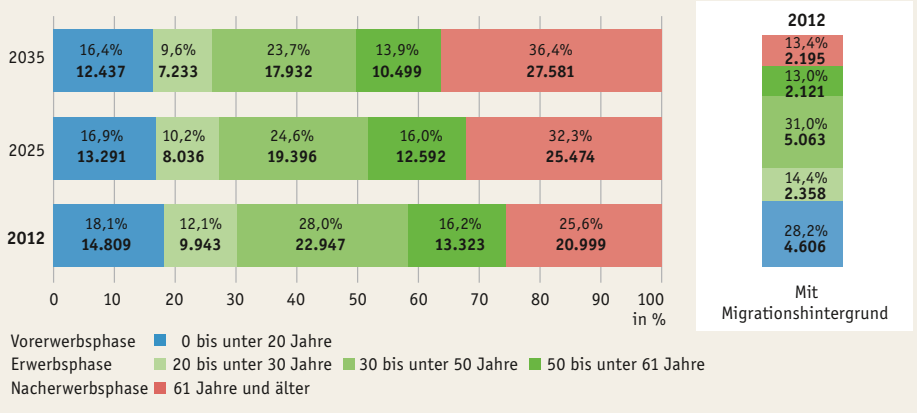
Die Bevölkerungsvorausberechnung (M) macht deutlich, dass bei den gegebenen Annahmen in den kommenden Jahren immer weniger junge Menschen einer steigenden Anzahl älterer Menschen gegenüberstehen werden. Unter ‚Erwerbsphase' wird hier der Zeitabschnitt verstanden, in dem empirisch ermittelt aktuell mindestens 50% der Bevölkerung eines Altersjahrgangs erwerbstätig (M) sind; für 2012 ergibt sich so eine Altersspanne von 20 bis 61 Jahren. Die Erwerbsphase der Männer (19 bis 62 Jahre) beginnt entsprechend dieser Klassifizierung ein Jahr früher und endet zwei Jahre später als die der Frauen (20 bis 60 Jahre). Die obere Grenze der Erwerbstätigkeit hat sich gegenüber dem Jahr 2000 bei beiden Geschlechtern merklich in Richtung einer längeren Erwerbstätigkeit verschoben. Die Erwerbsquoten der Frauen sind im Alter zwischen etwa 26 und 42 Jahren – der Phase der Familiengründung – niedriger; auch sinkt parallel dazu das Arbeitsvolumen.[3]

Dauer der Erwerbsphase verlängert sich insgesamt

Die Anzahl der Personen in der Vorerwerbsphase (unter 20 Jahren) wird bis 2035 sowohl absolut als auch anteilsmäßig zurückgehen. Gehören ihr – relativ zu den oben empirisch ermittelten Grenzen – im Jahr 2012 noch 18% der Bevölkerung (15 Millionen Menschen) an, werden es 2035 nur noch 16% sein; das entspricht einem Rückgang um gut 2 Millionen Menschen. Eine gegenläufige Entwicklung zeigt sich hingegen bei den Personen in der Nacherwerbsphase (61 Jahre und älter), deren Anteil an der Gesamtbevölkerung um gut 10 Prozentpunkte von aktuell 26% (21 Millionen) auf 36% steigen wird. Um 2035 anteilig die gleiche Anzahl von Erwerbspersonen wie 2012 verfügbar zu haben, müsste die Erwerbsphase bei gleichem Eintrittsalter – so die Rahmenbedingungen sich nicht ändern – um 7 Jahre verlängert werden, also die Altersspanne von 20 bis 67 Jahren umfassen (**Abb. A3-1**, **Tab. A3-1A**).

Anteil der Erwerbspersonen an der Gesamtbevölkerung auch in Zukunft rückläufig

Abb. A3-1: Anteile der Altersgruppen an der Bevölkerung insgesamt 2012, 2025 und 2035 sowie für die Bevölkerung nach Migrationshintergrund 2012

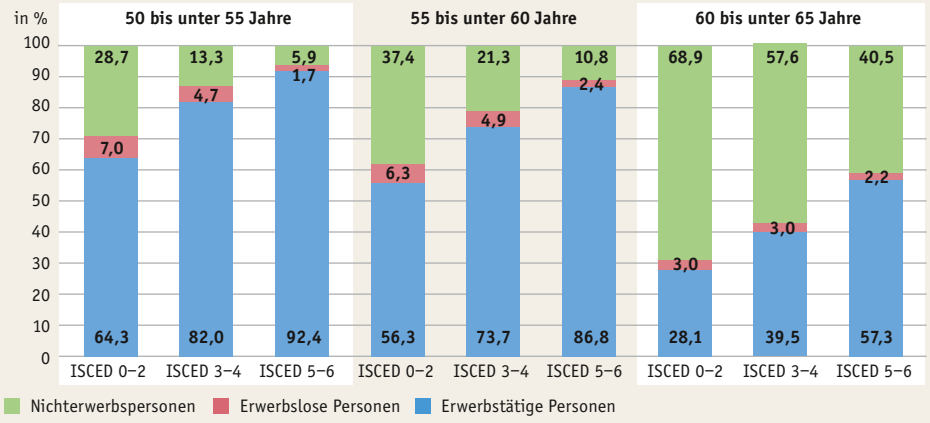


Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung

→ *Tab. A3-1A*

3 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012, S. 18.*

Abb. A3-2: Erwerbsbeteiligung (M) der 50- bis unter 65-Jährigen nach Bildungsstand 2012 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

→ ***Tab. A3-2A***

Differenziert man in diesem Zusammenhang nach dem Migrationshintergrund, so ergibt sich: Personen ohne Migrationshintergrund befinden sich 2012 zu 29% in der Nacherwerbsphase, das sind gegenüber 15% in der Vorerwerbsphase beinahe doppelt so viele Menschen. Ein entgegengesetztes Bild zeigt sich hingegen bei den Personen mit Migrationshintergrund: Mit 28% gegenüber 13% befinden sich hier mehr als doppelt so viele Menschen in der Vorerwerbs- wie in der Nacherwerbsphase (**Tab. A3-1A**).

Arbeitsmarkt: Langfristige Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich erwartet

Aktuelle Untersuchungen[4] zeigen, dass sich der Anteil der Erwerbspersonen entsprechend den verschiedenen Qualifikationsniveaus, aber auch die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt bis zum Jahre 2030 nachdrücklich verändern werden. Insgesamt wird im Bereich der Hochqualifizierten (Meister, Techniker und Hochschulabsolventen entsprechend ISCED 5/6) voraussichtlich ein größeres Angebot an Erwerbspersonen vorhanden sein, die Nachfrage aber nicht entsprechend steigen. Die Nachfrage nach Personen im mittleren Qualifikationsbereich (ISCED 3/4) wird sich stärker positiv entwickeln und größer als das Angebot sein; es werden sich Engpässe ergeben. Im Bereich der Niedrigqualifizierten (ISCED 1/2) werden sowohl das Angebot als auch die Nachfrage bis zum Jahr 2030 voraussichtlich deutlich sinken.

Erwerbstätigkeit im Alter

Bildungsstand und Erwerbstätigkeit korrelieren im Alter stark

In der Gruppe der 50- bis unter 65-Jährigen zeigt sich deutlich, dass die Erwerbstätigkeit mit dem Lebensalter und dem erreichten Bildungsstand korreliert: In drei gleich große Altersgruppen unterteilt sind 2012 die Personen mit hohem Bildungsstand (ISCED 5/6) in allen drei Altersgruppen zu rund 30% häufiger erwerbstätig als jene mit niedrigem Bildungsstand (ISCED 0–2). Mit zunehmendem Alter nimmt der Anteil der Erwerbstätigen insgesamt jedoch deutlich ab: Sind noch 64% der Niedrigqualifizierten 50- bis unter 55-Jährigen und 92% der altersgleichen Hochqualifizierten erwerbstätig, sind dies bei den 60- bis unter 65-Jährigen weniger als ein Drittel bei den Niedrig- bzw. 57% bei den Hochqualifizierten (**Abb. A3-2**, **Tab. A3-2A**).

(M) ethodische Erläuterungen

Bevölkerungsvorausberechnung
Vgl. Erläuterungen zu **A1**.

Erwerbstätigkeit, Erwerbsbeteiligung
Vgl. Glossar: Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept.

4 *Maier, T., Zika, G., Wolter, M. I., Kalinowski, M. & Helmrich, R. (2014). Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung, BIBB-Report 23/14, S. 1–16.*

Familien- und Lebensformen

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als A3

A 4

Ein wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Bildungsverlauf bei Kindern ist ihr familiäres und soziales Umfeld: Hier werden durch unterschiedliche Arten von Förderungen die Grundlagen für spätere Bildungskarrieren gelegt (vgl. **C1**). Im Folgenden werden die Entwicklungen der Familien- und Lebensformen Ⓜ detailliert betrachtet, wobei – erstmals im Bildungsbericht – die Alleinerziehenden in den Fokus genommen werden. Soziale, finanzielle und bildungsbezogene Risikolagen der Kinder werden vertieft analysiert.

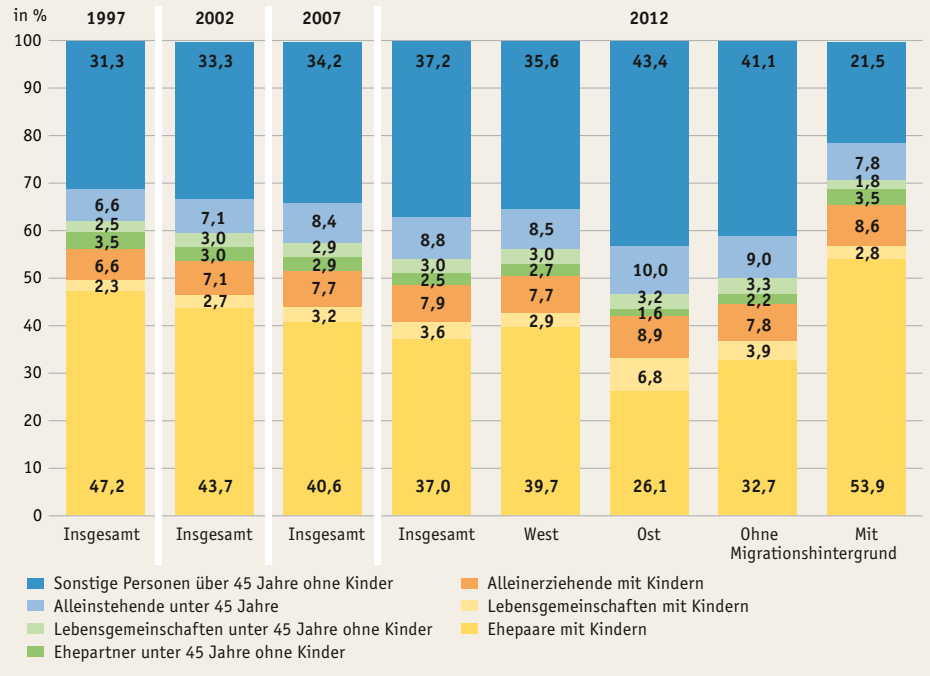
Familien- und Lebensformen

Mit knapp 49% lebt 2012 erstmals etwas weniger als die Hälfte der Bevölkerung Deutschlands in Familien, also als Erwachsene mit ihren nicht volljährigen Kindern, in einem Haushalt. Vor 15 Jahren lag dieser Anteil mit 56% noch deutlich höher und ist seitdem kontinuierlich gesunken. Mit 50% gegenüber 42% gibt es dabei im Westen anteilig mehr Personen in Familienstrukturen als im Osten. Insbesondere dort ist der Anteil dieser Form des Zusammenlebens in den letzten fünf Jahren weiter zurückgegangen – ein Effekt, der auch mit der demografischen Entwicklung, insbesondere dem starken Geburtenrückgang nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, zusammenhängt (**Abb. A4-1**, **Tab. A4-1A**).

Erstmals lebt weniger als die Hälfte der Bevölkerung in Familien mit Kindern

Ehepaare mit ihren Kindern sind in Deutschland nach wie vor die häufigste Lebensform mit 37%, trotz eines Rückgangs um 4 Prozentpunkte seit 2007 und um fast 11 Prozentpunkte seit 1997. Knapp 40% der Bevölkerung in Westdeutschland und 26% in Ostdeutschland leben in dieser Form zusammen. Bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland insgesamt ist dieser Anteil mit 54% und

Abb. A4-1: Bevölkerung Deutschlands 1997, 2002, 2007 und 2012 nach Lebensformen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ *Tab. A4-1A*

einem Abstand von 21 Prozentpunkten zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund besonders hoch (**Abb. A4-1**).

Als Lebensgemeinschaften, also nicht verheiratete Eltern mit ihren Kindern, leben 4% der Bevölkerung in Deutschland; diese Lebensform hat seit 1997 kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Der entsprechende Anteil fällt in Ostdeutschland mit 7% gegenüber 3% in Westdeutschland mehr als doppelt so hoch aus (**Abb. A4-1**).

Der Anteil der Alleinerziehenden mit ihren Kindern ist mit knapp 8% gegenüber 2007 relativ konstant geblieben, der Anstieg hat damit gegenüber den Vorjahren merklich nachgelassen. Größere Unterschiede zeigen sich hier weder zwischen Ost- und Westdeutschland noch zwischen der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund (**Abb. A4-1**).

Alleinerziehende

Männer deutlich seltener alleinerziehend als Frauen

Wenn auch davon ausgegangen werden kann, dass die Bevölkerungsgruppe der Alleinerziehenden größeren Fluktuationen unterliegt – insbesondere durch sich auflösende Partnerschaften kommen Personen hinzu, durch sich neu bildende Partnerschaften oder das ‚Herauswachsen' der Kinder verlieren Personen diesen Status –, ist das Merkmal ‚Alleinerziehend' nichtsdestoweniger mit besonderen Risikolagen für die Kinder verbunden.

Von den etwa 1,6 Millionen Alleinerziehenden mit minderjährigen Kindern im Haushalt sind gut 90% weiblich. Männer sind eher in der Rolle des Alleinerziehenden, wenn die Kinder älter sind: Bei über 70% der alleinerziehenden Männer ist das jüngste Kind bereits über zehn Jahre alt, der entsprechende Anteil bei den Frauen liegt bei unter 50% (**Tab. A4-2A**).

Das Durchschnittsalter der alleinerziehenden Männer liegt mit 45 Jahren gegenüber 39 Jahren deutlich höher als das der Frauen. 58% der Alleinerziehenden-Familien sind Ein-Kind-Familien, in 32% leben zwei, in 10% drei und mehr Kinder. Die Kinderzahl liegt damit unter jener anderer Familienformen, in denen in 38% ein Kind, 45% zwei Kinder und bei 17% drei und mehr Kinder leben (**Tab. A4-2A**).

Bildungsstand der Alleinerziehenden niedriger als der der Paarerziehenden

Der Bildungsstand (M) der Alleinerziehenden ist gegenüber den Paarerziehenden (Ehepaaren und Lebensgemeinschaften mit Kindern) erkennbar niedriger: Während Alleinerziehende zu 23% einen niedrigen Bildungsstand (ISCED 0–2) haben, ist der entsprechende Anteil bei den Paarerziehenden mit 14% deutlich geringer. Sowohl bei den Paar- als auch bei den Alleinerziehenden zeigt sich, dass die Männer einen deutlich höheren Bildungsstand aufweisen als die Frauen; so haben 34% der männlichen gegenüber 25% der weiblichen Erziehenden in Paarfamilien einen hohen Bildungsstand (ISCED 5–6), bei den alleinerziehenden Männern sind es 29% gegenüber 19% bei den Frauen (**Tab. A4-2A**; vgl. **B5**).

Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit macht es, lässt man das Alter der minderjährigen Kinder zunächst außer Acht, bei den Frauen keinen Unterschied, ob sie allein- oder paarerziehend sind: 70% der Frauen gehen einer Erwerbstätigkeit nach. Demgegenüber sind Männer zu 92% erwerbstätig, wenn sie paarerziehend sind, und immerhin noch zu 80% erwerbstätig, wenn sie alleinerziehend sind (**Tab. A4-2A**). Nach dem Alter des jüngsten Kindes in der Familienform differenziert ergibt sich ein anderes Bild: Der Anteil der erwerbstätigen Männer in Paarfamilien ist vom Alter des jüngsten Kindes unabhängig, der der Frauen in diesen Familien nimmt mit zunehmendem Alter des jüngsten Kindes deutlich und kontinuierlich zu – von 53% bei unter 3-Jährigen auf 79% bei 16- und 17-jährigen Kindern. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Kinderbetreuung in Paarfamilien weiter vorrangig in Frauenhand liegt (vgl. **C1**). Ein hinsichtlich der Erwerbsbeteiligung ähnlicher Befund zeigt sich bei den Allein-

erziehenden, bei denen der Anteil der Erwerbstätigen mit dem Alter des jüngsten Kindes deutlich zunimmt. Die Erwerbstätigenquote ist bei den Männern durchgehend höher als bei den Frauen: Sie liegt bei 66% gegenüber 41%, wenn die Kinder jünger als drei Jahre sind. In den Altersgruppen ab 6 Jahren überwiegt der Anteil erwerbstätiger Männer mit rund 3 Prozentpunkten nur noch leicht (**Tab. A4-3A**). Es bleibt abzuwarten, ob der 2013 eingeführte Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz ab dem zweiten Lebensjahr künftig zu abweichenden Befunden führen wird (vgl. **C**).

Kinder aus Familien mit Risikolagen

In Deutschland ist seit Jahren ein besonders enger Zusammenhang zwischen familiären Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb nachweisbar. Einige Strukturmerkmale von Familien – Bildungsniveau, sozioökonomischer Status, Erwerbsbeteiligung – beschreiben Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder. Hieraus können drei Arten von Risikolagen abgeleitet werden: das Risiko eines bildungsfernen Elternhauses, eine soziale sowie eine finanzielle Risikolage.

Von einem *bildungsfernen Elternhaus* wird gesprochen, wenn die Eltern beide weder eine abgeschlossene Berufsausbildung noch eine Hochschulzugangsberechtigung, also keinen Bildungsabschluss entsprechend ISCED 3 oder höher, vorweisen können. Fehlen solche formalen Bildungsabschlüsse, kann dies beispielsweise aufgrund mangelnder Unterstützungsmöglichkeiten als Risikolage für die Kinder gewertet werden und damit als ein Prädiktor für eine mögliche ungünstige Entwicklung (vgl. **B4**). Der Anteil der Kinder aus Familien mit dieser Risikolage ist seit 2005 rückläufig und liegt 2012 bei 11,5% (**Tab. A4-4A**).

Anteil der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern rückläufig

Kinder Alleinerziehender und von Eltern mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich oft dem Risiko eines bildungsfernen Elternhauses ausgesetzt. Hinsichtlich des Migrationshintergrunds muss die Situation differenziert betrachtet werden: Kinder von Eltern türkischer Herkunft sind zu 51,0%, aus sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten zu 31,5% einem Bildungsrisiko ausgesetzt, während Kinder von Eltern aus den EU-27-Staaten (ohne Deutschland) mit 11,2% auf dem Niveau von Deutschland insgesamt liegen (**Tab. A4-4A**).

Eine *soziale Risikolage* liegt vor, wenn kein Elternteil erwerbstätig[M] ist. Erwerbstätigkeit kann Familien durch ihre Teilhabe am Netz sozialer Beziehungen Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens eröffnen. Bei zwei Dritteln aller Kinder sind heute beide Eltern erwerbstätig. Jungen und Mädchen aus Familien, in denen niemand erwerbstätig ist, befinden sich in diesem Sinne in einer Risikolage; davon sind, bei leicht rückläufiger Tendenz seit 2005, 9,4% der Kinder betroffen. Allerdings geht noch immer bei fast jedem dritten Kind (32,1%) von Alleinerziehenden dieser Elternteil keiner Erwerbstätigkeit nach. Unter den Kindern von Familien mit Migrationshintergrund sind 13,3% von dieser Risikolage betroffen (**Tab. A4-4A**).

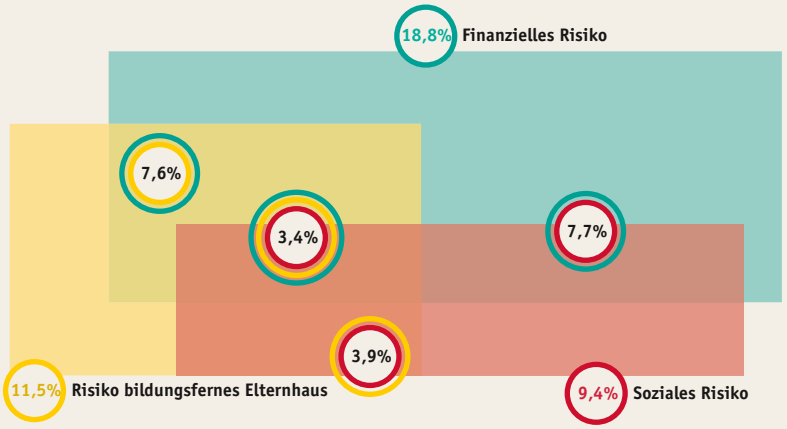
Soziale Risikolage in Familien leicht rückläufig

Eine *finanzielle Risikolage* wird angenommen, wenn das Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze[M] von 60% des Durchschnittsäquivalenzeinkommens liegt. 2012 liegt der Anteil der Kinder, die einem finanziellen Risiko ausgesetzt sind, bei 18,8%. Dieser Wert war in den Jahren seit 2005 uneinheitlichen Schwankungen unterworfen. Kinder von Alleinerziehenden sind mit 40,8% besonders stark von dieser Risikolage betroffen. Auch bei den Kindern mit Migrationshintergrund ist der Anteil mit 30,2% sehr hoch, bei Eltern türkischer Herkunft beträgt er sogar 39,6% (**Tab. A4-4A**).

Weiterhin hoher Anteil armutsgefährdeter Kinder

Risikolagen können sich auf unterschiedliche Weise überschneiden. Der Anteil der Kinder, die in von allen drei Risikolagen betroffenen Haushalten aufwachsen, hat sich seit 2005 kontinuierlich verringert und liegt 2012 bei 3,4%. Es gibt einen

Abb. A4-2: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2012 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

→ *Tab. A4-4A*

Kinder weniger häufig von mehreren Risikolagen gleichzeitig betroffen

deutlichen Unterschied, ob beide Elternteile im Haushalt wohnen oder ob es sich um Alleinerziehende handelt: Bei Letzteren ist der Anteil derer, die von allen drei Risikolagen betroffen sind, mit 11,7% über siebenmal höher als bei Paarerziehenden mit 1,6%. Bei Familien mit Migrationshintergrund leben 6,2% der Kinder in dieser Risikolagenkombination. Die deutlichste Verbesserung seit 2005 – bei immer noch hohem Niveau – zeigt sich bei den Familien türkischer Herkunft: Hier ist der Anteil um gut ein Drittel von 14,5% auf 10,8% gesunken (**Tab. A4-4A**).

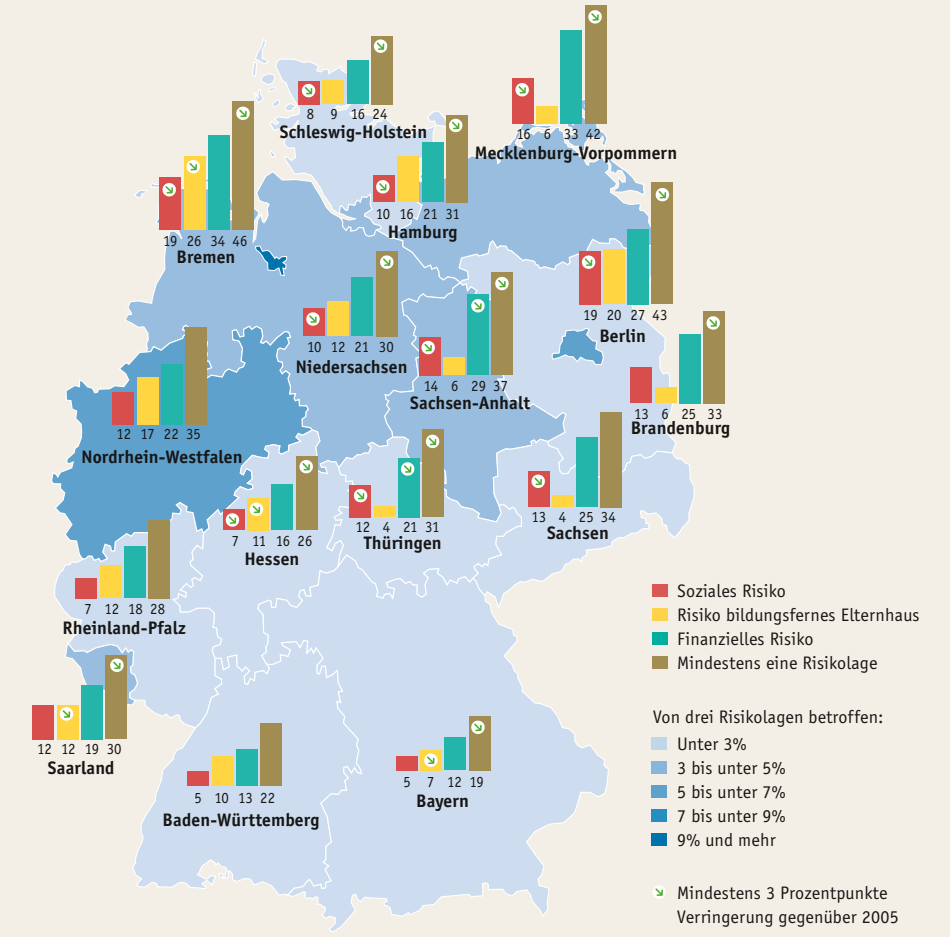
Vergleichsweise selten ist das Vorliegen einer sozialen Risikolage, also der Erwerbslosigkeit der Eltern, ohne gleichzeitigem Vorliegen eines finanziellen Risikos oder von Bildungsferne: Nur 1,3% der Kinder wachsen unter dieser Bedingung auf. Auf der anderen Seite wachsen immerhin 7,0% der Kinder in einer finanziellen Risikolage auf, ohne auch dem sozialen oder dem Bildungsrisiko ausgesetzt zu sein (**Abb. A4-2**).

Familien türkischer Herkunft besonders häufig in Risikolagen – trotz Rückgang

Von mindestens einer Risikolage ist in Deutschland mit immerhin 29,1% fast jedes dritte Kind betroffen. In der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund beträgt der Anteil 47,2% und ist seit 2005 um knapp 7 Prozentpunkte gefallen. In Familien mit türkischem Hintergrund ist der Anteil um 7 Prozentpunkte auf nunmehr 68,2% gesunken (**Tab. A4-4A**).

Die einzelnen Werte für die jeweiligen Risikolagen unterscheiden sich zwischen den Ländern zum Teil erheblich: Sind in Bayern 19,4% der Kinder von mindestens einer Risikolage bedroht, so trifft dies in Bremen auf 45,6% zu. Deutlich wird auch, dass in den ostdeutschen Ländern das Risiko, in einem bildungsfernen Elternhaus zu leben, weiterhin deutlich geringer ist als im übrigen Deutschland (**Abb. A4-3**, **Tab. A4-5web**).

Abb. A4-3: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2012 nach Ländern (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2005, 2012

→ *Tab. A4-4A*

Methodische Erläuterungen

Familien- und Lebensformen
Gemäß dem Mikrozensus ist ‚Lebensform' der Oberbegriff über alle Formen des Zusammenlebens in Haushalten. Als ‚Familien(formen)' werden hier drei Formen des Zusammenlebens mit Kindern unter 18 Jahren im Haushalt bezeichnet: Ehepaare mit Kindern, Lebensgemeinschaften mit Kindern und Alleinerziehende mit Kindern. Weitere Lebensformen sind Ehepartner (ohne Kinder), Lebenspartner (ohne Kinder) und Alleinstehende. Zu beachten ist, dass Eltern-Kind-Beziehungen, die über Haushaltsgrenzen hinweg bestehen, sowie Partnerschaften mit getrennter Haushaltsführung dabei unberücksichtigt bleiben.

Bildungsstand
Vgl. Erläuterungen zu **B5**.

Erwerbstätigkeit
Vgl. Glossar: Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept.

Armutsgefährdungsgrenze
Als Einkommen zur Bestimmung der Armutsgefährdungsgrenze werden die Haushaltsäquivalenzeinkommen herangezogen. Das Einkommen eines Haushalts ist die Summe der persönlichen Nettoeinkommen aller Haushaltsmitglieder. Beim Äquivalenzeinkommen handelt es sich um eine Rechengröße, die das Einkommen von Haushalten unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar macht. Hier wird als Äquivalenzskala die modifizierte OECD-Skala verwendet, nach der die erste erwachsene Person das Gewicht 1 erhält, weitere Erwachsene sowie Kinder ab 14 Jahren das Gewicht 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3. Bei weniger als 60% des Medians des Durchschnittsäquivalenzeinkommens wird von einer Armutsgefährdung ausgegangen.

Perspektiven

Die steigende Lebenserwartung bei gleichzeitig geringen und weiter sinkenden Geburtenzahlen zieht aktuell und auf lange Sicht eine Alterung der Gesellschaft und eine Verringerung der Bevölkerungszahl nach sich. Immer weniger Kinder treten ins Bildungssystem ein. Nach und nach erreichen geburtenschwache Jahrgänge weiterführende Schulen und schließlich Hochschulen und die Phase der Berufsbildung. Selbst bei erhöhter Bildungsaktivität im Erwachsenenalter geht die Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer insgesamt deutlich zurück.

Der stetig steigende Bevölkerungsanteil von Personen mit Migrationshintergrund – durch Zuwanderungen nach Deutschland, aber mehr noch durch die natürliche Bevölkerungsentwicklung – stellt die Politik vor die Aufgabe, die besonderen Defizite und Fähigkeiten dieser Personengruppe in angemessener Weise zu berücksichtigen, auch und gerade im Bereich von Bildung. Eine stärkere Unterstützung beim Spracherwerb und die Erleichterung von Anerkennungsverfahren im Ausland erworbener Berufsabschlüsse sind hier nur zwei Beispiele.

Die Anzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter wird langfristig deutlich abnehmen: Geburtenstarke Jahrgänge erreichen die Renteneintrittsgrenze, nachrückende geburtenschwache Jahrgänge werden den Verlust an Erwerbspersonen nicht ausgleichen. Aktuell ist eine Tendenz zu einer längeren Erwerbstätigkeit im Alter zu erkennen, die sich unter anderem in Änderungen der Bedingungen für den Renten- und Pensionseintritt niederschlägt und eine weitere Ausdehnung der Erwerbsphase zur Folge hat. Eine immer längere Erwerbsphase bedeutet auch, dass die Erwerbstätigen sich länger weiterbilden müssen, womit ein nutzergerechtes Aus- und Weiterbildungsangebot weiter an Bedeutung gewinnt.

Deutschland hat sich von der Wirtschafts- und Finanzkrise des Jahres 2009 weitgehend erholt. Das Bruttoinlandsprodukt ist seit 2010 kontinuierlich gestiegen und liegt inzwischen wieder über dem Niveau vor der Krise. Erreicht wurde dieser Umschwung nicht zuletzt durch Konjunkturprogramme der öffentlichen Hand, von denen auch das Bildungssystem profitierte: Durch das Zukunftsinvestitionsgesetz wurden seit 2009 zusätzlich 8,7 Milliarden Euro in die Bildung investiert.

Noch nicht absehbar ist, wie sich die von Bund und Ländern beschlossene Schuldenbremse auf die Bildungsausgaben auswirken wird. Diese im Grundgesetz verankerte Schuldenbremse sieht vor, dass die Haushalte von Bund und Ländern in Zukunft grundsätzlich ohne Einnahmen aus Krediten auskommen. Im Rahmen einer Übergangsregelung ist festgelegt, dass für den Bund noch bis einschließlich 2015 und für die Länder bis einschließlich 2019 Abweichungen möglich sind.

Ältere Arbeitnehmer sind weiterhin mit Problemen auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert. Insbesondere Personen, die im höheren Alter arbeitslos geworden sind, finden häufig keine Neuanstellung. Der oft mit dem Schlagwort *demografischer Wandel* verbundene Fachkräftemangel mag hier mittel- bis langfristig zu Änderungen führen: Es ist deutlich zu erkennen, dass höher qualifizierte ältere Arbeitnehmer weniger stark von Erwerbslosigkeit betroffen sind als geringer Qualifizierte.

In den letzten fünf Jahren ist bei allen drei mit Bildung in Zusammenhang stehenden Risikolagen durchweg eine leichte Verbesserung zu beobachten. Dennoch sehen sich weiterhin überdurchschnittlich häufig Kinder von Alleinerziehenden und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund Risikolagen ausgesetzt, wobei deutliche Unterschiede je nach Herkunftsregion zu verzeichnen sind. Es ist festzuhalten, dass ein Migrationshintergrund an sich keinesfalls als Risikolage zu begreifen ist, sondern dass finanzielle, soziale und bildungsspezifische Härten bei Personen dieser Bevölkerungsgruppe überproportional häufig auftreten. Hinsichtlich des bildungsspezifischen Risikos der Zugezogenen ergibt sich unter Umständen eine neue Sachlage durch das am 1. April 2012 in Kraft getretene Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz; die bisherige Inanspruchnahme dieses Angebots gibt allerdings noch nicht zu besonderem Optimismus Anlass (vgl. **G3**).

Grundinformationen zu Bildung in Deutschland

B

Lernaktivitäten finden in allen Lebensphasen, in Bildungseinrichtungen verschiedener Bildungsbereiche und auch außerhalb des Bildungswesens statt. In diesem Kapitel werden bereichsübergreifende Indikatoren dargestellt, die für das Bildungswesen als Ganzes relevant sind, die Strukturunterschiede zwischen den Bildungsbereichen aufzeigen oder die Ergebnisse der Bildungsprozesse mehrerer Bildungsbereiche umfassen. Sie geben Hinweise auf die Stellung des Bildungsstandorts Deutschland im internationalen Vergleich. Bei allen Indikatoren dieses Kapitels stehen bereichsübergreifende Aspekte im Vordergrund, während bereichsspezifische Sachverhalte in den darauffolgenden Kapiteln behandelt werden.

Die Kernindikatoren Bildungspersonal, Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Bildungsstand wurden bereits seit dem Bildungsbericht 2008 regelmäßig berichtet. Aufgrund der zunehmenden institutionellen Differenzierung der Bildungseinrichtungen wurde der Indikator Bildungseinrichtungen erstmals im Bildungsbericht 2012 dargestellt. Im Bericht 2014 werden diese Indikatoren mit neuen Akzentsetzungen und Ergänzungen weitergeführt, wobei der Bezug zu den früheren Bildungsberichten bestehen bleibt. Soziale Disparitäten (nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund) stehen auch bei den Indikatoren dieses Kapitels, soweit möglich, im Mittelpunkt der Betrachtung. Die Indikatoren werden sowohl im Vergleich zwischen den Bildungsbereichen als auch im internationalen Vergleich betrachtet, um die Besonderheiten der einzelnen Bildungsbereiche und des deutschen Bildungswesens zu verdeutlichen. Vor allem die von den Mitgliedstaaten vereinbarten EU-Benchmarks im Bereich Bildung, die im Zuge der „Europa 2020-Strategie für Beschäftigung und Wachstum“ definiert wurden, werden beim internationalen Vergleich in den Blick genommen.

Wie schon im Bildungsbericht 2012 gibt der Indikator zu den Bildungseinrichtungen (**B1**) einen Überblick über die Entwicklung der institutionellen Struktur der Bildungslandschaft in Deutschland. Durch Neustrukturierung von Bildungsangeboten und die Anpassung an den demografischen Wandel sind hier anhaltende Veränderungen bei Anzahl, Größe und Trägerschaft von Bildungseinrichtungen zu beobachten.

Das Bildungspersonal hat eine Schlüsselrolle bei der erfolgreichen Gestaltung von Bildungsprozessen. Im Indikator Bildungspersonal (**B2**) werden bereichsübergreifend Informationen zu Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang des pädagogischen Personals dargestellt. Erstmals wird dabei auch auf die Gehaltsstruktur des Bildungspersonals im öffentlichen Dienst eingegangen.

Der Indikator zu Bildungsausgaben (**B3**) zeigt die Finanzausstattung des Bildungswesens, die Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen sowie die Beiträge der verschiedenen Mittelgeber zur Bildungsfinanzierung. Neben dem Bildungsbudget beinhaltet der Indikator auch Kennzahlen zu den Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer.

Die Inanspruchnahme der Bildungsangebote wird im Indikator Bildungsbeteiligung (**B4**) analysiert, wobei dies nach Altersgruppen, Migrationshintergrund und sozialer Herkunft aufgeschlüsselt wird.

Der Bildungsstand der Bevölkerung wird anhand der erreichten allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüsse gemessen (**B5**). Dazu zählen auch im Ausland erworbene Abschlüsse, was angesichts des zunehmenden Anteils hochqualifizierter Zuwanderer immer relevanter wird. Wie in allen Indikatoren des Kapitels wird auch hier eine Einordnung Deutschlands in den europäischen Kontext vorgenommen.

Kapitel B nimmt somit insgesamt eine bereichsübergreifende und eher kontinuierliche Perspektive über die Bildungsberichte hinweg ein, während in den weiteren Kapiteln bereichsspezifische Informationen über aktuelle Entwicklungen detailliert dargestellt werden.

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als B1

Bildungseinrichtungen

Im Mittelpunkt dieses Indikators steht die Entwicklung der Bildungsinfrastruktur, innerhalb derer sich Bildungsprozesse abspielen. Dabei werden zunächst Anzahl, Größe und Trägerschaft der Bildungseinrichtungen Ⓜ in den einzelnen Bildungsbereichen betrachtet. Von Bedeutung ist hier insbesondere eine Analyse im Zeitverlauf, weil wegen der demografischen Entwicklungen der letzten Jahre und des veränderten Bildungsverhaltens der Individuen Länder, Kommunen und freie Träger (kirchliche, gemeinnützige und gewerbliche Organisationen) ihre Bildungsprogramme neu strukturiert und durch Neugründungen, Zusammenlegungen und Schließungen von Bildungseinrichtungen an die veränderte Nachfrage angepasst haben.

Unterschiedliche demografische Entwicklungen – beispielsweise zwischen städtischen und ländlichen Kreisen – machen eine regional differenzierte Betrachtung erforderlich. Da Daten zu aus- und weiterbildenden Betrieben sowie zu Einrichtungen der Weiterbildung nur unvollständig vorliegen, kann auf entsprechende Entwicklungen an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

Struktur des Bildungsangebots in Deutschland nach Trägerschaft

Die rund 96.000 Bildungseinrichtungen des formalen Bildungssektors in Deutschland wurden 2012 von knapp 17 Millionen Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern besucht. Damit wurden rund 3.000 Bildungseinrichtungen weniger gezählt als 1998 (–3%), als sich der nach der Vereinigung einsetzende Geburtenrückgang in Ostdeutschland noch nicht auf den Schulbereich ausgewirkt hatte (**Tab. B1-1A**, **Tab. B1-2A**, **Tab. B1-3web**). Gegenüber 2010, dem Betrachtungsjahr des letzten Bildungsberichts, ist die Zahl der Bildungseinrichtungen dagegen um knapp 900 (0,9%) gestiegen.

Die Bildungsinfrastruktur wurde in den letzten beiden Jahrzehnten sowohl an die demografische Entwicklung als auch an die veränderte Bildungsnachfrage angepasst. Dies hat zu gegenläufigen Entwicklungen in den verschiedenen Bildungsbereichen geführt: So ist im Elementarbereich die Zahl der Kindertageseinrichtungen aufgrund des Ausbaus des Bildungsangebots für unter 3-Jährige gestiegen, während der Schülerrückgang und Schulstrukturreformen zu einem deutlichen Rückgang der Anzahl der allgemeinbildenden Schulen seit 1998 führten. Im Hochschulbereich stieg dagegen seit 1998 die Zahl der Einrichtungen um 112 bzw. 24%.

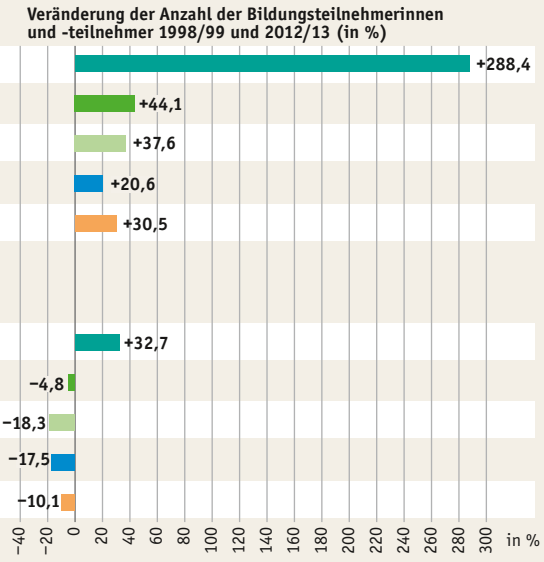
Starker Rückgang der Anzahl der allgemeinbildenden Schulen

Allgemeine und berufliche Schulen sowie Hochschulen befinden sich überwiegend in öffentlicher Trägerschaft, das öffentliche Bildungsangebot wird jedoch vielerorts zunehmend durch Einrichtungen in freier Trägerschaft ergänzt oder teilweise ersetzt. Der Umfang des Bildungsangebots in freier Trägerschaft differiert dabei – auch rechtlich und historisch bedingt – zwischen den Bildungsbereichen.

Die Gründung einer Bildungseinrichtung in freier Trägerschaft kann dabei – ebenso wie ihr individueller Besuch – aus einer ganzen Reihe von Motiven erfolgen. Kindertageseinrichtungen werden in Westdeutschland traditionell zu einem Großteil von kirchlichen oder anderen freien Trägern betrieben (vgl. **C2**). In Ostdeutschland wurden erst in den zurückliegenden Jahren in großem Umfang private Kindertageseinrichtungen gegründet. Im Schulbereich stehen bei der Gründung von Einrichtungen in freier Trägerschaft der Erhalt eines wohnortnahen Bildungsangebots, pädagogische Vorstellungen, konfessionelle oder weltanschauliche Prägungen oder auch eine internationale Ausrichtung im Vordergrund (vgl. **D1**). Gründungen im Hochschulbereich erfolgen oftmals, um die Ausbildungsprogramme mit den Qualifika-

Abb. B1-1: Veränderung der Anzahl der Bildungseinrichtungen und der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 1998/99 und 2012/13 nach Bildungsbereichen und Art der Trägerschaft

Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft	1998/99	2012/13
Hochschulen[1)]	81	203
Berufliche Schulen	1.619	2.151
Allgemeinbildende Schulen	2.206	3.500
Kindertageseinrichtungen	28.116	35.254
Insgesamt	32.022	41.108
Öffentliche Bildungseinrichtungen		
Hochschulen[1)]	382	372
Berufliche Schulen	6.958	6.700
Allgemeinbildende Schulen	40.121	30.868
Kindertageseinrichtungen	20.087	17.230
Insgesamt	67.548	55.170



*1) Hochschulen mit mehreren Hochschulstandorten werden – im Unterschied zu **F1** – mehrfach gezählt.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik
→ Tab. B1-4web, Tab. B1-6web, Tab. B1-7web, Tab. B1-8web

tionserfordernissen von (künftigen) Arbeitgebern zu verzahnen, beispielsweise durch duale Studiengänge (vgl. **F1**).

Anzahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft steigt weiter

Der bereits im Bildungsbericht 2012 festgestellte Anstieg der Zahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft über alle Bildungsbereiche hinweg setzt sich weiter fort (**Abb. B1-1**, **Tab. B1-4web**). Besonders stark ist dieser Anstieg im Bereich der Hochschulen. Auch im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ist im letzten Jahrzehnt ein starker Anstieg der Anzahl der Einrichtungen in freier Trägerschaft zu verzeichnen. Dies gilt insbesondere für Grundschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. So hat sich die Anzahl der Grundschulen in freier Trägerschaft in Westdeutschland seit 1998 mehr als verdoppelt und in Ostdeutschland nahezu versechsfacht. Trotz dieses Anstiegs nehmen Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft in Deutschland insbesondere im Schulbereich noch eine geringere Rolle ein als in vielen anderen Staaten (**Tab. B1-5web**).

Die Anzahl der öffentlichen Bildungseinrichtungen ist über alle Bildungsbereiche hinweg zurückgegangen, besonders stark im Bereich der allgemeinbildenden Schulen, deren Anzahl seit 1998 um mehr als 9.000 (23%) gesunken ist (**Tab. B1-6web**). Von Schulschließungen und -zusammenlegungen war insbesondere Ostdeutschland betroffen, wo die Anzahl der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen um 46% zurückging. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich für die Teilnehmerzahlen. Auch hier geht ein Anstieg der Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen mit einem Rückgang der Teilnehmerzahlen an öffentlichen Einrichtungen einher (**Abb. B1-1**, **Tab. B1-7web**, **Tab. B1-8web**). Eine Ausnahme bildet lediglich der Hochschulbereich.

Der bundesweit festzustellende Anstieg der Teilnehmerzahlen bei den Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft ist, wie bereits im Bildungsbericht 2012 berichtet, in Ostdeutschland besonders ausgeprägt. Die Schülerschaft an allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft hat sich hier seit 1998 mehr als verdreifacht. Da sich

Anteil der Bildungsteilnehmer an Einrichtungen in freier Trägerschaft steigt

im gleichen Zeitraum die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Ostdeutschland nahezu halbiert hat (–45%), stieg der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft an der Gesamtschülerschaft von 1,3% auf 8,7%. Einrichtungen in freier Trägerschaft sind in der Regel kleiner als die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft. Dies gilt insbesondere für Hochschulen und den Schulbereich. So ist die Schülerschaft eines Gymnasiums in freier Trägerschaft in Ostdeutschland durchschnittlich etwa halb so groß wie diejenige eines öffentlichen Gymnasiums (**Tab. B1-9web**, **Tab. B1-10web**).

Regionale Unterschiede im Bildungsangebot

Die Sicherung eines umfassenden regionalen Bildungsangebots ist für Länder und Gemeinden angesichts der demografischen Entwicklung und einer gesellschaftlichen Orientierung hin zu höherqualifizierenden Bildungsangeboten eine große Herausforderung. Die Erhaltung eines öffentlichen Angebots erfordert ebenso Finanzmittel wie die staatliche Verpflichtung zur finanziellen Förderung von Einrichtungen in freier Trägerschaft.

Starke Diskrepanzen zwischen Stadt und Land

Besonders deutlich zeigen sich Unterschiede und Veränderungen in der Bildungsinfrastruktur auf regionaler Ebene. Hier lassen sich große Differenzen zwischen den in der Typisierung der Kreise Ⓜ als „Kreisfreie Großstädte“ oder „Städtische Kreise“ eingeordneten Regionen und den ländlichen Kreisen konstatieren (**Tab. B1-11web**). In Großstädten und städtischen Kreisen stieg die Anzahl der Kindertageseinrichtungen zwischen 1998 und 2012 um knapp 3.900 (+12,3%), während sie in den ländlichen Kreisen nur um rund 400 (+2,5%) zunahm. Im Schulbereich zeigt sich, dass in ländlichen Gebieten für die Gestaltung der Bildungswege im Durchschnitt weniger Wahlmöglichkeiten bestehen als in Verdichtungsräumen. Das zunehmende Angebot in freier Trägerschaft im Elementar- und Schulbereich allein kann die flächendeckende Versorgung im ländlichen Raum nicht sicherstellen.

Diese Diskrepanzen werden auch im Hinblick auf die Entwicklung der Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer deutlich (**Tab. B1-12web**). In ländlichen Kreisen sank deren Anzahl seit 1998 um mehr als 900.000 Personen bzw. 16,8%, während sie in den kreisfreien Großstädten um rund 340.000 Personen bzw. 5,8% stieg. In ländlichen Kreisen ist im gesamten schulischen Bereich in Ostdeutschland sowie in einigen Schularten in Westdeutschland die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer je Einrichtung im Vergleichszeitraum zurückgegangen (**Abb. B1-2A**, **Tab. B1-13web**). So konnten trotz der dort rückläufigen Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer Bildungseinrichtungen erhalten werden.

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Bildungseinrichtungen
Betrachtet werden Bildungseinrichtungen des formalen Bildungssystems: Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie Hochschulen. Zu den Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft zählen Einrichtungen kirchlicher, gemeinnütziger und gewerblicher Träger. Die Einrichtungen werden nach bereichsspezifischen Kriterien abgegrenzt. Dabei gelten insbesondere im Schulbereich auch länderspezifische Regelungen zur Schulorganisation (z. B. Organisationseinheit, Niederlassungen, Grad der Zusammenfassung von mehreren Schularten in einer Schule bis hin zur Verwaltungseinheit). Hochschulen mit mehreren Hochschulstandorten werden mehrfach gezählt. Nicht betrachtet werden Weiterbildungseinrichtungen und informelle Lernorte. Ausbildungen im betrieblichen Bereich werden ebenfalls nicht berücksichtigt.

Typisierung der Kreise
Die Typisierung der Kreise basiert auf der vom Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) entwickelten Einteilung in siedlungsstrukturelle Kreistypen. In der Neutypisierung 2011 werden die Siedlungsstrukturmerkmale „Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten“, „Einwohnerdichte der Kreisregion“ und „Einwohnerdichte ohne Berücksichtigung der Groß- und Mittelstädte“ zugrunde gelegt. Somit können die Gruppen „Kreisfreie Großstädte“, „Städtische Kreise“ „Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen“ und „Dünn besiedelte ländliche Kreise“ unterschieden werden.

Bildungspersonal

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als B2

Dem Bildungspersonal Ⓜ kommt eine entscheidende Bedeutung für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen, die dabei vermittelten Kompetenzen und erworbenen Abschlüsse sowie die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems zu. Die Bildungspersonalrechnung Ⓜ, in der das Personal nach Art der Tätigkeit, Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang dargestellt wird, ermöglicht bereichsübergreifende Vergleiche dieser wichtigen Strukturmerkmale. Abschließend wird erstmals die Gehaltsstruktur des Personals der Bildungsbereiche im öffentlichen Dienst dargestellt.

Personal der Bildungseinrichtungen im Überblick

Weiterhin steigende Anzahl der Beschäftigten insgesamt, ...

... vor allem in Kindertageseinrichtungen und Hochschulen

Im Jahr 2012 sind knapp 2,3 Millionen Personen bzw. 5,6% aller Erwerbstätigen in Kindertageseinrichtungen, als Tagespflegepersonen, an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie an Hochschulen beschäftigt (**Tab. B2-1A**). 78% der in Bildungseinrichtungen Beschäftigten sind mit pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Aufgaben betraut. Seit dem Jahr 2006, für das erstmals Ergebnisse der Bildungspersonalrechnung ermittelt wurden, ist die Anzahl der in den Bildungseinrichtungen Beschäftigten kontinuierlich gestiegen (+15%) – vor allem im frühkindlichen Bereich (+32%) und im Hochschulbereich (+25%, **Tab. B2-2A**). In diesen Bereichen ist zugleich die Bildungsbeteiligung besonders stark angestiegen (vgl. **B4**). In beiden Bereichen wird erwartet, dass sich der Bedarf in den nächsten Jahren weiter erhöht, während er in den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen weiter zurückgehen wird (vgl. B2 im Bildungsbericht 2012).

Merkmale des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals

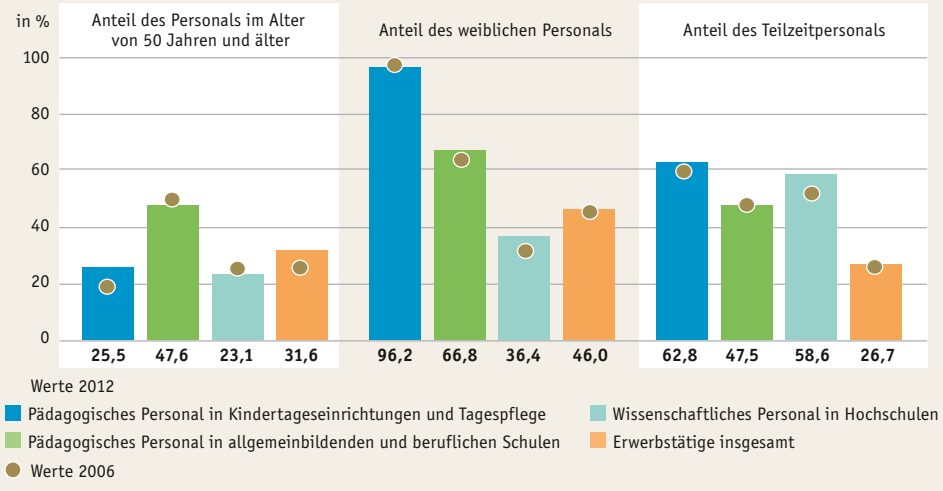
Die Bildungsbereiche zeichnen sich durch unterschiedliche Strukturen vor allem hinsichtlich des Alters, des Geschlechterverhältnisses und des Beschäftigungsumfangs des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals aus (**Abb. B2-1**, **Tab. B2-3A**, **Tab. B2-4web**, **Tab. B2-5web**).

Teilzeitanteil beim pädagogischen und wissenschaftlichen Personal deutlich höher als bei den Erwerbstätigen insgesamt

Im Vergleich der Bildungsbereiche besteht in den Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege (63%) sowie im Hochschulbereich (59%) der höchste Anteil an Teilzeitbeschäftigung. Der Schulbereich (48%) verzeichnet den geringsten Anteil an Teilzeitbeschäftigung, der Anteil ist allerdings trotzdem fast doppelt so hoch wie bei den Erwerbstätigen insgesamt (27%). Auch hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses unterscheiden sich die Bildungsbereiche deutlich: In den Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege (96%) sowie im Schulbereich (67%) sind überwiegend Frauen tätig, während der Anteil des weiblichen wissenschaftlichen Personals an Hochschulen (36%) deutlich unter dem Wert der Erwerbstätigen insgesamt (46%) liegt. Die Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen haben bereichsspezifische Ursachen. Noch immer sind weniger Frauen als Männer beruflich im wissenschaftlichen Bereich an Hochschulen tätig, obwohl der Frauenanteil an den Personen mit Hochschulreife und Hochschulabschluss in den jüngeren Altersgruppen inzwischen höher ist als der der Männer (vgl. **B5**). Wie bereits im Bildungsbericht 2012 dargelegt, zeichnet sich der Schulbereich vor allem durch den hohen Anteil an Personal im Alter von 50 Jahren und älter aus. Dieser Anteil ist mit 48% etwa doppelt so hoch wie im frühkindlichen Bereich und im Hochschulbereich. Im Laufe der nächsten 10 bis 15 Jahre wird somit fast die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst ausscheiden. Dagegen sind im Hochschulbereich viele junge wissenschaftliche Mit-

48% des pädagogischen Personals an Schulen ist 50 Jahre und älter

Abb. B2-1: Struktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals im Vergleich zu allen Erwerbstätigen 2006 und 2012



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung, Mikrozensus

→ ***Tab. B2-3A, Tab. B2-4web, Tab. B2-5web***

arbeiterinnen und Mitarbeiter tätig, was zu einem niedrigen Anteil von Personen ab 50 Jahren führt.

Betrachtet man diese Strukturmerkmale im internationalen Vergleich (**Tab. B2-6web**, **Tab. B2-7web**, **Tab. B2-8web**), so zeigt sich in allen betrachteten Staaten das gleiche Muster hinsichtlich der Frauenanteile: je jünger die Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, desto höher die Frauenanteile beim pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal. Deutschland weist im Vergleich zu den betrachteten Staaten allerdings einen der höchsten Anteile an Personal in Teilzeitbeschäftigung sowie im Alter von 50 Jahren und älter auf.

Gehaltsstruktur des Bildungspersonals im öffentlichen Dienst

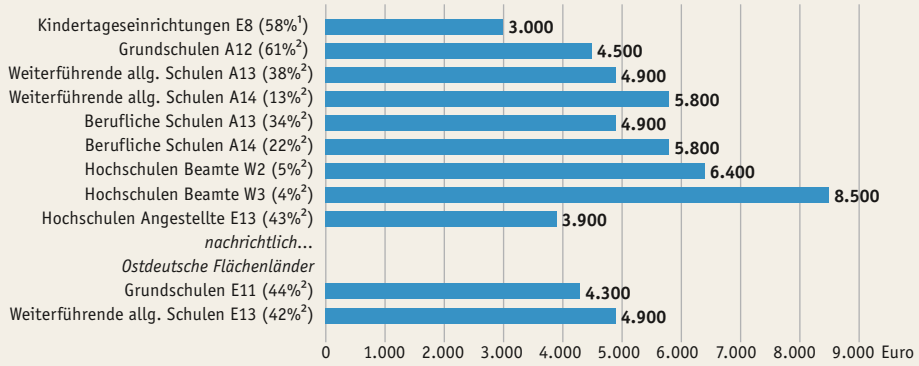
Das Gehalt stellt zwar für das pädagogische und wissenschaftliche Personal nur einen Aspekt der Beschäftigungsbedingungen dar, ist aber für die Beurteilung der Attraktivität der Beschäftigung im Bildungswesen bedeutsam. Die durchschnittlichen Bruttomonatsbezüge vollzeitbeschäftigter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im produzierenden Gewerbe und im Dienstleistungsbereich in Deutschland lagen 2012 bei 3.700 Euro. Die Monatsbezüge des Bildungspersonals liegen im Durchschnitt deutlich darüber. Dass es auch zwischen den Bildungsbereichen große Unterschiede gibt, zeigt die Betrachtung der in verschiedenen Bildungsbereichen typischen Entgelt- bzw. Besoldungsgruppen Ⓜ (**Abb. B2-2**, **Tab. B2-9web**).

Große Gehaltsunterschiede zwischen den Bildungsbereichen

Bei der Interpretation dieser Daten ist zu berücksichtigen, dass die Personalstrukturen, die Entgelt- und Besoldungsniveaus und der Status des Personals von den Ländern bestimmt werden. Außerdem wirken sich Unterschiede in der Altersstruktur, im Familienstand u. Ä. auf die Höhe der durchschnittlichen Bruttogehälter aus.

Erzieherinnen und Erzieher der öffentlichen Tageseinrichtungen für Kinder sind fast vollständig als Angestellte tätig und befinden sich am häufigsten in der Entgeltgruppe E8. Die durchschnittlichen Monatsbruttobezüge sind mit 3.000 Euro deutlich geringer als in den anderen Bildungsbereichen. In den Schulen, wo insgesamt betrachtet rund drei Viertel der Beschäftigten der Länder verbeamtet sind, beträgt das durchschnittliche Monatsbruttogehalt in der häufigsten Besoldungsgruppe (A13)

Abb. B2-2: Durchschnittliche Monatsbruttogehälter (in Euro)* ausgewählter Entgelt- bzw. Besoldungsgruppen der Beschäftigten in öffentlichen Bildungseinrichtungen 2012



* *Beamtenvergütung einschließlich unterstellter Sozialbeiträge für die Altersversorgung.*
1) Anteil der Vergütungsgruppe E8 am gesamten Personal in Tageseinrichtungen (Kommunen).
2) Anteil der jeweiligen Vergütungsgruppe am pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal (Entgelt- bzw. Besoldungsgruppe E9 bzw. A9 und höher) der jeweiligen öffentlichen Bildungseinrichtung.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes 2012, eigene Berechnungen
→ ***Tab. B2-9web***

4.900 Euro. Innerhalb der Schularten verdienen die Grundschullehrerinnen und -lehrer entsprechend ihrer häufig niedrigeren Besoldungsgruppe deutlich weniger (A12, 4.500 Euro) als ihre Kolleginnen und Kollegen an weiterführenden Schulen. An öffentlichen Hochschulen ist, im Gegensatz zum Schulbereich, die Mehrheit (79%) nicht verbeamtet. Hochschulprofessorinnen und -professoren verdienen mit durchschnittlich 6.400 (W2) bzw. 8.500 (W3) Euro brutto deutlich mehr als Beamte bzw. Beamtinnen in den anderen Bildungsbereichen. Die Mehrheit der hier Tätigen befindet sich allerdings in der Entgeltgruppe E13/E13Ü, die an den öffentlichen Hochschulen durchschnittliche Monatsbruttobezüge von 3.900 Euro aufweist. Das im Vergleich zu den anderen Bereichen geringere Durchschnittsgehalt in dieser Entgeltgruppe ist auf die Altersstruktur der Beschäftigten zurückzuführen, die in den Hochschulen deutlich jünger sind als z.B. in den Schulen.

Methodische Erläuterungen

Bildungspersonal
Bildungspersonal wird verstanden als das in Einrichtungen des Bildungswesens beschäftigte Personal. Dies umfasst sowohl das pädagogische bzw. wissenschaftliche als auch das sonstige Personal. Zum pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal zählen Tagespflegepersonen, das im Gruppendienst tätige Personal in Kindertageseinrichtungen (ohne Personen in Berufsausbildung), Lehrkräfte in Schulen sowie das wissenschaftliche und künstlerische Personal an Hochschulen. Zum sonstigen Personal zählen das Leitungs-, Verwaltungs- und hauswirtschaftliche/technische Personal an Kindertageseinrichtungen, Personal in Schulen unterhalb der Vergütungs- bzw. Besoldungsgruppe E9 bzw. A9 sowie das Verwaltungs- und technische Personal an Hochschulen (ohne Personen in Berufsausbildung). Abweichungen zu **C4** bzw. **F3** entstehen aufgrund von unterschiedlichen Abgrenzungen des Personals.

Bildungspersonalrechnung
Die Bildungspersonalrechnung weist Angaben zum Bildungspersonal über alle Bildungsbereiche einheitlich und überschneidungsfrei nach. Derzeit umfassen die Daten das Personal in Kindertageseinrichtungen, an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, an Schulen des Gesundheitswesens, an Hochschulen (einschließlich Hochschulkliniken) sowie Tagespflegepersonen. Hierfür werden Angaben aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Schulstatistik, der Hochschulstatistik, der Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes sowie Angaben der KMK zusammengeführt.

Typische Entgelt- und Besoldungsgruppen
Der Vergleich der Bezüge der im öffentlichen Dienst Beschäftigten erfolgt auf Basis der im jeweiligen Bildungsbereich am häufigsten vertretenen Entgelt- und Besoldungsgruppe. Betrachtet werden die entsprechenden durchschnittlichen Monatsbruttobezüge der Beschäftigten, umgerechnet auf Vollzeitäquivalente. Um die Gehälter von Beamten und Angestellten vergleichen zu können, werden 13,25% der Beamtenvergütung für die Altersversorgung hinzugerechnet. Die Zusetzungen der Sonderzahlungen werden entsprechend den jeweils geltenden gesetzlichen Regelungen für Angestellte und Beamte vorgenommen (ohne Berücksichtigung von Familienzuschlägen und Leistungsprämien).

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als B3

Bildungsausgaben

Die Bildungsausgaben Ⓜ verdeutlichen die dem Bildungssystem zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen. Die individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung wird in einem beträchtlichen Maße von den Ausgaben für Bildung und Forschung beeinflusst. Daher sind die Verbesserung der Ausstattung des Bildungswesens mit Finanzmitteln, deren Verteilung auf die einzelnen Bildungsbereiche und die Finanzierung durch Bund, Länder, Gemeinden und den privaten Bereich wichtige Aspekte in der bildungspolitischen Diskussion.

Bildungsausgaben im Überblick

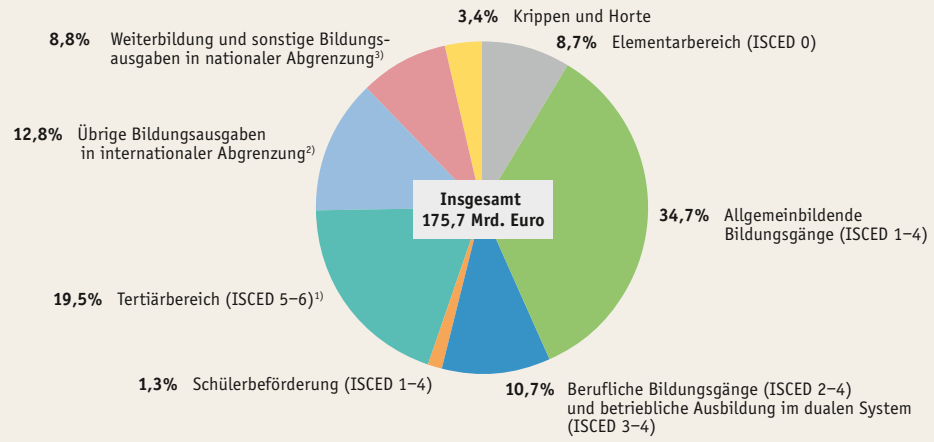
Die Bildungsausgaben werden im Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft Ⓜ zusammengefasst und nach Teilbudgets gegliedert (**Abb. B3-3A**). In Deutschland wurden 2011 242,8 Milliarden Euro für Bildung, Forschung und Wissenschaft ausgegeben (9,3% des BIP). Nach vorläufigen Berechnungen stiegen die Ausgaben 2012 auf 247,4 Milliarden Euro (BIP-Anteil 9,3%).

2012: 6,6% des BIP für Bildung

Von den Budgetausgaben entfielen 2011 175,7 Milliarden Euro und 2012 177,0 Milliarden Euro auf Bildung (**Tab. B3-1A**, **Tab. B3-2A**). 2012 fiel das Wachstum der Wirtschaftsleistung höher aus als die Steigerung der Bildungsausgaben, sodass der Anteil der Bildungsausgaben am BIP von 6,7% im Jahr 2011 auf 6,6% im Jahr 2012 zurückging. 1995 wurden noch 6,8% des BIP für Bildung aufgewendet.

Bei den Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen dominiert mit großem Abstand der Schulbereich (**Abb. B3-1**, **Tab. B3-1A**). Im Jahr 2011 wurden für allgemeinbildende Bildungsgänge 61,0 Milliarden Euro aufgewendet, für berufliche Bildungsgänge einschließlich der Kosten der betrieblichen Ausbildung im dualen System (ohne Schulen des Tertiärbereichs) 18,8 Milliarden Euro, für den Elementarbereich 15,3 Milliarden Euro, für Hochschulen und andere tertiäre Bildungseinrichtungen 34,3 Milliarden Euro.

Abb. B3-1: Bildungsausgaben 2011 nach Bildungsbereichen*



* *Vgl. Anmerkungen zu **Tab. B3-1A**.*
1) Einschließlich Forschungsausgaben der Hochschulen.
2) Beamtenausbildung im mittleren Dienst, Serviceleistungen der öffentlichen Verwaltung, Studienseminare, Ausgaben privater Haushalte für Lernmittel, Nachhilfe und dergleichen, Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen.
3) Betriebliche Weiterbildung, Lehrerfortbildung, Volkshochschulen, Förderung der beruflichen Weiterbildung.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2011/12

In den einzelnen Bildungsbereichen verlief die Entwicklung unterschiedlich. Während für Kindergärten, Schulen und Hochschulen das Ausgabenvolumen zwischen 1995 und 2011 gestiegen ist, kürzte insbesondere die Bundesagentur für Arbeit ihre Ausgaben für Weiterbildung deutlich (**Tab. B3-2A**, **Tab. B3-3web**).

Ausgaben für außerbetriebliche Weiterbildung gesunken

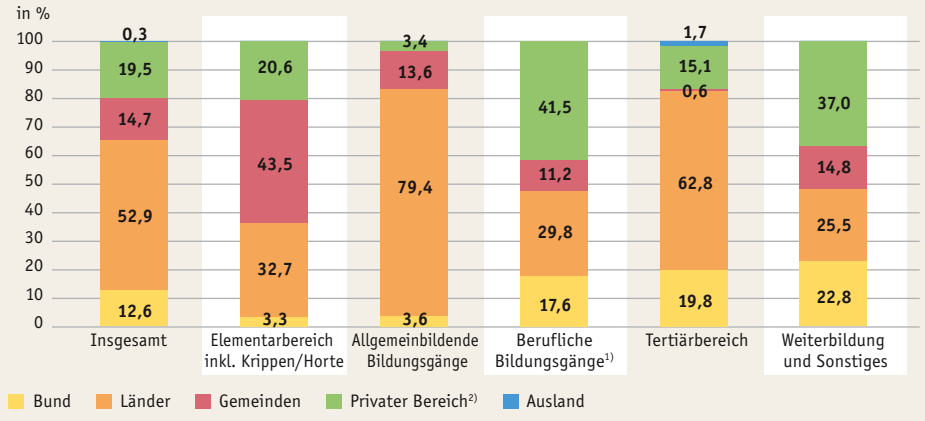
Bildungsausgaben nach finanzierenden Sektoren

Das deutsche Bildungswesen ist im Schul- und Hochschulbereich geprägt durch ein öffentlich finanziertes Bildungsangebot. Im Elementarbereich, in der beruflichen Bildung und in der Weiterbildung sind private Haushalte, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen traditionell stärker an der Finanzierung beteiligt.

Rund vier Fünftel der gesamten Bildungsausgaben wurden 2011 von Bund, Ländern und Gemeinden aufgebracht, das restliche Fünftel von Privathaushalten, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen sowie vom Ausland. Der Bund finanzierte, verteilt über alle Bildungsbereiche, 13% der Bildungsausgaben, die Länder 53% und die Gemeinden 15% (**Abb. B3-2**, **Tab. B3-1A**). Vor allem im Elementarbereich spielt die Finanzierung durch die Gemeinden mit 43% eine große Rolle. Während Schulen und Hochschulen in erster Linie vom Land finanziert werden, ist die Weiterbildung in wesentlichen Teilen privat finanziert.

Öffentliche Haushalte finanzieren vier Fünftel der Bildungsausgaben

Abb. B3-2: Finanzierungsstruktur der Bildungsausgaben 2011 nach Bildungsbereichen* (in % der Gesamtausgaben)



** Vgl. Anmerkungen zu **Tab. B3-1A**.*
1) Einschließlich dualem System.
2) Private Haushalte, Unternehmen, Stiftungen und andere private Organisationen ohne Erwerbszweck, Eigenmittel der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2011/12

Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer

Die Ausgaben je Bildungsteilnehmerin oder -teilnehmer setzen sich zusammen aus den Ausgaben für Personal, für den laufenden Sachaufwand sowie für Investitionen. Die durchschnittlichen Ausgaben an öffentlichen Schulen je Bildungsteilnehmerin oder -teilnehmer Ⓜ betrugen 2011 6.000 Euro (**Tab. B3-4web**). Während an allgemeinbildenden Schulen 6.500 Euro je Schülerin oder Schüler ausgegeben wurden, sind es an beruflichen Schulen – bedingt durch den hohen Anteil des Teilzeitunterrichts in der dualen Ausbildung – 4.100 Euro (**Tab. B3-5web**). Von den Ausgaben an öffentlichen Schulen von durchschnittlich 6.000 Euro wurden 4.800 Euro für Personal, 700 Euro für den laufenden Sachaufwand und 500 Euro für Investitionen je Schülerin bzw. Schüler ausgegeben (**Tab. B3-6web**). Seit 2005 sind die Ausgaben je Schülerin bzw. Schüler

Ausgaben je Schülerin und Schüler an öffentlichen Schulen seit 2005 um 26% gestiegen

aufgrund der Ausgabensteigerungen und rückläufigen Schülerzahlen von 4.700 Euro auf 6.000 Euro im Jahr 2011 gestiegen (nominal + 26,0%, real + 19,1%).

Die Ausgaben je Studierenden (M) im Hochschulbereich betrugen 2011 nach internationaler Abgrenzung (ISCED 5A/6) 14.300 Euro (einschließlich Forschung und Entwicklung). Werden nur die Ausgaben für Lehre ohne Forschung und Entwicklung betrachtet, wurden 2011 8.100 Euro pro Studierenden ausgegeben. Die Ausgaben pro Studierenden werden beeinflusst von der Fächerstruktur, der Hochschulart, der Höhe der Investitionen, der Forschungsintensität und der Auslastung der Hochschulkapazitäten. Aufgrund der stark gestiegenen Studierendenzahlen sind die Ausgaben je Studierenden von 2005 bis 2011 nur um nominal 13,6% erhöht worden (**Tab. B3-7web**).

Finanzausstattung im internationalen Vergleich

2010: BIP-Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Deutschland bei 5,3% (OECD-Durchschnitt: 6,3%)

Die aktuellsten Vergleichsdaten zu den Bildungsfinanzen der OECD-Staaten beziehen sich auf das Jahr 2010. Gemessen an der wirtschaftlichen Leistung gab Deutschland 2010 mit einem BIP-Anteil von 5,3% weniger für Bildungseinrichtungen aus als andere OECD-Staaten (OECD-Durchschnitt 6,3%, **Tab. B3-8web**). Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Anteil der üblicherweise Bildungseinrichtungen besuchenden Altersgruppe der unter 30-Jährigen an der Gesamtbevölkerung in Deutschland im Jahr 2010 mit 31% deutlich geringer ist als im OECD-Durchschnitt (39%).

Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in Deutschland über OECD-Durchschnitt

Die vergleichsweise geringe Zahl der Bildungsteilnehmer führt dazu, dass die absoluten Bildungsausgaben pro Teilnehmerin und Teilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich 2010 in Deutschland kaufkraftbereinigt mit 10.200 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt (9.300 US-Dollar, **Tab. B3-9web**) lagen. Allerdings bestanden zwischen den Bildungsbereichen deutliche Unterschiede. Die Ausgaben je Teilnehmerin oder Teilnehmer im Primarbereich und im Sekundarbereich I waren niedriger als im OECD-Durchschnitt, in den beruflichen Bildungsgängen und im Tertiärbereich dagegen höher.

Konjunktur- und andere Sonderprogramme haben in Deutschland zu einer relativen Verbesserung der Finanzsituation im Bildungswesen seit 2008 geführt. So stiegen die Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (Primär- bis Tertiärbereich) in Deutschland von 2008 bis 2010 um 12%, im OECD-Durchschnitt nur um 5%.

(M) Methodische Erläuterungen

Bildungsausgaben
Bildungsausgaben umfassen Personalausgaben (einschließlich Beihilfen und Sozialversicherungsbeiträgen), Sachaufwand, Investitionsausgaben und unterstellte Sozialbeiträge für die Altersversorgung der im Bildungsbereich aktiven Beamten nach dem Konzept der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen. Nicht enthalten sind Abschreibungen, Finanzierungskosten, Ausbildungsvergütungen, Personalausfallkosten der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung und die Versorgungszahlungen für im Ruhestand befindliche ehemalige Beschäftigte des Bildungsbereichs. Im Rahmen der Bildungsförderung werden öffentliche Ausgaben für BAföG, Umschulungen, Schülerbeförderung u. a. nachgewiesen. Falls nicht unmittelbar erwähnt, werden die Ausgaben in den jeweiligen Preisen angegeben.

Bildungsbudget
Das Bildungsbudget betrachtet in einer Gesamtschau Bildungsausgaben in international kompatibler Abgrenzung sowie zusätzliche bildungsrelevante Bereiche in nationaler Abgrenzung. Im Bildungsbericht werden die Finanzierungsbeiträge der Gebietskörperschaften unter Berücksichtigung des Zahlungsverkehrs („Initial Funds") dargestellt – siehe Details dazu im Bildungsfinanzbericht 2013.

Ausgaben an öffentlichen Schulen je Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer
Die Ausgaben öffentlicher Schulen basieren auf der Jahresrechnungsstatistik des öffentlichen Gesamthaushalts im Aufgabenbereich Schulen und Schulverwaltung für das Haushaltsjahr 2011.

Ausgaben je Studierenden
Die Ausgaben je Studierenden nach internationaler Abgrenzung enthalten Ausgaben für Personal, laufenden Sachaufwand, Investitionen und unterstellte Sozialbeiträge für verbeamtetes Personal. Des Weiteren werden die Ausgaben von Studentenwerken und dergleichen einbezogen. Ausgaben für Krankenbehandlung sind nicht enthalten. Die Ausgaben können sowohl für Forschung und Lehre dargestellt werden als auch nur für die Lehre.

Bildungsbeteiligung

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als B4

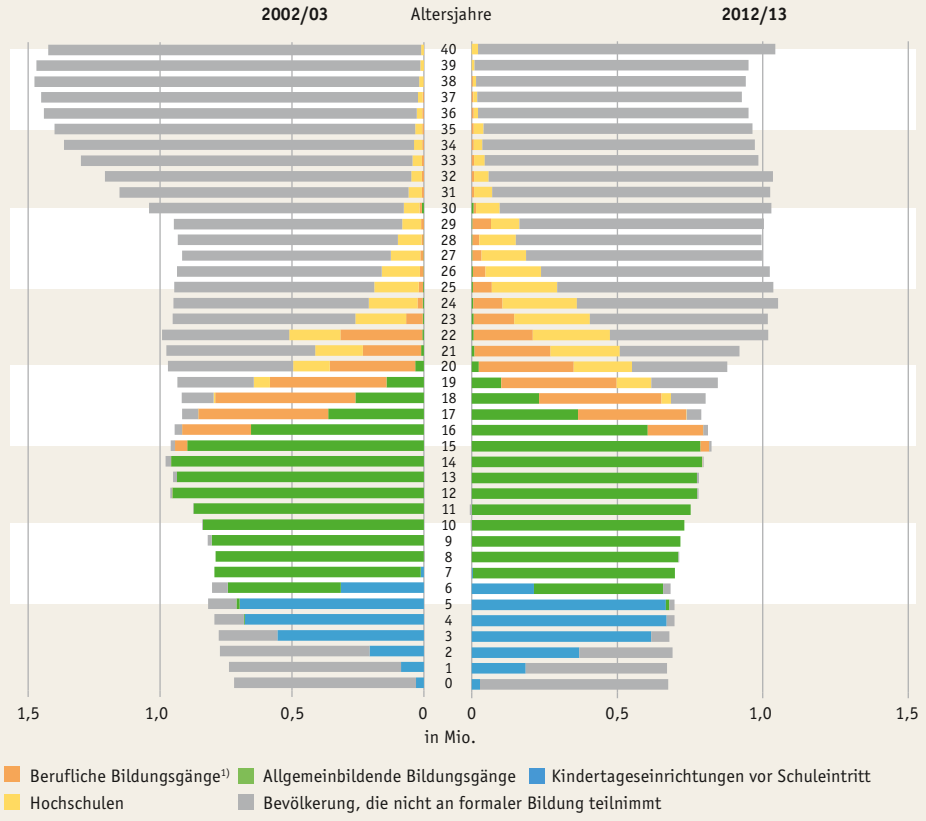
Bildung kann in verschiedenen Formen, an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Lebensabschnitten stattfinden. Für junge Menschen ist der Besuch von Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Berufsbildung das wesentliche Element in diesem Lebensabschnitt. Bei Erwachsenen sind Lernaktivitäten innerhalb und außerhalb des formalen Bildungssystems für die Bildungsbeteiligung von Relevanz. Wie in den Bildungsberichten zuvor wird zunächst die Bildungsbeteiligung nach Altersgruppen, Geschlecht und Migrationshintergrund dargestellt. Der internationale Vergleich geht insbesondere auf das Erreichen der EU-Zielwerte hinsichtlich der frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger und der Beteiligung Erwachsener am Lebenslangen Lernen ein.

Struktur der Bildungsbeteiligung in Deutschland

Rund eine halbe Million weniger Bildungsteilnehmer seit 2002/03, ...

Rund 16,6 Millionen Personen nehmen im Jahr 2012/13 an Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen (M) sowie Hochschulen teil (**Abb. B4-1**, **Tab. B4-1A**). Das sind mehr als eine halbe Million Personen weniger als noch zehn Jahre zuvor.

Abb. B4-1: Bevölkerung sowie Teilnehmerinnen und -teilnehmer in Bildungseinrichtungen 2002/03 und 2012/13 nach Bereichen und Alter (in Mio.)



1) 2002/03 beinhaltet das Einzelalter 22 Jahre für Berufsschulen auch ältere Personen. Für 2012/13 beinhaltet das Einzelalter 29 Jahre für Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens (außer im Saarland) auch ältere Personen.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik, Bevölkerungsstatistik

Ursächlich für den Rückgang der Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer ist die demografische Entwicklung. Im Vergleichszeitraum nahm die Alterskohorte der unter 30-Jährigen um 7% ab, die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer aber nur um 3%. Dies ist neben der Änderung des Bildungsverhaltens auf Strukturreformen im Bildungswesen (z.B. Ausbau der Betreuungsangebote für unter 3-Jährige) und in anderen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. Aussetzung der Wehrpflicht) zurückzuführen. Insgesamt führt dies zu Verschiebungen in der Art der Bildungsbeteiligung sowie in der Altersstruktur der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (**Tab. B4-3web**, **Tab. B4-4web**).

... bei gestiegener Nachfrage im frühkindlichen Bereich und im Hochschulbereich

So ist die Teilnahme an Angeboten in Kindertageseinrichtungen seit 2002/03 insgesamt deutlich gestiegen, vor allem bei den 1- bis 2-Jährigen (vgl. **C3**). Zudem findet die Einschulung der Kinder früher statt als noch vor zehn Jahren: 2012/13 besuchen 65% der 6-jährigen Kinder bereits allgemeinbildende Schulen, während es 2002/03 53% waren. Weitere Veränderungen zeigen sich im Hochschulbereich, der zunehmend früher besucht wird, aber auch bei den über 25-Jährigen weiterhin eine wichtige Rolle spielt. So nahmen vor 10 Jahren 6% der 19-Jährigen an Hochschulbildung teil – 2012/13 sind es, beispielsweise aufgrund der Aussetzung der Wehrpflicht und der Einführung von G8, bereits 14%. Das zeigt sich auch bei der Betrachtung des Durchschnittsalters der Studienanfängerinnen und -anfänger, das im Vergleichszeitraum gesunken ist (**Tab. B4-5web**). Da auch Angebote beruflicher Bildung häufig von über 20-Jährigen besucht werden, führt dies insgesamt dazu, dass der Anteil der Personen in der Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, in den letzten zehn Jahren gesunken ist. Die Ergebnisse der Bildungsvorausberechnung, die den Einfluss der demografischen Entwicklung auf die Teilnehmerzahlen beschreiben, zeigen, dass sich die oben benannten Trends bis 2025 fortsetzen werden (**Tab. B4-6web**).

Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft

Personen mit Migrationshintergrund in gleichem Umfang an Bildung beteiligt, aber eher in niedrig qualifizierenden Bildungsgängen

Eine hohe Bildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund ist eine wichtige Grundlage für deren Integration, da gesellschaftliche Teilhabe und beruflicher Erfolg maßgeblich durch eine qualifizierte Ausbildung beeinflusst werden (vgl. **I1**). Die Bildungsbeteiligungsquoten der 16- bis unter 30-Jährigen unterscheiden sich zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zwar kaum (**Tab. B4-7web**), jedoch lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Art der besuchten Bildungseinrichtung feststellen (**Tab. B4-2A**). So besuchen 2012 noch 5,4% der 16- bis unter 30-Jährigen ohne Migrationshintergrund den Sekundarbereich I einer allgemeinbildenden Schule, während es bei den Personen mit Migrationshintergrund 8,4% sind. 15,8% der 16- bis unter 30-Jährigen ohne Migrationshintergrund, aber nur 13,7% der Personen mit Migrationshintergrund sind an einer Hochschule immatrikuliert. Innerhalb der letzten sieben Jahre haben jedoch, begünstigt durch die Reformbestrebungen im Bildungsbereich, teilweise auch Angleichungsprozesse stattgefunden. Lag die Bildungsbeteiligungsquote der 16- bis unter 30-jährigen Personen mit Migrationshintergrund 2005 noch deutlich unter derjenigen der Personen ohne Migrationshintergrund, so liegt sie nun nach einem Anstieg um mehr als 4 Prozentpunkte leicht darüber (**Tab. B4-8web**). Bei türkischstämmigen Personen beträgt dieser Anstieg sogar knapp 13 Prozentpunkte. Dabei hat sich der Anteil türkischstämmiger Personen, die an einer Hochschule immatrikuliert sind, von 4,2% auf 8,4% verdoppelt.

Herkunftsbedingte Muster zeigt auch die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach dem Bildungsstand der Eltern: Je höher die betrachtete Bildungsform, desto höher ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern die (Fach-)Hochschulreife oder einen -abschluss haben (**Tab. B4-9web**, **Tab. B4-10web**). Betrachtet man

analog zu Indikator **A4** die Risikolagen, in denen sich Kinder befinden können, so stellt man fest, dass der Anteil der Schülerschaft aus bildungsfernen Elternhäusern (d. h. Bildungsabschluss der Eltern unter ISCED 3) an Hauptschulen sechsmal so hoch ist wie an Gymnasien (**Tab. B4-11web**). Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen ist von mindestens einer Risikolage betroffen – an Gymnasien sind es 18% (vgl. auch **D2**).

Soziale Herkunft beeinflusst nach wie vor die Art der besuchten Bildungseinrichtung

Bildungsbeteiligung im internationalen Vergleich

Hohe Bildungsbeteiligungsquoten gehen tendenziell mit einem niedrigen Anteil an frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgängern (M), die als potenzielle Risikogruppe im Hinblick auf ihre Chancen am Arbeitsmarkt und ihre gesellschaftliche Teilhabe gelten, einher. Die Reduktion des Anteils der frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger auf höchstens 10% wurde deshalb als eines der bildungsrelevanten Kernziele von der Europäischen Union im Rahmen der Europa 2020-Strategie (M) definiert. Der europäische Zielwert von 10% wurde 2012 im EU-Durchschnitt (13%) noch nicht erreicht (**Abb. B4-2A**, **Tab. B4-12web**).

Frühzeitige Schulabgänger: Deutschland verfehlt EU-Zielwert nur knapp

Deutschland verfehlte die Zielmarke mit 10,6% knapp und befindet sich im europäischen Vergleich im Mittelfeld. Die südeuropäischen Staaten Spanien, Malta, Portugal und Italien verzeichnen mit Werten von über 17% mehr als viermal höhere Anteile als die Staaten mit den niedrigsten Werten. In Deutschland stellen vor allem Personen mit Migrationshintergrund eine potenzielle Risikogruppe dar (vgl. **D2**): 17% von ihnen sind frühzeitige Schulabgängerinnen bzw. -abgänger, während es bei Personen ohne Migrationshintergrund nur 8% sind.

Beteiligung am Lebenslangen Lernen: Deutschland mit 8% deutlich unter dem EU-Zielwert von 15%

Die stetige Weiterentwicklung und Anpassung der Fähigkeiten und Kenntnisse über die gesamte Lebensspanne hinweg wird als Grundvoraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaften und die individuelle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben angesehen. Auf europäischer Ebene wird deshalb angestrebt, die Beteiligung Erwachsener am Lebenslangen Lernen (M) bis 2020 auf mindestens 15% zu steigern. 2012 beträgt der EU-Durchschnitt 9%, wobei zwischen den Staaten erhebliche Unterschiede festzustellen sind (**Tab. B4-13web**). Während Deutschland mit 8% einen eher mittelmäßigen Anteil aufweist, verzeichnen unter anderem einige nordeuropäische Staaten Anteile von über 20%. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass in vielen Staaten berufliche Kenntnisse in Qualifizierungskursen vermittelt werden, die in Deutschland Teil der dualen Ausbildung sind.

(M) ethodische Erläuterungen

Allgemeinbildende und berufliche Bildungsgänge
Zu den allgemeinbildenden Bildungsgängen zählen allgemeinbildende Schularten sowie berufliche Schularten, an denen primär allgemeine Schulabschlüsse erworben werden (vgl. Glossar).

Frühzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger
In der Europäischen Union bezeichnet man als frühzeitige Schulabgängerinnen bzw. -abgänger alle Personen im Alter von 18 bis unter 25 Jahren, die nicht über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen und derzeit nicht an Aus- und Weiterbildungen teilnehmen. Bei der Quotenberechnung bleiben u. a. die Personen unberücksichtigt, die noch keinen Sekundarabschluss haben, aber noch eine Schule besuchen oder eine berufliche Ausbildung absolvieren. Im Gegensatz dazu wird in Kapitel D die nationale Definition verwendet.

Europa 2020-Strategie für Beschäftigung und intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum
Die Europa 2020-Strategie soll der EU und den Mitgliedstaaten helfen, ein hohes Maß an Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhalt zu erreichen. Die EU definiert dafür Ziele in den fünf Bereichen Beschäftigung, Innovation, Bildung, soziale Integration und Klima/Energie, die bis 2020 verwirklicht werden sollen. Jeder Mitgliedstaat hat für jeden dieser Bereiche zusätzlich seine eigenen nationalen Ziele festgelegt.

Die Beteiligung Erwachsener am Lebenslangen Lernen
Betrachtet wird hierbei der Anteil der 25- bis unter 65-Jährigen, die in den letzten vier Wochen an Maßnahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung teilgenommen haben. Berücksichtigt werden sowohl Personen in formaler Bildung als auch Personen, die an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Auf nationaler Ebene wird abweichend von der europäischen Definition auf Grundlage des AES meist ein Zeitraum von zwölf Monaten betrachtet (vgl. **G**).

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als B5

Bildungsstand der Bevölkerung

Ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung ist ein entscheidender Wettbewerbsfaktor und eine wichtige Voraussetzung für die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft. Globalisierung und technologischer Fortschritt führen zu einem steigenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften, während geringqualifizierte Personen zunehmend Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt haben (vgl. **A3** und **I1**). Der Bildungsstand der Bevölkerung wird im Folgenden – wie auch in den Berichten zuvor – anhand von erreichten Bildungsabschlüssen betrachtet. Die formalen Bildungsabschlüsse bestimmen maßgeblich den Zugang zu weiterführenden Ausbildungsgängen und die beruflichen Entwicklungswege. Der Zusammenhang von Bildungsabschlüssen und Kompetenzen Erwachsener wird anhand der PIAAC-Daten an anderer Stelle (vgl. **G3**, **I1**) dargestellt.

Bildungsabschlüsse nach Altersgruppen und Migrationshintergrund

Steigender Bildungsstand der Bevölkerung,...

Der Kohortenvergleich zeigt, dass sich der Bildungsstand der Bevölkerung, wie auch in den vorherigen Bildungsberichten dargelegt, in den letzten Jahrzehnten deutlich erhöht hat. Der Anteil der Personen mit Hochschulreife ist bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit 43% rund doppelt so hoch wie bei den 60- bis unter 65-Jährigen (22%, **Tab. B5-1A**, **Tab. B5-3web**). Im Vergleich der Kohorten entscheiden sich anteilig immer mehr Personen mit Hochschulreife für eine Berufsausbildung statt für ein Hochschulstudium – wenn auch die Übergangsquote in die Hochschulen seit 2006 wieder zugenommen hat (vgl. **E3**, **F2**). Während bei den 60- bis unter 65-Jährigen mit Hochschulreife etwa 72% ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, waren es bei den 30- bis unter 35-Jährigen nur 53%. Dennoch ist der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss bei den Jüngeren im Vergleich zu den Älteren deutlich gestiegen (+7 Prozentpunkte, **Tab. B5-2A**, **Tab. B5-4web**), was vor allem auf den steigenden Anteil von Hochschulabsolventinnen zurückzuführen ist. In den jüngeren Kohorten haben Frauen bereits häufiger einen Hochschulabschluss erworben als Männer. Keinen beruflichen Abschluss haben 17% der 30- bis unter 35-jährigen Frauen und Männer, während es in der Alterskohorte der 60- bis unter 65-Jährigen 11% der Männer und 23% der Frauen sind.

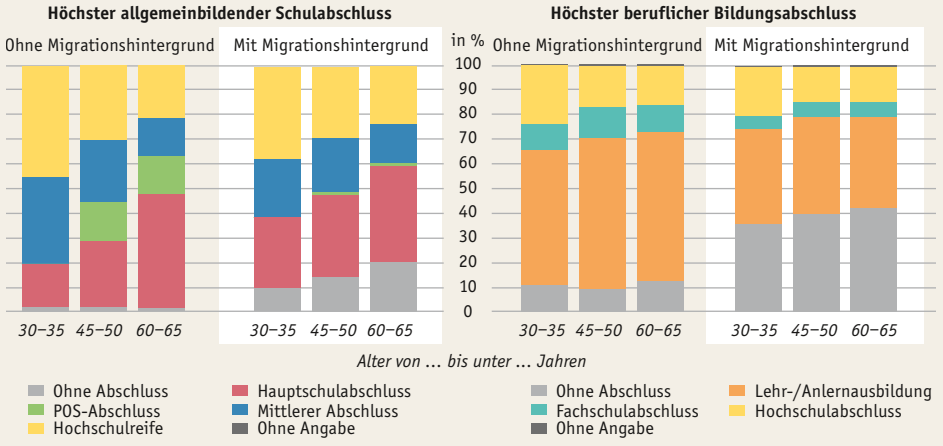
... aber 17% der 30- bis unter 35-Jährigen ohne beruflichen Abschluss und ...

Neben diesen Unterschieden nach Geschlecht gibt es deutliche herkunftsbedingte Disparitäten: Der Bildungsstand der Personen mit Migrationshintergrund ist weiterhin deutlich geringer als der der Personen ohne Migrationshintergrund (**Abb. B5-1**, **Tab. B5-5web**, **Tab. B5-6web**). So sind sowohl der Anteil der Personen mit Hochschulreife als auch der Anteil mit Hochschulabschluss bei 30- bis unter 35-Jährigen mit Migrationshintergrund – trotz Steigerung über die Altersgruppen hinweg – um 8 bzw. 4 Prozentpunkte geringer. Die Anteile der Personen mit Berufsausbildungsabschlüssen sind in dieser Altersgruppe bei Personen mit Migrationshintergrund sogar um 16 Prozentpunkte niedriger (55 gegenüber 39%). Die gravierendsten Unterschiede sind bei Personen ohne allgemeinbildenden bzw. beruflichen Abschluss festzustellen: Hier sind 30- bis unter 35-Jährige mit Migrationshintergrund rund 5- bzw. 3-mal so häufig betroffen wie Personen ohne Migrationshintergrund.

... weiterhin geringerer Bildungsstand der Personen mit Migrationshintergrund

Beim Vergleich der Alterskohorten der 30- bis unter 35-Jährigen mit den 60- bis unter 65-Jährigen werden unterschiedliche Entwicklungen deutlich: Personen ohne Migrationshintergrund erwerben statt Berufsausbildungsabschlüssen (–6 Prozentpunkte) häufiger Hochschulabschlüsse (+8 Prozentpunkte). Personen mit Migrationshintergrund zeigen ebenfalls bemerkenswerte Steigerungen hinsichtlich der Hochschulabschlüsse (+6 Prozentpunkte), gleichzeitig aber auch eine Zunahme bei den Berufsausbildungsabschlüssen (+2 Prozentpunkte). Insgesamt führt dies dazu,

Abb. B5-1: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2012 nach Altersgruppen und Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012 → ***Tab. B5-5web, Tab. B5-6web***

dass der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, die keinen beruflichen Abschluss haben, von 42% bei den 60- bis unter 65-Jährigen auf 35% bei den 30- bis unter 35-Jährigen gesunken ist. Auch der Anteil der Personen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss hat sich hier mehr als halbiert (20 vs. 9%).

Trotz Verbesserung immer noch 35% der 30- bis unter 35-Jährigen mit Migrationshintergrund ohne beruflichen Abschluss

Wie auch in den vorherigen Bildungsberichten dargestellt, gibt es innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund große Unterschiede zwischen den Herkunftsregionen (**Abb. B5-3A**, **Tab. B5-7web**, **Tab. B5-8web**). Die oben beschriebene Steigerung des Anteils an Hochschulabschlüssen über die Alterskohorten findet vor allem bei Personen aus den ehemaligen Anwerbestaaten und sonstigen EU-27-Staaten statt (**Tab. B5-9web**, **Tab. B5-10web**). Der Rückgang des Anteils der Personen ohne beruflichen Abschluss ist vor allem auf türkischstämmige Personen mit Migrationshintergrund zurückzuführen, die in der Gruppe der 30- bis unter 35-Jährigen mit 53% allerdings noch immer am häufigsten ohne beruflichen Abschluss bleiben.

Vermehrte Zuwanderung von Hochqualifizierten

Der steigende Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen bei den Personen mit Migrationshintergrund ist nicht nur auf das deutsche Bildungssystem zurückzuführen, sondern auch auf die Zuwanderung von Hochqualifizierten. So ist bei seit 2000 zugewanderten Personen mit Migrationshintergrund der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss mit 22% fast doppelt so hoch wie der Anteil bei den zwischen 1990 und 1999 Zugewanderten (12%, **Tab. B5-11web**). Vor allem sind im letzten Jahrzehnt vermehrt Hochqualifizierte aus den ehemaligen Anwerbestaaten und sonstigen EU-27-Staaten zugewandert. Insgesamt hatten 61% der 2012 in Deutschland lebenden Hochqualifizierten mit Migrationshintergrund ihren Abschluss im Ausland erworben. Für Hochqualifizierte aus sonstigen europäischen Staaten und sonstigen EU-27-Staaten scheint Deutschland besonders attraktiv zu sein: 75 bzw. 64% von ihnen haben ihren Hochschulabschluss im Ausland erworben. Inwieweit die Personen, die im Ausland ihre Hochschulabschlüsse erworben haben, in Deutschland auch tatsächlich entsprechend ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt sind, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht sagen. Eine aktuelle Studie des DIW[1] zeigt jedoch, dass das Risiko einer inadäquaten Beschäftigung für Personen mit Migrationshintergrund, insbesondere für Ausländer aus Rumänien, Bulgarien sowie aus Nicht-EU-Staaten, deutlich höher ist als für andere Bevölkerungsgruppen. Eine Auswertung des Mikrozensus' zeigt außerdem, dass Personen mit Migrationshintergrund, die ihren

Höhere Erwerbslosenquote bei zugewanderten Hochschulabsolventen

1 *Brenkem, K. & Neubecker, N. (2013). Struktur der Zuwanderung verändert sich deutlich. In DIW Wochenbericht Nr. 49, S. 3–31.*

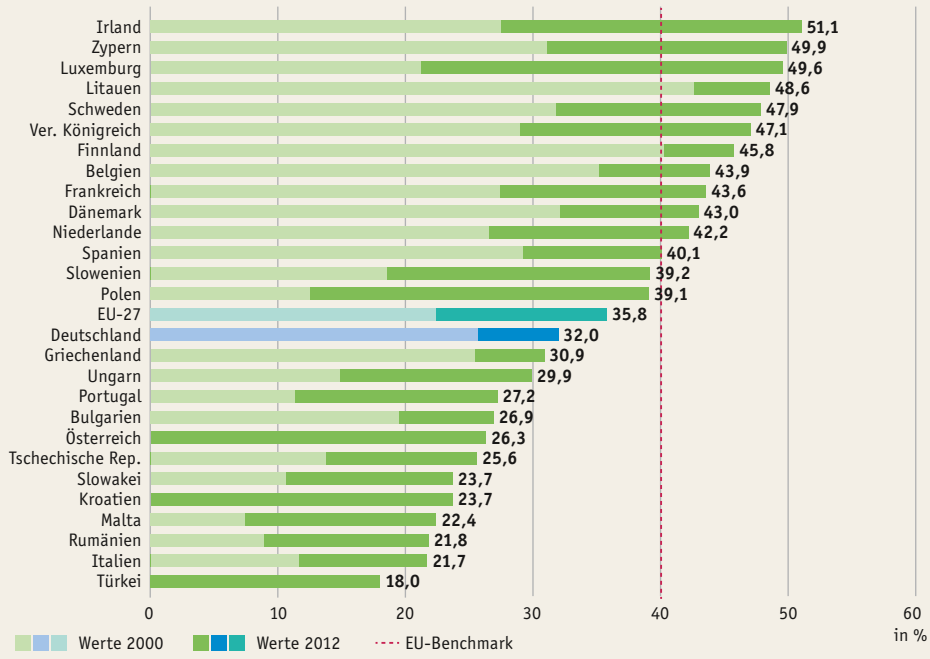
Hochschulabschluss im Ausland erworben haben, häufiger erwerbslos sind (5%) als in Deutschland ausgebildete Personen mit Migrationshintergrund (3%) oder Hochschulabsolventinnen und -absolventen ohne Migrationshintergrund (1%).

Tertiärabschlüsse im europäischen Vergleich

Geringe Steigerung der Anteile der Tertiärabschlüsse im europäischen Vergleich

Im Rahmen der Europa 2020-Strategie wurden sowohl nationale als auch europäische Zielwerte zur Erhöhung der Anteile der 30- bis unter 35-Jährigen mit tertiärem (oder postsekundarem nicht-tertiärem) Abschluss Ⓜ formuliert. Nach dem EU-Zielwert soll bis 2020 der Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen mit Tertiärabschluss auf mindestens 40% erhöht werden. 2012 lag der Anteil im EU-Durchschnitt bei 36% (**Abb. B5-2**). Dabei wurde seit 2000 eine Steigerung um 13 Prozentpunkte erreicht (**Tab. B5-12web**). Deutschland liegt mit einem Anteil von 32% unter dem Zielwert und weist zudem gemeinsam mit Finnland, Griechenland und Litauen die geringste Steigerung seit 2000 auf (+6 Prozentpunkte). Um der besonderen Bedeutung des Berufsbildungssystems in Deutschland zu entsprechen, hat die Bundesregierung zusätzlich einen nationalen Zielwert festgelegt, der auch postsekundare nicht-tertiäre Abschlüsse (ISCED 4) berücksichtigt. Dieser nationale Zielwert, der eine Erhöhung des Anteils auf mindestens 42% vorsieht, wurde 2012 mit einem Anteil von 43% bereits übertroffen.

Abb. B5-2: Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen mit Abschluss des Tertiärbereichs in ausgewählten europäischen Staaten 2012 (in %)



Quelle: Eurostat-Homepage, Arbeitskräfteerhebung

→ ***Tab. B5-12web***

Ⓜ Methodische Erläuterungen

30- bis unter 35-Jährige mit tertiärem (oder postsekundarem nicht-tertiärem) Abschluss

Nach der Europa 2020-Strategie soll bis 2020 der Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen, die einen Hochschulabschluss oder einen anderen Tertiärabschluss (ISCED 5A, ISCED 5B und ISCED 6) erreicht haben, auf mindestens 40% erhöht werden. Der nationale Zielwert schließt zusätzlich postsekundare nicht-tertiäre Abschlüsse (ISCED 4) ein und definiert als Ziel eine Erhöhung des Anteils auf mindestens 42% bis 2020.

Perspektiven

Die wirtschaftliche und technologische Entwicklung, die Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft und ebenso der Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft haben in den letzten Jahren die Anforderungsprofile und Arbeitsformen auf dem Arbeitsmarkt verändert. Um die Humanressourcen für die Wirtschaft zu sichern, Chancengleichheit zu gewährleisten und die gesellschaftliche Teilhabe der Individuen zu ermöglichen, ist es notwendig, dass alle Bevölkerungsgruppen sich an Bildungsprogrammen beteiligen, um erforderliche Kompetenzen zu erwerben, zu erhalten oder zu verbessern.

Nach Auffassung der EU sollten die Menschen mindestens über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen, sich am Lebenslangen Lernen beteiligen, und es sollten mehr Personen einen Hochschulabschluss erwerben. Wegen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung hat die EU in ihrer auf zehn Jahre angelegten Wachstumsstrategie *Europa 2020* deshalb für den Bildungsbereich zwei Hauptziele gesetzt: Die Quote frühzeitiger Schulabgänger auf unter 10% zu senken und den Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen mit abgeschlossener Hochschulbildung auf mindestens 40% zu steigern. Deutschland hat diese für 2020 angestrebten Ziele 2012 noch nicht erreicht. So lag der Anteil frühzeitiger Schulabgängerinnen und -abgänger (**B4**) in Deutschland 2012 bei 11% (EU-Durchschnitt 13%). Bezüglich des zweiten Ziels liegt Deutschland mit 32% im Jahr 2012 hingegen deutlich unter dem internationalen Zielwert sowie unter dem EU-Durchschnitt (36%) und weist im Vergleich zu anderen Staaten eine geringere Steigerung auf (**B5**). Im Gegendatz dazu hat Deutschland das nationale Ziel, den Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen mit einem tertiären oder vergleichbaren Abschluss (ISCED 4, 5A/B und 6) auf 42% zu steigern, bereits erreicht (43% im Jahr 2012).

Um das Ziel zu erreichen, alle Personengruppen ungeachtet ihres sozialen, wirtschaftlichen oder kulturellen Hintergrunds an Bildung zu beteiligen, ist es erforderlich, die Bildungseinrichtungen mit den notwendigen Personal- und Finanzressourcen auszustatten. Insbesondere aufgrund des demografischen Wandels und von Veränderungen im Bildungsverhalten der Bevölkerung muss die Bildungsinfrastruktur stetig angepasst werden (**B1**). Nach den Bildungsvorausberechnungen wird sich die Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer insgesamt bis 2025 um 12% verringern. Von diesem Rückgang ist in erster Linie der Schulbereich betroffen. Im Bereich der frühkindlichen Bildung und im Hochschulbereich steigt demgegenüber der Bedarf aufgrund des veränderten Bildungsverhaltens (vgl. Kapitel **C** und **F**) in den nächsten Jahren noch an. Folglich steigt die Anzahl der Einrichtungen für unter 3-Jährige sowie der Hochschulen, während die Anzahl der allgemeinbildenden Schulen deutlich sinkt. Diese Entwicklung wird sich voraussichtlich in den nächsten Jahren fortsetzen. Angesichts des Rückgangs der Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im ländlichen Raum wird die flächendeckende Bereitstellung eines vielfältigen Bildungsangebots zunehmend zur Herausforderung. Schon jetzt bestehen hier weniger Wahlmöglichkeiten als in Verdichtungsräumen. In diesem Zusammenhang ist auch die strukturelle Entwicklung hin zur Zusammenlegung einiger Schulformen (z. B. von Haupt- und Realschulen) zu nennen (vgl. **D1**), die mit einer Reduktion der Anzahl der Einrichtungen einhergeht.

Auch hinsichtlich der Anbieter verändert sich die Bildungsinfrastruktur: Der bereits im Bildungsbericht 2012 festgestellte Anstieg der Zahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft setzt sich weiter fort. Immer mehr Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer entscheiden sich für den Besuch dieser Bildungseinrichtungen. Aus Nutzerperspektive erweitert sich hierdurch das Bildungsangebot. Es wird zu beobachten sein, wie sich das Nebeneinander von öffentlichen und privaten Angeboten auf die Größe und die räumliche Erreichbarkeit der Bildungseinrichtungen auswirkt und welchen Einfluss dies auf die Chancengleichheit und den Bildungserfolg der Individuen unterschiedlicher Herkunft hat.

Der Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im frühkindlichen Bereich und im Hochschulbereich geht mit einem Anstieg des Personals (**B2**) in den Bildungseinrichtungen dieser Bereiche einher (vgl. Kapitel **C** und **F**). In diesen beiden Bereichen wird der Bedarf nach den Bildungsvorausberechnungen in den nächsten Jahren weiter steigen. Auch vor dem Hintergrund des insbesondere im Schulbereich hohen Anteils an Personal ab 50 Jahren wird die Verfügbarkeit von qualifiziertem Personal eine wichtige Rolle bei der Bereitstellung vielfältiger Bildungsangebote spielen.

Beschäftigte mit Migrationshintergrund sind im pädagogischen Bereich deutlich unterrepräsentiert.

Im Bereich der Kindertageseinrichtungen und Tagespflege sind zudem nur wenige Männer tätig. Dies stellt eine Disparität im Vergleich zur Zusammensetzung der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer dar. Um den zukünftigen Bedarf an qualifiziertem pädagogischen Personal sicherzustellen, bedarf es besonderer Anstrengungen, um den Anteil an Männern und von Personen mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu erhöhen. Die Gewinnung von qualifiziertem Personal hängt stark von der Attraktivität pädagogischer Berufe ab, die unter anderem durch das Gehaltsniveau und die Arbeitsbedingungen bestimmt wird.

Die Anzahl und Qualität der Bildungseinrichtungen und des -personals werden signifikant von der Höhe der Bildungsausgaben (**B3**) beeinflusst. Diese werden in Deutschland insbesondere im Schul- und Hochschulbereich nach wie vor überwiegend aus öffentlichen Haushalten finanziert. Während die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben seit 2009 absolut weiter gestiegen sind, ist ihr Anteil gemessen an der Wirtschaftsleistung aufgrund der Erholung von der Finanzkrise 2012 leicht gesunken. Das von den Regierungschefs des Bundes und der Länder beschlossene Ziel, dass bis zum Jahr 2015 in Deutschland der Anteil der Ausgaben für Bildung und Forschung gesamtstaatlich auf mindestens 10% des BIP gesteigert werden soll, wurde noch nicht erreicht (2012: 9,3%).

Um die Bildungsinfrastruktur an das veränderte Bildungsverhalten (z. B. Ausbau des Betreuungsangebots für unter 3-Jährige, Erweiterung der Hochschulkapazitäten) anzupassen bzw. die eingeleiteten Reformmaßnahmen realisieren zu können (z. B. Förderung der Inklusion – vgl. **H** –, Ausbau der Ganztagsschulen), ist die angekündigte Steigerung der Mittel für das Bildungssystem erforderlich. Die Verlängerung der späten Erwerbsphase und die Veränderung der Anforderungsprofile auf dem Arbeitsmarkt machen eine Intensivierung der Weiterbildung erforderlich. Auch auf europäischer Ebene wird die Erhöhung der Beteiligung Erwachsener am Lebenslangen Lernen verfolgt. In Deutschland sind aber in den letzten Jahren die Mittel für Weiterbildung gekürzt worden. Angesichts der im Grundgesetz verankerten Schuldenbremse, der kontinuierlich steigenden Versorgungsausgaben und des hohen Schuldendienstes bedarf es in den nächsten Jahren besonderer Anstrengungen, um die Zusatzmittel für den Bildungsbereich aufzubringen.

Die oben angeführten EU-Benchmarks haben die Funktion, die Bildungsbeteiligung bzw. die Entwicklung des Bildungsstands der Bevölkerung zu beobachten. Während die erworbenen Bildungsabschlüsse und die vorhandenen Kompetenzen das Ergebnis vergangener Anstrengungen sind, wirkt sich die aktuelle Bildungsbeteiligung auf den zukünftigen Bildungsstand aus. Die Betrachtung der Bildungsbeteiligung (**B4**) zeigt erhebliche soziale Disparitäten. In den letzten Jahren hat sich die Bildungsbeteiligung der in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund zwar erhöht, jedoch ist der Anteil der 16- bis unter 30-Jährigen, die an einer Hochschule immatrikuliert sind, bei den Personen mit Migrationshintergrund geringer als bei Deutschen ohne Migrationshintergrund. Besonders gering ist dieser Anteil bei türkischstämmigen Personen. Neben den bereits genannten Unterschieden gibt es außerdem Disparitäten nach sozialer Herkunft. Die Eltern von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien weisen deutlich häufiger einen hohen Bildungsstand auf als die Eltern von Schülerinnen und Schülern an Haupt- und Realschulen. Für das Erreichen der EU-Benchmarks wird es erforderlich sein, auch hier Bildungsreserven zu erschließen.

Um den Bildungsstand (**B5**) der Bevölkerung insgesamt zu verbessern, ist es essentiell, dass sich alle gesellschaftlichen Gruppen an Aus- und Weiterbildung beteiligen und die Bildungsprogramme erfolgreich abschließen. Insbesondere gilt es, geschlechtsspezifische und soziale Disparitäten zu vermindern. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf junge Männer und Personen mit Migrationshintergrund gelegt werden. Trotz Verbesserungen in den letzten Jahren ist der Bildungsstand von Personen mit Migrationshintergrund noch deutlich niedriger als der derjenigen ohne Migrationshintergrund. Dies drückt sich durch einen höheren Anteil der Personen ohne allgemeinbildenden bzw. beruflichen Abschluss, sowie geringere Anteile der Personen mit Hochschulreife und -abschluss der Personen mit Migrationshintergrund aus.

Im Kohortenvergleich fällt auf, dass anteilig immer weniger Personen mit Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium abschließen. So hatten 2012 nur 53% der 30- bis unter 35-Jährigen mit Hochschulreife auch einen Hochschulabschluss, während es bei den 60- bis unter 65-Jährigen etwa 72% waren. Auch wenn die Übergangsquote in die Hochschulen in den letzten Jahren wieder angestiegen ist (vgl. **F**), ist es für das Erreichen des von der EU angestrebten Ziels, den Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen an der Alterskohorte der 30- bis unter 35-Jährigen zu steigern, erforderlich, dass mehr Personen mit Hochschulreife auch tatsächlich ein Hochschulstudium erfolgreich abschließen.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

C

In den letzen zehn Jahren sind vielfältige Anstrengungen zur Bereitstellung eines bedarfsgerechten Bildungs- und Betreuungsangebots für unter 3-Jährige unternommen worden. Nach der Schaffung neuer Plätze in Tageseinrichtungen und in der Tagespflege ist am 1. August 2013 der Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung für 1- und 2-Jährige in Kraft getreten. Aktuelle Diskussionen richten sich daher auf die Nebenwirkungen des U3-Ausbaus und des Rechtsanspruchs sowie den weiteren Platzbedarf. Sie werden von intensiver werdenden Debatten über die Qualität der Bildungsangebote begleitet. Zugleich ist die generelle Leistungsfähigkeit der frühen Bildung im Lichte bestehender sozialer Ungleichheiten sowie einer fortschreitenden „Institutionalisierung der Kindheit" verstärkt ins Blickfeld von Politik und (Fach-) Öffentlichkeit geraten.

Vor diesem Hintergrund werden, wie bereits im Bildungsbericht 2012, der Bildungsort Familie (**C1**) und dort stattfindende Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern beobachtet. Familiale Bildungsaktivitäten, aber auch die Nutzung zusätzlicher Bildungsangebote stehen dabei im Mittelpunkt. Daneben werden die unterschiedlichen Arrangements der elternergänzenden Betreuung dargestellt.

Der U3-Ausbau und seine Wirkungen auf die Angebotsentwicklung, auf die Bildungsbeteiligung sowie die Folgen für das Personal und seine Qualifizierung sind weitere zentrale Themen dieses Kapitels. Dabei werden sowohl die quantitativen Veränderungen als auch die qualitativen Merkmale der Angebote in den Blick genommen. Der Ausbaustand wenige Monate vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs kann ebenso berichtet werden wie Veränderungen in der Trägerlandschaft, der Altersmischung in Gruppen und der Angebote in Tagespflege (**C2**).

Daneben wird die Entwicklung der Bildungsbeteiligung in der frühen Kindheit und der in Anspruch genommenen Betreuungszeiten weiterverfolgt (**C3**). In diesem Zusammenhang wird auch der elterliche Bedarf an Betreuungsangeboten hinsichtlich des Alters der Kinder und der Betreuungszeiten thematisiert. Mit Blick auf den Anspruch auf gleiche Teilhabe an früher Bildung wird die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund sowie erstmals auch jene von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft in den Blick genommen. Vor allem für Kinder, die in der Familie wenig Deutsch sprechen, eröffnen Tageseinrichtungen wichtige Gelegenheiten für einen alltagsintegrierten Erwerb der deutschen Sprache.

Der U3-Ausbau hat Folgen für die Entwicklung des Personals und den Personalbedarf in der frühkindlichen Bildung (**C4**). Der wachsenden Zahl an frühpädagogisch-akademischen Studienangeboten sowie den großen Anstrengungen zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte stehen Diskussionen um die Gewinnung und Qualifikation von Quereinsteigern und den weiteren Qualifizierungsbedarf in der Kindertagespflege gegenüber, die zu einer wichtigen Säule des U3-Ausbaus geworden ist. Die Beobachtung der Qualifikation und Ausbildung des pädagogischen Personals sowie des Personaleinsatzes in der Gruppe ist daher in diesem Indikator unter dem Aspekt der Strukturqualität von zentraler Bedeutung.

Mehr denn je stellen sich Fragen danach, was institutionelle Bildung leisten kann, wer von den Angeboten profitiert und inwiefern es gelingt, herkunftsbedingte Unterschiede auszugleichen und so frühzeitig zu mehr Chancengerechtigkeit beizutragen. In diesem Zusammenhang wird die Analyse des Entwicklungsstands von Kindern bedeutsam, der eine große Relevanz für die weitere Bildungsbiografie hat. Erstmals informiert ein Indikator über die Sprachfähigkeiten von etwa zwei Jahre vor der Einschulung stehenden Kindern sowie in Fortschreibung über die Sprachstandserhebungen und Sprachförderung in den Ländern (**C5**). Zusätzlich an Bedeutung gewinnen diese Themen beim Übergang in die Schule (**C6**). Hier werden weiterhin das Einschulungsverhalten sowie die Folgen vorgezogener Einschulungen berichtet.

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als C1

Bildung in der Familie

Insbesondere in der frühen Kindheit lernen Kinder spielerisch in alltäglichen Situationen durch die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Dabei ist die Familie der Ort, an dem Kinder üblicherweise nicht nur ihre ersten, sondern auch ungemein viele elementare Bildungserfahrungen machen. Diese frühen Lernerfahrungen wirken sich langfristig auf ihre Bildungsmotivation und Entwicklungschancen aus. In der gesamten Zeit des Aufwachsens beeinflussen Eltern zudem den Verlauf der kindlichen Bildungsbiografie, indem sie stellvertretend für ihre Kinder wichtige Bildungsentscheidungen treffen, beispielsweise über die Beteiligung an frühkindlichen Bildungsangeboten. Mit Blick auf die Kompetenzentwicklung von Kindern im Lebenslauf ist von einem wechselseitigen Einfluss der Bildungswelt Familie und anderer Bildungsorte auszugehen. Daher wird das Augenmerk einerseits auf Eltern-Kind-Aktivitäten in der Familie gelegt und andererseits auf die Frage, ob und ab welchem Zeitpunkt Eltern eine elternergänzende Betreuung und Förderung organisieren.

Zeitliche Ressourcen von Müttern und Vätern

Familiale Aktivitäten sind wichtige Gelegenheiten für frühkindliche Bildungsprozesse; dies lenkt den Blick auf die zeitlichen Ressourcen und die Aufteilung der Kinderbetreuung zwischen Müttern und Vätern. Anhand der Elterngeldstatistik (M) wird deutlich, dass der Elterngeldbezug von Vätern zwar zwischen 2008 und 2011 deutschlandweit von 21 auf 27% zugenommen hat, mit den höchsten Anteilen in Bayern und Sachsen (36%) sowie dem niedrigsten Anteil im Saarland (18%, **Tab. C1-1web**). Elterngeld beziehende Väter unterbrechen oder reduzieren ihre Erwerbstätigkeit jedoch nur für durchschnittlich 3 Monate, was auf alle der rund 663.000 Väter hochgerechnet nur einem Umfang von weniger als einem Monat (0,9) Elternzeit pro Vater entspricht. 89% der Elterngeld beziehenden Mütter und nur etwa 7% der Väter beziehen das Elterngeld im gesamten ersten Lebensjahr des Kindes (**Tab. C1-2web**). Insofern wird deutlich, dass Kinder im ersten Lebensjahr weiterhin überwiegend von ihren Müttern betreut werden und dass sich zumindest die zeitliche Aufteilung der Kinderbetreuung zwischen Müttern und Vätern in den letzten Jahren kaum verändert hat. Anhand der Betreuungsgeldstatistik (M) zeigt sich darüber hinaus, dass 2013 65.000 Mütter und Väter das Betreuungsgeld beziehen, d.h. für ihre 1-jährigen Kinder keine öffentlich geförderte Kindertagesbetreuung nutzen (**Tab. C1-3web**). Dies entspricht etwa 23% der gleichaltrigen Kinder, wobei zu berücksichtigen ist, dass im März 2013 bereits 31% der 1-Jährigen die Angebote frühkindlicher Bildung nutzen (**C3**) und knapp ein Drittel der Kinder aufgrund der Regelungen zum Elterngeld noch nicht anspruchsberechtigt sind. Nicht zuletzt aufgrund der höheren Bildungsbeteiligung in Ostdeutschland entscheiden sich dort deutlich weniger Eltern für den Bezug des Betreuungsgeldes.

Betreuung im ersten Lebensjahr weiterhin überwiegend in Verantwortung der Mütter

Die Inanspruchnahme des Elterngeldes legt nahe, dass die große Mehrheit der unter 1-Jährigen ausschließlich in der Familie betreut wird (96%), während es bei den 1-Jährigen 67% und bei den 2-Jährigen noch 41% sind (**Tab. C1-4web**). Dabei werden etwa 62% der unter 3-Jährigen mindestens 10 Stunden pro Tag von ihrer Mutter betreut, während der Großteil der Väter 1 bis 5 Stunden täglich in die Betreuung eingebunden ist (89%). Die intensive zeitliche Betreuung der unter 1-Jährigen durch die Mütter spiegelt die anhaltende Bedeutung der Familienerziehung bei den 0- bis 1-Jährigen wider (**Tab. C1-4web**). Gleichzeitig ist zwischen 2009 und 2013 die ganztägige Betreuung der 2-Jährigen durch die Mütter von 48 auf 39% gesunken. Dies ist auf ihre steigende

Anhaltende Bedeutung der Familienerziehung bei den unter 1-Jährigen

Bildungsbeteiligung in Tagesbetreuung zurückzuführen (**C3**) und belegt einmal mehr, dass sich mit dem Ausbau der Angebote die Anteile von zu Hause und in Institutionen verbrachter Zeit weiter verschieben.

Bildungsaktivitäten in der Familie

Hohes Ausmaß an Bildungsaktivitäten in der Familie, ...

Die Gestaltung der gemeinsamen Zeit in der Familie entscheidet wesentlich über das Ausmaß an Bildungserfahrungen, die Kinder in der Familie machen. Eltern-Kind-Aktivitäten, wie etwa das Vorlesen von Büchern, das gemeinsame Basteln oder Singen, schaffen Anlässe für Kinder, musikalische oder ästhetische Erfahrungen zu machen und narrative Welten kennenzulernen. Das kindliche Lernen geschieht dabei üblicherweise beiläufig im Alltag. Mit Blick auf bildungsnahe familiale Aktivitäten wird auf Basis von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)Ⓜ deutlich, dass nach Auskunft der Eltern von 5-jährigen Kindern das Vorlesen für die überwiegende Mehrheit der Familien eine sehr regelmäßige Aktivität darstellt (**Tab. C1-5web**). Weiterhin geben über 75% der Eltern an, dass sie mindestens mehrmals in der Woche ihr Kind mit Buchstaben und Zahlen beschäftigen, z.B. beim Vorlesen oder beim Würfeln. Etwa 62% der Eltern malen oder basteln mehrmals in der Woche mit ihren Kindern.

... doch vereinzelt Unterschiede in den Bildungsaktivitäten mit Mädchen und Jungen

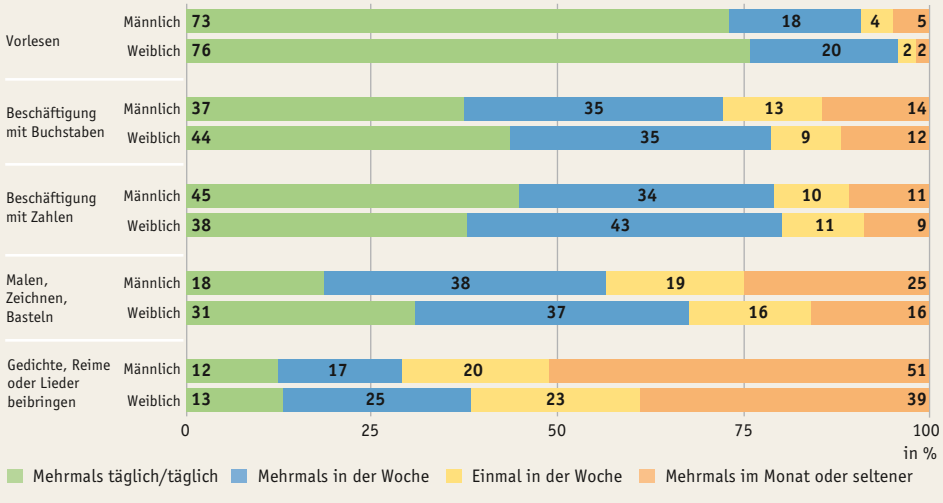
Die Förderung von Mädchen und Jungen in der Familie fällt dabei – zumindest mit Blick auf die hier betrachteten Aktivitäten – durchaus unterschiedlich aus (**Abb. C1-1**, **Tab. C1-5web**). Die Beschäftigung mit Buchstaben, das Malen, aber auch das Beibringen von Reimen und Liedern sind beispielsweise familiale Aktivitäten, die tendenziell häufiger mit Mädchen ausgeübt werden.

Während Eltern mit hohem Schulabschluss häufiger vorlesen, ...

... beschäftigen jene mit niedrigem Schulabschluss ihr Kind häufiger mit dem ABC

Die soziale Herkunft und der MigrationshintergrundⓂ der Eltern haben nur bei einzelnen familialen Aktivitäten einen Einfluss, etwa beim Vorlesen: 84% der Eltern mit hohem, 75% der Eltern mit mittlerem und 56% der Eltern mit niedrigem allgemeinbildenden Schulabschluss lesen ihren Kindern jeden Tag vor (**Tab. C1-5web**). Knapp 14% der 5-Jährigen, deren Eltern einen niedrigen Schulabschluss aufweisen, wird nur einmal in der Woche oder seltener vorgelesen. Insbesondere das häufige Vorlesen in der Familie kann jedoch die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern fördern (**C5**). Daneben beschäftigen Eltern mit niedrigem Schulabschluss häufiger mindestens mehrmals in der Woche ihre 5-jährigen Kinder gezielt mit Buchstaben, bringen ihnen

Abb. C1-1: Häufigkeit von familialen Bildungsaktivitäten mit 5-Jährigen 2011 nach Art der Aktivität und Geschlecht (in %)



Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2011, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen → ***Tab. C1-5web***

Lieder bei oder malen. Auch Eltern mit Migrationshintergrund lesen seltener vor, während sie häufiger als Eltern ohne Migrationshintergrund ihren Kindern Lieder beibringen. Dieses spezifische Interesse an musikalischen Aktivitäten in Familien mit Migrationshintergrund konnte bereits im Bildungsbericht 2012 festgestellt werden. Die elterliche Erwerbstätigkeit steht dagegen nicht in Zusammenhang mit der Häufigkeit verschiedener Eltern-Kind-Aktivitäten.

Elternergänzende Bildung und Betreuung

Eltern treffen Entscheidungen darüber, ab welchem Alter Kinder regelmäßig auch von anderen Personen innerhalb und außerhalb der Familie betreut werden. Auf Basis von retrospektiven Elternangaben ist die Bildungs- und Betreuungsgeschichte Ⓜ von 5-Jährigen darstellbar. In diesem Alter besuchen nahezu alle Kinder Tageseinrichtungen (**C3**), doch haben 14% der 5-Jährigen auch schon einmal eine Tagespflege besucht, 12% an Spiel- oder Eltern-Kind-Gruppen teilgenommen, und 24% wurden in informellen Betreuungsformen Ⓜ betreut, etwa durch Großeltern oder Au-pairs (**Tab. C1-6web**). Die genannten Betreuungsformen werden häufiger von Eltern mit hohem Schulabschluss bzw. ohne Migrationshintergrund in Anspruch genommen. Insbesondere in der Nutzung der Kindertagespflege zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Eltern mit hohem (24%), mittlerem (7%) und niedrigem Schulabschluss (3%). Insgesamt wird auch die nennenswerte Verbreitung informeller Kinderbetreuungsarrangements deutlich, die neben der öffentlich geförderten Tagesbetreuung (**C2**) existieren. Das Einstiegsalter weist darauf hin, dass die informelle Betreuung und die Tagespflege vor allem bis zum Alter von 2 Jahren genutzt werden (**Tab. C1-6web**).

Eltern mit hohem Schulabschluss nutzen vielfältigere Betreuungsformen

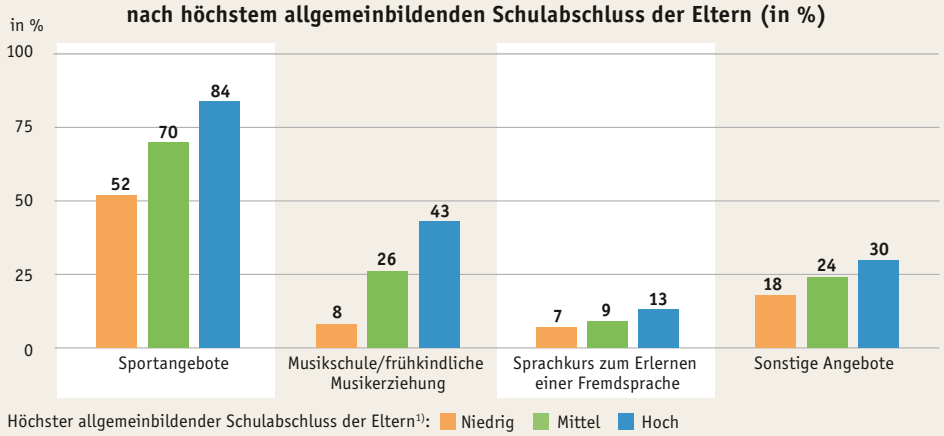
Mit Blick auf das erste Betreuungssetting wird sichtbar, dass für rund 16% der heute 5-Jährigen die informelle Betreuung, für 10% die Tagespflege und für 8% eine Spielgruppe den ersten nicht-elterlichen Betreuungsort darstellte (**Abb. C1-3A**, **Tab. C1-6web**). Die familialen Präferenzen führen zugleich dazu, dass für 84% der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und für 76% der Kinder mit Migrationshintergrund die Kindertageseinrichtung die erste Betreuungserfahrung außerhalb des Elternhauses war, während dies nur für 54% der Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern zutrifft. Der herkunftsabhängigen Bildungsbeteiligung entsprechend (**C3**) variiert auch das durchschnittliche Einstiegsalter in außerfamiliale Betreuung zwischen 2,0 Jahren bei Kindern aus bildungsnahen und 2,9 Jahren aus bildungsfernen Elternhäusern, sodass erstere zu größeren Anteilen insgesamt bis zu vier Jahre lang eine Tageseinrichtung besuchen (**Tab. C1-6web**). Ähnliches zeigt sich auch für Kinder mit Migrationshintergrund. Vor dem Hintergrund der bereits in den ersten Lebensjahren heterogenen Bildungs- und Betreuungsbiografien gewinnt daher für die Fachkräfte der institutionellen Bildung die Aufgabe an Bedeutung, die unterschiedlichen inner- und außerfamilialen Erfahrungen der Kinder beim Übergang in die Kindertagesbetreuung aufzugreifen und entsprechende individuelle Förderangebote zu unterbreiten.

Kita als erste außerfamiliale Betreuungserfahrung für 84% der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern

Nutzung zusätzlicher Bildungsangebote

Eltern entscheiden auch über die Teilnahme ihrer Kinder an non-formalen Bildungsangeboten der Sportvereine, Musikschulen, Kirchen und anderer Anbieter, wodurch sie zusätzlichen Einfluss auf die Förderung ihrer Kinder nehmen. Dabei zeigt sich bei kurz vor der Einschulung stehenden 6-Jährigen, dass 84% der Kinder von Eltern mit hohem allgemeinbildenden Schulabschluss Sportangebote, wie Kinderturnen oder Schwimmen, nutzen, während Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern nur zu 52% daran teilnehmen (**Abb. C1-2**, **Tab. C1-7web**). Diese soziale Selektivität ist auch in

Abb. C1-2: Anteil der 6-Jährigen*, die zusätzliche Bildungsangebote nutzen, 2012 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern (in %)



* *Hierbei handelt es sich um Kinder der Welle 2 von Startkohorte 2, die zum Befragungszeitpunkt im Durchschnitt 6 Jahre alt, aber zu 99% noch nicht eingeschult waren.*

1) *Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife.*

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2012, Welle 2, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen → ***Tab. C1-7web***

Geringere Teilnahme an zusätzlichen Bildungsangeboten durch Kinder von Eltern mit niedrigem Schulabschluss

der Nutzung von Angeboten der frühkindlichen Musikerziehung zu beobachten. Sie werden auch von Jungen sowie Kindern mit Migrationshintergrund seltener besucht. Kinder mit Migrationshintergrund sind zudem seltener in Sportvereinen zu finden als Kinder ohne Migrationshintergrund (65 zu 76%). Mit Blick auf den kindlichen Lebenslauf wird darüber hinaus deutlich, dass diejenigen 6-Jährigen mit spätem Übergang in die Kindertagesbetreuung deutlich seltener nebenher non-formale Bildungsangebote nutzen als gleichaltrige Kinder mit längerer Kitabesuchsdauer. Diese bereits in der frühen Kindheit deutlichen und sich kumulierenden Unterschiede in der Nutzung entsprechender Bildungsangebote werfen die Frage nach möglichen Hemmnissen auf, da Kinder dort vielfältige Erfahrungen machen, die zur Herausbildung zusätzlicher Interessen sowie späterer sozialer Teilhabe beitragen können.

Methodische Erläuterungen

Elterngeldstatistik
Seit Januar 2007 wird statt des Erziehungsgeldes über einen Zeitraum von bis zu 12 bzw. 14 Monaten Elterngeld an Mütter und Väter gezahlt. Der Bezug kann auf beide Elternteile aufgeteilt werden. In der Elterngeldstatistik werden die beendeten Bezüge ausgewiesen.

Betreuungsgeldstatistik
Seit August 2013 kann für ab dem 1. August 2012 geborene Kinder Betreuungsgeld bezogen werden, sofern das Kind keine Angebote in öffentlich geförderter Tagesbetreuung in Anspruch nimmt. Anspruchsberechtigt sind im Regelfall Kinder ab dem 15. bis maximal zum 36. Lebensmonat. In der Betreuungsgeldstatistik werden die laufenden Bezüge ausgewiesen.

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 2
Die Startkohorte 2 umfasst eine Längsschnittkohorte, die mit etwa zwei Jahre vor der Einschulung stehenden Kindern im Kindergarten startet und die frühe Bildung in Kindergarten und Grundschule untersucht. Dabei kommen Erhebungen mit den Kindern, ihren Eltern, pädagogischen Fachkräften sowie den Leitungen des besuchten Kindergartens zum Einsatz. In der Welle 1 der Erhebung wiesen die Kinder ein durchschnittliches Alter von 5 Jahren, in Welle 2 von 6 Jahren auf. Die hier berichteten Auswertungen wurden mit standardisierten Gewichten für Kinder bzw. Kinder und Eltern mit gemeinsamer Teilnahme durchgeführt. Ungewichtete Fallzahl: n = 2.996, darunter 2.340 mit gemeinsamer Teilnahme von Eltern und Kind; Angaben zu fehlenden Werten vgl. **Tab. C1-5web**, **Tab. C1-6web** und **Tab. C1-7web**.

Migrationshintergrund
Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.

Bildungs- und Betreuungsgeschichte im NEPS
In der Elternbefragung des NEPS wurde retrospektiv erhoben, welche Betreuungssettings die Kinder bisher besucht haben und wie sie aktuell betreut werden. Erfragt wurde nur eine regelmäßige Betreuung mit einem Umfang von mindestens sechs Stunden in der Woche. Dabei wurde für jede Betreuungsepisode der jeweilige kalendarische Zeitraum erhoben.

Informelle Betreuungsformen
Hierbei wurden die Betreuungsepisoden zusammengefasst, in denen die Kinder von „Verwandten, Bekannten oder Nachbarn“ und von Au-pairs betreut wurden. Eine nähere Bestimmung der Betreuungspersonen ist auf Basis dieser Erhebung nicht möglich. Bisherige Studien machten allerdings deutlich, dass es sich bei regelmäßigen informellen Betreuungsformen überwiegend um eine familiennahe Betreuung durch die Großeltern handelt.

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als C2

Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Die Entwicklung der Angebote in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung war in den letzten Jahren sehr stark durch den Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige geprägt. Insgesamt haben sich einige Veränderungen der Angebotsstruktur für alle Altersgruppen ergeben, die sich auch auf die Entwicklung der unterschiedlichen Einrichtungsformen sowie die Trägerlandschaft auswirkten. Unterhalb der Einrichtungsebene spielt aus pädagogischer Sicht insbesondere eine Rolle, ob die einzelnen Gruppen in den Einrichtungen mit Blick auf die Altersmischung eine homogene oder eine heterogene Zusammensetzung aufweisen. Dabei stellt sich zunehmend die Frage, ob die – vorwiegend auf rechtlichen Vorgaben beruhende – Trennung zwischen den Altersgruppen der unter und der ab 3-Jährigen bei den Angeboten der Kindertagesbetreuung noch angemessen ist.

Der Indikator thematisiert daher die Entwicklung der Einrichtungsformen und Trägerlandschaft im Hinblick auf die Aufnahme von Kindern unterschiedlicher Altersgruppen. Auch die Altersverteilung in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren wird in den Blick genommen. Zudem wird auf Basis der aktuellsten verfügbaren amtlichen Daten vom März 2013, also wenige Monate vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs, dargestellt, wie weit der Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige bis zu diesem Zeitpunkt vorangeschritten ist. Schließlich werden Strukturfragen der Kindertagespflege thematisiert.

Einrichtungen und Träger

Die Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sind überwiegend im SGB VIII verankert und umfassen insbesondere Kindertageseinrichtungen Ⓜ und Kindertagespflege. Kindertageseinrichtungen können sowohl von freien als auch von öffentlichen Trägern betrieben werden. Die freien Träger umfassen konfessionelle und nicht-konfessionelle Wohlfahrtsverbände, aber auch Anbieter, die keinem Wohlfahrtsverband angehören. Die Tagespflege wird durch die Kinder- und Jugendhilfe gefördert, wenn diese bei den Jugendämtern angemeldet wird. Tageseinrichtungen wurden in Westdeutschland lange Zeit insbesondere von Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt genutzt, während sie im Zuge der Einführung des Rechtsanspruchs für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr mittlerweile auch zunehmend unter 3-Jährige aufnehmen. In Ostdeutschland hat die Aufnahme unter 3-Jähriger bereits eine längere Tradition.

Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige erfolgt insbesondere durch die Erweiterung der vorhandenen Kindertageseinrichtungen

Im März 2013 stehen rund 48.800 Einrichtungen für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zur Verfügung (**Tab. C2-1A**). Seit 2006 hat sich diese Anzahl um 3.500 Einrichtungen bzw. um knapp 8% erhöht. Unter Berücksichtigung der Altersstruktur in den Einrichtungen wird deutlich, dass der U3-Ausbau insbesondere durch die Schaffung neuer Gruppen in vorhandenen Kindertageseinrichtungen und nur in geringerem Umfang durch die Neueröffnung von Einrichtungen erreicht worden ist. Dementsprechend hoch liegt mit 84% der Anteil der Einrichtungen, in denen mindestens ein unter 3-jähriges Kind betreut wird (**Tab. C2-4web**). Auffällig ist, dass nur ein geringer Teil der Einrichtungen ausschließlich unter 3-Jährige aufnimmt. Während in diesen Einrichtungen für die Kinder im Alter von 3 Jahren ein Wechsel in eine andere Einrichtung notwendig wird, ist der Übergang in Einrichtungen mit

Kindern aller Altersgruppen niedrigschwellig und allenfalls mit einem Wechsel der Gruppe innerhalb der Einrichtung verbunden.

Prozentualer Anteil der öffentlichen Träger sinkt weiterhin

Die Entwicklung der Trägerlandschaft ist weiterhin durch eine prozentuale Abnahme der Kinder in Einrichtungen öffentlicher Trägerschaft und somit eine zunehmende Relevanz der freien Träger geprägt (**Tab. C2-2A**). Allerdings ergeben sich auch Verschiebungen innerhalb der freien Träger. Bei den Angeboten für unter 3-Jährige erhöhte sich seit 2006 der Anteil der konfessionellen Träger deutschlandweit von 21 auf 27%; bei den Angeboten für 3- bis unter 6-Jährige sank ihr Anteil hingegen leicht auf zuletzt 41%. Angebote von privatgewerblichen Trägern und Tageseinrichtungen für Kinder von Betriebsangehörigen spielen weiterhin keine nennenswerte Rolle (**Tab. C2-5web**).

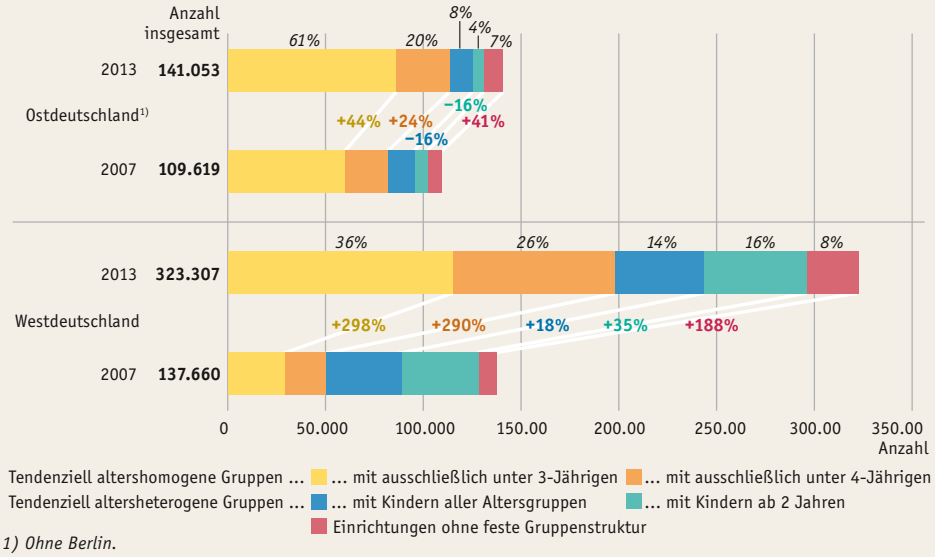
Altersstruktur in Gruppen

Gruppen mit einer geringen Altersspanne häufigste Gruppenform bei unter 3-Jährigen

Während der U3-Ausbau auf der Einrichtungsebene vorrangig durch die Erweiterung des Angebots der vorhandenen Kindertageseinrichtungen realisiert wurde, zeigt sich auf der Gruppenebene eine andere Tendenz. So wird bei der Zusammensetzung der Gruppen Ⓜ offensichtlich darauf geachtet, die Altersspanne möglichst gering zu halten und eher altershomogene Gruppen mit bis zu drei Altersjahrgängen zu schaffen. Die Gruppenform mit der geringsten Altersspanne, die Gruppen mit ausschließlich unter 3-Jährigen – in der Regel sind dies nur 1- und 2-Jährige –, hat deutlich zugenommen. In Westdeutschland hat sich die Anzahl der unter 3-Jährigen, die in dieser Gruppenform betreut werden, zwischen 2007 und 2013 nahezu vervierfacht und stellt nunmehr die am häufigsten verbreitete Gruppenform für diese Altersgruppe dar (**Abb. C2-1**, **Tab. C2-6web**).

In Gruppen mit ausschließlich unter 4-Jährigen befinden sich oftmals 1- und 2-Jährige sowie Kinder, die erst im Laufe des Kindergartenjahres 3 Jahre alt werden, sodass – trotz einer rechnerischen Altersspanne von bis zu vier Altersjahrgängen – in diesen Fällen ebenfalls von relativ altershomogenen Gruppen auszugehen ist. Der Anteil unter 3-Jähriger in Gruppen mit einer Altersspanne von vier und mehr Alters-

Abb. C2-1: Unter 3-Jährige in Kindertageseinrichtungen 2007 und 2013 nach Gruppenformen und Ländergruppen



1) Ohne Berlin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ *Tab. C2-6web*

Altersheterogene Gruppen verlieren als Gruppenform für unter 3-Jährige weiterhin an Bedeutung

jahrgängen, also in eher altersheterogenen Gruppen, nimmt in Ostdeutschland seit 2007 ab und liegt 2013 bei 12% (**Abb. C2-1**). In Westdeutschland ist ihr Anteil an allen unter 3-Jährigen auf 30% gesunken. Insgesamt zeigt sich: Kinder im Alter von unter 3 Jahren befinden sich zwar in Ost- wie in Westdeutschland zumeist in Einrichtungen für alle Altersgruppen, werden dort jedoch mehrheitlich in tendenziell altershomogenen Gruppen betreut und befinden sich somit zunehmend seltener in Gruppen, die nicht vorrangig für sie konzipiert wurden.

Öffentlich geförderte Kindertagespflege

Durch das Kinderförderungsgesetz (KiföG) wurde die öffentlich geförderte Tagespflege als Angebot der frühkindlichen Bildung für unter 3-Jährige den Kindertageseinrichtungen gleichgestellt. 2013 wurden durch knapp 44.000 Tagespflegepersonen (**Tab. C2-3A**, **Tab. C2-7web**) insgesamt rund 139.700 Kinder betreut; mehr als zwei Drittel dieser Kinder waren unter 3 Jahre alt (**Tab. C2-8web**). Für diese Kinder bedeutet das in der Praxis zumeist, dass sie im Alter von 3 Jahren den Übergang von einer Tagespflegestelle in eine Tageseinrichtung bewältigen müssen.

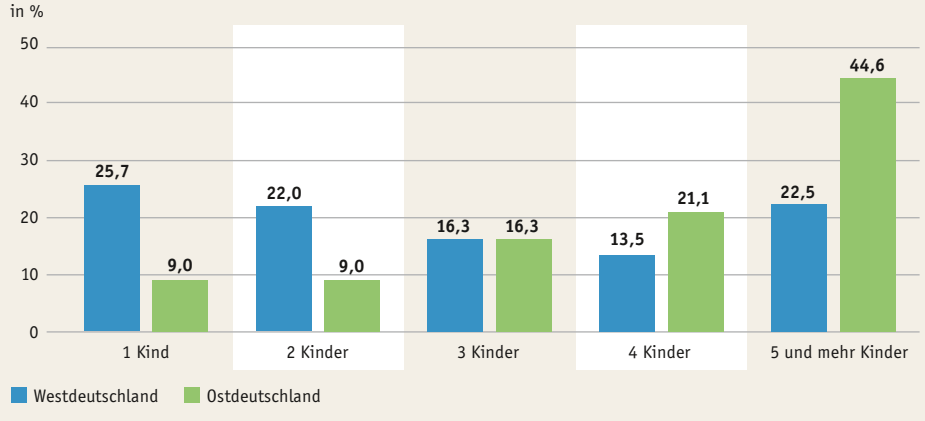
Bis zur Aufwertung der Kindertagespflege für unter 3-Jährige durch das KiföG hatte diese in Westdeutschland oftmals den Charakter einer Nachbarschaftshilfe oder einer Elternselbsthilfe, bei der die Tagespflegepersonen ein bis zwei Kinder betreuten, zumeist neben eigenen Kindern. Inzwischen ist die Tätigkeit als Tagespflegeperson gesetzlich verankert, genehmigungspflichtig, hat einen Bildungsauftrag und soll möglichst von geschulten Kräften erbracht werden. Dies hat dazu geführt, dass Tagespflegepersonen ihre Kapazitäten zunehmend ausweiten. Entsprechend ist die Anzahl derjenigen Tagespflegepersonen, die vier und mehr Kinder betreuen und die Tätigkeit somit als Beruf ausüben, seit 2006 um knapp das Dreifache angestiegen (**Tab. C2-7web**). Sobald sich mindestens zwei Tagespflegepersonen zusammenschließen, spricht man von Großtagespflege Ⓜ (**Tab. C2-9web**).

Vielfalt der Tagespflegeformen nimmt zu

Tagespflege mit bis zu zwei Kindern in Westdeutschland auf dem Rückzug

Insgesamt sind weiterhin deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland zu erkennen (**Abb. C2-2**). In Westdeutschland ist zwar der Anteil der Personen mit ein oder zwei Kindern seit 2006 um rund 30 Prozentpunkte gesunken (**Tab. C2-3A**), ist aber mit 48% nach wie vor relativ hoch. Insgesamt ist hier eine große Heterogenität anzutreffen, von familiennahen Unterstützungsformen bis hin zu berufsmäßig erbrachten Angeboten, die im Rahmen der Großtagespflege sogar eine erkennbare

Abb. C2-2: Kindertagespflegepersonen 2013 nach Anzahl der betreuten Kinder und Ländergruppen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, eigene Berechnungen

→ *Tab. C2-3A, Tab. C2-7web*

Nähe zu Kindertageseinrichtungen aufweisen. Die besondere Herausforderung besteht darin, bei diesen heterogenen Formen sicherzustellen, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit gleichbleibend hoch ist.

In Ostdeutschland war die Tradition der nachbarschaftlichen Tagespflege nicht so verbreitet, sodass sich dort in den letzten beiden Jahrzehnten vorrangig Tagespflegepersonen etabliert haben, die diese Aufgabe beruflich übernehmen und mehr als vier Kinder betreuen. Dies trifft auf zwei Drittel der Tagespflegepersonen in Ostdeutschland zu (**Abb. C2-2**). Die Aufnahme von ein bis zwei Kindern ist dagegen mit 18% kaum verbreitet.

In Ostdeutschland vorwiegend beruflich ausgeübte Kindertagespflege

Bisheriger und künftiger Ausbau für unter 3-Jährige

Der Bedarf an Plätzen für unter 3-Jährige wurde bis zur Einführung des Rechtsanspruchs auf der Grundlage des DJI-Surveys AID:A auf bundesweit rund 39%, also insgesamt etwa 780.000 Plätze, geschätzt. Für Westdeutschland ergibt sich demnach für den 1. August 2013 ein Bedarf von rund 588.600 Plätzen (**Abb. C2-3A**). Im Vergleich dazu wurden in Westdeutschland im März 2013 ca. 394.100 unter 3-jährige Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege betreut (**Tab. C2-10web**). Das sind zwar fast 256.500 Kinder unter 3 Jahren mehr als im Jahr 2006, aber zugleich auch 194.500 weniger als die Bedarfsprognosen vorausberechnet haben. Nach Meldungen der Länder an das Bundesfamilienministerium im Rahmen ihrer Berichtspflicht zum Investitionsprogramm des Bundes zum Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige standen im Juli 2013 in Westdeutschland allerdings bereits 505.000 Plätze zur Verfügung. Diese Meldungen der Länder weisen darauf hin, dass kurz vor Einführung des Rechtsanspruchs noch eine erhebliche Anzahl an Plätzen geschaffen wurde und die Lücke zwischen Angebot und Bedarf zu diesem Zeitpunkt nicht so groß war wie zunächst befürchtet. Hinweise darauf liefert auch die Anzahl der bis Ende 2013 verzeichneten Verfahren bei Verwaltungsgerichten. Insgesamt wurden im Zusammenhang mit der Einführung des Rechtsanspruchs 242 Verfahren verzeichnet, nur etwas mehr als ein Drittel aller Verwaltungsgerichte in Deutschland konnte überhaupt ein Verfahren aufweisen.[1]

Etwas mehr als ein Drittel der Verwaltungsgerichte verzeichnete bis zum Jahresende 2013 Verfahren zum Rechtsanspruch

Das Angebot an U3-Plätzen wird in der amtlichen Statistik überdies unterschätzt, weil sich die Altersangabe der betreuten Kinder in der amtlichen Statistik auf den 1. März bezieht. Dadurch werden Kinder, die als 2-Jährige zu Beginn des Kita-Jahres aufgenommen wurden, aber bis zum März des darauffolgenden Jahres 3 Jahre alt werden, in der Statistik nicht mehr als unter 3-Jährige erfasst. Wie viele dieser 2-Jährigen zu Beginn des Kita-Jahres 2012/13 genau betreut wurden, ist anhand der vorliegendenDaten derzeit nicht zu beantworten.

Stichtagserhebung der Kinder in Tageseinrichtungen führt zu deutlicher Unterschätzung des U3-Platzangebots

Methodische Erläuterungen

Kindertageseinrichtungen
Die Anzahl der Kindertageseinrichtungen enthält keine Einrichtungen mit ausschließlich Schulkindern (Horte) und entspricht daher nicht der in **B1** ausgewiesenen Anzahl an Kindertageseinrichtungen.

Zusammensetzung der Gruppen
Die traditionelle Unterteilung in die Zielgruppe der unter 3-Jährigen und der ab 3-Jährigen betont die Altersstufe von jeweils drei Jahren. Daher werden die Begriffe altershomogen und altersheterogen in diesem Zusammenhang dann verwendet, wenn sich tendenziell in den Gruppen Kinder mit bis zu 3 Jahren Altersunterschied bzw. ab 4 Jahren Altersunterschied befinden.

Großtagespflege
Unter einer Großtagespflegestelle im Sinne der amtlichen Statistik versteht man erstens einen „Zusammenschluss von mehreren Kindertagespflegepersonen (mind. zwei Personen) zur gemeinsamen Betreuung von Kindern über Tag oder zweitens einzelne Kindertagespflegepersonen, die aufgrund der Erlaubnis nach § 43 Absatz 3 Satz 3 SGB VIII mehr als fünf gleichzeitig anwesende, fremde Kinder betreuen dürfen". Dieses Betreuungsangebot existiert nur in einem Teil der Länder (vgl. **Tab. C2-9web**).

1 *Vgl. Wiesner, R. & Kößler, M. (2014). Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte zur Durchsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für unter 3-Jährige. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut – München.*

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als C3

Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege

Das Verhältnis zwischen der in der Familie und der in institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung verbrachten Zeit verschiebt sich in der frühen Kindheit hinsichtlich des täglichen Betreuungsumfangs ebenso wie in Bezug auf die Anzahl der Jahre, die Kinder institutionell betreut werden (**C1**). Der Indikator rückt daher die Bildungsbeteiligung nach den unterschiedlichen Altersjahren in den Mittelpunkt und beschäftigt sich zudem mit den täglichen Betreuungszeiten. Dabei werden auch die elterlichen Bedarfe einbezogen, die einen großen Einfluss auf die Inanspruchnahme von Angeboten der Kindertagesbetreuung haben. Eine besondere Bedeutung kommt der Bildungsbeteiligung insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund sowie Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern zu. Erstmals wird daher in diesem Indikator die Bildungsbeteiligung nach dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern sowie – in Fortschreibung – von Kindern mit Migrationshintergrund dargestellt.

Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen

Nahezu 600.000 Kinder (Westdeutschland: 394.148; Ostdeutschland: 202.141) im Alter von unter 3 Jahren nahmen im März 2013 Angebote der Kindertagesbetreuung in Anspruch. Einige Monate vor der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-Jährige im August 2013 befanden sich somit 29% der unter 3-Jährigen in Tageseinrichtungen oder Tagespflege (**Tab. C3-1A**, **Tab. C3-2A**). In Westdeutschland hat sich die Bildungsbeteiligung an Angeboten der frühkindlichen Bildung seit 2006 damit verdreifacht und lag im März 2013 bei rund 24%. Im Osten ist der Anteil der unter 3-Jährigen in Kindertagesbetreuung mit knapp 50% doppelt so hoch – diese Differenz lässt sich auch über 20 Jahre nach der Vereinigung vor allem auf die unterschiedlichen Betreuungstraditionen und -kulturen in den beiden Landesteilen zurückführen. Die Quote der Inanspruchnahme von Kindertagespflege liegt bundesweit bei knapp 5% der Altersgruppe der unter 3-Jährigen. Während sich zwischen West- und Ostdeutschland keine generellen Unterschiede zeigen, variiert die Quote zwischen den Ländern teilweise erheblich.

Bildungsbeteiligung unter 3-Jähriger in Westdeutschland seit 2006 verdreifacht

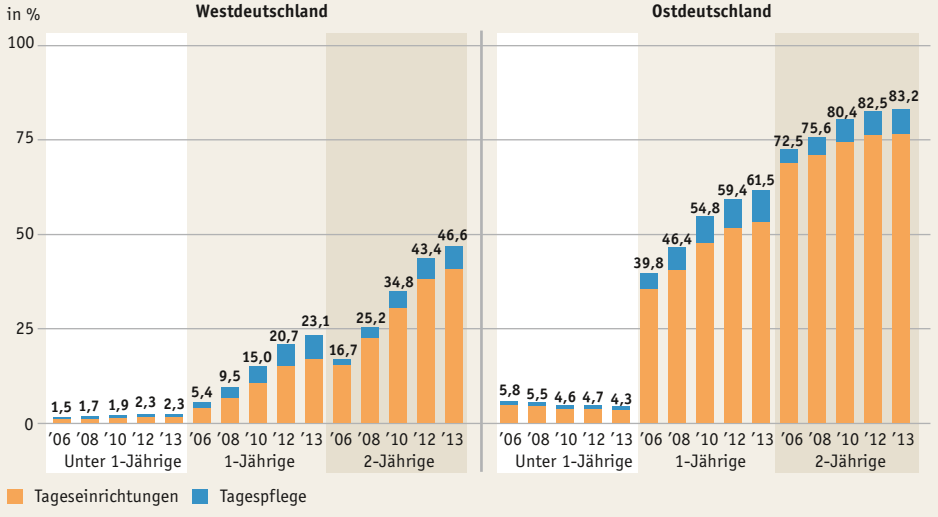
Auch wenn die Inanspruchnahme von Angeboten der Kindertagesbetreuung der unter 3-Jährigen zwischen 2006 und 2013 insgesamt deutlich angestiegen ist, zeigen sich für die einzelnen Altersjahre unterschiedliche Tendenzen. So liegt die Quote der unter 1-Jährigen im Westen bei rund 2%, im Osten ist sie sogar leicht auf zuletzt 4% gesunken (**Abb. C3-1**, **Tab. C3-1A**, **Tab. C3-5web**). Bei den 1- und 2-Jährigen stiegen die Anteile hingegen deutlich an. Die Inanspruchnahme der 1-Jährigen hat sich in dieser Zeit in Westdeutschland mehr als vervierfacht und lag zuletzt bei 23%; in Ostdeutschland stieg die Quote auf knapp 62% an. 2-Jährige besuchen in Ostdeutschland zu 83% ein Angebot der Kindertagesbetreuung, im Westen wird eine Quote von 47% erreicht. Die Elternbefragung im Rahmen der KiföG-Evaluation 2012 weist darauf hin, dass die Ausbaubedarfe für die Altersjahre sehr unterschiedlich sind (**Tab. C3-6web**).

Steigende Quoten bei den 1- und 2-Jährigen sowohl in West- als auch in Ostdeutschland

Bezogen auf die täglichen Betreuungszeiten zeigt sich bei den unter 3-Jährigen in Westdeutschland eine weitere Verschiebung hin zu längeren Betreuungszeiten. Der Anteil der unter 3-Jährigen, die ganztägig (M) betreut werden, hat sich von 33 auf 43% erhöht (**Tab. C3-7web**). In Ostdeutschland ist dieser Anteil sogar von 62 auf 75% angestiegen. Diese Tendenz ist dadurch zu erklären, dass unter den bis August 2013

Weiterhin zunehmende Betreuungszeiten bei unter 3-Jährigen

Abb. C3-1: Quote der Bildungsbeteiligung von unter 3-Jährigen in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006, 2008, 2010, 2012 und 2013* nach Ländergruppen und Altersjahren (in %)



* *Stichtag der Erhebung 2013 ist der 01.03. Die Daten für 2013 beziehen sich demnach auf das Kindergartenjahr 2012/13 und zeigen die Quote der Bildungsbeteiligung rund 5 Monate vor Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-Jährige.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen

→ ***Tab. C3-1A, Tab. C3-5web***

gültigen rechtlichen Rahmenbedingungen insbesondere diejenigen Familien einen Anspruch auf einen Betreuungsplatz hatten, in denen beide Eltern bzw. der alleinerziehende Elternteil erwerbstätig waren, und diese daher oftmals Ganztagsplätze benötigten.

Durch die Einführung des uneingeschränkten Rechtsanspruchs werden seit August 2013 auch nicht-erwerbstätige Eltern verstärkt Kinderbetreuungsangebote nachfragen, um ihren unter 3-jährigen Kindern ebenfalls zusätzliche Bildungsgelegenheiten und altersentsprechende Kontakte zu eröffnen. So lässt zumindest die 2012 durchgeführte Elternbefragung im Rahmen der KiföG-Evaluation erwarten, dass künftig vermehrt kürzere Betreuungszeiten stärker nachgefragt werden – und dies umso mehr, je jünger die Kinder sind. Diese Tendenz ist bei Eltern im Westen stärker zu erwarten als im Osten (**Tab. C3-6web**).

Bildungsbeteiligung der 3- bis unter 6-Jährigen

Die Bildungsbeteiligung der 3- bis unter 6-Jährigen Ⓜ in Tageseinrichtungen und Tagespflege ist insgesamt sehr hoch und liegt ab dem Alter von 4 Jahren bei über 95% (**Tab. C3-1A**, **Tab. C3-5web**). Vergleichbare Quoten gelten auch für die 3-Jährigen in Ostdeutschland, während in Westdeutschland inzwischen immerhin 87% dieses Altersjahrgangs ein Angebot der Kindertagesbetreuung besuchen; dieser Anteil hat sich seit 2006 (74%) deutlich erhöht. Bezogen auf die täglichen Betreuungszeiten zeigt sich im Zeitverlauf seit 2006 eine spürbare Zunahme des Anteils der Kinder mit einer ganztägigen Betreuung. Während 2006 ein Viertel der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt ganztägig betreut wurde, stieg dieser Anteil bis 2013 deutschlandweit auf 42% (**Tab. C3-7web**).

Auch im Kindergartenalter ansteigende Betreuungszeiten

Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und nach sozialer Herkunft

Der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund (M) ist in den Ländern und Regionen, aber auch in den jeweiligen Wohngebieten unterschiedlich. Diese ungleiche Verteilung bildet sich auch in Kindertageseinrichtungen ab, sodass sich auch der Anteil der Kinder mit überwiegend nicht-deutscher Familiensprache pro Einrichtung regional unterscheidet. Seit 2006 haben sich die Segregationstendenzen in Kindertageseinrichtungen, also die Anteile der Kinder in Einrichtungen mit hohen Anteilen an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache, in Westdeutschland leicht verstärkt. 34% der Kinder, die zu Hause nicht überwiegend Deutsch sprechen, werden in den westdeutschen Ländern in Einrichtungen mit über 50% an Kindern mit überwiegend nicht-deutscher Familiensprache betreut (**Tab. C3-3A**). Die alltagsintegrierte Sprachförderung von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache ist in derartigen Einrichtungen aufgrund des eingeschränkten Kontakts zu überwiegend Deutsch sprechenden Kindern erschwert und erfordert daher erhöhte Personalressourcen.

Segregationstendenzen in Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland seit 2006 leicht verstärkt

Die Bildungsbeteiligungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen und Tagespflege liegt 2013 vor der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-Jährige bei unter 3-Jährigen um 18 Prozentpunkte niedriger als die Quote der gleichaltrigen Kinder ohne Migrationshintergrund (**Tab. C3-4A**). Obwohl seit 2009 sowohl die Bildungsbeteiligung der Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund gestiegen ist, hat sich die Differenz zwischen beiden Gruppen seither sogar erhöht.

Bildungsbeteiligung unter 3-Jähriger mit Migrationshintergrund weniger stark gestiegen als bei Kindern ohne Migrationshintergrund

Die Inanspruchnahme von Angeboten der frühkindlichen Bildung variiert bei unter 3-Jährigen zudem nach dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern (**Tab. C3-8web**). So liegt die Bildungsbeteiligung derjenigen Kinder, deren Eltern die (Fach-)Hochschulreife besitzen, 2012 deutschlandweit um 12 Prozentpunkte höher als bei Kindern, deren Eltern höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen.

Bildungsbeteiligung unter 3-Jähriger variiert nach Schulabschluss der Eltern

Die Gründe für diese nach dem Migrationshintergrund und dem höchsten Schulabschluss der Eltern variierenden Quoten sind vielfältig. So war vor dem 1. August 2013 die Erwerbstätigkeit der Eltern für die Vergabe von Betreuungsplätzen maßgeblich, welche sich – wie anhand des Mikrozensus deutlich wird – auch nach dem Migrationshintergrund und dem Schulabschluss unterscheidet. In derartige Unterschiede können aber auch mangelnde Informationen aufseiten der Eltern über die zur Verfügung stehenden Angebote für diese Altersgruppe sowie unterschiedliche Vorstellungen über Kindererziehung einfließen.

(M) ethodische Erläuterungen

Ganztägige Betreuung
Als ganztägige Betreuung gilt hier eine durchgehende Betreuungszeit von mehr als 7 Stunden pro Betreuungstag. Zur geänderten Erfassung der Betreuungszeiten vgl. Erläuterungen zu **Tab. C3-7web**.

Bildungsbeteiligung der 3- bis unter 6-Jährigen
Die Quote der Bildungsbeteiligung von 6-Jährigen kann aufgrund der Überschneidungen mit dem Schulbereich in diesem Alter nicht ausgewiesen werden, auch wenn sich ein nicht unerheblicher Teil der 6-Jährigen noch in der Kindertagesbetreuung befindet (vgl. **C6**).

Migrationshintergrund
Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik den Migrationshintergrund der Kinder in Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt. Zudem wird als zusätzliches Merkmal erhoben, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird. Für die Bestimmung der Beteiligungsquote wurde eine Sonderauswertung des Mikrozensus vorgenommen (vgl. Anmerkungen zu **Tab. C3-4A**).

Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als C4

Für die Bildungs- und Betreuungssituation in den Kindertageseinrichtungen hat das pädagogische Personal eine besondere Bedeutung. Ein ausreichendes Angebot an qualifizierten Fachkräften stellt die Grundvoraussetzung für die Bereitstellung der erforderlichen Anzahl an Betreuungsangeboten für alle Altersgruppen und die Umsetzung des Bildungs- und Förderauftrags der Kindertagesbetreuung dar. Der Indikator thematisiert daher die quantitative Entwicklung der Personalressourcen mit Blick auf die Anzahl und die Beschäftigungszeiten des pädagogischen Personals sowie – im Hinblick auf zukünftige Herausforderungen – die vorhandenen Ausbildungskapazitäten. Als Bestandteile der Strukturqualität werden zudem die Qualifikation des Personals und die Personalschlüssel in Gruppen betrachtet. Dabei steht die Frage im Vordergrund, inwiefern in Anbetracht des schnellen Ausbaus der Angebote in den letzten Jahren (**C2**) Veränderungen in der Personalstruktur zu beobachten sind.

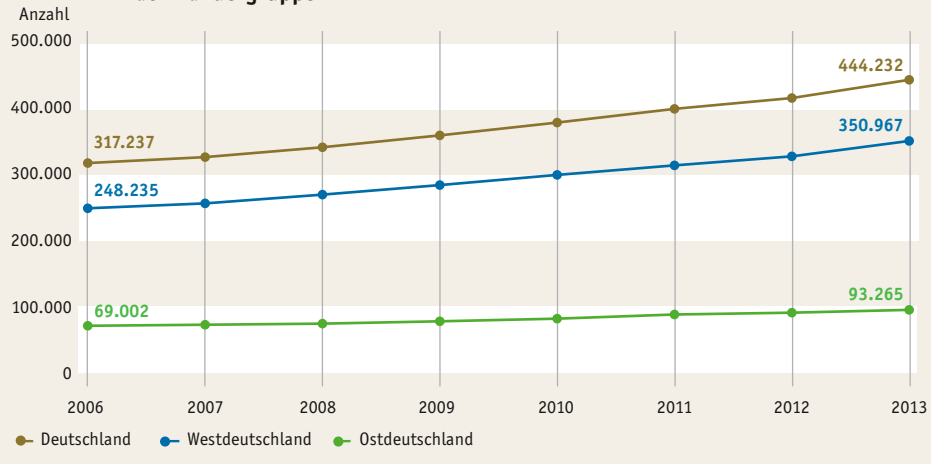
Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen

Das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen Ⓜ, das gruppenübergreifend oder in Gruppen mit Kindern vor dem Schuleintritt arbeitet, hat im Jahr 2013 mit rund 444.200 Beschäftigten einen neuen Höchststand erreicht (**Abb. C4-1**, **Tab. C4-1A**, **Tab. C4-6web**). Seit 2006 ist diese Zahl um 40% gestiegen. In Westdeutschland ist der Zuwachs mit 102.700 Personen (+41%) prozentual etwas höher ausgefallen als in Ostdeutschland mit 24.300 Personen (+35%). Der ungewöhnlich starke Personalzuwachs ist in Westdeutschland auf drei Wachstumsmotoren zurückzuführen: vor allem auf den Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige, auf die Ausweitung der Betreuungszeiten (**C3**) sowie auf eine generelle Verbesserung der Personalschüssel Ⓜ. In Ostdeutschland gab es neben dem Ausbau für unter 3-Jährige auch demografische Zuwächse in allen Altersgruppen.

Personalzuwachs ist auf U3-Ausbau, Betreuungszeiten und verbesserte Personalschlüssel zurückzuführen

Die Beobachtung der Personalschlüssel belegt seit Beginn des Ausbaus in Ost- wie in Westdeutschland eine stetige Verbesserung, die jedoch aufgrund einer statisti-

Abb. C4-1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2006 bis 2013 nach Ländergruppen



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ *Tab. C4-1A*

Anzahl des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen wächst weiterhin deutlich

schen Umstellung nicht im Zeitverlauf dargestellt werden kann. Am höchsten ist der Personaleinsatz in Gruppen, in denen ausschließlich unter 3-Jährige betreut werden (**Tab. C4-2A**, **Tab. C4-7web**). Sobald ältere Kinder hinzukommen, steigt die Anzahl der Kinder pro pädagogisch tätiger Person. Dabei variiert der Personaleinsatz nicht nur zwischen West- und Ostdeutschland, sondern auch zwischen den einzelnen Ländern, z. B. in Gruppen für unter 3-Jährige im Westen zwischen 1 : 3,2 in Bremen und 1 : 5,4 in Hamburg sowie im Osten zwischen 1 : 5,4 in Thüringen und 1 : 6,7 in Sachsen-Anhalt. Es zeigt sich, dass hier von länderübergreifenden einheitlichen Standards nicht die Rede sein kann.

Anstieg des Personals im Alter ab 50 Jahren

Deutlich angestiegen ist der Anteil des ab 50-jährigen Personals: in Westdeutschland von knapp 7% im Jahr 1990 auf 23% in 2013, im Osten seit 1991 um 20 Prozentpunkte auf 33% (**Tab. C4-8web**). Auch wenn der Anteil des männlichen Personals in Kindertageseinrichtungen leicht gestiegen ist, handelt es sich mit einem Frauenanteil von 96% dennoch nach wie vor um einen fast ausschließlich weiblich geprägten Arbeitsmarkt (**Tab. C4-9web**).

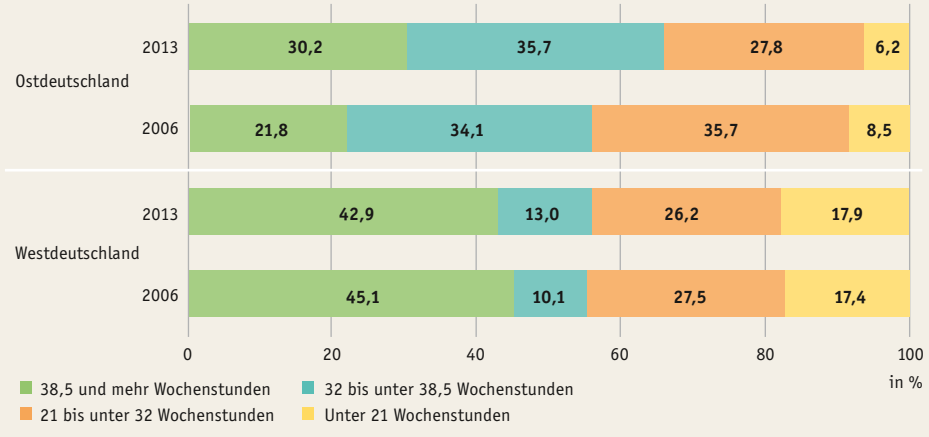
Beschäftigungsumfang

Im Westen keine Tendenz zur Aufstockung der Beschäftigungszeiten, im Osten Anstieg der mindestens vollzeitnahen Beschäftigungen

Der Anteil der Vollzeittätigen ist in Westdeutschland seit 2006 von 45 auf 43% leicht zurückgegangen, in Ostdeutschland liegt er trotz eines merklichen Anstiegs zwischen 2006 und 2011 mit 30% deutlich niedriger (**Abb. C4-2**, **Tab. C4-1A**, **Tab. C4-10web**). Gleichzeitig ist der Anteil der vollzeitnahen Beschäftigungen (32 bis unter 38,5 Wochenstunden) im Osten auf 36% angestiegen, im Westen auf 13%. Insgesamt beläuft sich somit der Anteil des Personals mit über 32 Wochenstunden auf immerhin 66% im Osten und 56% im Westen. Während in Westdeutschland trotz des erhöhten Personalbedarfs keine Tendenzen zur Aufstockung der Beschäftigungszeiten erkennbar sind, steigen in Ostdeutschland die Anteile des Personals mit mindestens vollzeitnahen Beschäftigungszeiten deutlich an.

Insgesamt ergibt sich ein vielschichtiges Bild an unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen. Der hohe Differenzierungsgrad ist vermutlich auch der Tatsache geschuldet, dass die Betreuungszeiten der Kinder und die damit verbundene Finanzierung ebenfalls flexibler geworden sind und die Einrichtungen den Personaleinsatz vorsichtiger planen. Allerdings scheint die Ausfächerung der Beschäftigungszeiten

Abb. C4-2: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2006 und 2013 nach Beschäftigungsumfang und Ländergruppen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ *Tab. C4-1A, Tab. C4-10web*

auch den Wünschen des Personals entgegenzukommen. Laut Mikrozensus 2011 (M) hatten 90% der erwerbstätigen Erzieherinnen in Westdeutschland keinen Wunsch nach mehr Arbeitsstunden; in Ostdeutschland wünschten sich hingegen 17% einen größeren Stundenumfang.

Qualifikation und Ausbildung des pädagogischen Personals

Deutlich zunehmende Ausbildungskapazitäten in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher

Analog zum erhöhten Personalbedarf haben sich auch die Kapazitäten in den Ausbildungsgängen zur Erzieherin bzw. zum Erzieher um 71% merklich erhöht. Während am Ende des Schuljahres 2008/09 knapp 16.100 Personen die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen hatten, werden es 2014/15 voraussichtlich rund 27.500 sein (**Tab. C4-3A**). Zudem werden deutschlandweit jährlich knapp 5.400 Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger (**Tab. C4-11web**) sowie zuletzt ca. 11.700 Sozialassistentinnen und -assistenten ausgebildet (**Tab. C4-12web**). Diese nehmen allerdings größtenteils die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher auf. Zusätzlich zu den Absolventinnen und Absolventen dieser Ausbildungsberufe münden auch einige Hundert hochschulausgebildete Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in das Arbeitsfeld ein. Der deutliche Anstieg der Ausbildungskapazitäten auf zusammen jährlich rund 30.000 dem Teilarbeitsmarkt potenziell zur Verfügung stehenden Personen zeigt, dass die Länder nachdrücklich auf den drohenden Personalmangel reagiert haben, auch wenn in einigen Metropolregionen Personalengpässe zu verzeichnen sind. Die Steigerung der Ausbildungskapazitäten dürfte ein entscheidender Grund dafür sein, dass bis zum Frühjahr 2013 – mit Ausnahme einzelner Länder – weder in West- noch in Ostdeutschland flächendeckende Dequalifizierungstendenzen hinsichtlich der Ausbildungsabschlüsse des pädagogischen Personals deutlich werden (**Tab. C4-4A**, **Tab. C4-13web**).

Bislang keine flächendeckenden Dequalifizierungstendenzen in Kindertageseinrichtungen im Zuge des U3-Ausbaus

Eine besondere Dynamik zeigt sich mit Blick auf die Qualifizierung der Tagespflegepersonen. Mit 31% verfügt inzwischen nahezu ein Drittel des Personals über eine pädagogische Berufsausbildung, weitere 39% haben zumindest einen speziellen Qualifizierungskurs mit einem Umfang von 160 Stunden absolviert, welcher sich mittlerweile als Mindeststandard für das Personal etabliert hat (**Tab. C4-5A**). Zum Vergleich: 2006 lag diese Quote noch bei 5%. Der Anteil der Tagespflegepersonen, die nicht über diesen Mindeststandard verfügen, ist von 67% (2006) auf zuletzt knapp 30% (2013) gesunken. Innerhalb dieser Gruppe ist der Anteil derjenigen, die keinerlei Qualifizierung nachweisen können, auf 6% zurückgegangen. Es zeigt sich dabei ein Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsniveau der Tagespflegepersonen und der Anzahl der betreuten Kinder: Der Anteil der Personen mit einer pädagogischen Ausbildung steigt mit der Anzahl der betreuten Kinder an (**Tab. C4-14web**).

Anteil der Tagespflegepersonen mit pädagogischer Ausbildung steigt mit der Anzahl der betreuten Kinder

(M) ethodische Erläuterungen

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen
Hier wird das pädagogische Personal (einschließlich Personen, die sich in Ausbildung befinden) ohne die Beschäftigten in Gruppen mit ausschließlich Schulkindern sowie ohne Verwaltungs- und Leitungstätige ausgewiesen, sodass sich seine Anzahl von den in **B2** ausgewiesenen Beschäftigten unterscheidet. Vor 2006 wurden die freigestellten Leitungskräfte mit berücksichtigt. 2006 bis 2010 konnten die freigestellten Leitungskräfte herausgerechnet werden, seit 2011 diejenigen Tätigen, die anhand ihres ersten Arbeitsbereichs ausschließlich Leitungstätigkeiten ausüben.

Personalschlüssel
Bei der Berechnung des Personalschlüssels werden die Betreuungszeiten der Kinder pro Gruppe aufsummiert und durch 40 Wochenstunden geteilt, sodass sich daraus ein Ganztagsbetreuungsäquivalent ergibt. Analog wird beim Personal verfahren, indem ein auf 39 Wochenstunden standardisiertes Vollzeitäquivalent gebildet wird. Diese beiden Werte werden miteinander ins Verhältnis gesetzt. Die Wochenstunden der gruppenübergreifend Tätigen werden gleichmäßig auf alle Gruppen der Einrichtung verteilt. Da Gruppen, in denen Kinder mit Behinderungen betreut werden, eine bessere Personalausstattung besitzen (vgl. **H**), werden diese nicht in diese Analyse einbezogen.

Mikrozensus 2011
Berücksichtigt wurden erwerbstätige Erzieherinnen (Berufsgruppe 863, KldB 1992) im Alter von 20 bis 59 Jahren, die in Kindergärten oder Vorschulen tätig sind, in der Berichtswoche gearbeitet haben, am Hauptwohnsitz und in Privathaushalten leben und nicht selbst als lediges Kind im Haushalt leben. Ohne Auszubildende.

Neu im Bericht 2014,
Teile im Bericht 2012 als C5

Frühkindliche kognitive Kompetenzen

Die ersten Lebensjahre vor der Einschulung sind geprägt durch vielfältige Entwicklungsveränderungen, unter anderem auch hinsichtlich einer Vielzahl von kognitiven Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Familie und die Kindertagesbetreuung bilden dafür die wichtigsten Lernumwelten. In Längsschnittstudien wurden eine Reihe frühkindlicher kognitiver Kompetenzen identifiziert, die als Prädiktoren spätere schulische Leistungen erklären, weshalb sie auch als Vorläufer- oder basale Kompetenzen benannt werden. Zu ihnen zählen auch frühe sprachliche Kompetenzen. Erstmalig können auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)Ⓜ Schätzungen des Ausprägungsniveaus sprachlicher KompetenzenⓂ bei 5-jährigen Kindern vorgenommen werden. Weiterhin werden die Aktivitäten der Länder zu den landesweiten Sprachstandserhebungen sowie die Anteile der sprachförderbedürftigen Kinder berichtet, da sie auf besondere Förderbedarfe und Risikolagen beim Übergang in die Schule hinweisen.

Frühe sprachliche Kompetenzen

Frühe sprachliche Kompetenzen, wie beispielsweise der Wortschatz oder das Verständnis grammatischer Strukturen, haben sich als bedeutsam für den Schriftspracherwerb und viele schulische Leistungen erwiesen, und zwar insbesondere in der Landessprache, die in den Bildungseinrichtungen vorherrschend verwendet wird. Schon bei 5-jährigen Kindern zeigen sich soziale Herkunftsunterschiede beim rezeptiven Wortschatz und dem Beherrschen der Grammatik in der deutschen Sprache. Kinder aus Elternhäusern mit hohem allgemeinbildenden Schulabschluss erreichen höhere sprachliche Kompetenzen als Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Abschluss (**Abb. C5-1**, **Tab. C5-2web**).

5-Jährige aus Elternhäusern mit niedrigem Schulabschluss sowie mit nicht-deutscher Familiensprache mit geringeren Wortschatz- und Grammatikkompetenzen

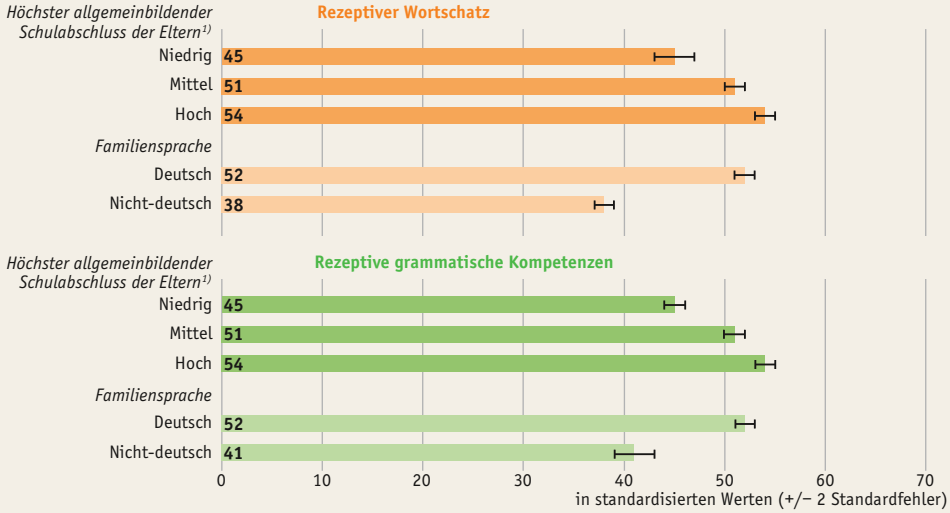
Auch die in der Familie überwiegend gesprochene Sprache steht in Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen von 5-Jährigen im Deutschen (**Abb. C5-1**, **Tab. C5-2web**). Kinder mit überwiegend nicht-deutscher Familiensprache verstehen im Vergleich zu solchen mit deutscher Familiensprache im Alter von 5 Jahren deutlich weniger Wörter oder Satzstrukturen im Deutschen. Dabei sind die Unterschiede beim Verstehen einzelner Wörter merklich größer als in den Grammatikkompetenzen und liegen mit 38 Punkten deutlich unter dem Durchschnittswert von 50 bei allen Kindern. Kinder dieser Familien nutzen nicht nur die Angebote der Kindertagesbetreuung erst in höherem Alter (**C1**), sondern weisen im Vergleich zu Kindern mit deutscher Familiensprache auch Rückstände beim Erwerb der deutschen Sprache auf.

Kinder von täglich vorlesenden Eltern mit höheren Sprachkompetenzen

Mit Blick auf das Ausmaß familialer Förderung (**C1**) fällt auf, dass 5-jährige Kinder, denen täglich vorgelesen wird, über höhere Kompetenzen verfügen als Kinder, denen höchstens einmal pro Woche vorgelesen wird (**Abb. C5-3A**, **Tab. C5-2web**). Dabei unterscheiden sich insbesondere die Kinder von täglich vorlesenden Eltern in ihren Wortschatz- und Grammatikkompetenzen merklich von den Kindern nicht täglich vorlesender Eltern. Das gezielte Einüben von Buchstaben trägt dagegen eher weniger zu besseren Leistungen beim Verstehen von Wörtern oder Satzstrukturen bei. Vermutlich sind alltägliche Rituale, wie z. B. das regelmäßige Vorlesen einer Gute-Nacht-Geschichte, für den Erwerb entsprechender sprachlicher Kompetenzen in der frühen Kindheit besonders bedeutsam.

Daneben lassen sich in den NEPS-Daten keine Unterschiede in den Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Mädchen und Jungen finden. Insgesamt wird allerdings deutlich, dass nicht erst im Schulalter (vgl. **D6**), sondern bereits vor dem

Abb. C5-1: Mittelwerte im rezeptiven Wortschatz und den Grammatikkompetenzen bei 5-Jährigen 2011 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern und Familiensprache (in standardisierten Werten M)



1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2011, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen → ***Tab. C5-2web***

Schulstart manifeste sprachliche Kompetenzunterschiede in Abhängigkeit vom Schulabschluss der Eltern und der gesprochenen Familiensprache bestehen.

Mit Blick auf die Lernumwelt Kindertageseinrichtung zeigen die ersten Querschnittsdaten aus dem NEPS darüber hinaus, dass Kinder, die in der Kindertageseinrichtung täglich entwicklungsförderlichen und bildungsnahen Aktivitäten M in der Gruppe nachgehen, einen leicht überdurchschnittlichen Entwicklungsstand bei den sprachlichen Kompetenzen haben. In diesen entsprechenden zielgerichteten Aktivitäten erfahren Kinder oftmals Rückmeldungen zu ihrem Können, was ihre Bedeutsamkeit für die kindliche Entwicklung ausmacht (**Tab. C5-2web**).

Erhöhte Anforderungen an die sprachliche Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen mit vielen Kindern nicht-deutscher Familiensprache

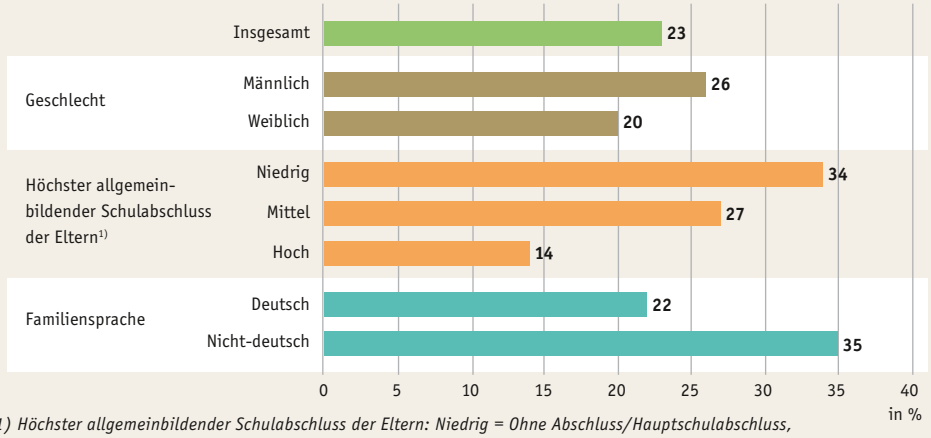
Ebenfalls von Bedeutung scheinen Strukturmerkmale der Kindertageseinrichtungen zu sein: So weisen Kinder, die Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern nicht-deutscher Familiensprache besuchen (**C3**), vergleichsweise schlechter entwickelte sprachliche Kompetenzen im Deutschen auf (**Tab. C5-2web**). Dieses Ergebnis macht deutlich, dass Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern nicht-deutscher Familiensprache einen erhöhten Bedarf an Förderung ihrer Kinder haben.

Sprachförderbedarf vor der Einschulung

Nach wie vor eine große Heterogenität in den eingesetzten Verfahren zur Sprachstandserhebung

Seit Jahren finden in 15 Ländern ein bis zwei Jahre vor der Einschulung landesweite Sprachstandserhebungen statt (**Tab. C5-1A**, **Tab. C5-3web**). Dabei kommt eine Vielzahl verschiedener Verfahren zum Einsatz, die unterschiedliche sprachliche Bereiche auf jeweils andere Art und Weise erfassen. Die Quoten der als sprachförderbedürftig diagnostizierten Kinder schwanken dabei zwischen 16% in Niedersachsen und Brandenburg und 46% in der Stadtgemeinde Bremen, was auch mit den Unterschieden der eingesetzten Feststellungsverfahren zusammenhängen könnte. Aufgrund von Zweifeln an der Aussagekraft derartiger Erhebungen hat Sachsen-Anhalt die Sprachstandserhebungen im Jahr 2012 eingestellt, und auch Nordrhein-Westfalen hat den Ausstieg angekündigt. Während in vielen Ländern die förderbedürftigen Kinder bis zur Einschulung an zusätzlichen (kompensatorischen) Sprachfördermaßnahmen teilnehmen, deren

Abb. C5-2: Anteil der in einem Sprachtest als sprachförderbedürftig diagnostizierten 5-Jährigen 2011 nach Geschlecht, höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern und Familiensprache (in %)



1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2011, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen → ***Tab. C5-5web***

Rahmenbedingungen jedoch stark variieren (**Tab. C5-4web**), setzen die Länder ohne landesweite Sprachstandserhebung (zukünftig) stärker auf eine in den Kindergartenalltag integrierte Beobachtung und Förderung der sprachlichen Entwicklung.

Knapp ein Viertel der 5-Jährigen mit Sprachförderbedarf, …

Auf Basis der Elternbefragung des NEPS wird deutlich, dass knapp ein Viertel der 5-Jährigen in einem Sprachtest als förderbedürftig diagnostiziert wurde (**Abb. C5-2**, **Tab. C5-5web**). Während bei 22% der 5-Jährigen, die zu Hause überwiegend Deutsch sprechen, eine verzögerte Sprachentwicklung festgestellt wurde, sind es etwa 35% der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache; Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem allgemeinbildenden Schulabschluss werden zu 34% als sprachförderbedürftig diagnostiziert, Kinder aus Elternhäusern mit mittlerem zu 27% und mit hohem Abschluss zu 14%. Jungen weisen häufiger einen Sprachförderbedarf auf als Mädchen, auch wenn sich in den berichteten Wortschatz- und Grammatikkompetenzen keine Unterschiede zeigen. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass ein nennenswerter Anteil von Kindern bereits vor der Einschulung Unterstützung durch sprachliche Förderung benötigt, um Nachteile bis zum Schulstart abzubauen.

… vor allem Kinder von Eltern mit niedrigem Schulabschluss sowie mit nicht-deutscher Familiensprache

Methodische Erläuterungen

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 2
Vgl. Erläuterungen zu **C1**; ungewichtete Fallzahl: n = 2.996, darunter 2.340 mit gemeinsamer Teilnahme von Eltern und Kind; Angaben zu fehlenden Werten vgl. **Tab. C5-2web** und **Tab. C5-5web**.

Sprachliche Kompetenzen im NEPS
Im NEPS werden als Dimensionen sprachlicher Kompetenzen im Deutschen der rezeptive Wortschatz und die rezeptiven Grammatikkompetenzen 5-Jähriger erfasst. Maße des rezeptiven Wortschatzes wurden über eine angepasste Version des Peabody Picture Vocabulary Tests (PPVT) erhoben. Grammatische Kompetenzen 5-Jähriger wurden mit einer gekürzten Version des Tests zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D) erfasst; vgl. NEPS (2012). Informationen zum Kompetenztest. Bamberg.

Standardisierte Werte
Im Bildungsbericht werden die sprachlichen Kompetenzen auf Basis von z-standardisierten und linear transformierten Summenscores dargestellt (Mittelwert = 50, Standardabweichung = 10).

Entwicklungsförderliche Aktivitäten des Kindes in der Kita
Im Rahmen der NEPS-Befragung der Erzieherinnen und Erzieher des Kindes wurde nach der Häufigkeit verschiedener Aktivitäten des Kindes in der Kita gefragt. Folgende Einzelaktivitäten wurden zu einem Index entwicklungsförderlicher Tätigkeiten zusammengefasst: (1) Nutzung von Bilderbüchern, Buchstabenspielen und Ähnlichem, (2) Dinge vergleichen, sortieren, sammeln und Ähnliches, (3) Nutzung von Zahlenspielen, Würfeln und Ähnlichem, (4) Puzzeln und Ähnliches, (5) Bau- und Konstruktionsspiele, Lego und Ähnliches, (6) Basteln, Malen, Töpfern und Ähnliches, (7) Rollenspiele, Puppenspiele, Playmobil und Ähnliches, (8) Sportliche Aktivitäten, motorische Spiele und Ähnliches, (9) Musizieren, Singen, Tanzen und Ähnliches, (10) Naturerleben, Gärtnern und Ähnliches; vgl. auch **Tab. C5-2web**.

Übergang in die Schule

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als C5

Der Übergang in die Schule wird stark beeinflusst durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen (M) und schulorganisatorischen Regelungen zur Einschulung in den Ländern, wie die Stichtagsregelung oder die flexible Eingangsphase. Daneben entscheidet der Entwicklungsstand des Kindes sowie unter bestimmten Voraussetzungen auch der Wunsch der Eltern darüber, ob ein Kind vorzeitig, fristgerecht oder später eingeschult wird. Der Indikator beobachtet daher, wie sich das faktische Einschulungsverhalten in den Ländern vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Regelungen entwickelt hat. Erstmals werden die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte über den möglichen Einschulungszeitpunkt einbezogen und Bezüge zu den Kompetenzen der einzuschulenden Kinder hergestellt.

Vorzeitige und verspätete Einschulung

In den letzten zehn Jahren wurde in acht Ländern der Zeitpunkt der Einschulung (M) schrittweise vorverlegt; derzeit sind keine weiteren Veränderungen der Stichtage vorgesehen. Das untere Einschulungsalter variiert somit zwischen 5,7 Jahren in Berlin (mit dem frühesten Einschulungszeitpunkt) und 6,2 Jahren in Ländern ohne vorgezogene Einschulung. Nach einem Anstieg verspäteter Einschulungen seit 2008, der dazu führte, dass Bayern und Nordrhein-Westfalen den Einschulungszeitpunkt aufgrund mangelnder Akzeptanz bei den Eltern teilweise zurückverlegten, ist der Anteil verspäteter Einschulungen auf zuletzt knapp 7% zurückgegangen (**Tab. C6-1A**). Neben Bayern gehören auch Baden-Württemberg, Brandenburg und Hessen zu den Ländern, in denen mindestens 10% der Kinder verspätet eingeschult werden (**Tab. C6-3web**). Eine Zunahme verspäteter Einschulungen gab es zudem in Berlin, wo die Quote zwischen 2010 und 2012 von 5,4 auf 8,2% angestiegen ist.

7% verspätete Einschulungen im Jahr 2012

Im Zuge dieser Entwicklungen sinkt seit 2004 der Anteil vorzeitiger Einschulungen auf zuletzt 3,1% (**Tab. C6-2A**). Die höchsten Anteile von vorzeitig eingeschulten Kindern finden sich in Bremen (15%), Hamburg (10%), Hessen und im Saarland (7%), also in jenen Ländern, die den Einschulungsstichtag nicht verlegt haben (**Tab. C6-4web**). Vor diesem Hintergrund hat sich seit 2003 auch der Anteil der 6-Jährigen im Primarbereich erhöht und liegt seit 2010 relativ konstant bei 61 bis 62% (**Tab. C6-5web**), mit Länderunterschieden von 42% in Sachsen bis 88% in Berlin. In einigen Ländern war der Anteil dabei zuletzt rückläufig. Weiterhin werden Mädchen häufiger vorzeitig und seltener verspätet eingeschult (**Tab. C6-6web**): 64% der 6-jährigen Mädchen, aber nur 58% der 6-jährigen Jungen besuchen bereits die Schule (**Tab. C6-5web**).

Weiterhin sinkender Anteil vorzeitiger Einschulungen

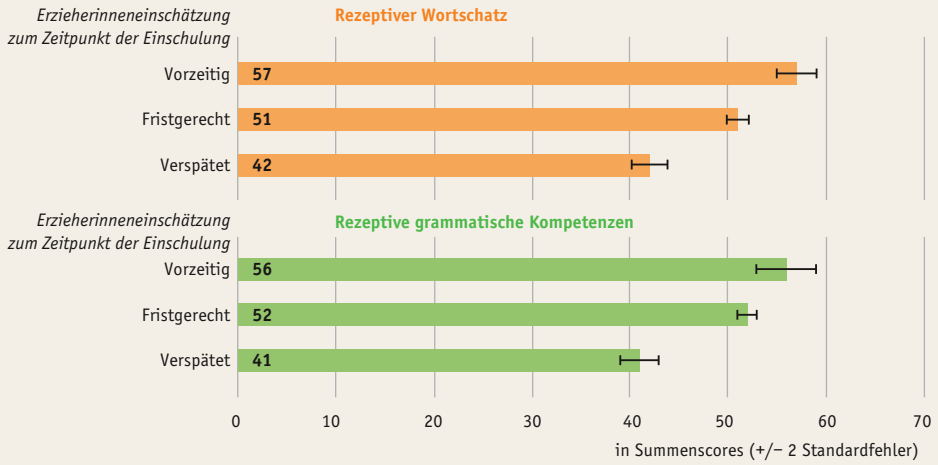
Anteil der 6-Jährigen im Primarbereich in einigen Ländern rückläufig

Im internationalen Vergleich weist Deutschland immer noch eine relativ geringe Schulbeteiligung 6-Jähriger auf (**Tab. C6-7web**). Geschlechterunterschiede zeigen sich vor allem in jenen Staaten, in denen noch nicht alle 6-Jährigen die Schule besuchen. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass bei einem größeren Spielraum hinsichtlich des Einschulungsalters Entwicklungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Rahmen der Einschulungsentscheidung stärker ins Gewicht fallen.

Einschulungszeitpunkt und Kompetenzen im Bereich Sprache

Obwohl Eltern unter gewissen Voraussetzungen beeinflussen können, zu welchem Zeitpunkt ihre Kinder in die Schule übergehen, wird im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung grundsätzlich auf Basis des kindlichen Entwicklungsstands über eine vorzeitige, fristgerechte oder spätere Einschulung entschieden. Zudem können päda-

Abb. C6-1: Mittelwerte im rezeptiven Wortschatz und den Grammatikkompetenzen bei 5-Jährigen 2011 differenziert nach der Einschätzung der Erzieherin zum möglichen Einschulungszeitpunkt* (in standardisierten Werten Ⓜ)



* *Die Erzieherin des Kindes wurde gefragt, zu welchem Zeitpunkt das Kind ihrer Einschätzung nach eingeschult werden könnte. Zeitgleich wurde eine Kompetenztestung beim Kind durchgeführt.*

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2011, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen → ***Tab. C6-8web***

Hohe Übereinstimmung zwischen subjektiven Erzieherinneneinschätzungen zur Einschulung und den getesteten sprachlichen Fähigkeiten von 5-Jährigen

gogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Eltern hinsichtlich des Einschulungszeitpunktes beraten. Auf Basis von NEPS-Daten Ⓜ wird deutlich, dass die subjektive Einschätzung zum möglichen Einschulungszeitpunkt des Kindes durch die pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung sehr stark mit den gemessenen sprachlichen Kompetenzen Ⓜ des Kindes in Zusammenhang steht (**Abb. C6-1**, **Tab. C6-8web**). Kinder, die nach Einschätzung der Fachkräfte vorzeitig eingeschult werden können, weisen höhere Wortschatz- und Grammatikkompetenzen in der deutschen Sprache auf als Kinder, von denen angenommen wird, dass sie verspätet eingeschult werden sollten. Dies verdeutlicht, dass es eine hohe Übereinstimmung zwischen dem von der Erzieherin beobachteten Entwicklungsstand und den gemessenen Sprachfähigkeiten gibt. Dies ist nicht nur ein Hinweis auf die Einschätzungskompetenz der Fachkräfte, sondern auch eine wichtige Bedingung dafür, dass diese die Kinder bis zur Einschulung individuell fördern können. Um die bisherige Förderung fortsetzen zu können und Kindern den Übergang in die Schule zu erleichtern, erscheint vor diesem Hintergrund eine stärkere Kooperation zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrkräften im Vorfeld des Übergangs in die Schule von Vorteil.

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Regelungen zur Schulpflicht: Stichtagsregelung
Die Schulgesetze der Länder legen fest, dass Kinder, die bis zu einem besonderen Stichtag eines Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, zu Beginn des darauffolgenden Schuljahres eingeschult werden. Unter gewissen Voraussetzungen sind daneben frühere oder spätere Einschulungen möglich. Mehrere Länder haben in den letzten Jahren den Beginn der Schulpflicht vorverlegt, indem der Stichtag zur Einschulung verändert wurde; meist sind aber Zurückstellungen weiterhin möglich. In der Regel werden zurückgestellte Kinder im darauffolgenden Schuljahr eingeschult. Kinder, die nach dem jeweiligen Stichtag geboren sind, können weiterhin auf Wunsch der Eltern vorzeitig eingeschult werden.

Vorzeitige und verspätete Einschulungen
Als vorzeitige Einschulungen werden in den Schulstatistiken der Länder die Kinder erfasst, die nach dem landesspezifischen Regelstichtag geboren sind und eingeschult wurden. Eingeschulte Kinder, die im Vorjahr vor dem jeweiligen Stichtag geboren wurden, werden im Einschulungsjahr als verspätete Einschulung geführt. Die Prozentangaben beziehen sich auf alle Einschulungen (vorzeitige, fristgemäße, verspätete, Einschulung von Kindern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und sonstige Einschulungen) ohne Nichteinschulungen (Zurückstellung und Befreiung).

Standardisierte Werte
Vgl. Erläuterungen zu **C5**.

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 2
Vgl. Erläuterungen zu **C1**; ungewichtete Fallzahl: n = 2.996; Angaben zu fehlenden Werten vgl. **Tab. C6-8web**.

Sprachliche Kompetenzen im NEPS
Vgl. Erläuterungen zu **C5**.

Perspektiven

In den letzten Jahren war das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung insgesamt durch erhebliche Veränderungen geprägt. Der mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) 2005 angestoßene und auf Basis des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) 2008 fortgesetzte Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige in Tageseinrichtungen und Tagespflege hatte das Ziel, bis zum 1. August 2013 ein bedarfsgerechtes Angebot für die Betreuung unter 3-Jähriger zu schaffen. Seit diesem Zeitpunkt besteht ein Rechtsanspruch für 1- und 2-jährige Kinder auf Kindertagesbetreuung. Der U3-Ausbau der letzten Jahre entfaltete nicht nur erhebliche Dynamiken mit Blick auf den Zuwachs an Plätzen und Einrichtungen, sondern wurde auch durch Veränderungen bei den Betreuungsformen und der Trägerlandschaft begleitet. Zugleich wirkte er auch auf die Ausbildungslandschaft und den Arbeitsmarkt für pädagogische Fachkräfte zurück.

Die Ausbaubemühungen von Bund, Ländern und Gemeinden in den letzten Jahren werden auf Basis von Daten zum 1. März 2013, also wenige Monate vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs, unübersehbar deutlich (**C2**). Dennoch besteht bis heute keine Klarheit über den weiteren Bedarf. Elternbefragungen weisen darauf hin, dass die Angebote und Betreuungszeiten oftmals noch nicht den Bedarfen der Eltern entsprechen. Der Ausbau wird sich demnach fortsetzen und gleichzeitig auf Herausforderungen reagieren müssen, die bisher oft noch wenig im Blick sind.

Dies betrifft erstens die regionalen Abweichungen beim Angebot und bei der Nachfrage. Die auf kommunaler Ebene sichtbar werdenden Unterschiede in den Präferenzen von Eltern für verschiedene Angebotsformen und Betreuungsumfänge machen vor allem lokale Bedarfsanalysen notwendig. Die Planung des weiteren Ausbaus muss daher die heterogene demografische Entwicklung von Regionen ebenso berücksichtigen wie die damit häufig zusammenhängende ungleiche Finanzkraft der Kommunen, die bereits heute zu erheblichen Ungleichgewichten hinsichtlich der Quantität und Qualität von Angeboten führt.

Was heute in Westdeutschland unter der Frage selektiver Inanspruchnahme diskutiert wird, dürfte zumindest zum Teil auf die strukturelle Benachteiligung von Regionen mit geringer Wirtschaftskraft hinweisen. In sozialräumlicher Hinsicht stellt sich mit beobachtbaren Segregationstendenzen die Herausforderung, Angebote und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung so auszustatten, dass sie der Förderung von Kindern, die unterschiedliche familiäre und soziale Voraussetzungen mitbringen, gerecht werden können.

Zweitens ist bisher die Herausforderung nicht wirklich aufgegriffen worden, die Gruppenstrukturen der Kindertageseinrichtungen neu zu überdenken. Die vorwiegend durch rechtliche Vorgaben geprägte Trennung der Altersgruppen in unter und ab 3-Jährige in den Angeboten der Kindertagesbetreuung darf dabei nicht zu einer neuen institutionellen Hürde werden. Dies gilt etwa in der Frage einer flexibleren Gestaltung der Gruppenformen in dieser Altersphase, ohne dass der Gedanke altershomogener Gruppen aufgegeben wird. Hierzu sollten gezielt die bisherigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Gruppenformen ausgewertet werden. In jedem Fall gilt es, organisationsbedingte zusätzliche Gruppen- oder gar Einrichtungswechsel in diesem frühen Alter zu vermeiden, um so nicht einen weiteren Übergang für Kinder zu schaffen.

Drittens ist die Integration der Kindertagespflege in das System der Kindertagesbetreuung trotz großer Fortschritte in einigen Punkten noch unabgeschlossen und muss weitergeführt werden: Nach einem langen Schattendasein in Westdeutschland, in dem Tagespflegepersonen nur wenige Kinder betreuten, hat sie sich zu einem Angebot entwickelt, das sich in seiner Organisationsform vereinzelt einer Betreuung in Tageseinrichtungen annähert (**C2**). Diese Entwicklungen gehen einher mit einer stetigen Verbesserung in der Qualifikation der Tagespflegepersonen (**C4**). Auch dies verweist auf eine fortschreitende Qualitätsentwicklung in diesem Arbeitsfeld. Nachdem die Ein-Kind-Tagespflege deutschlandweit deutlich zurückgegangen ist, zeigt sich in Westdeutschland derzeit noch eine größere Heterogenität an Angebotsformen, während in Ostdeutschland die als Beruf ausgeübte Kindertagespflege mit mehreren Kindern überwiegt.

Die Frage nach einem eigenständigen Profil der Kindertagespflege mit messbaren eigenen Qualitätsstandards, die das Spezifische dieser Betreuungsform in den Blick nehmen und sich nicht nur an den vorherrschenden Standards der Kindertageseinrichtungen orientieren, ist bisher weitgehend unbeantwortet geblieben und sollte stärker ins Blickfeld rücken. Im Vergleich zur faktischen Dynamik in der Kindertagespflege stehen ihre Integration in den fachwissen-

schaftlichen Diskurs und entsprechende Forschungsvorhaben noch aus. Angesichts der auf der einen Seite zunehmenden Konkurrenz von institutionellen Angeboten, auf der anderen Seite zunehmenden Angebotsvielfalt stellt sich diese Frage der Profilbildung mit höherer Dringlichkeit denn je. Auch in kommunalen Konzepten und Planungen ist ihre künftige Rolle vielfach ungeklärt. Ebenfalls aufgegriffen werden muss vor diesem Hintergrund die Frage eines gelingenden Übergangs der Kinder von der Tagespflege in eine Tageseinrichtung, wenn auch weiterhin im Alter von 3 Jahren der Rechtsanspruch auf eine Tagespflege endet.

Eine vierte Herausforderung kann derzeit etwas entspannter gesehen werden: Trotz der in Metropolen auftretenden Personalengpässe zeigt sich bislang keine flächendeckende Zunahme gering qualifizierter Beschäftigter im Berufsfeld (**C4**). Der U3-Ausbau und die deutliche Zunahme von pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen von 317.000 im Jahr 2006 auf zuletzt über 444.000 Beschäftigte (**C4**) konnte unter anderem durch erhöhte Ausbildungskapazitäten vor allem bei Erzieherinnen und Erziehern gut bewältigt werden. Insgesamt stehen diesem Teilarbeitsmarkt derzeit pro Jahr potenziell mehr als 30.000 neu ausgebildete Fachkräfte zur Verfügung.

Dennoch bleiben auch hier die Fragen der angemessenen Qualifizierung, des künftigen Stellenwerts akademisch qualifizierten Personals und der internen Personalstruktur in Kindertageseinrichtungen auf der Tagesordnung. Diese werden nicht ohne Konsequenzen für beruflichen Status und Gehaltsstruktur zu beantworten sein.

Mit den stetig steigenden Quoten der Bildungsbeteiligung von unter 3-Jährigen auf inzwischen 50% im Osten und 24% im Westen und der Expansion (ganztägiger) Kindertagesbetreuung als Teil der kindlichen Bildungsbiografie gehen weitreichende Verschiebungen im Verhältnis von familialer und institutioneller Kinderbetreuung einher. Gleichzeitig werden auch durch die stärkere Akzentuierung des frühkindlichen Bildungsauftrags Fragen aufgeworfen.

So muss der Umstand noch stärker bedacht werden, dass sich bisher die Erwartungen an gleiche Zugänge zu den Angeboten ebenso wenig erfüllt haben wie die Erwartungen daran, dass diese fehlende Lerngelegenheiten in der Familie ausgleichen können. Die im Bildungsbericht aufgenommenen Daten bestätigen die überragende Bedeutung der Familie für Bildungsverläufe von Kindern.

Eltern nehmen nicht zuletzt auch durch ihre Entscheidungen, Kindern den Zugang zu außerfamilialen Bildungsangeboten zu ermöglichen, erheblichen Einfluss auf die kindliche Förderung. Analysen der Bildungs- und Betreuungsbiografie von 5-Jährigen zeigen, dass Kinder von Eltern mit hohem Schulabschluss vielfältigere und frühere Erfahrungen nichtelterlicher Betreuung machen (**C1**). Auch die aktuellen Quoten weisen immer noch auf eine Kluft der Inanspruchnahme in Abhängigkeit vom höchsten Schulabschluss des Elternhauses sowie vom Migrationshintergrund hin (**C3**). Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern besuchen zudem häufiger die Angebote von Sportvereinen und Musikschulen und werden auch in der Familie stärker gefördert.

Analysen zu den sprachlichen Kompetenzen von Kindern weisen darauf hin, dass diese am stärksten mit Merkmalen der familialen Lernumwelt zusammenhängen (**C5**). Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Schulabschluss und insbesondere Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache weisen dabei geringere sprachliche Fähigkeiten im Deutschen auf und haben häufiger einen Sprachförderbedarf. Insbesondere Kinder von täglich vorlesenden Eltern zeigen höhere Kompetenzen, während das gezielte Üben, das häufiger in bildungsfernen Elternhäusern verbreitet ist, eher nicht zu besseren Leistungen beiträgt.

Die Ergebnisse bestätigen erneut, dass bereits in der Familie an verschiedenen Stellen Bildungsungleichheiten entstehen. Daher stellt der Umgang mit verschiedenen Formen von Heterogenität eine sehr wichtige Aufgabe für Kindertageseinrichtungen dar. Eine Konsequenz könnte darin bestehen, dass auch nach der Phase des Ausbaus der frühzeitige und niedrigschwellige Zugang aller Kinder ein wichtiges Thema bleibt. Allerdings müssen dann auch die Angebote dahin gehend besser werden, dass sie Kindern mit ungünstigen Voraussetzungen eine hohe Qualität der Betreuung und Förderung bieten. Dabei kann auch eine konsequentere Zusammenarbeit der Kindertagesbetreuung mit den Eltern zur Reduzierung sozialer Ungleichheit beitragen.

Insgesamt dürften nach einer mehrjährigen Konzentration auf den quantitativen Ausbau künftig wieder stärker Fragen der Qualitätsentwicklung und von einheitlichen Standards an Beachtung gewinnen. Hierbei geht es nicht nur darum, dem elterlichen Bedarf an Betreuung gerecht zu werden, sondern zugleich den wichtiger gewordenen Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung möglichst gut umzusetzen: allen Kindern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrem Wohnort, eine hohe Qualität an frühkindlicher Bildung und Förderung zu gewähren.

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

D

Das Schulwesen hat eine Schlüsselstellung für die Bildungsbiografien der Bevölkerung. Damit ergibt sich gleichermaßen die Chance als auch die Herausforderung, bestehende Hemmnisse beim Zugang und bei der Gestaltung von Bildungswegen zu beseitigen und individuelle Bildungsmöglichkeiten zu verbessern. Ausgehend von dieser generellen Zielrichtung und der Fortschreibung von zentralen Kennziffern werden in diesem Kapitel spezifische aktuelle Schwerpunkte entlang dreier Blickrichtungen verfolgt.

Im Kontext der demografisch bedingt rückläufigen Schülerzahlen widmet sich das Kapitel erstens länder- und regionalspezifischen Unterschieden in den institutionellen Gelegenheitsstrukturen. Dabei werden die schulstrukturellen Entwicklungen in den Ländern nicht mehr innerhalb des Indikators zu Übergängen im Schulwesen, sondern erstmals vertiefend in einem eigenständigen Indikator dargestellt (**D1**), der auch auf kleinräumiger Ebene die Zugänglichkeit zu Einrichtungen und damit verbunden faktische Schulwahloptionen thematisiert. Ergänzt wird diese Darstellung um die Fortschreibung der Entwicklung von Schulen in freier Trägerschaft. Erneut wird untersucht, wie sich die Strukturveränderungen in den erreichten Abschlüssen (**D7**) niederschlagen. Erstmals wird die Entwicklung des gymnasialen Schulbesuchs in einem quasi-längsschnittlichen Ansatz im Verlauf der Jahrgangsstufen 5 bis 10 verfolgt (**D2**), um Hinweise auf die Bedeutung von Schulartwechseln in der Sekundarstufe I zu erhalten. Sowohl bei der Bildungsbeteiligung als auch den erworbenen Abschlüssen wird den allgemeinbildenden Bildungsgängen an beruflichen Schulen besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die zweite Blickrichtung verfolgt, wie sich Unterschiede der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahnen der Kinder und Jugendlichen auswirken und ob sich soziale Benachteiligungen im Schulwesen verringert haben. Hierzu werden sozialgruppenspezifische Entwicklungen im Schulbesuch (**D2**), in den erreichten Kompetenzen (**D6**) und in den Abschlüssen (**D7**) über die letzten Jahre bilanziert. Bei der Analyse der Einflussfaktoren auf den Schulbesuch wird erstmals auf die Risikolagen der Schülerinnen und Schüler (**A4**) rekurriert. Da vor allem Kinder mit Migrationshintergrund ein vergleichsweise niedriges Bildungsniveau aufweisen, wird deren Schulerfolg besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Fragen des Aufwands und der Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen für Bildung im Schulalter bilden den dritten Schwerpunkt dieses Kapitels. Fortgeschrieben wird nicht nur der Indikator zu ganztägiger Bildung und Betreuung (einschließlich der Hortbetreuung), sondern erstmals wird zusätzlich über die breite Vielfalt der zeitlichen und inhaltlichen Angebotsgestaltung des Ganztagsbetriebs an deutschen Schulen berichtet (**D3**). Dabei wird besonders berücksichtigt, ob sich die Bedingungen für eine verbindliche ganztägige Förderung verbessert haben. Auch der Zeitaufwand für außerschulische Lerngelegenheiten in Nachhilfekursen, in der Familie und über ein freiwilliges soziales Engagement wird weiter betrachtet (**D5**). Schließlich wird der im Bildungsbericht 2012 angesprochene Trend weiterverfolgt, wonach sich eine zeitliche Verkürzung der Schullaufbahnen für einen Teil der Schülerinnen und Schüler und eine Ausdehnung für einen anderen Teil abzeichnet. Hierzu wird erstmalig die Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler der fünften und neunten Jahrgangsstufe nach sozialer Herkunft analysiert und die Altersstruktur der Schulabsolventinnen und -absolventen im Ländervergleich dargestellt (**D2**, **D7**).

Personelle Ressourcen sind entscheidende Bedingungen für die Gestaltung der Bildungszeit. Mit Blick auf die Unterrichtsqualität und die Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten werden im Ländervergleich der fachfremd erteilte Unterricht, die Teilnahme an Lehrerfortbildung und die Unterschiede in der Umsetzung der Schüler-Lehrer-Relation für die Gestaltung von Unterrichtsbedingungen berichtet (**D4**).

Neu im Bericht 2014,
Teile im Bericht 2012 als D1

Schulstruktur und -angebot

Im letzten Jahrzehnt ist die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens, insbesondere im gegliederten Sekundarbereich I, durch eine Reihe schulstruktureller und -organisatorischer Reformen geprägt. Im Anschluss an die gemeinsame Grundschulzeit war in (West-)Deutschland lange Zeit das Nebeneinander der *Schularten* Hauptschule, Realschule und Gymnasium für eine leistungsbezogene Gruppierung der Schülerinnen und Schüler charakteristisch. Jede dieser Schularten umfasste traditionell nur einen *Bildungsgang*, der auf den Erwerb eines bestimmten Abschlusses ausgerichtet war: den Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss (Mittlerer Abschluss) oder das Abitur (Hochschulreife). Inzwischen haben alle Länder ihr Schulangebot dahin gehend umgestaltet, dass Schularten mehr als eine dieser Abschlussoptionen eröffnen. Nicht nur die Bezeichnungen, sondern auch die Organisationformen der Schularten sind jedoch von Land zu Land verschieden, sodass sich die Frage stellt, inwiefern die Neuerungen eher einem Trend der Ausdifferenzierung oder der Vereinheitlichung der deutschen Schullandschaft folgen. Ziel der nachfolgenden Situationsbeschreibung ist es, einerseits entsprechende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ländern herauszuarbeiten. Andererseits gilt es vor dem Hintergrund des demografisch bedingt anhaltenden Schülerzahlenrückgangs, die regionale Erreichbarkeit von Schulen zu thematisieren und dabei auch auf Unterschiede nach (öffentlicher und freier) Trägerschaft der Schulen einzugehen.

Quantitative Entwicklung des Schulangebots

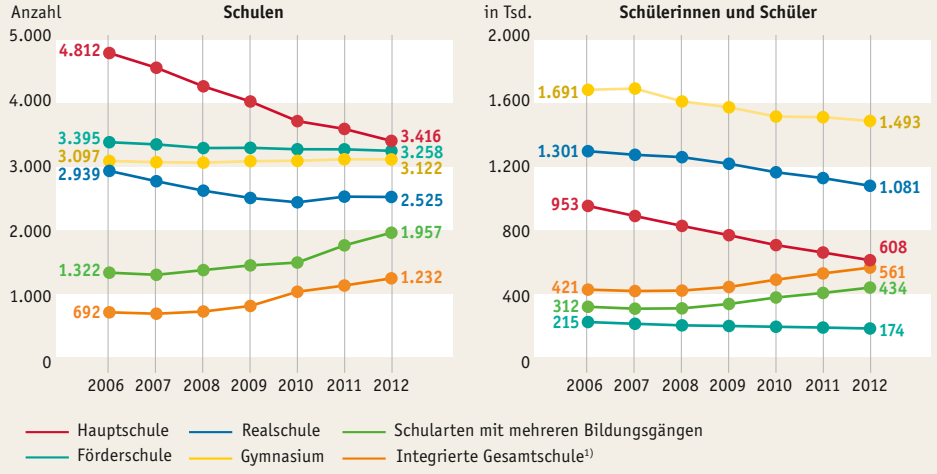
Ein wohnortnahes Schulangebot für Kinder und Jugendliche sicherzustellen wird angesichts der demografischen Entwicklung (vgl. **A1**) in vielen Regionen außerhalb städtischer Ballungsräume zu einer Herausforderung. Dies gilt für den Primarbereich, in dem in der Regel alle Kinder gemeinsam in Grundschulen unterrichtet werden, und mehr noch für den gegliederten Sekundarbereich, in dem die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Schularten besuchen. Bei den Grundschulen, die die Jahrgangsstufen 1 bis 4 umfassen (in Berlin und Brandenburg 1 bis 6), führte der nach der Vereinigung einsetzende Geburtenrückgang in Ostdeutschland bereits dazu, dass viele Standorte nicht aufrechterhalten werden konnten (vgl. **B1**). Seit 2006 ist die Zahl der Grundschulen, die mit knapp 16.000 Einrichtungen das dichteste Standortnetz unter allen Schularten aufweisen, aber nur noch leicht rückläufig (**Tab. D1-1A**). Gleichwohl ist die Schülerzahl im selben Zeitraum von 3,2 auf 2,7 Millionen Kinder weiter gesunken, was eine Verkleinerung der durchschnittlichen Schulgröße bedeutet. Da die Schülerzahlen im Primarbereich bis 2025 voraussichtlich um weitere 15% zurückgehen werden (vgl. H4 im Bildungsbericht 2010), wird sich diese Entwicklung vor allem in den westdeutschen Flächenländern mittelfristig fortsetzen.

Zwischen 2006 und 2012 leichter Rückgang der Anzahl an Grundschulen, der mittelfristig anhalten wird

Im Sekundarbereich wird bis 2025 sogar eine Verringerung der Schülerschaft um 22% erwartet, was die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen, mehrgliedrigen Schulartangebots vielerorts erschwert. Neben der demografischen Entwicklung sind auch die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte, der im veränderten Schulwahlverhalten der Eltern zum Ausdruck kommende Trend zu höheren Abschlüssen sowie die bildungspolitischen Ziele zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Schulwesen ausschlaggebend dafür, dass die klassische dreigliedrige Schulstruktur aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium inzwischen in keinem Land mehr zu finden ist. Bereits ab Ende der 1960er-Jahre ergänzte in mehreren westdeutschen Ländern die Gesamtschule das gegliederte Schulangebot; die ostdeutschen Länder gestalteten nach der

Zunehmendes Angebot von Hauptschul-, Realschul- und teilweise auch Gymnasialbildungsgang unter dem Dach einer Schule

Abb. D1-1: Allgemeinbildende Schulen und Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen im Sekundarbereich I (Jg. 5–10) 2006 bis 2012 nach Schularten* (Anzahl)



* *Ohne Grundschulen, Orientierungsstufe, Freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs.*
1) Einschließlich der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, im Saarland, in Schleswig-Holstein und Thüringen.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012/13 → ***Tab. D1-1A***

Vereinigung ein Schulwesen, das überwiegend aus dem Gymnasium und nur einer weiteren Schulart bestand, die sowohl zum Hauptschul- als auch zum Mittleren Schulabschluss führt. Auch in den übrigen Ländern werden heute eigenständige Haupt- oder Realschulen entweder flächendeckend, regionalspezifisch oder als Modellversuch durch neue schulorganisatorische Lösungen ergänzt oder ersetzt, die den Hauptschul-, Realschul- und teilweise auch den Gymnasialbildungsgang anbieten.

Die Zahl solcher Schulen mit mehreren Bildungsgängen ist allein zwischen 2006 und 2012 um ca. 50% auf beinahe 2.000 Schulen gestiegen (**Abb. D1-1**, **Tab. D1-1A**). Bei den Gesamtschulen entspricht die Steigerung auf gut 1.200 Einrichtungen – einschließlich der in vier Ländern neu geschaffenen Gemeinschaftsschulen – fast einer Verdopplung. Die Schülerzahlen haben sich für diese beiden Schularten zusammengenommen um 35% auf knapp eine Million erhöht. Erhebliche Rückgänge verzeichnen hingegen eigenständige Hauptschulen und Realschulen. Bei den Hauptschulen haben sowohl die Zahl der Einrichtungen als auch die der Schülerinnen und Schüler seit 2006 um etwa ein Drittel abgenommen. Mit insgesamt 3.400 Schulen handelt es sich gleichwohl auch im Jahr 2012 um die Sekundarschulart mit den meisten Schulstandorten, wenn auch nicht mit der höchsten Schülerzahl.

Immer weniger eigenständige Haupt- bzw. Realschulen

Weitgehend stabil bleibt trotz ebenfalls rückläufiger Schülerzahlen die Anzahl der Förderschulen (vgl. auch **H2**) und der Gymnasien. Letztere verzeichnen seit 2006 sogar einen leichten Zuwachs von 3.097 auf 3.122 Einrichtungen. Die Einschätzung ihrer weiteren Entwicklung ist jedoch schwierig, da unklar ist, in welchem Umfang mit der Verbreitung von Gesamtschulen und sonstigen Schularten mit drei Bildungsgängen alternative Wege zur Hochschulreife nachgefragt werden, die – im Unterschied zur meist verkürzten Schulbesuchsdauer der Gymnasien (G8) – in neun Jahren zum Abitur führen. Zudem konnten an beruflichen Schulen in den letzten Jahren vollzeitschulische Bildungsgänge, die auf den Erwerb der Hochschulreife ausgerichtet sind, stetig mehr Schülerinnen und Schüler für die Fortsetzung ihrer Schulausbildung gewinnen (**D7**). Mit Fachrichtungen wie Technik, Wirtschaft und Verwaltung sprechen die Fachoberschule und das Berufliche bzw. Fachgymnasium ein anderes Interessenprofil an als das Gymnasium und tragen zu einer Erweiterung der Bildungsoptionen gerade auch für Bildungsaufsteiger bei.

Ausdifferenzierung der Wege zum Erwerb der Hochschulreife

Jede zehnte allgemeinbildende Schule in freier Trägerschaft

Wie bereits im Überblick über alle Bildungsbereiche dargestellt (vgl. **B1**), sind beim allgemeinbildenden Schulangebot auch Veränderungen in der Trägerstruktur zu beobachten. Während öffentliche Schulen in den vergangenen zwei Jahrzehnten aus demografischen Gründen vielerorts nicht aufrechterhalten werden konnten, hat sich die Anzahl der Schulen in freier Trägerschaft allein seit 2006 um 25% auf gut 3.700 Schulen erhöht (**Tab. D1-3web**): So befindet sich 2012 jede zehnte Schule in freier Trägerschaft. Die deutlichsten Steigerungen verzeichnen, neben den Grundschulen (+32%), die Schularten mit mehreren Bildungsgängen (+135%) und vor allem die Integrierten Gesamtschulen (+283%). Gleichwohl sind – von Schulen des Zweiten Bildungsweges abgesehen – die Förderschule mit 19% (vgl. auch **H2**) und das Gymnasium mit 14% am häufigsten in freier Trägerschaft.

Länderspezifische Entwicklungen im Sekundarbereich

Die an Bedeutung gewinnenden Schularten mit mehr als einem Bildungsgang und damit mehr als einer Abschlussoption weisen im Ländervergleich sehr verschiedene Varianten auf. Zunächst einmal lassen sich Schularten mit Haupt- und Realschulbildungsgang von jenen Schularten unterscheiden, die – ähnlich den Gesamtschulen – die Bildungsgänge Haupt-, Realschule und Gymnasium umfassen (**Tab. D1-2A**).[1] Folgt man dieser Differenzierung, lassen sich eine Reihe übergreifender Entwicklungen in der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Sekundarschularten aufzeigen (**Abb. D1-2**, **Tab. D1-4web**).

Landesspezifische Unterschiede in der Kombination und schulinternen Organisation mehrerer Bildungsgänge innerhalb einer Schulart

In der Mehrzahl der Länder mit eigenständigen Haupt- und Realschulen laufen diese in den nächsten Jahren aus bzw. wurden bereits zugunsten kombinierter Schularten abgeschafft (Berlin, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein). Großes Gewicht haben Schularten mit Haupt- und Realschulbildungsgang schon jetzt in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen – teilweise ergänzt um eine weitere nicht-gymnasiale Schulart, die auch den direkten Zugang zum Abitur ermöglicht. Angesichts der je landesspezifischen Ausgestaltung dieser Schularten mit mehreren Bildungsgängen handelt es sich gleichwohl eher um eine Tendenz der Ausdifferenzierung denn einer Vereinheitlichung der Schulstrukturen in Deutschland (**Tab. D1-2A**, **Tab. D1-4web**): Das Spektrum reicht dabei vom bildungsgangübergreifenden gemeinsamen Unterricht (‚integrativ') bis hin zu separat organisierten Bildungsgängen unter einem Dach, die von Beginn an auf den Erwerb von spezifischen Abschlüssen ausgerichtet bleiben (‚additiv').

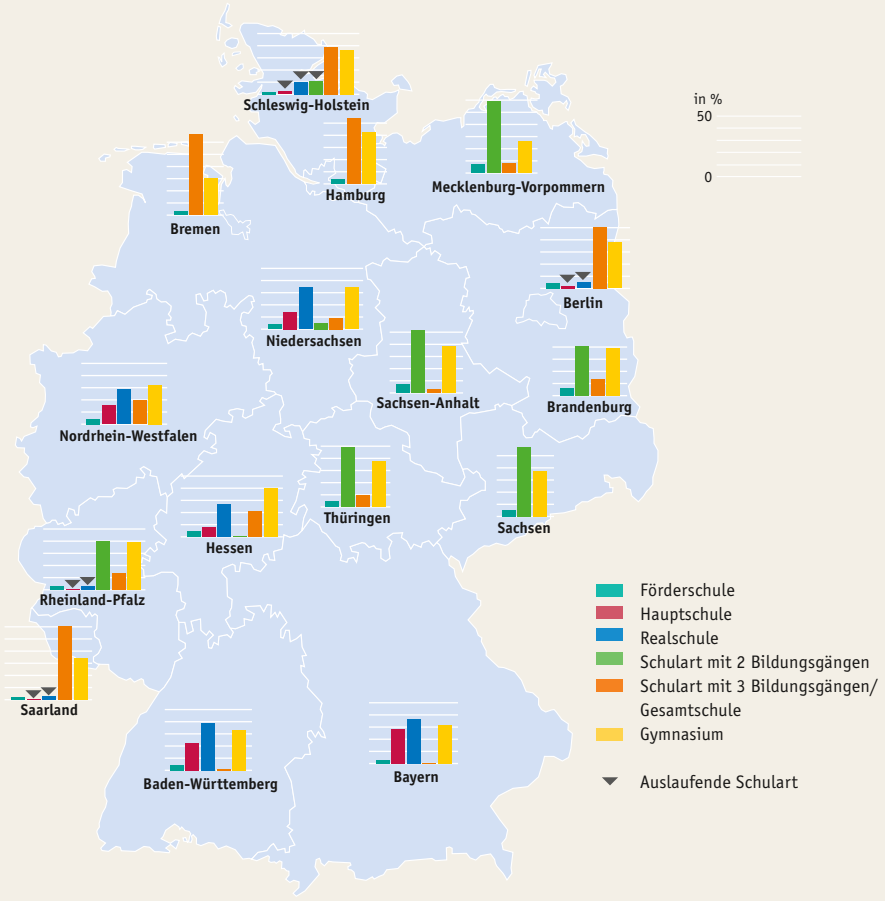
Nicht-gymnasiale Schularten mit Abituroption entweder in einem „zweigliedrigen" oder einem „Zwei-Wege-Modell"

Insgesamt zeigt sich, dass in sechs Ländern neben dem Gymnasium nur noch eine weiterführende Schulart des Sekundarbereichs I existiert bzw. künftig existieren wird (Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein). Bis auf Sachsen verfolgen diese Länder ein „Zwei-Wege-Modell", das neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulart vorhält, an der alle Abschlüsse – einschließlich des Abiturs – erlangt werden können.[2] In Sachsen gibt es in der zweiten, nicht-gymnasialen Schulart keine unmittelbare Abituroption, sodass eher von „Zweigliedrigkeit" gesprochen werden kann. Eine „Erweiterte Zweigliedrigkeit" liegt in jenen fünf Ländern vor, die neben dem Gymnasium sowohl Schularten mit zwei als auch mit drei Bildungsgängen anbieten, also Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

In den Ländern, in denen weiterhin die Hauptschule besteht (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen sowie Nordrhein-Westfalen), bietet sie zuneh-

1 *KMK (2013) Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung. www.kmk.org/index.hp?id=2060&type=123.*
2 *Neumann, M., Maaz, K. & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem – auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 3, S. 274–292.*

Abb. D1-2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I (Jg. 5–10) auf ausgewählte allgemeinbildende Schularten* 2012/13 nach Ländern



* *Ohne Orientierungsstufe, Grund- und Freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012/13 (einschließlich Landesstatistiken)

→ *Tab. D1-2A, Tab. D1-4web*

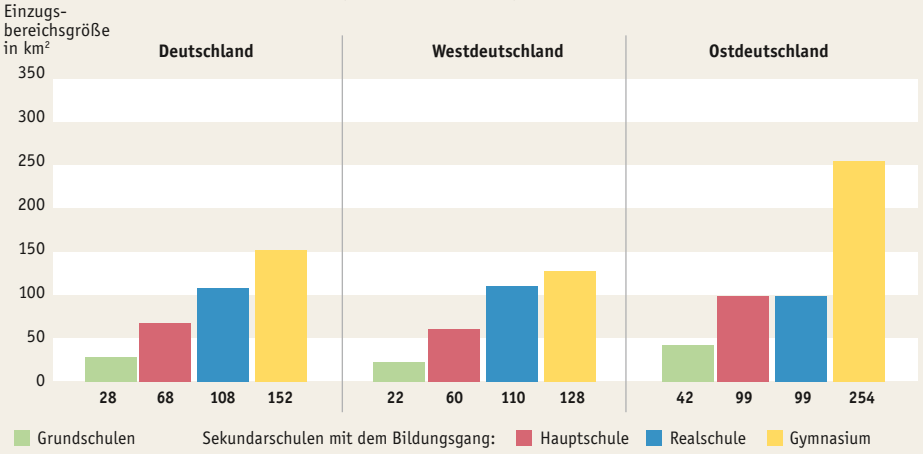
mend Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Anschluss an den Hauptschulabschluss ein zusätzliches zehntes Schuljahr zum Erwerb des Mittleren Abschlusses an (vgl. **D7**). Die Möglichkeit, diesen höher qualifizierenden Abschluss zu erlangen, wurde in Bayern und Baden-Württemberg mit der Umwandlung von Hauptschulen in Mittelschulen bzw. Werkrealschulen auch institutionell stärker betont. Der erreichbare Schulabschluss ist also selbst an Hauptschulen zunehmend von der Schulartentscheidung entkoppelt. Um die Anschlussfähigkeit an das Ausbildungssystem zu erhöhen, kommt es auch – teilweise in Kooperation mit beruflichen Schulen – zu einer stärkeren Integration berufsorientierter Inhalte an den Hauptschulen und anderen Schularten des Sekundarbereichs I.

Zunehmende Bedeutung des Mittleren Schulabschlusses an Hauptschulen

Regionale Unterschiede im Schulartangebot

Die regionale Verteilung der Schulen innerhalb der einzelnen Länder im Sinne einer ausgewogenen Erreichbarkeit des jeweils vorgesehenen Schulartangebotes ist eine grundlegende Voraussetzung für die Möglichkeit, individuelle Bildungsinteressen zu verfolgen. Wenngleich die tatsächlichen Schulwege maßgeblich von der Verteilung der Wohnbevölkerung (Siedlungsstruktur) und der Schulstandorte (Infrastruktur)

Abb. D1-3: Durchschnittliche Einzugsbereichsgrößen* von Grundschulen und Schulen mit Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialbildungsgang 2012/13 nach Ländergruppen (in km² je Schule)



* *Quotient aus der Gebietsfläche in km² und der Anzahl der Schulen je Landkreis/kreisfreier Stadt; ohne Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulverzeichnisse 2012/13, eigene Berechnungen → ***Tab. D1-6web***

innerhalb und zwischen den Gemeinden abhängen, lässt sich anhand der durchschnittlichen Größe der Einzugsbereiche von Schulen in einem Kreis die regionale Zugänglichkeit näherungsweise einschätzen: So sind im Jahr 2012 Grundschulen in dünn besiedelten ländlichen Regionen mit 47 km² je Schule deutlich schlechter zu erreichen als in Großstädten mit 5 km² (**Tab. D1-6web**). In den Ballungsräumen konzentrieren sich insbesondere auch die Schulen mit Gymnasialbildungsgang, d.h. Gymnasien und Schularten mit drei Bildungsgängen/Gesamtschulen (13 km² je Schule), während ihre Erreichbarkeit in ländlichen Kreisen mit einem durchschnittlichen Einzugsbereich von über 300 km² erheblich eingeschränkt ist.

Einzugsbereiche von Grundschulen im Osten doppelt so groß wie im Westen

Nach der Vereinigung wurden in Ostdeutschland wegen sinkender Schülerzahlen vor allem im Primarbereich viele Schulstandorte geschlossen, sodass heute die Einzugsbereichsgröße mit 42 km² je Grundschule fast doppelt so hoch ausfällt wie in Westdeutschland (**Abb. D1-3**, **Tab. D1-6web**). Differenziert man weiter nach Trägerschaft der Einrichtungen, so fällt die Angebotsdichte mit 52 km² je öffentlicher Schule noch mal geringer aus. Vertiefende kleinräumige Analysen[3] deuten darauf hin, dass die Rolle der freien Träger mit Blick auf die Sicherstellung einer infrastrukturellen Mindestversorgung zumindest im Grundschulbereich als nicht unwesentlich zu bezeichnen ist (vgl. auch D1 im Bildungsbericht 2012).

3 *Kühne, S. & Kann, C. (2012). Private (Grund-)Schulen als blinder Fleck der öffentlichen Daseinsvorsorge? In: Die Deutsche Schule, 104 (3), S. 256–278.*

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D1

Schulstrukturelle Veränderungen haben zu einer zunehmenden Entkopplung von besuchter Schulart und Bildungsgängen geführt (**D1**). Da inzwischen nahezu alle Schulen mehr als einen Bildungsgang bzw. eine Abschlussoption eröffnen, verliert die Übergangsentscheidung am Ende der Grundschule tendenziell an Relevanz für die weitere Bildungsbiografie. Da jedoch nicht in allen Ländern die gleichen Optionen bestehen, auf verschiedenen Wegen bestimmte Abschlüsse zu erreichen, bleibt die Frage der besuchten Schulart weiterhin von Bedeutung. Deshalb werden im Folgenden die Übergänge nach der Grundschulzeit, der Schulartbesuch im Sekundarbereich I sowie der Umfang von Schulartwechseln dargestellt, ergänzt um den Übergang in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II Ⓜ. Unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status' und des Migrationshintergrunds wird zudem sozialen Disparitäten in der Schülerverteilung auf die Schularten sowie in der Altersstruktur von Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 5 und 9 nachgegangen.

Übergänge in den Sekundarbereich I

Der Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I findet in Deutschland im internationalen Vergleich relativ früh überwiegend nach der 4. – sowie in Berlin und Brandenburg nach der 6. – Jahrgangsstufe statt. Diesem Übergang liegt ein vielschichtiger Entscheidungsprozess zugrunde: Die Übergangsentscheidung wird sowohl durch (landesspezifische) rechtliche Bestimmungen, durch das jeweilige Schulartangebot (**D1**) oder die Verbindlichkeit der Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften beeinflusst als auch durch individuelle Aspekte wie Schulnoten und elterliche Bildungsaspirationen.[4]

In immer mehr Ländern geht der Großteil der Schüler nach der Grundschule auf das Gymnasium, …

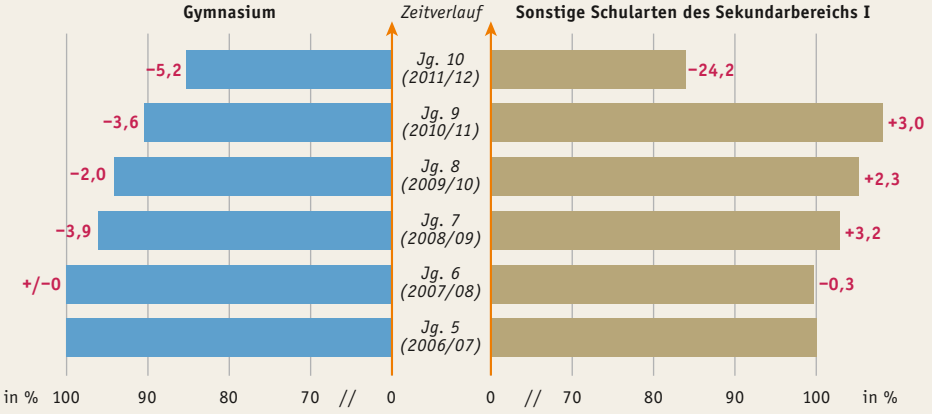
Betrachtet man den Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schularten im Schuljahr 2012/13 (**Tab. D2-1A**), so setzt sich in den westdeutschen Ländern der Rückgang der Übergangsquoten an Haupt- und Realschulen zugunsten von Schularten mit mehreren Bildungsgängen bzw. Gesamtschulen sowie Gymnasien fort. Die höchsten Gymnasialanteile weisen die Flächenländer Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt sowie die Stadtstaaten Berlin (51%) und Hamburg (53%) auf. Lediglich in Bremen ist der Übergang auf das Gymnasium rückläufig, was in Zusammenhang mit der neu eingerichteten Schulart Oberschule stehen könnte, die ebenfalls den Besuch der gymnasialen Oberstufe ermöglicht.

Wechsel und Verbleib innerhalb des Sekundarbereichs I

Übergangsentscheidungen können im Verlauf des Schulbesuchs im Sekundarbereich durch Wechsel revidiert werden. Im Interesse kontinuierlicher Förderung und Unterstützung sollten aber diskontinuierliche Schulbesuchsverläufe weitgehend vermieden werden. Weil datengestützte Aussagen zum Wechsel des Bildungsgangs innerhalb einzelner Schularten nicht möglich sind, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf Wechsel zwischen den Schularten. Diese sollen erstmals im Zeitverlauf für eine Schülerkohorte im Quasi-Längsschnitt veranschaulicht werden. Ausgehend von Fünftklässlern des Schuljahres 2006/07 wird hierzu die kohortenspezifische Entwicklung der Schülerzahlen Ⓜ an Gymnasien weiterverfolgt und mit derjenigen der sonstigen weiterführenden Schularten verglichen.

4 *Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn & Berlin: BMBF.*

Abb. D2-1: Veränderung der Schülerzahlen* in Prozentpunkten nach Jahrgangsstufen an Gymnasien und sonstigen weiterführenden Schularten (Startkohorte 2006/07, Index Jahrgangsstufe 5 = 100)**



+/−... Veränderung der Schülerzahl in Prozentpunkten je Jahrgangsstufe

** Vgl. ausführliche Erläuterungen in **Tab. D2-2A**.*
*** Werte für Deutschland ohne Mecklenburg-Vorpommern, Berlin und Brandenburg.*
Lesebeispiel: An Gymnasien sinkt in Jahrgangsstufe 7 die Schülerzahl um 3,9 Prozentpunkte (im Vergleich zur Jahrgangsstufe 6).
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

→ *Tab. D2-2A, Tab. D2-8web, Tab. D2-9web*

... im Verlauf des Sekundarbereichs I jedoch deutlicher Rückgang der Schülerzahlen an Gymnasien

Für die ausgewählte Kohorte ist ein kontinuierlicher Rückgang der Schülerzahlen an Gymnasien nach Jahrgangsstufe 6 zu beobachten (**Abb. D2-1**, **Tab. D2-2A**). Insgesamt weisen Gymnasien zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe Schülerverluste von beinahe 10%, bis zur 10. Jahrgangsstufe sogar von 15% auf. Für die sonstigen weiterführenden Schularten beträgt der Schülerzuwachs bis zur 9. Jahrgangsstufe nur 8%, weil Wechsel an Förderschulen nicht berücksichtigt wurden, an die von weiterführenden Schularten aber weit mehr Schülerinnen und Schüler wechseln als umgekehrt (vgl. **H3**). Diese Zahlen weisen bereits in der Bilanz auf einen erheblichen Umfang an Schulartwechseln im Sekundarbereich I hin, der auch deshalb so deutlich ausfällt, weil weit mehr Schüler das Gymnasium verlassen als zu ihm wechseln (**Tab. D2-6web**, **Tab. D2-7web**). Die zurückgehenden Schülerzahlen an Gymnasien lassen sich aber nicht ausschließlich als Abstiege in niedriger qualifizierende Schularten deuten, da zum einen auch an Gesamtschulen bzw. einigen Schularten mit mehreren Bildungsgängen die Möglichkeit besteht, die Hochschulreife zu erlangen (**D1**).

Auf einen Aufstiegswechsel kommen annähernd fünf Abstiegswechsel

Nur noch für die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium sind Aussagen über die Wechselrichtung – d. h. über schulartbezogene Aufwärts- oder Abwärtswechsel – möglich. Zunächst zeigt sich für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe eine Wechselquote von 2,4% aller Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Schuljahrs (**Tab. D2-10web**). Für die drei Schularten bleibt festzuhalten, dass auf jeden Aufwärtswechsel beinahe fünf Abwärtswechsel kommen (**Tab. D2-3A**). Dieses ungleiche Verhältnis hat sich in den letzten Jahren sogar noch vergrößert.

Nur wenige Länder weisen im Zeitverlauf konstante Schülerzahlen an Gymnasien auf

Auf Länderebene zeigen sich im Laufe der Gymnasiallaufbahn erhebliche Unterschiede in der Entwicklung der Schülerzahlen (**Tab. D2-2A**, **Tab. D2-8web**). Während sich in den meisten Ländern bis zur 9. Jahrgangsstufe Rückgänge zwischen 5 und 9% ergeben, verlassen in Bayern, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein zwischen 11 und 15% der Schülerinnen und Schüler in der Bilanz das Gymnasium. Demgegenüber bleibt insbesondere in den ostdeutschen Ländern die Anzahl der Gymnasiasten relativ konstant. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen steigen die Schülerzahlen

in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 sogar leicht an. Insgesamt lässt sich aber kein Selektionsmuster derart feststellen, wonach ein höherer Anteil an Gymnasialübergängen mit größeren Schülerverlusten an dieser Schulart einherginge (**Tab. D2-1A**, **Tab. D2-2A**, **Tab. D2-11web**). Tendenziell zeigen sich nur geringe Rückgänge der Schülerzahlen an Gymnasien für Länder mit sechsjähriger Grundschule oder Orientierungsphase bis zur Jahrgangsstufe 6, obwohl diese relativ hohe Übergangsquoten ins Gymnasium aufweisen. Umgekehrt sind z. B. in Bayern und Schleswig-Holstein die Übergangsquoten aufs Gymnasium relativ niedrig, dennoch sinken hier die Schülerzahlen bis zur 9. Jahrgangsstufe um 12 bzw. 11 % – und somit überdurchschnittlich stark. Dies deutet auf eine stärkere schulische Selektion sowohl beim Grundschulübergang als auch bezogen auf den Verbleib am Gymnasium hin.

Übergänge in den Sekundarbereich II

Auch beim Übergang in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II zeigt sich die Bedeutung eines vielfältigen Angebots. Im Schuljahr 2012/13 sind etwa 500.000 Schülerinnen und Schüler nach der zehnten Jahrgangsstufe in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II eingemündet (**Tab. D2-12web**). Hierunter besucht beinahe jeder Dritte einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang an beruflichen Schulen. Zwar hat sich im Zeitverlauf die Einmündung auf die Schularten nur marginal – in Form einer leichten Verschiebung von Fachoberschulen zu Fachgymnasien – verändert. Jedoch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die insgesamt in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II einmünden, auf gut zwei Drittel der Schülerschaft im Sekundarbereich I des Vorjahres angestiegen. Die stärksten Zuwächse seit 2006 zeigen sich für Gymnasien und Fachgymnasien um 7 bzw. 3 Prozentpunkte, während die sonstigen allgemeinbildenden Schulen nur geringfügig zugewinnen.

Jeder Dritte besucht einen allgemeinbildenden Bildungsgang an beruflichen Schulen

Eine neuere Entwicklung betrifft die durchschnittliche Verweildauer in der gymnasialen Oberstufe: Im Vergleich zum Schuljahr 2010/11[5] liegt die Wiederholerquote (M) 2012/13 mit 3,1 % der Schülerinnen und Schüler um 0,5 Prozentpunkte höher (**Tab. D2-13web**). Dieser Anstieg – in etwa auf das Niveau des Schuljahres 2006/07 – ist dabei auf häufigere Klassenwiederholungen sowohl an acht- als auch an neunjährigen Gymnasien zurückzuführen. Wenngleich offen bleibt, ob es sich um freiwillige Wiederholungen oder Nichtversetzungen handelt, ist damit eine Verlängerung der Schulzeit im Sekundarbereich II verbunden, die es weiter zu beobachten gilt.

Anstieg der Wiederholerquoten sowohl bei G8 als auch bei G9

Soziale Disparitäten in den Schullaufbahnen

Der Abbau sozialer Disparitäten ist eines der zentralen bildungspolitischen Handlungsfelder. An unterschiedlichen Punkten der Schullaufbahn soll daher aufgezeigt werden, welche Ungleichheiten im Schulartbesuch bis heute fortbestehen. In vorherigen Bildungsberichten wurde auch auf sozial selektive Tendenzen der Verkürzung oder Ausdehnung der Schullaufbahnen hingewiesen, die z. B. aus dem Umfang von Klassenwiederholungen oder Späteinschulungen resultieren (vgl. auch **C6**). Daran anknüpfend wird erstmals untersucht, inwiefern zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft auch jahrgangsstufenspezifische Altersunterschiede bestehen.

Anhand von NEPS (M)-Daten zeigen sich anhand des HISEI für die Jahrgangsstufen 5 und 9 erhebliche soziale Disparitäten im Schulartbesuch (**Tab. D2-4A**). Bereits in Jahrgangsstufe 5 besuchen Schülerinnen und Schüler mit hohem im Vergleich zu jenen mit niedrigem soziökonomischen Status seltener Hauptschulen (7 vs. 34 %), jedoch dreimal

Weiterhin erhebliche soziale Unterschiede in der Verteilung auf die Schularten

5 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012, S. 257, Tab. D2-2A.*

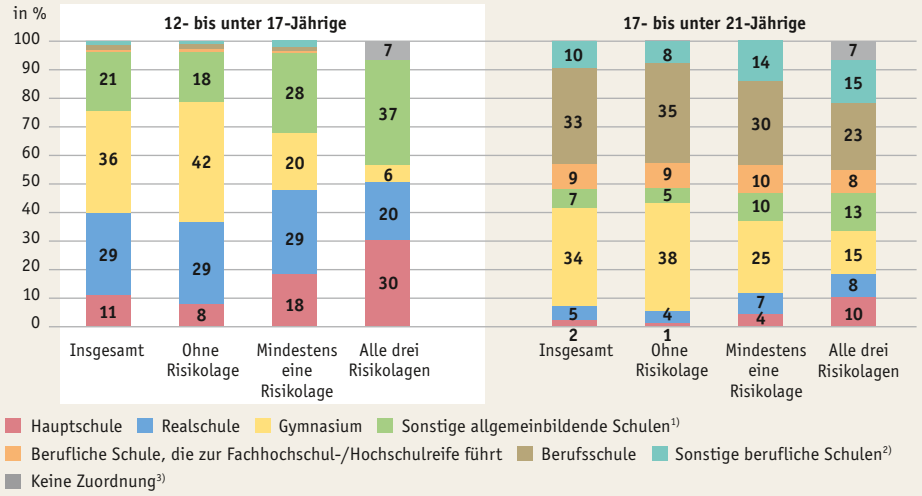
so häufig ein Gymnasium (64 vs. 21%). In Jahrgangsstufe 9 beträgt der Unterschied sogar das Vierfache (62 vs. 15%); Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (M) gehen selbst unter Beachtung des jeweiligen sozioökonomischen Status weiterhin seltener an ein Gymnasium und besuchen häufiger Hauptschulen als diejenigen ohne Migrationshintergrund. In Jahrgangsstufe 5 sind hingegen keine Nachteile für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hinsichtlich des Gymnasialbesuchs zu erkennen, wenn der sozioökonomische Status berücksichtigt wird.

Bis zu fünf Monate Altersunterschied für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status derselben Jahrgangsstufe

Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen soziökonomischen Status besuchen nicht nur seltener höher qualifizierende Schularten, sondern verweilen auch länger im Schulsystem: Bereits in Jahrgangsstufe 5 sind sie durchschnittlich um bis zu fünf Monate älter als ihre Mitschüler mit einem hohen soziökonomischen Status (**Tab. D2-5A**). Differenziert nach Migrationshintergrund sind in den Jahrgangsstufen 5 und 9 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund jeweils um maximal drei Monate älter als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Der direkte Vergleich ist nicht möglich, weil es sich um unterschiedliche Schülerkohorten handelt und die Querschnittsbetrachtung der beiden Jahrgangsstufen daher keine Auskunft über die Veränderung von sozialen Disparitäten am Beginn und Ende des Sekundarbereichs I gibt. Ob die beobachteten Ungleichheiten des Schulartbesuchs auch im jungen Erwachsenenalter fortbestehen, kann ebenfalls mit den NEPS-Daten (noch) nicht beantwortet werden. Hinweise darauf liefert aber der Mikrozensus, der nachfolgend unter Rückgriff auf das Konzept der familiären Risikolagen (vgl. **A4**) für den Vergleich des Schulbesuchs zweier Altersgruppen herangezogen wird (**Abb. D2-2**, **Tab. D2-14web**).

Betrachtet man die 12- bis unter 17-Jährigen, die ohne Risikolage aufwachsen, besuchen davon 42% ein Gymnasium, nur halb so viele sind es unter denjenigen mit mindestens einer Risikolage (20%). Die Gymnasialbeteiligung von Schülerinnen und Schülern, die von allen drei Risikolagen betroffen sind, fällt mit 6% besonders gering aus. Deutlich überrepräsentiert sind Schülerinnen und Schüler mit Risikolagen hinge-

Abb. D2-2: Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis unter 17 Jahren und im Alter von 17 bis unter 21 Jahren in Schulbildung nach besuchter Schulart und Risikolagen 2012 (in %)



1) Grundschule, Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gesamtschule, Waldorfschule, Förderschule.
2) Berufliche Schule, die einen Mittleren Abschluss vermittelt, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule, die einen Abschluss in einem Beruf vermittelt, einjährige Schule des Gesundheitswesens.
3) Fehlende Personenangaben zum Schulbesuch sowie Kategorien mit geringer Zellbesetzung.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

→ ***Tab. D2-14web***

gen an sonstigen allgemeinbildenden Schulen sowie insbesondere an Hauptschulen. Innerhalb der Kohorte der 17- bis unter 21-Jährigen besuchen immerhin 35% der Jugendlichen mit mindestens einer Risikolage Gymnasien oder berufliche Schulen, die zur Hochschulreife führen – im Vergleich zu 47% derjenigen ohne Risikolage. Unter den 12- bis unter 17-Jährigen sind es nur halb so viele (21 vs. 43%). Ein Großteil der Jugendlichen aus sozial schwachen Verhältnissen scheint also erst später die Chance des Erlangens der Hochschulreife wahrzunehmen. Insofern wird die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und erreichbarem Schulabschluss bestätigt. Gleichwohl existieren auch unter den 17- bis unter 21-Jährigen noch soziale Disparitäten: Schülerinnen und Schüler mit mindestens einer Risikolage besuchen auch in diesem Alter noch zu 21% Hauptschulen, Realschulen oder sonstige allgemeinbildende Schulen.

Geringere soziale Disparitäten im Alter von 17 bis unter 21 Jahren als bei den unter 17-Jährigen

Methodische Erläuterungen

Allgemeinbildender Sekundarbereich II
Zum allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II werden hier neben der gymnasialen Oberstufe (an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Förderschulen und Freien Waldorfschulen) auch die Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufs-/Technischen Oberschulen gezählt (vgl. Glossar).

Kohortenspezifische Entwicklung der Schülerzahlen
Der Schülerbestand eines Ausgangsjahres wird mit dem Wert 100 indexiert und in Relation zur Schülerzahl der darauffolgenden Jahrgangsstufe gesetzt. Für die Schularten des Sekundarbereichs wird die quantitative Veränderung der Schülerzahlen von Jahrgangsstufe 5 (2006/07) bis zur Jahrgangsstufe 11 (2012/13) verfolgt (bzw. bis Jahrgangsstufe 10 in den sonstigen Schularten des Sekundarbereichs I aufgrund der hohen Abgängeranteile nach der 10. Jahrgangsstufe). Es handelt sich um keinen echten Längsschnitt, sodass sich die absoluten Zu- und Abströme (z. B. aufgrund von Klassenwiederholungen, Förderschulwechseln oder regionalen Wanderungsbewegungen) nicht vollständig ausgleichen.

Wiederholerquote
Die Wiederholerquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, bezogen auf die Schülergesamtzahl in der betrachteten Jahrgangsstufe. Als Wiederholer gelten auch Schülerinnen und Schüler, die freiwillig eine Jahrgangsstufe wiederholen, sowie teilweise jene, die Zugänge aus dem Ausland oder sonstige Seiteneinsteiger sind. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Stichtag der Amtlichen Schulstatistik im Verlauf des betrachteten Schuljahres zurückgestellt werden, gehen nicht als Wiederholer ein. Aufgrund der Einführung der flexiblen Schuleingangsstufe in vielen Ländern werden Wiederholer erst ab der 3. Jahrgangsstufe statistisch ausgewiesen.

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorten 3 und 4
Die Startkohorten 3 und 4 umfassen Längsschnittkohorten, die mit Fünft- bzw. Neuntklässlern starten und die Kompetenzentwicklung im Schulalter und danach untersuchen. Dabei kommen Erhebungen mit den Kindern und Jugendlichen, ihren Eltern, Lehrern und Schulleitern zum Einsatz. Die hier berichteten Auswertungen beziehen sich auf Schüler- und Elternangaben und wurden mit standardisierten Gewichten für Kinder und Eltern mit gemeinsamer Teilnahme in Welle 1 durchgeführt. Die ungewichtete Schülerzahl beträgt für Startkohorte 3: n = 6.112, Interviews sowohl für Eltern als auch für Schüler liegen für 3.974 Fälle vor; Angaben zu fehlenden Werten vgl. **Tab. D2-4A** und **Tab. D2-5A**; ungewichtete Fallzahl der Schüler in Startkohorte 4: n = 16.425, gemeinsame Eltern- und Schülerinformationen liegen für 8.677 Fälle vor; Angaben zu fehlenden Werten vgl. **Tab. D2-4A** und **Tab. D2-5A**.

Migrationshintergrund
Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.

Risikolagen
Vgl. Erläuterungen zu **A4**.

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D3

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Mit dem Ausbau der schulischen Ganztagsbetreuung ist zum einen die Erwartung verbunden, durch die Einbeziehung von unterrichtsbezogenen und unterrichtsergänzenden Bildungsangeboten neue Lernformen und Lerninhalte in den Schulalltag zu integrieren, die ihrerseits einen Beitrag zur gezielten Förderung jedes einzelnen Kindes und zum Abbau herkunftsbedingter Disparitäten leisten können. Zum anderen können verlässliche Ganztagsangebote zur Befriedigung des gestiegenen Bedarfs an ganztägiger Betreuung und Erziehung beitragen und so mithelfen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern. Inwiefern die vielfältigen Ziele erreicht werden können, hängt von der jeweils konkreten Ausgestaltung der Ganztagsbetreuung ab. Auch wenn die Länder Eckpunkte festgelegt haben, bleibt es im Wesentlichen den Schulen überlassen, wie diese den Ganztagsbetrieb organisieren. Infolgedessen ist in den letzten Jahren eine breite Vielfalt ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote entstanden. Diese unterscheiden sich nicht nur auf der institutionellen Ebene als Ganztagsschulen und Horte(M). Auch mit Blick auf den Verbindlichkeitsgrad der Schülerteilnahme, die konkreten inhaltlichen Profile, die Öffnungszeiten und die Rhythmisierung der Tagesabläufe verbergen sich hinter dem Begriff „Ganztagesbetrieb" ausgesprochen unterschiedliche Formen. Dieser Indikator nimmt zunächst die aktuellen quantitativen Entwicklungen in den Ländern und Schularten in den Blick, bevor erstmals auf Basis repräsentativer Befragungsdaten über die konkreten Formen der Ausgestaltung berichtet wird.

Quantitativer Ausbau der Schulen mit Ganztagsangebot

Auch nach zehn Jahren hält in allen Schularten der Ausbau der Ganztagsangebote an

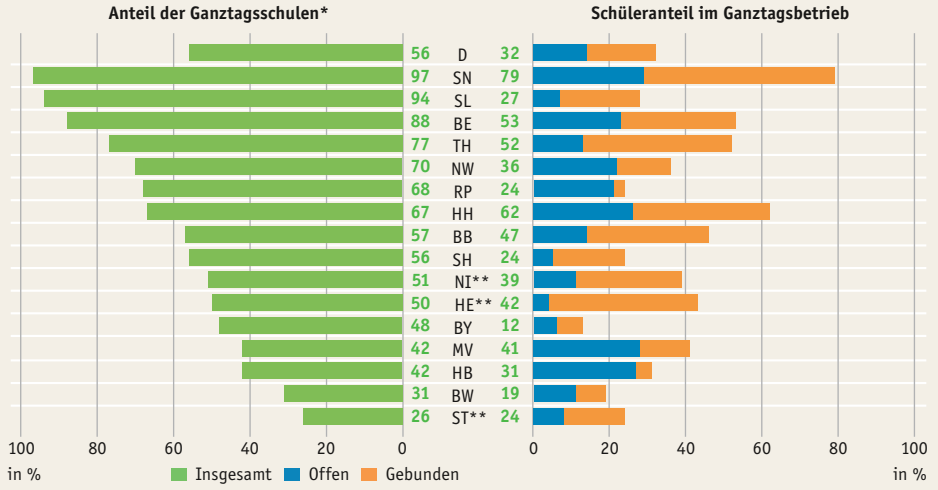
Das Angebot an schulischer Ganztagsbetreuung nimmt weiter zu, wenngleich sich der Ausbaustand nach Schularten erheblich unterscheidet (**Tab. D3-1A**). Am häufigsten sind Ganztagsangebote an Integrierten Gesamtschulen (85%) und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (74%). Bemerkenswert ist die Verfünffachung des Ganztagsanteils auf 65% seit 2002 bei den Hauptschulen angesichts des insgesamt rückläufigen Angebots (**D1**). Ob in dieser Entwicklung Bemühungen zur Sicherung der einzelnen Hauptschulstandorte und des jeweiligen Personals zum Ausdruck kommen, kann nicht beantwortet werden.

Bei den Ganztagsschulen muss grundsätzlich zwischen verschiedenen Organisationsmodellen unterschieden werden, die von der freiwilligen Teilnahme (offene Form) bis zu einer für alle Kinder verbindlichen Teilnahme (voll gebundene Form) reichen. Nach wie vor überwiegt das offene Ganztagsmodell, bei welchem die Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern darüber entscheiden, ob und an welchem Angebot sie im jeweiligen Schuljahr teilnehmen (**Tab. D3-1A**). Die Folge ist, dass aufgrund dieser Wahlmöglichkeiten die Potenziale einer flexiblen Zeitorganisation nicht ausgeschöpft werden können, weil dies die verbindliche Teilnahme ganzer Klassen voraussetzt. Gerade im Grundschulbereich bieten 8 von 10 Ganztagsschulen offene Angebote an und verzichten damit auf erweiterte pädagogische Möglichkeiten.

Mehr als die Hälfte aller Schulen macht Ganztagsangebote, ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler nimmt daran teil

Über alle Schularten des Primar- und Sekundarbereichs I hinweg belief sich die Gesamtzahl der Schulen mit Ganztagsangebot in Deutschland 2011 auf ca. 15.700 schulische Verwaltungseinheiten(M). Dies entspricht einer bundesweiten Ganztagsquote von nunmehr 56% aller Schulen, bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern (**Abb. D3-1**). Je nachdem, wie viele Betreuungskapazitäten in den Einzelschulen (teilweise sukzessive) geschaffen und wie die Angebote des überwiegend offenen Ganztagsmodells genutzt werden, fällt der das Ganztagsangebot nutzende

Abb. D3-1: Ganztagsschulen* im Primarbereich und Sekundarbereich I sowie Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb 2012 nach Ländern**



** Ganztagsschulen als schulische Verwaltungseinheiten.*

*** Für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt beziehen sich die Angaben ausschließlich auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft, da keine Daten zu Schulen in freier Trägerschaft vorliegen.*

Quelle: Sekretariat der KMK (2014), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

→ *Tab. D3-5web*

Schüleranteil geringer aus; gegenwärtig ist es rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland.

An Grundschulen geringster Ausbaustand und überwiegend offene Ganztagsangebote

Auffällig ist, dass Grundschulen mit einem Ganztagsanteil von knapp 50% den insgesamt niedrigsten Ausbaustand unter allen Schularten aufweisen (**Tab. D3-1A**). Dies könnte einen Bruch zur Betreuungssituation im vorschulischen Bereich darstellen (z.B. im Hinblick auf Öffnungszeiten, Ferienschließungen, Verbindlichkeit und Qualität der Angebote), was sich mit Blick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu einer zusätzlichen Schwäche der Ganztagsschulen im Vergleich zu den Horten entwickeln kann. Sollten die Ganztagsangebote im Grundschulalter von Eltern als wenig verlässlich wahrgenommen werden, so wäre dies eine mögliche Erklärung dafür, dass Horte für die Betreuung von Grundschulkindern nach wie vor bedeutsam bleiben. Die Nutzung der Horte steigt bundesweit in den letzten Jahren sogar kontinuierlich weiter an, wenn auch in einzelnen Ländern ein Rückgang zu beobachten ist. 2013 nutzen 16% der Kinder im Grundschulalter ein Hortangebot (**Tab. D3-2A**). Die Inanspruchnahme ist in Ostdeutschland deutlich höher als in Westdeutschland – bei erheblichen Länderunterschieden. Eine bedarfsorientierte Analyse von schulischen Ganztagsangeboten und Hortangeboten ist jedoch nicht möglich. Unter anderem aufgrund von Kooperationen zwischen Horten und Grundschulen werden die Kinder in einigen Ländern bei beiden Betreuungsformen erfasst, sodass die Anteile der Hortkinder und der Ganztagsschülerinnen und -schüler an Grundschulen nicht zu einer Gesamtbetreuungsquote addiert werden können.

Bedarfsorientierte Analyse von schulischen Ganztags- und Hortangeboten kaum möglich

Zeitliche und inhaltliche Ausgestaltung des Ganztags

Die KMK hat mit ihrer Definition einer Ganztagsschule eine Art Minimalkonsens formuliert, wonach an mindestens drei Tagen in der Woche ein mindestens sieben Zeitstunden umfassendes Angebot sicherzustellen ist. Dies kann allerdings bedeuten, dass sich an einen klassischen Vormittagsunterricht von Dienstag bis Donnerstag zwei Stunden freizeitbezogene Aktivitäten anschließen, bei denen in der größtenteils

offenen Form der Ganztagsschule die Teilnahme zudem für die Schülerinnen und Schüler freiwillig ist und sich nicht auf alle Wochentage beziehen muss.

Durchschnittlich acht Zeitstunden ganztägige Bildung und Betreuung je Schultag

Die Ausgestaltung des Ganztagsbetriebs lässt sich erstmals mit der Schulleitungsbefragung StEG 2012 (M) näher darstellen. Hier zeigt sich, dass im Grundschulbereich zwar das weniger verbindliche, offene Organisationsmodell vorherrscht, aber eine deutlich längere Betreuungsdauer gewährleistet ist als im Sekundarbereich. Dies trifft insbesondere auf Schulen zu, die mit Horten kooperieren: Die durchschnittliche Betreuungszeit liegt hier an jedem Wochentag bei über neun Stunden (**Tab. D3-3A**). Allerdings haben in Westdeutschland nur 15% der Primarschulen mit Ganztagsangebot noch nach 16.30 Uhr geöffnet, in Ostdeutschland mit 40% fast dreimal so viele.[6]

Innerhalb des erweiterten zeitlichen Rahmens wird auch der Tagesablauf an Ganztagsschulen je nach Schulart sehr unterschiedlich organisiert (**Tab. D3-4web**). Während jeweils ca. 60% der Ganztagsgrundschulen den 45-Minuten-Rhythmus durch einen offenen Anfang, größere Zeitblöcke sowie Gelegenheiten zum Selbstlernen flexibilisieren, ist an den weiterführenden Schulen mit 80% die flexible Verteilung der Unterrichtsstunden über den Tag das überwiegende Ganztagsprinzip. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich auch die außerunterrichtlichen Angebote über den ganzen Tag erstrecken – nur ein knappes Viertel der Ganztagsschulen gab dies an. Es bestätigt sich zudem, dass eine solche zeitliche Flexibilisierung des Schultages mit zunehmender Teilnahmeverbindlichkeit häufiger umgesetzt werden (kann). Auch der Anteil der aktiv am Ganztagsangebot beteiligten Lehrkräfte steigt, je verbindlicher die Schülerteilnahme am Ganztag geregelt ist.[7]

D 3

Zeitliche Flexibilisierung hängt vom Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme ab

Breites Spektrum an Ganztagsangeboten, ...

Mit den Ergebnissen des Schwerpunktkapitels 2012 (vgl. H2 im Bildungsbericht 2012) deckt sich die hohe Angebotshäufigkeit musisch-künstlerischer Angebote an Ganztagsschulen: Nach der StEG-Befragung machen über 90% der Schulen entsprechende Angebote (**Abb. D3-2A**, **Tab. D3-6web**). Nur sportliche Aktivitäten sind noch häufiger – in nahezu jeder Schule – fester Bestandteil des Ganztags. Lernunterstützende Aktivitäten prägen ebenfalls das Angebotsspektrum; hierzu zählen etwa Hausaufgabenbetreuung und Förderunterricht, die in ca. 90% der Schulen stattfinden.

... das zwischen Schularten variiert

Die Angebote scheinen nicht zuletzt auch schulartspezifisch ausgerichtet zu sein: Mathematische und naturwissenschaftliche sowie fremdsprachliche Angebote sind besonders an Gymnasien verbreitet, während technische sowie berufsvorbereitende Angebote häufiger an den sonstigen Sekundarschularten zu finden sind (**Tab. D3-6web**).

Insgesamt stellen damit immer mehr Schulen ein breites außerunterrichtliches Angebot bereit. Offen bleibt jedoch, wie sich die Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Angeboten beteiligen. Im Wesentlichen bleibt die Organisation des Ganztagsbetriebes der einzelnen Schule überlassen. Hier bedarf es einer klareren Generallinie für alle Schularten und Länder, wie sich der Aus- und Umbau von der Halbtags- zur Ganztagsschule in Deutschland künftig weiter vollziehen soll.

(M) Methodische Erläuterungen

Horte
Der Begriff Hort bezeichnet Angebote in Kindertageseinrichtungen für Kinder im Schulalter.

Schulische Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb
Bei nicht schulartbezogenen Aussagen werden Schulzentren, an denen mehrere Schularten vorgehalten werden, nur einmal als Ganztagsschule gezählt (sogenannte Verwaltungseinheiten, um Mehrfachzählungen von Schulstandorten zu vermeiden).

StEG 2012
Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" zeichnete zwischen 2005 und 2009 die Entwicklung der deutschen Ganztagsschullandschaft anhand einer Stichprobe von 370 Schulen nach. 2012 folgte eine Schulleitungsbefragung als erste von zwei querschnittlich angelegten, bundesweit repräsentativen Studien. Die Stichprobenziehung folgt den länderspezifischen Definitionen von Ganztagsschule, die nicht in allen Fällen der Definition der KMK-Statistik entspricht (vgl. www.projekt-steg.de).

6 *Fischer, N., Klieme, E., Holtappels, H. G., Stecher, L., Rauschenbach, T. (2013). Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung – Frankfurt am Main u. a., S. 24 ff.*
7 *Ebenda, S. 81.*

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D4

Die Qualität von Schule und Unterricht wird maßgeblich durch die Qualifikation und die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals bestimmt. Über das sonstige pädagogische Personal an Schulen (Schulsozialarbeiter etc.) sind keine Informationen verfügbar. Ausschließlich auf Lehrkräfte bezogen wird daher neben quantitativen Aspekten ihrer Zusammensetzung nach Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang auch qualitativen wie Fortbildungsaktivitäten sowie fachfremd erteiltem Unterricht nachgegangen. Wieder aufgegriffen wird zudem die Darstellung der Kennwerte des Unterrichtseinsatzes der Lehrkräfte, um – ausgehend von der Schüler-Lehrer-Relation – Unterschiede im Einsatz der Personalressourcen im Ländervergleich zu veranschaulichen.

Lehrkräfte nach Alter und Geschlecht

Die Zahl hauptberuflicher Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ist im Vergleich zum Jahr 2010 um ca. 9.000 zurückgegangen (**Tab. D4-1A**). Weiterhin ist deren Alter im internationalen Vergleich hoch, im Schuljahr 2012/13 waren 46% von ihnen 50 Jahre und älter (**Tab. D4-5web**). Durch den hohen Prozentsatz älterer Lehrkräfte besteht auch in den kommenden Jahren ein hoher Ersatzbedarf an Lehrkräften.

Weiterhin hoher Ersatzbedarf an Lehrkräften zu erwarten

In allen Schularten ist zu beobachten, dass der Anteil weiblicher Lehrkräfte unter den jüngeren Altersgruppen höher ist als bei den älteren. Etwa die Hälfte der 60-jährigen und älteren Lehrkräfte ist männlich, während bei den 30- bis unter 60-Jährigen über zwei Drittel weiblich sind (**Tab. D4-5web**). Der Anteil weiblicher Lehrkräfte ist in den ostdeutschen Ländern mit 76% besonders hoch, dort ist der insgesamt zu beobachtende Prozess der Feminisierung in der Lehrerschaft besonders weit vorangeschritten (**Tab. D4-2A**).

Zwei Drittel der Lehrkräfte weiblich

Beschäftigungsbedingungen

Die insgesamt guten Möglichkeiten einer Teilzeitbeschäftigung im Lehrerberuf fördern dessen Attraktivität. Auch wenn der Anteil teilzeitbeschäftigter hauptberuflicher Lehrkräfte zurückgeht, ist er 2012 mit 37% noch deutlich höher als bei anderen Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss (19%, vgl. **I1**). Lehrerinnen arbeiten häufiger in Teilzeit als Lehrer (47 zu 18%, **Tab. D4-1A**), aber auch als andere Akademikerinnen (47 vs. 34%) und Akademiker (18 vs. 8%). Bei der Teilzeitbeschäftigung der Lehrkräfte gibt es erhebliche Differenzen zwischen den Ländern, die 2012 von 21% (Sachsen-Anhalt) bis 47% (Mecklenburg-Vorpommern) reichen (**Tab. D4-2A**).

Hoher Anteil an Teilzeitbeschäftigung unter den Lehrkräften

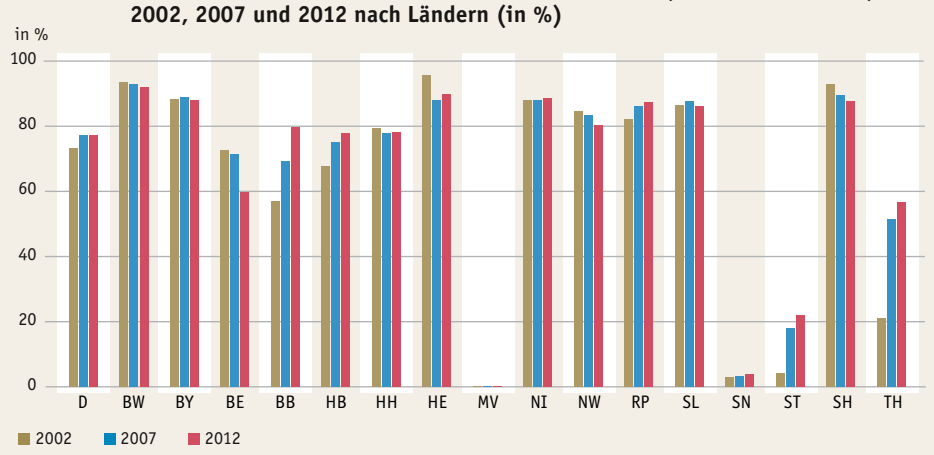
Erhebliche Länderdifferenzen bei der Teilzeitbeschäftigung ...

Häufiger Gegenstand von Diskussionen ist der Beamtenstatus der Lehrkräfte im öffentlichen Dienst (**Abb. D4-1**, **Tab. D4-6web**). In den westdeutschen Flächenländern sind die Lehrkräfte traditionell Beamte, in den ostdeutschen Ländern waren sie nach der Vereinigung zunächst nicht verbeamtet. Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen haben bis heute nahezu ausnahmslos auf die Verbeamtung von Lehrkräften verzichtet.[8] Die anderen ostdeutschen Länder sind dazu übergegangen, Lehrkräfte in unterschiedlichem Umfang zu verbeamten. Eine Sonderstellung nimmt Berlin ein, wo neue Lehrkräfte im Regelfall nicht in das Beamtenverhältnis übernommen werden und der Anteil von Lehrkräften im Angestelltenverhältnis in den letzten fünf Jahren zugenommen hat (**Abb. D4-1**). In einigen Ländern wurden die Kriterien für eine Verbeamtung verschärft, doch sind kaum Auswirkungen auf den Lehrkräftebestand erkennbar. Aus

... wie auch beim Anteil verbeamteter Lehrkräfte

8 *Seit dem Schuljahr 2013/14 stellt auch Mecklenburg-Vorpommern Beamte ein.*

Abb. D4-1: Anteil verbeamteter Lehrkräfte an allen Lehrkräften (Vollzeitäquivalente) 2002, 2007 und 2012 nach Ländern (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Personalstandstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. D4-6web***

diesen Konstellationen können sich Attraktivitätsunterschiede bei der Gewinnung von qualifiziertem Lehrernachwuchs ergeben, zu denen Unterschiede in der Besoldung und Vergütung der Lehrkräfte zusätzlich beitragen können (**Tab. D4-7web**).

Teilnahme an Fortbildungen

Höhere Fortbildungsbeteiligung von Lehrkräften der Grundschule als des Sekundarbereichs I

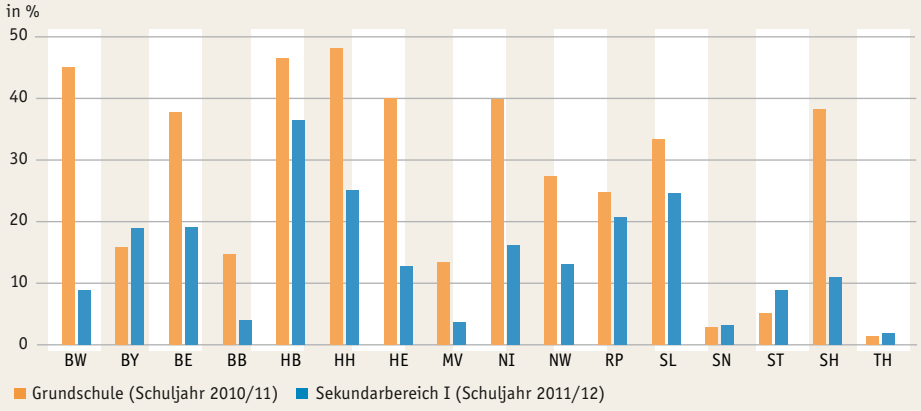
Die Teilnahme an beruflicher Fortbildung, die zuletzt bundesweit in den IQB-Erhebungen 2011 und 2012 erhoben wurde,[9] ist wichtig für die (Weiter-)Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften. Lehrkräfte, die in den berücksichtigten Fächern (Primarbereich: Deutsch und Mathematik; Sekundarbereich I: Mathematik und Naturwissenschaften) unterrichten, wurden befragt, ob sie in den letzten beiden Schuljahren an Fortbildungen teilgenommen haben. 18% der Lehrkräfte des Primar- und 24% der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I verneinten dies (**Tab. D4-3A**). Zwischen den Ländern variiert dieser Anteil im Primarbereich zwischen 11% (Thüringen) und 27% (Hamburg); im Sekundarbereich I von 14% (Thüringen) bis zu 39% (Rheinland-Pfalz). Die Intensität der Fortbildung, die auch über die Zahl der besuchten Fortbildungen erfasst wurde, ist ebenfalls im Primarbereich höher: während nur ein Viertel der Sekundarschullehrkräfte fünf und mehr Fortbildungsveranstaltungen besuchten, waren es 44% im Primarbereich. Ein Problem der Lehrkräftefortbildung ergibt sich aus der fehlenden Passung von Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte und den thematischen Schwerpunkten des Angebots (vgl. auch **H4**). Dies wird auch als wichtiger Grund von den Lehrkräften angegeben, keine Fortbildungen zu besuchen.

Rahmenbedingungen des Personaleinsatzes

Im Rahmen der IQB-Erhebungen wurde auch erfasst, in welchem Umfang Unterricht von Lehrkräften in Fächern erteilt wird, die sie nicht studiert haben. Diese Ergebnisse sind deshalb von besonderem Interesse, weil aufgezeigt wurde, dass sich fachfremd erteilter Unterricht auf die Schülerleistungen im Mathematikunterricht sowohl in der Grundschule als auch im Sekundarbereich I bedeutsam auswirkt. Im Sekundarbereich I erreichen fachfremd unterrichtete Schülerinnen und Schüler auch bei

9 *Stanat, P., Pant, H. A., Böhme. K. et. al. (Hrsg.) (2011). Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann; Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U. et al. (Hrsg.) (2012). IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.*

Abb. D4-2: Anteil der (Mathematik-)Lehrkräfte im Primarbereich (2011) und Sekundarbereich I (2012) ohne Lehrbefähigung im Fach Mathematik nach Ländern (in %)



Quelle: Stanat, P., Pant, H. A., Böhme. K. et. al. (Hrsg.) (2011), Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011; Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U. et. al. (Hrsg.) (2012). IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. ***→ Tab. D4-8web***

Schlechtere Schülerleistungen durch fachfremd erteilten Unterricht in Mathematik

Berücksichtigung anderer Merkmale deutlich schlechtere Mathematikleistungen. Der hohe Anteil von Lehrkräften, der in einigen Ländern ohne entsprechende Lehrbefähigung Mathematikunterricht erteilt, und der bundesweite Durchschnitt von 27% in der Grundschule und von 14% in Sekundarschulen (**Abb. D4-2**) sollte Anlass sein, die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte bei deren Unterrichtseinsatz mehr zu beachten.

Ungünstigere Lehrkräfteversorgung an Grundschulen als an Schulen des Sekundarbereichs I

Ein zentraler Kennwert für bildungspolitische Planungen und die Versorgung von Schulen mit Lehrpersonal ist die Schüler-Lehrer-Relation Ⓜ. Sie beträgt für den Primarbereich 16,6 sowie den Sekundarbereich I 14,3 Schülerinnen bzw. Schüler je Lehrervollzeitäquivalent. Im Primarbereich streut die Schüler-Lehrer-Relation zwischen 13,7 in Hamburg und 17,8 in Baden-Württemberg. Thüringen hat mit 11,2 die niedrigste und Nordrhein-Westfalen mit 15,4 die höchste Schüler-Lehrer-Relation im Sekundarbereich I (**Tab. D4-4A**).

Bei ähnlicher Schüler-Lehrer-Relation oft sehr unterschiedlicher Einsatz des Personals

Die Schüler-Lehrer-Relation ergibt sich aus der Klassengröße, den erteilten Unterrichtswochenstunden je Klasse und den erteilten Unterrichtsstunden je Lehrkraft (**Tab. D4-4A**). Die Unterrichtsbedingungen der Lehrkräfte hängen also davon ab, ob die Länder mit den Personalressourcen eher kleine oder große Klassen bilden, diesen Klassen viele Lehrkräftestunden zur Verfügung stellen oder nicht (z.B. für mehr Pflichtstunden, Fördermaßnahmen) und in welchem Umfang das Lehrdeputat der Lehrkräfte für unterrichtsergänzende Maßnahmen (Schulleitung, Lehrkräftefortbildung etc.) und sonstige Entlastungstatbestände (z.B. Altersermäßigung) genutzt wird. Im Ländervergleich unterscheiden sich vor allem die Klassenfrequenzen und die erteilten Unterrichtsstunden je Klasse. Berlin stellt sowohl im Primarbereich (34) als auch im Sekundarbereich I (44) die meisten erteilten Unterrichtsstunden je Klasse zur Verfügung. In Baden-Württemberg sind es im Primarbereich nur 27 und im Sekundarbereich I in Schleswig-Holstein nur 36. Nordrhein-Westfalen fällt wegen der höchsten Klassenfrequenzen sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I auf.

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Schüler-Lehrer-Relation (SLR)
Die Schüler-Lehrer-Relation ist eine Planungsgröße, die sich mathematisch aus drei Komponenten herleiten lässt: der Klassenfrequenz, dem Angebot an Lehrerstunden sowie den erteilten Unterrichtsstunden (Stunden je Klasse):
SLR = Klassenfrequenz x (Erteilte) Unterrichtsstunden je Lehrer / Erteilte Unterrichtsstunden je Klasse.

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D5

Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Außerschulische Orte, wie Vereine, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder kulturelle Einrichtungen, eröffnen jungen Menschen wichtige Gelegenheiten, sich aktiv einzubringen, verschiedene Erfahrungen zu sammeln und dadurch zu lernen. Häufig schließt dies die Möglichkeit mit ein, sich intensiver im Rahmen eines freiwilligen Engagements zu beteiligen und Verantwortung für verschiedene Aufgaben zu übernehmen. Durch die Zusammenarbeit mit anderen sowie durch aufgabenspezifische Schulungen können junge Menschen verschiedene Fähigkeiten erwerben, was die Bildungsrelevanz dieser Lernorte unterstreicht. Daher berichtet dieser Indikator nicht nur über schulbegleitende Unterstützung im häuslichen Umfeld und über Formen des freiwilligen Engagements, sondern – in Fortsetzung des Schwerpunktkapitels im Bildungsbericht 2012 – auch über musikalische Aktivitäten junger Menschen.

D 5

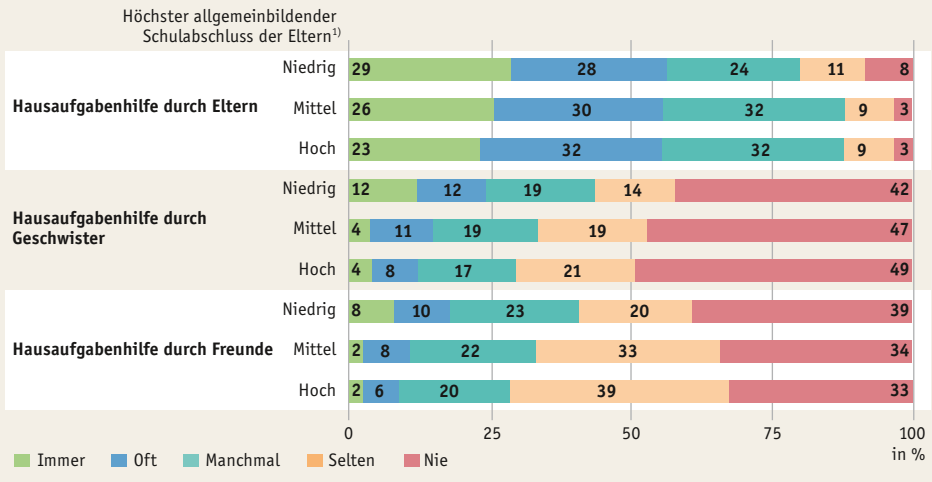
Familiale und außerfamiliale Unterstützung beim schulischen Lernen

Ein Großteil der Eltern unterstützt ihre Kinder in der 5. Klasse regelmäßig bei den Hausaufgaben und beim Lernen

Neben der familialen Förderung in der frühen Kindheit (**C1**) äußert sich die Unterstützung im Schulalter durch die Hilfe der Familie beim schulischen Lernen, die anhand der NEPS-Befragung Ⓜ differenziert darstellbar ist. 55% der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler geben darin an, dass sie durch ihre Eltern immer oder oft Hilfe bei den Hausaufgaben oder beim Lernen für die Schule erhalten, während nur 15% der Jugendlichen angeben, dass dies selten oder nie vorkommt (**Tab. D5-1A**). Ein Großteil der Eltern ist daher mehr oder weniger regelmäßig in die schulischen Aufgaben ihrer Kinder eingebunden. Daneben berichten 18% der Kinder in der fünften Klasse über regelmäßige Hilfe von Geschwistern und 12% über die Unterstützung durch Freunde.

Das Ausmaß elterlicher Unterstützung zeigt sich daneben unabhängig vom elterlichen Schulabschluss, was darauf hinweist, dass in dieser Altersstufe die sozialen Unterschiede noch nicht so groß sind (**Abb. D5-1**, **Tab. D5-1A**). Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern beanspruchen aber gleichzeitig häufiger die Hilfe von Geschwistern und Freunden. Ähnliches ist auch bei Fünftklässlern mit Migrationshintergrund Ⓜ

Abb. D5-1: Unterstützung der Fünftklässler bei den Hausaufgaben durch Familie und Freunde 2010 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern (in %)



1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, 2010, Welle 1, doi: 10.5157/NEPS:SC3:2.0.0, eigene Berechnung → ***Tab. D5-1A***

zu beobachten. Dies verdeutlicht, dass bereits in der 5. Klasse informelle Nachhilfeformen mit Gleichaltrigen entstehen, die aber häufiger von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern und Kindern mit Migrationshintergrund genutzt werden.

Während im letzten Bildungsbericht gezeigt wurde, dass die Nutzung von (externer) Nachhilfe bei etwa 21% der 13- bis 17-Jährigen verbreitet ist (vgl. D5 im Bildungsbericht 2012), geben im Fall von Kindern in der 5. Klasse nur 13% an, dass sie noch zusätzliche Unterstützung durch Nachhilfe bekommen (**Tab. D5-1A**). Diese Form der Unterstützung scheint zu Beginn des Sekundarbereichs I noch nicht stark verbreitet zu sein und erst in den späteren Schuljahren an Bedeutung zu gewinnen.

Vor allem Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern sowie mit Migrationshintergrund greifen häufiger auf die Hilfe von Geschwistern und Freunden zurück

Musikalische Aktivitäten junger Menschen

Die kulturelle Bildung junger Menschen findet an formalen, non-formalen und informellen Orten statt (vgl. Kapitel H im Bildungsbericht 2012). Musik-, Kunst- und Theaterschulen, Kirchen, Vereine, Einrichtungen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit sowie andere Kultureinrichtungen stellen wichtige Orte für musisch-ästhetische Erfahrungen junger Menschen dar. Insbesondere die eigenaktive ästhetische Praxis, wie das Musizieren, Zeichnen oder Tanzen, kann dabei eine hohe subjektive Bedeutung erlangen und zu einer dauerhaften kulturellen Aktivität motivieren.

In der Schülerbefragung des NEPS gaben 58% der Fünftklässler und 43% der Neuntklässler an, im letzten Monat mindestens an einem Tag ein Instrument gespielt oder im Chor gesungen zu haben, was auf eine Abnahme des Musizierens im späten Jugendalter hinweist (**Tab. D5-4web**). Daneben zeigt sich das bekannte Ergebnis einer häufigeren Aktivität von Mädchen und von jungen Menschen aus bildungsnahen Elternhäusern (**Abb. D5-3A**). Letztere berichten zudem eine höhere Intensität des Musizierens im Vergleich zu jungen Menschen aus bildungsfernen Elternhäusern. Besonders groß ist die soziale Selektivität auch beim Besuch organisierter Angebote der Musikschulen (**Tab. D5-4web**), was darauf hinweist, dass sich die ungleiche Nutzung kultureller Angebote in der frühen Kindheit (**C1**) im Schulalter eher verfestigt.

Musizieren häufiger bei jungen Menschen aus bildungsnahen Elternhäusern verbreitet

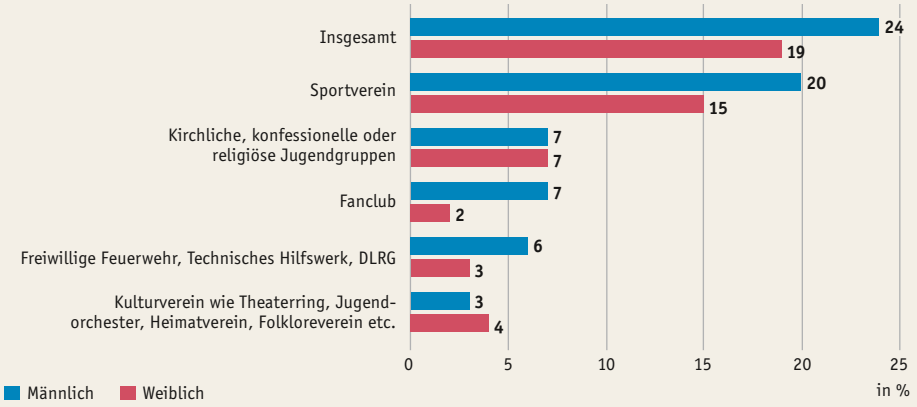
Freiwilliges Engagement junger Menschen

Besondere Lernmöglichkeiten für Jugendliche eröffnen sich im Rahmen eines freiwilligen Engagements, in dem sie aus freien Stücken Verantwortung für bestimmte Aufgaben und Ämter übernehmen. Rund 22% üben in der 9. Klasse nach eigenen Angaben freiwillig eine Aufgabe oder Funktion in einem Verein oder einer Gruppe aus (**Tab. D5-2A**). Der wichtigste Kontext ist dabei der Sportverein, in dem sich mehr Jungen (20%) als Mädchen (15%) engagieren (**Abb. D5-2**), aber auch ein Engagement in (kirchlichen) Jugendgruppen ist verbreitet. Jungen im Alter zwischen 14 und 15 Jahren sind darüber hinaus auch häufig in Fanclubs (7%) oder bei der freiwilligen Feuerwehr (6%) engagiert. Mädchen nehmen insgesamt seltener ein freiwilliges Engagement auf als Jungen (19 zu 24%) (**Tab. D5-2A**). Und auch Jugendliche mit Migrationshintergrund engagieren sich etwas weniger (19%) als jene ohne Migrationshintergrund (23%).

In der Zeit zwischen Schule und beruflicher Ausbildung kann ein strukturiertes Engagement im Rahmen von Freiwilligendiensten[M] ebenfalls eine wichtige biografische Lernphase für junge Menschen sein, um in dieser Zeit neue Erfahrungen zu machen, sich klarer über den Berufswunsch zu werden oder Wartezeiten bis zum Studien- oder Ausbildungsbeginn zu überbrücken. Die verschiedenen Freiwilligendienste bieten die Möglichkeit eines gesetzlich geregelten Engagements in verschiedenen Einsatzfeldern, das durch weitere Qualifizierungen pädagogisch begleitet wird.

Freiwilligendienste als mögliche Orientierungsphase junger Menschen nach dem Schulabschluss

Abb. D5-2: Freiwilliges Engagement von Neuntklässlern 2010 nach Geschlecht und Art der Organisation (in %)



Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, 2010, Welle 1, doi: 10.5157/NEPS:SC4:1.0.0, eigene Berechnungen → ***Tab. D5-2A***

D 5

Weiterhin steigende Anzahl junger Menschen in Freiwilligendiensten

Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen, dass junge Menschen im Alter von unter 27 Jahren diese Form des in der Regel einjährigen Engagements weiter zunehmend nutzen. Knapp 24.000 junge Menschen bis zum Alter von 27 Jahren haben im Durchschnitt des Jahres 2013 einen BFD absolviert und etwa 48.400 im Jahr 2012 ein FSJ begonnen – allein im FSJ war in den letzten zwei Jahren eine Zunahme um knapp 9.500 Freiwillige zu beobachten –, weitere 3.400 waren im Freiwilligendienst „weltwärts" engagiert (**Tab. D5-3A**, **Tab. D5-5web**, **Tab. D5-6web**).

Insgesamt haben damit zuletzt rund 80.000 junge Menschen ein derartiges freiwilliges Engagement ausgeübt, was etwa 8% der altersentsprechenden Bevölkerung entspricht. Mit Ausnahme des BFD überwiegt die Teilnahme junger Frauen in den Freiwilligendiensten. Daneben wird mit Blick auf das FSJ deutlich, dass über die Hälfte der Freiwilligen die Hochschulreife besitzt (**Tab. D5-5web**). Verglichen mit den generellen Abschlussquoten junger Menschen (**D7**) weist dies darauf hin, dass ein Engagement im Rahmen des FSJ überproportional von jungen Menschen mit hohem Schulabschluss geleistet wird. Die verschiedenen Formen der Freiwilligendienste scheinen sich damit für eine immer größer werdende, spezifische Gruppe junger Menschen zu einer wichtigen Phase des Engagements und der weiteren Orientierung vor dem Übergang in die berufliche Ausbildung entwickelt zu haben.

Methodische Erläuterungen

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorten 3 und 4
Vgl. Erläuterungen zu **D2**. Die hier berichteten Auswertungen beziehen sich auf Schüler- und Elternangaben und wurden mit standardisierten Gewichten für Kinder bzw. Kinder und Eltern mit gemeinsamer Teilnahme in Welle 1 durchgeführt. Kinder aus Förderschulen können in den Analysen nicht berücksichtigt werden. Ungewichtete Fallzahl Startkohorte 3: n = 5.525; Angaben zu fehlenden Werten vgl. **Tab. D5-1A** und **Tab. D5-4web**; ungewichtete Fallzahl Startkohorte 4: n = 15.239; Angaben zu fehlenden Werten vgl. **Tab. D5-2A** und **Tab. D5-4web**.

Migrationshintergrund
Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.

Freiwilligendienste
Beim Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) und beim Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) handelt es sich um Freiwilligendienste nach dem Jugendfreiwilligendienstegesetz (JFDG) für junge Menschen unter 27 Jahren, die in der Regel 12 Monate und in Vollzeit insbesondere in sozialen, kulturellen, ökologischen oder bildungsbezogenen Einrichtungen im In- oder Ausland geleistet werden. Dabei stehen Bildung durch praktische Tätigkeiten und Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. Der Bundesfreiwilligendienst (BFD) richtet sich im Unterschied dazu an alle Personen nach Abschluss der Pflichtschulzeit. Der Dienst kann nur im Inland geleistet werden. Darüber hinaus gibt es das Programm „weltwärts" des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, das eine freiwillige Arbeit in einem Entwicklungsprojekt im Ausland ermöglicht. Die Freiwilligen in den genannten Diensten werden pädagogisch begleitet und nehmen bei einem einjährigen Dienst an mindestens 25 Seminartagen teil.

Kognitive Kompetenzen

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D6

In den vergangenen Jahren wurden mehrere nationale und international vergleichende Schulleistungsstudien (M) durchgeführt, die große Beachtung in der Öffentlichkeit erfahren haben. Hierbei sind insbesondere für den Schulbereich PISA, TIMSS, IGLU und die IQB-Ländervergleiche zu nennen. Zentrale Befunde dieser Studien sollen nachfolgend im Zeitvergleich dargestellt werden. Anhand der internationalen Vergleichsstudien kann nicht nur der Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern dargestellt werden, sondern auch die Entwicklung sozialer Disparitäten. Angesichts teilweise gravierender Befunde früherer Studien ist eine zentrale Frage, ob sich die Kompetenzstände unter den Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozioökonomischen Status und denen mit Migrationshintergrund in Deutschland verbessern. Zudem erlauben IQB-Daten nachfolgend einen differenzierteren Blick auf die sozialen Disparitäten im Ländervergleich.

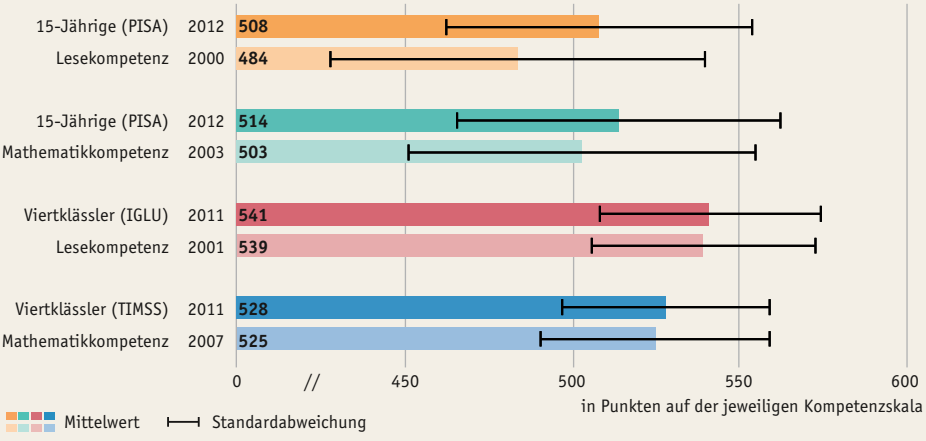
Kompetenzen im Zeitverlauf

Leistungsvergleichsstudien legten wiederholt dar, dass in Deutschland die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – aber auch die von Erwachsenen (vgl. **G3**) – im internationalen Vergleich durchschnittlich ausgeprägt sind. Allerdings zeigen einige der jüngsten internationalen Studien, dass sich die Kompetenzstände teilweise verbessert haben (**Tab. D6-1A**, **Tab. D6-2A**, **Tab. D6-3A**).

Betrachtet man die Entwicklungen der Kompetenzen im internationalen Vergleich, so zeigen sich Unterschiede zwischen der vierten Klasse und den 15-Jährigen. Die in den internationalen Studien gemessenen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und -klässlern blieben im Vergleich zwischen IGLU 2001 bzw. TIMSS 2007 und IGLU bzw. TIMSS 2011 sowohl im Mittel als auch in der Verteilung auf die Kompetenzstufen weitgehend stabil (**Abb. D6-1**, **Tab. D6-1A**, **Tab. D6-2A**, **Tab. D6-6web**). Die zwischen 2001 und 2006 beobachtete Verbesserung bei den Lesekompetenzen hat sich also nicht als Trend fortgesetzt.

In der Grundschule stabile Kompetenzwerte im Zeitvergleich

Abb. D6-1: Lese- und mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland zu verschiedenen Zeitpunkten (in Kompetenzpunkten)**



* *Dargestellt werden jeweils die Ergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt im Vergleich zu den Ergebnissen der zuletzt durchgeführten Studie.*

** *Zwischen den Kompetenzwerten der internationalen PISA-, IGLU- und TIMSS-Testskalen besteht keine direkte Vergleichbarkeit.*

Quelle: IGLU 2001 und 2011; TIMSS 2007 und 2011; PISA 2000 und 2012 → ***Tab. D6-5A***

Seit PISA 2000 stetige Verbesserungen der Kompetenzen, vor allem weniger Schüler auf niedrigen Kompetenzstufen

Dagegen wurde bereits im Bildungsbericht 2012 herausgestellt, dass sich die Lesekompetenzen 15-Jähriger in der PISA-Studie seit dem Jahr 2000 stetig verbessert haben, insbesondere bei den Leistungsschwächeren, d.h. durch positive Entwicklungen auf den unteren Kompetenzstufen. Die Kompetenzmittelwerte lagen bei der ersten Untersuchung unterhalb und liegen 2012 zum ersten Mal oberhalb des OECD-Mittelwertes (**Abb. D6-1**, **Tab. D6-7web**). In Mathematik haben sich die Leistungen der 15-Jährigen seit 2003 ebenfalls verbessert. Hier liegt 2012 mit ca. 18% ein ähnlich großer Anteil der 15-Jährigen im Bereich der unteren wie der oberen Kompetenzstufen. Auch in Mathematik sind damit vor allem bei den Leistungsschwächeren Verbesserungen zu beobachten (**Tab. D6-7web**).

Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU geben Aufschluss über Trends, aber nur begrenzt Hinweise auf Ursachen der beobachteten Entwicklungen. Im letzten Jahrzehnt wurden mit der Implementation von länderübergreifenden Bildungsstandards der KMK sowie Schulentwicklungs- und Fortbildungsprogrammen viele Initiativen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität unternommen, die insbesondere darauf ausgerichtet waren, einen kognitiv aktivierenden, abwechslungsreichen und anspruchsvollen Unterricht weiterzuentwickeln. Dass die Verbesserungen zugleich vor dem Hintergrund einer veränderten Schülerzusammensetzung gesehen werden müssen, zeigen vertiefende Auswertungen der PISA-Daten 2000 und 2009 (**Tab. D6-8web**).[10] 15-Jährige besuchen heute häufiger als noch im Jahr 2000 bereits die 10. Jahrgangsstufe, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – insbesondere jene der zweiten Zuwanderungsgeneration – sprechen in ihren Familien zunehmend Deutsch. Auch die gestiegene Gymnasialbeteiligung (**D2**) trägt zu der positiven Entwicklung bei. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Verbesserung der durchschnittlichen Kompetenz weniger auf die hohen Werte von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zurückzuführen ist als auf Leistungssteigerungen, die – gerade auch von Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status – an sonstigen Schularten erzielt wurden.

Vielfältige Hintergründe für Verbesserungen der Kompetenzen seit PISA 2000

Entwicklung sozialer Disparitäten

Kaum Verbesserungen hinsichtlich der Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung

Am Ende der Grundschulzeit variieren Leistungsunterschiede in Deutschland in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ähnlich stark wie in vielen anderen Staaten (**Tab. D6-9web**). Der soziale Gradient (M) für die mathematischen Kompetenzen im Grundschulbereich hat sich dabei im Vergleich zum Jahr 2007 verringert.[11] Keine Verbesserung hat sich jedoch beim sozialen Gradienten für die Lesekompetenzen der Viertklässlerinnen und -klässler eingestellt. Ebenso liegt der soziale Gradient für mathematische Kompetenzen von 15-Jährigen nach wie vor signifikant oberhalb des OECD-Mittels (**Tab. D6-10web**).

Weiterhin relativ niedrige, aber verbesserte Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In Bezug auf die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann insgesamt bestätigt werden, was bereits im vergangenen Bildungsbericht für die Lesekompetenzen 15-Jähriger dargestellt wurde. Zwar erreichen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach wie vor geringere Werte als diejenigen ohne Migrationshintergrund, der Unterschied zwischen den beiden Gruppen hat sich jedoch verringert. Dies ist sowohl für den Grundschulbereich als auch für

10 Ehmke, T., Klieme, E. & Stanat, P. (2013). Veränderungen der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Jg. 59, S. 132–150.

11 Die bei TIMSS und IGLU berichteten sozialen Gradienten lassen sich nicht unmittelbar mit den sozialen Gradienten bei PISA und den IQB-Ländervergleichen vergleichen, da in letzteren der HISEI auf einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 transformiert wurde. Der soziale Gradient bei IGLU beträgt im Erhebungsjahr 2011 1,23, in den Jahren 2006 bzw. 2001 1,38 bzw. 1,24. Bei den mathematischen Kompetenzen (TIMSS) beträgt der soziale Gradient 2011 1,07 und 2007 1,41.

die in PISA 2012 gemessenen Kompetenzen, hier vor allem für die zweite Generation, festzustellen (**Tab. D6-4A**, **Tab. D6-5A**). Die Verringerung von Leistungsrückständen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vollzieht sich in allen sozialen Herkunftsgruppen: Sowohl diejenigen aus Elternhäusern mit niedrigem als auch mit hohem sozioökonomischen Status weisen in der PISA-Studie aus dem Jahr 2012 nicht nur insgesamt höhere Kompetenzstände als 2000 auf, sondern sie haben sich auch im Vergleich zu 15-Jährigen mit ähnlicher sozioökonomischer Herkunft, die keinen Migrationshintergrund haben, verbessert (**Tab. D6-11web**).

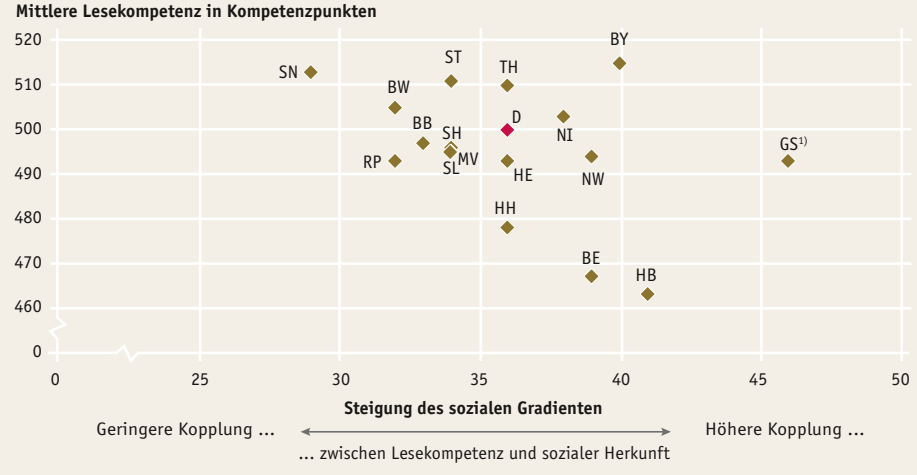
Sowohl in der vierten wie auch in der neunten Klasse zeigen sich deutliche Länderunterschiede bei der Überprüfung der Bildungsstandards. Dabei werden frühere Befunde zu Kompetenzunterschieden zwischen den Ländern bekräftigt: Neben Bayern ist das durchschnittliche Kompetenzniveau vor allem in den ostdeutschen Flächenländern Sachsen und Thüringen überdurchschnittlich, während es in den Stadtstaaten unterhalb des Bundesdurchschnitts liegt (**Abb. D6-2**, **Tab. D6-12web**, **Tab. D6-13web**).

Kaum signifikante Unterschiede im Ländervergleich beim sozialen Gradienten

Die sozialen Gradienten der einzelnen Länder weichen dabei zumeist nicht statistisch bedeutsam vom Bundesdurchschnitt ab (**Abb. D6-2**, **Tab. D6-14web**): Bei der Lesekompetenz hat lediglich Sachsen einen signifikant niedrigeren sozialen Gradienten, in Mathematik ist die Steigung des sozialen Gradienten von Bremen signifikant größer. Sowohl in der vierten wie auch in der neunten Jahrgangsstufe zeigt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Kompetenzniveau und sozialer Herkunft. In einigen Ländern mit überdurchschnittlich hohen Kompetenzständen am Ende der vierten Klasse, etwa in Bayern, ist der soziale Gradient vergleichsweise hoch, in anderen, wie Sachsen, wiederum besonders niedrig. In der neunten Jahrgangsstufe ist die Kopplung von sozioökonomischer Herkunft und mathematischen Kompetenzen am größten in Brandenburg, am niedrigsten in Sachsen – in beiden Ländern ist das Kompetenzniveau überdurchschnittlich hoch. In der vierten Jahrgangsstufe weisen zwar die Stadtstaaten die höchsten sozialen Gradienten auf, doch sind diese vergleichbar mit jenen in anderen Großstädten.

Vor diesem Hintergrund ist Schulen mit einer ungünstigen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft besondere Aufmerksamkeit zu widmen, da es zu einer erheblichen Beeinträchtigung der Leistungsentwicklung kommen kann. So gibt es einen nennenswerten Anteil an Grundschulen, in denen mehr als ein Viertel der Schülerinnen und

Abb. D6-2: Kompetenzmittelwert von Viertklässlerinnen und -klässlern in Lesen und sozialer Gradient 2011 nach Ländern



1) GS: Vergleichswert für Großstädte (ohne Berlin, Bremen und Hamburg).
Quelle: IQB-Ländervergleich 2011

→ *Tab. D6-12web, Tab. D6-14web*

In Stadtstaaten sind die Kompetenzstände auch an Schulen mit geringer sozialer Belastung nur durchschnittlich

Schüler einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweist (**Tab. D6-15web**). Eine Grundschule mit einer derart ungünstigen Schülerzusammensetzung besuchen in den westdeutschen Flächenländern mit 31% weniger Kinder als in den Stadtstaaten und den ostdeutschen Flächenländern (39 bzw. 40%). Mit Blick auf die Schülerleistungen fallen in diesen höher segregierten Schulen die Kompetenzen in den Stadtstaaten besonders gering aus. Hier werden selbst an Schulen, in denen weniger als 25% der Kinder einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen, nur durchschnittliche Lesekompetenzen erreicht; in Mathematik liegen sie sogar unterhalb des Bundesdurchschnitts.

Methodische Erläuterungen

Schulleistungsstudien
Die Ergebnisse nationaler und internationaler Studien zu kognitiven Kompetenzen sind untereinander nicht direkt vergleichbar, da nicht nur unterschiedliche Schülergruppen getestet werden, sondern sich ebenfalls das Verständnis von Kompetenzen in den verschiedenen Domänen und die Kompetenzmodelle unterscheiden. Im Zeitvergleich variieren darüber hinaus die Zusammensetzungen der teilnehmenden Staaten und somit der Vergleichsgruppen.

Sozialer Gradient bzw. Steigung des sozialen Gradienten
Der soziale Gradient ist ein statistisches Maß für den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (HISEI) und den gemessenen Kompetenzen. Er beschreibt, um wie viele Testpunkte sich die Schülerleistung erhöht, wenn der HISEI um eine Standardabweichung steigt.
Der HISEI basiert bei PISA 2012 erstmals auf der neuen ISCO08-Berufsklassifizierung (zuvor ISCO88). Vergleichende Analysen zeigen allerdings, dass sich dadurch zwar höhere Standardfehler ergeben, aber nur geringfügige Veränderungen der sozialen Gradienten.

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D7

Für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie ist ein allgemeinbildender Schulabschluss eine wichtige Voraussetzung. Informationen über die Anzahl und den Anteil der Absolventinnen und Absolventen (M) – d.h. derjenigen Schülerinnen und Schüler mit Hauptschul- oder höher qualifizierendem Abschluss – sowie der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss ermöglichen insofern eine Einschätzung der Qualifizierungsfunktion des Schulsystems. Nachfolgend wird zunächst die Entwicklung der erreichten Abschlüsse in ihrer Gesamtheit sowie im Ländervergleich dargestellt. Vor dem Hintergrund der schulstrukturellen Entwicklungen (**D1**) wird anschließend der Frage nachgegangen, auf welchen Wegen verschiedene Schulabschlüsse erreicht werden.

Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten

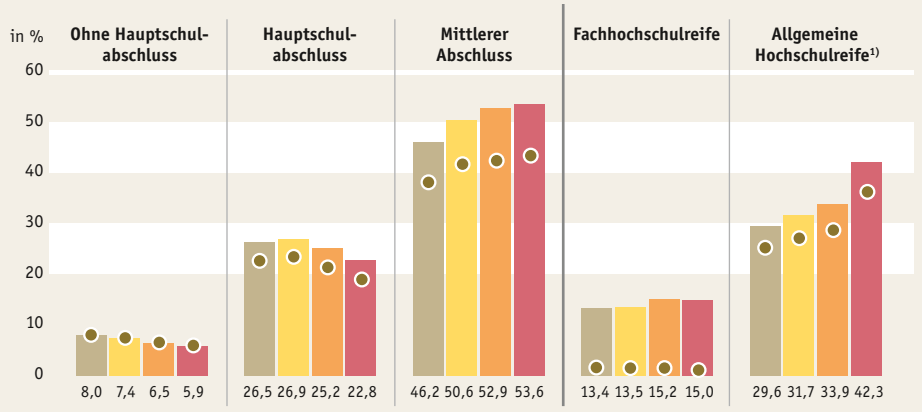
Wird die Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten in Zeitreihe betrachtet (**Abb. D7-1**, **Tab. D7-1A**), dann zeigt sich ein kontinuierlicher Rückgang von Jugendlichen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Während im Jahr 2006 noch 76.200 Jugendliche ohne Hauptschulabschluss von der Schule abgingen, sind es im Jahr 2012 nur noch 47.600. Unter Berücksichtigung der rückläufigen demografischen Entwicklung entspricht dies einer Reduzierung der Abgängerquote von 8,0 auf 5,9% der gleichaltrigen Bevölkerung (M).

Weiterer Rückgang des Anteils von Abgängern ohne Hauptschulabschluss

Die Hauptschulabschlussquote geht insgesamt ebenfalls zurück – von 27 auf 23%. Der für die vergangenen Jahre feststellbare Trend zum Mittleren Abschluss schwächt sich ab und scheint sich mit gut 50% an der gleichaltrigen Bevölkerung als bedeutsamster allgemeinbildender Abschluss etabliert zu haben (**Abb. D7-1**, **Tab. D7-1A**). Während am unteren Ende des Qualifikationsspektrums Rückgänge zu verzeichnen sind, bleibt der Trend zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung – die zunehmend

Jeder zweite Absolvent erwirbt Hochschulzugangsberechtigung

Abb. D7-1: Absolventen/Abgänger allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2006 bis 2012 nach Abschlussarten (in % der jeweils gleichaltrigen Bevölkerung)*



* *Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, z. B. wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen höheren Schulabschluss ergänzen. Aus diesem Grund ergeben sich in der Gesamtbetrachtung über alle Abschlüsse Prozentzahlen größer 100%.*

1) Im Abgangsjahr 2008 weisen Mecklenburg-Vorpommern und im Jahr 2010 Hamburg doppelte Abiturientenjahrgänge auf. Im Jahr 2012 kommt es in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Bremen zu einem doppelten Abiturjahrgang.

Quelle: Sekretariat der KMK (2014), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003–2012 → ***Tab. D7-1A***

als zweiter Abschluss erworben wird – ungebrochen. Zwar stagniert der Anteil der Absolventen mit Fachhochschulreife mit 15%, jedoch ist der Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife auf 42% erheblich angestiegen, sodass mit 57% mittlerweile mehr als jeder zweite Absolvent über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügt. Insbesondere an der Entwicklung der Absolventen mit Fachhochschulreife wird die zunehmende Bedeutung von nachgeholten und zusätzlich erworbenen höheren Schulabschlüssen sichtbar, da die Fachhochschulreife nur von gut 1% aller Absolventinnen und Absolventen an allgemeinbildenden Schulen erreicht wird (**Tab. D7-1A**).

Leichter Rückgang der Disparitäten zwischen ausländischen und deutschen Abgängern ohne Hauptschulabschluss

Unter dem Aspekt sozialer Disparitäten lassen sich Abschluss- und Abgängerquoten nach der Staatsangehörigkeit weiter ausdifferenzieren. Die allgemeinen positiven Trends zeigen sich unter ausländischen wie deutschen Jugendlichen (**Tab. D7-6web**), allerdings verlaufen diese Entwicklungen nicht parallel. Festzustellen ist ein stärkerer Rückgang der Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss unter ausländischen im Vergleich zu deutschen Jugendlichen. So gehen ausländische im Vergleich zu deutschen Jugendlichen 2,1-mal so häufig ohne Hauptschulabschluss ab, 2004 war es noch 2,5-mal so oft. Keine Verringerung der Disparitäten zeigt sich hingegen mit Blick auf Hochschulzugangsberechtigungen: Sowohl hinsichtlich der Fachhochschul- als auch der allgemeinen Hochschulreife nähern sich die Abschlussquoten von deutschen und ausländischen Jugendlichen nicht an. Deutsche Jugendliche erwerben mit 62% der gleichaltrigen Bevölkerung weiterhin mehr als doppelt so häufig eine Hochschulzugangsberechtigung wie ausländische (27%).

Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss

Auch wenn prinzipiell die Möglichkeit besteht, einen Schulabschluss nachzuholen, muss das Verlassen einer Schule ohne Hauptschulabschluss als problematisch angesehen werden, da nur etwa einem Viertel der Abgängerinnen und Abgänger der Übergang in eine berufliche Ausbildung gelingt (vgl. **E1**). Dies unterstreicht die Relevanz des Ergebnisses, dass zwischen 2006 und 2012 in allen Ländern der Anteil von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss zurückgeht (**Tab. D7-2A**). In diesem Zeitraum sinkt der Anteil am deutlichsten in Hamburg (um –4,6 Prozentpunkte). Obwohl auch in den ostdeutschen Ländern die Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss seit 2008 teilweise erheblich gesunken ist, verlässt in Sachsen-Anhalt und in Mecklenburg-Vorpommern weiterhin mehr als jeder zehnte Jugendliche die Schule ohne Hauptschulabschluss – dies ist ein etwa doppelt so hoher Anteil wie im Bundesdurchschnitt.

Hohe Abgängerquoten ohne Hauptschulabschluss korrespondieren mit hoher Förderschulbesuchsquote

In Deutschland stammt die Mehrheit der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss von Förderschulen – in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt und Land ist zum Teil das Erlangen eines Hauptschul- oder höherqualifizierenden Abschlusses schulrechtlich gar nicht vorgesehen (vgl. auch **H3**). Erneut sind Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern diejenigen Länder mit den höchsten Anteilen von Abgängerinnen und Abgängern ohne Hauptschulabschluss von Förderschulen (**Tab. D7-2A**). Bei diesen Ländern handelt es sich zugleich um die beiden Flächenländer, die die höchsten Anteile von Kindern aufweisen, die in Familien mit mindestens einer Risikolage aufwachsen (vgl. **A4**). Insgesamt fällt die Quote der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss in jenen Ländern besonders hoch aus, in denen der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler überdurchschnittlich hoch ist. Nur in Bremen, Schleswig-Holstein und in Berlin stammt weniger als jeder zweite Abgänger ohne Hauptschulabschluss von einer Förderschule.

Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Schulen im Ländervergleich

Betrachtet man die erworbenen Schulabschlüsse im Ländervergleich (**Tab. D7-3A**), dann sind für die ostdeutschen Flächenländer weiterhin besonders geringe Anteile von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und mit allgemeiner Hochschulreife zu konstatieren. In allen Ländern zeigt sich ein Trend zu höheren Abschlüssen, der in gestiegenen Anteilen der Absolventinnen und Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife zum Ausdruck kommt. Die höchsten Studienberechtigtenquoten als auch die größte Steigerung dieser Anteile zwischen 2006 und 2012 weisen die Stadtstaaten auf. Während insbesondere Baden-Württemberg und Bayern weiterhin hohe Anteile von Absolventen mit Hauptschulabschluss verzeichnen, lassen sich deutliche Anteilsrückgänge bei den Hauptschulabschlüssen in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein beobachten – also Ländern mit auslaufendem Angebot an getrennten Haupt- und Realschulen (**D1**). Inwiefern diese Entwicklung auf den zunehmenden Besuch der (neu eingerichteten) Schularten zurückführbar ist, die einen Haupt- und Realschulbildungsgang unter einem Dach vereinen und damit zu einer Flexibilisierung der Abschlussoptionen beitragen, muss weiter beobachtet werden.

Höchster Anstieg der Absolventen mit Abitur in den Stadtstaaten

Abschlusstrends im Vergleich der Schularten

Die Auswirkungen der schulstrukturellen Entwicklungen des vergangenen Jahrzehnts sind auch für Deutschland insgesamt sichtbar. Rückläufige Hauptschul- und Hauptschülerzahlen (**D1**, **D2**) haben dazu geführt, dass zwischen den Jahren 2006 und 2012 die Gesamtzahl der Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen von ca. 230.000 auf 142.000 abgenommen hat (**Tab. D7-7web**). Zudem bildet sich die sinkende Wertschätzung des Hauptschulabschlusses darin ab, dass der Mittlere Abschluss auch für die Hauptschülerinnen und Hauptschüler an Bedeutung gewinnt. Immer mehr Jugendliche nutzen die Option, in einem zehnten Schuljahr an der Hauptschule einen höher qualifizierenden Abschluss zu erreichen: Der Anteil aller Hauptschulabgänger und -absolventen mit einem Mittleren Abschluss stieg allein seit 2006 um 7 Prozentpunkte auf insgesamt 28% (**Abb. D7-2**, **Tab. D7-7web**). Auch an den Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie Integrierten Gesamtschulen setzt sich der Trend zu höheren Abschlüssen fort, zwischen 2006 und 2012 ist der Anteil der Absolventen mit Abitur von 11 auf 16% gestiegen. An Förderschulen sind es erstmals mehr als ein Viertel der Abgängerinnen und Abgänger, die zumindest einen Hauptschulabschluss erreichen.

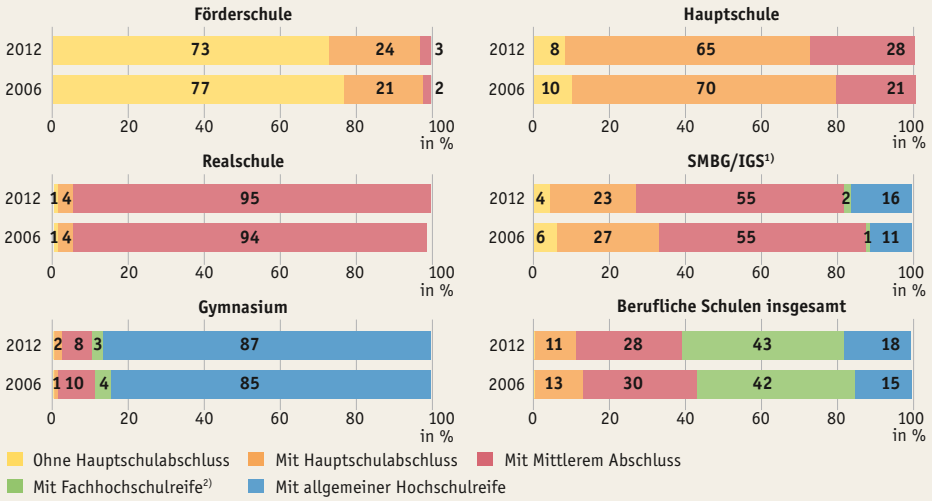
Zunehmender Erwerb des Mittleren Abschlusses an Hauptschulen

Immer mehr Jugendliche erwerben nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule in beruflichen Schulen höher qualifizierende Schulabschlüsse. Zwischen 2006 und 2012 ist die Zahl der an beruflichen Schulen erworbenen allgemeinen Abschlüsse um etwa 7% auf annähernd 300.000 angestiegen (**Tab. D7-7web**). Die Steigerung fällt an Fachoberschulen, an Berufs- bzw. Technischen Oberschulen sowie an Berufs- bzw. Fachgymnasien besonders groß aus, also an jenen beruflichen Schularten, die nicht auf die Vermittlung eines Berufsabschlusses, sondern auf den Erwerb einer Studienberechtigung ausgerichtet sind. Für die übrigen Schularten kann statistisch nicht eindeutig unterschieden werden, in welchen Fällen der nachträgliche Erwerb eines Schulabschlusses für den Besuch der beruflichen Schule ausschlaggebend war oder aber nach erfolgreicher Beendigung einer Berufsausbildung zuerkannt wurde. Insgesamt lässt sich lediglich festhalten, dass inzwischen mehr als jeder fünfte Mittlere Abschluss und jede siebte Hochschulzugangsberechtigung auf berufliche Schulen entfällt (**Tab. D7-4A**, **Tab. D7-8web**).

Zunehmender Erwerb von allgemeinbildenden Schulabschlüssen an beruflichen Schulen, ...

Differenziert nach Staatsangehörigkeit kommt der Bedeutungszuwachs von beruflichen Schulen für das Erreichen von allgemeinbildenden Schulabschlüssen vor

Abb. D7-2: Entwicklung der Absolventenstruktur 2006 und 2012 in ausgewählten Schularten* (in %)



* *Eine vollständige Übersicht aller Schularten findet sich in* ***Tab. D7-7web****.*

1) Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie Integrierte Gesamtschulen.

2) Abweichungen zur KMK-Statistik erklären sich dadurch, dass auch Personen erfasst sind, die nur den schulischen, nicht aber den beruflichen Teil der Fachhochschulreife erlangen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. D7-7web***

D 7

… vor allem unter deutschen Jugendlichen

allem deutschen Schülern zugute (**Tab. D7-4A**, **Tab. D7-8web**). Bis vor wenigen Jahren kompensierten vor allem ausländische Schüler ihren geringeren Erfolg im allgemeinbildenden Schulwesen durch den nachträglichen Erwerb eines Abschlusses an beruflichen Schulen. Inzwischen besucht aber auch unter den deutschen Jugendlichen ein vergleichbarer Anteil berufliche Schulen und erreicht dort (höhere) allgemeinbildende Abschlüsse.

Erheblicher Zeitaufwand für das Nachholen von Abschlüssen

Unter zeitlichen Gesichtspunkten kann dies eine Verlängerung der für Schulbildung aufgewendeten Lebenszeit bedeuten: Der Altersunterschied zwischen Jugendlichen, die die allgemeine Hochschulreife an allgemeinbildenden oder aber an beruflichen Schulen erworben haben, beträgt etwa ein Jahr, für diejenigen mit Mittlerem Abschluss oder Hauptschulabschluss sogar drei Jahre (**Tab. D7-5A**, **Tab. D7-9web**). Insofern erfordert es weitere Bemühungen, mehr Abgänger der allgemeinbildenden Schulen unmittelbar zum Hauptschulabschluss zu führen. Dies auch deshalb, weil Abgänger ohne Hauptschulabschluss bereits beim Verlassen der Schule mit durchschnittlich 17 Jahren relativ alt sind. Das Alter derjenigen, die erst an beruflichen Schulen den Hauptschulabschluss erreichen, beträgt im Durchschnitt gut 19 Jahre. Während das Durchschnittsalter der Absolventen mit Hauptschulabschluss, Mittlerem Abschluss oder Fachhochschulreife im Jahr 2012 leicht gegenüber 2007 angestiegen ist, sind Absolventinnen und Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife mit durchschnittlich 19,4 Jahren ein halbes Jahr jünger als diejenigen des Jahres 2007. Das Ziel, die Jugendlichen über die Einführung der verkürzten Gymnasialdauer (G8) früher zum Abitur zu führen, wurde folglich erreicht.

Sinkendes Durchschnittsalter der Abiturientinnen und Abiturienten

Methodische Erläuterungen

Absolventen/Abgänger
Erläuterungen vgl. Glossar: Abschlüsse

Abschluss-/Abgängerquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung
In der Mehrzahl der Länder liegen mittlerweile statistische Angaben zum Geburtsjahr vor, sodass Quoten in Bezug zu der gleichaltrigen Wohnbevölkerung – d. h. je einzelnen Altersjahrgang – berechnet werden können (Quotensummenverfahren). Nach wie vor kommt es aber zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen und so in mehreren Erhebungsjahren in die Berechnung eingehen. Hierdurch kann die Summe aller Absolventen-/Abgängerquoten mehr als 100% betragen.

Perspektiven

Die Entwicklung des Schulsystems ist immer vor dem Hintergrund demografischer Trends, gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Erwartungen zu betrachten. In diesem Zusammenhang sind vor allem die rückläufigen Schülerzahlen zu nennen, die auch in den kommenden Jahren weitere Herausforderungen für Schulstruktur und -angebot bedeuten (**D1**), denn insbesondere die ländlichen Regionen sind von einem sich fortsetzenden demografischen Rückgang betroffen, in den Städten und Stadtstaaten werden hingegen zum Teil steigende Schülerzahlen erwartet. Durch die Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft wird in den nächsten Jahren der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund weiter ansteigen (vgl. **A1**) und gemeinsam mit den Bemühungen um die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. **H**) zu einer größeren Heterogenität der Schülerschaft führen. Schließlich ist das Schulsystem mit steigenden Qualifikationsanforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts und einer damit einhergehenden verstärkten Nachfrage nach höherqualifizierenden Schulabschlüssen konfrontiert.

Insbesondere die schulstrukturellen Veränderungen im Sekundarbereich (**D1**) können als Reaktion auf die veränderten Rahmenbedingungen und Herausforderungen verstanden werden. Mit landesspezifischen (und nicht immer eindeutig abgrenzbaren) Bezeichnungen versehen, sind in allen Ländern neue nichtgymnasiale Schularten geschaffen worden bzw. aus der Zusammenlegung bereits bestehender Schularten hervorgegangen. Betrachtet man das Schulartangebot des Sekundarbereichs I, so reicht die Variation je nach Land vom zweigliedrigen bis zum sechsgliedrigen System. Dadurch führt die Entwicklung einerseits zu einer weiteren Ausdifferenzierung von Schularten im Sekundarschulsystem. Andererseits ist jedoch in der Gesamtbetrachtung auch ein deutlicher Trend hin zu einem Zwei-Säulen-Modell erkennbar, das neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulart vorsieht und den Schülerinnen und Schülern den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife auf unterschiedlichem Wege ermöglicht.

Die schulstrukturellen Veränderungen korrespondieren mit der sich weiter fortsetzenden Entkopplung des erreichten Bildungsabschlusses von der besuchten Schulart (**D7**). Der Mittlere Abschluss hat sich zur neuen „Basisqualifikation“ des allgemeinbildenden Schulsystems bzw. zum Mindestniveau allgemeiner Bildung entwickelt, jeder zweite Jugendliche erwirbt mittlerweile sogar die Hochschulzugangsberechtigung – oftmals in Anschlussbildungsgängen. Vor allem die beruflichen Schulen mit ihrer berufsbezogenen Orientierung sind offenkundig ein spezifisches Angebot für Absolventinnen und Absolventen mit einem Mittleren Schulabschluss, für die der gymnasiale Bildungsgang am Gymnasium entweder als nicht geeignet oder dem individuellen Profil nicht angemessen angesehen wird (**D2**). Mit dem nachträglichen Erwerb eines höher qualifizierenden Abschlusses an beruflichen Schulen kommt es gleichermaßen zu einer Verlängerung der insgesamt für schulische Bildung aufgewendeten Lebenszeit (**D7**), insofern ist diese Entwicklung ambivalent zu sehen.

Die Zielsetzung, für die Abgänger allgemeinbildender Schulen ohne Schulabschluss verstärkt anzustreben, dass diese bereits an den allgemeinbildenden Schulen zu einem Abschluss geführt werden, sollte weiterverfolgt werden. Darauf bezogen versuchen inzwischen mehrere Länder, über eine stärkere berufsorientierte Profilierung der Abschlussklassen der allgemeinbildenden Schulen – teilweise unter Einbeziehung von Lehrkräften von Berufsschulen – mehr Schülerinnen und Schüler bis zum Hauptschul- oder Mittleren Abschluss zu führen. Dies erscheint insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf angezeigt, weil für sie an Berufsschulen im Regelfall weder sonderpädagogisch ausgebildetes Personal noch die im allgemeinbildenden Schulwesen vorgesehenen zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. **H3**).

Nach der nahezu flächendeckenden Einführung des verkürzten gymnasialen Bildungsgangs (G8) wird aktuell in einigen Ländern wieder eine Verlängerung der Gymnasialzeit auf neun Jahre angestrebt bzw. eine weitere zeitliche Flexibilisierung des gymnasialen Bildungsgangs durch das parallele Vorhalten von G8- und G9-Angeboten. Das Ziel der G8-Reform, junge Erwachsene früher für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren, sollte angesichts der Verringerung des Erwerbspersonenpotenzials in den kommenden Jahrzehnten (vgl. **A3**) nicht aus dem Blick geraten.

Betrachtet man neben den Schulabschlüssen die erreichten Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler, weisen die vorliegenden Studien für den Primarbereich auf eine hohe Stabilität des Leistungsni-

veaus hin (**D6**). Im Sekundarbereich I lässt sich beginnend mit PISA 2000 bis zur letzten Erhebung im Jahr 2012 ein stetiger Trend ansteigender Kompetenzen der 15-Jährigen beobachten. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das Leistungsniveau wegen des früheren Schulbeginns und geringerer Wiederholerquoten auch mit dem steigenden Anteil 15-Jähriger zusammenhängt, die bereits Jahrgangsstufe 9 besuchen (**D6**). Klassenwiederholungen und Schulartwechsel sind zwar weiterhin eine rechtlich vorgesehene Maßnahme zur Sanktionierung von schlechten Schülerleistungen. Aber im Ländervergleich zeigen sich große Unterschiede bei der Nutzung dieser Optionen im Verlauf des Sekundarbereichs I, die sich nicht auf die Unterschiede in den Übergangsquoten zum Gymnasium zurückführen lassen (**D2**). Die unterschiedlichen Bedingungen für Schülerinnen und Schüler, den Sekundarbereich I ohne Klassenwiederholungen und Schulartwechsel zu durchlaufen, sollten bezogen auf deren Bildungschancen stärkere Beachtung finden.

Der Zusammenhang von familiärer Herkunft und erreichtem Kompetenzniveau hat sich in einigen Kompetenzbereichen leicht verringert, und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erreichten in PISA 2012 höhere Kompetenzstände als bei der ersten Erhebung. Für die Verwirklichung von Chancengleichheit und eine bessere Ausschöpfung von Bildungspotenzialen stellen die vorliegenden sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs allerdings nach wie vor eine der zentralen Herausforderungen im Bildungssystem dar.

Soziale Benachteiligungen bestehen auch weiterhin fort, wenn der sozialgruppenspezifische Schulbesuch analysiert wird. Auch in dieser Hinsicht lassen sich nur geringe positive Entwicklungen beobachten. Hervorzuheben ist aber die geringere Kopplung des Schulbesuchs an die soziale Herkunft bei älteren gegenüber jüngeren Jugendlichen (**D2**). Dies kann als Hinweis darauf angesehen werden, dass eine Differenzierung von Bildungswegen im Sekundarbereich II zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen beiträgt.

In diesem Zusammenhang können Entwicklungen hin zur Ganztagsschule (**D3**) weitere wichtige Voraussetzungen schaffen, um individuelle Fördermöglichkeiten bereitzustellen. Ebenso könnte durch sie auch die systematischere Einbeziehung und Verzahnung außerschulischer Lernerfahrungen mit dem Angebot der allgemeinbildenden Schulen besser gelingen (**D5**) und dies dazu beitragen, auf heterogene Lernbedürfnisse zu reagieren und einzelne Gruppen von Schülerinnen und Schülern gezielt zu fördern.

Jedoch partizipiert bislang nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler des allgemeinbildenden Schulsystems an den Ganztagsangeboten. Die gegenwärtig vor allem in der Grundschule praktizierte Form der offenen Ganztagsschule mit wählbaren Angeboten am Nachmittag trägt nur wenig zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familienerziehung und Berufstätigkeit bei. Hier bedarf es einer mit der Hortsituation abgestimmten Analyse der Betreuungssituation im Grundschulbereich, die gegenwärtig aufgrund einer unzureichenden Datenlage nicht möglich ist. Auch bleibt offen, ob das 2001 von der KMK in ihren Handlungsfeldern formulierte pädagogische Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten durch den Ganztagsausbau erreicht werden kann, wenn nur eine Minderheit der Schulen die Möglichkeiten einer über den ganzen Tag verteilten Lernorganisation des Unterrichtspensums nutzt.

Der zu beobachtende Anstieg von Angeboten von Schulen in freier Trägerschaft (**D1**) kann als Hinweis interpretiert werden, dass die derzeitigen Angebote des öffentlichen Schulwesens den Bedürfnissen der Eltern nicht ausreichend gerecht werden. Somit lassen sie sich als eine Herausforderung ansehen, nach neuen Wegen im öffentlichen Schulwesen zu suchen, um auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu reagieren.

Während bisher vor allem durch strukturelle Veränderungen, wie die zunehmende Differenzierung der Schularten und Bildungsgänge, auf die veränderte Schülerschaft und die Bildungsnachfrage reagiert wurde, gilt es in Zukunft verstärkt die Schul- und Unterrichtsebene in den Blick zu nehmen, um der Heterogenität der Lernausgangslagen angemessen zu begegnen. Die beobachtbaren Defizite im Umfang und den fachlichen Schwerpunkten der Lehrerfortbildung und der in einigen Ländern bemerkenswert hohe Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in Hauptfächern (auch im Sekundarbereich I) unterstreichen diese Notwendigkeit (**D4**). Bemühungen um eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts sollten den Bedingungen des Lehrkräfteeinsatzes, der Ausbildung und den Kriterien der Einstellung von Lehrkräften mehr Aufmerksamkeit schenken.

Berufliche Ausbildung

E

Die politischen Aufmerksamkeiten in der beruflichen Ausbildung haben sich gegenüber dem letzten Jahrzehnt gewandelt: In der ersten Dekade dieses Jahrhunderts standen aufgrund starker Ungleichgewichte zwischen begrenztem Angebot und hoher Nachfrage nach Ausbildungsplätzen die Probleme der Versorgung der Schulabsolventinnen und -absolventen mit Ausbildung im Zentrum des Interesses. Heute schieben sich zwei weitere Aspekte in den Vordergrund: zum einen die Sicherung des Fachkräftebedarfs bei demografisch bedingt rückläufiger Ausbildungsnachfrage, zum anderen die anhaltenden Verschiebungen in der Struktur der Schulabsolventinnen und -absolventen zugunsten derjenigen mit Hochschulzugangsberechtigung. Dieser Perspektivenwechsel ist aufgrund der Strukturverschiebung bei den Schulabsolventinnen und -absolventen durch den Sachverhalt begründet, dass es 2013 mehr Studienanfängerinnen und -anfänger als Neuzugänge in der dualen Ausbildung gegeben hat (vgl. **F**, Einleitung).

Bei der demografischen Entwicklung ist die veränderte Blickrichtung mehr durch die zu erwartende mittelfristige Entwicklung (bis 2030) begründet als durch bereits eingetretene nachhaltige Verschiebungen zuungunsten des Ausbildungsangebots, wenn man auf das Gesamtaggregat von Angebot und Nachfrage blickt. Das Gesamtaggregat schließt aber berufsspezifische und regionale Nachfrageengpässe, wie sie im letzten Bildungsbericht für einzelne Regionen in Ostdeutschland und sehr dynamische Bezirke in Westdeutschland angedeutet worden sind, nicht aus. Dies ist Anlass genug, den Blick jetzt auch verstärkt auf die Angebotsseite und mögliche Besetzungsengpässe (**E2**) zu richten.

Beide thematischen Akzente werden im folgenden Kapitel unter zwei Perspektiven aufgegriffen: zum einen, wieweit es gelingt, die bisher schwer vermittelbaren Jugendlichen des Übergangssektors und die jungen Erwachsenen ohne Ausbildungsabschluss in eine vollqualifizierende Ausbildung zu bringen (**E1**). Zum anderen wird die neue Konstellation im Verhältnis von mittlerer Berufsausbildung und Hochschulbildung, die durch den Anstieg der Quote der Studienberechtigten an der Alterskohorte entstanden ist, weiterverfolgt. Im Indikator **E3** wird gefragt, wieweit der Anstieg der Studienberechtigtenzahlen auch zur Erhöhung von Zahl und Quote der Studienberechtigten in der dualen Ausbildung führt. Wenn die Erhöhung weit unterproportional zum generellen Anstieg der Studienberechtigtenquote bleibt, könnte sich bei abnehmenden Jahrgangsstärken der Schulabsolventinnen und -absolventen das Potenzial zur Nachwuchsrekrutierung für die Bildungsträger der beruflichen Ausbildung verringern (**E3**).

Auch die Effektivität der Berufsausbildung ist im Zusammenhang mit der Fachkräftesicherung zu betrachten. Wo die Effektivität – messbar in erfolgreichen Ausbildungsabschlüssen und (nicht vollzogenen) Vertragsauflösungen – hoch ist, ist der Beitrag zur Fachkräftesicherung ceteris paribus größer als dort, wo die Effektivität niedrig ist (**E4**). Für die Analysen steht erstmals ein kompletter Ausbildungsjahrgang der (individualisierten) Berufsbildungsstatistik zur Verfügung, sodass ein ganzer Ausbildungsverlauf vom Eintritt in die Ausbildung bis zu ihrem Abschluss verfolgt werden kann.

Die Struktur des Kapitels ändert sich nur durch Umakzentuierungen innerhalb der Standard-Indikatoren. Besonders stark macht sich das im Indikator **E3** „Ausbildungsverhältnisse nach Berufen und Vorbildungsniveau“ bemerkbar, der schwerpunktmäßig auf Studienberechtigte in der Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene konzentriert ist (s. o.). Die übrigen Indikatoren werden nur in den Merkmalsausprägungen entsprechend der skizzierten Neuakzentuierung des Kapitels variiert. Die größte Erweiterung erfährt der Indikator **E4**, der jetzt – anders als im Bildungsbericht 2012 – nicht mehr „Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe“, sondern „Ausbildungsverläufe und Ausbildungsabschlüsse“ heißt.

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als E1

Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung

Neuzugänge im dualen System unter einer halben Million: tiefster Stand seit 20 Jahren

Gegenüber dem Bildungsbericht 2012 weisen die Neuzugänge zur beruflichen Bildung einen weiteren Rückgang der Gesamtzahl um etwa 5% aus. Dieser vor allem demografisch bedingte Rückgang verteilt sich ungleich über die drei Sektoren des Ausbildungssystems Ⓜ: Das duale System verliert seit 2011 ca. 26.000 Neuzugänge bzw. 5% und fällt 2013 mit erstmals unter einer halben Million auf den tiefsten Stand seit 20 Jahren. Das Schulberufssystem bleibt fast unverändert. Das Übergangssystem verzeichnet einen Rückgang von 24.000 bzw. 9%, wobei die Reduzierung im letzten Jahr allerdings nur noch knapp 1% beträgt und immer noch über eine viertel Million in ihm verbleibt. Am Gewicht der drei Sektoren im Berufsbildungssystem insgesamt hat sich kaum etwas verändert (**Abb. E1-1**).

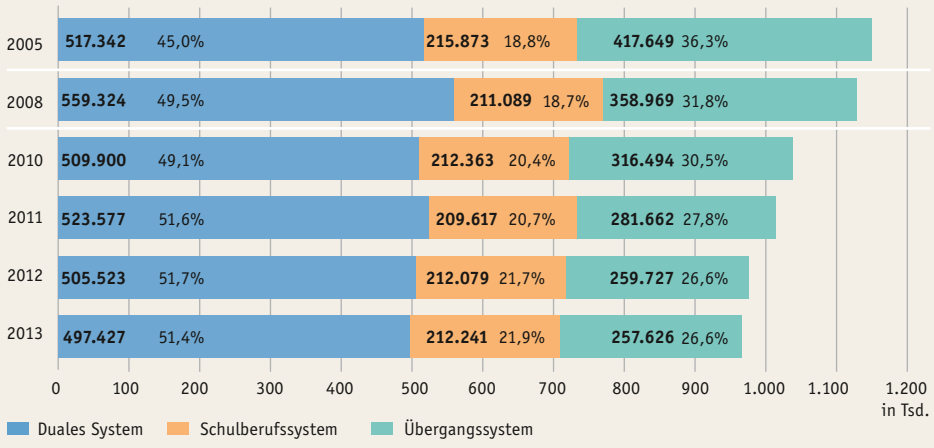
Längerfristige Strukturentwicklung

Trotz Rückläufigkeit der Zahl immer noch mehr als eine viertel Million im Übergangssystem

Eine längerfristige Betrachtung macht sichtbar, dass sich die aktuelle Entwicklung in einen längeren Trend einfügt. Nimmt man alle Sektoren beruflicher Bildung (einschließlich Hochschulstudium) für die letzten 20 Jahre in den Blick, dann zeigt sich, dass zwei Sektoren eine starke Dynamik entfalten, die beiden anderen eher stagnieren oder rückläufig sind: Eine starke Aufwärtsdynamik von ca. 200.000 Personen bzw. 61% an Neuzugängen weist das Hoch-/Fachhochschulstudium seit der Jahrhundertwende auf (**Abb. E1-2**). Am unteren Ende der Berufsausbildung steigen zunächst die Neuzugänge zum Übergangssystem während des Zustroms der geburtenstarken Schulentlassjahrgänge auf fast eine halbe Million bzw. 40% der Neuzugänge jährlich an, um im demografischen Abschwung sukzessive auf eine viertel Million (2013) bzw. 27% an den Neuzugängen zurückzugehen (**Abb. E1-2**, **Abb. E1-1**).

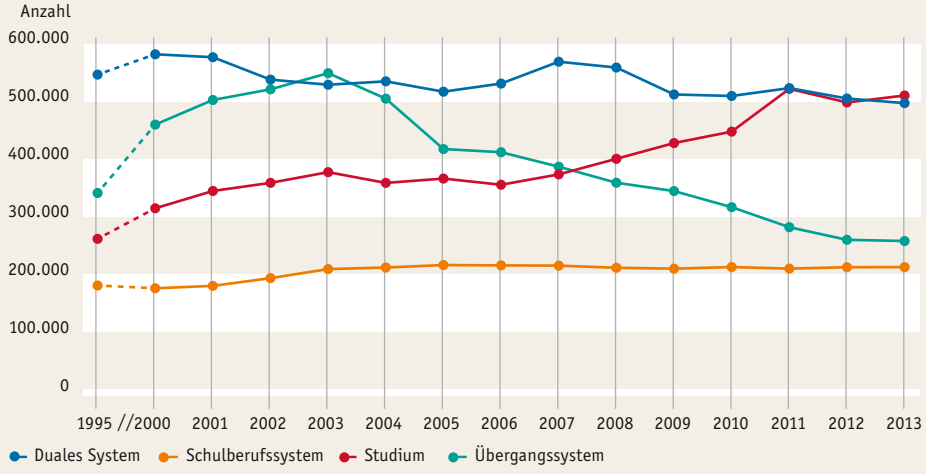
Von den beiden vollqualifizierenden Berufsbildungssektoren unterhalb der Hochschulebene verliert das duale System gegenüber seinem Höchststand um die

Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2013*



** Vgl. Erläuterungen zu **E1** und zu **Tab. E1-2A**.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst), Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers → **Tab. E1-2A**

Abb. E1-2: Neuzugänge zu allen Sektoren beruflicher Erstausbildung 1995 bis 2013* (Anzahl)



* *Vgl. Erläuterungen zu **E1** und zu **Tab. E1-2A**.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst), Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers → ***Tab. E1-6web***

Jahrhundertwende fast ein Fünftel der Neuzugänge und büßt relativ an Gewicht ein. Sowohl die Ausbildungs- als auch die Ausbildungsbetriebsquote gehen in diesem Zeitraum deutlich (ca. 10%) zurück (**Abb. E1-5A**). Das bedeutet, dass immer weniger Betriebe ausbilden (2012 noch 21,3%) und gleichzeitig die duale Ausbildung an Gewicht für das Beschäftigungssystem verliert (Ausbildungsquote).

Langfristig relativer Rückgang vollqualifizierender Berufsausbildung im Ausbildungssystem insgesamt

Das Schulberufssystem verzeichnet im Betrachtungszeitraum einen schmalen Anstieg der Neuzugänge, so dass man seit 2005 von einer Stagnation sprechen kann. Die stagnative Tendenz des Schulberufssystems verdeckt erhebliche interne Umschichtungen nach Berufen. Man kann sie auf der einen Seite grob als Abbau der Berufsausbildungsgänge nach BBiG/HwO, der Fremdsprachen-, der Wirtschaftsinformatik- und sonstiger Berufe charakterisieren. Alle diese Berufe verlieren im Schulberufssystem ab 2005 an Zahl wie auch an relativem Gewicht (**Abb. E1-3**, **Tab. E1-1A**). Auf der anderen Seite steht eine Expansion der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe, der sozialpflegerischen und der Erzieherinnen- und Kinderpflegerinnenberufe sowie der Assistenzberufe in der Mediengestaltung.

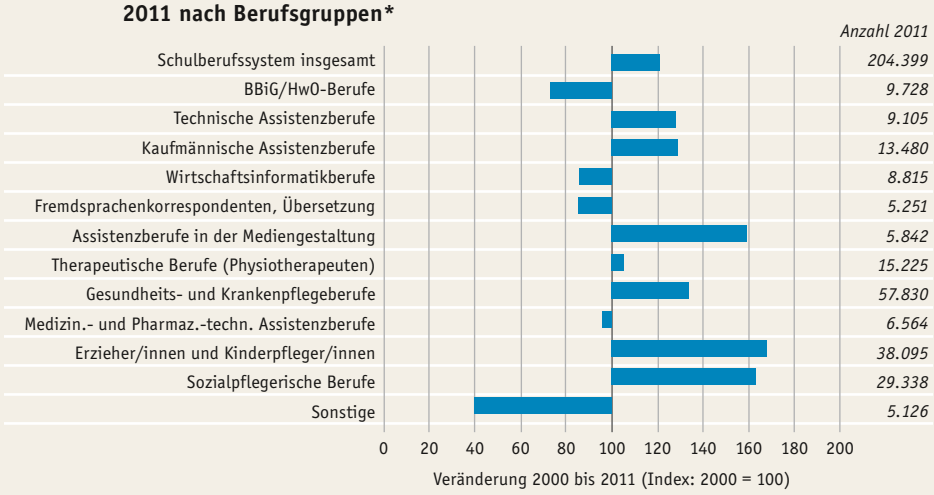
Umschichtung im Schulberufssystem zu Pflege- und Erziehungsberufen

Sozialstrukturelle Aspekte des Übergangs in die Berufsausbildung

Die beiden sozialen Merkmale, die den Einmündungsprozess in die Berufsbildung am stärksten selektiv beeinflussen, sind nach wie vor das schulische Vorbildungsniveau und die Staatsangehörigkeit. Jugendliche ohne Hauptschulabschluss haben auch 2012 nur zu etwa einem Viertel den Zugang zu einer dualen Ausbildung erreicht (**Tab. E1-3A**). Bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss erreichen etwa drei Fünftel ein vollqualifizierendes Ausbildungsverhältnis (duales oder Schulberufssystem), während etwa zwei Fünftel ins Übergangssystem einmünden. Weiter verbessert hat sich die Situation der Neuzugänge zur beruflichen Bildung mit einem mittleren Schulabschluss, von denen nicht einmal mehr ein Sechstel im Übergangssystem ihre Ausbildung beginnen (müssen) (**Abb. E1-6A**). Neuzugänge mit Studienberechtigung haben schon in der Vergangenheit so gut wie keine Rolle im Übergangssystem gespielt.

Trotz relativer Verbesserung der Ausbildungssituation immer noch zwei Fünftel von Neuzugängen mit Hauptschulabschluss im Übergangssystem

Abb. E1-3: Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr des Schulberufssystems 2000 bis 2011 nach Berufsgruppen*



* *Ohne Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; einschließlich Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in an Fachschulen und Fachakademien.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. E1-1A***

E 1

Ausländische Jugendliche beim Zugang zur Berufsausbildung stark benachteiligt

Bei allen Kategorien schulischer Vorbildung stellt sich die Übergangssituation ausländischer Jugendlicher noch sehr viel ungünstiger als die der deutschen dar (**Abb. E1-4A**). Mündet bei den deutschen Neuzugängen jeder Vierte ins Übergangssystem, so ist es bei den Ausländern fast die Hälfte. Bei den unteren Schulabschlusskategorien steigen bei den ausländischen Jugendlichen die Einmündungsquoten im Übergangssystem auf annähernd 85% bei Neuzugängen ohne Hauptschulabschluss und auf fast drei Fünftel mit Hauptschulabschluss. Selbst bei Neuzugängen mit Mittlerem Abschluss bleibt die Quote der ausländischen Jugendlichen im Übergangssystem knapp doppelt so hoch wie bei der entsprechenden deutschen Schulabsolventengruppe.

An der Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren nach Geschlecht hat sich aktuell wenig verändert: Im Übergangssystem haben die männlichen Neuzugänge einen Anteil von drei Fünfteln, sind also stärker von Übergangsschwierigkeiten betroffen. Im Schulberufssystem dominieren die Frauen etwa im Verhältnis drei zu eins, im dualen System dagegen die Männer, die dort drei Fünftel der Neuzugänge ausmachen (**Tab. E1-3A**).

Methodische Erläuterungen

Sektoren der beruflichen Ausbildung

Die beruflichen Bildungsteilsysteme (Sektoren) sind nach Bildungsziel und rechtlichem Status der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschieden. Bildungsgänge, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, finden sich im dualen System (Teilzeitberufsschule, außerbetriebliche Ausbildung), im Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildung) und in der Beamtenausbildung (mittlerer Dienst). Für das duale System sind das kooperative Berufsgrundbildungsjahr hinzu-, Schüler ohne Ausbildungsvertrag herausgerechnet. Im Schulberufssystem sind auch Neuzugänge an Fachschulen und Fachakademien in Erstausbildungen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Erziehung, nicht aber Fortbildungen (z. B. Meister/Techniker) ausgewiesen.

Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge, sofern sie keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, sind dem Übergangssystem zugeordnet. Hierunter fallen auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind.

Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als E2

Angebots-Nachfrage-Relation nur für duale Ausbildung erfassbar

Die Angebots-Nachfrage-Relation (M) (ANR) bei Ausbildungsplätzen ist nur für die duale Ausbildung erfassbar. Ihre Dynamik kann zum einen über die Ausbildungs- und Berufswahlchancen von Jugendlichen, zum anderen über Chancen oder Engpässe von Ausbildungsbetrieben bei der Besetzung ihrer Ausbildungsstellen Auskunft geben.

Ausbildungsmarkt weiter angespannt – trotz Nachfragerückgang

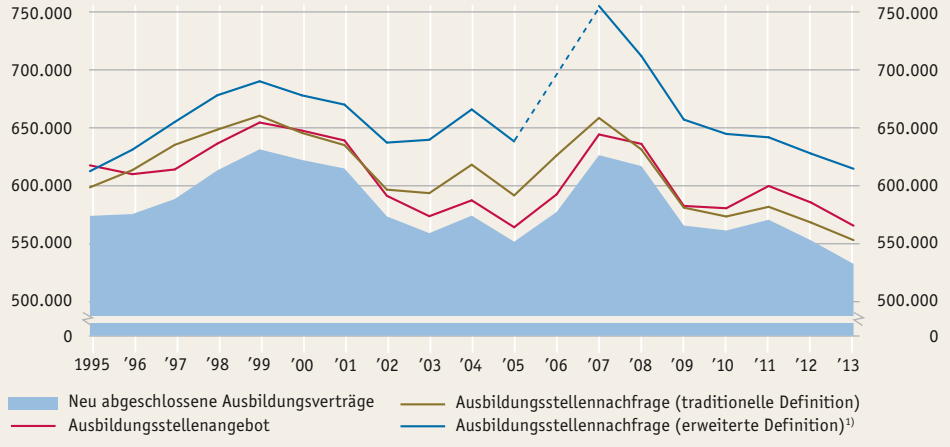
Nachdem bis 2007 den relativ starken Schulentlassjahrgängen, die eine hohe Ausbildungsnachfrage bewirkten (**Tab. E2-1A**), ein begrenztes Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen gegenüberstand und größere Anteile von ausbildungsinteressierten Jugendlichen ihren Ausbildungswunsch nicht realisieren konnten, ist in den Folgejahren die Nachfrage kontinuierlich um knapp 10% (gegenüber 2007) zurückgegangen. Trotz dieses Rückgangs bleibt der Ausbildungsstellenmarkt auch 2013 weiterhin angespannt (**Abb. E2-1**). Dies gilt für die heute allgemein als realistisch angesehene erweiterte Nachfrage (M), die auch vom Berufsbildungsbericht der Bundesregierung berichtet wird und in die die Jugendlichen mit eingehen, die ihr Ausbildungsinteresse bei der BA aufrechterhalten, nachdem sie im Jahr ihrer Bewerbung keinen Ausbildungsplatz erhalten haben und in eine alternative Maßnahme vermittelt worden sind.

Dieser generelle Befund steht im Gegensatz zu großen Teilen der öffentlichen Diskussion, in der seit einigen Jahren verstärkt Befürchtungen laut werden, dass wegen der demografischen Verringerung der Schulabsolventenzahlen und der Ausbildungsnachfrage zunehmend Besetzungsengpässe für die Ausbildungsbetriebe entstehen könnten.

Rückgang des Ausbildungsplatzangebots 2013 gegenüber 2011 und 2012

Die beträchtliche Differenz, die auch 2013 noch zwischen dem Ausbildungsplatzangebot und der erweiterten Nachfrage (bundesweit ca. 50.000 zuungunsten der Nachfrage, **Tab. E2-1A**) zu beobachten ist, deutet darauf hin, dass aktuell der Ausbildungsstellenmangel insgesamt noch ein größeres Problem darstellt als Besetzungsengpässe. Schwer erklärbar erscheint angesichts der öffentlichen Debatte über Fachkräfteman-

Abb. E2-1: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2013* (Anzahl)

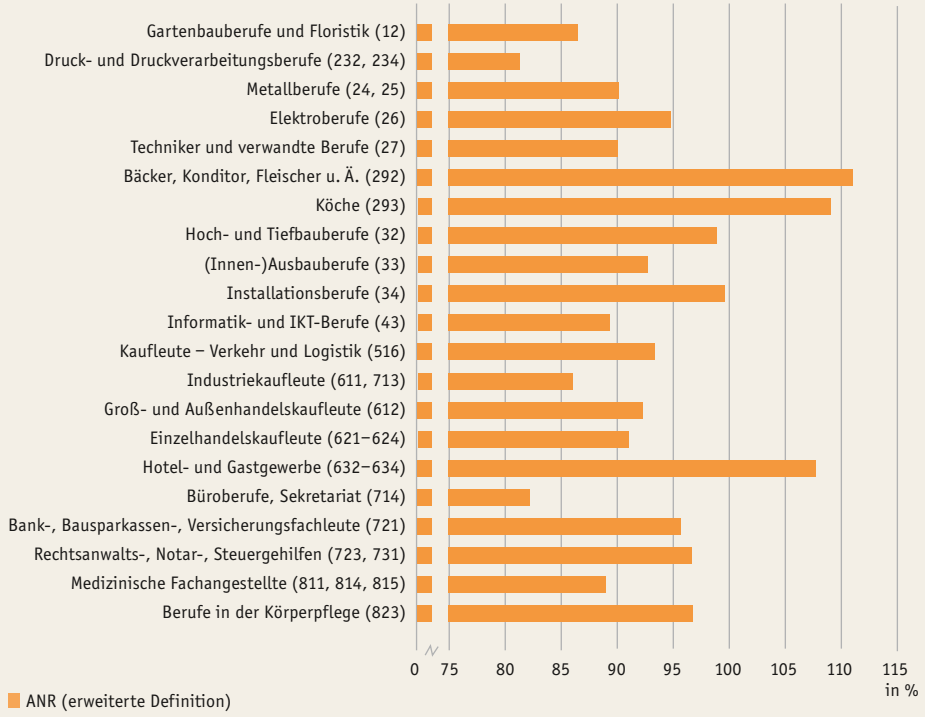


* *Bis 2008 ohne, ab 2009 mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger (zkT). Bis 2012 ohne Ausbildungsplätze, die regional nicht zuzuordnen sind, und ohne Bewerber mit Wohnsitz im Ausland.*

1) Neuverträge und unvermittelte Bewerber und Bewerber mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und Westberlin).

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. → ***Tab. E2-1A***

Abb. E2-2: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) in der dualen Ausbildung 2013 nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



* *Die ausgewählten Berufsgruppen wurden über die in Klammern angegebene Klassifikation der Berufe 2010 (KldB) gebildet. Sie bilden 80% der Nachfrage 2013 (erweiterte Definition) im dualen System ab.*

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09., eigene Berechnungen → ***Tab. E2-2A***

gel auch, dass das Ausbildungsstellenangebot 2013 gegenüber den beiden Vorjahren deutlich – gegenüber 2011 um 35.000, gegenüber 2012 um 20.000 – zurückgegangen ist (**Tab. E2-1A**). Allerdings ist zu beachten, dass bei diesem Rückgang auch regionale Passungsprobleme eine Rolle spielen können, die in Regionen mit hohem Überangebot (**Abb. E2-3**) auf das nicht bei der BA gemeldete Stellenangebot zurückschlagen können. Dafür, dass regionale Passungsprobleme zu beachten sind, spricht auch, dass seit 2010 bundesweit die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen (traditionelle Definition) immer 3 bis 6% unter dem Ausbildungsstellenangebot gelegen hat (**Tab. E2-1A**).

Angebots-Nachfrage-Relation nach Berufen

An der Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) nach ausgewählten, quantitativ bedeutsamen Berufen/Berufsgruppen lässt sich zeigen, in welchen Berufen noch Angebotsengpässe und in welchen eher Besetzungsschwierigkeiten für die Ausbildungsbetriebe bestehen. Allerdings präsentiert die berufsspezifische ANR nur Daten auf Bundesebene insgesamt, sodass regionale Problemlagen nach beiden Richtungen hin – zum Angebot wie zur Nachfrage – nicht auszuschließen sind.

Gegenüber dem letzten Betrachtungszeitraum (2011)[1] haben sich kaum Veränderungen ergeben: Bezogen auf die erweiterte Nachfragedefinition bleiben bei der Mehrheit der Berufe deutliche Ausbildungsplatzlücken, die sich zwischen 5 und (über)

1 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), Bildung in Deutschland 2012, S. 108. Eine einfache Fortschreibung ist wegen der Umstellung auf die Klassifikation der Berufe (KldB 2010) nicht möglich.*

10% bewegen, während Ausbildungsplatzüberhänge auch 2013 nur bei drei Berufsgruppen zu beobachten sind, und zwar im Ernährungshandwerk, bei den Köchen und den Berufen des Hotel- und Gaststättengewerbes (**Abb. E2-2**).

Weiterhin deutliche Angebotslücken bei Mehrheit der Berufe

Zur öffentlichen Diskussion in den letzten Jahren über einen zunehmenden Fachkräftemangel, insbesondere in den industriellen Kernberufen und in den Gesundheitsdienst- und Pflegeberufen, steht die beträchtliche Unterdeckung des Angebots in den Metall-, Techniker- (je – 10%) und Elektroberufen (– 5%) ebenso im Widerspruch wie bei den medizinischen Fachangestellten (– 11%). Ebenso erklärungsbedürftig sind die gegenüber der Nachfrage deutlich zurückbleibenden Angebote bei den Informatik- und IKT-Berufen (– 11%) und den Industriekaufleuten (– 14%). Nach dem gegenwärtigen Stand des Wissens scheinen Fachkräfteengpässe eher von der Angebots- als von der Nachfrageseite verursacht zu sein, was mit Blick auf die demografische Entwicklung auf eine wenig zukunftsorientierte Ausbildungspolitik der Unternehmen hinzuweisen scheint.

Fachkräfteengpässe eher durch Angebots- als Nachfrageseite bedingt

Regionale Disparitäten in der Ausbildung

Auch wenn sich im letzten Jahrzehnt die regionale Mobilität von Ausbildungsbewerbern als beträchtlich erwiesen hat[2], bleibt der regionale Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt das Hauptfeld der Ausbildungsaktivitäten für die Mehrheit der Jugendlichen. Im Angebot an wie auch in der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen existieren beträchtliche regionale Unterschiede, die auf beiden Seiten, Angebot wie Nachfrage, Engpässe in den regionalen Versorgungslagen nach sich ziehen können.

Nachdem sich zwischen 2007 und 2012 die Ausbildungsmarktsituation in den Arbeitsagenturbezirken für die Jugendlichen kontinuierlich verbessert hatte, ohne allerdings weiterhin bestehende größere Mängellagen völlig aufzuheben, stellen sich, gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation, die regionalen Ausbildungsstellenmärkte 2013 für die Jugendliche wieder deutlich ungünstiger dar (**Abb. E2-3**, **Abb. E2-4A**). Der Anteil der Arbeitsagenturbezirke mit einer stark ungünstigen ANR von unter 90% ist 2013 wieder auf über 40% aller Agenturbezirke angestiegen, nachdem er 2011 bereits auf unter 30% gefallen war (**Abb. E2-4A**). Bei Arbeitsagenturbezirken mit solchen Mängelsituationen kann von einem auswahlfähigen Ausbildungsplatzangebot für Jugendliche kaum mehr die Rede sein. Selbst für jenes Drittel an Arbeitsagenturbezirken, bei denen die ANR weiter deutlich unter Gleichstand (100%) verharrt, sind die beruflichen Auswahlchancen begrenzt. Beide kritischen Ausbildungsmarkttypen umfassen drei Viertel der Arbeitsagenturbezirke.

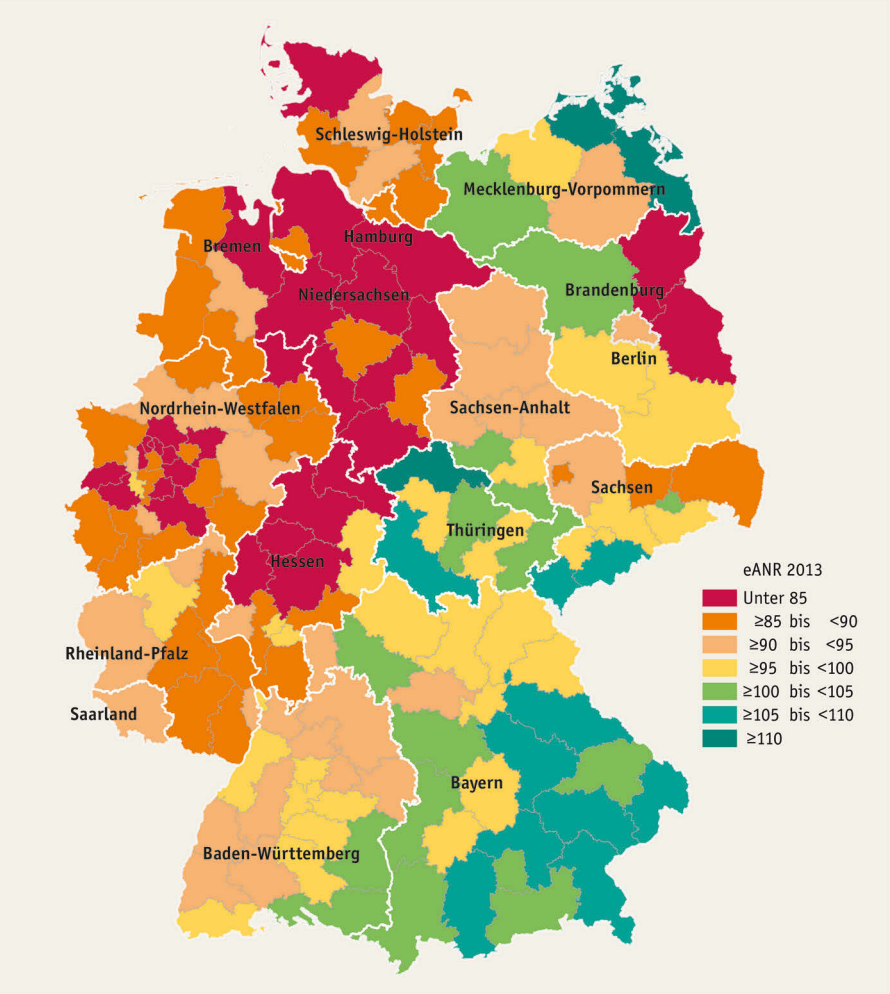
Regionale Ausbildungsmärkte 2013 wieder ungünstiger

Geografisch finden sich die ungünstigen Ausbildungsmärkte vor allem im Ruhrgebiet, in Niedersachsen, in einigen Agenturbezirken Hessens, Schleswig-Holsteins sowie Brandenburgs. Umgekehrt ballen sich die relativ günstigen Ausbildungsmärkte mit ANRs von um oder über 100% vor allem in Süddeutschland und einigen Arbeitsagenturbezirken in Ostdeutschland. Wie weit bei letzteren ein stärkeres Ausbildungsplatzangebot oder aber Bevölkerungsverluste in der Jugendpopulation den Grund für relativ günstige ANRs abgeben, muss dahingestellt bleiben. In beiden Regionen, Süden wie Teilen des Ostens, sind Besetzungsengpässe schon jetzt zu erwarten, und sie dürften sich ohne politische Interventionen in den nächsten Jahren verschärfen.

Starkes Nord-Süd-Gefälle bei Ausbildungsmärkten

2 *Vgl. BIBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, S. 82 ff.*

Abb. E2-3: Angebots-Nachfrage-Relation 2013 nach Regionen (Arbeitsagenturbezirken)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09., Berechnung und Darstellung: BIBB

→ *Tab. E2-3A*

Methodische Erläuterungen

Angebots-Nachfrage-Relation

Die Angebots-Nachfrage-Relation ist eine Näherung an die tatsächlichen Marktverhältnisse. Sie kann für das duale Ausbildungssystem berechnet werden, für das Schulberufssystem fehlen entsprechende Daten. In der traditionellen Definition ist das Angebot die Summe der bis zum 30.09. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Stellen. Die Nachfrage beinhaltet Neuverträge und von der Bundesagentur noch nicht vermittelte/versorgte Bewerber. Das Angebot, stärker noch die Nachfrage sind mit diesem Verfahren systematisch untererfasst.

Erweiterte Nachfrage

In der erweiterten Definition ist die Nachfrage um Bewerber mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Ausbildungswunsch ergänzt. Für Bewerber und unbesetzte Ausbildungsstellen, die nicht bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldet sind, liegen keine Daten vor.

Ausbildungsverhältnisse nach Berufen und Vorbildungsniveau

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als E3

Da sich über einen längeren Zeitraum an der grundlegenden Struktur zwischen Ausbildungsberuf und Vorbildungsniveau wenig geändert hat[3], konzentriert sich der Indikator auf die Studienberechtigten in der Berufsausbildung. Die Frage, welche Dynamik sich im Zustrom von Studienberechtigten zur vollqualifizierenden Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene entwickelt, gewinnt in Zukunft eine steigende Relevanz für die Berufsausbildung. Dies vor allem wegen des Zusammentreffens von zwei Trends: der anhaltenden Bildungsexpansion in Gestalt steigender Anteile von Studienberechtigten an der gleichaltrigen Bevölkerung und der demografisch bedingten Rückläufigkeit in der Größe der Schulentlassjahrgänge. Im Wesentlichen verursacht durch diese Trends ergab sich 2011 erstmalig in der Bildungsgeschichte Deutschlands die Situation, dass die Anfängerzahlen der beiden großen Berufsbildungsbereiche, duales System und Hochschulstudium, fast gleich groß waren, 2013 überstieg die Zahl der Studienanfänger erstmals die der Neuzugänge zur dualen Ausbildung (**Abb. E1-2**).

Neue Konstellation zwischen dualer Ausbildung und Studium: 2011 erstmals gleich große Anfängerzahlen

Historisch gesehen galt die berufliche Ausbildung auf der Ebene des mittleren Fachkräftesegments vor allem als Angebot für die unteren und mittleren Abschlüsse der Allgemeinbildung. Demgegenüber zielte die gymnasiale Bildung und andere zu einer (voll oder fachspezifisch) definierten Hochschulzugangsberechtigung führende Bildung auf ein wissenschaftliches Studium an Hoch- oder Fachhochschulen. In der Realität wurde dieses institutionalisierte Zuordnungsmuster seit Längerem in der Weise durchbrochen, dass Anteile von Schulabsolventen mit Hochschulreife eine Ausbildung unterhalb der Hochschulebene ergriffen.

Solange die höhere Allgemeinbildung mit Ziel Hochschulzugangsberechtigung ein gesellschaftlich exklusiver Bildungsweg für eine Minderheit von Jugendlichen war, stellte die Expansion der Hochschulzugangsberechtigung die mittlere Berufsausbildung vor keine großen Nachwuchsprobleme. Wenn jedoch die Hochschulzugangsberechtigung zum dominanten Bildungsabschluss wird, wie es gegenwärtig geschieht, und gleichzeitig die Jugendpopulation, demografisch bedingt, zurückgeht, kann die Bildungsexpansion tatsächlich die Nachwuchsrekrutierung für die mittlere Ausbildung begrenzen.

Berufsbildungsbeteiligung und Studium im Verlauf der Bildungsexpansion

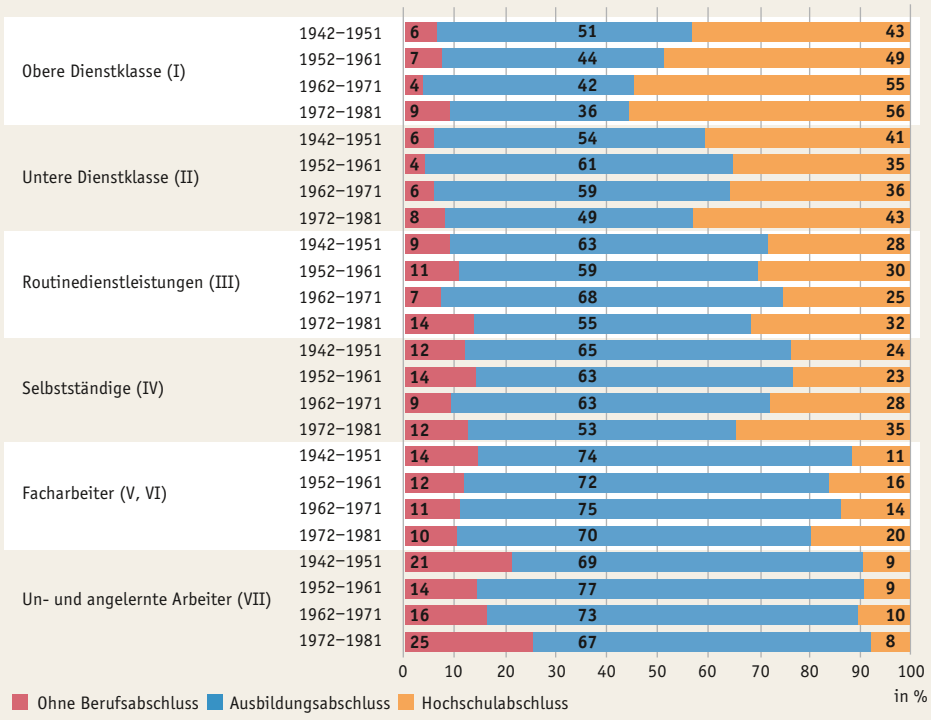
Wie sich die Nutzung der Studienberechtigung im Verlauf der Bildungsexpansion, die sich in erster Linie als Ausweitung der Gymnasialbildung und auch als Erhöhung der Studienberechtigtenquote von ca. 6% 1950 auf deutlich über 50% 2011 vollzog, in einer längerfristigen Perspektive nach Merkmalen der sozialen Herkunft verändert hat, wird im Folgenden mit Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP) dargestellt.

Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die Nutzung der Studienberechtigung zu einem Hochschulstudium im Verlauf der Ausweitung der Studienberechtigung kontinuierlich zurückgeht (**Abb. E3-4A**). Kamen in der ältesten Kohorte (1942 bis 1951), die ihre Hochschulreife zwischen 1960 und 1970 erworben und ihre Ausbildungsentscheidung teils noch vor, teils am Beginn der Bildungsreform getroffen haben, noch 80% der Hochschulzugangsberechtigten zu einem Studienabschluss, so sind es in der jüngsten Kohorte (1972 bis 1981) nur noch 60%. Entsprechend angestiegen ist die Quote der

Langfristige Rückläufigkeit der Studierendenquoten und Anstieg der Berufsbildungsquote unter den Studienberechtigten

3 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), Bildung in Deutschland 2012, S. 103.*

Abb. E3-1: Beruflicher Ausbildungsabschluss der 1942 bis 1981 Geborenen 2011 nach sozialer Herkunft und Geburtskohorten* (in %)



* *Gewichtete Ergebnisse.*
Quelle: Sozio-Ökonomisches Panel (SOEP) v28, Querschnitt 2011, eigene Berechnungen → ***Tab. E3-4web***

Weibliche Studienberechtigte häufiger in Berufsausbildung

Hochschulberechtigten, die einen mittleren Berufsausbildungsabschluss erreicht haben: Sie steigt von 17% in der ältesten auf ein Drittel in der jüngsten Kohorte, wobei Frauen etwas häufiger ihre Studienberechtigung für eine Berufsausbildung nutzen.

Fragt man, wie sich im Laufe der Bildungsexpansion der Zugang zu Studium oder Berufsausbildung nach sozialen Klassen Ⓜ verändert hat, ist der Haupteindruck der einer relativ großen Konstanz in den Ausbildungsoptionen innerhalb der unterschiedlichen Klassen.

Relativ hohe Konstanz der Ausbildungsentscheidungen in den sozialen Klassen im Zeitverlauf

Begrenzte Ausnahmen machen die obere Dienstklasse und die Selbstständigen. Bei Ersterer steigt im Laufe der Zeit der Hochschulabsolventenanteil kontinuierlich an, während der Anteil mit Ausbildungsabschluss ebenso kontinuierlich abnimmt. War für die älteste Kohorte (1942–1951) die Berufsausbildung mit 50% noch die Hauptoption, so ist es für die jüngste Kohorte (1972–1981) eindeutig das Studium (mit 56%), während die Berufsausbildung auf gut ein Drittel zurückgeht. Eine ähnliche Tendenz lässt sich auf etwas niedrigerem Niveau des Studierendenanteils und Rückläufigkeit des Berufsbildungsabschlusses in der jüngsten Kohorte (**Abb. E3-1**) bei den Selbstständigen beobachten.

Berufsausbildung für die unteren Klassen über 40 Jahre lang ohne große Veränderung der zentralen Ausbildungsform – bei niedrigen Studienanteilen

Bei der unteren Dienstklasse sowie den Klassen der Routinedienstleister in Handel und Verwaltung, der Facharbeiter und der un- und angelernten Arbeiter ist die höchste Stabilität über den Betrachtungszeitraum zu beobachten – allerdings mit sehr unterschiedlichen Anteilen an Hochschulstudium und Berufsausbildung: Bei der unteren Dienstklasse bleibt die Hochschulabsolventenquote mit leichten Schwankungen bei zwei Fünfteln. Bei den anderen drei Klassen ist die Berufsausbildung die zentrale Ausbildungsoption mit 60 bis 70%. Das Studium spielt eine weit untergeordnete Rolle. Es behält bei den Routinedienstleistern in Handel und Verwaltung einen Anteil von um

30%. Bei den Facharbeitern steigt die Studienabschlussquote zwischen der ältesten und der jüngsten Kohorte um 8 Prozentpunkte auf 20%, während sie bei den un- und angelernten Arbeitern leicht sinkt. Für beide Arbeiterklassen behält auch die Ausbildungslosigkeit gerade im Vergleich mit den anderen Klassen ein gravierendes Gewicht.

Nutzer der Bildungsexpansion vor allem Dienstklassen und Selbstständige

Der Kohortenvergleich macht sichtbar, dass die Nutznießer der Bildungsexpansion sich im Wesentlichen auf drei Klassen beschränken, wenn man den Nutzen an der Hochschulabsolventenquote misst: obere und untere Dienstklasse und Selbstständige. Demgegenüber profitieren die Arbeiterklassen am wenigsten von der Bildungsexpansion. Dies gilt auch dann, wenn in einer multivariaten Analyse die Einflüsse von Geschlecht, Region und Migrationshintergrund kontrolliert werden (**Tab. E3-1A**).

Die multivariate Analyse zeigt auch, dass das allgemeine Verteilungsmodell nach Region (West-Ost)Ⓜ und Geschlecht beträchtlich differiert. Frauen in Ostdeutschland nehmen häufiger als Männer ein Studium und weniger oft eine Berufsausbildung auf (**Tab. E3-1A**).

Studienberechtigte in der Berufsbildung

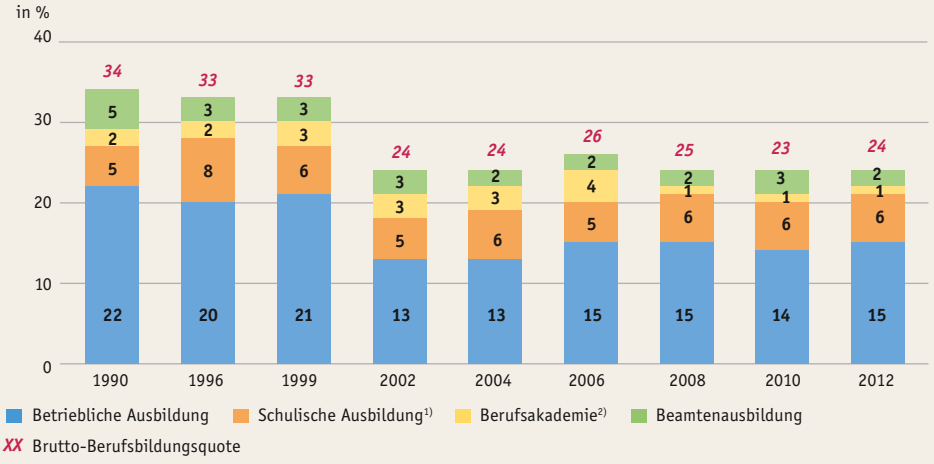
In jüngster Zeit: deutliche Rückläufigkeit der Berufsbildungsoption bei Studienberechtigten, ...

Zwischen 2000 und 2012 steigt die Zahl der Studienberechtigten beträchtlich auf annähernd die Hälfte der gleichaltrigen Wohnbevölkerung an. Gleichzeitig aber lässt sich seit Ende der 1990er-Jahre ein deutlicher Rückgang des Anteils der Studienberechtigten beobachten, die ein halbes Jahr nach Schulabgang eine berufliche Ausbildung aufgenommen haben bzw. eine Aufnahme sicher planen. Lag diese Brutto-BerufsbildungsquoteⓂ Ende der 1990er-Jahre insgesamt noch bei einem Drittel der Studienberechtigten, so sinkt sie bereits Anfang der 2000er-Jahre auf unter ein Viertel und bewegt sich seitdem mit geringfügigen Schwankungen bis 2012 um diesen Wert (**Abb. E3-2**).

... davon betroffen vor allem die duale Berufsausbildung

Das Muster der Verteilung dieses knappen Viertels auf die unterschiedlichen beruflichen Ausbildungsgänge bleibt im letzten Jahrzehnt relativ stabil: Der Großteil (13 bis 15%) wählt eine Ausbildung im dualen System, 6% beginnen eine vollzeitschulische Ausbildung im Rahmen einer Berufsfachschule, Fachschule oder Schule des Gesundheitswesens, der Rest mündet in eine Beamtenausbildung (3%) oder Berufs-

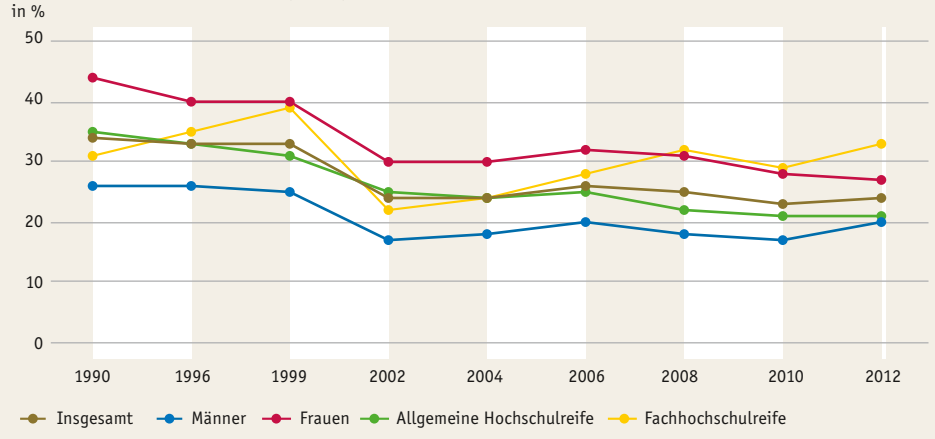
Abb. E3-2: Brutto-Berufsbildungsquote* 1990 bis 2012 nach Berufsbildungsbereichen (in %)



* *Anteil derjenigen, die eine berufliche Ausbildung aufgenommen haben bzw. eine solche Aufnahme sicher planen.*
1) Besuch einer Berufsfachschule, Fachschule, Fachakademie oder einer Schule des Gesundheitswesens.
2) Seit 2008 ohne ehemalige Berufsakademien bzw. heutige Duale Hochschule Baden-Württemberg.
Quelle: DZHW, Studienberechtigtenbefragung

→ *Tab. E3-2A*

Abb. E3-3: Brutto-Berufsbildungsquote 1990* bis 2012 nach Art der Hochschulreife und Geschlecht (in %)



* *1990: Werte nach Art der Hochschulreife aus zweiter Befragung (3,5 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife); andere Jahrgänge: Werte nach Art der Hochschulreife aus Befragung ein halbes Jahr nach Erwerb.*

Quelle: DZHW, Studienberechtigtenbefragung → ***Tab. E3-2A***

akademie ein (ab 2008 nur noch 1% wegen Umwandlung der Berufsakademien in Baden-Württemberg in eine Fachhochschule). Die Rückläufigkeit der Ausbildungsoption trifft vor allem die duale Berufsausbildung. Trotz Rückläufigkeit aber nimmt die Zahl der Studienberechtigten und ihr Anteil unter den Neuzugängen zur dualen Berufsausbildung begrenzt zu. Der starke Anstieg der Studienberechtigtenquote überkompensiert leicht den Rückgang der Ausbildungsoption.

Starke Unterschiede bei Berufsbildungsoption nach Art der Hochschulzugangsberechtigung und nach Geschlecht

Die Einmündung von Studienberechtigten in eine Berufsausbildung unterhalb des Hochschulniveaus variiert stark nach Art der Hochschulzugangsberechtigung und nach dem Geschlecht (**Abb. E3-3**). Frauen nutzen über den ganzen Betrachtungszeitraum hinweg ihre Studienberechtigung häufiger zum Eintritt in eine Berufsausbildung als Männer, allerdings mit in gleicher Weise abnehmender Tendenz wie bei der Brutto-Berufsbildungsquote insgesamt (**Tab. E3-2A**).

Nach Art der Hochschulzugangsberechtigung zeigen sich unterschiedliche, zum Teil gegenläufige Tendenzen für die allgemeine und die Fachhochschulreife. Während bei Studienberechtigten mit allgemeiner Hochschulreife zwischen 1990 und 2012 eine kontinuierliche Abnahme des Zugangs zur Berufsausbildung – um 14 Prozentpunkte – zu beobachten ist, steigt bei den Fachhochschulberechtigten der Anteil derjenigen, die sich für eine Berufsausbildung entscheiden, in den 1990er-Jahren deutlich (um 8 Prozentpunkte) an, um dann bis 2002 geradezu abzustürzen (um 17 Prozentpunkte). Erst danach konsolidiert sich die Quote auf 33% in 2012 (**Abb. E3-3**).

Starke Differenzen von Anteilen mit Studienberechtigung zwischen den Berufsgruppen, …

Die Studienberechtigten, die eine duale Berufsausbildung absolvieren, verteilen sich zum einen sehr unterschiedlich auf die Berufsgruppen Ⓜ und weisen auch innerhalb der Berufe extrem unterschiedliche Anteile an den Auszubildenden der Berufsgruppe auf. Es sind 2012 drei große Berufsgruppen, in denen die Hälfte aller studienberechtigten Auszubildenden ausgebildet werden: die Finanzdienstleistungsberufe (16%), die Industrie- und Groß- und Einzelhandelskaufleute (19%) und die neuen Medien-, Informations- und Kommunikationsberufe (14%, **Tab. E3-5web**). In den gewerblich-technischen Berufen in Industrie und Handwerk erfährt nur knapp ein Sechstel der Studienberechtigten eine Ausbildung.

… Konzentration bei kaufmännischen und Informationsberufen

Entsprechend hoch sind die Anteile der Studienberechtigten in den einzelnen Berufen: Bei den Finanzdienstleistungskaufleuten liegt der Studienberechtigtenanteil bei 65%, bei Industrie- und Handelskaufleuten sowie in den IuK-Berufen bei 55%,

bei den gewerblich-technischen Berufen weit unter dem Durchschnitt (21%) bei 11% (Metall- und Elektroberufe) (**Abb. E3-5A**). Die berufsspezifischen Studienberechtigtenanteile folgen der generellen Tendenz zur Segmentation der Berufe nach schulischem Vorbildungsniveau.[4]

Nur begrenzte Ausweitung der Studienberechtigtenanteile in der dualen Ausbildung insgesamt und in den meisten Berufsgruppen im letzten Jahrzehnt

Weder der Anstieg der Studienberechtigtenanteile in der Berufsbildung insgesamt noch der in einzelnen Berufen vollzieht den Anstieg der Studienberechtigtenquote um 22 Prozentpunkte seit 2000 (**F2**) mit. Der Studienberechtigtenanteil in der dualen Berufsausbildung steigt zwischen 2000 und 2012 nur um gut 7 Prozentpunkte (**Abb. E1-7web**). Bei den einzelnen Berufsgruppen sind bis 2010 größere Anstiege nur bei den quantitativ relativ kleinen Berufsgruppen der öffentlichen Fachangestellten (15 Prozentpunkte) und den Chemie- und Pharmazielaboranten (15 Prozentpunkte) zu beobachten. Der Anstieg bei den übrigen Berufsgruppen bleibt bei einstelligen Zuwachsraten (**Tab. E3-3A**).

Die Verläufe der Studienberechtigtenanteile nach Berufsgruppen vollziehen sich bei einem im Betrachtungszeitraum mehr oder weniger stagnierenden oder rückläufigen Volumen der Anfängerinnen und Anfänger im dualen System, mit Ausnahme bei den Finanzdienstleistern (**Tab. E3-3A**). Aus der Stagnation mag sich auch mit erklären, dass das stark steigende Studienberechtigtenreservoir nicht stärker von den Unternehmen absorbiert wird.

Methodische Erläuterungen

Geburtskohorten
Aus der SOEP-Erhebung 2011 (SOEPv28) wurden Befragte im Alter von 30 bis unter 70 Jahren ausgewählt, um einer Verzerrung der Ergebnisse durch noch nicht erfolgte Abschlüsse oder unterschiedlicher Lebenserwartung entgegenzuwirken. Sie wurden in vier gleich große Geburtskohorten untergliedert.

Soziale Klassen
Das hier verwendete, von Erikson/Goldthorpe/Portocarero entwickelte EGP-Schema unterscheidet folgende sechs sozialstrukturelle Klassen:
Obere Dienstklasse (I): z. B. freie akademische Berufe, führende Angestellte, höhere Beamte
Untere Dienstklasse (II): z. B. mittleres Management, technische Angestellte mit nicht-manueller Tätigkeit
Routinedienstleistungen (III): z. B. Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten
Selbstständige (IV): Selbstständige aus manuellen Berufen mit wenigen/ohne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Freiberufler, sofern sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben
Facharbeiter (V, VI): z. B. untere technische Berufe wie Vorarbeiterinnen/Vorarbeiter
Un- und angelernte Arbeiter (VII): z. B. un- und angelernte Berufe aus dem manuellen Bereich, Landarbeiter (vgl. Baumert, J. & Schümer G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 339)

Ost- und Westdeutschland im SOEP
Die regionale Zuordnung bezieht sich auf den aktuellen Wohnort der Befragten im früheren Bundesgebiet bzw. in den neuen Ländern und Ost-Berlin und nicht auf den Wohnort zur Zeit der Bildungsteilnahme oder des Abschlusses. Die Ergebnisse können deshalb nur näherungsweise etwas über die regionalen Unterschiede in den Übergangsprozessen der beruflichen Ausbildung aussagen.

Brutto-Berufsbildungsquote
Anteil derjenigen mit Hochschulzugangsberechtigung, die eine berufliche Ausbildung aufgenommen haben bzw. eine solche Aufnahme sicher planen.

Berufsgruppen
Die Berufsgruppen wurden aus Berufskennziffern der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes (KldB 1992) zusammengesetzt (vgl. Anmerkungen zu **Tab. E3-5web**).

4 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), Bildung in Deutschland 2012, S. 112 f.*

Neu im Bericht 2014,
Teile im Bericht 2012 als E4

Ausbildungsverläufe und Abschlüsse

Ausbildungsverläufe und Ausbildungsabschlüsse können vor allem über zwei bildungspolitisch und berufspädagogisch zentrale Sachverhalte Auskunft geben: zum einen darüber, wie schwierig oder friktionsfrei der Ausbildungsweg für Auszubildende ist. Zum anderen können sie Rückschlüsse auf institutionelle Stärken und Schwächen der Ausbildungsbereiche ermöglichen.

Erstmals möglich, indikatorisiert über Ausbildungsverläufe zu berichten

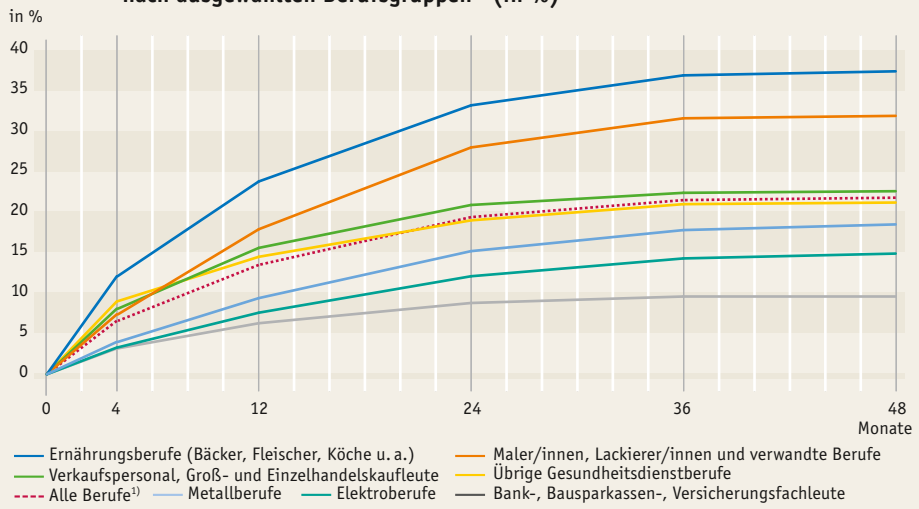
Erst seit dem Berufsbildungsreformgesetz von 2005, mit dem eine individualisierte Berufsbildungsstatistik Ⓜ eingeführt wurde – allerdings nur für das duale System –, lassen sich Ausbildungsverläufe rekonstruieren. Mit dem Ausbildungsjahrgang 2008 steht zum ersten Mal ein Jahrgang zur Verfügung, dessen Ausbildungsverlauf über 48 Monate Ⓜ komplett verfolgt werden und für den der Ausbildungsabschluss auf die Neuzugänge bezogen werden kann (nicht nur, wie bisher, auf die sich zur Prüfung meldenden Auszubildenden).

Berufs- und ausbildungsspezifische Ausbildungsverläufe

Der Ausbildungsverlauf lässt sich nur entlang bestimmter Episoden in der Berufsausbildung wie Eintritt in eine Ausbildung (Vertragsabschluss), Vertragsauflösungen oder Abschlussprüfung nach individuellen und beruflichen Merkmalen darstellen. Im Folgenden stehen im Zentrum die Vertragsauflösungsquoten und die Ausbildungsabschlüsse. Auch wenn Vertragsauflösungen nicht mit Ausbildungsabbrüchen gleichgesetzt werden dürfen, da Auszubildende nach Vertragslösung ein neues Ausbildungsverhältnis eingehen können, muss man sie dennoch als eine für beide Vertragspartner, Ausbildungsbetriebe und Auszubildende, ernsthafte Störung des Ausbildungsprozesses ansehen: Für die Ausbildungsbetriebe kann sie mit Fehlallokation von Ressourcen und möglicher Unsicherheit über die Sicherung des Fachkräftenachwuchses, für die Auszubildenden mit Misserfolgserlebnis, biografischer Umorientierung und möglicherweise Demotivation verbunden sein.

Vertragslösungsquoten als Ausdruck von Passungsproblemen

Abb. E4-1: Kumulierte Vertragslösungsquoten der 2008 begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



* *Linien zwischen den angegebenen Monaten wurden interpoliert.*
1) Einschließlich nicht ausgewählter Berufsgruppen.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. E4-1A***

Ausbildungsverläufe unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Friktionsfreiheit stark nach Berufen bzw. Berufsgruppen und Ausbildungsbereichen. Bei einer durchschnittlichen Vertragsauflösungsquote von 22% nach 48 Monaten zeigt sich eine Streuung zwischen den Berufsgruppen mit der höchsten und der niedrigsten Auflösungsquote von 27 Prozentpunkten (**Abb. E4-1**). Während in den Ernährungsberufen nach 48 Monaten 37% der Verträge aufgelöst waren, sind es bei den Finanzdienstleistungsberufen nicht einmal ein Zehntel. Unterdurchschnittliche Auflösungsquoten finden sich auch bei weiteren kaufmännischen Berufen, im gewerblich-technischen Bereich bei den Chemie- und Kunststoffberufen sowie den Metall- und Elektroberufen, überdurchschnittlich hohe noch bei Malern/Lackieren und verwandten Berufen wie auch bei Bauberufen (**Tab. E4-1A**).

Starke Differenzen in Vertragsauflösungsquoten nach Berufsgruppen

Über alle Ausbildungsberufe hinweg lässt sich ein gemeinsames Muster des Verlaufs der Vertragsauflösungen erkennen (**Abb. E4-1**). Die relativ stärksten Auflösungsquoten zeigen sich in der Probezeit (d. h. in den ersten vier Monaten nach Beginn der Ausbildung), was auf Passungsprobleme zwischen den Erwartungen an Ausbildung und der betrieblichen Ausbildungsrealität hinweist. Auch wenn ein Ausbildungsverhältnis während der Probezeit jederzeit von beiden Seiten, Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben, gekündigt werden kann (§ 22 Abs. 1 BBiG), geht die Mehrheit der Auflösungen von den Auszubildenden aus.[5] Ob hier eine verfehlte Berufswahl korrigiert wird oder eher Gründe im betrieblichen Ausbildungsumfeld eine Rolle spielen, muss offenbleiben, da die Berufsbildungsstatistik die Gründe für die Vertragsauflösungen nicht erfasst.[6] Je später ein Vertrag aufgelöst wird, desto stärker ist die Gefahr auf beiden Seiten, dass eingesetzte Ressourcen entwertet werden und – für die Auszubildenden – ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss unsicherer wird. Diese Risiken sind in den handwerklichen Berufen sehr viel höher als in den anderen Ausbildungsbereichen (**Abb. E4-1**, **Abb. E4-4A**).

Unterschiede bei Auflösungsquoten nach Ausbildungsbereichen

Probleme besonders bei Handwerk und Hauswirtschaft

Nach Ausbildungsbereichen weisen vor allem die handwerklichen Berufe im Durchschnitt deutlich höhere Vertragslösungsquoten auf als die Berufe des IHK-Bereichs und die Freien Berufe. Vor allem die Abstände von Handwerk und Hauswirtschaft zum Durchschnitt signalisieren große Probleme (**Tab. E4-2A**).

Bei den individuellen sozialen Merkmalen sind Geschlechtsunterschiede eher gering und schlagen nur bei wenigen Berufen durch (**Tab. E4-4web**). Stark dagegen differiert die Vertragslösungsquote nach dem Niveau der schulischen Vorbildung: Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss haben eine mehr als doppelt so hohe Lösungsquote wie Studienberechtigte (**Tab. E4-4web**).

Mehr als doppelt so hohe Vertragslösungsquoten bei Hauptschulabsolventen wie bei Studienberechtigten

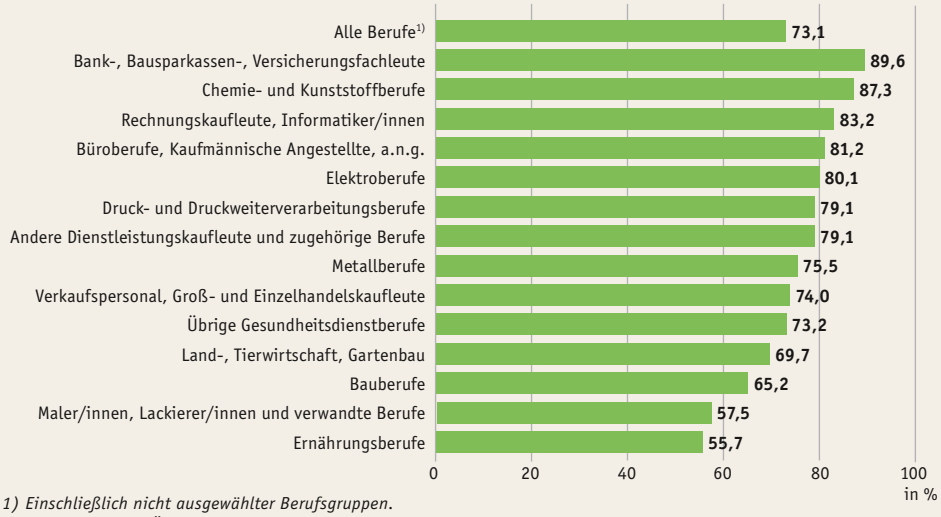
Auf größere Probleme im Ausbildungsverlauf lassen auch die Lösungsquoten der ausländischen Auszubildenden schließen. Für sie sind deutlich höhere Auflösungsquoten über den gesamten Ausbildungsverlauf zu beobachten als für deutsche Auszubildende. Die höchsten Auflösungsquoten weisen Jugendliche aus den Sonstigen Staaten und den Sonstigen EU-15-Staaten auf. Überdurchschnittlich hoch sind auch die Vertragslösungsquoten für Jugendliche aus den ehemaligen Ostblockstaaten, den ehemaligen Anwerbestaaten und der Türkei (**Abb. E4-3A**, **Tab. E4-5web**). Offensichtlich gelingt die Integration von ausländischen Jugendlichen in die Ausbildung merklich schlechter als die von deutschen.

Große Probleme für ausländische Auszubildende im Verlauf der Ausbildung

5 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), Bildung in Deutschland 2012, S. 113.*

6 *In der BIBB-Übergangsstudie 2011 werden Gründe für „Ausbildung ohne Abschluss" (nicht identisch mit Vertragsauflösung) angeführt: falsche Berufswahl (53%); Probleme mit Ausbildern, Lehrern u. a. (46%); persönliche, finanzielle, gesundheitliche Gründe (42%); vgl. Beicht. U./Walden, G., Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf, in: BIBB-Report 21/13.*

Abb. E4-2: Abschlussquoten der im Jahr 2008 begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von maximal 60 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen (in %)



1) Einschließlich nicht ausgewählter Berufsgruppen.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. E4-6web***

Ausbildungsabschlüsse

Durchschnittliche Quote für erfolgreichen Ausbildungsabschluss: 73%

Dass die Gefahr, einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu verfehlen, zu beachten ist, zeigt sich an den berufsspezifischen Abschlussquoten (**Abb. E4-2**). Es sind die gleichen Berufsgruppen, die die höchsten Vertragsauflösungsquoten aufweisen, bei denen auch die niedrigsten Abschlussquoten zu beobachten sind. Bei einer durchschnittlichen Erfolgsquote von 73% liegt die Abschlussquote bei den Ernährungsberufen und bei Malern/Lackierern u.a. nur bei 56 bzw. 58%. Umgekehrt weisen die Finanzdienstleistungsberufe mit 90% die höchste Ausbildungsabschlussquote auf. Entsprechende Relationen zwischen Vertragslösungs- und Berufsabschlussquoten lassen sich bei allen ausgewählten Berufsgruppen finden, die über vier Fünftel aller dualen Ausbildungsverhältnisse repräsentieren (**Abb. E4-1**, **Abb. E4-2**).

Hauptschulabsolventen mit niedrigster Berufsabschlussquote

Bei den individuellen sozialen Merkmalen des erfolgreichen Ausbildungsabschlusses zeigen sich über alle Berufe hinweg ähnliche Muster wie bei Vertragsauflösungen. Durchgängig durch alle Berufsgruppen ist die Stufung der Abschlussquoten nach dem schulischen Vorbildungsniveau der Auszubildenden: Jene mit maximal Hauptschulabschluss haben mit 62% die niedrigste Abschlussquote, Auszubildende mit Studienberechtigung jeweils die höchste Quote (86%) (**Tab. E4-3A**).

Methodische Erläuterungen

Berufsbildungsstatistik
Für die Berechnungen wurden als Grundgesamtheit alle im Berichtsjahr 2008 begonnenen Ausbildungsverhältnisse (unabhängig vom Zeitpunkt des Vertragsschlusses) herangezogen. Dazu zählen auch Fälle, in denen ein Wechsel des Ausbildungsbetriebs ein neues Ausbildungsverhältnis begründet, obwohl aus individueller Sicht die bereits begonnene Ausbildung fortgeführt wird.

Bei der Schulabschlusskategorie „im Ausland erworbener Abschluss, der nicht zuzuordnen ist" der Berufsbildungsstatistik handelt es sich um eine relativ kleine Gruppe und nicht um alle im Ausland erworbenen Schulabschlüsse. Diese enthielt 2008 vermutlich überwiegend fehlende Angaben und ist deshalb in den Darstellungen nicht berücksichtigt worden.

Übrige Gesundheitsdienstberufe
Diese sind Medizinische Fachangestellte, Tiermedizinische Fachangestellte, Zahnmedizinische Fachangestellte (KldB 1992, Nr. 8561, 8563, 8564).

Vertragsauflösungsquote und Abschlussquote
Hier definiert als Anteil der Vertragsauflösungen bzw. erfolgreichen Abschlüsse zu einem bestimmten Zeitpunkt an der Gesamtheit der 2008 neu angetretenen Ausbildungsverhältnisse.

48 bzw. 60 Monate
Auch wenn die meisten Ausbildungen in der Regel nach drei bzw. dreieinhalb Jahren abgeschlossen sind, wurde hier der Betrachtungszeitraum von 48 bzw. 60 Monaten gewählt, um auch Unterbrechungen oder andere Verzögerungen einzubeziehen.

Arbeitsmarktresultate beruflicher Ausbildung

Neu im Bericht 2014,
Teile im Bericht 2012 als E5

Am Arbeitsmarkt erweist sich, welchen Nutzen eine Berufsausbildung für die erwerbsbiografischen Perspektiven der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen hat: ob Jugendliche z. B. relativ friktionsfreie Übergänge in eine perspektivreiche Beschäftigung erfahren. Dies dürfte auch zur Attraktivität der Ausbildung beitragen.

Übernahme

In der direkten Übernahme von erfolgreichen Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb wird für beide Seiten, Auszubildende und Betriebe, in der Arbeitsmarkttheorie ein Vorteil gesehen: für die Auszubildenden, weil ihnen eine gewisse Orientierungssicherheit für die berufliche Anwendung ihrer erlernten Fähigkeiten in der gewohnten Ausbildungsumgebung gegeben wird; für die Betriebe, weil ihnen Such- und Einarbeitungskosten (Transferkosten) für extern rekrutierte Arbeitskräfte erspart bleiben. Insofern entsprechen hohe Übernahmequoten der Tradition interner Arbeitsmärkte und der korporatistischen Sozialverfassung in deutschen Unternehmen.

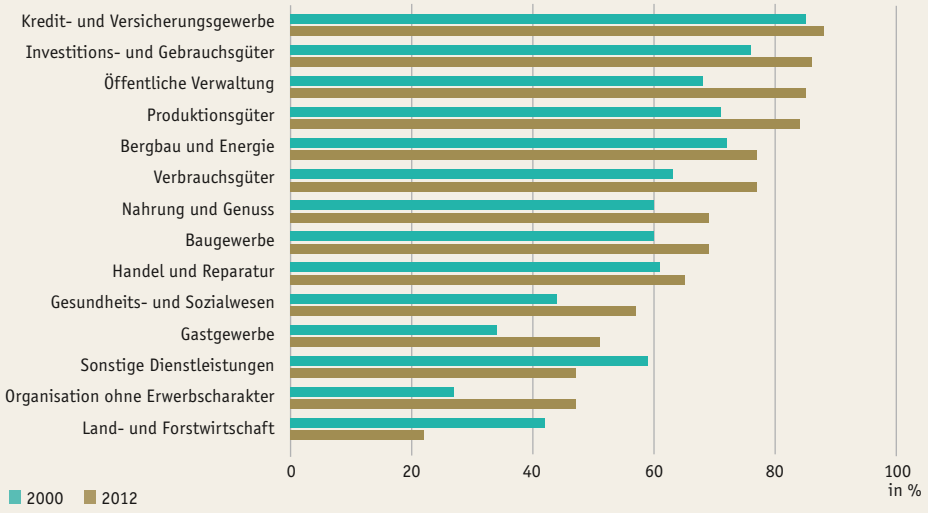
Im Durchschnitt ist die Übernahmequote Ⓜ über den gesamten Betrachtungszeitraum (2000 bis 2012) stabil geblieben, hat sich sogar in den letzten Jahren trotz Wirtschafts- und Finanzkrise gegenüber dem Tiefststand 2003 bis 2005 um 13 Prozentpunkte erhöht (**Tab. E5-1A**). In die Durchschnittsquote gehen allerdings erhebliche Differenzen nach Region, Betriebsgröße und Wirtschaftszweig ein.

Übernahmequoten in letzten Jahren trotz Krise gestiegen

Die regionalen Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland bestehen fort, haben sich aber gegenüber den frühen 2000er-Jahren von 15 auf 7 Prozentpunkte (2012) verringert. Auch in Ostdeutschland lässt sich seit 2005 ein kontinuierlicher Anstieg der durchschnittlichen Übernahmequote von 40 auf 60% konstatieren (**Tab. E5-1A**), sodass die ostdeutsche Wirtschaft sich insoweit zunehmend der westdeutschen angenähert hat. Nach Betriebsgröße bleiben die seit Langem wirksamen Unterschiede zwischen kleinen, mittleren und Großbetrieben bestehen, haben sich aber in den letzten Jahren ein wenig verringert (**Tab. E5-1A**).

Ost-West-Differenz bei Übernahmequote verringert

Abb. E5-1: Übernahmequoten der Betriebe 2000 bis 2012 nach ausgewählten Wirtschaftszweigen (in %)



Quelle: IAB-Betriebspanel 2000–2012, Berechnungen des IAB

→ *Tab. E5-2A*

Bei der Übernahmequote nach Wirtschaftszweigen zeigt sich eine Spaltung in zwei Segmente. Das erste – und größere – setzt sich aus den Wirtschaftszweigen mit hohen Übernahmequoten (um 70% und höher), das zweite aus denen mit relativ niedrigen Quoten (unter 60%) zusammen (**Abb. E5-1**). Das erste Segment vereinigt die großen Industrien und die hoch organisierten Finanzdienstleistungen sowie das Baugewerbe; bei ihnen kann man durchgängig von einer starken Tarifbindung ausgehen. Das zweite Segment umfasst die eher klein- und mittelbetrieblichen Dienstleistungsbranchen. Bei ihnen sieht sich etwa die Hälfte der Auszubildenden oder noch mehr nach Ausbildungsabschluss mit der Unsicherheit einer Arbeitsplatzsuche konfrontiert.

Jugendarbeitslosigkeit

Jugendarbeitslosigkeitsquote gesunken, ...

Die Jugenderwerbslosenquote bleibt bei der Gruppe der 20- bis unter 25-jährigen Jugendlichen zunächst leicht, ab 2002 stärker (drei bis fünf Prozentpunkte) und zunehmend oberhalb der allgemeinen Quote der Erwerbslosen (**Abb. E5-2**, **Tab. E5-3A**). Ebenfalls über der allgemeinen Erwerbslosenquote liegt ab 2003 diejenige der 25- bis unter 30-Jährigen, allerdings etwas weniger stark als die der 20- bis unter 25-Jährigen. In diesen Altersgruppen ist die Mehrheit der Ausbildungsabsolventen zu erwarten. Der hohe Prozentsatz von erwerbslosen Jugendlichen im Alter von 15 bis unter 20 Jahren

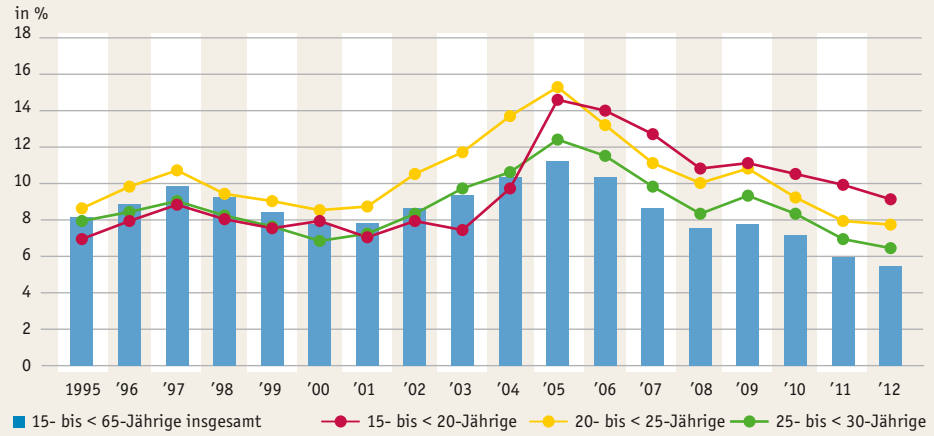
... aber weiterhin deutlich über allgemeiner Arbeitslosenquote

von 2004 bis 2009 (**Tab. E5-3A**) fällt zusammen mit der Zeit des stärksten Ausbildungsplatzmangels (vgl. Bildungsberichte 2008 und 2010). Bei der Jugenderwerbslosigkeit (15- bis unter 25-Jährige) verharrt die männliche Erwerbslosenquote ab 2002 zwei bis vier Prozentpunkte oberhalb der weiblichen (**Tab. E5-4A**).

Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich

Die andauernden politischen Debatten über die Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union, vor allem in den südeuropäischen Ländern, hat die Rolle der Berufsausbildung zugleich als Hintergrund mit thematisiert. Da es keine einheitliche Erfassung von gemeldeter Jugendarbeitslosigkeit gibt, wird in internationalen Vergleichen der Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept Ⓜ bestimmt, das Erwerbslosigkeit, aber nicht Arbeitslosigkeit im deutschen Sprachverständnis ausweist. Die öffentliche Debatte hierzulande, die mit Blick auf vor allem Spanien, Griechenland und – teils auch – Frankreich das Problem Jugendarbeitslosigkeit skandalisierte, bezog sich dabei

Abb. E5-2: Erwerbslosenquoten* in Deutschland 1995 bis 2012 nach Altersgruppen (in %)



* *Erwerbslose nach ILO-Konzept in % der gleichaltrigen Erwerbspersonen.*
Quelle: OECD Employment Outlook, Arbeitskräfteerhebung, eigene Darstellung

→ *Tab. E5-3A*

fast ausschließlich auf die Erwerbslosenquote. Diese ist definiert als Prozentsatz von Erwerbslosen an den Erwerbspersonen der jeweiligen Altersgruppe.

Hiernach lag die Jugenderwerbslosenquote 2012 in Griechenland bei 55%, in Spanien bei 53%, in Italien bei 35%, in Frankreich bei 24%, im Vereinigten Königreich bei 21%, in EU-15 und EU-21 jeweils bei gut 22%, in Deutschland bei 8% (**Tab. E5-7web**). Um dem Missverständnis entgegenzuwirken, es handelte sich bei der Erwerbslosenquote um den Arbeitslosigkeitsanteil der Altersgruppe, wird im Weiteren nicht mit der Erwerbslosenquote, sondern mit dem Erwerbslosenanteil, d.h. den Erwerbslosen quotiert auf die gleichaltrige Bevölkerung (einschließlich Nichterwerbspersonen, z.B. Schüler/Studierende), argumentiert. Damit wird die Unterschiedlichkeit der nationalen Bildungssysteme auf die Höhe der Erwerbslosenquote kontrolliert. Die Relationen zwischen den Staaten verändern sich damit nur begrenzt (**Abb. E5-3**).

Internationaler Vergleich mit Jugenderwerbslosenanteil, nicht mit -quote

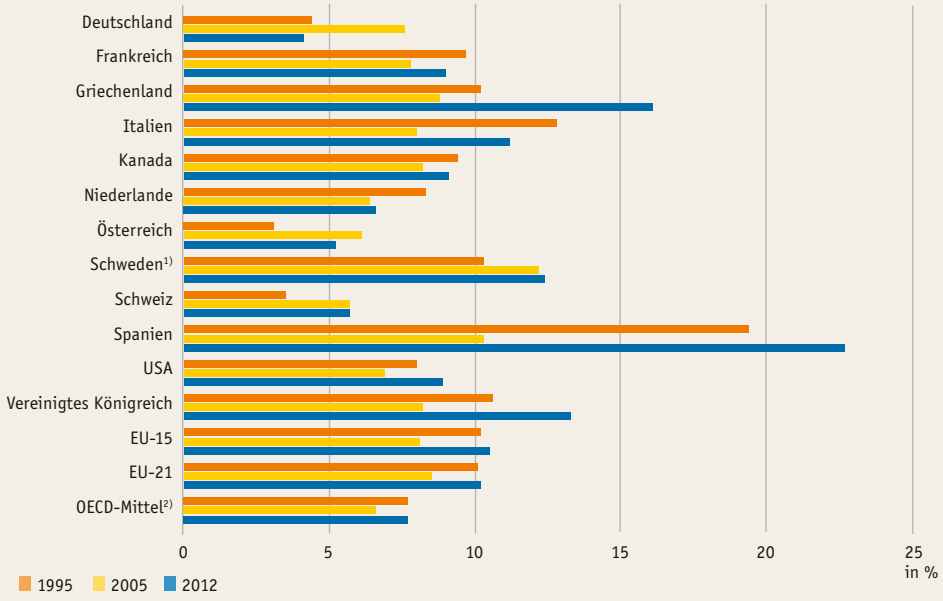
Nach den Erwerbslosenanteilen lag die Jugendarbeitslosigkeit in den südeuropäischen Staaten nicht einmal halb so hoch wie nach der Erwerbslosenquote: in Spanien bei 23%, Griechenland 16%, Italien 11%, Frankreich 9%, im Vereinigten Königreich 13%, in den EU-15- und den EU-21-Staaten bei jeweils gut 10%, in Deutschland bei 4% (**Abb. E5-3**, **Tab. E5-6web**). In allen Staaten mit relativ hohen Jugenderwerbslosenanteilen sind diese zwischen 2005 und 2012 deutlich gestiegen. Vergleicht man die Staaten mit hohen und mit niedrigen Jugenderwerbslosenanteilen, so fällt auf, dass diejenigen mit niedrigen Anteilen (Deutschland, Österreich, Schweiz, Niederlande) duale Ausbildungssysteme (oder an ihnen orientierte: Niederlande) haben, während die Staaten mit hohen Anteilen eher schulisch organisierte Formen von Berufsausbildung praktizieren, ergänzt bisweilen durch Training-on-the-Job-Programme für Geringqualifizierte.

Jugenderwerbslosenanteil in südeuropäischen Staaten weit über EU-21-Durchschnitt

In Staaten mit dualen Ausbildungssystemen eher niedrige Jugenderwerbslosenanteile, ...

Der starke Zusammenhang, der sich zwischen der Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit (Erwerbslosenanteil der 15- bis unter 25-Jährigen) von 1995 bis 2012 und der wirtschaftlichen Lage der Staaten 2012 zeigt, spricht dafür, dass die allge-

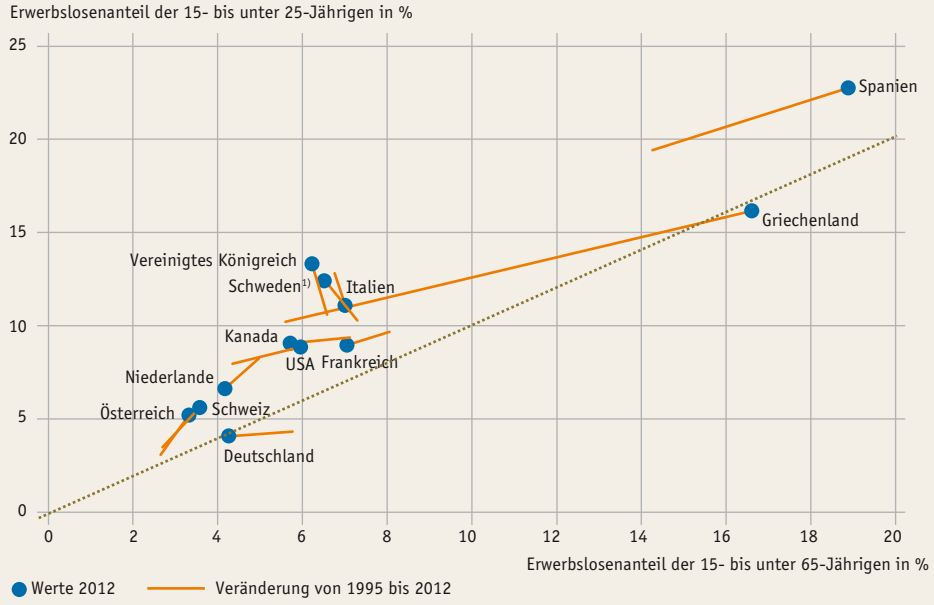
Abb. E5-3: Erwerbslosenanteil* der 15- bis unter 25-Jährigen für ausgewählte Staaten 1995, 2005 und 2012 (in %)



** Erwerbslose nach ILO-Konzept in % der gleichaltrigen Bevölkerung.*
1) 16- bis unter 25-Jährige.
2) Bezieht sich nur auf die in der Quelltabelle insgesamt ausgewiesenen Staaten.
Quelle: OECD, Employment Outlook, Arbeitskräfteerhebung, eigene Darstellung

→ *Tab. E5-6web*

Abb. E5-4: Erwerbslosenanteile* der 15- bis unter 25-Jährigen und der 15- bis unter 65-Jährigen für ausgewählte Staaten 1995 und 2012* (in %)



* *Erwerbslose nach ILO-Konzept in % der gleichaltrigen Bevölkerung.*
1) 16- bis 25-Jährige.
Quelle: OECD, Employment Outlook, Arbeitskräfteerhebung, eigene Darstellung → ***Tab. E5-5A***

E 5

... aber insgesamt starkes Gewicht der allgemeinen Wirtschaftsentwicklung

meine wirtschaftliche Lage, gemessen am allgemeinen Erwerbslosenanteil (15- unter 65-Jährige), einen großen Einfluss auf die Jugendarbeitslosigkeitsentwicklung hat. In Spanien und Griechenland, den beiden Staaten mit dem höchsten Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit in Europa seit 1995, ist 2012 auch die wirtschaftliche Lage am ungünstigsten (**Abb. E5-4**, **Tab. E5-5A**). Auch in der entgegengesetzten Richtung zeigt sich ein ähnlicher Zusammenhang: die vier Staaten, die im Betrachtungszeitrum einen Rückgang oder einen nur kleinen Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit zu verzeichnen haben (Deutschland, Niederlande, Österreich und Schweiz), weisen 2012 auch eine relativ niedrige allgemeine Erwerbslosenquote auf.

Der starke Zusammenhang zwischen Jugend- und allgemeiner Arbeitslosigkeit widerlegt nicht den Sachverhalt, dass bisher die Übergänge in den Arbeitsmarkt für Jugendliche in Staaten mit dominant dualen Systemen friktionsfreier als in Staaten mit schulischen Systemen war. Offensichtlich ist die Erklärung von Jugendarbeitslosigkeit aber komplexer, als dass man sie entweder nur ausbildungs- oder nur wirtschaftsstrukturellen Faktoren zuweisen könnte. Dies lässt Vorsicht vor einfachen Lösungen im Sinne eines Transfers von Ausbildungssystemen in andere Staaten als geboten erscheinen.

Methodische Erläuterungen

Übernahmequoten
Anteil der Auszubildenden, die im vergangenen Jahr ihre Ausbildung erfolgreich beendeten und von einem Betrieb des Unternehmens übernommen wurden.

ILO-Konzept
Vgl. Glossar: Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept.

Perspektiven

Wegen der unmittelbaren Marktbezogenheit ihres Hauptsektors, des dualen Systems, ist die Berufsausbildung einer hohen Dynamik unterworfen. Von daher steht sie seit langem in einem doppelten Spannungsverhältnis: Das eine Spannungsverhältnis besteht zwischen der Notwendigkeit eines verlässlichen Ausbildungsplatzangebots für die Ausbildungs- und Berufsverläufe junger Menschen einerseits und andererseits den Unsicherheiten auf den Arbeitsmärkten, die das Ausbildungsangebot der Betriebe nur begrenzt kalkulierbar machen. Das andere Spannungsverhältnis lässt sich als Diskrepanz zwischen Bildungsentwicklung (Trend zum Hochschulstudium) und Ausbildungsoptionen der Jugendlichen auf der einen und den Qualifikationsanforderungen und Ausbildungsformen des betrieblichen Angebots auf der anderen Seite beschreiben.

Beide Spannungsverhältnisse haben sich in den letzten Jahren im Berufsbildungssystem verhärtet, zum Teil auch zugespitzt. Dabei hat sich das erste Spannungsverhältnis zunächst als dominanter Bezugspunkt für die Ausbildungssituation der Jugendlichen und die Berufsbildungspolitik erwiesen. Das im ersten 2000er-Jahrzehnt stark gegenüber der Nachfrage zurückgebliebene Ausbildungsplatzangebot hat zur Ausweitung eines Übergangssektors geführt, in dem auf dem Höhepunkt (2005) annähernd zwei Fünftel der Neuzugänge zur beruflichen Ausbildung eingemündet waren.[7] Darüber hinaus hat es den Sockel von jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung auf knapp ein Fünftel bei den 30- bis unter 35-Jährigen bis 2010 anwachsen lassen.[8] Auch wenn sich zwischenzeitlich für Erstbewerber die Angebots-Nachfrage-Relation verbessert hat (**E2**), bleibt die nach wie vor unbefriedigte Altnachfrage eine schwierige Erbschaft. Diese könnte durch Nachqualifizierung genutzt werden, um vorhandene oder zu erwartende Fachkräftelücken zu schließen. Genau das aber scheint, wie die nach wie vor bestehende Unterdeckung des Angebots gegenüber der Nachfrage zeigt (**E2**), nicht oder nur in unzureichendem Maße zu geschehen.

Was die quantitative Seite des Spannungsverhältnisses angeht, ist seit Längerem eine Stagnation der Ausbildungsangebote zu beobachten. Weder der seit 2004 laufende Ausbildungspakt zwischen Politik und Wirtschaftsverbänden noch die breite politische Rhetorik zu drohenden Fachkräfteengpässen in den letzten Jahren noch auch die korporatistische Steuerung der dualen Berufsausbildung haben im letzten Jahrzehnt ein bedarfsentsprechendes Ausbildungsplatzangebot bewirken können. Die Stagnation betrifft nicht nur das duale System, sondern seit 2005 auch das Schulberufssystem, in dem es bisher nicht gelungen ist, ein dem Bedarf an Fachkräften in den Gesundheits- und Pflegeberufen genügendes vollzeitschulisches Ausbildungsangebot sicherzustellen.

Die Langfristbetrachtung (**E1**) deckt auf, dass die Ausbildungsangebotsengpässe nicht so sehr kurzfristigen Marktschwankungen zuzuschreiben sind. Sie gründen vielmehr in strukturellen Veränderungen von Branchen-, Betriebs- und Beschäftigungsentwicklung (Rückgang von Ausbildungs- und Ausbildungsbetriebsquoten – **E1**) auf der einen und zunehmenden Übergangsschwierigkeiten von Schule in Ausbildung auf der anderen Seite. Hierauf wird sich die Berufsbildungspolitik in Zukunft stärker einzustellen haben.

Trotz der fortbestehenden Ungleichgewichte auf dem Ausbildungsstellenmarkt könnten die qualitativen Probleme, die sich aus dem zweiten Spannungsverhältnis zwischen Bildungsabschlüssen/-optionen und Qualifikationsanforderungen sowie Ausbildungsformen in der beruflichen Ausbildung ergeben, in absehbarer Zeit eine stärkere Problematik entfalten. Im letzten Bildungsbericht war darauf mit dem Hinweis auf eine neue Konstellation zwischen Berufsausbildung und Hochschulbildung, die sich aus dem Zusammentreffen der Expansion von Zahl und Anteil der Studienberechtigten und demografischer Entwicklung ergibt, eingegangen worden.

Im vorliegenden Bericht wird diese Entwicklung in einer Langzeitbetrachtung wieder aufgegriffen (**E1**, **E3**, **E4**) und gezeigt, dass sich im Verlauf der letzten fünfzig Jahre die Ausbildungsoptionen in den oberen und mittleren sozialen Klassen in Richtung auf ein Hochschulstudium gewandelt haben, ohne dass die Option einer Berufsausbildung bei ihnen aufgegeben worden wäre. Demgegenüber setzen die Arbeiterklassen (Facharbeiter, Un- und Angelernte) aber weiter dominant auf die berufliche Ausbildung (**E3**). Da die sozialen Klassen ihre Größe im Zeitverlauf verändern, könnte das Problem für die Berufsausbildung in Zukunft darin liegen, dass in dem Maße, in dem die Ar-

7 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), Bildung in Deutschland 2012, S. 102.*
8 *Vgl. ebenda, S. 43.*

beiterpopulation an der Erwerbsbevölkerung weiter zurückgehen wird, sich die soziale Basis für die duale Berufsausbildung verkleinern dürfte.

Ein weiterer bedeutsamer Befund, der ebenfalls für die Zukunft der beruflichen Bildung insgesamt von großer Wichtigkeit werden könnte, liegt in der hohen Affinität der Studienberechtigten zu einer begrenzten Zahl von Ausbildungsberufen. Sie ist konzentriert auf die qualifizierten kaufmännischen und informationstechnisch basierten Dienstleistungsberufe auf der einen, personenbezogene Dienstleistungen auf der anderen Seite, während gewerblich-technische Berufe in Industrie und Handwerk nur wenig in die Berufsperspektiven der Studienberechtigten geraten (**E3**). Die Konzentration auf das begrenzte Spektrum von Berufen hat auch viel mit geschlechtsspezifischer Berufswahl zu tun, da Frauen mit Studienberechtigung sowohl häufiger eine Berufsausbildung ins Auge fassen als sich auch besonders oft kaufmännischen und personenbezogenen Dienstleistungen zuwenden (**E3**).

Für den einen Teil der Berufe (kaufmännische und informationstechnisch basierte), die heute im Zentrum des Interesses von Studienberechtigten stehen, stellt sich die Frage, ob sie in Zukunft nicht verstärkt von Hochschulabsolventen mit Bachelorabschluss wahrgenommen werden. Für den anderen Teil, die personenbezogenen Dienstleistungsberufe, wird schon heute politisch darüber diskutiert, ob man die Ausbildung nicht akademisieren sollte. Beide Perspektiven erfordern in Zukunft erhöhte Aufmerksamkeit, da hier das öffentliche Interesse erfahrungsgemäß groß ist, weil diese Dienstleistungen das persönliche Leben aller Menschen betreffen.

Innerhalb der dualen Berufsausbildung – das zeigt die Analyse der Ausbildungsverläufe (**E4**) – haben Studienberechtigte offensichtlich nur wenig Probleme. Sie weisen die geringste Vertragsauflösungsquote (etwa ein Achtel) über den ganzen Ausbildungsverlauf auf – im Gegensatz zu Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss.

Am unteren Ende der Qualifikationsleiter liegt die zweite große Herausforderung für das Berufsbildungssystem als Ganzes – für das vollzeitschulische, das duale und auch für das Übergangssystem. Wenn 2013 noch über eine viertel Million Jugendlicher ins Übergangssystem einmündet (**E1**), könnten hier – jenseits aller sozialen Ungleichheitsprobleme – Arbeitskräftepotenziale bereits frühzeitig verloren gehen, die angesichts der demografischen Entwicklung schon bald dringend gebraucht werden.

Wie der Bericht zeigt (**E1**, **E4**), gelingt gegenwärtig die berufliche Integration durch Ausbildung für bestimmte soziale Gruppen in doppelter Weise nur unzulänglich: Probleme entstehen zum einen beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Ausbildung, zum anderen, wenn der Einstieg in eine Ausbildung gelungen ist, in der erfolgreichen Gestaltung der Ausbildung. In beiden Zusammenhängen trifft es die gleichen Gruppen: die Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss und ausländische Jugendliche, deren Ausbildungsintegration bei gleichem Schulabschluss noch einmal deutlich ungünstiger verläuft als bei deutschen Jugendlichen.

Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss weisen mit über 40% nicht nur die höchste Quote an allen Schulabsolventenkategorien auf, die ihren Ausbildungseinstieg im Übergangssystem starten. Diejenigen von ihnen, die eine Ausbildung erreichen, durchlaufen diese dann mit der höchsten Vertragsauflösungsquote (ein Drittel) und der geringsten Quote erfolgreicher Ausbildungsabschlüsse (62%). Für ausländische Jugendliche – auf die der Bericht abstellen muss, da die Berufsbildungsstatistik den Migrationshintergrund nicht erfasst – stellen sich beide Probleme bei gleichen Vorbildungsniveaus noch ungleich kritischer dar.

Die immer noch ungelösten Probleme des Übergangs stellen allgemeinbildende und berufsbildende Schulen wie auch Betriebe und freie Träger vor die Aufgabe eines gemeinsamen und koordinierten Handelns, um die bei den unterschiedlichen Institutionen aufgebauten Kompetenzen für eine effizientere Berufsvorbereitung zu bündeln.

Eine zweite Herausforderung am unteren Ende der Qualifikationsleiter stellt die Ausbildungsqualität in Betrieben und Berufsschulen dar, da erst durch die spezifische Ausgestaltung der Ausbildungsprozesse gerade geringqualifizierten Jugendlichen bessere Ausbildungsverläufe und -ergebnisse ermöglicht werden können. Da über die Ausbildungsqualität in Betrieben und Berufsschulen wenig repräsentatives Wissen vorhanden ist, eröffnet sich hier sowohl ein Feld für Forschung als auch zur Erschließung neuer Datenquellen für Bildungsmonitoring.

Beide Herausforderungen werden in den kommenden Jahren durch die auch für die berufliche Bildung immer relevanter werdende Inklusionsdebatte (vgl. **H**) zusätzliches Gewicht gewinnen.

Hochschule

F

Im Hochschulbereich vollzieht sich gegenwärtig eine neue Welle der Expansion, die weit über alle bisherigen Wachstumsprozesse hinausgeht und für die Hochschulen, aber auch für den Arbeitsmarkt mit besonderen Herausforderungen verbunden ist. Im Anschluss an frühere Bildungsberichte stehen in diesem Kapitel erneut drei Themen im Zentrum, die für die Situation der Hochschulen ebenso wie für deren Beitrag zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung bedeutsam sind: das Verhältnis von Hochschule und beruflicher Bildung, die hohe Studiennachfrage sowie der Stand der Studienstrukturreform.

Ein erster kapitelübergreifender thematischer Schwerpunkt greift das Verhältnis von Hochschule und beruflicher Aus- und Weiterbildung auf, das schon im Bildungsbericht 2012 in den Kapiteln E und F angesprochen wurde. Kapitel F geht neben der erhöhten Studiennachfrage (**F2**), die die Studienanfängerzahl in eine der dualen Ausbildung vergleichbare Größenordnung gebracht hat, erstmals auch auf die Veränderungen in den Ausbildungsangeboten und -formaten ein (**F1**). Dabei spielen Veränderungen in der institutionellen Struktur des Hochschulsystems ebenso eine Rolle wie das steigende Angebot an neuen Studienformaten (z.B. duale Studiengänge). Den Hochschulen wächst in diesem Prozess eine neue Bedeutung als Einrichtungen des Lebenslangen Lernens zu (z.B. berufsbegleitendes Studium), auch wenn sie diese bislang erst zögernd annehmen. Der Aspekt der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung wird auch in **F2** aufgenommen.

Eine zweite zentrale Herausforderung für das Hochschulsystem bildet die bis 2013 und voraussichtlich darüber hinaus anhaltend hohe Studiennachfrage. In Deutschland hat sich in den letzten Jahren ein bildungspolitischer Konsens ausgebildet, die Studienanfängerquote zu erhöhen; nach dem Beschluss der Qualifizierungsinitiative für Deutschland von Bund und Ländern im Jahr 2008 wird ein Ziel von 40% der Alterskohorte angestrebt. Dieser Wert wurde bereits in den letzten Jahren deutlich überschritten. Steigende Studienberechtigtenquoten, auch – aber keineswegs allein – hervorgerufen durch die doppelten Abiturjahrgänge in einigen größeren Ländern, sowie eine stabil bleibende Studierneigung führen zu einer anhaltend hohen Auslastung der Hochschulen (**F2**). Die Frage nach den Personalressourcen, die den Hochschulen zur Verfügung stehen, wird – mit Blick auf die Personalstruktur (unter Einschluss des wissenschaftlichen Nachwuchses) und die Betreuungsrelationen – erstmals wieder nach dem Bildungsbericht 2008 in **F3** aufgegriffen. In den letzten Jahren hat sich aufgrund der gestiegenen Studiennachfrage die Absolventenzahl beträchtlich erhöht, sodass auch dem Absolventenverbleib Aufmerksamkeit geschenkt werden muss (**F5**).

Eine dritte Leitlinie für das Hochschulkapitel bildet die kontinuierliche Beobachtung der Umsetzung der Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses. Hier stellen sich Fragen nach den Auswirkungen auf den Studienverlauf und den Arbeitsmarkt bzw. die Beschäftigung. **F4** behandelt die Studiendauer, den Studienabbruch und die Studienbedingungen. Mit Blick auf die Ziele der Reform zeigten sich in den letzten Bildungsberichten widersprüchliche Folgen: Einerseits lagen die Studienzeiten in den Bachelorstudiengängen nahe den Regelstudienzeiten; andererseits gab es Hinweise auf überdurchschnittlich häufige Studienabbrüche bei diesen Studiengängen. Die Frage ist, ob sich dieses Muster mit der Durchsetzung der Reform verändert. Darüber hinaus interessiert mit der zunehmenden Zahl an Bachelorabsolventinnen und -absolventen deren beruflicher Verbleib, einschließlich des Übergangs in ein Masterstudium (**F5**). Hier gilt es insbesondere erneut zu überprüfen, ob es Hinweise auf veränderte Beschäftigungsbedingungen für Bachelorabsolventinnen und -absolventen gibt, etwa für ein von vielen befürchtetes Anwachsen nicht-adäquater Beschäftigung.

Neu im Bildungsbericht 2014

Studienangebot

Die Hochschullandschaft in Deutschland und das Studienangebot an den Hochschulen haben sich seit Mitte der 1990er-Jahre deutlich gewandelt. Neben der Gründung neuer Hochschulen haben vor allem die Studienstrukturreform, die Einführung neuer Studiengänge und neuer Studienformate dazu beigetragen, dass die Vielfalt und Breite der Angebote zunimmt. Dieser neu aufgenommene Indikator soll das Studienangebot und die verschiedenen Studienformen als wichtige institutionelle Rahmenbedingung des Studierens näher beleuchten.

Hochschulen in Deutschland

Anzahl der privaten Hochschulen stark gestiegen, aber ...

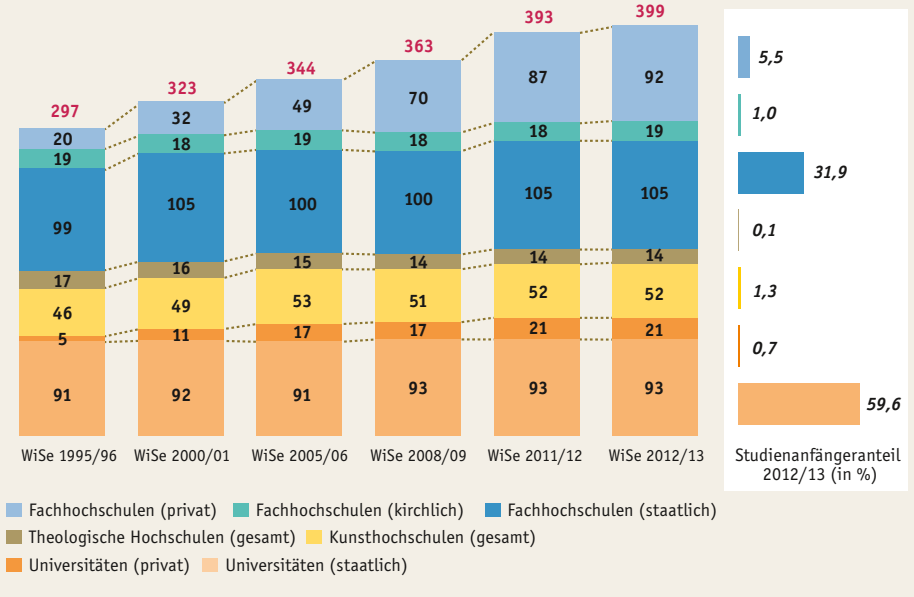
Im Wintersemester 2012/13 gab es knapp 400 staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen in Deutschland. Seit dem Wintersemester 1995/96 sind etwa 100 neue Hochschulen hinzugekommen, insbesondere wurden viele Fachhochschulen in privater Trägerschaft Ⓜ gegründet. Im Kern geht die Zunahme also auf die Ausdehnung des privaten Sektors zurück (**Abb. F1-1**, **Tab. F1-2web**). Unter den Fachhochschulen in privater Trägerschaft finden sich insbesondere viele Fernhochschulen sowie Fachhochschulen, deren eingeschränktes Studienangebot speziell auf die Qualifikationsbedürfnisse der Wirtschaft und erwerbstätiger Studieninteressierter zugeschnitten ist.

... Studierendenanteil an ihnen gering

Auf die Hochschulen in privater Trägerschaft entfällt trotz ihrer hohen Anzahl nach wie vor ein relativ kleiner Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger, auch wenn dieser seit 2005 um mehr als zwei Prozentpunkte auf 6% gestiegen ist. Dementsprechend sind diese Hochschulen, gemessen an der Zahl der Ersteinschreibungen, auch deutlich kleiner als die Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft (**Tab. F1-3web**). Die Gründe für die niedrigen Studierendenzahlen sind unterschiedlich: u. a. ein sehr spezialisiertes Angebot, strenge Auswahlverfahren, z.T. hohe Studiengebühren.

F 1

Abb. F1-1: Zahl der Hochschulen* nach Hochschulart und Trägerschaft, Wintersemester 1995/96 bis 2012/13, und Studienanfängeranteil 2012/13 nach Hochschulart



* *Ohne Verwaltungsfachhochschulen; Hochschulen mit mehreren Standorten werden – im Unterschied zu* ***B1*** *– nur einmal gezählt.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. F1-2web***

Studienangebot

Das Studienangebot Ⓜ der deutschen Hochschulen ist in den letzten Jahren stark ausgeweitet und diversifiziert worden. Im Januar 2014 gab es laut Hochschulkompass der HRK fast 16.700 Studienangebote an den Hochschulen in Deutschland (**Tab. F1-4web**), etwa 9.350 (56%) als grundständige Studiengänge (**Tab. F1-5web**). Gezählt wird dabei jeder einzelne Studiengang an einer Hochschule. Verglichen mit dem Studienangebot in den Jahren 2005 bis 2007 liegt die Zahl der Studiengänge damit um etwa 45% höher. Dieser Zuwachs hängt vor allem mit dem Ausbau der gestuften Studienstruktur zusammen. Viele grundständige Studiengänge wurden in zwei Stufen, einen Bachelor- und Masterstudiengang, umgewandelt. Aber auch die gestiegene Zahl der Hochschulen sowie Initiativen zur Einrichtung neuer Studiengänge und der Trend zur Spezialisierung des Studienangebots als Teil der Bemühungen der Hochschulen um Profilbildung tragen zu dieser Zunahme bei. Das Studienangebot ist selbst in vergleichbaren Fächern und Studiengängen oft durch curriculare Unterschiede gekennzeichnet.

Insgesamt 16.700 Studienangebote an den Hochschulen, …

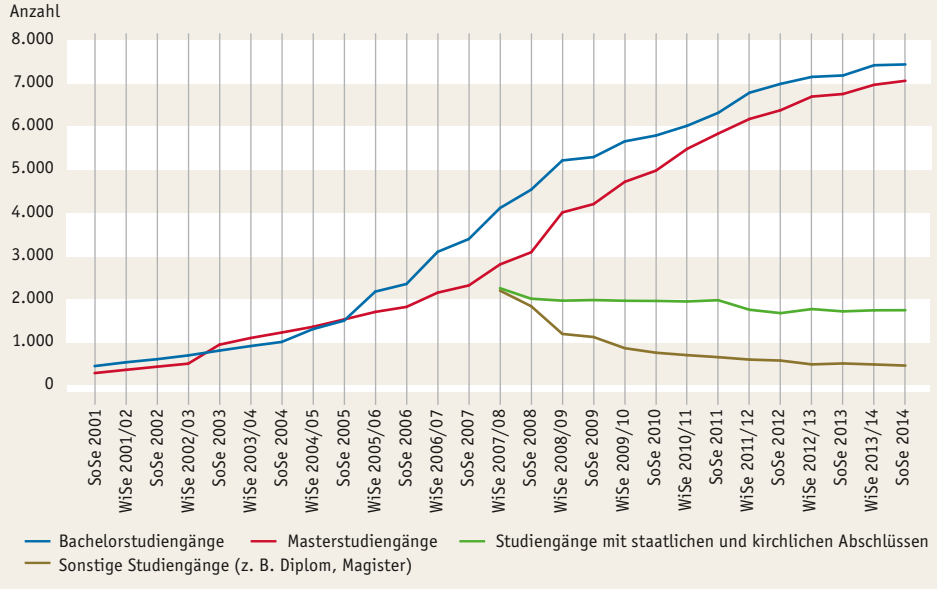
… starker Ausbau auch als Folge der Studienstrukturreform

Das grundständige Studium ist weitgehend auf Bachelorstudiengänge umgestellt (81%, **Tab. F1-5web**), abgesehen von den Studiengängen, die weiterhin mit einem Staatsexamen abschließen (**Tab. F1-6web**). Die Zahl der Masterstudiengänge, die vor allem an den Universitäten angeboten werden (**Tab. F1-7web**), entspricht ungefähr der der Bachelorangebote (**Abb. F1-2**). Die wachsende Differenzierung des Studienangebots, mit dem sich Studieninteressierte und Studierende konfrontiert sehen, scheint nicht nur vorteilhaft. So wird es zunehmend schwieriger, bei der Studienwahl einen Überblick über die geeigneten Angebote zu gewinnen. Der Informations- und Orientierungsbedarf steigt daher deutlich an. Auch die Studienmobilität kann erschwert werden, wenn sich die Angebote innerhalb eines Faches zwischen den Hochschulen stark unterscheiden.

Steigende Orientierungs- und Informationsprobleme im spezialisierten Studienangebot

Trotz der hohen, in den letzten Jahren stark angestiegenen Studiennachfrage ist der Anteil der grundständigen Studiengänge, die ohne Zulassungsbeschränkung

Abb. F1-2: Studiengänge nach Art des Abschlusses vom Sommersemester 2001 bis zum Sommersemester 2014* (Anzahl)



* *Seit Wintersemester 2007/08 ohne auslaufende Studiengänge.*

Quelle: HRK, Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie ergänzende Recherche im Hochschulkompass der HRK, Stichtag 01.02.2014 → ***Tab. F1-4web***

Etwa drei Viertel der Studienanfängerinnen und -anfänger in zulassungsbeschränkten Studiengängen

studiert werden können, etwa gleich geblieben (**Tab. F1-5web**). In den letzten Jahren hat ein gleichbleibend hoher Anteil von etwa drei Viertel der Studienanfängerinnen und -anfänger in einem zulassungsbeschränkten Studiengang das Studium aufgenommen. Ohne Zulassungsbeschränkung bleiben nur eher kleinere Studienfächer sowie die MINT-Fächer (**Tab. F1-8web**).

Beim Anteil zulassungsbeschränkter grundständiger Studiengänge haben sich Fachhochschulen und Universitäten zuletzt angeglichen (**Tab. F1-5web**); weiterführende Studiengänge an Fachhochschulen sind häufiger zulassungsbeschränkt (**Tab. F1-7web**). Der unterdurchschnittliche Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge in den meisten ostdeutschen Ländern (**Abb. F1-3A**, **Tab. F1-9web**) weist auf die geringere regionale Studiennachfrage hin und zeigt auch, dass die ostdeutschen Hochschulen für den angestrebten Ausgleich der hohen Studiennachfrage in den westdeutschen Ländern offen sind (**F2**).

Fachhochschulen meist mit siebensemestrigen Bachelorstudiengängen

Das Studienangebot und die Studienstruktur unterscheiden sich an Universitäten und Fachhochschulen deutlich voneinander. An den Universitäten haben fast alle Bachelorstudiengänge eine Regelstudienzeit von sechs Semestern. An den Fachhochschulen sind hingegen die meisten Studiengänge auf eine Dauer von sieben oder sogar acht Semestern angelegt und damit in der Dauer den früheren Diplomstudiengängen ähnlich. Umgekehrt sind an den Fachhochschulen viele Masterstudiengänge kürzer als an den Universitäten, wo überwiegend (zu fast 90%) viersemestrige Masterstudiengänge angeboten werden (**Tab. F1-1A**).

Studienformen

Neue Studienformen vor allem an den Fachhochschulen

Neben dem Vollzeit-Präsenzstudium sind in den letzten Jahren zahlreiche andere Studienformen entstanden, die mehr zeitliche (Teilzeitstudium, berufsbegleitendes Studium) oder räumliche Flexibilität (Fernstudium) ermöglichen oder sich in anderer Hinsicht von der klassischen Form unterscheiden (internationale Studiengänge, duales Studium). Solche Formate werden in den Bachelor- wie Masterstudiengängen an den Fachhochschulen stärker genutzt, die in den Studienformen eine größere Bandbreite als die Universitäten zeigen (**Tab. F1-10web**). Die Hochschulen in privater Trägerschaft haben einen Schwerpunkt bei den berufsbegleitenden und Fernstudiengängen. Bezogen auf die Studierendenzahl spielt das Fernstudium allerdings eine geringe Rolle; nur 4% der Studienanfängerinnen und -anfänger entschieden sich für diese Studienform (**Tab. F1-11web**). Die staatliche Fernuniversität in Hagen ist der größte Anbieter; 40% der Fernstudierenden entfallen auf Hochschulen in privater Trägerschaft.

Fernstudiengänge und berufsbegleitendes Studium Domäne der privaten Hochschulen

Duales Studium

Unter dem Begriff duales Studium werden vielfältige Studienangebote zusammengefasst. Nicht alle entsprechen der Definition des Wissenschaftsrats[1], der damit ein wissenschaftliches oder wissenschaftsbezogenes Studium bezeichnet, das durch eine systematische Verzahnung der beiden Lernorte Hochschule und Praxis charakterisiert ist (**Tab. F1-12web**). Ein Erststudium in dualer Form ist für Studieninteressierte durch die Zahlung einer Ausbildungsvergütung, den starken Praxisbezug sowie die häufig sehr guten Übernahmeaussichten nach dem Abschluss attraktiv.[2] In seiner ausbildungs-

1 Drucksache 3479-13 des Wissenschaftsrats vom 25. Oktober 2013.

2 Vgl. Wolter, A., Kamm, C., Lenz, K., Renger, P. & Spexard, A. (2014). Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern – eine empirische Untersuchung. acatech STUDIE. München: Herbert Utz Verlag (im Erscheinen), sowie: Gensch, K. (2014). Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. Studien zur Hochschulforschung 84. München: Bayerisches Institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

integrierenden Variante wird ein Doppelabschluss erworben (Studienabschluss und beruflicher Ausbildungsabschluss). Die praxisintegrierende Form führt ausschließlich zu einem Bachelorabschluss. Beide Studientypen werden bislang hauptsächlich für Bewerber mit Abitur angeboten. In der Erstausbildung ist die Zahl der Studiengänge für beide Typen etwa gleich (**Tab. F1-13web**). Darüber hinaus werden auch weiterbildende duale Studiengänge angeboten (**Tab. F1-12web**).

Steigendes Angebot an dualen Studiengängen

Duale Studiengänge wurden bis 2008 vorwiegend an Berufsakademien angeboten. Nach der Umwandlung der Berufsakademien in Baden-Württemberg zur Dualen Hochschule Baden-Württemberg im Jahr 2009 stieg die Zahl dualer Studiengänge an den Hochschulen sprunghaft an. Seitdem hat sich das Angebot an dualen Studiengängen auch an anderen Fachhochschulen erweitert. Inzwischen wird fast ein Viertel der Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen als duales Studium angeboten (**Tab. F1-10web**). Vielfach bildet die duale Variante eine ergänzende Option zu den traditionellen Vollstudiengängen mit einem Praxissemester. An den Universitäten spielt diese Studienform hingegen kaum eine Rolle.

Duale Studiengänge nur mit 4% Studienanfängeranteil

Obwohl es inzwischen mehr als 800 grundständige duale Studiengänge gibt (**Tab. F1-13web**), wird diese Studienform mit etwa 4% nach wie vor nur von einem kleinen Teil der Studienanfängerinnen und -anfänger gewählt (**Tab. F1-14web**). Die Hälfte von ihnen findet sich an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, der mit Abstand größten Hochschule für das duale Studium. Fast ein Viertel schreibt sich an einer Hochschule in privater Trägerschaft ein (**Tab. F1-14web**). Regional ist das Angebot dualer Studiengänge ungleich verteilt. Neben Baden-Württemberg gibt es auch in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Berlin, Niedersachsen und dem Saarland eine größere Zahl dual Studierender (**Tab. F1-14web**).

Die Grenzen zwischen dualen und berufsbegleitenden Studiengängen, solchen, die der Erstausbildung zuzurechnen sind, und solchen in der Weiterbildung, werden fließend. Die Hochschulen sprechen damit Studieninteressierte an, die schon eine berufliche Vorbildung haben und das duale Studium als berufliche Weiterbildung absolvieren.

Methodische Erläuterungen

Träger der Hochschulen
Hochschulen sind entweder in öffentlicher oder freier Trägerschaft. Bei den freien Trägern werden kirchliche und private Träger unterschieden.

Studienangebot im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Der Hochschulkompass ist in erster Linie ein Informationsangebot für Studierende, das die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Internet bereitstellt (www.hochschulkompass.de). Der Datenbestand bietet darüber hinaus einen Überblick über das Studienangebot in Deutschland. Alle Studiengänge der teilnehmenden Hochschulen sind erfasst und werden einzeln gezählt, wobei durch Mehrfachzuordnung auch Doppelzählungen vorkommen.

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als F1

Hochschulzugang und Studienaufnahme

In den letzten Jahren ist die Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland sprunghaft angewachsen und hat alle noch vor wenigen Jahren vereinbarten Zielzahlen weit übertroffen. Diese Entwicklung bildet eine der größten aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen, nicht nur für das Hochschulsystem, sondern für das Bildungssystem insgesamt. Auch wenn der Höhepunkt voraussichtlich im Jahr 2013 erreicht wurde, schätzen Bildungsvorausberechnungen für die Hochschulen langfristig eine anhaltend hohe Nachfrage voraus, die Konsequenzen auch für die anderen Sektoren des Ausbildungssystems hat (vgl. **E**). Für die Hochschulen stellt sich die Frage, ob mit der quantitativen Expansion auch ein Wandel in der Zusammensetzung der Studierenden einhergeht.

Studienberechtigte Ⓜ und Übergänge in die Hochschule

Studienberechtigtenquote 2012 erneut über 50%, Quote der Frauen bei 58%

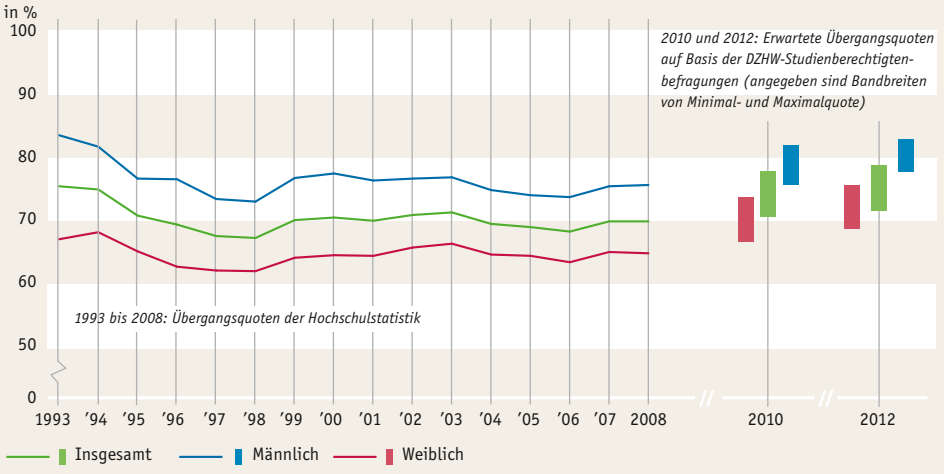
Die Zahl der Studienberechtigten, die 2012 die Schule verlassen haben, liegt mit einer halben Million erneut deutlich höher als in den Jahren bis 2010 (**Tab. F2-1A**). Ein Grund dafür waren die doppelten Abiturjahrgänge in Baden-Württemberg, Bremen, Berlin, Brandenburg und an einem Teil der hessischen Gymnasien. Aber auch die insgesamt steigende Beteiligung an zur Hochschulreife führenden Bildungsgängen hat dazu beigetragen. Wenn der Sondereffekt der doppelten Abschlussjahrgänge herausgerechnet wird, lag die Studienberechtigtenquote 2012 erneut über 50%, bei den Frauen sogar bei fast 58% (**Tab. F2-1A**).

Übergangsquoten wieder ansteigend

Die Absicht, ein Hochschulstudium aufzunehmen, nimmt in den letzten Jahren wieder zu (**Abb. F2-1**, **Tab. F2-2A**). Zeitlich hat sich das Übergangsverhalten von Männern und Frauen in den letzten Jahren verändert: Durch den Wegfall der Wehrpflicht nehmen Männer seit 2011 häufiger bereits im Jahr des Erwerbs der Studienberechtigung das Studium auf (**Tab. F2-4web**).

Wie in früheren Bildungsberichten mehrfach dargestellt, besteht nach wie vor ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, auch bei multivariater Prüfung (**Abb. F2-4A**). Neben der

Abb. F2-1: Übergangsquoten Ⓜ studienberechtigter Schulabsolventinnen und -absolventen von 1993 bis 2012 nach Geschlecht (in%)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; DZHW, Studienberechtigtenpanel → ***Tab. F2-2A***

Chance, überhaupt ein Studium aufzunehmen (**Tab. F2-5web**), beeinflusst die Bildungsherkunft offenbar auch die regionale Mobilität zu Beginn des Studiums: Studierende mit Eltern, die einen Hochschulabschluss haben, verlassen zur Studienaufnahme häufiger das Land, in dem sie die Studienberechtigung erworben haben (**Tab. F2-6web**), und diese Gruppe erweist sich im Studium auch als auslandsmobiler (**Tab. F2-7web**).

Soziale Herkunft mit Einfluss auf Studienentscheidung und regionale Mobilität

Studienanfängerinnen und -anfänger Ⓜ

Die Studienanfängerzahl ist 2013 nach einem Rückgang im Jahr 2012 vor allem wegen des doppelten Abschlussjahrgangs in Nordrhein-Westfalen und in Teilen Hessens erneut über 500.000 gestiegen (**Tab. F2-3A**). Die Studienanfängerquote Ⓜ (**Tab. F2-3A**, **Tab. F2-8web**) liegt seit 2011 deutlich über 50%, auch wenn der Sondereffekt der doppelten Abiturjahrgänge berücksichtigt wird. Die zwischen Bund und Ländern verabredete Zielmarke einer Studienanfängerquote von 40% wird seit 2008 stets überschritten. Die staatliche Hochschulpolitik reagierte auf das starke Wachstum in der Nachfrage nach bzw. Beteiligung an Hochschulbildung mit einer Aufstockung des Hochschulpaktes 2020 Ⓜ, der nach der aktuellen Vorausberechnung der KMK jedoch bereits wieder eine Unterdeckung aufweist (**Tab. F2-9web**).

Studienanfängerquote seit 2011 über 50%

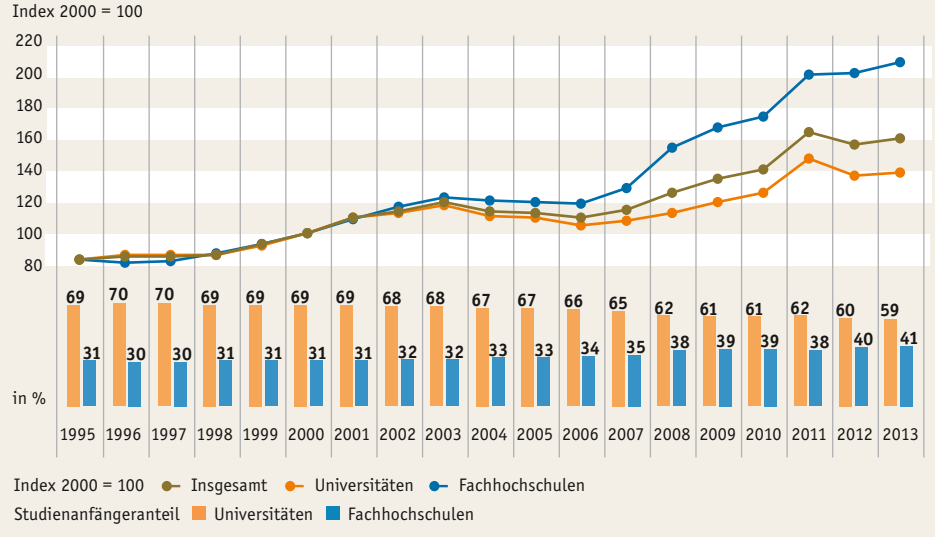
Seit 2012 schreiben sich mehr als 40% der Studienanfängerinnen und -anfänger an einer Fachhochschule ein (**Abb. F2-2**). Damit setzt sich der Trend zum Wachstum der Fachhochschulen fort, bei deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern (**Tab. F2-10web**).

Fachhochschulen mit steigendem Studienanfängeranteil

Erwartungsgemäß stieg die Studienanfängerzahl in den Ländern mit doppeltem Abiturjahrgang, zuletzt 2013 in Nordrhein-Westfalen und Hessen (**Tab. F2-11web**). In den ostdeutschen Flächenländern sinkt die Studienanfängerzahl überdurchschnittlich stark, liegt aber immer noch deutlich über dem Niveau von 2005. Im Wintersemester 2012/13 überstieg die Zahl der West-Ost-Wanderer (14.300) die der Ost-West-Wanderer (7.100) im dritten Jahr in Folge, auch wenn anteilig immer noch mehr Studienberechtigte die ostdeutschen Länder verlassen (**Tab. F2-12web**). Der Nachfragedruck durch die doppelten Jahrgänge scheint die Bereitschaft zu einem Wechsel in die ostdeutschen

Mehr Studienanfängerinnen und -anfänger aus Westdeutschland an ostdeutschen Hochschulen

Abb. F2-2: Studienanfängerzahl und -anteil nach Hochschularten 1995 bis 2013*



* *2013: Vorläufige Werte.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ *Tab. F2-10web*

Länder verstärkt zu haben, unterstützt durch ein intensives Hochschulmarketing sowie erhöhte Aufnahmekapazitäten durch den Hochschulpakt.
Die Verteilung auf die Fächergruppen bleibt weitgehend stabil. Weil 2011 wegen des Aussetzens der Wehrpflicht besonders viele Männer an die Hochschulen gingen, ist der Anteil der Ingenieurwissenschaften in diesem Jahr angestiegen und danach wieder gesunken (**Tab. F2-13web**).

Die Studienstrukturreform ist inzwischen weitgehend umgesetzt (**F1**). 2012 begannen 73% der Studienanfängerinnen und -anfänger in einem Bachelorstudiengang (**Tab. F2-14web**). An den Universitäten waren es mit 62% weniger; hier spielt das Staatsexamen in Medizin, Rechtswissenschaft und in einigen Ländern auch beim Lehramt weiterhin eine Rolle.

Ein Drittel bei Studienbeginn unter 20 Jahre alt

Die Verkürzung der Gymnasialzeit und der Wegfall der Wehrpflicht machen sich beim Studieneinstiegsalter bemerkbar. Der Anteil der unter 20-jährigen Studienanfängerinnen und -anfänger im Erststudium liegt seit 2011 deutlich über dem Niveau der Vorjahre und betrug an den Universitäten zuletzt über 40% (**Tab. F2-15web**).

Erneut angestiegen ist die Zahl der Bildungsausländer Ⓜ, die zum Studium nach Deutschland kommen. Mehr als die Hälfte von ihnen strebt mit dem Studium in Deutschland einen ersten Abschluss an, ein Drittel schreibt sich in einen weiterführenden Master- oder Promotionsstudiengang ein (**Tab. F2-16web**). Seit 2007 hat sich der Anteil der Bildungsausländer aus den südeuropäischen EU-Staaten leicht erhöht, während der Anteil aus den osteuropäischen Mitgliedstaaten der EU deutlich gesunken ist (**Tab. F2-17web**).

Beruflich Qualifizierte im Hochschulstudium

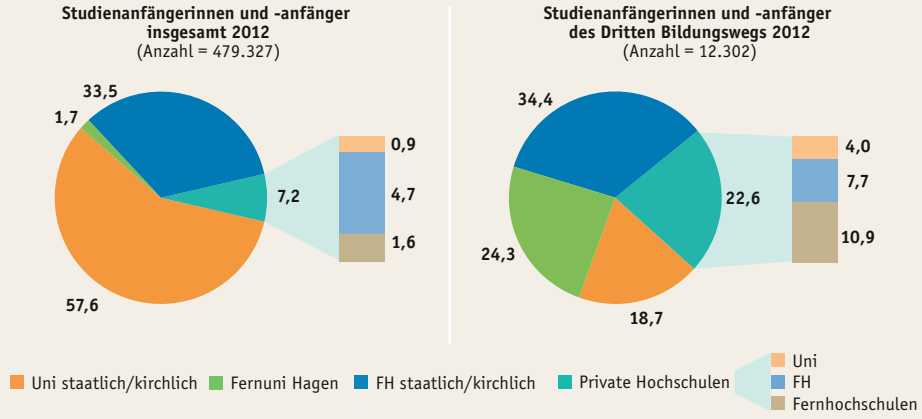
Beruflich Qualifizierte, die ein Studium aufnehmen, lassen sich nach ihren jeweiligen Bildungs- und Berufsverläufen verschiedenen Gruppen zuordnen: Eine erste Gruppe hat zunächst eine Ausbildung abgeschlossen und parallel oder anschließend die Studienberechtigung erworben, z. B. über den Besuch einer Fachoberschule, einer Fachschule oder einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs. Eine zweite Gruppe, etwa die Hälfte der beruflich Qualifizierten, hat die Ausbildung erst nach dem Erwerb der Studienberechtigung aufgenommen und abgeschlossen (sogenannte Doppelqualifizierer, **Tab. F2-18web**). Der Anteil beider Gruppen hat sich rückläufig entwickelt, trotz der hochschulpolitischen Absicht, beruflich Qualifizierte stärker in die Hochschulbildung einzubeziehen (**Abb. F2-5A**). Aufgrund der stark gestiegenen Studienanfängerzahl beginnen jedoch heute mehr Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung ein Studium als in den 1990er-Jahren (**Tab. F2-18web**). Insgesamt verfügt gegenwärtig etwa ein Fünftel der Studienanfängerinnen und -anfänger bereits über eine abgeschlossene berufliche Ausbildung (**Tab. F2-19web**). Oft weist das Studienfach eine fachliche Nähe zum Ausbildungsberuf auf (**Tab. F2-20web**).

Rückläufiger Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung

Eine dritte Gruppe beruflich Qualifizierter kommt über den Dritten Bildungsweg Ⓜ an die Hochschule. Sie steht im Zentrum der aktuellen Debatte über die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Die Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte, auch ohne allgemeine oder Fachhochschulreife ein Studium aufzunehmen, wurden 2009 von der KMK länderübergreifend vereinheitlicht und erweitert[3]; sie werden bislang jedoch nur selten genutzt. Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger des Dritten Bildungswegs ist von einem sehr niedrigen Niveau leicht angestiegen und erreichte 2012 2,6% (**Tab. F2-21web**). Überdurchschnittlich oft entscheiden sich diese sogenannten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und

3 Beschluss der KMK vom 6. März 2009: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Abb. F2-3: Verteilung der Studienanfängerinnen und -anfänger des Dritten Bildungswegs und insgesamt auf Hochschularten* 2012 (in %)



* *Aufgrund der besonderen Zugangsvoraussetzungen ohne Kunsthochschulen und Verwaltungsfachhochschulen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik → ***Tab. F2-23web***

-anfänger, die häufig bereits älter sind (**Tab. F2-22web**), für ein Studium an einer Fachhochschule in privater Trägerschaft (**Tab. F2-23web**) oder einen Fernstudiengang (**Abb. F2-3**). Diese Studienform erleichtert es ihnen offenbar, die Anforderungen eines Studiums mit familiären und/oder beruflichen Verpflichtungen in Einklang zu bringen. Die Mehrzahl entscheidet sich für ein zu ihrer Berufsausbildung affines Studienfach, auch dann, wenn ihnen alle Studienmöglichkeiten offenstehen (**Tab. F2-24web**). Beim Übergang ins Studium fühlen sich die nicht-traditionellen Studierenden schlechter auf die Anforderungen vorbereitet als Studierende mit schulischen Studienberechtigungen. Nach den ersten Semestern bewerten sie jedoch ihre Studienleistungen positiv und zeigen ein den anderen Studierenden vergleichbares Leistungsniveau (**Tab. F2-25web**).

Studierende ohne Abitur häufiger an privaten Hochschulen sowie im Fernstudium

Methodische Erläuterungen

Studienberechtigte
Als Studienberechtigte werden zusammenfassend die Schulabgängerinnen und -abgänger eines Jahres bezeichnet, die mit ihrem Abschlusszeugnis die allgemeine Hochschulreife (das Abitur), die fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben haben.

Übergangsquote in die Hochschule
Die Übergangsquote in die Hochschule bezeichnet den Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium aufnehmen, unabhängig vom Zeitpunkt der Studienaufnahme und dem erfolgreichen Studienabschluss. Aufgrund des eventuell verzögert aufgenommenen Studiums werden hochschulstatistische Daten für einige zurückliegende Jahrgänge verwendet; für aktuelle Jahrgänge wird auf Befragungsdaten (DZHW-Studienberechtigtenpanel) zurückgegriffen. Zu den Details der Verfahren vgl. die methodischen Erläuterungen zu F1 im Bildungsbericht 2012 sowie die Anmerkungen zu **Tab. F2-2A**.

Studienanfängerinnen und Studienanfänger
Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich alle Angaben auf Studierende im 1. Hochschulsemester, die sich erstmals an einer deutschen Hochschule eingeschrieben haben.

Studienanfängerquote
Die Studienanfängerquote gibt Auskunft über den Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Die Quoten für die einzelnen Altersjahrgänge werden zur Studienanfängerquote aufsummiert.

Hochschulpakt
Im Jahr 2007 vereinbarten die Länder und der Bund den „Hochschulpakt 2020", mit dem das Studienangebot dem aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge absehbar steigenden Studienbedarf angepasst werden sollte. Der sich an die erste bis 2010 reichende Programmphase anschließende Hochschulpakt II wurde mehrfach an die gestiegene Studiennachfrage angepasst, zuletzt im Juni 2013.

Bildungsausländer/Bildungsinländer
Studienanfängerinnen und -anfänger, Studierende bzw. Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben, werden als Bildungsinländer bezeichnet. Davon zu unterscheiden sind Personen mit im Ausland erworbener Studienberechtigung, die zum Studium nach Deutschland gekommen sind (Bildungsausländer).

Dritter Bildungsweg
Zugang zur Hochschule über Begabtenprüfung, über die Anerkennung beruflich erworbener Qualifikationen oder eine Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister-, Technikerprüfung).

Zuletzt im Bildungsbericht 2008 als F2

Lehrendes Personal an Hochschulen

Angesichts der in den letzten Jahren stark gestiegenen Zahl an Studierenden stellt sich die Frage, ob die personellen Ressourcen der Hochschulen mit dieser Entwicklung Schritt halten konnten. Die Verlagerung der Lehre hin zu wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Lehrbeauftragten wird in diesem Indikator ebenso berichtet wie die Finanzierung des Personals Ⓜ und die Beschäftigungsbedingungen an den Hochschulen.

Personal an Hochschulen

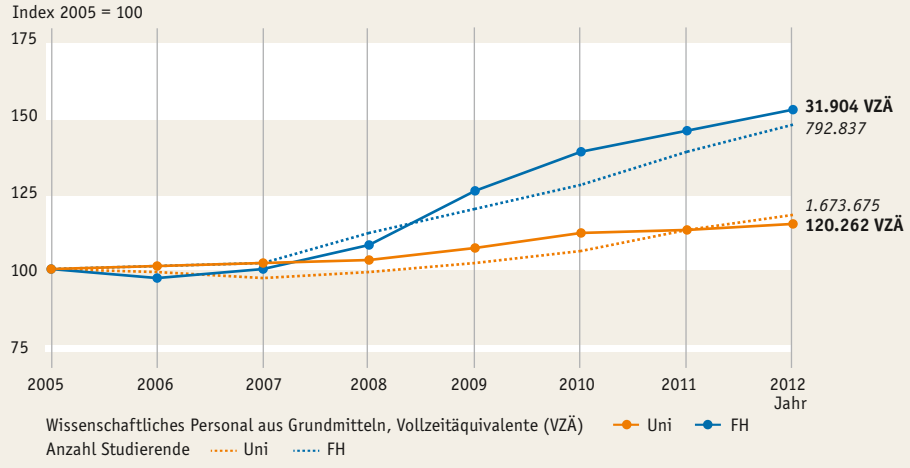
Seit 2006 Ausbau des wissenschaftlichen Personals

Seit 2006 ist die Zahl der an den Hochschulen in Deutschland beschäftigten Personen um etwa 140.000 angestiegen; 2012 waren etwa 640.000 Menschen an den Hochschulen tätig (**Tab. F3-1A**). Der Zuwachs entfiel dabei vor allem auf das wissenschaftliche und künstlerische Personal Ⓜ. Hier stieg die Zahl der Personen um mehr als 40%, gemessen in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) Ⓜ legte die Beschäftigung um etwa ein Drittel zu. Das nicht-wissenschaftliche Personal wurde dagegen weniger stark ausgebaut, sodass sein Anteil zurückgegangen ist (**Tab. F3-1A**). Diese Gruppe weist seit 1995 gleichbleibend einen bei etwa 70% liegenden Frauenanteil auf, nicht zuletzt aufgrund der vielen weiblichen Pflegekräfte an den Hochschulkliniken. Beim wissenschaftlichen Personal steigt der Frauenanteil zwar kontinuierlich weiter an, auf zuletzt 37% (**Tab. F3-1A**), er liegt damit aber weiterhin deutlich unter dem Anteil der Absolventinnen (**F5**).

Personalausbau parallel zu steigenden Studierendenzahlen

Der Ausbau der Fachhochschulen zeigt sich nicht nur bei den Studienanfängerzahlen (**F2**), sondern auch beim parallelen Anstieg des Personalbestands aus Grundmitteln seit 2005 (**Abb. F3-1**). Auch an den Universitäten zeigt sich diese Parallelität. Neben der Finanzierung zusätzlichen Lehrpersonals durch die Hochschulpakte Ⓜ wird der starke Ausbau der drittmittelfinanzierten Forschung erkennbar (**Tab. F3-3web**), der an den Universitäten unter anderem durch die Exzellenzinitiative unterstützt wird.

Abb. F3-1: Studierende sowie grundmittelfinanziertes Personal* an Universitäten und Fachhochschulen in Vollzeitäquivalenten Ⓜ 2005 bis 2012 (Indexwerte 2005 = 100)**



** Grundmittelfinanzierung einschließlich Mitteln aus Studiengebühren und -beiträgen.*
*** Ohne Verwaltungsfachhochschulen; einschließlich Medizin und Hochschulkliniken.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ *Tab. F3-3web*

Lehre und Forschung als Aufgaben des wissenschaftlichen Personals

Das wissenschaftliche und künstlerische Personal ist nicht nur in der Lehre, sondern auch in der Forschung und der Krankenbehandlung tätig (**B2**). Der Umfang der Lehraktivitäten wird statistisch nicht erhoben.

Starker Zuwachs des drittmittelfinanzierten Personals

Die wachsende Bedeutung der drittmittelfinanzierten Forschung an den Hochschulen zeigt sich am steigenden Anteil der drittmittelfinanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (**Abb. F3-2**). Eine Folge ist die starke Zunahme befristeter Beschäftigungsverhältnisse, oft mit kurzer Vertragszeit. Inzwischen haben 84% der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine befristete Anstellung (**Abb. F3-2**, **Tab. F3-4web**). Der hohe Anteil befristeter Verträge ist eine Besonderheit deutscher Hochschulen, weil in anderen Staaten die Promovierenden oft einen Studierendenstatus haben. Damit einher geht auch ein hoher Anteil an Teilzeitbeschäftigung (**Tab. F3-5web**). Nur ein kleiner Anteil der wissenschaftlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen hat eine realistische Chance auf dauerhaften Verbleib im Wissenschaftssystem (**Tab. F3-6web**), sodass es sich um hochselektive Karriereverläufe handelt. Allerdings dient die Promotion oft auch der Chancenverbesserung für eine Berufslaufbahn außerhalb des Wissenschaftssektors. Bereits kurz nach der Promotion sind etwa 60% der Promovierten außerhalb der Forschung tätig.[4]

Häufig befristete Beschäftigung

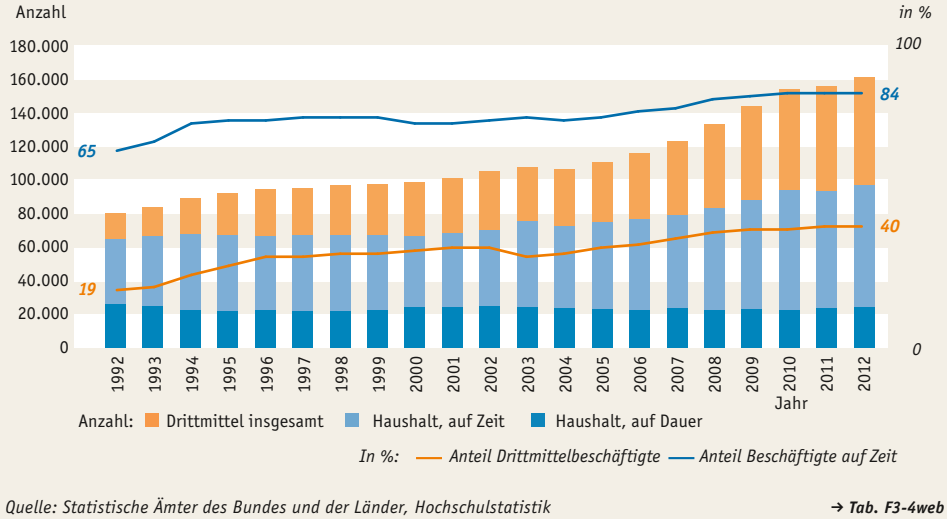
Lehre an Universitäten häufiger durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Lehrbeauftragte

Auf den infolge der hohen Studierendenzahlen gestiegenen Bedarf an Lehrkapazität reagieren die Hochschulen auf verschiedene Weise. Welche Folgen sich für die Qualität der Lehre aus dem Wandel der Personalstruktur ergeben, ist offen. An den Universitäten wird die Lehre mehr und mehr von den grundmittelfinanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von meist nebenberuflich tätigen Lehrbeauftragten getragen (**Abb. F3-3A**, **Tab. F3-7web**). Der höhere Lehrbedarf wird also primär durch Ausweitung des befristet beschäftigten Personals auszugleichen versucht, wofür auch Mittel aus Studiengebühren bzw. -beiträgen genutzt wurden. Allerdings sank die Anzahl der auf diese Weise finanzierten Stellen aufgrund des Wegfalls der Studiengebühren bereits 2012 wieder (**Tab. F3-8web**).

Zahl der Lehrbeauftragten an Fachhochschulen seit 2006 verdoppelt

An den Fachhochschulen entfällt zwar weiterhin der größte Teil der Lehre auf die Professuren, deren Zahl gegenüber 2006 weiter steigt. Allerdings setzen auch die Fachhochschulen verstärkt auf Lehrbeauftragte, deren Zahl sich seit 2006 mehr als

Abb. F3-2: Hauptberufliche wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach Art der Finanzierung und Befristung 1992 bis 2012



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ *Tab. F3-4web*

4 *Vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013). Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, Bielefeld: wbv, S. 274, 290.*

verdoppelt hat, sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Zahl 2012 erstmals die der Professuren übersteigt (**Abb. F3-3A**, **Tab. F3-9web**).

Hochschulen in privater Trägerschaft mit weniger Drittmittelpersonal, aber vielen Lehrbeauftragten

Das spezielle Profil der Hochschulen in privater Trägerschaft, die einen deutlichen Schwerpunkt auf der Lehre haben, zeigt sich auch in der Personalstruktur. Drittmittelfinanziertes Personal hat hier eine geringere Bedeutung als an den Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft (**Tab. F3-10web**). Auch setzen sie in höherem Maße auf Lehrbeauftragte, auf die ein Drittel der Vollzeitäquivalente entfällt.

Geringer, aber steigender Frauenanteil unter den Professuren

Seit Langem wird kritisiert, dass mit steigender Karrierestufe der Frauenanteil an den Hochschulen abnimmt *(gläserne Decke)*. Am geringsten ist der Anteil der Professorinnen. Seit dem Jahr 2006 ist er von 15 auf 21% an Universitäten und 20% an Fachhochschulen gestiegen. Die Fachrichtungen unterscheiden sich dabei beträchtlich (**Abb. F3-4web**). Auch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sind, gemessen am Anteil der Frauen an den Erstabschlüssen, an den Universitäten in den meisten Fächergruppen noch unterrepräsentiert. An den Fachhochschulen entspricht ihr Anteil zumeist dem Absolventinnenanteil (**Tab. F3-7web**, **Tab. F3-9web**).

Betreuungsrelationen

Betreuungsrelationen können die konkrete Betreuungssituation in den unterschiedlichen Studienphasen und Fachrichtungen nur näherungsweise abbilden, und es lassen sich als Maßstab auch keine optimalen Relationen angeben. Die Entwicklung im Zeitvergleich kann aber auf Verbesserungen oder Verschlechterungen hinweisen.

Betreuungsrelationen bei steigenden Studierendenzahlen stabil geblieben

Die Betreuungsrelationen (M) blieben annähernd stabil. Angesichts des starken Anstiegs der Studierendenzahlen haben hier die zusätzlichen Mittel aus dem Hochschulpakt offenbar Wirkung gezeigt. An den Universitäten kommen 19 Studierende auf ein Vollzeitäquivalent (ohne Medizin), an den Fachhochschulen liegt das Verhältnis bei 16 zu 1, wenn man das höhere Lehrdeputat der FH-Professuren berücksichtigt (**Tab. F3-2A**). Die Entwicklung in den einzelnen Fachrichtungen verläuft unterschiedlich: In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften hat sich die Betreuungsrelation seit 2002 verringert, in den Ingenieur- und Naturwissenschaften durch die gestiegene Studiennachfrage vergrößert (**Tab. F3-11web**). Die auf eine Professur entfallende Zahl an Studierenden ist zuletzt leicht angestiegen (**Tab. F3-12web**).

An den Fachhochschulen in privater Trägerschaft errechnen sich ungünstigere Betreuungsrelationen als an denen in öffentlicher Trägerschaft. Das liegt vor allem am hohen Anteil an Fernstudierenden. An den Universitäten in privater Trägerschaft hingegen sind die Betreuungsrelationen teilweise günstiger (**Tab. F3-13web**).

Methodische Erläuterungen

Finanzierung des Personals aus Grund- und Drittmitteln
Neben den Mitteln, die den Hochschulen vom Träger als Grundfinanzierung zur Verfügung gestellt werden, können die Hochschulen für bestimmte Zwecke Drittmittel einwerben. Drittmittel finanzieren vor allem Forschungsprojekte und können aus der öffentlichen (Forschungs-)Förderung, aber auch von Stiftungen oder privaten Geldgebern stammen.

Wissenschaftliches und künstlerisches Personal
Neben den haupt- und nebenberuflichen Professuren gehören dazu die wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Dozenten und Assistenten, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, wissenschaftliche Hilfskräfte und Tutoren sowie zur Ergänzung des Lehrangebots Lehrbeauftragte, Honorarprofessoren und Privatdozenten.

Vollzeitäquivalente
Eine hauptberuflich vollzeitbeschäftigte Person entspricht einem Vollzeitäquivalent. Hauptberuflich teilzeitbeschäftigte Personen werden mit dem Faktor 0,5 gerechnet. Nebenberuflich tätige Lehrbeauftragte werden in einem Verhältnis von fünf Lehrbeauftragten zu einem Vollzeitäquivalent gezählt.

Hochschulpakt
Vgl. Erläuterungen zu **F2**.

Betreuungsrelationen
Zur Berechnung von Betreuungsrelationen wird das aus Grundmitteln finanzierte wissenschaftliche Personal der Hochschulen (Vollzeitäquivalente) auf die Zahl der Studierenden bezogen. An der Fachhochschule wird auch das höhere Lehrdeputat berücksichtigt (vgl. Anmerkungen zu **Tab. F3-2A**).

Studienverlauf

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als F3

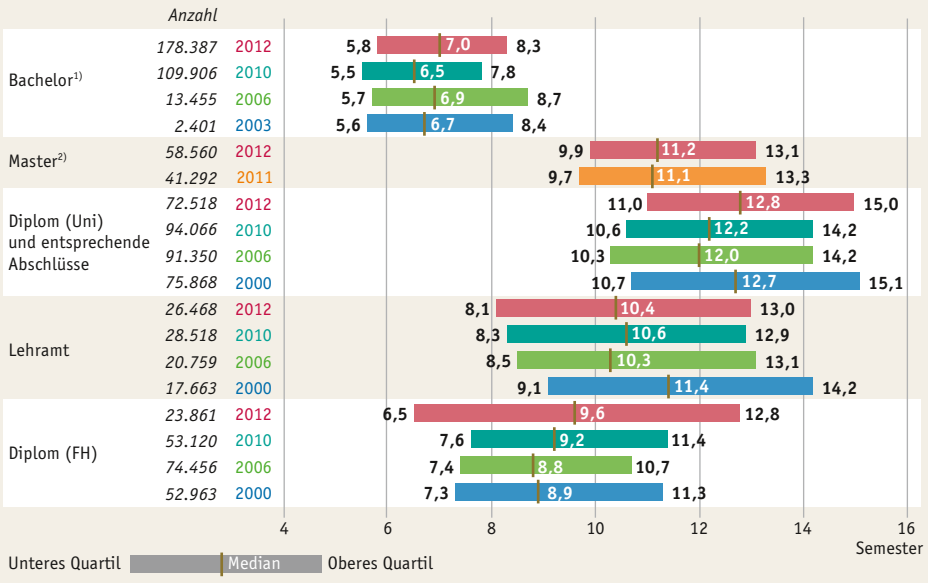
Die Hochschulen stehen angesichts der anhaltenden Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung vor der mehrfachen Herausforderung, bei angespannter Ressourcenlage und hohen Anforderungen an Qualität und Effektivität eine steigende Zahl von Studierenden erfolgreich zum Studienabschluss zu führen. Ob ihnen dieses gelingt, kann an den Studienverläufen wie an den Ergebnissen (**F5**) abgelesen werden. Als Merkmale des Studienverlaufs werden in diesem Indikator die Studiendauer, der Studienabbruch sowie Einschätzungen der Studierenden zu ihrer Lernumwelt und der Qualität des Studiums herangezogen. Die Beurteilung der Studienqualität liegt erstmals auch vergleichend für Bachelor- und Masterstudiengänge vor.

Studiendauer

Leichte Verlängerung der Studiendauer im Bachelorstudium

Mit der Studienstrukturreform war die Erwartung verknüpft, dass die stärkere Strukturierung die Studiendauer näher an die (in den meisten Studiengängen gegenüber früher kürzere) Regelstudienzeit heranführt. Nachdem der Bachelorabschluss inzwischen mehr und mehr zum Regelabschluss geworden ist, zeigt sich zuletzt eine leichte Verlängerung der Studiendauer (**Abb. F4-1**, **Tab. F4-1A**). Die mittlere Gesamtstudiendauer (M) bis zum Bachelorabschluss ist 2012 gegenüber 2010 um ein halbes Semester gestiegen. Dabei unterscheiden sich Fachhochschulen und Universitäten nur wenig (**Tab. F4-4web**), obwohl die Regelstudienzeit an den Fachhochschulen mit 7 oder 8 Semestern häufig über der an den Universitäten liegt (**F1**). Die Unterschiede von etwa einem Semester in der Fachstudiendauer (M) zwischen den Ingenieurwissenschaften (etwa 7 Semester) und einigen geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern (etwa 6 Semester) bleiben gegenüber dem letzten Bericht annähernd stabil (**Tab. F4-5web**).

Abb. F4-1: Gesamtstudiendauer 2000 bis 2012 nach Abschlussarten* (in Semestern, Median und Quartile (M))



* *Nach Hochschulart differenzierte Daten für Bachelor- und Masterabschlüsse in* ***Tab. F4-4web****.*
1) Bachelorabschluss: Basisjahr 2003 mit erstmals mehr als 1.000 Bachelorabschlüssen.
2) Gesamtstudiendauer einschließlich der ersten Studienphase; nur Deutsche und Bildungsinländer (M).
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ *Tab. F4-1A*

Bis zum Masterabschluss liegt – bei allerdings immer noch relativ niedrigen Absolventenzahlen – die Studiendauer unter dem Niveau der Studiengänge, die bisher zu einem Diplom oder Staatsexamen an Universitäten führen (**Abb. F4-1**). Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich dabei kaum (**Tab. F4-4web**). In den gestuften Studiengängen ist es also bislang zu einer Reduktion der Studiendauer gekommen.

Studienabbruch

Kaum Rückgang der Abbruchquote im Bachelorstudium

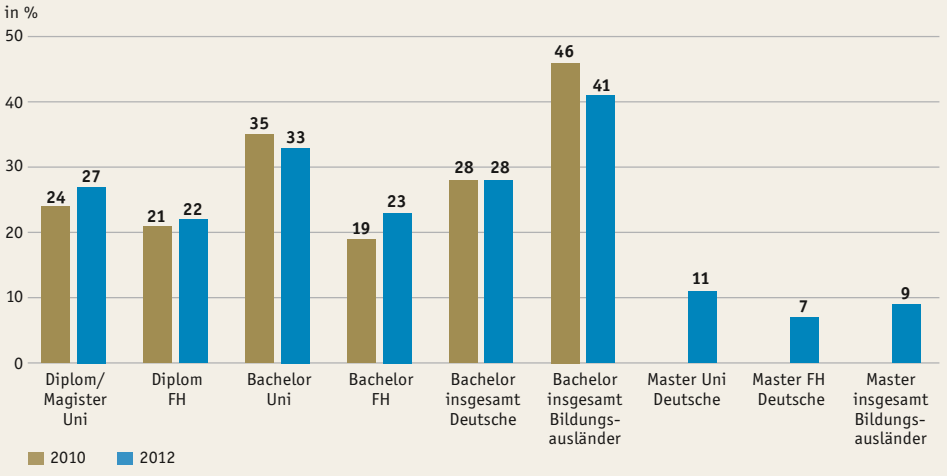
Die Erwartung, dass in den stärker strukturierten Bachelorstudiengängen der Studienabbruch Ⓜ zurückgeht, kann auch bis zum Abschlussjahrgang 2012 nicht bestätigt werden. Nach wie vor liegt der Studienabbruch in Bachelorstudiengängen relativ hoch bei 28% (**Abb. F4-2**). Die Fachhochschulen weisen eine niedrigere Abbruchquote auf, die sich kaum von der in den traditionellen Diplomstudiengängen unterscheidet. An den Universitäten übersteigt die Quote in den Bachelorstudiengängen das Niveau in den Diplom- und Magisterstudiengängen deutlich. Auch zwischen den Fachrichtungen bleibt es bei deutlichen Unterschieden. Zwischen 2010 und 2012 ist die Abbruchquote in den universitären Ingenieurstudiengängen deutlich auf 36% gesunken und liegt nun etwa gleichauf mit der in der Fächergruppe Mathematik, Naturwissenschaften (**Tab. F4-2A**).

Abbruch im Masterstudium deutlich geringer als im Bachelor

Große Unterschiede zeigen sich beim Studienabbruch in den beiden Studienphasen. Während im Bachelorstudium mehr als ein Viertel der Studierenden das Studium abbricht, ist es in der Masterphase knapp ein Zehntel (**Abb. F4-2**, **Tab. F4-3A**). Das Bachelorstudium wird oft sehr früh abgebrochen, Leistungsprobleme und Überforderung spielten dabei in der Vergangenheit eine wichtige Rolle (vgl. F4 im Bildungsbericht 2010). Wird jedoch das Studium erfolgreich abgeschlossen, erweist sich zumindest in den ersten stärker besetzten Masterjahrgängen die Übergangsentscheidung in das Masterstudium überwiegend als tragfähig. Nicht bekannt ist bislang, welche Gründe zum Abbruch des Masterstudiums führen, welche Rolle etwa Stellenangebote dabei spielen.

Deutlich erkennbar sind Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Studierenden. In der ersten Studienphase liegt die Abbruchquote mit Ausnahme der Studierenden aus Asien deutlich über jener der Deutschen (**Tab. F4-7web**). Im Masterstudium unterscheiden sich Deutsche und Ausländer, die häufig gezielt zum Masterstudium nach Deutschland kommen, hingegen kaum (**Tab. F4-3A**).

Abb. F4-2: Studienabbruch in 2010 und 2012 nach Art des Abschlusses, Art der Hochschule und Nationalität (in %)*



Quelle: DZHW, Studienabbruchuntersuchung 2014

→ *Tab. F4-2A, Tab. F4-3A, Tab. F4-6web*

Beurteilung der Studienbedingungen in der gestuften Studienstruktur

Die Studienbedingungen vor allem in den Bachelorstudiengängen wurden vor einigen Jahren von den Studierenden massiv kritisiert. Seit 2009 hat es in der Studienorganisation einige Verbesserungen gegeben (**Abb. F4-3web**). Trotzdem äußert sich ein großer Teil der Bachelorstudierenden nach wie vor kritisch. Insbesondere die zeitliche Plan- und Realisierbarkeit des Bachelorstudiums kann noch besser organisiert werden. Erwähnenswert ist angesichts der gestiegenen Studierendenzahl – allein von 2009 bis 2012 ist sie um 18% gewachsen – die gestiegene Zufriedenheit mit der Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen und der sächlich-räumlichen Ausstattung.

Verbesserungen im Bachelorstudium, aber nach wie vor Kritik am Aufbau der Studiengänge

Bei der Beurteilung der Lernumwelt Ⓜ an der Hochschule zeichnet die Befragung von Studierenden in der ersten Studienphase ein eher traditionelles Bild der Hochschullehre, die selten aktivierend, sondern zumeist in vortragsgestützter Form erfolgt (**Tab. F4-8web**, **Tab. F4-9web**). Offenkundig hat sich in der faktischen Lehrkultur der Hochschule weniger verändert als in den formalen Studienstrukturen. In den Staatsexamensstudiengängen, die nicht zu einem Lehramt führen (Medizin, Jura), wird der Leistungsdruck besonders stark empfunden, während die Lehre teilweise auf reproduzierendes Lernen ausgerichtet ist. Das soziale Klima unter den Mitstudierenden wird sehr positiv bewertet, teilweise auch die Unterstützung durch die Lehrenden. Seltener gelingt es den Lehrenden jedoch, die Studierenden für das Fach und den Stoff zu begeistern. Kritisch wird insgesamt auch die Strukturierung der Lehrveranstaltungen gesehen: Die Lernziele sind häufig nicht erkennbar, und es fehlt an Bezügen zwischen den einzelnen Veranstaltungsterminen.

Masterstudierende bewerten im Vergleich zu Bachelorstudierenden die Studienbedingungen insgesamt etwas besser. Sie sind mit der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs, der Betreuung durch die Lehrenden, dem erreichten Wissen und Können sowie der Teilnehmerzahl in den Veranstaltungen etwas häufiger zufrieden. Vor allem an den Universitäten unterscheiden sich Bachelor- und Masterstudierende hier deutlich (**Tab. F4-10web**). Aber auch in den Masterstudiengängen gibt es viele Aspekte der Studienqualität, die nur von weniger als der Hälfte der Studierenden als gut bewertet werden. Wie der Qualitätspakt für die Lehre sich auf die Wahrnehmung der Studienqualität auswirken wird, ist derzeit offen.

Masterstudierende mit etwas besserer Bewertung der Studienbedingungen

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Gesamtstudiendauer
Die Gesamtstudiendauer umfasst alle an einer deutschen Hochschule verbrachten Semester (Hochschulsemester) von der Ersteinschreibung bis zur Exmatrikulation nach erfolgreichem Abschluss. Auch Semester, die durch einen eventuellen Fachwechsel verloren wurden, zählen hierzu.

Fachstudiendauer
Die Fachstudiendauer umfasst alle im Fach des Abschlusses studierten Semester (Fachsemester) einschließlich eventuell anerkannter Semester aus einem anderen Studienfach.

Median und Quartile als Maße der Studiendauer
Die Studiendauer wird in Quartilen und dem Median angegeben. Der Median bezeichnet den Schwellenwert, bis zu dem 50% der Absolventinnen und Absolventen ihr Studium beendet haben. Das untere Quartil gibt den Wert an, unterhalb dessen die schnellsten 25% der Absolventinnen und Absolventen, das obere Quartil den Wert, über dem die 25% mit der längsten Studiendauer liegen. Die Verwendung des Medians verhindert, dass sehr lange oder kurze Studienzeiten den mittleren Wert verzerren.

Bildungsinländer/Bildungsausländer
Vgl. Erläuterungen zu **F2**.

Studienabbruch
Studienabbruch liegt vor, wenn Studierende überhaupt kein Studium abschließen. Fach- oder Hochschulwechsel bedeuten also keinen Studienabbruch, sofern das Studium nach einem solchen Wechsel erfolgreich abgeschlossen wird. Die Abbruchquote wird ermittelt, indem einem Abschlussjahrgang die korrespondierenden Anfängerjahrgänge zugeordnet werden (vgl. www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf).

Lernumwelt Hochschule
Die Bewertung der Lernumwelt im Studiengang aus Sicht der Studierenden wird im NEPS in vier Dimensionen erhoben: Struktur, Unterstützung, Anregung und Herausforderung sowie Orientierung. Vgl. Schaeper, H. & Weiß, Th. (2014). Conceptualization, Development and Validation of an Instrument for Measuring the Formal Learning Environment in Higher Education. In H.-G. Rossbach et al. (eds.), Methodological Issues of Longitudinal Surveys (im Erscheinen).

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als F4

Studienabschlüsse und Absolventenverbleib

In diesem Indikator wird unter anderem der Frage nachgegangen, welche Veränderungen sich beim Übergang vom Studium in eine Erwerbstätigkeit und den langfristigen beruflichen Verbleib abzeichnen. Die gegenwärtige Entwicklung der Absolventenjahrgänge wird vor allem von zwei Faktoren geprägt. Erstens ist der Bachelor inzwischen zum Regelabschluss geworden. Zweitens setzt sich das starke Wachstum der Absolventenzahlen als Folge der expansiven Entwicklung der Studiennachfrage fort. Die Frage nach den arbeitsmarktpolitischen Folgen der Studienreform überlagert sich also mit der anhaltenden Expansion des Absolventenangebots. Hinzu kommen die Auswirkungen der aufgrund der hohen Übergangsquoten steigenden Zahl der Masterabsolventen.

Entwicklung der Absolventenzahl

2012 etwa 310.000 Erstabschlüsse – steigende Absolventenquote

Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen, die mit einem ersten Studienabschluss eine Hochschule verlassen haben, ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Seit 2002 hat sie sich auf zuletzt fast 310.000 annähernd verdoppelt (**Abb. F5-1**, **Tab. F5-1A**). Die Absolventenquote Ⓜ hat sich seit Mitte der 1990er-Jahre ebenfalls stark erhöht. Sie liegt inzwischen bei über 30% und nähert sich dem seit 2007 stagnierenden OECD-Durchschnittswert an (**Tab. F5-2A**).

Anteil der Abschlüsse in MINT-Fächern im internationalen Vergleich in Deutschland höher

In der Fächerstruktur zeigen sich in den letzten fünf Jahren leichte Verschiebungen: Während der Anteil der Ingenieurwissenschaften von 2007 bis 2012 gewachsen ist, sinkt der Anteil der Fächergruppe Mathematik, Naturwissenschaften nach einem Zwischenhoch wieder. Die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bilden weiterhin mit Abstand die größte Fächergruppe (**Tab. F5-4web**). Im internationalen Vergleich hat Deutschland einen überdurchschnittlich hohen Absolventenanteil in den MINT-Fächern (**Tab. F5-5web**).

Der Anteil der Frauen liegt aufgrund ihrer höheren Studienerfolgsquote mit über 51% leicht über ihrem Anteil zu Studienbeginn (**F2**, **F4**, **Tab. F5-3web**). Die Fachrichtungen unterscheiden sich allerdings stark nach dem Anteil der Absolventinnen, der vor allem in den Ingenieurwissenschaften immer noch sehr niedrig liegt (**Tab. F5-4web**). Das zeigt sich auch in vielen anderen OECD-Staaten (**Tab. F5-5web**).

Etwa zwei Drittel der Erstabschlüsse zum Bachelor

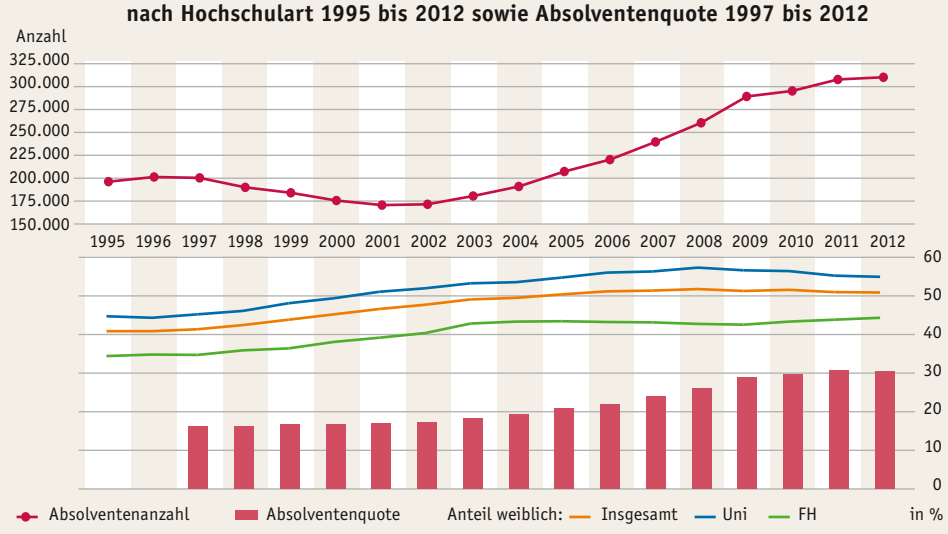
Die Studienstrukturreform zeigt sich inzwischen auch deutlich auf der Absolventenseite: 2010 schlossen 37% ein Bachelorstudium ab, 2012 waren es bereits fast 60% (**Tab. F5-1A**, **Tab. F5-4web**). Die Übergangsquoten in ein Masterstudium waren in der Vergangenheit hoch (**Tab. F5-6web**). Die weiter wachsende Zahl an Studierenden in den zahlreichen Masterstudiengängen (**F1**) deutet darauf hin, dass sich dies fortsetzt (**Tab. F5-7-web**). In der Folge ist auch die Zahl der Masterabschlüsse stark gestiegen, auf fast 59.000 im Jahr 2012 (**Tab. F5-8web**). Bisher hatte die Studienstrukturreform nur teilweise Auswirkungen auf das durchschnittliche Abschlussalter beim Verlassen der Hochschule. Die Bachelorabschlüsse werden zwar deutlich früher gemacht, die Masterabschlüsse jedoch in einem den früheren Abschlüssen vergleichbaren Alter erworben. Allerdings ist auch bei den Masterabschlüssen in den letzten Jahren ein sinkendes Abschlussalter zu beobachten (**Tab. F5-9web**).

Anhaltend hohe Übergangsquoten ins Masterstudium

Abschlussalter beim Master wie beim Diplom

Die Zahl der Promotionen blieb 2012 beinahe unverändert (**Tab. F5-10web**). Insbesondere in den MINT-Fächern gibt es in den letzten Jahren einen kontinuierlichen Zuwachs, der auch auf die erheblichen Mittel zurückzuführen sein dürfte, die durch die Exzellenzinitiative in die Hochschulen geflossen sind. Auf die in der Exzellenzinitiative geförderten Hochschulen entfällt ein überdurchschnittlich großer Anteil Promotionen (**Tab. F5-11web**).

Abb. F5-1: Anzahl der Absolventinnen und Absolventen mit Erstabschluss, Frauenanteil nach Hochschulart 1995 bis 2012 sowie Absolventenquote 1997 bis 2012



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ ***Tab. F5-1A, Tab. F5-3web***

Absolventenverbleib

Wer heute die Hochschulen mit einem Abschluss verlässt, sieht sich einer widersprüchlichen Situation gegenüber: einerseits einer Situation des Fachkräftemangels, der in einigen Berufsfeldern bereits sichtbar, für andere mit dem demografischen Rückgang prognostiziert wird. Andererseits wecken die stark steigenden Absolventenzahlen die Befürchtung, dass es vermehrt zu Problemen beim Übergang in die Erwerbstätigkeit, möglicherweise mit einer Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse kommen könnte. Unklar sind auch noch die beruflichen Aussichten nach einem Bachelorabschluss ohne anschließendes Masterstudium.

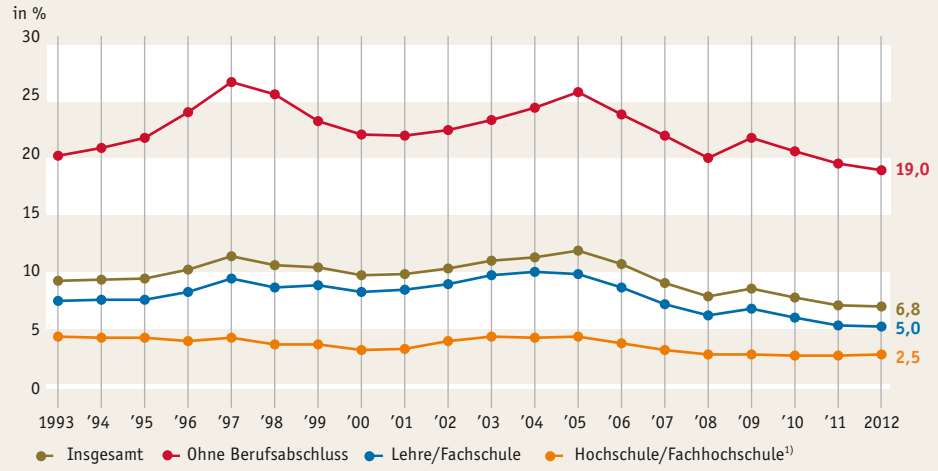
Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland mit insgesamt geringem Arbeitslosigkeitsrisiko

In der Vergangenheit hatten Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland immer das geringste Risiko, arbeitslos zu werden (**Abb. F5-2**, vgl. auch **I1**) – trotz des starken Anstiegs der Zahl der Personen mit einem Hochschulabschluss (vgl. **B5**). Auf den Hochschulabschluss folgt jedoch eine Übergangszeit, die je nach fachspezifischer Arbeitsmarktsituation nur wenige Monate betragen, insbesondere in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften aber auch deutlich länger als ein Jahr dauern kann (vgl. H5.3 im Bildungsbericht 2008). Die Beschäftigungsbedingungen in der ersten Zeit nach dem Studium haben sich teilweise verändert. So waren jüngere Kohorten nach einem Jahr häufiger befristet beschäftigt (**Tab. F5-12web**). Einige Jahre nach dem Abschluss gleichen sich bisher die Unterschiede zwischen den Kohorten vielfach wieder aus; aber fachrichtungsspezifische Unterschiede sind auch dann noch oft erkennbar.

Adäquate Beschäftigung mittelfristig häufig erreicht

Insgesamt bot ein Hochschulstudium bisher mittel- und langfristig gute Chancen auf eine berufliche Position, die als angemessen (M) beurteilt wird, wobei auch hier zwischen den Fachrichtungen zum Teil erhebliche Unterschiede bestehen (**Tab. F5-13web**, **Tab. F5-14web**). Im internationalen Vergleich sind gerade junge akademisch qualifizierte Personen in Deutschland sehr selten arbeitslos (**Tab. F5-15web**). Ob es mit den stärker besetzten Absolventenjahrgängen zu größeren Unterschieden bei den Berufsaussichten kommen wird, ist offen.

Abb. F5-2: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten* 1993 bis 2012 insgesamt (in %)



* *Arbeitslose in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation. Erwerbstätige ohne Angabe zum Berufsabschluss nach Mikrozensus je Altersklasse proportional verteilt. Bis 2004 Erwerbstätige im April, ab 2005 Erwerbstätige im Jahresdurchschnitt.*

1) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: IAB, Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten (14.10.2013) **→ *Tab. I1-3A***

Erwerbstätigkeit nach Bachelor- und Masterabschluss

Neben der Frage, ob der Einstieg in eine Erwerbstätigkeit gelingt, ist die Qualität der Erwerbstätigkeit wichtig, um den Nutzen eines Studienabschlusses zu beurteilen. Für die Qualität der ausgeübten Erwerbstätigkeit lassen sich unterschiedliche Kriterien angeben. Im Bildungsbericht 2012 wurde berichtet, dass kurz nach einem universitären Bachelorabschluss oft ein geringeres Einkommen erzielt wird als nach einem Diplom- oder Magisterabschluss. Häufig spielte auch der Hochschulabschluss für die berufliche Tätigkeit keine Rolle, wenn die Personen ohne weiteres Masterstudium erwerbstätig wurden (vgl. F4 im Bildungsbericht 2012).

Masterabschluss als gleichwertig zu den traditionellen Abschlüssen eingeschätzt

Eine Absolventenbefragung für den Zeitpunkt fünf Jahre nach dem ersten Studienabschluss zeigt nun erstmals, dass das Masterstudium einem traditionellen Studienabschluss vergleichbar scheint, gemessen an der erreichten beruflichen Position und der Angemessenheit der Erwerbstätigkeit (**Abb. F5-3A**). Wird jedoch kein Masterstudium angeschlossen, deutet sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften an, dass die bereits kurz nach dem Bachelorabschluss festgestellten Unterschiede bestehen bleiben (**Tab. F5-16web**). Ein Bachelorabschluss (ohne Masterstudium) in den Ingenieur- oder Wirtschaftswissenschaften an einer Fachhochschule erscheint hingegen einem Fachhochschuldiplom vergleichbar (**Abb. F5-3A**). In der Tendenz deutet sich an, dass der Arbeitsmarkt den Masterabschluss belohnt. Offen ist jedoch, wie sich die Erwerbschancen mit einem Bachelorabschluss (ohne Masterstudium) entwickeln, wenn die Abschlussjahrgänge größer werden und weniger direkte Konkurrenz zwischen traditionellen und neuen Abschlüssen herrscht.

Methodische Erläuterungen

Absolventenquote
Die Absolventenquote gibt den Anteil der Absolventinnen und Absolventen an der altersgleichen Bevölkerung an. Es werden Quoten für einzelne Altersjahrgänge berechnet und anschließend aufsummiert (Quotensummenverfahren).

Angemessenheit der Erwerbstätigkeit
In vielen Absolventenbefragungen, so auch in den hier verwendeten Absolventenstudien, geben die Befragten an, ob das Studienfach für die ausgeübte Tätigkeit einschlägig ist (fachliche Adäquanz) und ob für die Tätigkeit ein Hochschulabschluss benötigt wird (Adäquanz der beruflichen Position). Beide Merkmale werden dann miteinander kombiniert. Es handelt sich also um subjektive Einschätzungen der Angemessenheit.

Perspektiven

Das deutsche Hochschulsystem unterliegt einem deutlichen Wandel. Dieser ist teilweise auf politisch intendierte Veränderungen zurückzuführen, teilweise auf nichtintendierte Effekte. Die Wandlungsprozesse sind auf verschiedenen Ebenen beobachtbar, im institutionellen Gefüge des Hochschulsystems ebenso wie auf der Ebene der Studienangebote, der Ressourcen, der Bildungsteilnahme und des individuellen Verhaltens der Studierenden und des beruflichen Verbleibs. Viele dieser Prozesse lassen darauf schließen, dass sich gegenwärtig eine wesentliche Entwicklungsdynamik im Grenzbereich zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung vollzieht und zu einer Reihe von Hybridformen (z. B. duale Studiengänge) zwischen beiden Sektoren führt. Dieser Wandel ist das Ergebnis veränderter Anforderungen des Arbeitsmarktes an Hochschulbildung, aber auch der nahezu sprunghaft gestiegenen Beteiligung an Hochschulbildung. Die Umschichtung im Bildungsverhalten – von der beruflichen Bildung zur Hochschulbildung – stellt eine Herausforderung nicht nur für die berufliche Bildung, sondern auch für das Hochschulsystem (und den Arbeitsmarkt) dar. Damit verbindet sich die Frage, ob sich hier ein fundamentaler Wandel des deutschen Qualifizierungsmodells abzeichnet, der unter dem Stichwort „Akademisierung" mit Blick auf die Folgen für den Arbeitsmarkt auch kritisch diskutiert wird.

Auf der institutionellen Ebene stellt der private Hochschulsektor zurzeit den einzigen wachsenden Bereich dar, auch wenn der Anteil der dort immatrikulierten Studierenden sehr gering ist. Die Zahl der Hochschulen in privater Trägerschaft hat sich seit 1995 mehr als vervierfacht, während sich die Zahl der öffentlichen Hochschulen nicht verändert hat (**F1**). Besonders deutlich ist diese Entwicklung im Bereich der Fachhochschulen zu erkennen und u. a. auf die Ausweitung des Angebots an dualen, berufsbegleitenden und Fernstudienangeboten zurückzuführen – also solcher Studienformate, die Berufsausbildung, Weiterbildung, Erwerbstätigkeit und Studium in unterschiedlichen Formen miteinander verbinden. Damit korrespondiert eine leichte Zunahme des bisher geringen Anteils nicht-traditioneller Studierender, auf die sich viele dieser Einrichtungen und Angebote (z. B. des Fernstudiums) konzentrieren (**F2**). Aber auch im Bereich der öffentlichen Hochschulen ist der Trend erkennbar, solche Studienangebote auszubauen.

Als wichtigster Trend der Hochschulentwicklung bleibt erkennbar, dass sich die Hochschulen – wie schon im Bildungsbericht 2012 konstatiert – weiterhin einem massiven Nachfragedruck ausgesetzt sehen, der weit oberhalb der ursprünglichen Zielzahlen verläuft (**F2**). Hier überlagern sich zwei Effekte: das anhaltende Wachstum der relativen Bildungsbeteiligung, das sich in der langfristigen Entwicklung der Studienberechtigtenquote zeigt, mit einer zusätzlichen Nachfrage aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge in mehreren Ländern. Auch wenn diese Sondereffekte in den nächsten Jahren auslaufen, wird zwar die Nachfrage nach Hochschulbildung in absoluten Größenordnungen rückläufig sein, aber voraussichtlich immer noch auf dem Niveau vor den doppelten Abiturientenjahrgängen liegen. Die relative Beteiligung an Hochschulbildung wird dagegen kaum zurückgehen. Sie wird deutlich von gleichsam eigendynamischen, sich selbst verstärkenden Kräften erweiterter Bildungsteilnahme bestimmt. Eine Entspannung der Konkurrenzsituation zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung um den Fachkräftenachwuchs ist daher kaum zu erwarten (**E3**). Sollte diese Entwicklung zukünftig anhalten und möglicherweise zu einer stärkeren „Akademisierung" des mittleren Beschäftigungssektors führen, ist damit zu rechnen, dass der Druck auf die Hochschulen erheblich zunimmt, Studium und Lehre stärker bedarfsorientiert auszurichten.

Mit einer Reihe von Maßnahmen – so u. a. mit den Hochschulpakten I und II – sind die Hochschulen dabei unterstützt worden, die Folgen der Nachfrageexpansion zu bewältigen. Der Wanderungssaldo ist im dritten Jahr in Folge für die ostdeutschen Länder positiv (**F2**). Die Aufstockung des Personals an den Hochschulen hat in etwa mit der gestiegenen Studiennachfrage Schritt gehalten (**F3**); ein großer Teil der zusätzlichen Nachfrage wird jedoch durch eine Ausweitung befristet oder nicht hauptberuflich beschäftigten Personals zu bewältigen versucht. Zugleich zeichnet sich ab, dass nach dieser Ausbauphase eine neue Phase der Konzentration einsetzen könnte. Einige Länder haben bereits angekündigt, vor dem Hintergrund der „Schuldenbremse" und des erwarteten Rückgangs der Studiennachfrage weniger Mittel für die Hochschulen aufzuwenden. Wie im Bildungsbericht 2012 dargelegt, wird dieser Rückgang der Nachfrage jedoch begrenzt sein, sodass es an den

Hochschulen kaum Spielräume für eine Kapazitätsreduktion gibt. Allerdings wird die Entwicklung regional sehr unterschiedlich verlaufen. Hochschulen in demografisch schrumpfenden Regionen sind deshalb besonders gefordert, überregional attraktive Studienangebote zu entwickeln.

Mit der Expansion der Teilnahme an Hochschulbildung zeichnen sich in der strukturellen Zusammensetzung der Studierenden einige Veränderungen ab (**F2**). Oft wird angenommen, dass die Expansion zu einer zunehmenden Heterogenisierung führt. Nach wie vor hat die größte Gruppe der Studierenden eine ähnliche gymnasiale Bildungsbiografie durchlaufen, selbst im Bereich der Fachhochschulen. Zukünftig wird genauer zu prüfen sein, ob sich mit dem Wachstum die individuelle Varianz (etwa in den Leistungsdimensionen) verändert. Der Anteil jüngerer Studienanfängerinnen und -anfänger steigt durch den Übergang auf das G8 an. Die sozialen Disparitäten beim Übergang in die Hochschule bleiben weitgehend stabil. Der Anteil beruflich Qualifizierter nimmt insgesamt ab; zugleich steigt der Anteil der Studierenden, die ohne schulische Studienberechtigung an die Hochschule kommen, auf niedrigem Niveau an. Zahl und Anteil der Bildungsausländer sind wieder gestiegen.

Mit Blick auf die behauptete Heterogenisierung ist das Gesamtbild also eher uneindeutig. Dennoch müssen sich die Hochschulen in der Organisation der Studiengänge, der Lehre, in ihren Unterstützungsleistungen und der Gestaltung der Lernumwelten im Studium, die von Teilen der Studierenden durchaus kritisch betrachtet werden (**F4**), auf die mit diesen verschiedenen Lebenslagen verbundenen unterschiedlichen Erwartungen einstellen. Es ist deutlich erkennbar, dass mit einem Studium, das auf einen imaginären „Norm(al)studierenden" ausgerichtet ist, die Unterstützungsbedarfe einiger besonderer Studierendengruppen ignoriert werden. Das gilt nicht nur für Studierende mit einer Berufsbiografie, sondern auch für solche mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung (vgl. **H**). Wie die Entwicklung des Studienangebots zeigt (**F1**), wird die Studien(fach)entscheidung zu einer zunehmend schwierigeren Entscheidung, die zusätzliche Informations- und Beratungsleistungen erfordert.

Die Effektivität des Studiums zu verbessern bleibt eine anhaltende Aufgabe. Für die ersten Bachelorjahrgänge lässt sich feststellen, dass die Studienzeiten tendenziell verkürzt wurden (**F4**). Ob die zuletzt erkennbare Verlängerung der Studiendauer im Bachelor eine Trendwende bedeutet, bleibt abzuwarten. Die Studienabbruchquote entwickelt sich uneinheitlich; eine generelle Reduktion zeichnet sich nicht ab (**F4**).

Aufgrund der Nachfrageexpansion verlassen zurzeit sehr stark besetzte Absolventenjahrgänge die Hochschulen (**F5**). Für die Absolventenjahrgänge bis etwa 2009 lässt sich sagen, dass der größte Teil der Absolventinnen und Absolventen nach unterschiedlich langen Übergangszeiten eine angemessene berufliche Position gefunden hat. Allerdings zeigen sich in den Arbeitsmarktindikatoren starke fachspezifische Unterschiede. Im internationalen Vergleich gab es in Deutschland bislang eher sehr günstige Aussichten für Personen mit einem Hochschulabschluss. Für die Zukunft stellt sich die Frage, wie der Arbeitsmarkt auf das zu erwartende noch stärkere Wachstum der Absolventenzahlen reagieren wird, auch wenn Ersatz- und Erweiterungsbedarf hoch ausfallen. Dabei geht das zunehmende Absolventenangebot auf dem Arbeitsmarkt mit der Durchsetzung der neuen Studienabschlüsse einher.

Die Studienstrukturreform scheint die beruflichen Perspektiven vor allem nach einem Universitätsstudium weiter zu differenzieren. Der Bachelorabschluss an einer Fachhochschule ist in der Mehrzahl der Fälle in etwa mit dem Fachhochschuldiplom vergleichbar. Nach dem Masterabschluss ergeben sich – auch für Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen – ähnliche Aussichten wie zuvor mit einem universitären Diplom- oder Magisterabschluss. Dagegen zeigen erste Befunde, dass es nach dem Bachelorabschluss an einer Universität (ohne anschließenden Masterstudiengang) schwierig werden könnte, einen den traditionellen Abschlüssen vergleichbaren beruflichen Weg einzuschlagen. Aufgrund der hohen Übergangsquoten in das Masterstudium ist dieser Abschluss bisher allerdings nicht zum Regelabschluss geworden. Gegenwärtig kann noch nicht eindeutig gesagt werden, ob die Übergangserfahrungen dieser Bachelorjahrgänge eine vorübergehende oder eine sich langfristig verstärkende Entwicklung anzeigen. Die für die nächsten Jahre zu erwartende starke Ausweitung des Absolventenangebots kann dazu führen, dass sich die „Akademisierung" beruflicher Positionen fortsetzt, gleichzeitig aber einen zusätzlichen (Nach-)Qualifizierungsbedarf entstehen lässt, wenn die durch ein Hochschulstudium erworbenen Kompetenzen nicht den Arbeitsanforderungen entsprechen.

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

G

Die zentrale Perspektive dieses Kapitels bleibt die Teilnahme an Weiterbildung und die hierbei beobachteten sozialen Ungleichheitsmuster nach sozialstrukturellen Merkmalen, vor allem solchen des Bildungs- und Ausbildungsstands, des Erwerbsstatus' und des ethnisch-kulturellen Hintergrunds. Diese Perspektive erhält in der aktuellen politischen wie auch wissenschaftlichen Debatte aufgrund der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung vor allem zwei neue Akzente, denen im Bildungsbericht 2014 genauer nachgegangen wird:

Der erste Akzent liegt auf der verstärkten Zuwanderung von Arbeitskräften aus anderen Staaten. Nachdem sich in der Demografiedebatte „gesteuerte Zuwanderung" als Konsens für eine Option zur Behebung des Fachkräftemangels unter den politischen Akteuren herausgeschält hat, verstärkt sich auch die Frage nach der Rolle der Weiterbildung für die berufliche und soziale Integration der Zuwanderer noch einmal. Da Zuwanderung nicht allein den Arbeitsmarkt betrifft, wird die Betrachtung auf die Zusammenhänge zwischen sozialen und kulturellen Aspekten der Integration und ihre Verbindung zur beruflichen Weiterbildung konzentriert (**G2**); Sprach- und Integrationskurse sind sowohl für die soziokulturelle Teilhabe als auch für die Erwerbschancen bedeutsam.

Der zweite neue Akzent richtet sich auf die Bedeutung des Anstiegs der Studienberechtigtenquote für die Weiterbildung (vgl. **F2** und **E3**): Wenn das durchschnittliche Bildungsniveau und auch die Zahl von Beschäftigten mit höheren Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen steigen, ist bei konstantem Weiterbildungsverhalten nach Bildungsniveau mit steigenden Gesamtteilnehmerquoten zu rechnen. Des Weiteren sind durch das erhöhte Angebot an Hochschulabsolventinnen und -absolventen Veränderungen in der Personalpolitik der Unternehmen zu erwarten, die auf die Weiterbildung zurückwirken können, und zwar vor allem auf die besondere Form der Aufstiegsweiterbildung über Fortbildungsstudiengänge. Gegenwärtig wird darüber diskutiert, ob durch die Bachelorabschlüsse die Fortbildungsabschlüsse (z. B. zu Technikern, Meistern, in kaufmännischen Assistenzberufen), die im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) mit dem Bachelor gleichgesetzt werden (Niveau 6), entwertet werden könnten, weil Unternehmen ihre Personal- und Qualifizierungspolitik ändern (**G1**). Es könnte aber auch den umgekehrten Effekt geben: dass die Aufstiegsfortbildung zum Studium anreizt, weil ihr erfolgreicher Abschluss die Hochschulzugangsberechtigung impliziert.

Daneben ist ein altes Desiderat der Bildungsberichterstattung zur Weiterbildung aufzugreifen: die bisher nur in wenigen Aspekten (berufsbezogen/nicht berufsbezogen, ISCED-Fields-Cluster) aufgegriffene Frage, was in der Weiterbildung gelernt wird. Eine bessere Annäherung an diese Frage wird mit Daten der neuen PIAAC-Studie zum Zusammenhang von Kompetenzniveaus und Weiterbildungsbeteiligung angestrebt (**G3**). In der Erhebung sind erstmals Kompetenzen für Erwachsene und weitere arbeitsmarktbezogene Erträge erfasst, denen im Indikator **G3** nachgegangen wird.

Den neuen Akzenten entsprechend, ändert sich die Struktur des Kapitels, da zwei neue Indikatoren aufgenommen werden. Als **G2** wird ein Indikator „Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund" und als **G3** ein Indikator „Kompetenzniveau und Weiterbildung Erwachsener", in dem auf die PIAAC-Studie eingegangen wird, dargestellt. Der Indikator **G1** wird, da er als Kernindikator gilt, mit neuen Akzenten fortgeschrieben. Diese beziehen sich vor allem auf die berufliche Aufstiegsfortbildung. Bei dem fortgeschriebenen Indikator **G4** „Erträge von Weiterbildung" sind erstmals Befunde der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenstichprobe 2012 einbezogen, die Auskunft darüber geben, welchen Stellenwert die Weiterbildung für die aktuell in der Arbeit benötigten Qualifikationen hat. Auf den Indikator „Weiterbildungsangebote von Unternehmen" wird in diesem Bericht verzichtet.

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als G1

Teilnahme an Weiterbildung

Erstmals seit 15 Jahren Anstieg der Weiterbildungsteilnahme

Nach einer langen Phase der Stagnation in der Weiterbildungsteilnahme, die von 1997 bis 2010 dauerte, ist 2012 die Weiterbildungsbeteiligung erstmals seit 1997 wieder deutlich von 42 auf 49% angestiegen. Mit diesem Anstieg ist der von der Bundesregierung gesetzte Benchmark von 50% fast erreicht (**Abb. G1-1**). Die Steigerungsquoten verteilen sich recht unterschiedlich auf die Altersgruppen. Den höchsten Anstieg mit 10 Prozentpunkten verzeichnen die 19- bis unter 35-Jährigen, die allerdings zwischen 2007 und 2010 auch einen ungewöhnlich starken Rückgang ihrer Weiterbildungsbeteiligung von 48 auf 41% zu verzeichnen hatten. Demgegenüber bleiben die Steigerungsquoten in der Weiterbildungsbeteiligung bei den 35- bis unter 50-Jährigen mit 5 und bei den 50- bis unter 65-Jährigen mit 4 Prozentpunkten deutlich zurück (**Tab. G1-1A**).

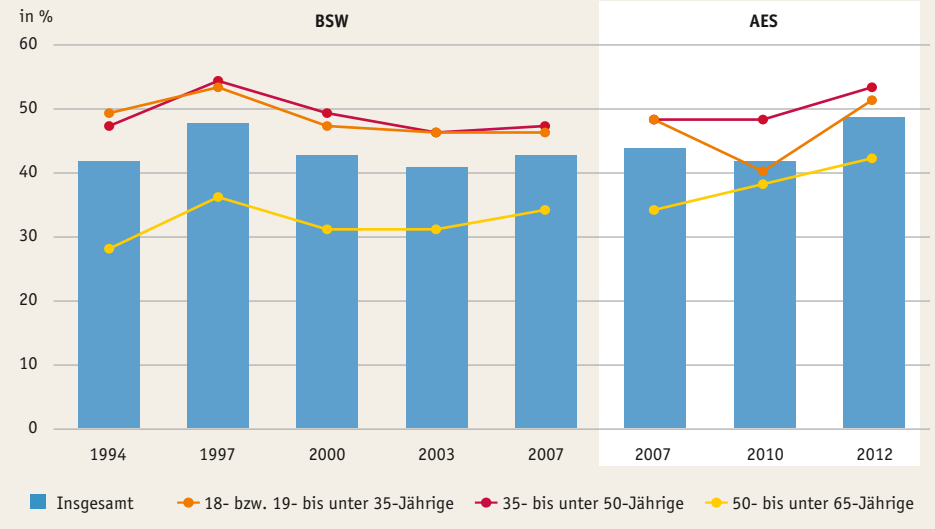
Anstieg vor allem bei der betrieblichen Weiterbildung

Nach Weiterbildungstypen zeigt sich: Der Anstieg der Gesamtteilnahme ist vor allem auf die höhere Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zurückzuführen. Nachdem der Anteil der Personen, die an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, bis 2010 auf 26% leicht zurückgegangen war, weist er 2012 mit einem Drittel einen deutlich höheren Prozentsatz als in den früheren 2000er-Jahren auf. Werden ausschließlich die Erwerbstätigen betrachtet, die ja in erster Linie die Gelegenheit für betriebliche Weiterbildung haben, so zeigt sich ein höheres Teilnahmeniveau: Dann nehmen sogar 45% der Erwerbstätigen an betrieblicher Weiterbildung teil (**Tab. G1-2A**). Damit stieg ihre Teilnahmequote zwischen 2010 und 2012 mit 9 Prozentpunkten nochmals stärker als die Gesamtquote (7 Prozentpunkte).

Dagegen stagniert die Teilnahmequote an individuell-berufsbezogener Weiterbildung, die außerhalb von Betrieben stattfindet, seit 2007 bei etwa 12% (**Abb. G1-2**), während die Teilnahme an nicht berufsbezogener Weiterbildung im betrachteten Zeitraum einen leichten Anstieg von 10 auf 13% verzeichnet.

Die Verteilung der Teilnahme bei den unterschiedlichen Weiterbildungstypen (M) nach Altersgruppen weicht insofern von derjenigen bei der Teilnahme insgesamt ab, als bei der betrieblichen Weiterbildung die mittlere Altersgruppe (35 bis unter

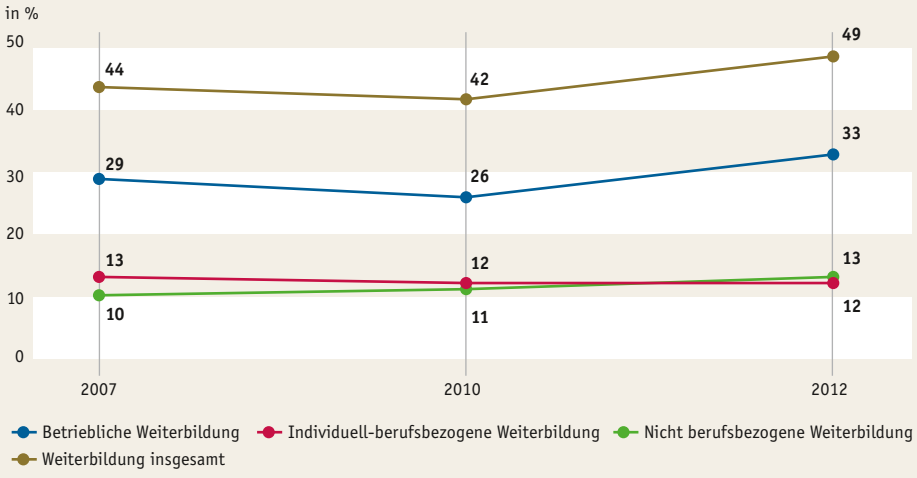
Abb. G1-1: Teilnahme an Weiterbildung 1994 bis 2012 nach Altersgruppen (in %)



Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, BSW, eigene Berechnungen

→ *Tab. G1-1A*

Abb. G1-2: Teilnahme an Weiterbildung 2007 bis 2012 nach Weiterbildungstypen (in %)



Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, eigene Berechnungen → ***Tab. G1-2A***

50 Jahre) am stärksten vertreten ist, während die jüngste und die älteste dahinter in etwa gleichem Ausmaß zurückbleiben. In dem fünfjährigen Betrachtungszeitraum (2007 bis 2012) zeigt sich jedoch eine Auffälligkeit, die auf ein neues Weiterbildungskonzept der Unternehmen mit Blick auf den demografischen Wandel verweisen könnte: Die älteste Gruppe der 50- bis unter 65-Jährigen erfährt den größten Anstieg (von 23 auf 30%, **Abb. G1-4A**).

Größter Anstieg in betrieblicher Weiterbildung bei älteren Beschäftigten

Der Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung betrifft zwar alle sozialen Merkmalsgruppen, die Abstände zwischen ihnen haben sich aber kaum verändert, sodass die soziale Ungleichheitsstruktur in der Weiterbildungsbeteiligung fortbesteht. Die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund haben sich zwischen 2010 und 2012 sogar deutlich zuungunsten von Migranten verstärkt (**Tab. G1-1A**). Personen mit Studienberechtigung nehmen immer noch doppelt so oft an Weiterbildung teil wie Erwachsene mit maximal Hauptschulabschluss. Bei dieser Differenz schlägt nicht nur die betriebliche Weiterbildung, sondern relativ stärker noch die individuell-berufsbezogene und die nicht berufsbezogene Weiterbildung durch: Sie wird von Erwachsenen mit Studienberechtigung mehr als doppelt so häufig wahrgenommen wie von Personen mit maximal Hauptschulabschluss.

Anstieg ohne Verringerung der sozialen Ungleichheit in der Weiterbildungsbeteiligung

Die bereits in den letzten Bildungsberichten mehrfach betonte herausragende Bedeutung des Erwerbsstatus für die Weiterbildungsbeteiligung[1] scheint sich 2012 noch einmal verstärkt zu haben (**Tab. G1-1A**). Angesichts der großen Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung für die Weiterbildungsteilnahme insgesamt ist das zwar nicht überraschend, wirft aber die Frage nach Kompensationen für die aktuell nicht erwerbstätigen Gruppen auf, insbesondere wenn viele (besonders Arbeitslose) in Erwerbstätigkeit zurückkehren wollen. Bei der Teilnahme an individuell-berufsbezogener Weiterbildung (außerhalb von Betrieben) ist beispielsweise für Arbeitslose zwischen 2010 und 2012 kein Anstieg festzustellen (**Tab. G1-1A**). Die nicht berufsbezogene Weiterbildung wird besonders häufig von Personen in schulischer Ausbildung und sonstigen Nichterwerbstätigen wahrgenommen. Beide Gruppen haben zwischen 2010 und 2012 ihre Teilnahmequote gesteigert (**Tab. G1-1A**).

Nicht-berufsbezogene Weiterbildung vor allem von Nichterwerbstätigen wahrgenommen

1 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), Bildung in Deutschland 2008, S. 141.*

Teilnahme an Aufstiegsfortbildung

Einen spezifischen Zweig der beruflichen Weiterbildung bilden Aufstiegsfortbildungen. Sie bieten die Möglichkeit, dass Personen sich nach einer bereits abgeschlossenen Erstausbildung und beruflichen Erfahrungen so weiterbilden, dass sie einen für die Berufskarriere relevanten Abschluss machen und zur Übernahme eines größeren Verantwortungsbereichs im Beruf befähigt sind. Für diesen Typ von Aufstiegsfortbildung spielen die staatlich anerkannten Fachschulen und Fachakademien Ⓜ eine zentrale Rolle.[2] Sie sind für Berufstätige gedacht, die nach einer beruflichen Erstausbildung einen Abschluss z. B. in einem gewerblich-technischen (z. B. als Meister oder Techniker) oder kaufmännischen Beruf machen wollen.[3]

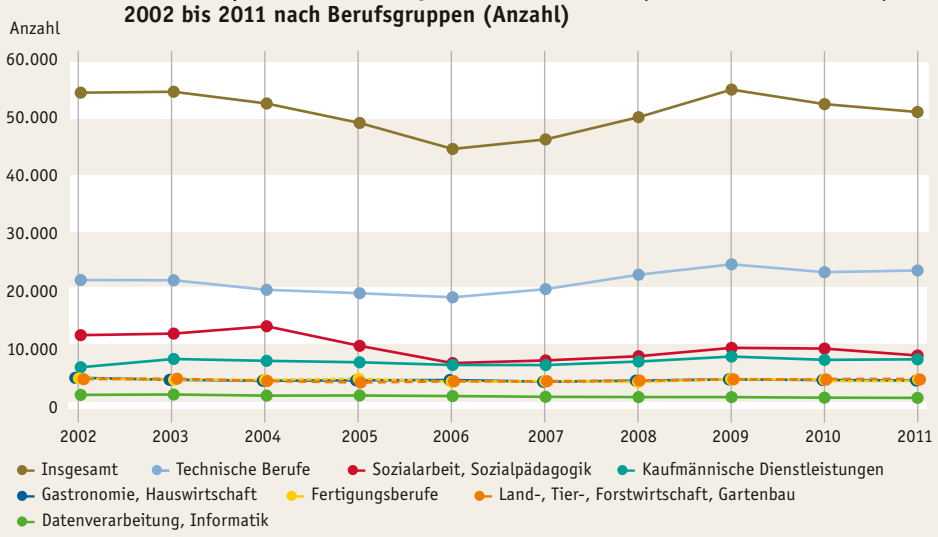
Stagnation in der Aufstiegsfortbildung im letzten Jahrzehnt

Zwischen 2003 und 2011 bewegt sich die Zahl der Anfänger an Fachschulen mit größeren Schwankungen (2006 und 2007) um 50.000 herum (**Abb. G1-3**). Die Aufstiegsfortbildung an Fachschulen hat demzufolge im letzten Jahrzehnt nicht expandiert, sondern bleibt in etwa auf gleichem Niveau wie zu Beginn des Jahrzehnts. Dies gilt auch für die größeren Berufsgruppen, während bei den kleineren beträchtliche Schwankungen zu beobachten sind (**Tab. G1-3A**, **Abb. G1-5A**).

Aufstiegsfortbildung in Technischen Berufen am stärksten und expandierend

Die größte Berufsgruppe in der Aufstiegsfortbildung stellen die Technischen Berufe, die 2011 fast die Hälfte (45%) aller Fachschulanfängerinnen und -anfänger ausmachen (**Tab. G1-3A**) und im letzten Jahrzehnt einen Anstieg von 8% verzeichnen. Die zweitgrößte Gruppe bilden am Beginn des Jahrzehnts die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen mit 2003 noch einem Fünftel der Neuanfängerinnen und -anfänger; sie gehen bis 2011 allerdings um 33% auf einen Anteil von 15% zurück. Fast gleich groß sind gegenwärtig die Aufstiegsfortbildungsanstrengungen der kaufmännischen Dienstleister. Relativ hohe Kontinuität zeigen die Anteile der Gastronomie, Land-/Forstwirtschaft/Gartenbau und der Fertigungsberufe mit jeweils etwa 7% an den Fortbildungsanfängerinnen und -anfängern. Dagegen schrumpft die Zahl der Fortbil-

Abb. G1-3: Teilnehmer/innen im 1. Schuljahr an Fachschulen* (ohne Erstausbildung) 2002 bis 2011 nach Berufsgruppen (Anzahl)**



* *Einschließlich Fachakademien in Bayern.*

** *Ohne Motopäde/in, Erzieher/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Familienpfleger/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in und zugehörige Helferberufe.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. G1-3A***

2 Daneben existieren noch privatwirtschaftliche Fortbildungseinrichtungen von Verbänden – z. B. Banken- oder Sparkassenakademien –, die in diese Statistik nicht mit eingehen und deswegen hier auch nicht mit einbezogen worden sind.

*3 An Fachschulen können auch Abschlüsse in anderen Bereichen wie Erziehung, Gesundheit und Pflege gemacht werden, die in der Regel keine duale Ausbildung voraussetzen und somit im Bildungsbericht zur Erstausbildung gezählt werden (vgl. **E1**). Sie sind aus der folgenden Darstellung ausgeschlossen.*

dungsteilnehmer bei dem ohnehin kleinen Bereich Datenverarbeitung/Informatik im betrachteten Zehnjahreszeitraum um fast 70% (**Abb. G1-5A**, **Tab. G1-3A**).

Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen mit bestandener Abschlussprüfung hat im letzten Jahrzehnt um 12% zugenommen, bleibt aber über den ganzen Zeitraum insgesamt deutlich unter der Zahl der Anfängerinnen und Anfänger. Nach Berufen folgen die Absolventenzahlen in der Tendenz zwar der Bewegung der Anfängerzahlen, weisen aber durchgängig gegenüber den Anfängerzahlen deutlich höhere Steigerungsraten auf, so etwa bei den technischen Berufen, bei denen die Absolventenzahlen zwischen 2003 und 2011 um fast 50%, die Anfängerzahlen aber nur um 8% gestiegen sind (**Tab. G1-4A**, **Tab. G1-3A**), bei den kaufmännischen Dienstleistungen um 29% gegenüber 8% bei den Anfängern. Man kann daraus schließen, dass die Aufstiegsfortbildung effektiver geworden ist.

Deutlich höhere Steigerungsraten bei bestandenen Abschlussprüfungen als bei Anfängerzahlen

Die im Durchschnitt stagnierende bzw. leicht rückläufige Tendenz der Aufstiegsfortbildung an Fachschulen deutet darauf hin, dass dieser Bereich beruflicher Fortbildung für Berufstätige im letzten Jahrzehnt wenig Dynamik entwickelt hat. Am ehesten zeigt sich noch eine begrenzte Ausweitung in den gewerblich-technischen Berufen (**Abb. G1-6web**) und bei den kaufmännischen Dienstleistungen, die als Berufsfelder aber eher rückläufig sind.[4] Da dieser Typ Aufstiegsfortbildung eine der wenigen formalisierten und mit einem allgemeingültigen Zertifikat abschließenden Fortbildungsgelegenheiten für Berufstätige der mittleren Qualifikationsebene darstellt, signalisiert seine quantitative Stagnation die Begrenzung eines ohnehin relativ schmalen Aufstiegspfades für die Mehrheit der Beschäftigten.

Methodische Erläuterungen

Adult Education Survey (AES)
Der AES ist eine repräsentative europaweite Erhebung, für die in Deutschland 2007, 2010 und 2012 ca. 7.000 Personen im Alter von 18 Jahren (2007 ab 19 Jahren) bis unter 65 Jahren befragt wurden. Die Teilnahmequoten auf Basis des AES beziehen sich auf non-formale Bildungsmaßnahmen (in Form von Lehrgängen, Kursen, Seminaren, Workshops, Privat- und Fernunterricht sowie Einzelunterricht/Training am Arbeitsplatz) in den letzten zwölf Monaten.

Weiterbildungstypen
Der AES unterscheidet zwischen berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung. Als berufsbezogen gilt die Teilnahme, wenn sie durch „überwiegend berufliches Interesse" motiviert ist; zu ihr zählt die betriebliche Weiterbildung, die ganz oder überwiegend in der bezahlten Arbeitszeit stattfindet oder betrieblich finanziert wird.

Fachschulen/Fachakademien
Fachschulen (in Bayern auch Fachakademien) sind Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in denen überwiegend Fortbildungsabschlüsse nach § 53 BBiG/§ 42 HwO, aber auch Abschlüsse nach Landesrecht erworben werden. Hier werden nur Fortbildungsgänge betrachtet.

Berufsgruppen
Hier werden die folgenden Berufsgruppen anhand der Berufsklassen der Klassifikation der Berufe (KldB) 1992 berichtet: Erstens Berufe in der Land-, Tier-, Forstwirtschaft und im Gartenbau, zweitens Fertigungsberufe, drittens technische Berufe, viertens Dienstleistungsberufe, Letztere unterteilt in Datenverarbeitung, Informatik (774–779); Gastronomie, Hauswirtschaft (91–92); Kaufmännische Dienstleistungen (66–70, 75, 770–773, 78, 880, 881); Sozialarbeit, Sozialpädagogik (861, 862); Sonstige Dienstleistungsberufe (71–74, 76, 79–84, 868–87, 882–90, 93–99).

4 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), Bildung in Deutschland 2010, S. 163.*

Neu im Bildungsbericht 2014

Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund

Besondere Relevanz von Weiterbildung für Zuwanderer/Zugewanderte

Die Wichtigkeit der Weiterbildung für die berufliche und soziale Integration von Zugewanderten ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass „gesteuerte Zuwanderung" als eine Strategie zur Behebung des Fachkräftemangels gilt und bisher die Integration der Zugewanderten in den deutschen Arbeitsmarkt begrenzt geblieben ist (vgl. **A1**, **B5**). Weiterbildungsbeteiligung ist nicht allein individueller Anstrengung zuzuschreiben, sondern auch von Gelegenheitsstrukturen abhängig. Deswegen wird im Folgenden sowohl nach Weiterbildungsangeboten für Personen mit Migrationshintergrund als auch nach deren Weiterbildungsaktivitäten gefragt.

Weiterbildungsangebote für Zugewanderte

Bedeutung von Sprach- und Integrationskursen

Für Neuzugewanderte ohne ausreichende Sprachkenntnisse wie auch für arbeitslose Migrantinnen und Migranten sind nach § 44a Aufenthaltsgesetz bestimmte Integrations- und berufsbezogene Sprachkurse wie z. B. die seit 2005 angebotenen staatlichen Integrationskurse verpflichtend (**Tab. G2-1A**). 2012 nahmen etwa 94.000 Personen erstmals an einem Integrationskurs teil. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden waren Altzuwanderer/EU-Bürger/Deutsche ohne Teilnahmeverpflichtung, 36% Neuzuwanderer (zu vier Fünftel verpflichtet) und 15% verpflichtete ALG-II-Bezieher (**Tab. G2-6web**).

Nur Minderheit der Zugewanderten in staatlichen Weiterbildungsangeboten

Ein Vergleich mit den 2012 nach Deutschland zugezogenen Ausländerinnen und Ausländern (etwa 965.900) gibt einen Eindruck davon, dass nur eine Minderheit aller Zugewanderten dieses staatliche Lernangebot tatsächlich nutzt bzw. nutzen kann: So sind z. B. Zuwanderer mit kurzen Aufenthalten, die keine Aufenthaltserlaubnis von mindestens einem Jahr besitzen, nicht teilnahmeberechtigt. Zudem richtet sich das Angebot explizit an Drittstaatsangehörige, sodass EU-Bürgerinnen und -Bürger nur einen nachrangigen Zugang zu diesen Kursen haben, obwohl sie eine zunehmend große Zuwanderungsgruppe bilden.

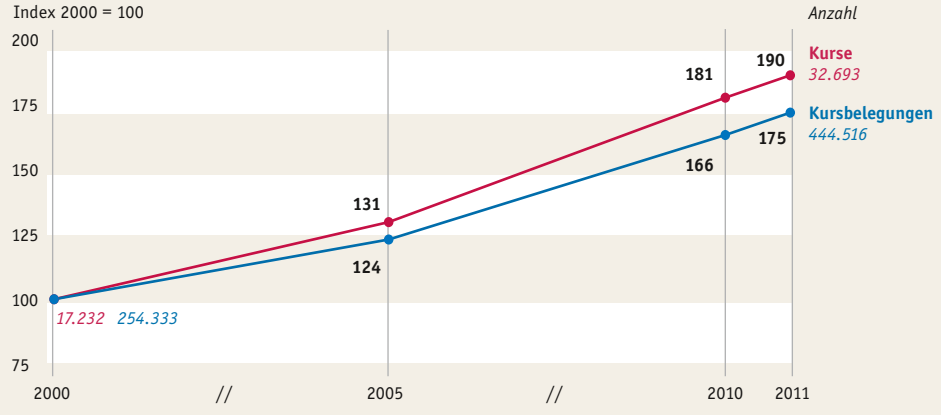
Nach wbmonitor Ⓜ haben 2011 knapp ein Viertel der befragten Weiterbildungseinrichtungen Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten angeboten (24%), 13% ein Angebot innerhalb der nächsten fünf Jahre geplant, 57% haben ein Angebot weder getätigt noch geplant (**Tab. G2-2A**). Die stärkste Aktivität bei den Integrationskursen weisen die Volkshochschulen auf, von denen drei Viertel solche Kurse bereits angeboten haben. Mit weitem Abstand folgen gemeinnützige private Einrichtungen (23%) und Weiterbildungsorganisationen von Kirchen, Stiftungen und Verbänden (23%), während sich betriebliche, kommerzielle und wirtschaftsnahe Einrichtungen (16%) wie auch berufliche Schulen und Hochschulen (5%) bei Integrationskursen eher zurückhalten (**Tab. G2-2A**).

Während die Integrationskurse allgemeinsprachliche Kenntnisse vermitteln sollen, wird im Rahmen des ESF-BAMF-Programms Ⓜ berufsbezogene Deutschförderung angeboten. Sie richtet sich vor allem an alle Arbeit suchenden und arbeitslosen Personen mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und sich dauerhaft in Deutschland aufhalten. Von 2009 bis 2012 haben ca. 4.000 solcher Deutschkurse mit 75.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern stattgefunden (**Tab. G2-7web**).

Verdopplung der Sprachangebote der Volkshochschulen im letzten Jahrzehnt

Als einer der größten Anbieter von Deutschkursen sowohl für Personen ohne als auch mit Migrationshintergrund erweisen sich die Volkshochschulen. Diese weisen für 2011 im Fachgebiet „Deutsch als Fremdsprache" fast 33.000 Kurse mit über 444.000 Kursbelegungen aus (**Abb. G2-1**). Explizit für Ausländerinnen und Ausländer

Abb. G2-1: Kurse und Kursbelegungen an Volkshochschulen im Fachgebiet „Deutsch als Fremdsprache“ 2000 bis 2011 (Index, 2000 = 100)



Quelle: DIE, Volkshochschul-Statistik, Berechnungen des DIE, eigene Berechnungen → ***Tab. G2-8web***

werden 2011 insgesamt etwa 23.000 Volkshochschulkurse angeboten (**Tab. G2-8web**, **Tab. G2-9web**).

Aber wenig berufsfachliche Weiterbildungsangebote für Migranten

Nach wbmonitor geben, ohne dass es zwischen den Anbietertypen eine große Streuung gäbe, 16% der Weiterbildungseinrichtungen an, berufsfachliche Weiterbildung speziell für Zugewanderte anzubieten, und 50 bis 70% bieten weder jetzt noch planen für die nächsten fünf Jahre berufsfachliche Weiterbildung für Migranten (**Tab. G2-2A**).

Weiterbildungsteilnahme nach Migrationshintergrund

Die Weiterbildungsbeteiligung differiert zwischen Migrantengruppen. Diese Unterschiede sind nur mithilfe des Mikrozensus darzustellen, der aber für Weiterbildung ein weniger ausdifferenziertes Erhebungsprogramm als der AES bietet.[5]

Deutlich geringere Weiterbildungsteilnahme bei Personen mit Migrationshintergrund, …

Nach Mikrozensus Ⓜ nehmen knapp 15% der 15- bis unter 66-Jährigen an Weiterbildung teil, die große Mehrheit an beruflicher Weiterbildung (13%), während sich ein Prozent an allgemeiner Weiterbildung beteiligt und ein weiteres Prozent angibt, sich sowohl beruflich als auch privat weitergebildet zu haben (**Abb. G2-2**, **Tab. G2-3A**). Nach Migrationshintergrund differenziert, nehmen 17% der Personen ohne Migrationshintergrund 2012 an Weiterbildung teil, während dies nur 9% derjenigen mit Migrationshintergrund tun (**Abb. G2-2**). Vor allem bei der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sind Personen mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert: Hier beteiligen sich mehr als doppelt so viele Personen ohne wie mit Migrationshintergrund (15 vs. 6%).[6] Dagegen ist die Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung zwischen den betrachteten Gruppen ausgeglichen.

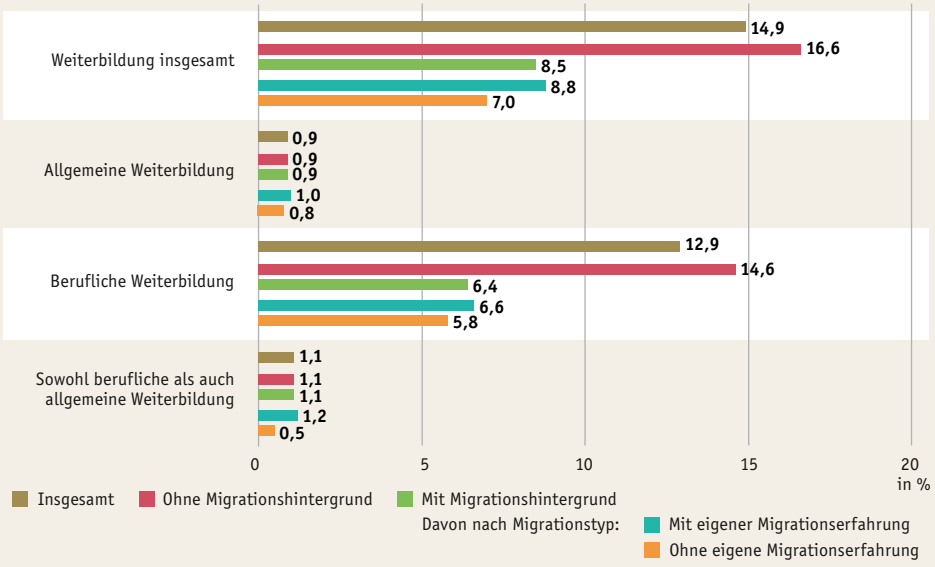
… vor allem bei der beruflichen Weiterbildung

Der Mikrozensus zeigt für die Weiterbildungsteilnahme nach allgemeinbildendem Abschluss für Personen mit Migrationshintergrund ein ähnliches Muster wie für Personen ohne Migrationshintergrund, jedoch auf niedrigerem Teilnahmeniveau: Migrantinnen und Migranten, die höchstens einen Hauptschulabschluss besitzen, nehmen zu 4% an Weiterbildung teil, diejenigen mit Mittlerem Abschluss zu 10%

5 *Dem AES fehlt eine Unterscheidung nach Art der Migrationserfahrung (eigene oder Familienerfahrung). Zudem ist die Zellenbesetzung bei Differenzierung nach Herkunftsstaaten zu klein. Ein Vergleich zwischen Mikrozensus und AES ist nicht möglich, weil der Mikrozensus Weiterbildungsteilnahme anders erfragt.*

6 *Die Teilnahmerelationen bei der beruflichen Weiterbildung werden durch die Daten des AES bestätigt und sind im Wesentlichen auf die deutlich geringere Teilnahme von Personen mit Migrationshintergrund an der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen (18 zu 36% bei Personen ohne Migrationshintergrund,* ***Tab. G2-10web****); gilt tendenziell auch bei Kontrolle des Erwerbsstatus.*

Abb. G2-2: Teilnahme an Weiterbildung 2012 der 15- bis unter 66-Jährigen nach Weiterbildungsform, Migrationshintergrund und Migrationstyp (in %)



Quelle: Statistische Amter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012 → ***Tab. G2-3A***

und mit Hochschulreife zu 15%. Bei Personen ohne Migrationshintergrund sind die Teilnahmequoten bei allen Bildungsniveaus fast doppelt so hoch (**Tab. G2-4A**).

Beträchtliche Unterschiede in der beruflichen Weiterbildung zugunsten der zweiten Zuwanderergeneration

Gravierende Unterschiede treten zwischen den beiden Zugewandertengenerationen nach dem Alter auf: Bei den Zugewanderten ohne eigene Migrationserfahrung zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Gesamtteilnahme von der jüngsten (4%) zur ältesten Altersgruppe (16%), bedingt vor allem durch die höhere Teilnahme der Älteren an beruflicher Weiterbildung. Bei den Zugewanderten mit eigener Migrationserfahrung verläuft das Gefälle eher umgekehrt: Die jüngeren Altersgruppen (15 bis unter 45 Jahre) nehmen deutlich häufiger an Weiterbildung teil als die älteste Gruppe (**Tab. G2-5A**).

Starke Differenzen in der Weiterbildungsteilnahme nach Herkunftsregionen

Mit Blick auf die Herkunftsregionen der Personen mit Migrationshintergrund zeigen sich große Differenzen: Die höchste Teilnahme an Weiterbildung weisen mit 15% die Zugewanderten und deren Nachkommen aus Westeuropa (sonstige EU-15-Staaten) auf, gefolgt von 12% bei der Gruppe der neuen EU-Mitgliedstaaten (baltische Staaten, Slowenien, Slowakei, Tschechien, Ungarn, Malta, Zypern) und 10% aus Rumänien und Bulgarien (**Tab. G2-3A**). Die weitaus geringsten Teilnahmequoten haben Personen türkischer Herkunft (5%) und aus dem sonstigen ehemaligen Jugoslawien (6%).

Methodische Erläuterungen

wbmonitor
Der wbmonitor ist eine jährliche Umfrage von BIBB und DIE bei Organisationen, die Weiterbildung regelmäßig offen zugänglich anbieten. 2011 nahmen 1.700 Weiterbildungsanbieter an der Umfrage teil.

ESF-BAMF-Programm
Berufsbezogene Deutschförderung, die von 2007 bis 2013 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) durchgeführt und vom Europäischen Sozialfonds finanziert wird, umfasst maximal 730 Unterrichtseinheiten und besteht aus berufsbezogenem Deutschunterricht und der „Qualifizierung", die Fachunterricht, ein Praktikum und Betriebsbesichtigungen umfasst.

Mikrozensus
Auf Basis des Mikrozensus 2012 kann die allgemeine und berufliche Weiterbildungsteilnahme (Kurse, Seminar, Lehrgänge, Tagungen, Privatunterricht u. a.) der 15- bis unter 66-Jährigen in den letzten zwölf Monaten dargestellt werden. Die Teilnahmequoten sind aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmethoden nicht direkt mit denen der AES (**G1**) vergleichbar.

Adult Education Survey (AES)
Vgl. Erläuterungen zu **G1**.

Weiterbildungstypen
Vgl. Erläuterungen zu **G1**.

Kompetenzniveau und Weiterbildung Erwachsener

Neu im Bildungsbericht 2014

Bisher ist über den Zusammenhang von Kompetenzen und Weiterbildung wenig bekannt. Mit dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC Ⓜ) der OECD liegt erstmals eine international vergleichende Kompetenzstudie für Erwachsene vor, die in ihrem methodischen Ansatz einem vergleichbaren Kompetenzkonzept wie PISA und anderen Large-Scale-Assessments folgt und durch die Erfassung von biografischem Hintergrund, Arbeits- und anderen Alltagserfahrungen auch ermöglicht, Zusammenhänge zwischen Weiterbildung und Niveau der Kompetenzen vor dem Hintergrund von individuellen sozialen Kontexten zu beschreiben. Im Folgenden wird diesen Zusammenhängen in zwei Schritten nachgegangen: Zunächst wird das durch PIAAC erfasste Niveau von Kompetenzen der deutschen Erwachsenenbevölkerung (16 bis 65 Jahre) in seinen Grundzügen dargestellt, um dann auf dessen Zusammenhänge mit Weiterbildung einzugehen.

Grundkompetenzen der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter

PIAAC untersucht drei Grundkompetenzen – Lesekompetenz Ⓜ, alltagsmathematische Kompetenz Ⓜ und die Kompetenz zum technologiebasierten Problemlösen Ⓜ – vergleichend bei Personen im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65 Jahre) in 24 OECD-Staaten. Das Konzept der „grundlegenden Kompetenzen" folgt einem Verständnis von alltagsrelevanten „Schlüssel- oder Basiskompetenzen"[7], die nach Vorstellung des PIAAC-Konsortiums kognitive Voraussetzungen sowohl für eine erfolgreiche Teilhabe am Arbeitsleben als auch für aktive Partizipation in vielfältigen weiteren gesellschaftlichen Bereichen abgeben.

Deutschland bei Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz Erwachsener in etwa im OECD-Durchschnitt

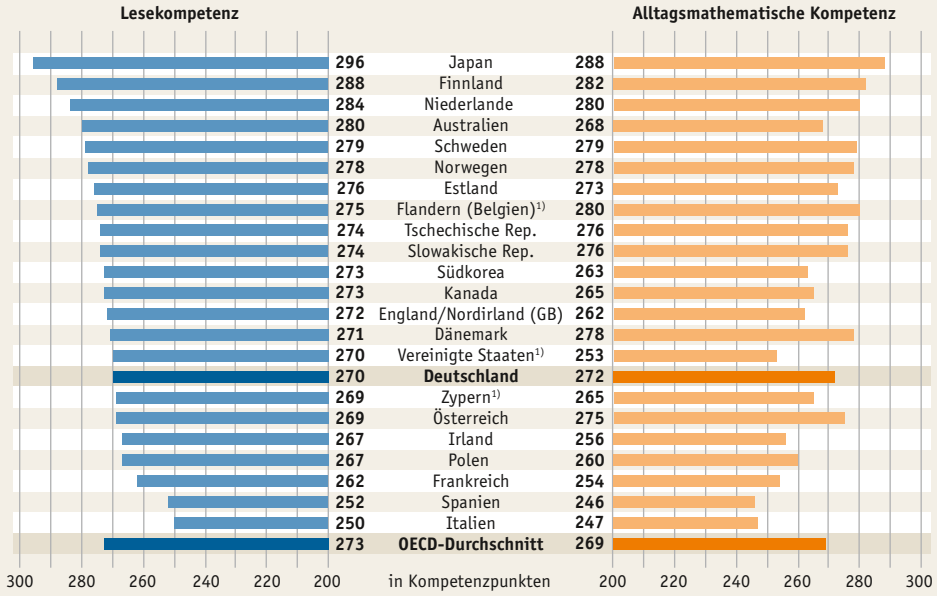
Bei Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz konzentriert sich die Mehrheit der beteiligten Staaten in einem relativ schmalen Raum um den jeweiligen OECD-Durchschnittswert: Bei der Lesekompetenz sind 16 von 23 Staaten entweder sechs Punkte oberhalb oder unterhalb der OECD-Durchschnittspunktzahl von 273 Punkten platziert. Die maximale Differenz in den Staatendurchschnitten der Lesekompetenz zwischen dem Spitzenreiter Japan und dem Schlusslicht Italien beträgt 46 Punkte, die in etwa einer PIAAC-Lesekompetenzstufe (50 Punkte) entspricht: Deutschland rangiert mit 270 Punkten leicht, aber statistisch signifikant, drei Punkte unterhalb des OECD-Durchschnitts (**Abb. G3-1**).

Bei der alltagsmathematischen Kompetenz bewegen sich die Durchschnittswerte etwas weniger eng um den OECD-Mittelwert von 269 Punkten als bei der Lesekompetenz. Der Differenzierungsraum bleibt aber auch hier begrenzt und erreicht nur zwischen den Extremen – Japan als Spitzenland mit 288 Kompetenzpunkten und Spanien und Italien mit 247 bzw. 246 Durchschnittspunkten – in etwa eine PIAAC-Kompetenzstufe (**Abb. G3-1**). Deutschland liegt mit 272 Punkten etwas oberhalb des OECD-Durchschnittswerts. Ob allerdings die geringen Abstände trotz statistischer Signifikanz effektive Unterschiede (Effektstärke) in den durchschnittlichen Kompetenzen der Bevölkerung in den beiden Domänen (Lese- und Mathematikkompetenz)[8] wiedergeben, sei dahingestellt. Die leicht unterdurchschnittliche Position Deutsch-

7 *Vgl. Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster/New York: Waxmann, S. 9.*

8 *Die dritte Kompetenzdomäne, das technologiebasierte Problemlösen, folgt einer anderen Stufensystematik und ist zwischen den Ländern auf Basis von Mittelwerten schwer zu vergleichen (**Tab. G3-8web**). Innerhalb der 20 Länder, für die Werte vorliegen, rangiert Deutschland an achter Stelle. Vgl. auch Rammstedt, B. (Hrsg.), a. a. O., S. 14 f.*

Abb. G3-1: Lese- und alltagsmathematische Kompetenz* Erwachsener (15 bis 65 Jahre) im internationalen Vergleich**



* *Arithmetisches Mittel.*
** *Staaten sortiert nach Lesekompetenz.*
1) *Staat mit auffällig hohem Anteil an Personen ohne Kompetenzmessung; diese Ergebnisse sind nur mit Einschränkung zu interpretieren.*
Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen → *Tab. G3-7web*

lands in der Lesekompetenz ist vor allem auf Schwächen im unteren Bereich zurückzuführen, wo in Deutschland 18% nicht über die Stufe 1 hinauskommen (**Tab. G3-9web**), die etwas günstigere Position in der Mathematikkompetenz auf Stärken im oberen Bereich (**Tab. G3-10web**).

Starke Differenzen in den Lese- und Mathematikkompetenzen Erwachsener in Deutschland nach schulischer Bildung

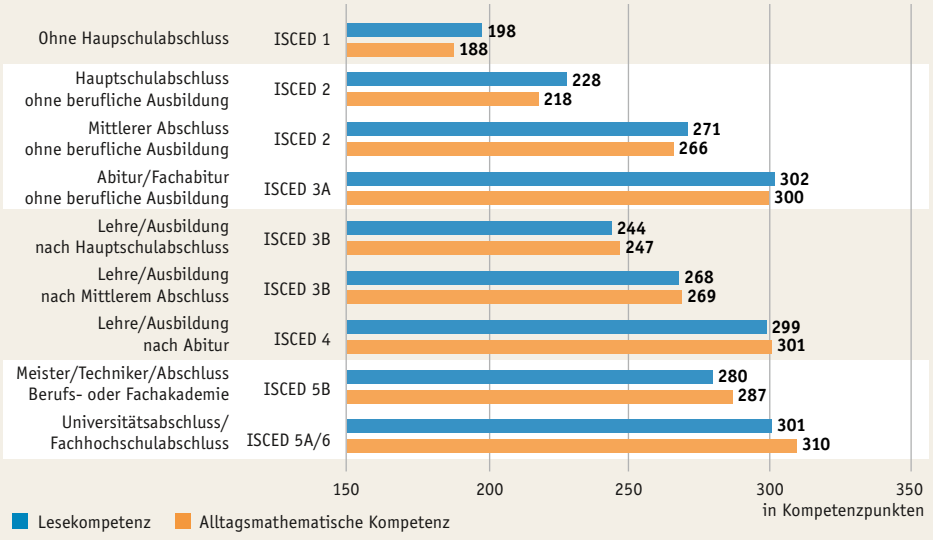
Die Kompetenzunterschiede innerhalb der erwachsenen Bevölkerung stellen sich nach sozialen Merkmalen wie folgt dar: Nach höchstem Bildungsabschluss liegen zwischen Erwachsenen ohne Hauptschulabschluss (ISCED 1) und Abiturienten (ISCED 3A) in beiden Domänen gut 100 Kompetenzpunkte bzw. zwei PIAAC-Kompetenzstufen. Für Erwachsene mit Hauptschul- oder Mittlerem Abschluss, aber ohne berufliche Ausbildung (ISCED 2) verringert sich der Abstand zu den Abiturienten auf 70 bzw. 80 Kompetenzpunkte, bei Hauptschulabsolventen mit beruflicher Ausbildung (ISCED 3B) auf 50 bis 60 Punkte (**Abb. G3-2**). Der Migrationshintergrund weist bei beiden Kompetenzdimensionen eine Differenz von im Durchschnitt 19 Kompetenzpunkten aus. Ähnlich hohe Wirkung zeigt der Erwerbsstatus, noch höhere das Alter zwischen der jüngsten und der ältesten Altersgruppe (50 bis 65 Jahre, **Tab. G3-1A**, **G3-2A**). Die PIAAC-Studie deckt mit den starken Kompetenzdifferenzen zwischen den Erwachsenen mit unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen auf, wie sehr das hierarchisierte deutsche Bildungssystem über die mit den schulischen Niveaus verbundenen Grundkompetenzen die Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben beeinflusst.

Erwerbslose und Personen mit Migrationshintergrund mit niedrigerem Kompetenzniveau

Weiterbildungsaktivität und Kompetenzniveau

Bei Weiterbildung im Alter zwischen 16 und 65 Jahren ist für die ermittelten Kompetenzen noch weniger ein Kausalzusammenhang mit spezifischen Lernprozessen, etwa thematisch bestimmten Lernaktivitäten, herzustellen als bei den PISA-Studien. Deswegen wird im Folgenden Kompetenz immer in der Doppelperspektive von Vo-

Abb. G3-2: Lese- und alltagsmathematische Kompetenz* Erwachsener (16 bis 65 Jahre) nach höchstem Bildungsabschluss



* *Arithmetisches Mittel.*

Quelle: Rammstedt (2013), a. a. O., S. 102 u. 103, eigene Darstellung → ***Tab. G3-11web***

raussetzung und Resultat von Weiterbildung behandelt. Da es sich um Grundkompetenzen handelt, spricht vieles dafür, dass sie eher Voraussetzung als Ergebnis von Weiterbildung sind.

Weiterbildungsaktive Erwachsene haben deutlich höhere Kompetenzwerte

Bei allen drei Kompetenzdimensionen weisen die in den letzten zwölf Monaten irgendwie weiterbildungsaktiven Erwachsenen die deutlich höheren Kompetenzwerte auf als die nicht aktiven (**Abb. G3-3**). Bei der Lesekompetenz gehören drei Fünftel der weiterbildungsaktiven Personen den beiden oberen Kompetenzstufen an, von den nicht aktiven Personen nur ein Drittel, bei der Alltagsmathematik ist das Verhältnis zwei Drittel zu knapp zwei Fünftel und beim technologiebasierten Problemlösen 52 zu 31%. Die Durchschnittsdifferenz in PIAAC-Kompetenzpunkten zwischen Personen mit und ohne Weiterbildung macht bei der Lesekompetenz 31 Punkte aus, bei der Alltagsmathematik sind es 34 und beim technologiebasierten Problemlösen 23 Punkte (**Tab. G3-12web**). Die Differenzen im Kompetenzniveau nach Weiterbildungsaktivität bleiben auch bei den wichtigsten sozialen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Erwerbsstatus – **Tab. G3-3A**) bestehen.

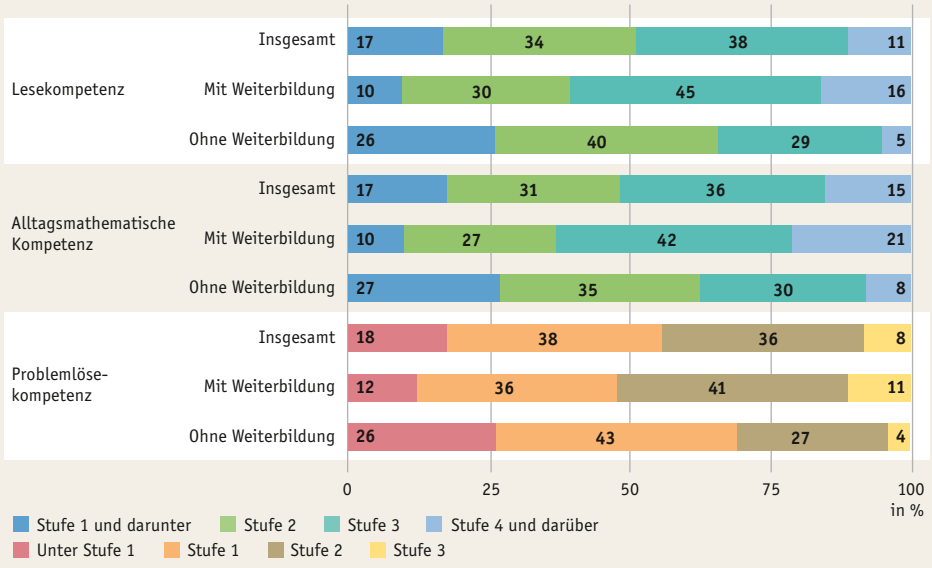
Berufliche Weiterbildungsaktivität mit höheren Kompetenzwerten verbunden als allgemeine

Nach Art der Weiterbildung zeigt sich bei denen, deren Aktivität sich überwiegend auf berufliche Weiterbildung richtet, ein höherer Kompetenzdurchschnittswert (284 Punkte) als bei denen, die sich überwiegend allgemeiner Weiterbildung gewidmet haben (276 Punkte, **Tab. G3-4A**). Bei alltagsmathematischen Kompetenzen ist der Unterschied mit 11 Punkten noch größer zugunsten der beruflich akzentuierten Weiterbildung (**Tab. G3-13web**).

Höheres Kompetenzniveau bei Personen, die informelle Lernmöglichkeiten in der Arbeit haben

Die PIAAC-Ergebnisse bestätigen die Annahme der Erwachsenenbildungsdiskussion, dass es einen Zusammenhang zwischen Arbeitsstrukturen und Kompetenzentwicklung gibt: Diejenigen, die häufig an informellem Lernen in der Arbeit partizipieren, weisen sowohl bei der Lese- als auch der Mathematikkompetenz höhere Werte (11 bzw. 13 Kompetenzpunkte mehr) auf als die, die gar nicht oder selten informelle Lernprozesse in ihrer Arbeit erfahren (**Tab. G3-4A**, **Tab. G3-13web**). Eine ähnlich starke Differenz lässt sich bei der Ausübung dispositiver Tätigkeiten zugunsten derjenigen feststellen, die häufig solche Tätigkeiten ausführen. Am stärksten aber wirkt auf das Kompetenzniveau der Grad kommunikativer Aktivitäten in der Arbeit. Hier haben

Abb. G3-3: Kompetenzen der Erwachsenen (16 bis 65 Jahre, ohne Personen in Erstausbildung) nach Weiterbildungsbeteiligung* (Stufen in %)



* *Teilnahme an formaler und non-formaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten.*
Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen
→ *Tab. G3-12web*

die Erwerbstätigen, die häufig in kommunikative Tätigkeit eingebunden sind, ein um annähernd 30 Kompetenzpunkte höheres Durchschnittsniveau in der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz als die, die nur selten kommunikative Aktivitäten in ihrer Arbeit sehen (**Tab. G3-4A**, **G3-13web**).

Niedriger Bildungsstand und lernarme Arbeitssituationen haben stärksten Einfluss auf niedriges Kompetenzniveau Erwachsener

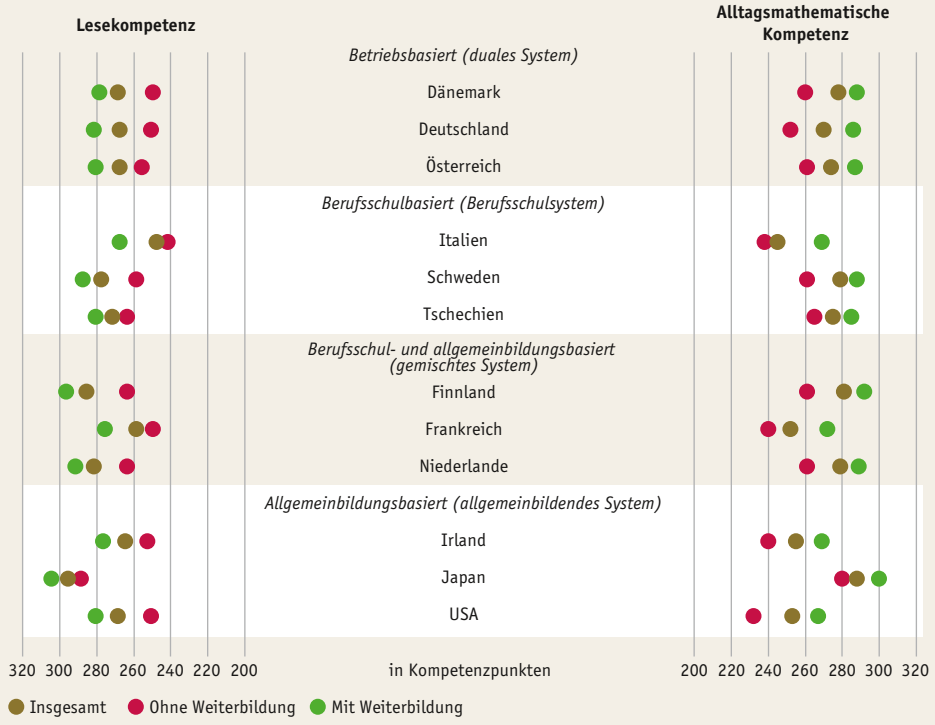
Durch eine lineare Regression wird die herausragende Bedeutung von Bildungsstand und Arbeitserfahrungen bestätigt: Den höchsten Einfluss hat unter Kontrolle aller anderen Variablen der Bildungsstand, der 45 Kompetenzpunkte Differenz zwischen höchstem und niedrigstem Bildungsstand (bei drei Niveaus) ausmacht (**Tab. G3-5A**), also fast eine ganze Kompetenzstufe. Den nächsthöheren Einfluss hat die berufliche Tätigkeit. Verlangt sie hohe Qualifikationsanforderungen, ist eine um 27 Punkte höhere Lesekompetenz zu erwarten als bei einer Tätigkeit auf niedrigerem Qualifikationsniveau. In der Regressionsanalyse relativiert sich der Einfluss der Weiterbildung auf das Kompetenzniveau merklich, bleibt aber mit 11 Kompetenzpunkten immer noch wirksam.

Weiterbildung und Kompetenzniveau im internationalen Vergleich

Auch im internationalen Vergleich starker Zusammenhang zwischen Weiterbildungsaktivität und Kompetenzniveau

Der internationale Vergleich des Zusammenhangs von Weiterbildungsaktivität und Kompetenzniveau zeigt in ausgewählten Staaten sowohl für die Lese- als auch für die alltagsmathematische Kompetenz ein ähnliches Bild. Unabhängig von je länderspezifischen Durchschnittskompetenzniveaus in den beiden Kompetenzdomänen liegen die Differenzwerte (**Abb. G3-4**) für Personen mit und ohne Weiterbildungsaktivität im letzten Jahr relativ nah beieinander. Bei der Lesekompetenz schwanken sie zwischen 33 Kompetenzpunkten in Finnland und 16 in Japan (**Tab. G3-6A**). Bei der alltagsmathematischen Kompetenz schwankt die Durchschnittsdifferenz der Kompetenzpunkte zwischen Erwachsenen mit und ohne Weiterbildungsaktivität zwischen 35 Punkten in den USA und 20 Punkten in Japan (**Tab. G3-6A**). Die Differenzwerte sind zwar im

Abb. G3-4: Lese- und alltagsmathematische Kompetenz* Erwachsener (16 bis 65 Jahre, ohne Personen in Erstausbildung) in ausgewählten OECD-Staaten nach Typen der Berufs(sekundar)bildung und Weiterbildungsbeteiligung**



* *Arithmetisches Mittel.*
** *Teilnahme an formaler und non-formaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten.*
Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen

→ *Tab. G3-6A*

statistischen Sinne signifikant. Ob sie auch reale Unterschiede zwischen den Staaten in Bezug auf den Zusammenhang von Kompetenzniveaus und Weiterbildungsorganisation markieren, wird man offen lassen müssen. Mit den grundständigen Erstausbildungssystemen der Staaten scheinen sie wenig zu tun zu haben (**Abb. G3-4**).[9]

Methodische Erläuterungen

Kompetenzstufen
Das Leistungsniveau wird mit einer in mehrere Kompetenzstufen unterteilten 500-Punkte-Skala gemessen. Jede Kompetenzstufe gibt zusammenfassend darüber Auskunft, wozu eine Person mit einer bestimmten Punktzahl in der Lage ist. Für die Bereiche Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz wurden sechs Kompetenzstufen (unter Kompetenzstufe 1, Kompetenzstufen 1 bis 5), für den Bereich Technologiebasierte Problemlösekompetenz vier Kompetenzstufen (Unter Kompetenzstufe 1, Kompetenzstufen 1 bis 3) definiert.

PIAAC
Das Programme for the International Assessment of Adult Competencies wurde 2012 unter Beteiligung von 24 Staaten durch die OECD durchgeführt. In PIAAC werden die genannten Kompetenzen bei Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren gemessen und der biografische Kontext und Aktivitäten der Individuen in Beruf, Arbeitsmarkt, Bildung und anderen sozialen Zusammenhängen erfasst.

Lesekompetenz
Lesen, Verstehen und Nutzen von Texten aus der Alltagskommunikation (z. B. Medikamentenbeipackzettel, kurze Zeitungsartikel).

Alltagsmathematische Kompetenz
Vermögen, sich alltägliche mathematische Sachverhalte zu verschaffen, sie zu verstehen und zu interpretieren, wie z. B. die Bewertung von Sonderangeboten oder die Interpretation von einfachen Tabellen.

Technologiebasiertes Problemlösen
Fähigkeit, „digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen" (nach Rammstedt, a. a. O., S. 12).

9 *Vgl. auch Rammstedt, a. a. O., S. 150 f., die eine andere Staatenauswahl und eine etwas andere Systematik der Berufsbildungssysteme verfolgen.*

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als G4

Weiterbildungserträge

Weiterbildungserträge haben eine doppelte Funktion: Sie können die Wirksamkeit von Weiterbildungsprozessen als eines ihrer Qualitätsmerkmale zeigen und zugleich als Anreize für Weiterbildungsteilnahme fungieren. Aber sie sind schwer valide auszuweisen, weil der Zeithorizont von Erträgen schwer bestimmbar und die Zuordenbarkeit von möglichen Situationsveränderungen zu bestimmten Weiterbildungsaktivitäten begrenzt ist.

Um individuellem Nutzen und Ertragsvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmern näherzukommen, werden im Folgenden die individuellen Wahrnehmungen von Weiterbildungserträgen an drei Aspekten geprüft: ob die Weiterbildung für Teilnehmer mit einem nach außen vorweisbaren Zertifikat beendet wird, welchen Nutzen Teilnehmer der von ihnen besuchten Weiterbildung zusprechen, und schließlich welche Bedeutung Erwachsene in der Weiterbildung für die Bewältigung der Anforderungen in der aktuellen Erwerbsarbeit sehen.

Zertifizierung von Weiterbildungsveranstaltungen

Zertifizierung und Leistungsnachweise in Weiterbildung immer noch eher selten

Zwischen 2010 und 2012 hat sich bei der Dokumentation der Weiterbildung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wenig verändert. Es dominieren nach wie vor die weichen Formen der Teilnahmebelege: Zwei Fünftel der Weiterbildungsteilnehmer erhalten keinerlei Bescheinigung, und von den restlichen drei Fünfteln erhalten 38% nur eine Teilnahmebescheinigung, 20% ein Zeugnis, Zertifikat oder einen anderen Leistungsnachweis (**Tab. G4-1A**), dem man eine größere Signalwirkung für den Arbeitsmarkt unterstellen kann als einer einfachen Teilnahmebescheinigung.

Den höchsten Grad der Zertifizierung weist 2012 mit 30% die individuell-berufsbezogene Weiterbildung auf, zu der auch die von der BA geförderten FbW-Maßnahmen (M) zählen; den niedrigsten Anteil zertifizierter Leistungsnachweise findet man in der betrieblichen Weiterbildung mit nur 17% (**Tab. G4-2A**, **Tab. G4-6web**, **Tab. G4-7web**). Obwohl auch bei ihnen die Quoten um 10 Prozentpunkte geschrumpft sind, weisen Personen in Ausbildung (28%) und Arbeitslose (27%) deutlich überdurchschnittliche Werte für zertifizierte Weiterbildungsteilnahme auf (**Tab. G4-2A**). Letzteres dürfte auf die FbW-Maßnahmen der BA zurückzuführen sein, an denen Arbeitslose nach SGB III besonders partizipieren können.

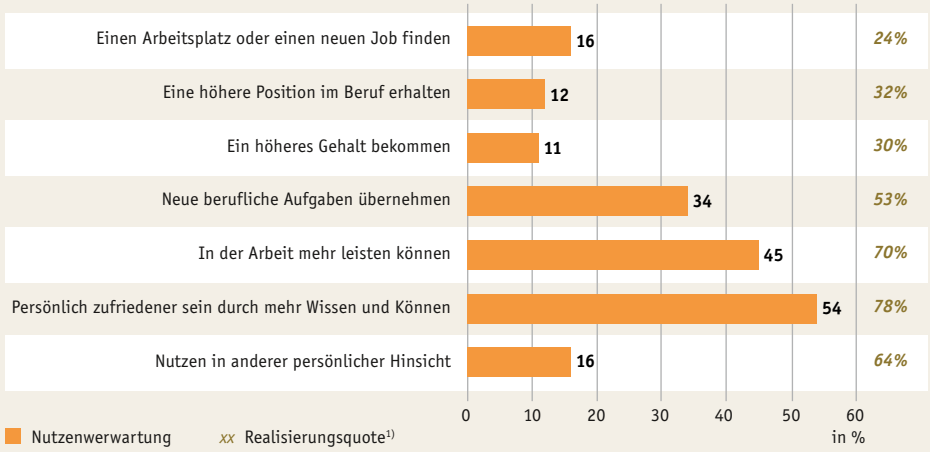
Nutzen von Weiterbildungsveranstaltungen

Bei der Wahrnehmung des Nutzens von Weiterbildung ist zwischen der Nutzenerwartung und dem eingetretenen Nutzen zu unterscheiden. Bei den Nutzenerwartungen steht eine höhere persönliche Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können an erster Stelle (54%), gefolgt von einer höheren Leistungsfähigkeit am Arbeitsplatz (45%) und der Erwartung, neue berufliche Aufgaben übernehmen zu können (34%). Danach folgen materielle Aspekte der Arbeitssituation, wie einen neuen Job finden (16%), eine höhere Position (12%) oder ein höheres Gehalt erreichen (**Abb. G4-1**).

Nutzenerwartungen vor allem bei materiellen Aspekten nur begrenzt erfüllt

Die Realisierung dieser Erwartungen schwankt zwischen den Zieldimensionen in der Wahrnehmung der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sehr stark. Bei den auf die inhaltlichen Aspekte der Arbeit gerichteten Zielen ist die Realisierung der Nutzenerwartung zwischen gut der Hälfte und fast vier Fünfteln (persönliche Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können) relativ hoch. Bei den materiellen Nutzenerwartungen sinkt die wahrgenommene Realisierung auf ein Viertel bis ein

Abb. G4-1: Erwarteter Nutzen* und realisierte Nutzenerwartung von Weiterbildungsveranstaltungen 2012 (in %)**



* *Bezieht sich auf folgende Frage: Wenn man einmal nach dem konkreten Nutzen einer Weiterbildung fragt: In welcher Hinsicht kann [Veranstaltungsart] zum Thema [Gebiet/Thema] sich für Sie auszahlen, sei es kurzfristig oder längerfristig?*

** *Bezieht sich auf folgende Frage: Bei welchen Punkten, die Sie genannt haben, hat sich die Weiterbildung für Sie schon ausgezahlt?*

1) In % der Befragten, die die jeweilige Nutzenerwartung äußerten.

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES 2012, eigene Berechnungen → ***Tab. G4-3A***

Drittel der Teilnehmer (**Abb. G4-1**). Die überwiegende Mehrheit sieht hier ihre Erwartungen nicht erfüllt.

Betriebliche Weiterbildung bei allen arbeitsplatzbezogenen Merkmalen im Vorteil, …

Nach persönlichen Merkmalen betrachtet, zeigt sich eine Differenz im realisierten Nutzen zugunsten der Männer bei der Erreichung eines höheren Gehalts und einer höheren beruflichen Position (**Tab. G4-3A**). Bei den institutionellen Faktoren differenzieren sowohl die Art als auch die Dauer der Weiterbildung, allerdings immer nur bei speziellen Nutzenarten: Deutlich höhere Realisierungen von Erwartungen weist die betriebliche Weiterbildung bei Erreichung einer höheren Position oder eines besseren Gehalts gegenüber nicht-betrieblicher Weiterbildung auf (im Verhältnis 35 zu 20 bzw. 33 zu 21, **Tab. G4-8web**). Ebenfalls lässt sich mit betrieblicher Weiterbildung das Ziel, in der Arbeit mehr leisten zu können, besser erreichen (74 vs. 56%), während die nicht-betriebliche Weiterbildung bei der Suche nach einem neuen Job und bei der persönlichen Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können mehr realisierte Nutzenerwartungen zeitigt.

… nicht-betriebliche bei Suche nach neuem Job und persönlicher Zufriedenheit

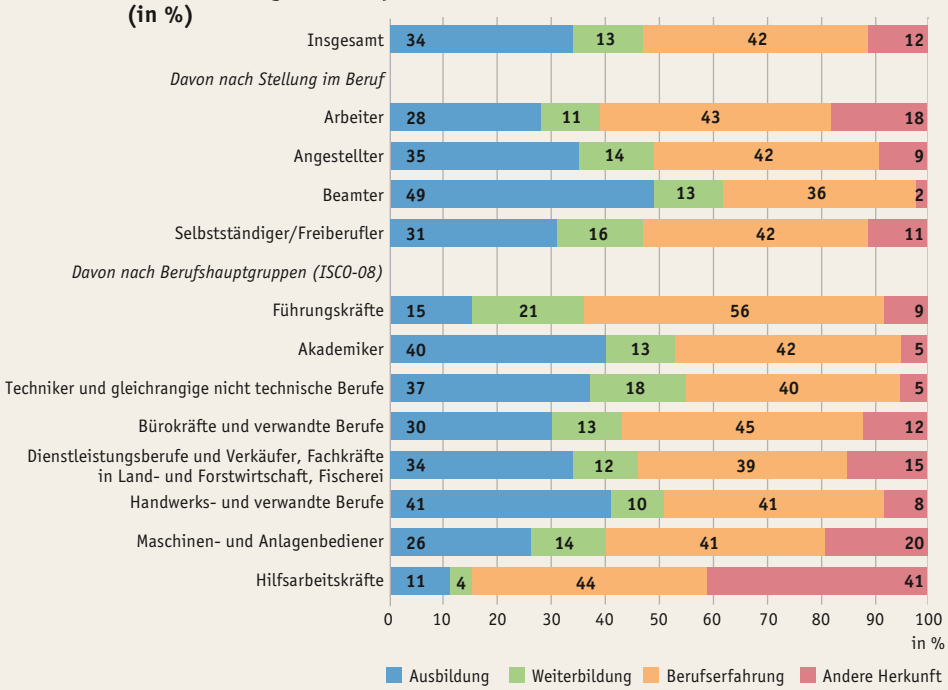
Bedeutung von Weiterbildung für aktuelle Berufssituation

Mithilfe der jüngsten BIBB/BAuA-Erwerbstätigenerhebung Ⓜ lässt sich die Wichtigkeit von Weiterbildung für die Anforderungen in der aktuellen Tätigkeit im Vergleich mit Ausbildung und Berufserfahrung in der Einschätzung der Erwerbstätigen darstellen. Bei der Gesamtheit der Erwerbstätigen sind Weiterbildung und Berufserfahrung die Hauptquellen für die in der aktuellen Berufssituation benötigten Qualifikationen. Mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen (55%) nennen sie, während nur ein Drittel die Ausbildung nennt (**Abb. G4-2**). Zwischen den beiden Erwachsenenlernformen wird der Berufserfahrung ein deutlich höherer Stellenwert (42%) als der formalisierten Weiterbildung eingeräumt.

Hohe Bedeutung von Berufserfahrung und Weiterbildung bei aktuellen Qualifikationsanforderungen, …

Das Gesamturteil unterscheidet sich erheblich nach Stellung im Beruf und Berufshauptgruppen, während Alter und Geschlecht kaum eine Rolle spielen (**Tab. G4-4A**, **Tab. G4-9web**): Arbeiter, Angestellte und Selbstständige sehen vor allem in Berufserfah-

Abb. G4-2: Bedeutung von Weiterbildung und informellem Lernen (Berufserfahrung) für aktuell benötigte Berufsqualifikationen nach erwerbsstrukturellen Merkmalen* (in %)



* *Die Frage lautete: Wodurch haben Sie die Kenntnisse und Fertigkeiten, die Sie als [aktuelle Tätigkeit] benötigen, in erster Linie erworben? Durch Ausbildung, durch Weiterbildung, durch Berufserfahrung oder anderweitig?*

Quelle: Hall, A., Siefer, A. & Tiemann, M. (2013), BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 – Arbeit und Beruf im Wandel. Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Suf_1.0; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg., Datenzugang); Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. doi:10.7803/502.12.1.1.10, eigene Berechnungen

... aber starke Differenzen nach Berufsgruppen

rung und Weiterbildung die Hauptquellen für ihre aktuell erforderlichen Qualifikationen, während Beamte vor allem die Ausbildung betonen (**Abb. G4-2**). Relativ stark unterscheiden sich die Berufshauptgruppen in ihrer Wahrnehmung der Bedeutung verschiedener Typen von Lernen für ihre Qualifikation. Mit über drei Vierteln stellen die Führungskräfte auf Formen des Lernens im Erwachsenenalter ab, dabei am stärksten von allen Gruppen auf Erfahrung im Beruf (56%) und auf Weiterbildung (21%). Ihnen relativ nahe kommen Techniker und gleichrangige nicht technische Berufe, aber auch deutlich niedriger qualifizierte Berufe wie Maschinen- und Anlagenbediener sowie Bürokräfte (**Abb. G4-2**). Das höchste Gewicht der Erstausbildung findet sich bei Handwerkern, Akademikern und Technikern.

Aktuelle Weiterbildungsteilnahme von hoher Bedeutung für Bewältigung von Qualifikationsanforderungen

Die Bedeutungszuweisung zur Weiterbildung ist stark abhängig davon, ob die Erwerbstätigen in den letzten zwei Jahren selbst an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben. Ist das der Fall, schätzen sie über alle Berufsgruppen hinweg die Bedeutung der formalisierten Weiterbildung (Kurse/Lehrgänge) für die aktuell von ihnen verlangten Qualifikationen höher – zumeist doppelt so hoch – ein wie Personen, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben (**Tab. G4-5A**, **Tab. G4-10web**).

Methodische Erläuterungen

BIBB/BAuA-Erwerbstätigenerhebung
Die BIBB-BAuA-Erwerbstätigenerhebung ist eine repräsentative Erhebung unter ca. 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland mit einer wöchentlichen Mindestarbeitszeit von 10 Stunden. Die Erhebung wird seit 2006 gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) in Abständen von 6 bis 9 Jahren durchgeführt. Gegenstand der detaillierten Erhebung sind Arbeitsbedingungen, Qualifikationsanforderungen, soziodemografische Merkmale, Berufsverläufe wie auch aktuelle Weiterbildungserfahrungen.

Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW)
Berufliche Weiterbildung nach §§ 81 ff. SGB III und Leistungen zur Eingliederung nach § 16 SGB II.

Perspektiven

Die gute Nachricht, dass erstmals seit annähernd 15 Jahren die Quote der Weiterbildungsteilnahme in Deutschland deutlich gestiegen ist und den Benchmark der Bundesregierung von 50% fast erreicht hat, ist begleitet von der Unsicherheit darüber, was diese Gesamtquote für die Qualität der Weiterbildungsbeteiligung und die Zukunft eines gesicherten Weiterbildungsangebots bedeutet. Der überwiegende Anteil des Teilnahmezuwachses ist der Ausweitung der betrieblichen Weiterbildung zu danken, die nach AES 80% der beruflichen Weiterbildungsteilnahme abdeckt. Es ist aber unklar, wieweit dies eine echte Ausweitung des betrieblichen Angebots und wieweit es eine Reaktion auf die Steigerung der Zahl der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten – um 1,5 Millionen zwischen 2009 und 2012 (jeweilige Juni-Daten der BA-Beschäftigtenstatistik) – darstellt.

Auch unter den Aspekten der Zugänglichkeit und der Qualität der betrieblichen Weiterbildung ist zu diskutieren, inwieweit sie als Erweiterung eines verlässlichen und offenen Weiterbildungsangebots angesehen werden kann. Das vordringliche Ziel betrieblicher Weiterbildung ist bis heute die Sicherstellung und Weiterentwicklung des betrieblichen Arbeitskräftepotentials zur Sicherung der Funktionsprozesse der Unternehmen. Damit erfüllt sie eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe als Beitrag zur Sicherung der Humanressourcen. Diese Zielsetzung ist aber zugleich mit spezifischen Begrenzungen in der quantitativen und qualitativen Reichweite betrieblicher Weiterbildung verbunden: Sie ist nur für Beschäftigte zugänglich, schließt konstitutiv Arbeitslose und Nichterwerbspersonen aus, richtet sich schwerpunktmäßig an die qualifizierten Belegschaftsteile und eröffnet geringqualifizierten Beschäftigten deutlich weniger berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. bisherige Bildungsberichte und **G1**). Gerade diese Gruppen sind in der Weiterbildung unterrepräsentiert.

In Ermangelung klarer Qualitätskriterien ist im Bildungsbericht in der Vergangenheit als Ersatzindikator im Sinne der Weiterbildungsintensität die durchschnittliche Dauer der Weiterbildung bei den unterschiedlichen Weiterbildungstypen berichtet worden. Die betriebliche Weiterbildung wies hier die im Durchschnitt kürzesten Zeiten auf (vgl. G1 im Bildungsbericht 2008). Dies ist auf die Verbindung von vielen kurzfristigen Anpassungsweiterbildungsmaßnahmen bei technischen oder Marktveränderungen und wenigen längerfristigen betrieblichen Weiterbildungsprogrammen zurückzuführen. Wieweit die Anpassungsweiterbildung nachhaltige Bildungseffekte zeitigt, wäre genauer zu klären.

Das Fortbestehen der sozialen Ungleichheitsrelationen in der Weiterbildungsteilhabe insgesamt – trotz ansteigender Gesamtteilnahmequote – wird man bei ihrem hohen Gewicht im Wesentlichen auf die Struktur betrieblicher Weiterbildung zurückzuführen haben. Als Schluss aus dem skizzierten Zusammenhang sollte überlegt werden, sich in Zukunft in Politik und Berichterstattung weniger auf die Gesamtquote der Weiterbildungsteilnahme zu fixieren als vielmehr auf den Abbau von Teilhabeungleichheiten und auf Qualitätsgesichtspunkte in der Weiterbildung und dafür Benchmarks zu entwickeln.

Bei der sozialen Ungleichheit in der Weiterbildungsbeteiligung sticht als ökonomisch wie sozial in gleicher Weise besonders problematischer Sachverhalt die mangelhafte Einbeziehung von Personen mit Migrationshintergrund (**G2**) und von Geringqualifizierten (**G1**) hervor.

Bei Zugewanderten bezieht sich der Mangel vor allem auf die berufliche Weiterbildung und damit schwerpunktmäßig auf die betriebliche. Demgegenüber hat die Sprachförderung von Zuwanderern deutlich zugenommen. Sollte es – wie politisch gewollt – in den nächsten Jahren zu verstärkter Arbeitskräfte-Zuwanderung kommen, ist die berufliche Weiterbildung inner-wie außerhalb von Betrieben besonders gefragt. Hier könnten auch Anpassungsqualifizierungen im Rahmen des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes (BQFG) eine wichtige Rolle spielen. Für sie scheint – wie der erste Bericht zum Anerkennungsgesetz andeutet – ein quantitativ und qualitativ beträchtlicher Bedarf zu bestehen.[10] Wenn für Zuwanderer nicht deutlich mehr Kompensationsmöglichkeiten in der beruflichen Weiterbildung geschaffen werden, ist die Gefahr, dass ihre berufliche Integration prekär bleibt, nicht von der Hand zu weisen.

Ähnliches gilt für die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten, die immer noch in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert sind. Sie stärker in die berufliche Weiterbildung einzubinden, erscheint als ein Gebot der Stunde – sowohl zur Aktivierung zusätzlichen

10 *Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014), Bericht zum Anerkennungsgesetz, S. 118 ff.*

Fachkräftepotenzials als auch zur Qualitätssicherung der Arbeit auf den unteren Qualifikationsstufen. (Es gibt keine unqualifizierte Arbeit!)

Erhöhte Aufmerksamkeit sollte in den nächsten Jahren auch der Entwicklung der Aufstiegsfortbildung an Fachschulen, die in den letzten Jahren stagniert hat, gezollt werden (**G1**). Sie bildet einen schmalen Bereich institutionalisierter Aufstiegsfortbildung für Beschäftigte mit mittlerem Ausbildungsabschluss. Die Aufmerksamkeit ist auf zwei Punkte zu richten: Zum einen ist unklar, welche Entwicklung die Berufspositionen, für die in den Fachschulen vorbereitet wird, in den Betrieben in Zukunft nehmen werden und welche von ihnen eher mit Fachhochschul- oder Hochschulabsolventen (Bachelor) besetzt werden. Zum anderen stellt sich die Frage vonseiten der Beschäftigten, ob für sie Aufstiegsfortbildungsabschlüsse von Fachschulen im Verhältnis zu Bachelor-Abschlüssen an Hochschulen attraktiv bleiben. Auf jeden Fall ist hier mit einer zunehmenden Dynamik bei den Schnittstellen von Aus- und Fortbildungsgängen wie auch in der Konkurrenz von Inhabern unterschiedlicher Zertifikate um Berufspositionen in Unternehmen zu rechnen.

Neue Akzente könnte die Weiterbildungsdebatte in Zukunft durch die PIAAC-Ergebnisse wie auch durch die in der BIBB/BAuA-Stichprobe sichtbar werdende Bedeutung informellen Lernens (Berufserfahrung) für die berufliche Qualifikationsentwicklung der Beschäftigten gewinnen (**G3**).

Im Zusammenhang der Weiterbildung sind die von PIAAC gemessenen internationalen Differenzen im Kompetenzniveau Erwachsener, die sich bisher nicht durch Formen der Weiterbildung in den beteiligten Ländern erschließen (hier stehen weitere Analysen allerdings noch aus), weniger markant als die sozialen Differenzen innerhalb Deutschlands bei den Lese- und alltagsmathematischen Grundkompetenzen. Diese sind am augenfälligsten entlang der Bildungsniveaus zu differenzieren (**G3**). Wenn man davon ausgehen kann, dass in den drei Analysedimensionen von PIAAC (Lese-, alltagsmathematische und technologiebasierte Problemlösekompetenz) Grundkompetenzen gemessen werden, die für die Bewältigung des privaten Alltags und gesellschaftliche Teilhabe ebenso relevant sind wie für die Beteiligung an Erwerbsarbeit, dann deckt PIAAC einen bildungspolitisch höchst relevanten Sachverhalt auf: dass nämlich die starke Gliederung des allgemeinbildenden Schulsystems in Deutschland jenseits der Zuweisung zu beruflichen Positionsstufen auch die Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben auf der Ebene der Alltagskompetenzen sehr unterschiedlich beeinflusst. Die großen Unterschiede in den Grundkompetenzen zwischen Erwachsenen mit maximal Hauptschulabschluss und mit einer Studienberechtigung legen davon Zeugnis ab. Hier stellt sich im Interesse gleichberechtigter Teilhabe die Frage, ob und wie Weiterbildung Kompensationen für – aus welchen Gründen auch immer – in früheren Jahren versäumte Bildung schaffen könnte.

Allerdings macht die PIAAC-Studie auch deutlich, dass der Typ von alltagsweltlich orientierten Grundkompetenzen nur begrenzt für die Erfassung von Weiterbildungsqualität einsetzbar ist. Will man Kompetenzmessung zum Instrument der Qualitätssicherung in der Weiterbildung machen, bedarf es neuer Kompetenzmessverfahren und Längsschnittdesigns im Erwachsenenalter. Erst damit könnte Kompetenzmessung einen Beitrag zur Qualitätskontrolle von Erwachsenenbildungsinstitutionen leisten. Eine solche Perspektive erfordert starke Forschungsaktivitäten und -programme, die auch der Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung zugutekommen könnten.

Hiermit wird ein zentrales Problem der Bildungsberichterstattung und der Steuerung von Weiterbildung angesprochen: dass nur wenige Daten zur institutionellen Qualität der Weiterbildungsanbieter und zum professionellen Zuschnitt des Personals in der Weiterbildung verfügbar sind. Hier liegt ein weites Feld für Forschung, statistische Erhebungen und Berichterstattung. Ohne eine neue, auf die Qualität der Weiterbildungsprozesse abstellende Datenbasis wird jedwedes Bildungsmonitoring für Weiterbildungspolitik und -praxis suboptimal bleiben.

Die extrem hohe Bedeutung, die in der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenstichprobe der Berufserfahrung selbst von Personen, die im Befragungszeitraum an Weiterbildung teilgenommen haben, für die Bewältigung der aktuellen Qualifikationsanforderungen in der Arbeit zugesprochen wird (**G4**), legt es nahe, die Zusammenhänge zwischen den in die Berufserfahrung eingehenden informellen Lernprozessen, Weiterbildung und Erwerbsarbeit neu zu durchdenken. Da die Bedeutung der Arbeits- und Arbeitsmarkterfahrungen für die Kompetenzentwicklung auch in der PIAAC-Studie als hoch ausgewiesen wird, liegt hier ein wichtiges Desiderat der wissenschaftlichen und politischen Weiterbildungsdiskussion.

Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem

H

Mit dem Thema der Bildung von Menschen mit Behinderungen nimmt der Bildungsbericht eine aktuelle gesellschafts- und bildungspolitisch relevante Debatte auf. Im Mittelpunkt der gegenwärtigen Diskussion um die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen steht die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) aus dem Jahr 2006, die die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert hat und die heute rechtsverbindlich ist.[1] Für das Bildungssystem gilt insbesondere Art. 24:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem[2] auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a. die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
b. Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
c. Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a. Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
b. Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
c. angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
d. Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
e. in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden."

...

1 *Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention vom 13.12.2006, Bundesgesetzblatt II, 2008, S. 1419; der Text findet sich auszugsweise unter www.bildungsbericht.de.*
2 *In der offiziellen Sprachfassung der Vereinten Nationen findet sich insoweit der Begriff „Inclusive Education", s. Art. 50 BRK.*

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen prägt Debatte um Inklusion

Die Ratifizierung der Konvention hat in Deutschland eine Debatte um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen neu entfacht und forciert. Inklusion in einem weiteren Sinne meint dabei ein *„umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens“*[3], das den gesellschaftlichen Umgang mit Heterogenität in grundlegender Weise thematisiert. Das Konzept der Inklusion im Bildungsbereich geht dabei über dasjenige der Integration insofern hinaus, als nicht mehr nur die Frage des angemessenen und geeigneten Förderortes für bestimmte Gruppen im Vordergrund steht, sondern auch die der sozialen Interaktion – also nach den Möglichkeiten gefragt wird, weitestgehende soziale Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Auch wenn die konkreten Inhalte dieses Konzepts durch die jeweiligen nationalen, regionalen und lokalen Kontextbedingungen je spezifisch interpretiert und adaptiert werden müssen, lässt sich gleichwohl die besondere systemische Perspektive von Inklusion als Charakteristikum hervorheben: Insofern werden im Sinne der UN-BRK die Möglichkeiten des Zugangs zu Bildung sondiert, wird die Akzeptanz von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedürfnissen in Bildungseinrichtungen thematisiert und nach der größtmöglichen Umsetzung von sozialer Partizipation innerhalb und außerhalb von institutionellen Bildungssettings gefragt, ohne dabei die Perspektive der Verbesserung der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu vernachlässigen.[4]

Der Begriff der Behinderung ist ebenso komplex wie uneindeutig definiert. Einerseits wird bis heute Behinderung als individuelles Merkmal einer Person verstanden; andererseits ist seit den 1970er Jahren das Bestreben erkennbar, ein individuumbezogenes durch ein soziales Begriffsverständnis abzulösen. Letzteres stellt die gesellschaftlichen Barrieren in den Mittelpunkt, die Individuen aufgrund von körperlichen wie sozialen Normabweichungen stigmatisieren und benachteiligen.

Gesellschaftliche Barrieren im Mittelpunkt des Verständnisses von Behinderung

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation von 2001 nimmt dieses Verständnis von Behinderung auf. Sie basiert auf einem bio-psycho-sozialen Modell und geht von Bezügen zwischen Körperfunktionen und -strukturen, individuellen Aktivitäten und Partizipation aus, die ihrerseits wiederum in Wechselwirkung mit Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren) stehen. Die UN-BRK knüpft an ein solches Verständnis von Behinderung im Art. 1 an: *„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“*

Feststellung einer Behinderung als Voraussetzung für Leistungen

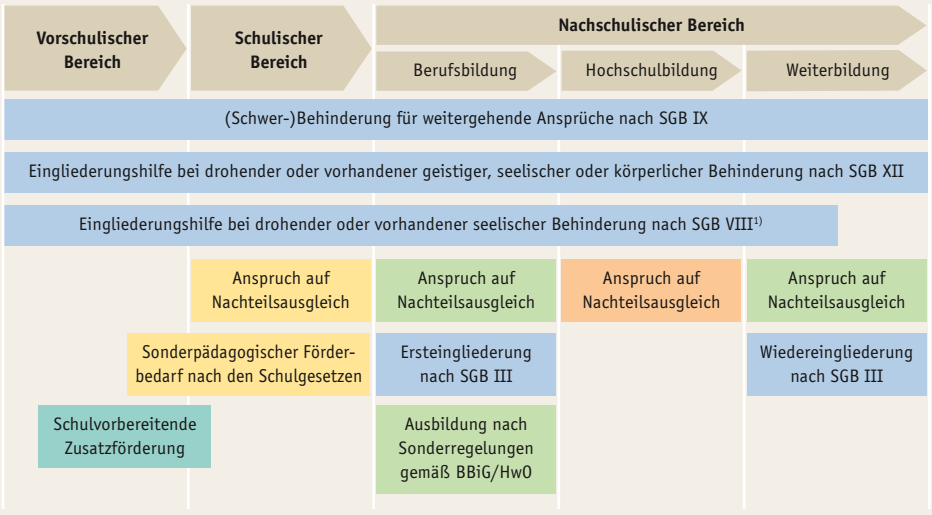
Vor dem Hintergrund dieser Neuorientierung des Verständnisses von Behinderung darf nicht übersehen werden, dass in Deutschland der gesellschaftliche Umgang mit Menschen mit Behinderungen durch zweierlei Besonderheiten geprägt ist: durch den Bezug von Leistungen, die darauf gründen, dass bestimmte, gesetzlich geregelte Voraussetzungen für die Anerkennung einer Behinderung vorliegen, und durch Bereitstellung besonderer institutioneller Angebote, die in ihrer Ausrichtung speziell auf eine jeweils festgestellte Form der Behinderung ausgerichtet sind.

Die grundlegenden Voraussetzungen für den Bezug von Leistungen ergeben sich aus dem Sozialgesetzbuch (§ 2 Abs. 1 SGB IX), das von individuumsbezogenen Tatbeständen ausgeht: *„Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der*

3 *KMK (2011). Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011, S. 3.*

4 *Werning, R. & Baumert, J. verwenden hierfür den Begriff der „Kompatibilitätsannahme“, vgl. Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert u. a. (Hrsg.), Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven, Schulmanagement Handbuch 146, München: Oldenbourg, S. 38–55.*

Abb. H-1: Übersicht über die rechtlichen Grundlagen* für die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen im Bildungswesen



** Eine ausführliche Dokumentation aller einschlägigen Rechtsgrundlagen findet sich unter www.bildungsbericht.de.*
1) Die Eingliederungshilfen nach SGB VIII werden höchstens bis zu einem Alter von 27 Jahren erbracht.

Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist." Für die Erbringung der entsprechenden sozialrechtlichen Leistungen stehen vielfältige, teils spezifische Einrichtungen bereit (**H2**), die sich ihrerseits auf unterschiedliche Abgrenzungen, Einschränkungen oder auch Erweiterungen des Begriffs der Behinderung innerhalb der jeweiligen Bildungsbereiche stützen (**Abb. H-1**). Der Anspruch auf den Bezug besonderer Leistungen und auf institutionelle Fördermaßnahmen folgt im Bildungssystem dabei nicht allein den Bestimmungen des SGB.

Eingliederungshilfe in der frühen Kindheit bedeutsam

Im Kindes- und Jugendalter spielen neben den Bestimmungen des SGB IX insbesondere die Eingliederungshilfen eine große Rolle, die nach dem SGB XII, bei einer seelischen Behinderung nach dem SGB VIII erbracht werden. Da Beeinträchtigungen teilweise erst im Laufe der kindlichen Entwicklung entstehen, auch nur temporär bestehen können oder aufgrund von Unsicherheiten der Prognose zukünftiger individueller Entwicklungsverläufe (noch) nicht eindeutig als Behinderungen diagnostizierbar sind, kann auch die Feststellung einer drohenden Behinderung zur Bewilligung von Eingliederungshilfe führen.

Ausdifferenzierung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulbereich

Im Schulalter tritt zu der sozialgesetzlich geregelten Eingliederungshilfe, die auch den außerschulischen Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Hortbetreuung, stationäre Einrichtungen, Freizeitangebote wie Sport für Menschen mit Behinderungen) prägt, der in den Schulgesetzen definierte Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs hinzu. Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, wenn eine Beeinträchtigung so gravierend ist, dass Kinder und Jugendliche ohne besondere Unterstützung im Regelunterricht nicht hinreichend gefördert werden können. Derzeit werden bis zu acht sonderpädagogische Förderschwerpunkte voneinander unterschieden, zu denen die Kultusministerkonferenz in den Jahren 1996 bis 2000 je eigene Empfehlungen verabschiedet hat.[5] Damit besteht bei den allgemeinbildenden Schulen der höchste Grad an Differenzierung.

5 *Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen und (langandauernde) Erkrankung. Ergänzend wurden im Jahr 2000 „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten" beschlossen.*

Sozialrechtliche Ansprüche von Bedeutung im nachschulischen Bereich

Für berufliche Ausbildung, Studium und Weiterbildung werden grundsätzlich keine, über die allgemeinen Bestimmungen des Sozialgesetzbuches hinausgehenden Leistungen aufgrund einer Behinderung gewährt. In Abhängigkeit von Art und Schwere der Behinderung ist die Anwendung von Nachteilsausgleichen bei der Durchführung der Ausbildung und bei Prüfungen[6] vorgesehen – oder es werden besondere Ausbildungsgänge[7] angeboten. Im Hochschulbereich ist entscheidend, dass sich (Schwer-) Behinderungen nicht zwangsläufig studienbeeinträchtigend auswirken, und dass auch Studierende ohne eine anerkannte (Schwer-)Behinderung Anspruch auf Nachteilsausgleiche haben (können).

In den einzelnen Bildungsbereichen findet sich ein je unterschiedliches Verständnis von Behinderung. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass sich entsprechende Zuschreibungen im Lebenslauf verändern können. Behinderungen treten nicht nur teilweise (erst) in bestimmten Bildungsphasen auf, sondern verschwinden auch unter Umständen wieder vollständig oder werden für die betroffenen Personen in einem anderen Bildungsbereich bedeutsam. Wegen der skizzierten Vielfältigkeit der geltenden Definitionen von Behinderung und damit verknüpfter Förderbedarfe orientiert sich die Gliederung des Schwerpunktkapitels nicht an bereichsspezifischen Abgrenzungen entlang der Bildungswege. Vielmehr wird – soweit möglich – datengestützt für fünf zentrale, quer zu den Bildungsbereichen liegende Perspektiven die gegenwärtige Situation für Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem skizziert:

- In einem ersten Abschnitt wird zunächst die Vielfalt der diagnostischen Ansätze beschrieben, die in den verschiedenen Bildungsphasen zur Feststellung von Behinderungen zur Anwendung kommen. Darüber hinaus werden Informationen zu den diagnostizierten Auftretenshäufigkeiten bzw. zur Anzahl der jeweils betroffenen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen dargestellt (**H1**).
- Anschließend wird ein datenbasierter Überblick über die vorhandenen Angebote in den frühkindlichen, allgemeinbildenden (schulischen) sowie außer- und nachschulischen Bildungsbereichen gegeben (**H2**).
- Aus der Perspektive von Bildung im Lebenslauf wird in einem dritten Abschnitt dargestellt, in welchem Maße Bildungsangebote wahrgenommen werden (**H3**). Weiterhin wird untersucht, inwieweit sich insbesondere an Übergängen innerhalb des Bildungssystems Probleme für Menschen mit Behinderungen stellen bzw. verschärfen. Analysiert werden in diesem Zusammenhang Daten zu Zugängen, Beteiligung, zu Übergängen und Abschlüssen sowie – soweit möglich – zu Kompetenzen.
- Informationen über Anzahl und Qualifikation des Personals, das mit der Bildung und Betreuung von Menschen mit Behinderungen in den unterschiedlichen Institutionen des Bildungssystems befasst ist, stellt der vierte Abschnitt – differenziert nach den einzelnen Förderorten – bereit (**H4**).
- In einem fünften Schritt wird versucht, der Frage nachzugehen, wie und in welchem Umfang Ressourcen zur Förderung von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem zugewiesen werden und welche Auswirkungen damit verbunden sein können (**H5**).

Abschließend werden, basierend auf den Analysen, wesentliche Herausforderungen abgeleitet, die sich aktuell und künftig für eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem ergeben (**H6**).

6 Nach § 65 BBiG und § 42l HwO.
7 Nach § 66 BBiG und § 42m HwO.

Diagnostik und Auftretenshäufigkeiten

Bei der Feststellung von Behinderungen kommen im Bildungsbereich unterschiedliche diagnostische Verfahren zum Einsatz, insbesondere medizinische, psychologische und (sonder-)pädagogische. Zwei Funktionen und Zielrichtungen von Diagnostik sind dabei zu unterscheiden. Einerseits stellen diagnostische Befunde eine Grundlage für Entscheidungen über institutionelle Platzierungen, die Bereitstellung von Ressourcen und die Einleitung sowie die Umsetzung und Evaluation spezifischer Fördermaßnahmen dar; sie lassen sich insoweit einer „Platzierungsdiagnostik" zuordnen. Andererseits zielt eine „Lernverlaufsdiagnostik" auf eine systematische und kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler; sie ist Teil des Unterrichtshandelns von Lehrkräften, um differenziertes und adaptives Unterrichten zu ermöglichen. Beide Formen finden gegenwärtig Verwendung, haben aber für die Teilhabe an Bildung von Menschen mit Behinderungen unterschiedliche Voraussetzungen und auch unterschiedliche Folgen.

Die Anwendung diagnostischer Verfahren basiert auf rechtlichen Regelungen, die nachfolgend skizziert werden. Hieraus ergibt sich auch Klarheit darüber, welche Formen von Diagnostik Anwendung finden, welche Leistungsansprüche aus den diagnostischen Ergebnissen resultieren und wie häufig welche Arten von Behinderungen festgestellt werden. Diagnoseverfahren als Grundlage für weitere Leistungen zur Teilhabeermöglichung (z. B. von Krankenkassen, Unfallversicherungsträgern, der Rentenversicherung), die nicht unmittelbar auf Bildungsangebote gerichtet sind, müssen aus Gründen der Darstellbarkeit bei den folgenden Ausführungen außer Acht gelassen werden, auch wenn diese im Einzelfall eine wichtige, bisweilen sogar zentrale Voraussetzung dafür bilden, die Teilnahme an Bildung überhaupt erst möglich zu machen.[8]

Wird nach SGB IX die Feststellung einer Behinderung beantragt, so werden auf der Basis medizinischer Beurteilungen die Auswirkungen auf die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft geprüft. Der Grad der Behinderung (GdB) wird nach versorgungsmedizinischen Grundsätzen definiert und gilt als Maßstab für die körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Auswirkungen von Funktionsbeeinträchtigungen. Die Anerkennung der Behinderung setzt einen GdB von wenigstens 20 voraus, als schwerbehindert gilt eine Person ab einem GdB von 50.

Im Jahr 2009 hatte etwa jeder neunte Deutsche eine amtlich anerkannte Behinderung (**Tab. H1-1A**), 87% von ihnen waren schwerbehindert. Der Anteil der Menschen mit Behinderungen steigt mit zunehmendem Alter deutlich an. Die amtliche Feststellung einer Behinderung gemäß SGB IX ist allerdings für die Frage der behinderungsbedingten Bildungsbeeinträchtigung nur von untergeordneter Bedeutung. So gibt es je nach Lebensalter bzw. Bildungsbereich weitere Verfahren zur Feststellung möglicher Behinderungen und Beeinträchtigungen, die sich aufgrund ihrer bildungsbereichsbezogenen Spezifik als besonders relevant erweisen.

Etwa jeder neunte Einwohner in Deutschland mit einer amtlich festgestellten Behinderung

Frühe Kindheit

In der frühen Kindheit werden zunehmend Verfahren der Entwicklungsdiagnostik eingesetzt, die darauf abzielen, (drohende) Behinderungen möglichst frühzeitig zu erkennen. Im Rahmen von Entwicklungsscreenings und Schuleingangsuntersuchungen sollen frühzeitig Risiken erkannt und entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden.

8 *Für einen Überblick über (weitere) Leistungen und Aktivitäten zur Verbesserung der Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bonn, S. 273 ff.*

Eingliederungshilfen nach SGB VIII oder SGB XII können in der frühen Kindheit in unterschiedlicher Form gewährt werden. Hierfür stehen auch Kindertageseinrichtungen als Orte der Leistungserbringung zur Verfügung. Diese können jedoch nicht selbstständig einen Hilfebedarf diagnostizieren, vielmehr bedarf es dazu der Initiative der Eltern sowie der Bewilligung durch das Sozial- oder Jugendamt. Nur wenn eine entsprechende Eingliederungshilfe beantragt und als Leistung innerhalb der Einrichtung erbracht wird, werden die Betreffenden als Kinder mit einer einrichtungsgebundenen Eingliederungshilfe statistisch erfasst.[9]

Mit zunehmendem Alter steigt die Quote der institutionellen Bildungsbeteiligung der Kinder mit einer Eingliederungshilfe in Kindertagesbetreuung deutlich an

Der Anteil der Kinder im Alter von unter drei Jahren, die eine Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen oder in Kindertagespflege erhalten, lag im Jahr 2013 insgesamt bei einer Quote von 0,2% an der altersgleichen Bevölkerung (**Tab. H1-2A**). Die jahrgangsspezifischen Quoten steigen mit dem Alter der Kinder bis zu einem Wert von zuletzt 3,6% bei den 5-Jährigen an. Neben Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bieten in einigen Ländern Förderschulkindergärten Ⓜ und schulvorbereitende Einrichtungen Ⓜ die Möglichkeit, Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf vor der Einschulung zu betreuen und zu fördern (**H2**). Unter Einbezug dieser Kinder würde sich die Quote der Kinder mit einer Eingliederungshilfe bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Angeboten der frühkindlichen Bildung noch erhöhen.

Schulalter

Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, der auf landesschulrechtlicher Grundlage erbracht wird, erfordert in den meisten Ländern ein Überprüfungsverfahren, das grundsätzlich zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn eingeleitet werden kann. Dabei gilt, dass weder eine festgestellte Behinderung nach dem SGB automatisch zur Einleitung eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens im Schulbereich führt, noch dass die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs unmittelbare sozialrechtliche Folgen hat. Die Verfahren und Abläufe der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs regeln die Länder eigenständig. Die große Heterogenität bei der Struktur und Durchführung der Verfahren spiegelt sich nicht zuletzt wider in den zwischen wie innerhalb der Länder abweichenden Ergebnissen bei der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihrer Verteilung auf die Förderschwerpunkte (**H3**).

Verfahren der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf keineswegs einheitlich

Zunehmende Orientierung auf Prozess- und Verlaufsdiagnostik

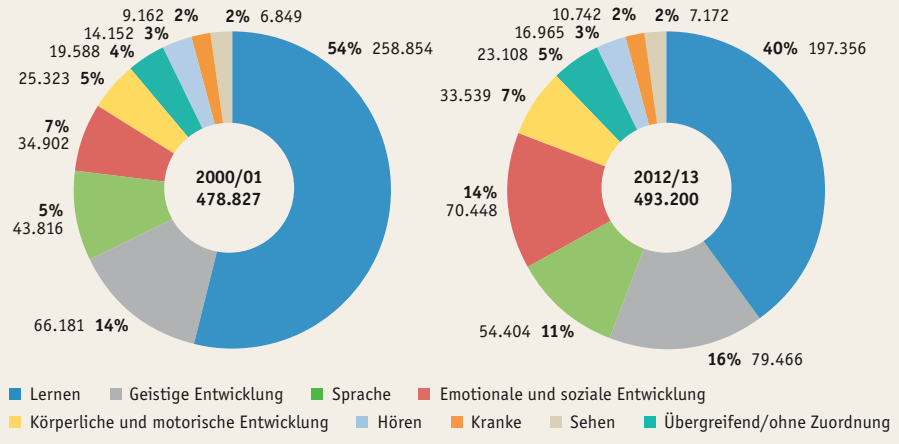
Im Zuge der Bemühungen zu einem auf Inklusion orientierten Schulsystem haben einige Länder Anpassungen bei der Bereitstellung und Nutzung sonderpädagogischer Expertise vorgenommen. Sonderpädagogische Diagnostik wird dabei zunehmend nicht mehr auf die einzelfallbezogene Platzierungs- und Ressourcenallokationsfunktion bezogen, sondern als Prozess- und Verlaufsdiagnostik verstanden, deren Bedeutung in der Bereitstellung förderrelevanter Informationen für flexible, situationsadäquate und kurzfristig verfügbare Unterstützungsleistungen (**H6**) liegt.

Einzelfallbezogene Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Ein Antrag auf die Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kann nicht nur von den Erziehungsberechtigten, sondern auch durch die Schule gestellt und unter Beteiligung der Schulaufsicht in Kooperation zwischen Schule und zuständiger sonderpädagogischer Einrichtung umgesetzt werden. Die Verfahren selbst basieren primär auf pädagogisch-psychologischer Diagnostik; medizinische Feststellungen werden bei Bedarf hinzugezogen. In den Ländern gibt es ein breites Spektrum an zuständigen Personen oder Institutionen; zumeist sind

9 *Kinder mit Förderbedarfen ohne die Bewilligung einer Eingliederungshilfe, für die Leistungen beispielsweise in Form von Pauschalen für Gruppen oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gezahlt werden, können aus Gründen der Datenerfassung in den nachfolgenden Ausführungen nicht berücksichtigt werden.*

Abb. H1-1: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinbildenden Schulen 2000/01 und 2012/13 nach Förderschwerpunkten



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

→ ***Tab. H1-4web***

dies von der Schulaufsicht bestellte Diagnostikteams, in denen neben allgemeiner pädagogischer Kompetenz auch sonderpädagogische Expertise vertreten ist.

Steigende Förderquote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ...

Die Zahl der jährlich durchgeführten Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wird statistisch nicht erfasst, wohl aber die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogisch gefördert werden (**Abb. H1-1**). In Deutschland sind dies mit 493.200 Schülerinnen und Schülern fast eine halbe Million Kinder und Jugendliche. Seit 2000/01 ist zwar die Anzahl weitgehend konstant geblieben, aufgrund sinkender Schülerzahlen bedeutet dies jedoch eine Erhöhung der Förderquote von 5,3 auf 6,6% (**Tab. H1-4web**). Dieser Anteil liegt damit vier Mal höher als der Bevölkerungsanteil mit nach SGB festgestellter (Schwer-)Behinderung in der Altersgruppe zwischen 6 und unter 16 Jahren, was maßgeblich auf die unterschiedlichen Diagnosekonzepte von sonderpädagogischen Förderbedarf und amtlich festgestellter (Schwer-)Behinderung zurückgeführt werden kann. Innerhalb der diagnostizierten Förderschwerpunkte wird nach wie vor bei dem überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schüler, bei insgesamt 197.000 Personen (d.h. 40% aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf), ein Förderbedarf im Schwerpunkt „Lernen" festgestellt, im Bereich „Geistige Entwicklung" sind es mit 79.000 Schülerinnen und Schüler 16% aller Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf.

... mit Verschiebungen zwischen den Förderschwerpunkten

Innerhalb der Förderschwerpunkte ist im letzten Jahrzehnt eine deutliche Verschiebung festzustellen: Während im Bereich „Lernen" 2012/13 ca. 61.000 Kinder weniger gefördert werden als noch 2000/01 (dies entspricht einem Rückgang um 24%), hat sich die Schülerzahl in fast allen anderen Förderschwerpunkten erhöht, im Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung" auf 70.000 sogar verdoppelt.

Die Tendenz der Zunahme von Hilfeleistungen, insbesondere aufgrund von auffälligem Sozialverhalten oder psychischen Erkrankungen, zeigt sich auch im außerschulischen Bereich: Die Anzahl der Eingliederungshilfen aufgrund einer seelischen Behinderung (§ 35a SGB VIII) ist in den letzten Jahren angestiegen. Der Anteil der Kinder im Alter zwischen 7 und 18 Jahren, die Eingliederungshilfen nach SGB VIII oder SGB XII erhalten, lag 2011 bei 1% der altersgleichen Bevölkerung.[10]

10 *Eigene Berechnung nach: Statistisches Bundesamt (2013). Sozialleistungen. Empfänger und Empfängerinnen von Leistungen nach dem 5. bis 9. Kapitel SGB XII 2011. Wiesbaden; Statistisches Bundesamt (2012). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe: Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige 2011. Wiesbaden. Stichtag ist jeweils der 31.12.*

Erwachsenenalter

Im Bereich der beruflichen Bildung existieren entsprechend der Heterogenität ihrer Träger (Betriebe, Berufsschulen, Berufsbildungswerke, Bundesagentur für Arbeit, Jugendhilfe etc.) unterschiedliche Zuordnungskonzepte (wie Behinderung, Benachteiligung, Beeinträchtigung). Das Vorliegen einer Behinderung wird in je unterschiedlicher Weise und mit Bezug auf verschiedene gesetzliche Grundlagen für die Gewährung entsprechender Leistungen festgestellt. Das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs etwa ist nur in beruflichen Schulen von Bedeutung (**H3**), die entsprechende Diagnostik wird gemäß unterschiedlicher rechtlicher Grundlagen (Schulgesetze und Verordnungen) der einzelnen Länder geregelt.[11] Im Rahmen von außerbetrieblichen und betrieblichen Ausbildungen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) wird Behinderung demgegenüber nicht im schulrechtlichen Sinne, sondern unter Bezugnahme auf das SGB IX bestimmt. Ist durch die festgestellte Art und Schwere der Behinderung keine Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen möglich, kann eine theoriereduzierte (Fachpraktiker-) Ausbildung[12] an ihre Stelle treten.

Diagnostische Entscheidung durch Reha-Beratung der BA

Die diesbezügliche Entscheidung trifft in der Regel die Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit (BA). Die Feststellung richtet sich dabei nach § 19 Abs. 1 SGB III: Danach gelten Menschen als behindert, deren *„Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben …, wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung … nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen“.* Menschen, denen solche Einschränkungen im Arbeitsleben drohen, werden Behinderten gleichgesetzt (§ 19 Abs. 2 SGB III sowie § 68 SGB IX). Für die Einstufung als behindert ist eine sonderpädagogische Förderung während der Schulzeit nicht hinreichend. Über das Vorliegen eines reha-spezifischen Unterstützungsbedarfs wird auf der Basis der Gutachten der Psychologischen – bisweilen auch Medizinischen – Fachdienste der BA, von Beratungsgesprächen mit den betroffenen Personen und von bildungsrelevanten Unterlagen (sonderpädagogische Gutachten, Zeugnisse, Gesamtbeurteilungsbögen) entschieden.[13] Im Jahr 2011 wurden 11.203 entsprechende Ausbildungsverträge (ca. 2% aller neuen Verträge) nach § 66 BBiG/§ 42m HwO abgeschlossen (**H3**).[14] Darüber hinaus werden spezifische Leistungen zur beruflichen Ausbildung für behinderte Menschen auch als Maßnahmen im Rahmen der „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“ (§ 33 SGB IX) erbracht, und zwar nach analogen Maßstäben für berufliche Ausbildung und Weiterbildung.

„Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“ als wichtiges Förderinstrument für die Aus- und Weiterbildung

Über die Bewilligung entsprechender Leistungen entscheidet, abhängig von der Ursache der Behinderung, der jeweilige Träger der beruflichen Rehabilitation auf Basis von sozialmedizinischen oder ggf. psychologischen Fachgutachten durch beauftragte Sachverständige (vgl. § 14 Abs. 5 SGB IX). Für die Aus- und Weiterbildung ist die Bundesagentur für Arbeit (BA) – neben der Unfallversicherung – ein besonders wichtiger Rehabilitationsträger. Ein weiterer relevanter Rehabilitationsträger für die berufliche Ausbildung ist die Kinder- und Jugendhilfe, für die Weiterbildung auch die Deutsche Rentenversicherung.

Im Jahr 2012 wurden 43.177 Personen als Rehabilitanden in der beruflichen Ersteingliederung und 22.744 Personen in der beruflichen Wiedereingliederung[15]

11 *Beispielsweise ist dies in Nordrhein-Westfalen im § 17 der Ausbildungsordnung für sonderpädagogische Förderung geregelt; danach entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über eine sonderpädagogische Förderung an Berufskollegs.*

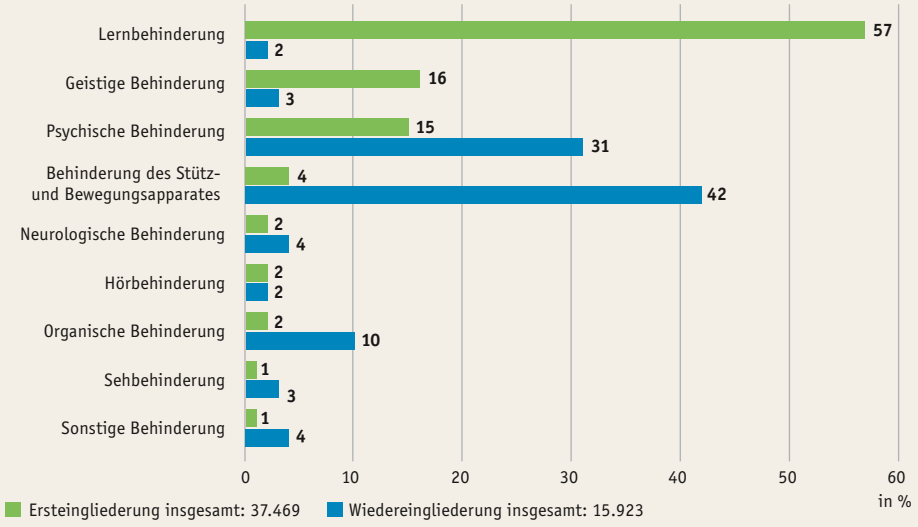
12 *Nach § 66 BBiG/§ 42m HwO.*

13 *Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2010). Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation). Nürnberg, S. 6.*

14 *Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2013). Teilhabebericht. A. a. O., S. 102.*

15 *Die Kategorie der „Erst-„ und „Wiedereingliederung“ decken sich zwar nicht mit Erstausbildung und Weiterbildung, die Verteilung der jeweiligen Teilnehmer nach Alter verweisen aber in die Richtung von Qualifizierung eher für Jugendliche oder eher für Erwachsene.*

Abb. H1-2: Rehabilitanden im Bereich Erst- und Wiedereingliederung der BA 2010 nach Art der Behinderung (in %)



Quelle: Dony, E., Gruber, S., Jasim, A., Rauch, A., Schmelzer, P., Schneider, A., Titze, N. Thomsen, U., Zapfel, S. & Zimmermann R. (2012). Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. Zwischenbericht Basisstudie „Reha-Prozessdatenpanel", IAB, Nürnberg, S. 167 **→ Tab. H1-5web**

Lernbehinderung auch bei beruflicher Bildung häufigste Behinderungsart

der BA anerkannt (Zugangszahlen).[16] Nach der einzigen Auswertung zur BA-Erst- und Wiedereingliederung, die nach Art der Behinderung differenziert, ist die mit Abstand häufigste Art der Behinderung bei den Rehabilitanden der Ersteingliederung eine Lernbehinderung (57%), gefolgt von geistiger (16%) und psychischer (15%) Behinderung (**Abb. H1-2**). Bei der Wiedereingliederung weist die Mehrheit der Rehabilitanden hingegen eine Behinderung des Stütz- und Bewegungsapparates auf (42%). Etwa ein Drittel der Behinderungen ist psychischer, 10% sind organischer Art.

Personen, die im Erwachsenenalter infolge von Unfall oder Krankheit ihren Beruf nicht mehr (vollständig) ausüben können, haben ein Anrecht auf Umschulungen bzw. Weiterbildungsmaßnahmen, die ebenfalls im Rahmen der „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben" (§ 33 SGB IX) erbracht werden. Das Feststellungsverfahren als Grundlage einer Leistungsgewährung (§ 14 Abs. 5 SGB IX) entspricht in etwa dem bereits bei der beruflichen Ausbildung dargestellten, wobei ergänzend noch Informationen aus der allgemeinen Arbeitsvermittlung herangezogen werden können.[17] Im Dezember 2012 erhielten 50.953 Personen entsprechende Leistungen, die Neuzugänge im Jahr 2012 umfassen 22.744 Personen.[18]

Die Feststellungsverfahren für die Notwendigkeit einer beruflichen Rehabilitation stützen sich bei der Renten- und der Unfallversicherung, den beiden weiteren großen Trägern beruflicher Rehabilitationsleistungen, auf sozialmedizinische Begutachtungen ihres Beratungsärztlichen Dienstes (Rentenversicherung).[19] Für 2012 wurden von der Deutschen Rentenversicherung insgesamt 43.174 abgeschlossene Bildungsleistungen (Berufsvorbereitung, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung) registriert.[20] In der gesetzlichen Unfallversicherung waren es 2.375.[21]

16 *Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2013). Arbeitsmarkt in Zahlen. Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben – Rehabilitanden Deutschland. Dezember 2012. Nürnberg, S. 6–7.*
17 *Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2010). A. a. O., S. 6.*
18 *Bundesagentur für Arbeit (2013). A. a. O.,S. 6.*
19 *Deutsche Rentenversicherung Bund (2005). Leitlinie zur Rehabilitationsbedürftigkeit für Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben für den Beratungsärztlichen Dienst der Deutschen Rentenversicherung Bund. Berlin, S. 10–11.*
20 *Deutsche Rentenversicherung Bund (2013), Rehabilitation 2012, eigene Berechnungen.*
21 *Vgl. Geschäfts- und Rechnungsergebnisse der gewerblichen Berufsgenossenschaften und Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand 2011 (2012), S. 133.*

Studierende mit und ohne Behinderung studieren zielgleich

Im Hochschulbereich verläuft das Studium formal für alle zielgleich, und es wird nicht zwischen Studierenden mit Behinderungen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen unterschieden. Vorliegende Angaben zur Art der Beeinträchtigung beruhen primär auf Selbsteinschätzungen. Beeinträchtigungen müssen zumeist mit Gutachten belegt werden, um Nachteilsausgleiche gewährt zu bekommen, insbesondere dann, wenn es sich nicht um Studierende mit einer amtlich anerkannten Behinderung nach SGB IX handelt. Nach ihren eigenen Angaben war 2012 ein Siebtel aller Studierenden durch eine Behinderung oder eine chronische Krankheit gesundheitlich beeinträchtigt. Für die Hälfte von ihnen (7% aller Studierenden) wirkt sich die gesundheitliche Beeinträchtigung studienerschwerend aus (**Tab. H1-3A**). Etwa ein Viertel aus dieser Gruppe (37.000 bzw. 1,8% aller Studierenden) sieht darin sogar eine (sehr) starke Studienerschwernis. Besonders häufig kommen psychische Beeinträchtigungen vor, die zugleich zu größeren Anteilen stark studienerschwerend wirken (**Tab. H1-6web**). Bei 13% der Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung – das entspricht etwa einem Prozent aller Studierenden – liegt eine amtlich festgestellte Behinderung vor; 8% sind schwerbehindert, wobei auch hier bisweilen nur eine schwache Studienbeeinträchtigung vorliegt (**Tab. H1-7web**). Ein Viertel der studienerschwerenden Beeinträchtigungen entsteht erst nach dem Beginn des Studiums (**Tab. H1-6web**).

Amtlich festgestellte Schwerbehinderung bei Studierenden mit einer Beeinträchtigung selten

Fazit

Über alle Bildungsbereiche hinweg lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Diagnosen über die Gewährung von Leistungen entscheiden und zugleich bestimmte institutionelle Zugänge ermöglichen oder verhindern. Die Verschiedenartigkeit der rechtlichen und disziplinären Grundlagen von Diagnosen und ihrer regional uneinheitlichen Umsetzung führen zu sehr verschiedenen Häufigkeiten der Zuschreibung von Behinderungen in den einzelnen Bildungsetappen. Dies erschwert eine eindeutige Identifikation und damit den Abbau von Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem. Allein die bestehende Unvergleichbarkeit von Diagnoseergebnissen führt bereits dazu, dass sich letztlich Bildung- und Lebenswege von gleichermaßen Betroffenen unterschiedlich entwickeln können. Da Diagnostik neben der orientierenden und evaluativen Funktion für pädagogische Förderung immer auch Bedeutung für Ressourcengenerierung und -absicherung zukommt, ist es umso mehr geboten, die Planung und Umsetzung gezielter Fördermaßnahmen für Menschen mit Behinderungen zu optimieren. Dies setzt die vermehrte professionelle Nutzung förderrelevanter Diagnostik voraus.

Methodische Erläuterungen

Förderschulkindergärten
In einigen Ländern werden laut KMK-Statistik Kinder in Förderschulkindergärten betreut. Hier werden in der Regel Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen, die noch nicht schulpflichtig oder vom Schulbesuch zurückgestellt sind (vgl. **Tab. H2-8web**).

Schulvorbereitende Einrichtungen
Schulvorbereitende Einrichtungen existieren in zwei Ländern und werden in der Regel für noch nicht schulpflichtige oder vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf angeboten (vgl. **Tab. H2-8web**).

Bildungsangebote

Von Behinderungen betroffene Kinder, Jugendliche und Erwachsene bedürfen – andauernder oder vorübergehender – Unterstützung, um ihnen eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Dabei besteht mit Blick auf die Bildungsangebote die Erwartung und gleichermaßen Anforderung, die je unterschiedlichen individuellen Lebenslagen und Lernausgangslagen zu erkennen, zu bewerten und hierauf im Sinne des übergreifenden Zieles von Inklusion zu antworten. Das Bildungswesen begegnet diesen Anforderungen gegenwärtig auf unterschiedliche Art und Weise. Bei den bestehenden vielfältigen Bildungsgängen bzw. -einrichtungen ist nicht nur zwischen *Inklusion* (gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen) und *Separation* (Lernen in gesonderten Einrichtungen) zu unterscheiden. Vielmehr gibt es auch ein breites Spektrum an Angeboten, bei denen zwar der gemeinsame Besuch einer Einrichtung, nicht aber das gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen im Vordergrund steht (z. B. Sonderklassen in Regelschulen). Für derartige Formen des gemeinsamen Förderorts, innerhalb dessen aber eine datengestützte Beschreibung der internen Aufteilung der Lerngruppen nicht möglich ist, bietet es sich heute in Anbetracht des umfassenderen Anspruchs von Inklusion an, von *Integration* zu sprechen.

Nachfolgend soll aufgezeigt werden, welche Angebote Institutionen im Bildungssystem gegenwärtig für Menschen mit Behinderungen in den verschiedenen Bildungsbereichen in Deutschland bereitstellen.

Drei übergreifende Aspekte:

Übergreifend lässt sich eine Reihe von Aspekten benennen, die in allen Bildungsbereichen für den Umgang mit Menschen mit Behinderungen Gültigkeit haben, auch wenn deren Beschreibung datengestützt kaum möglich ist:

Unterscheidung zwischen Zielgleichheit und Zieldifferenz, …

- Bildungsprozesse können für und innerhalb von Lerngruppen grundsätzlich *zielgleich* oder *zieldifferent* gestaltet und organisiert werden; neben einer curricularen Differenzierung prägt dabei die Orientierung auf einen (erwarteten) Abschluss die Zuordnung. Mit dem Grundsatz des zielgleichen Lernens ist eine Vorstellung von relativer Homogenität verbunden, während zieldifferentes Lernen sehr viel stärker Heterogenitäten innerhalb von Lerngruppen in den Fokus rückt.

Gewährung von Nachteilsausgleich und …

- Bei zielgleichen Bildungsgängen gilt, dass Lernenden mit Beeinträchtigungen ein Ausgleich gewährt werden muss, wenn ihnen das Erbringen insbesondere von Leistungsnachweisen oder die Beteiligung an Prüfungen nicht in gleicher Weise möglich ist wie denjenigen ohne Beeinträchtigung (sogenannter *Nachteilsausgleich,* vgl. auch § 126 SGB IX). Eine Vielzahl von rechtlichen Vorgaben regelt die Umsetzung dieses Grundsatzes, insbesondere in Prüfungsordnungen finden sich detailliertere Bestimmungen. Derartige Ausgleichsregelungen, die in jedem Fall eine Einzelfallentscheidung verlangen, können auf Antrag etwa in Gestalt von veränderten Prüfungsformen oder von alternativen, aber gleichwertigen Prüfungsaufgaben gewährt werden.

… Sicherstellung von jedweder Barrierefreiheit

- Der ursprünglich auf bauliche Maßnahmen zugunsten von Menschen mit Behinderungen ausgerichtete Begriff der *Barrierefreiheit* hat zwar auch in dieser Hinsicht seine Bedeutung keineswegs verloren. Gleichwohl lässt er auch ein umfänglicheres Verständnis zu, das den Zugang zu Teilhabe frei von Barrieren aller Art verlangt. In diesem Sinne meint Barrierefreiheit dann auch, dass technische Gebrauchsgegenstände, Anlagen und Einrichtungen zur Informationsverarbeitung und Kommunikation[22] sowie andere gestaltete Lebensbereiche so einzurichten sind, dass sie „*für*

22 *Dazu zählen auch Dokumente, die in „Leichter Sprache" abgefasst sind; vgl. auch Art. 9 UN-BRK.*

behinderte Menschen in der allgemeinen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind" (§ 4 Behindertengleichstellungsgesetz des Bundes).

Frühkindliche Bildung

Für Kinder mit Behinderungen stehen vor dem Schuleintritt unterschiedliche Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zur Verfügung. Insgesamt ist 2013 von knapp 92.100 noch nicht eingeschulten Kindern auszugehen, die eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe nach SGB VIII bzw. SGB XII erhalten oder bei denen bereits ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde und die zugleich in irgendeiner Form in Tageseinrichtungen bzw. Tagespflege nach SGB VIII oder aber in schulnahen Angeboten betreut und gefördert werden (**Tab. H2-8web**).

Gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen als gesetzliche Vorgabe

Mit rund 76.200 Kindern wird ein Großteil dieser Kinder in Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe betreut (**Tab. H2-8web**). Nach § 22 Abs. 3 SGB VIII sollen die Angebote an den jeweils unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Kinder orientiert sein. Dies impliziert den Auftrag, die Angebote auch auf Kinder mit Behinderungen auszurichten: „*Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden*", so § 22a Abs. 4 SGB VIII.

In 35% der Kindertageseinrichtungen werden sowohl Kinder mit als auch Kinder ohne Eingliederungshilfen betreut

Von zusammen rund 48.800 Kindertageseinrichtungen im Jahr 2013 betreuten ca. 17.300 (35%) sowohl Kinder mit als auch Kinder ohne Eingliederungshilfen (**Tab. H2-9web**). Nur sehr selten gibt es demgegenüber Kindertageseinrichtungen, die fast ausschließlich Kinder mit Eingliederungshilfen betreuen (etwa 250 bzw. 0,5% aller Einrichtungen); in allen anderen Regelangeboten, also knapp zwei Dritteln, werden der Statistik zufolge keine Kinder mit Eingliederungshilfen gefördert. Insgesamt hat sich die Zahl der Einrichtungen, die sowohl Kinder mit als auch ohne Eingliederungshilfen aufnehmen, in den letzten Jahren merklich ausgeweitet (**Tab. H2-10web**).

Hoher Anteil freier Träger bei Einrichtungen mit Kindern mit Eingliederungshilfen

Bezüglich der Trägerschaft dieser Tageseinrichtungen zeigt sich eine ähnliche Verteilung hinsichtlich der Trägerstrukturen wie beim Durchschnitt aller Einrichtungen (vgl. **C2**). Mit knapp einem Drittel handelt es sich um Einrichtungen öffentlicher Träger, während sich Einrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen zu einem höheren Anteil in kirchlicher Trägerschaft befinden als die Kindertageseinrichtungen insgesamt. Bei den eher separierenden Einrichtungen mit 90% und mehr Kindern mit Eingliederungshilfen sind fast ausschließlich freie Träger anzutreffen, wovon fast die Hälfte der Einrichtungen dem Paritätischen Wohlfahrtsverband angehören, dem damit insoweit eine zentrale Rolle zukommt (**Tab. H2-9web**).

Nur in geringem Maße wird schließlich auch das bei den unter 3-Jährigen rechtlich gleich gestellte Angebot der Kindertagespflege von Kindern mit Behinderungen in Anspruch genommen. Lediglich rund 900 Kinder erhalten 2013 eine Eingliederungshilfe zur Betreuung im Rahmen der Kindertagespflege (**Tab. H2-8web**).

Knapp 15.000 Kinder in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen

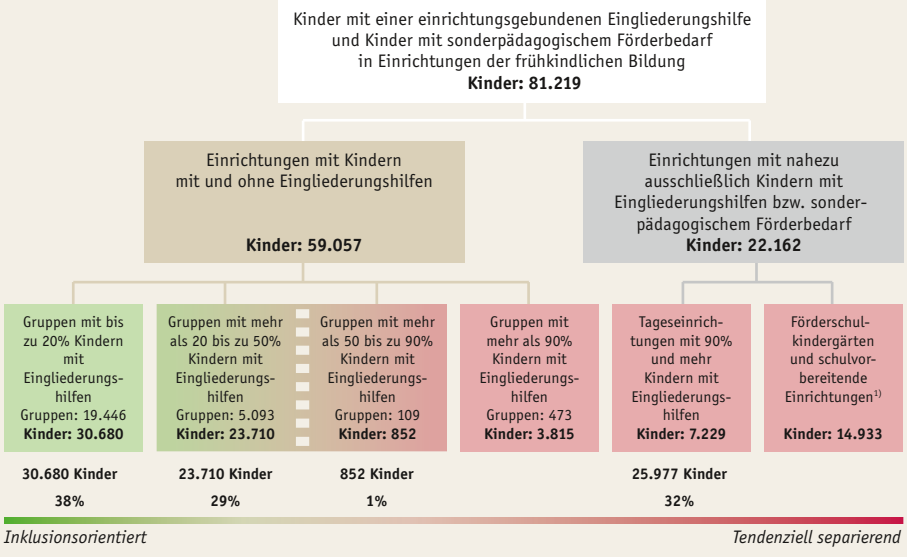
Allerdings unterliegen nicht alle Angebote zur frühkindlichen Bildung von Kindern mit Behinderungen dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. Deutschlandweit befinden sich zusätzlich knapp 15.000 Kinder in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen. Während diese Einrichtungen zumeist einen eher separierenden Charakter haben, lassen sich beispielsweise in Baden-Württemberg im Rahmen von so genannten „Intensivkooperationen" Bemühungen erkennen, die Zusammenarbeit zwischen Förderschulkindergärten und Kindertageseinrichtungen zu verstärken. Förderschulen bieten zusätzlich in einigen Ländern mobile sonderpädagogische Hilfen an, die Vorschulkinder sowie ihre Eltern und Fachkräfte unter anderem in Kindertageseinrichtungen unterstützen.

Da sich die Frage der Interaktion von Kindern mit und ohne Behinderungen jedoch nicht auf der Einrichtungs-, sondern auf der *Gruppenebene* vollzieht, ist darüber hinaus eine vertiefende Analyse auf dieser Ebene notwendig. Anhand der Kinder- und Jugendhilfestatistik können die Gruppenkonstellationen nach dem Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfen aufgeschlüsselt werden. Dadurch ist es möglich, innerhalb des gemeinsamen Förderortes zwischen eher separierenden und inklusionsorientierten Gruppen zu unterscheiden. Einrichtungen nach SGB VIII, die keine feste Gruppenstruktur bzw. statistisch erfasste Gruppenstruktur aufweisen und in denen knapp 10.000 Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe betreut werden, können dabei nachfolgend nicht berücksichtigt werden, sodass insgesamt rund 81.200 Kinder einbezogen werden.

Inklusion in heterogenen Gruppen setzt eine Zusammensetzung der Kinder voraus, die im Idealfall der Zusammensetzung der gleichaltrigen Bevölkerung ähnelt. Daher werden Gruppen im Nachfolgenden dann als inklusionsorientiert verstanden, wenn sie einen Anteil von bis zu 20% Kindern mit Eingliederungshilfen aufweisen. Insgesamt zeigt sich, dass knapp 19.500 Gruppen als inklusionsorientiert bezeichnet werden können. In ihnen werden insgesamt etwa 30.700 Kinder, die eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe erhalten, betreut (**Abb. H2-1**, **Tab. H2-2A**). Rechnet man zu diesen Gruppen noch diejenigen Gruppen hinzu, in denen Kinder mit einer Eingliederungshilfe einen Gruppenanteil von mehr als 20 bis zu 50% ausmachen und somit nicht in der Überzahl sind, dann kommen weitere 5.100 Gruppen mit rund 23.700 Kindern hinzu. In der Summe heißt das, dass mehr als zwei Drittel der Kinder in Gruppen gefördert werden, in denen mindestens die Hälfte der Kinder keine Eingliederungshilfe erhält.

67% der Kinder mit Eingliederungshilfen oder sonderpädagogischem Förderbedarf in Settings, in denen sie nicht in der Überzahl sind

Abb. H2-1: Verteilung von Kindern mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf vor der Einschulung 2013 nach Einrichtungsart und Gruppenform*



* *Ohne rund 10.000 Kinder in Einrichtungen ohne Gruppenstruktur bzw. ohne statistisch ausgewiesene Gruppenstruktur und ohne Kinder in Tagespflege. Da in Berlin fast alle Einrichtungen als Einrichtungen ohne Gruppenstruktur erfasst werden, ist Berlin nicht enthalten.*

1) *Durch Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen wird ein Teil der Kinder in Förderschulkindergärten zumindest teilweise in Gruppen betreut, die tendenziell nicht separierend sind.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2012; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern 2012/13; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, eigene Berechnungen → ***Tab. H2-2A***

Im Unterschied dazu befindet sich mit insgesamt 26.000 Kindern knapp ein Drittel der Kinder in eher separierenden Gruppen – dazu zählen dann auch die rund 7.000 Kinder in Förderschulkindergärten und die knapp 7.900 in schulvorbereitenden Einrichtungen. Zusätzlich werden rund 850 Kinder mit Eingliederungshilfen in Gruppen betreut, in denen sie in der Überzahl sind (**Abb. H2-1**, **Tab. H2-2A**).

Deutliche Länderunterschiede hinsichtlich der Verteilung der Gruppenformen

Die hier für Deutschland insgesamt dargestellte Betreuungssituation der Kinder mit Behinderungen gestaltet sich allerdings in den Ländern unterschiedlich (**Tab. H2-8web**). Auf der Basis der hier verwendeten Unterscheidung von inklusionsorientierten und eher separierenden Angeboten zeigt sich, dass beispielsweise Brandenburg, Bremen und Sachsen-Anhalt einen unterdurchschnittlichen Anteil an eher separierenden Gruppenangeboten haben, während Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen überdurchschnittliche Anteile aufweisen.

Schulalter

Das deutsche Schulsystem ist durch ein differenziertes Förderschulsystem gekennzeichnet, das für fast jede Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs einen eigenständigen Schultyp vorhält. Im Schuljahr 2012/13 gibt es 3.258 Förderschulen,[23] die zumeist auf einen der insgesamt acht von der KMK beschriebenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte spezialisiert sind (**H1**). Zum Teil werden in Förderschulen aber auch Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen oder mehrfachen Förderbedarfen Ⓜ unterrichtet, in jeweils eigenen oder auch nach Förderschwerpunkten gemischten Klassen. Etwa jede zehnte allgemeinbildende Schule in Deutschland ist eine Förderschule, wobei der Anteil zwischen den Ländern erheblich variiert: In Bremen sind 5,4% aller allgemeinbildenden Schulen Förderschulen, während in Mecklenburg-Vorpommern mit 13,6% das größte Angebot an Förderschulen vorgehalten wird (**Tab. H2-11web**). In den letzten zehn Jahren ist aber – besonders in den ostdeutschen Ländern – ein Rückgang beobachtbar: bei der Zahl der Förderschulen um 229 Schulen (–6,6%), bei den Klassen um 11% (**Tab. H2-3A**). Neben der zunehmenden Integration von Kindern mit Förderbedarf in die allgemeinen Schulen spielt hier die rückläufige demografische Entwicklung eine maßgebliche Rolle. So hat die Zahl der Förderschülerinnen und -schüler wesentlich stärker abgenommen (–16,5%) als die Zahl der Einrichtungen. Vom Rückgang waren dabei vornehmlich Förderschulen in öffentlicher Trägerschaft betroffen; der verglichen mit anderen allgemeinbildenden Schularten hohe Anteil freier Träger im Förderschulbereich ist damit in den letzten Jahren weiter angestiegen und beträgt gegenwärtig bundesweit rund 20% (vgl. **D1**).

Jede zehnte allgemeinbildende Schule ist eine Förderschule

Kompensation des demografischen Schülerzahlenrückgangs durch kleinere Klassen- und Schulgrößen an Förderschulen

In jeder fünften Klasse außerhalb der Förderschulen mindestens ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

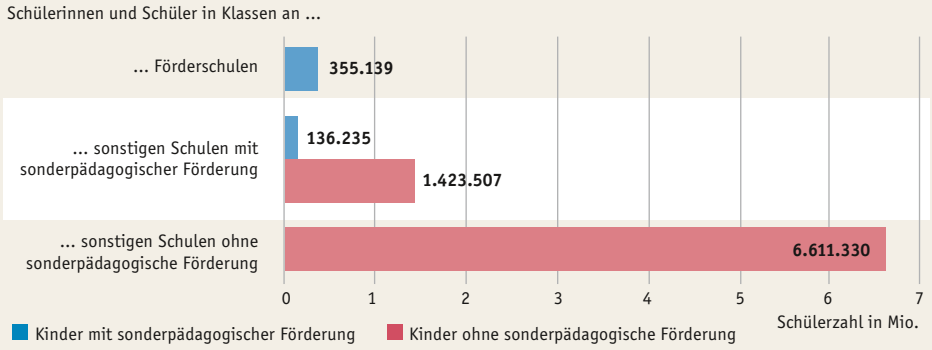
Über die Anzahl der sonstigen allgemeinbildenden Schulen, an denen Kinder bzw. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet werden, liegen keine Daten vor. Eine Sonderauswertung Ⓜ der Statistischen Ämter ermöglicht jedoch zumindest auf Ebene von Schulklassen eine Bestandsaufnahme: In Deutschland lernt außerhalb des Förderschulwesens in etwa jeder fünften Klasse (mindestens) eine Schülerin bzw. ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Grundschulbereich sind es 31% aller Klassen, im Sekundarbereich I mit 14% etwa halb so viele und im Sekundarbereich II noch 7% (**Tab. H2-4A**).

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig in Schulen mit Ganztagsangebot

Förderschulen arbeiten zu fast zwei Dritteln im Ganztagsbetrieb und zählen damit zu den Schularten mit dem häufigsten Ganztagsangebot (vgl. **D3**, **Tab. H2-12web**). Dabei reicht der Anteil je nach Förderschultyp von 32% (Sprache) bis 78% (Geistige Entwicklung, **Tab. H2-5A**). Allgemeinbildende Schulen mit Ganztagsangeboten (ohne Förderschulen) beschulen zu mehr als zwei Dritteln auch Schüler mit sonderpädago-

23 *Hinzu kommen in einigen Ländern schulische Einrichtungen oder Angebote im Rahmen des SGB IX (z. B. vollstationäre Einrichtungen).*

Abb. H2-2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Klassen mit und ohne sonderpädagogische Förderung (Anzahl)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012/13, Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2014

→ *Tab. H2-3A, Tab. H2-4A*

gischem Förderbedarf. Dieser Anteil liegt in Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen bei 93 bzw. 96%; in den Grundschulen beträgt er 71%, und hier zeigt sich zudem ein häufigeres Ganztagsangebot in voll gebundener Form als im Durchschnitt aller Ganztagsgrundschulen (**Tab. H2-13web**; vgl. **D3**). Auch eine Hortbetreuung kann im Rahmen der sozialrechtlichen Eingliederungshilfe gefördert werden. Gegenüber dem hohen Ausbaustand ganztägiger Betreuung an Förderschulen ist die Zahl der Horte, die Kinder mit Eingliederungshilfen – zumeist gemeinsam mit Kindern ohne Eingliederungshilfen – aufnehmen, mit 575 relativ gering.

Rund 35.400 Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 18 Jahren mit geistigen oder körperlichen Behinderungen und 4.700 junge Menschen zwischen 6 und 18 Jahren mit seelischen Behinderungen erhielten 2010 Eingliederungshilfen im Zusammenhang mit der schulischen Bildung (**Tab. H2-14web**). Im Rahmen dieser Eingliederungshilfen werden zumeist Integrationshelferinnen oder -helfer bewilligt, die den jungen Menschen im Schulalltag begleiten, wenn eine zusätzliche Unterstützung notwendig ist. Für die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Schulalter sind zudem Wohneinrichtungen von besonderer Bedeutung, die an Stelle der Bildung und Betreuung in der Familie treten. Insgesamt erhielten 2010 rund 11.100 7- bis unter 18-Jährige mit geistigen, körperlichen oder seelischen Behinderungen Eingliederungshilfen in Wohneinrichtungen.

Wohneinrichtungen als Bildungsorte für rund 11.100 junge Menschen mit Eingliederungshilfen nach SGB VIII und SGB XII

Berufsausbildung

Die Ausbildungsangebote für Menschen mit Behinderungen in der Berufsbildung fußen auf verschiedenen gesetzlichen Regelungen und unterschiedlichen Trägerstrukturen für Finanzierung und Durchführung der Ausbildung.

Die Rechtsgrundlagen (vgl. www.bildungsbericht.de) beziehen sich vor allem auf das Berufsbildungsrecht und die dort formulierten Bestimmungen für Menschen mit Behinderungen (§§ 64 bis 67 BBiG und § 42 HwO) und die Bestimmungen des SGB III für die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben (hier vor allem die §§ 48 bis 80 und 112 bis 129 SGB III). Gemeinsam ist beiden Gesetzen der Vorrang einer Ausbildung in „anerkannten Ausbildungsberufen" (§ 64 BBiG). Sofern wegen der Schwere der Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf auch nicht durch die Gewährung eines Nachteilsausgleichs gemäß § 65 BBiG/§ 42 HwO zur Erreichung eines Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf infrage kommt, können die zuständigen Stellen (Kammern) auf Antrag des Jugendlichen

Tab. H2-1: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG/§ 42m HwO) 2009 bis 2012 (Anzahl)

Jahr	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge Ende September	Ausbildungsstellenangebot[1)]	Ausbildungsstellennachfrage (erweiterte Definition)[2)]
	Anzahl		
2009	13.929	14.058	15.660
2010	11.799	11.838	12.852
2011	11.199	/[3)]	11.970
2012	9.915	9.966	10.791

1) Neuverträge und bis 30.09. unbesetzt gebliebene, bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Stellen.
2) Neuverträge und unversorgte und alternativ eingemündete (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) Bewerberinnen und Bewerber bei aufrecht erhaltenem Vermittlungswunsch.
3) Wert konnte aus Datenschutzgründen nicht berichtet werden.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (einschließlich Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09.

besondere Ausbildungsregelungen treffen. Diese werden auf der Grundlage „theoriereduzierter" Ausbildungscurricula für Berufe, die entsprechend den bisher unter der Bezeichnung „Fachpraktiker ..." vom Hauptausschuss des BiBB verabschiedeten Musterregelungen organisiert werden, durchgeführt. Die Bandbreite dieser Musterregelungen deckt bisher nicht das ganze Spektrum der Berufe ab.[24]

Doppelte Einschränkung von Menschen mit Behinderungen im Ausbildungsangebot

Zwischen 2009 und 2012 gehen sowohl die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge als auch das Angebot und die Nachfrage für die Ausbildungsverhältnisse gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO um jeweils ca. 30% zurück (**Tab. H2-1**). Während dieser vier Jahre bleibt die Nachfrage deutlich höher (ca. 10%) als das Angebot, sodass die betroffenen Jugendlichen faktisch in doppelter Weise durch das Angebot eingeschränkt werden: ihnen steht jenseits von einzelnen Sonderregelungen nur ein begrenztes, institutionell definiertes Berufespektrum zur Verfügung und dieses dann auch nur in unzureichendem Umfang.

Ausbildung von Menschen mit Behinderungen überwiegend in außerschulischen und -betrieblichen Einrichtungen

Einen Grund für die doppelte Einschränkung kann man in der institutionellen Struktur des Ausbildungsangebots sehen, das allerdings nur über die realisierten Ausbildungsverhältnisse als Schätzung rekonstruiert werden kann, und zwar nur für die Ausbildungsverhältnisse nach Kammerregelung (§ 66 BBiG/§ 42m HwO).[25] Sie werden zum überwiegenden Teil von den bundesweit 52 Berufsbildungswerken (BBW) mit ihren speziellen Einrichtungen für die Ausbildung von Menschen mit Behinderung, nur zu einem kleinen Teil in Betrieben durchgeführt. Diesen Anteil schätzt das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung auf etwa 10% der nach SGB III geförderten Ausbildungsplätze (**H3**).

Die Berufsbildungswerke sind Institutionen zur beruflichen Rehabilitation, vor allem von Jugendlichen mit körperlichen und psychischen Behinderungen. Sie werden von freien Trägern (etwa Caritas, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk u. a.) unterhalten. Der Schwerpunkt der BBW-Angebote liegt in der Berufsausbildung, die

24 Vgl. BiBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, S. 212. Für folgende Berufe sind vom Hauptausschuss des BiBB Musterregelungen verabschiedet: Fachpraktiker/in im Verkauf; Hauswirtschaft; für Metallbau; für Bürokommunikation; für Holzverarbeitung; Küche (Beikoch/-köchin); für Zerspanungstechnik. (Empfehlungen des Hauptausschusses Nr. 143 bis 147, 150, 152).

*25 Das in **Tab. H2-1** ausgewiesene Ausbildungsstellenangebot gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO setzt sich aus in außerbetrieblicher (überwiegend) und betrieblicher Ausbildung realisierten Ausbildungsangeboten und einem kleinen Anteil unbesetzt gebliebener betrieblicher Ausbildungsstellen zusammen (Beispiel 2012: 9.966 Ausbildungsangebot minus 9.915 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge = 51 offene betriebliche Plätze). Dem steht die in der dritten Spalte abgetragene Nachfrage gegenüber, die durch die drei Betrachtungsjahre etwa 10% höher ist als das Angebot. Vgl. zum betrieblichen Angebot **H3** Fußnote 42.*

sowohl nach den regulären Ausbildungsordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe (§ 5 BBiG) als auch nach den Sonderregelungen für Menschen mit Behinderungen (§ 66 BBiG/§ 42m HwO) durchgeführt werden. Nach Selbstauskunft der BBW halten sich beide Ausbildungstypen in etwa die Waage, wobei seit 2004 ein leichter Anstieg der Ausbildung in den staatlich anerkannten Berufen zu beobachten ist, die aber bis 2010 noch unter 50% bleiben (**Tab. H2-6A**).[26]

Die Ausbildungsverhältnisse für Menschen mit Behinderungen werden von den Kammern kontrolliert. Die neben den Kammern für die Ausbildungsdurchführung zweite große Institution ist die Bundesagentur für Arbeit, die für die Berufsorientierung, Berufsberatung und die Gewährung von Leistungen zuständig ist und in der Regel die Ausbildung für Menschen mit Behinderungen finanziert[27] und über die Anerkennung von angebotenen Maßnahmen entscheidet (§§ 112 und 113 SGB III). Sie ist dabei gehalten, auch die Entwicklung am Arbeitsmarkt im Auge zu behalten. Da für die Berufsschulen keine Angebotszahlen vorgelegt werden, lässt sich nur von den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung im Sinne eines realisierten Angebots auf die schulischen Angebote annäherungsweise rückschließen (**Abb. H3-4**, **Tab. H3-29web**). Der Anteil von Jugendlichen mit Behinderungen ist auch für das Übergangssystem (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule) nur begrenzt erfassbar (**Abb. H3-4**).

Hochschule

Spezielle Studienangebote für Menschen mit Behinderungen gibt es an den deutschen Hochschulen nicht. Stattdessen ist die Zielgleichheit des Studiums für Studierende mit und ohne Beeinträchtigung eine Besonderheit des Hochschulbereichs (**H1**). Sie geht mit einer hohen Selektivität vor der Studienaufnahme einher. Für die Hochschulen bedeutet dies zugleich die Herausforderung, die Studienangebote und die Studienbedingungen so zu gestalten, dass Studierende mit einer Behinderung oder einer chronischen Krankheit ein Studium erfolgreich absolvieren können. Die Grundlage dafür bilden die Hochschulgesetze der Länder[28] sowie eine Selbstverpflichtung der Hochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), nach der die Hochschulen sich dazu „*bekennen …, die Chancengleichheit für diese Studierenden zu sichern*". Dabei müssen die Hochschulen auf die speziellen Bedürfnisse von Studierenden mit sinnes- oder körperlichen Beeinträchtigungen eingehen. Hinzu kommt eine größere Zahl an Studierenden, die aufgrund einer chronischen Krankheit oder einer psychischen Erkrankung in ihrem Studium beeinträchtigt sind (**Tab. H1-6web**).

Ausschließlich zielgleiches Studium von beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Studierenden

Den Hochschulen ist es bisher in unterschiedlichem Maße gelungen, diese Selbstverpflichtung umzusetzen und die Chance auf ein zielgleiches Studium zu gewährleisten, wie eine Befragung der Mitgliedshochschulen der HRK im Sommersemester 2012 zeigt.[29] So ist das Konzept der baulichen Barrierefreiheit nur teilweise umgesetzt. Vor allem für Studierende mit Sinnesbehinderungen gibt es hier noch deutlichen Verbesserungsbedarf (**Abb. H2-4web**). Digitale Dienste, wie die Informationsangebote auf der Homepage, Bibliothekskataloge, elektronische Rückmelde- oder Anmeldeverfahren, werden von den Hochschulen ebenfalls nur teilweise als barrierefrei eingeschätzt.

Barrierefreiheit nur teilweise umgesetzt

26 *Vgl. Seyd, W. & Schulz, K. (2012). Teilnehmer Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen mit Beginntermin Herbst 2012. Hamburg, S. 47.*

27 *Vgl. Vollmer, K. (2013). Inklusion – welche Chancen und Risiken bietet die „Konjunktur" einer (neuen?) Begrifflichkeit für die berufliche Bildung behinderter Menschen? : ein pointierter Problemaufriss. Zeitschrift für Heilpädagogik, 64 (9), S. 351–358.*

28 *Für eine Übersicht der Regelungen vgl. die Zusammenstellung der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung. Zugriff am 09.01.2014 http://www.studentenwerke.de/main/default.asp?id=06405.*

29 *Vgl. dazu Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2013). „Eine Hochschule für Alle". Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation. Bonn. Zugriff am 22.03.2013 www.hrk.de/fileadmin/ redaktion/Auswertung_Evaluation_Eine_Hochschule_ fuer_Alle.pdf.*

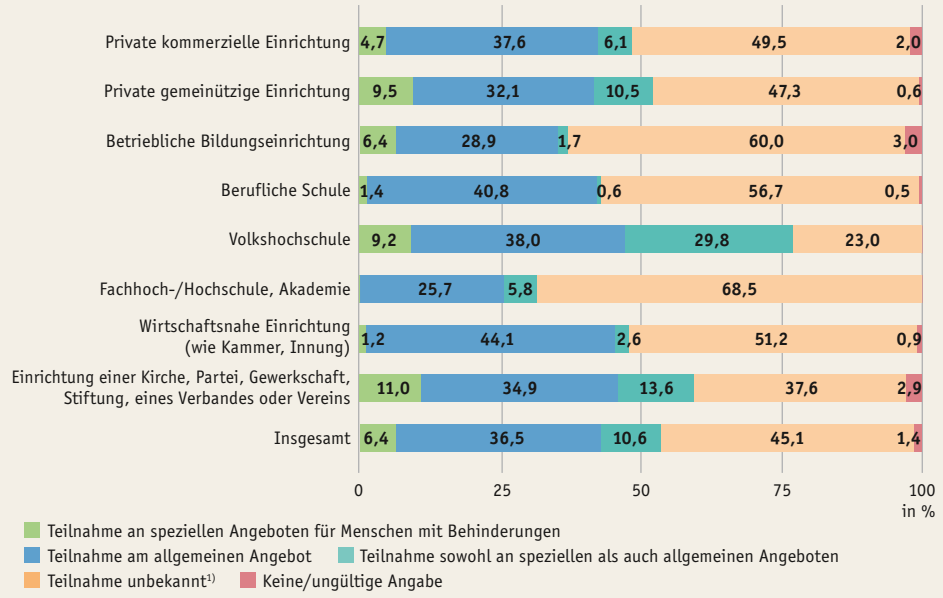
Darüber hinaus halten die Hochschulen eine Reihe von Unterstützungs- und Beratungsangeboten bereit. So haben die meisten der Hochschulen eine Beauftragte bzw. einen Beauftragten für die Belange der Studierenden mit einer Beeinträchtigung. Die Informations- und Beratungsangebote an den Hochschulen richten sich vor allem auf Fragen der Studienorganisation sowie des Nachteilsausgleichs (**Abb. H2-5web**). Neben den Hochschulen unterhalten viele Studentenwerke spezielle Beratungsstellen für Studierende mit Beeinträchtigung sowie – teilweise in Kooperation mit den örtlichen Hochschulen – psychologische Beratungsstellen, die grundsätzlich allen Studierenden zur Verfügung stehen.[30]

Weiterbildung

Angebote in der Weiterbildung für Menschen mit Behinderungen existieren außerhalb der für Erwachsene prinzipiell zugänglichen Weiterbildungsangebote privater und öffentlicher Träger am ehesten im Bereich beruflicher Rehabilitation, sind aber nirgends insgesamt erfasst. Sie lassen sich allenfalls annäherungsweise als realisiertes Angebot über die Reha-Statistik der Sozialversicherungsträger (Bundesagentur für Arbeit, Renten- und Unfallversicherung) abbilden.

Mit Hilfe einer Sonderstichprobe des Weiterbildungsmonitors Ⓜ 2012 (wbmonitor) kann aber Auskunft darüber gegeben werden, in welchen Typen von Weiterbildungseinrichtungen[31] Menschen mit Behinderungen an welchen Arten von Weiterbildung teilgenommen haben und ob die Weiterbildungseinrichtungen Vorkehrungen in der räumlichen und technischen Gestaltung sowie in der Aus- und Weiterbildung ihres Lehrpersonals getroffen haben, um die Teilnahmemöglichkeit für Menschen mit Behinderungen zu verbessern.

Abb. H2-3: Weiterbildungsanbieter mit Teilnehmenden mit Behinderungen nach Art des besuchten Angebots und Art der Einrichtung 2012 (in %)



1) Anbieter ohne Kenntnis der Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an ihren Angeboten.
Quelle: BIBB/DIE wbmonitor 2012, Berechnungen des BIBB in Kooperation mit SOFI

→ *Tab. H2-15web*

30 *Vgl. Deutsches Studentenwerk (2013). Studentenwerke im Zahlenspiegel 2012/13. Berlin, S. 60 ff. Zugriff am 18.01.2014, http://www.studentenwerke.de/pdf/Zahlenspiegel_2012_2013.pdf.*

31 *Die Typen sind nach ihren institutionellen Definitionen differenziert; eine weitere Differenzierung folgt der Hauptfinanzierungsquelle.*

Nur gut die Hälfte aller Weiterbildungseinrichtungen gibt an, dass Menschen mit Behinderungen an ihren Angeboten teilnehmen, am häufigsten mit gut einem Drittel an allgemeinen Angeboten; der Anteil an speziellen Angeboten für Menschen mit Behinderungen beträgt lediglich sechs Prozent (**Abb. H2-3**, **Tab. H2-15web**). Nach Typen von Weiterbildungseinrichtungen hat die Volkshochschule mit 77% die höchste Quote an Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Behinderungen. Am Gegenpol liegen Hoch-/Fachhochschulen und Akademien, bei denen nur ein Drittel der Einrichtungen entsprechende Teilnehmer ausweist. Zwischen diesen Polen liegen auf der einen Seite (eher höhere Teilnahmequoten) gemeinnützige private Einrichtungen und Einrichtungen von Kirchen und Verbänden, und auf der anderen Seite betriebliche Bildungseinrichtungen, wirtschaftsnahe sowie kommerzielle private Weiterbildungseinrichtungen.

Starke Differenzen bei Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen nach Einrichtungstypen

Relativ geringe Probleme scheint die räumlich-technische Ausstattung der Einrichtungen zu bereiten. Vollständige oder teilweise räumliche Barrierefreiheit findet sich – abgesehen von kommerziellen privaten Einrichtungen – bei gut vier Fünfteln der Einrichtungen (**Tab. H2-16web**). Auch bei Programminformation und dem Internetauftritt wird mehrheitlich von den Einrichtungen der Zugangsfähigkeit für Menschen mit Behinderungen Rechnung getragen (**Tab. H2-17web**, **Tab. H2-18web**).

Barrierefreiheit selten ein Problem bei Weiterbildungseinrichtungen

Behinderung als Gegenstand der Weiterbildung lässt sich noch nicht einmal bei jeder fünften Weiterbildungseinrichtung antreffen. Vorreiter scheinen hier erneut die Volkshochschulen zu sein: über ein Drittel bietet hier Kurse zum Thema (z. B. „Umgang mit Behinderung für Angehörige“) und ein Viertel für Beschäftigte im Arbeitsumfeld an (**Tab. H2-7A**). Aber auch gemeinnützige private und Einrichtungen von Kirchen/Verbänden engagieren sich bei diesem Thema.

Fazit

Insgesamt zeigen die vorstehenden Analysen, dass sich die Bildungseinrichtungen gegenwärtig in einer Phase des Übergangs befinden. Das Ziel der Schaffung von auf Inklusion hin ausgerichteten, veränderten institutionellen Rahmenbedingungen ist zwar in allen Bildungseinrichtungen in Angriff genommen worden, gleichwohl zeigen sich erhebliche Unterschiede. Erkennbar ist, dass gegenwärtig vom Elementarbereich bis zum Sekundarbereich II, d. h. mit steigendem Alter der betroffenen Personen, zunehmend weniger inklusive Angebote des Lernens vorgesehen sind.

Methodische Erläuterungen

Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen oder mehrfachen Förderbedarfen
Sofern sonderpädagogischer Förderbedarf in mehr als nur einem Förderschwerpunkt festgestellt wird, erfolgt die Erfassung in derjenigen Kategorie mit dem größten zeitlichen Anteil der Förderung.

Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2014
Die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder haben für den Bildungsbericht 2014 eine Sonderauswertung zur sonderpädagogischen Förderung durchgeführt, die die Kennzahlen der amtlichen Schulstatistik ergänzt. Hierbei handelt es sich um Hochrechnungen, so dass einige (Teil-)Ergebnisse von der amtlichen Statistik abweichen.

Weiterbildungsmonitor (wbmonitor)
Vgl. Erläuterungen zu **G2**.

Bildungsbeteiligung und Übergänge

Aus der Perspektive von Bildung im Lebenslauf können insbesondere an den Übergängen zwischen den Bildungsbereichen Probleme entstehen oder sich verschärfen. Die für alle Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer relevante Frage, inwiefern spätere Lebenslagen (z.B. Ausbildungschancen) durch frühere (z.B. Schulabschluss) beeinflusst werden, stellt sich dabei für Menschen mit Behinderungen angesichts der aufgezeigten Unterschiede in der Diagnostik (**H1**) und im institutionellen Umgang (**H2**) in besonderer Weise. Daten zu den Bildungsverläufen fehlen weitgehend, jedoch können nachfolgend Bildungsbeteiligung, -übergänge und -ergebnisse an zentralen Schnittstellen des Bildungswesens im Querschnitt betrachtet werden. Besonderes Augenmerk gilt dabei auch den sozialen Disparitäten, die sich z.B. in Form geschlechts- oder migrationsspezifischer Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Behinderungen zeigen können.

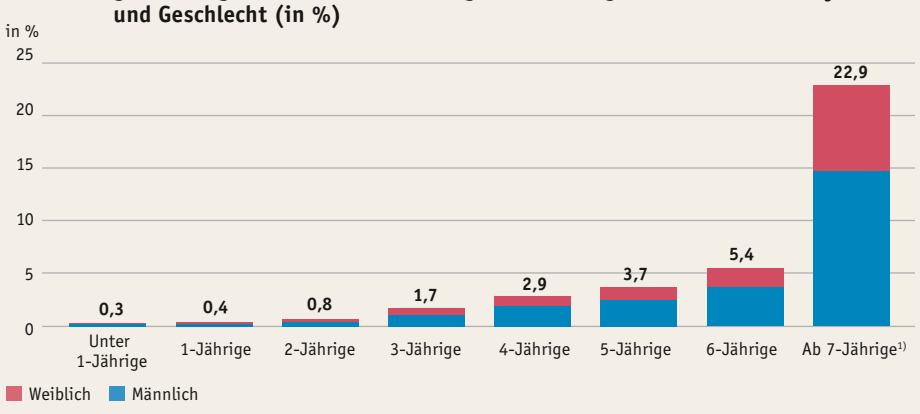
Beteiligung an institutioneller Bildung in der frühen Kindheit

Die erste, wichtigste und lebensphasenüberdauernde Bildungswelt von Kindern ist die Familie (vgl. **C1**). Infolgedessen ist der Einstieg in das System institutioneller Bildung, der in Deutschland in aller Regel durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung erfolgt, zugleich ein Übergang von der Familie in den öffentlichen Raum der Kindertagesbetreuung. Das 2013 neu eingeführte Recht auf ein Betreuungsangebot für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr begründet für Kinder mit und ohne diagnostizierte Behinderungen einen Anspruch, bereits in diesem Alter ein Angebot der Kindertagesbetreuung zu nutzen (vgl. **C2**).

Altersabhängiger Anstieg des Anteils der Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe

Bislang fällt nach wie vor auf: Trotz eines Anstiegs in den Vorjahren erhielt 2013 mit 0,6% nur ein geringer Anteil der unter 3-Jährigen in Kindertageseinrichtungen eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe (**Tab. H3-2A**). Ob sich dies nach dem Inkrafttreten des Rechtsanspruchs bei Kindern mit Eingliederungshilfen nennenswert ändert, muss abgewartet werden. Zum anderen ist auch bei den 3-, 4- und 5-Jährigen 2013 ein altersabhängiger Anstieg zu beobachten (**Abb. H3-1**), der interessanterweise

Abb. H3-1: Anteil der Kinder, die eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen erhalten und noch nicht eingeschult sind*, an gleichaltrigen Kindern in Kindertageseinrichtungen, 2013 nach Altersjahren und Geschlecht (in %)



* Ohne Kinder in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen.
1) Hierbei handelt es sich um rund 1.500 Kinder, die 7 Jahre und älter sind und noch nicht eingeschult wurden.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, eigene Berechnungen

→ Tab. H3-2A

in den jeweiligen Jahrgängen geringfügig über den Bildungsbeteiligungsquoten der gleichaltrigen Bevölkerung liegt (**H1**).

Bei den unter 3-jährigen Kindern können institutionelle Barrieren eine frühe Aufnahme von Kindern mit Behinderungen erschweren. Aber auch weitere Faktoren können für den Zugang und die Beteiligung von Kindern mit Behinderungen eine Rolle spielen. Ausschlaggebend ist dabei vor allem der Wunsch der Eltern nach einem entsprechenden Angebot, welcher auch durch die Angst vor Stigmatisierung oder Überforderung des Kindes mit Behinderungen beeinflusst werden kann. Neben einer bewussten Entscheidung der Eltern können aber auch der Grad der Informiertheit sowie das Durchsetzungsvermögen ausschlaggebend für die Anmeldung des eigenen Kindes in einer Kindertageseinrichtung oder die Beantragung einer Eingliederungshilfe sein. Zudem setzt eine Inanspruchnahme von Eingliederungshilfen in der Kindertagesbetreuung auch dann später ein, wenn sich eine Entwicklungsauffälligkeit erst im Laufe der frühen Kindheit herausbildet oder eine (drohende) Behinderung erst in einem bestimmten Alter diagnostiziert wird.

Vielfältige Gründe für geringe Bildungsbeteiligung bzw. Inanspruchnahme von Eingliederungshilfen bei den unter 3-jährigen Kindern

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit einer Eingliederungshilfe sind ebenso deutlich wie stabil: So lässt sich über alle Altersjahre hinweg im Jahr 2013 eine Dominanz der Jungen gegenüber den Mädchen bei den einrichtungsgebundenen Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen beobachten, die ab dem Alter von vier Jahren ein Verhältnis von 2 zu 1 annimmt (**Abb. H3-1**, **Tab. H3-2A**). Bis zum Alter von 6 Jahren steigt der Anteil der Jungen kontinuierlich bis auf 68% an.

Etwa zwei Drittel der Kinder mit Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen sind Jungen

Übergang in die Schule

Wirft man einen Blick auf die Gruppe der noch nicht eingeschulten Kinder im Einschulungsalter, so fällt auf, dass die Anteile derjenigen, die eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen erhalten, deutlich ansteigen: mit einem Anteil von 5,4% bei den 6-Jährigen bzw. 22,9% bei den rund 1.500 Kindern, die älter als 6 Jahre sind (**Abb. H3-1**). Auch in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen befinden sich teilweise Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die vom Schulbesuch zurückgestellt wurden. So sind beispielsweise von den rund 7.700 Kindern in schulvorbereitenden Einrichtungen in Bayern 29% vom Schulbesuch zurückgestellt.[32]

Hinweise auf die Zurückstellung vom Schulbesuch bei Kindern mit Eingliederungshilfen oder sonderpädagogischem Förderbedarf

Am Übergang zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich ändert sich die Diagnose von Behinderungen von einem vorwiegend medizinisch geprägten Verfahren hin zu einer eher pädagogischen Feststellung (**H1**). Dieser Wechsel der Diagnostik und damit der Zuordnung erschwert die Vergleichbarkeit zwischen denjenigen Kindern, die eine Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen erhalten oder sich in einer schulvorbereitenden Einrichtung oder einem Förderschulkindergarten befinden, und jenen Kindern mit einem für den Schulbesuch festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Der Vergleich der Bedingungen für die Teilhabe von Kindern mit Behinderungen in beiden Bildungsbereichen erscheint dennoch aufschlussreich: Während im Elementarbereich knapp ein Drittel der Kinder mit Eingliederungshilfe oder sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedlichen Alters in eher separierenden Settings betreut wird (**H2**), sind es bei der Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwei Drittel, die direkt in eine Förderschule eingeschult werden (**Tab. H3-3A**). Demnach geht mit dem Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Schule eine deutliche Reduzierung des Anteils gemeinsamer Bildung, Betreuung und Erziehung einher.

Anteil separierender Angebote steigt nach dem Übergang in die Schule

32 *Eigene Berechnung nach: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2013). Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern. Stand: 1. Oktober 2012. München.*

Die Zahl der direkten Einschulungen in Förderschulen ist zwischen 2006 und 2012 um 4.500 auf 23.000 gesunken (**Tab. H3-3A**). Der relative Anteil an allen eingeschulten Kindern bleibt aber – primär aufgrund demografischer Veränderungen – mit 3,3% konstant. Auffällig ist zudem, dass in den letzten Jahren in fast allen Ländern mehr Schülerinnen und Schüler in Förderschulen für „Geistige Entwicklung" eingeschult werden (**Tab. H3-14web**, **Tab. H3-15web**). Gleichzeitig wurden 2012 an sonstigen allgemeinbildenden Schulen rund 5.600 Kinder mehr mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingeschult als noch 2006 (**Tab. H3-3A**). Bezogen auf alle Einschulungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat sich damit der Anteil integrativer Beschulung von 19 auf 34% deutlich erhöht.

Ein Drittel aller Kinder mit Förderbedarf in Grundschulen eingeschult

Bildungsbeteiligung im Schulalter

Trotz zunehmender Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf …

Insgesamt besucht in Deutschland von den etwa 493.000 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach wie vor der Großteil eine Förderschule (**Tab. H3-1**). Allerdings haben sich sowohl die Zahl als auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die keine Förderschule besuchen, seit dem Schuljahr 2000/01 mehr als verdoppelt: 2012/13 wurde gut jedes vierte Kind mit sonderpädagogischer Förderung an sonstigen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet.

Tab. H3-1: Sonderpädagogische Förderung in den Schuljahren 2000/01, 2006/07 und 2012/13 nach Förderort

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung						
	Förderquote insgesamt		Davon				Anteil der Integrationsschüler an allen Schülern mit Förderbedarf
			In Förderschulen		In allgemeinen Schulen (Integrationsschüler)		
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	
2000/01	479.940	5,3	420.587	4,6	59.353	0,7	12,4
2006/07	484.346	5,8	408.085	4,8	76.261	0,9	15,7
2012/13	493.200	6,6	355.139	4,8	138.061	1,8	28,0

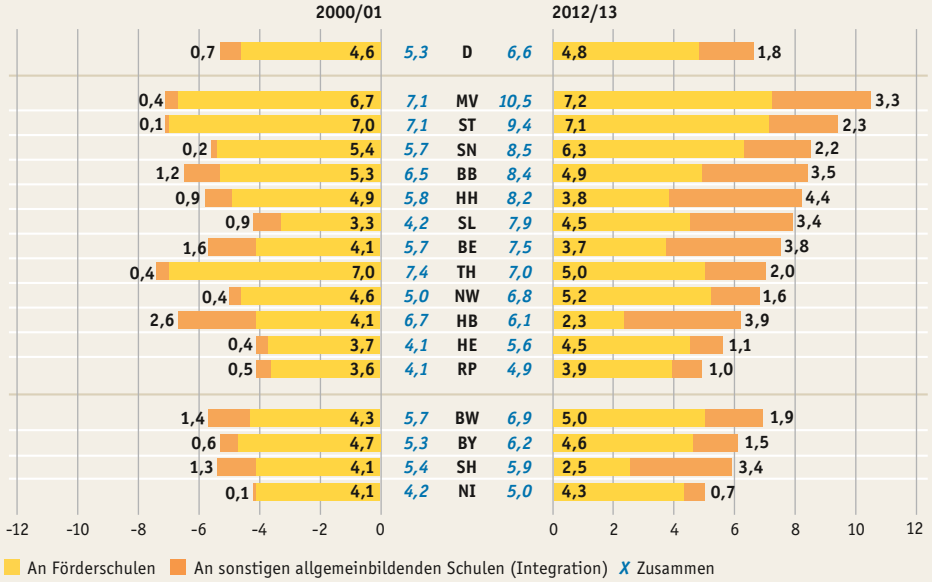
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Die Spannbreite der Anteile reicht dabei im Ländervergleich von 15 bis zu mehr als 50%. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Vergleichbarkeit zum einen aufgrund uneinheitlicher Erfassungskriterien für sonderpädagogische Förderung eingeschränkt ist (**Abb. H3-2**, **Tab. H3-16web**). Zum anderen verbergen sich je nach Land unterschiedliche Konzepte hinter den statistisch erfassten Maßnahmen der schulischen Integration. Solche Unterschiede in der Umsetzung der gemeinsamen Beschulung ergeben sich z. B. hinsichtlich der Anbindung und Zusammensetzung der Klassen, der Anzahl der anwesenden Lehr- und sonderpädagogischen Fachkräfte, der Differenzierung zwischen zielgleichem und zieldifferentem Lernen sowie mit Blick auf Umfang bzw. Dauer der Förderung.[33] Die konkrete Ausgestaltung kann insofern zwischen und innerhalb der Einzelschulen variieren, so dass es schwer ist, klar und eindeutig zwischen Integration und Inklusion zu unterscheiden.

Nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch im Vergleich der einzelnen Förderschwerpunkte variiert das Ausmaß der integrativen Beschulung (**Tab. H3-17web**):

33 *Für einen aktuellen Überblick über Umsetzungsformen von Integration bzw. Inklusion in den Ländern vgl. Gresch, C., Piezunka, A. & Solga, H. (2014). Eine Ergänzungsstichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels: Möglichkeiten und Perspektiven. NEPS Working Paper No. 37.*

Abb. H3-2: Sonderpädagogische Förderung* 2000/01 und 2012/13 nach Ländern und Förderort (in %)



* *In den meisten Ländern werden Schülerinnen und Schüler erfasst, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde. In vier Ländern wird sonderpädagogische Förderung hingegen unabhängig davon erfasst, ob der Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

→ ***Tab. H3-16web***

Der Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung" arbeitet mit 47% aller Schülerinnen und Schüler, die einen entsprechenden Förderbedarf haben, am häufigsten integrativ. Im größten Förderschwerpunkt „Lernen" werden 31% der Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen unterrichtet, während die integrative Beschulung im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung" mit 7% praktisch keine Bedeutung hat.

… keine Verringerung des Förderschulbesuchs

Hervorzuheben ist, dass es in den meisten Ländern trotz der Zunahme der integrativen Beschulung nicht zu einem nennenswerten Rückgang der Förderschulbesuchsquote gekommen ist (**Abb. H3-2**, **Tab. H3-16web**). Vielmehr hat sich in fast allen Ländern sowohl der Schüleranteil in Förderschulen als auch der Anteil integrativer sonderpädagogischer Förderung – und damit auch die Förderquote insgesamt – erhöht.

Erhebliche soziale Disparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischer Förderung

Die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist wie im frühkindlichen Bereich zu etwa zwei Dritteln männlich, ihr Anteil fällt in den Förderschwerpunkten „Emotionale und soziale Entwicklung" (84%) und „Sprache" (69%) am höchsten aus (**Tab. H3-18web**, **Tab. H3-19web**). Es bestehen allerdings keine nennenswerten Unterschiede mit Blick auf den Förderort, das heißt, sowohl an Förder- als auch an sonstigen allgemeinbildenden Schulen sind männliche Schüler in vergleichbarem Ausmaß überrepräsentiert. Anders stellt sich die Verteilung nach ethnischer Herkunft dar: Unter allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind jene mit ausländischer Staatsangehörigkeit nicht nur überrepräsentiert. Sie werden auch in fast allen Förderschwerpunkten (teils deutlich) seltener integrativ gefördert (**Tab. H3-20web**). Große Unterschiede bestehen auch mit Blick auf die sozioökonomische Lage von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen gegenüber jenen an sonstigen allgemeinbildenden Schulen.[34] Insbesondere der große Anteil an

34 *Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J. & Gebhardt, M. (eingereicht). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Sonder- und Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unterrichtswissenschaft 2014.*

Förderschülerinnen und -schülern, deren Eltern un- und angelernte Arbeiter sind, verweist auf ein weniger lernförderliches familiäres Umfeld.

Die Beteiligung junger Menschen mit Behinderungen in außerschulischen Lernwelten, etwa in Form der Nutzung sportlicher oder kultureller Aktivitäten, entzieht sich größtenteils einer datengestützten Betrachtung. Vereinzelt sind jedoch Einblicke möglich. So ergab eine Befragung in offenen Einrichtungen der Jugendabeit Ⓜ, dass knapp die Hälfte der befragten Jugendzentren von mindestens einer jugendlichen Person besucht wird, der nach Aussage der Einrichtungsleitung eine Lernbehinderung – vermutlich im Rahmen schulischer Diagnostik – zugeschrieben wurde, in jeweils 25% der Einrichtungen gibt es junge Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen (**Tab. H3-21web**).[35] Am häufigsten nutzen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen den offenen Betrieb in Jugendzentren, in geringerem Ausmaß werden aber auch Ferien-, Kreativ- und Sportangebote besucht (**Tab. H3-22web**). Zudem werden auch sonstige Sportangebote genutzt: Die Deutsche Behindertensportjugend zählt etwa 54.700 Mitglieder unter 21 Jahren – eine Zahl, die seit 2001 deutlich angestiegen ist.[36]

Schulische Kompetenzen

Vorliegende, zumeist internationale Studien deuten mehrheitlich auf Leistungsrückstände für Schülerinnen und Schüler hin, die in Sondereinrichtungen gefördert werden. Die Befunde waren bislang aber nur bedingt generalisierbar. Inzwischen liegen erste repräsentative Daten zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland vor.

Die PISA-Zusatzerhebung[37] des Jahres 2012 zeigt, dass die Kompetenzen von 15-Jährigen an Förderschulen deutlich unter dem Leistungsniveau der sonstigen Schularten liegen. So entspricht der Kompetenzrückstand an Förderschulen z.B. gegenüber Hauptschulen dem Lernzuwachs von zwei bis zweieinhalb Schuljahren (**Tab. H3-4A**). Ein Großteil der Förderschülerinnen und -schüler bleibt unter Kompetenzstufe II und verfügt damit am Ende der Sekundarschulzeit höchstens über ein Leistungsniveau, das den Anforderungen der letzten Grundschulklasse entspricht. Inwiefern neben der angesprochenen sozial selektiven Zuweisung zur Förderschule auch institutionell bedingte, differentielle Leistungsentwicklungen zu den Kompetenzunterschieden in Jahrgangsstufe 9 führen, bleibt hier allerdings offen.

Bei vergleichbarer Herkunft, gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Bildungsaspirationen: Höhere Kompetenzen von Kindern, die integrativ gefördert werden

Vertiefende Einblicke gestattet eine Untersuchung[38] im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011, in welcher die Kompetenzen von Viertklässlern an Förderschulen mit jenen vergleichbarer Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in Grundschulen untersucht wurden. Bei gleichem sozioökonomischem Status, gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Bildungsaspirationen[39] entsprechen die Leistungsrückstände der Förderschülerinnen und -schüler dem Lernzuwachs von etwa einem halben Schuljahr in Mathematik, einem halben Schuljahr im Lesen und annähernd einem Schuljahr im Zuhören. Während die Unterschiede im Förderschwerpunkt „Sprache" geringer ausgeprägt sind, scheinen insbesondere Kinder mit Schwerpunkt „Lernen" vom gemeinsamen Unterricht zu profitieren. Gleichwohl lässt sich auch in dieser Studie aufgrund der querschnittlichen Anlage nicht ausschließen, dass weitere, nicht

35 *Allerdings ist aufgrund der Projektanlage die Definition von Behinderung in diesem Zusammenhang nicht an dem Bezug von Eingliederungshilfen, sondern an der Einschätzung der Einrichtungsleitungen orientiert.*
36 *Vgl. Homepage der Deutschen Behindertensportjugend. URL: http://www.dbs-npc.de/dbsj-downloads.html.*
37 *Müller, K. u. a., a. a. O.*
38 *Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (im Druck). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2014.*
39 *Um Verteilungsunterschiede auf Merkmalen zu kontrollieren, die sowohl für die Zuweisung zu einer allgemeinen bzw. Förderschule als auch für die Schülerkompetenzen relevant sein könnten, wurden Propensity Score Matching-Verfahren eingesetzt.*

berücksichtigte Einflussfaktoren die Zuweisung zur Förderschule sowie die Kompetenzentwicklung beeinflusst haben (z.B. Verhaltensauffälligkeit, Lernausgangslage oder Schweregrad der Beeinträchtigung).

Schullaufbahnen und Schulabschlüsse

Mehr Wechsel aus allgemeinen Schulen an Förderschulen als umgekehrt

Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs zwischen Förderort und Kompetenzentwicklung ist es als problematisch anzusehen, dass im Verlauf der Schulzeit nur wenige Schulartwechsel stattfinden, und überdies mehr Schülerinnen und Schüler an Förderschulen wechseln als von einer Förderschule an eine sonstige Schule zurückkehren (**Tab. H3-5A**): Auf jeden zweiten Wechsel in eine Förderschule kommt eine Rücküberweisung an sonstige allgemeinbildende Schulen. Mit der Sonderauswertung der Statischen Ämter kann nach Förderschwerpunkten aufgezeigt werden, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigungen erwartungsgemäß weitgehend konstant bleibt (**Tab. H3-23web**), während für Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen" bis zur 9. Jahrgangsstufe eine stete Zunahme der Schülerzahl zu beobachten ist, mit dem deutlichsten Zuwachs in Jahrgangsstufe 3.[40] Im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung" ist die größte Steigerung bereits nach der 1. Jahrgangsstufe beobachtbar. Mit 6.900 bzw. 8.000 Kindern stellt gleichwohl der Bereich „Sprache" den häufigsten sonderpädagogischen Schwerpunkt in den ersten beiden Jahrgangsstufen dar.

Insgesamt steigender Förderschulbesuch in höheren Jahrgangsstufen

Sinkender Integrationsanteil bei Übertritt in den Sekundarbereich I

Korrespondierend zu den im Lauf der Schulzeit ansteigenden Schülerzahlen an Förderschulen zeigen sich auch für die integrative Beschulung nach dem Übergang in den Sekundarbereich I sinkende Beteiligungsquoten: Während im Primarbereich 44% aller Schüler mit Förderbedarf (ohne Schulen für „Geistige Entwicklung") integrativ unterrichtet werden, sind es im Sekundarbereich I nur noch halb so viele (23%, **Tab. H3-24web**).

Teilweise für Förderschülerinnen und -schüler mit Schwerpunkt „Lernen" kein herkömmlicher Schulabschluss möglich

Die Tatsache, dass nach wie vor die sonderpädagogische Förderung in Sondereinrichtungen überwiegt und deutlich mehr Schülerinnen und Schüler im Laufe der Schulzeit auf eine Förderschule wechseln als von dort zurückkehren, erhält mit Blick auf die erreichbaren Abschlüsse besondere Relevanz. Bei allen zielgleich unterrichteten Förderschwerpunkten besteht die Möglichkeit, einen der üblichen Schulabschlüsse zu erwerben (vgl. **D7**). Für die Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunkt „Lernen" und „Geistige Entwicklung" stellt sich die Situation jedoch anders dar, denn an Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen" ist in manchen Ländern die Erteilung eines Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschlusses nicht vorgesehen. An Förderschulen des Schwerpunkts „Geistige Entwicklung" besteht in keinem Land eine solche Möglichkeit. Es kann aber am Ende des Förderschulbesuchs ein spezifisches Abschlusszertifikat zuerkannt werden – beim Förderschwerpunkt „Lernen" in jedem Land, im Bereich „Geistige Entwicklung" in fast allen Ländern. Insofern wird mit der Zuweisung zum jeweiligen Förderschwerpunkt und -ort auch eine Prognose darüber ausgesprochen, welchen Schulabschluss das Kind später erreichen kann.

Drei Viertel verlassen die Förderschule ohne Hauptschulabschluss

Von den 37.108 Schülerinnen und Schülern, die 2012 eine Förderschule verlassen haben, gingen fast drei Viertel ohne (mindestens) Hauptschulabschluss ab (**Tab. H3-6A**). Der Großteil dieser Jugendlichen stammt aus Förderschulen mit den Förderschwerpunkten „Lernen" bzw. „Geistige Entwicklung", sie erlangten zu 85 bzw. 91% den spezifischen Abschluss des jeweiligen Förderschwerpunktes (**Tab. H3-25web**). Aber auch mit Blick auf zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass z.B. ein Drittel von Förderschulen für „Emotionale und soziale Entwicklung" abgeht,

40 Nach der Sonderauswertung werden Schülerinnen und Schüler, deren Förderschwerpunkt beim Übergang in die Schule noch nicht endgültig festgelegt wurde, ab Jg. 2 oder 3 zumeist den Förderschwerpunkten „Lernen" oder „Emotionale und soziale Entwicklung" zugeordnet.

ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dass auch in den anderen Förderschwerpunkten nur wenige höher qualifizierende Abschlüsse als der Hauptschulabschluss vergeben werden, verdeutlicht die insgesamt eingeschränkten formalen Anschlussoptionen für Förderschülerinnen und -schüler.

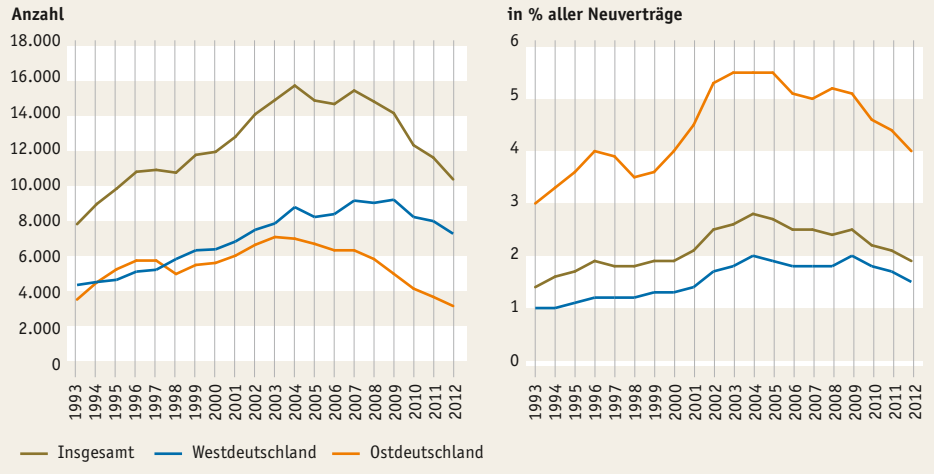
Übergänge in die Berufsausbildung

Unklarheit über Verbleib von Schulabsolventinnen und -absolventen mit sonderpädagogischen Förderbedarf

Beim Übergang in die Ausbildung kommt der Frage, welche Art von Ausbildung – ob in anerkannten Ausbildungsberufen oder in (Sonder-)Berufen für Menschen mit Behinderungen nach § 66 BBiG/§ 42 m HwO (**H2**) – erreicht wird, für die Inklusion hohe Bedeutung zu. Allerdings lassen sich die Übergänge von Schulabsolventinnen und -absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung kaum rekonstruieren. Dies liegt teils an unterschiedlichen Zuweisungskriterien zwischen allgemeinbildenden Schulen und Trägern der Berufsausbildung, teils an der statistischen Erfassung. Für den Zugang zur Ausbildung kommen die Schul- und Berufsbildungsstatistik sowie – ersatzweise – die Statistik der Bundesagentur für Arbeit über Eingliederungsbeihilfen und Arbeitgeberzuschüsse für (Schwer-)Behinderte in Frage. Da auch die neue Berufsbildungsstatistik die Kategorie „Menschen mit Behinderungen“ oder „Behinderung“ nicht kennt[41], lassen sich mit ihr weder die Ausbildungsanfänger mit Behinderungen bzw. Neuzugänge zur Berufsausbildung im dualen System ausweisen noch die Ausbildungsabschlüsse oder Vertragsauflösungen dieser Personengruppe darstellen.

Zahl und Anteil dieser Auszubildenden sowie deren Entwicklung im Zeitverlauf kann man annäherungsweise über die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in „Berufen für Menschen mit Behinderungen“ (§ 66 BBIG) darstellen, zu denen eine begrenzte Dunkelziffer von Neuverträgen in anerkannten Ausbildungsberufen mit Betrieben hinzukommen kann.[42]

Abb. H3-3: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG/§ 42m HwO) 1993 bis 2012 nach Ländergruppen*



* *Vorläufige Daten, da aus bereits gerundeten Werten berechnet.*
Quelle: Berufsbildungsstatistik nach Datenbank DAZUBI, eigene Berechnungen

→ *Tab.H3-26web*

41 *Vgl. BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010, S. 147.*

42 *Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMAS) (2011). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, S. 39. Das BMAS konstatierte, dass von den 14.057 geförderten Neuverträgen mit Behinderten 2008/09 nur 1.404 in einer betrieblichen Ausbildung durchgeführt wurden. Legt man die Zahl der Zuschüsse der BA zur Ausbildungsvergütung der Betriebe für Auszubildende mit Behinderungen zugrunde, kommt man für 2012 auf etwa 3.100 Neueintritte (Statistik der BA 2014 – Förderung der Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben).*

Quantitative Entwicklung in Berufen für Menschen mit Behinderungen offensichtlich von Ausbildungsmarkt-konjunkturen beeinflusst

In der Langzeitperspektive zeigt sich, dass Zahl und Anteil der Neuzugänge der Auszubildenden in Berufe für Menschen mit Behinderungen (Kammerregelung) kontinuierlich von Anfang der 1990er Jahre bis zum Höhepunkt in den Jahren von 2004 bis 2007 ansteigen[43], um danach langsam bis 2012 auf das Niveau von 2000 zurückzugehen (**Abb. H3-3**). Auffällig an dieser Entwicklung sind zwei Sachverhalte: Zum einen fällt der größte Anstieg des Anteils der Berufe nach § 66 BBiG/§ 42m HwO in etwa zusammen mit der Verschlechterung der Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt.[44] Zum anderen ist im gesamten Betrachtungszeitraum (1993 bis 2012) der Anteil der Neuverträge in den Berufen für Menschen mit Behinderungen, der aktuell etwa zwei Prozent aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bundesweit ausmacht, in Ostdeutschland annähernd drei Mal so hoch wie in Westdeutschland (**Abb. H3-3**, **Tab. H3-26web**). Die hohe regionale Differenz legt den Schluss nah, dass sich im Zuweisungsprozess die institutionelle Definition von Behinderung nach konjunkturellen und regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes verschiebt bzw. ausweitet.

Hauswirtschaft und Landwirtschaft mit höchsten Ausbildungsquoten bei Berufen für Menschen mit Behinderungen

Die Verteilung der Ausbildungsneuverträge in Berufen für Menschen mit Behinderungen schwankt sowohl nach Ausbildungsbereichen als auch nach sozialen Merkmalen der Auszubildenden: Zwar finden 2012 annähernd 70% der Neuzugänge ihre Ausbildung in den beiden Hauptausbildungsbereichen Industrie und Handel sowie Handwerk statt (**Tab. H3-7A**), der Rest verteilt sich auf die dem untersten Qualifikationssegment[45] angehörenden Ausbildungsbereiche Landwirtschaft und Hauswirtschaft. Umgekehrt aber nehmen in der Hauswirtschaft 60% der Neuverträge solche mit Jugendlichen mit Behinderungen ein – mit steigender Tendenz seit 1995 –, in der Landwirtschaft sind es gut 11%, im IHK-Bereich dagegen nur 1,3% und im Handwerk 1,9%.

Nicht Jugendliche ohne, sondern mit Hauptschulabschluss stellen Hauptanteil bei Berufsausbildungen für Menschen mit Behinderungen

Nach Geschlecht entspricht die Verteilung der Ausbildungsverhältnisse für Menschen mit Behinderungen in etwa der Verteilung der dualen Ausbildungsberufe auf Männer und Frauen, wobei der Frauenanteil bei den ersteren mit stabil um ein Drittel noch deutlich unterhalb der allgemeinen Relation liegt (**Tab. H3-27web**). Nach schulischer Vorbildung münden 2012 gut ein Viertel der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in eine Ausbildung für Menschen mit Behinderungen ein, während von denjenigen mit Hauptschulabschluss 3,5% ein entsprechendes Ausbildungsverhältnis eingehen. Das heißt allerdings nicht, dass die Ausbildungen für Menschen mit Behinderungen eine Domäne der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind. Die Gesamtheit der Neuverträge für die Ausbildungen verteilt sich zu 57% auf Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss, zu knapp 40% auf Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, 3% mit Mittlerem Abschluss und einen kleinen Rest sonstiger (**Tab. H3-8A**).

Vertragsauflösungsquote höher als bei staatlich anerkannten Berufen

Im Ausbildungsverlauf zeigt sich, dass sich die Quote der Vertragsauflösungen in den Berufen für Menschen mit Behinderungen seit 2004 mit steigender Tendenz deutlich über der Quote von Vertragsauflösungen zu den anerkannten Berufen bewegt und in Ostdeutschland besonders hoch ausfällt (**Tab. H3-9A**).

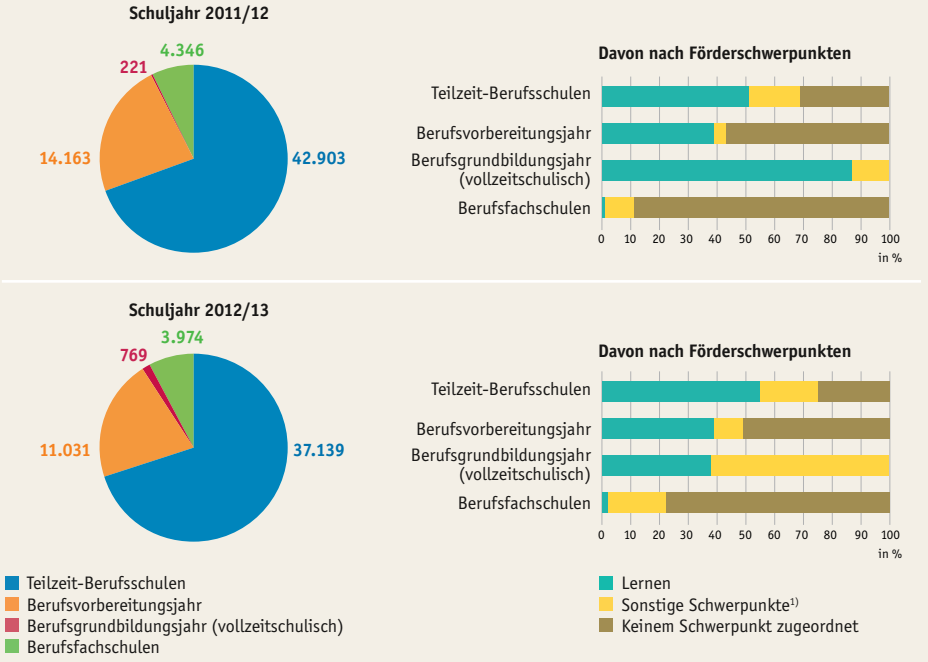
Für den berufsschulischen Bereich stellt sich die aktuelle Situation für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung wie folgt dar: 2011/2012 besuchten etwa 43.000 Schüler und Schülerinnen die Teilzeit-Berufsschule (**Abb. H3-4**, **Tab. H3-28web**), dies entspricht 2,8% der entsprechenden Schülerpopulation (**Tab. H3-29web**). Im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) waren gut 14.000 bzw. 29% mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in den Berufsfachschulen 4.300 bzw. 1%. Nach Förderschwerpunkten nimmt der Bereich „Lernen" insgesamt fast die Hälfte

43 *Die Quote liegt im Betrachtungszeitraum deutlich unter der Förderquote an allgemeinbildenden Schulen (**Abb. H3-2**), was die Frage aufwirft, wie viele der Absolventen von Förderschulen in anerkannte, wie viele in Ausbildungen für Menschen mit Behinderungen übergehen. Die Übergänge sind gegenwärtig nicht transparent.*

44 *Vergrößerung der Lücke zwischen Nachfrage nach und Angebot an Ausbildungsplätzen, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010), Bildung in Deutschland 2010, S. 101.*

45 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), Bildung in Deutschland 2012, S. 283.*

Abb. H3-4: Berufsschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischer Förderung im Schuljahr 2011/2012 und 2012/2013 nach Schularten und Förderschwerpunkten



1) Sehen, Hören, Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, Förderschwerpunkt übergreifend.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Sonderauswertung der Schulstatistik → ***Tab. H3-28web***

der Jugendlichen auf, im Berufsvorbereitungsjahr ist der Anteil etwas niedriger. Die Tatsache, dass fast ein Drittel der Schülerinnen und Schüler keinem Schwerpunkt zugeordnet wird, stellt Rückfragen an die Zuordnungskriterien oder die Ausbildungsorganisation und verlangt nach Klärung. Nach Geschlecht verteilt sich die Population fast durchgängig im Verhältnis von zwei Dritteln (Männer) zu einem Drittel (Frauen, **Tab. H3-29web**).

Übergang ins Studium und Studienverlauf

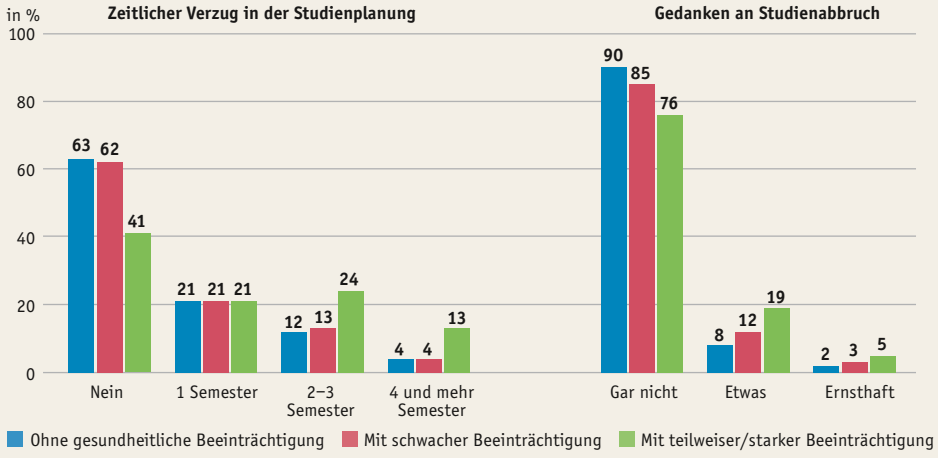
Keine sozialstrukturellen Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Beeinträchtigung

Zur Übergangsquote von Studienberechtigten mit einer Behinderung oder chronischen Krankheit in die Hochschule liegen keine Daten vor. Es ist deshalb nicht bekannt, ob diese Gruppe von Studienberechtigten möglicherweise häufiger auf ein Studium verzichtet. Ein Teil der gesundheitlichen Beeinträchtigungen tritt auch erst während des Studiums auf (**Tab. H1-6web**). Insgesamt sind die Studierenden mit Beeinträchtigung *„der Gesamtheit der Studierenden hinsichtlich soziodemografischer Merkmale tendenziell ähnlich"*.[46] Männer und Frauen sind etwa gleich häufig beeinträchtigt (**Tab. H1-3A**) und unterscheiden sich auch in der Art der Beeinträchtigung kaum (**Tab. H3-10A**). Bei der Bildungsherkunft gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Beeinträchtigung, ebenso bei der Art der Studienberechtigung oder dem Anteil der Studierenden mit einer vorherigen beruflichen Ausbildung (**Tab. H3-30web**).

Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass sich die Beeinträchtigung durch eine Behinderung oder eine chronische Krankheit auf die Studienentscheidung, die Fachwahl und den Studienverlauf auswirkt. Studierende mit Beeinträchtigung nehmen zwar

46 *Deutsches Studentenwerk (2012). beeinträchtigt studieren, Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Berlin, S. 41.*

Abb. H3-5: Zeitlicher Verzug im Studium und Studienabbruchintention nach Grad der Beeinträchtigung (in %)



Quelle: AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Sonderauswertung des 12. Studierendensurveys (Wintersemester 2012/13)

ähnlich schnell wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Beeinträchtigung das Studium auf, nachdem sie die Studienberechtigung erworben haben.[47] Sie müssen aber häufig mehr Aufwand betreiben, um ein passendes Studienfach und eine Hochschule mit geeigneten Studienbedingungen zu finden. Etwa die Hälfte der Studierenden, die schon zu Studienbeginn eine gesundheitliche Beeinträchtigung aufwiesen, sieht sich durch ihre Beeinträchtigung bei der Studienwahl merklich beeinflusst (**Tab. H3-31web**). Etwa jede/r Zehnte aus dieser Gruppe gibt an, sein Wunschstudium wegen der Beeinträchtigung nicht realisiert zu haben.[48]

Studierende mit Beeinträchtigung mit häufigerem Wechsel von Hochschule und Studienfach, mehr Studienunterbrechungen und längerer Studiendauer

Die besonderen Herausforderungen, die Studierende mit einer Beeinträchtigung in ihrem Studium bewältigen müssen, schlagen sich im Studienverlauf nieder: Ein höherer Anteil von ihnen hat bereits die Hochschule oder den Studiengang gewechselt (**Tab. H3-11A**). Dies deutet auf Suchprozesse auch nach der Studienaufnahme hin, um eine geeignete Studienumgebung zu finden. Studierende mit Beeinträchtigung unterbrechen ihr Studium häufig für längere Zeit (**Tab. H3-11A**) oder geraten in Verzug (**Abb. H3-5**); sie weisen auch deshalb eine verlängerte Studiendauer auf (**Tab. H3-11A**). Aufgrund beeinträchtigungsbedingter Zusatzkosten können außerdem Probleme bei der Studienfinanzierung entstehen. Im Studienalltag haben sie größere Schwierigkeiten in Prüfungssituationen und sind sozial weniger eingebunden (**Tab. H3-32web**). Insgesamt gefährden die Schwierigkeiten im Studienverlauf bei einem größeren Teil, insbesondere der Studierenden mit einer starken oder sehr starken Beeinträchtigung, ihre Teilhabe am Studium. Das Studienabbruchrisiko ist in dieser Gruppe höher (**Abb. H3-5**).

Geringe Nutzung von Beratungsangeboten, auch wegen befürchteter Stigmatisierung

Beratungsangebote für Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung werden nur teilweise in Anspruch genommen (**Tab. H3-33web**), obwohl die Beratungsangebote der Hochschulen den betreffenden Studierenden überwiegend (zu 80%) bekannt sind. Studierende, die keine Beratung in Anspruch nehmen, verzichten in erster Linie deshalb darauf, weil sie ihre Beeinträchtigung nicht bekannt machen wollen und eine Stigmatisierung befürchten. Besonders häufig wird dieser Grund von Studierenden mit einer psychischen Beeinträchtigung genannt (**Tab. H3-34web**).

47 *Vgl. Middendorff, E., et al. (2012). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland. 20. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Berlin, S.462.*

48 *Für ein weiteres Drittel waren es keine beeinträchtigungsbedingten Gründe, die vom gewünschten Studium abgehalten haben; Deutsches Studentenwerk (2012), a. a. O. S. 74.*

Übergänge in Beschäftigung

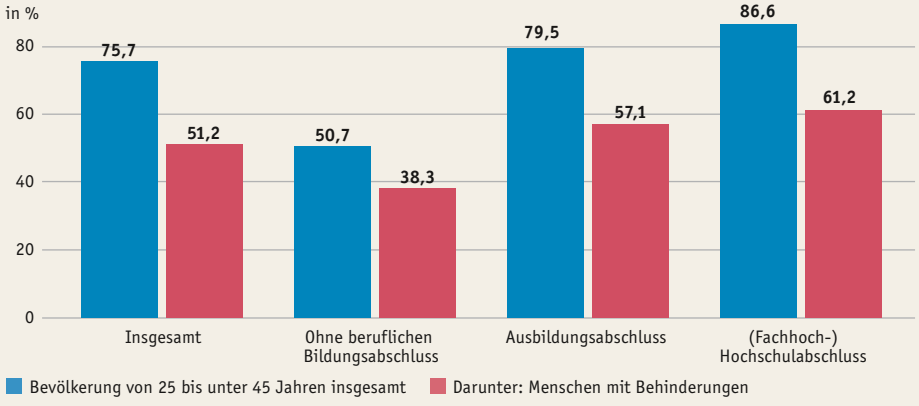
Wie Menschen mit Behinderungen den Übergang in Erwerbstätigkeit bewältigen, lässt sich nicht direkt darstellen. Indirekt gibt die Betrachtung ihrer Erwerbsbeteiligung nach Qualifikationsniveau Hinweise darauf, welche Chancen sie am Arbeitsmarkt haben. Dies kann mit dem Mikrozensus 2011 dargestellt werden, der in Anlehnung an die ICF-Definition (vgl. Einleitung zu **H**) Menschen mit zugleich dauerhaften Gesundheitsbeschwerden und Einschränkungen bei alltäglichen Tätigkeiten ausweist (**Tab. H3-35web**). Allerdings ist nicht bekannt, in welchem Maße die Gesundheitsbeschwerden ursächlich für die Tätigkeitseinschränkungen sind und ob die Behinderung bereits in der Phase der beruflichen Ausbildung bzw. des Studiums bestand.

In der Altersgruppe der 25- bis unter 45-Jährigen geben nach dieser Definition 6% eine Behinderung an; bei den 45- bis unter 65-Jährigen steigt dieser Anteil auf 15% (**Tab. H3-35web**). In beiden Altersgruppen und über alle drei betrachteten Qualifikationsniveaus ist ein deutlich geringerer Anteil der Menschen mit Behinderungen voll- oder teilzeiterwerbstätig als in der Bevölkerung insgesamt (**Tab. H3-12A**). Auch in der jüngeren Altersgruppe, bei der die Phase der beruflichen Bildung weniger lange zurückliegt, steigt der Anteil erwerbstätiger Menschen mit Behinderungen mit der beruflichen Qualifikation an (**Abb. H3-6**) – wie in der Bevölkerung insgesamt. Menschen mit Behinderungen, die über eine berufliche Ausbildung oder einen Studienabschluss verfügen, sind zwar zu erheblich größeren Anteilen erwerbstätig als die Bevölkerung ohne beruflichen Abschluss insgesamt. Gegenüber der jeweiligen Bevölkerungsgruppe liegt der Anteil jedoch bei den Personen mit einer beruflichen Ausbildung oder einem Studium um mehr als 20 Prozentpunkte niedriger. Selbst eine berufliche Ausbildung oder ein Studium scheinen also nur in einem geringeren Maße die Teilhabe am Erwerbsleben zu ermöglichen, wenn eine Behinderung vorliegt.

Auch mit Studium oder Berufsausbildung sind Menschen mit Behinderungen deutlich weniger erwerbstätig

Wie in der Berufsausbildung der Übergang von Rehabilitanden in den Arbeitsmarkt vonstatten geht, lässt sich annäherungsweise anhand der Eingliederungsstatistik der BA für Reha-Ausbildungsmaßnahmen zeigen: Für den Übergang in Beschäftigung bzw. auf den Arbeitsmarkt stellt sich die Frage, ob die Ausbildungsabsolventen in Erwerbstätigkeit oder Erwerbslosigkeit und in welche Art von Erwerbstätigkeit sie übergehen.[49]

Abb. H3-6: Anteil Erwerbstätiger (Voll- oder Teilzeit, ohne geringfügige Beschäftigung) in der Bevölkerung von 25 bis unter 45 Jahren insgesamt und mit Behinderungen 2011 nach Art des beruflichen Abschlusses (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2011, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

→ *Tab. H3-12A*

49 *Inklusion wäre gegeben, wenn sie in ein Normalarbeitsverhältnis des ersten Arbeitsmarktes und nicht in exkludierten Formen der Beschäftigung z. B. in Behindertenwerkstätten einmünden würden. Die verfügbaren Daten lassen eine Unterscheidung zwischen ungeförderter und geförderter Beschäftigung nicht zu.*

Gemessen an dem Ziel der BvB-Maßnahmen, Rehabilitanden in eine sozialversicherungspflichtige Ausbildung oder Arbeit einzugliedern (§ 51 Abs. 1 SGB III), erscheinen die Eingliederungsquoten insgesamt relativ begrenzt (**Tab. H3-13A**): Sie sind in beiden betrachteten Jahren, 2010 und 2012, dort über die betrachteten Altersstufen noch am größten, wo die Rehabilitanden in allgemeinen BvB-Maßnahmen[50] gefördert werden: Hier liegen die Quoten mit knapp 31 bzw. 28% um mindestens 6 Prozentpunkte über denen der Personen aus den rehaspezifischen Maßnahmen.[51] Die Maßnahmen zur Ausbildungsförderung, die auch Berufsausbildung gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO mit einschließen, weisen 2012 mit 35% eine höhere Eingliederungsquote auf als alle BvB-Maßnahmen.

Nach Alter weisen die Eingliederungsquoten der 15- bis 19-Jährigen, auf die sich auch das Gros der Maßnahmen konzentriert, in der Regel deutlich höhere Eingliederungsquoten auf als die 20- bis 24-Jährigen. Auffällig ist, dass die Eingliederungsquoten der Frauen durchgängig deutlich niedriger sind als die der Männer (**Tab. H3-13A**).

Fazit

Nicht nur die Angebotslandschaft (**H2**), sondern auch die Nutzung von Bildungsangeboten durch Menschen mit Behinderungen fällt bereichsspezifisch höchst unterschiedlich aus. Mit Ausnahme des Hochschulbereichs stehen auf allen Bildungsstufen Angebote gemeinsamer Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen neben Sondereinrichtungen zur gezielten Förderung von Personen mit Behinderungen. Dabei zeigt sich, dass sich mit jeder Bildungsstufe der Anteil der gemeinsam betreuten und unterrichteten Kinder bzw. Jugendlichen deutlich verringert: Werden im Bereich der Kindertagesbetreuung mehr als zwei Drittel der Kinder mit Behinderungen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen betreut, so sind es im Grundschulbereich von den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger als die Hälfte, im Sekundarbereich I noch ungefähr ein Viertel. In der beruflichen Bildung finden sich eher wenige inklusive vollqualifizierende Angebote, während umfängliche Maßnahmen des Sozialsystems vorgesehen sind.

Methodische Erläuterungen

Befragung in offenen Einrichtungen der Jugendarbeit
Die Befragung fand 2011 im Rahmen des DJI-Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel" statt. Befragt wurde das Leitungspersonal der Einrichtungen.

50 Die BA unterscheidet drei Typen von BvB-Maßnahmen für Rehabilitanden: 1. Allgemeine BvB, die auch für Personen ohne Behinderung vorgesehen sind; 2. Rehaspezifische BvB, die nach freier Ausschreibung vergeben und wohnortnah durchgeführt werden; 3. rehaspezifische BvB für besonders Förderbedürftige in speziellen Einrichtungen. Hinzukommen Maßnahmen zur Ausbildungsförderung.

51 Dieser Unterschied könnte in Teilen damit zu tun haben, dass Rehabilitanden mit dem reinen Förderziel „Arbeitsaufnahme" vorrangig in rehaspezifischen Maßnahmen qualifiziert werden.

Personal und Qualifikation

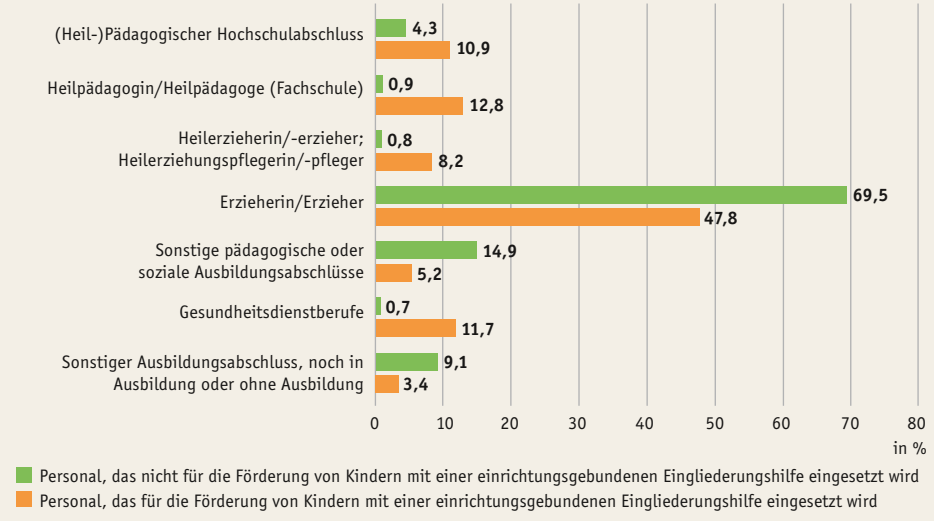
Unabhängig von den strukturellen Zuordnungen der Bildungseinrichtungen, die von Menschen mit Behinderungen besucht werden, ist insbesondere die Qualität der angebotenen Bildungs- und Unterstützungsleistungen eine entscheidende Voraussetzung für die Sicherung einer angemessenen und angepassten Teilhabe an Bildung. Eine besondere Bedeutung kommt dabei einerseits den pädagogischen Fachkräften zu, die in Bildungseinrichtungen tätig sind, andererseits aber auch jenem Personal, das zusätzliche Unterstützungs- und Förderleistungen erbringt und so Lern- und Bildungsprozesse möglich macht, zumindest aber erleichtert. Nicht nur die jeweiligen fachlichen Qualifikationen der Personen sind dabei von Bedeutung, sondern ebenso deren Zusammenwirken in den Bildungsinstitutionen. Die Sicherung von fachlichen Standards stellt dabei ebenso eine Herausforderung dar wie die Beachtung und Einbeziehung der bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen, die sich – wie erwähnt – beispielsweise aus dem höchst differenzierten deutschen Sozialrecht ergeben. Im Hinblick auf das Ziel der Inklusion kommt der (Weiter-)Qualifizierung aller in den Bildungseinrichtungen Tätigen eine besondere Bedeutung zu.

Personal im Bereich der frühen Kindheit

Personal zur Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfen deutlich häufiger mit einschlägigen Berufsabschlüssen als das Personal in anderen Arbeitsbereichen

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik differenziert zwischen unterschiedlichen Arbeitsbereichen des Personals in Kindertageseinrichtungen und weist unter anderem das Tätigkeitsfeld Förderung von Kindern mit (drohenden) Behinderungen (Eingliederungshilfen) aus. Ein Vergleich des Personals, das für die Förderung von Kindern mit einer einrichtungsbezogenen Eingliederungshilfe eingesetzt wird, mit dem in den anderen Arbeitsbereichen beschäftigten Gesamtpersonal (ohne hauswirtschaftli-

Abb. H4-1: Personal* in Kindertageseinrichtungen 2013 nach der Tätigkeit im Arbeitsbereich „Förderung von Kindern mit Behinderungen“ und nach Ausbildungsabschluss (in %)



* *Ohne Personal in Horten. Als Personal im Arbeitsbereich „Förderung von Kindern mit Behinderungen“ gelten alle Personen, die diese Tätigkeit im ersten oder zweiten Arbeitsbereich ausüben. Das weitere Personal umfasst sowohl pädagogisches als auch Leitungs- und Verwaltungspersonal. Aufgrund dieser Systematik ist die Vergleichbarkeit mit* ***C4*** *nicht gegeben.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ *Tab. H4-5web*

ches/technisches Personal) zeigt deutliche Unterschiede: Rund 32% des Personals zur Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfen kann eine einschlägige Ausbildung bzw. ein (heil-)pädagogisches Hochschulstudium vorweisen, weitere 12% kommen aus Gesundheitsdienstberufen hinzu. Im Vergleich dazu sind diese Qualifikationsprofile nur zu 6% (mit den Gesundheitsdienstberufen 7%) beim Personal in anderen Arbeitsbereichen anzutreffen (**Abb. H4-1**, **Tab. H4-5web**).

Unterschiedliche Zusatzausbildungen für die Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen

In einem Teil der Länder sind entsprechende verbindliche Personalstandards für die Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfen verpflichtend. Für nicht einschlägig qualifiziertes Personal werden in den Ländern unterschiedliche Zusatzausbildungen angeboten, die anhand der Kinder- und Jugendhilfestatistik allerdings nicht ausgewiesen werden können. Hierzu gehören beispielsweise die Zusatzausbildungen zur Facherzieherin bzw. zum Facherzieher für Integration oder zur Fachkraft für Inklusion. Im Rahmen der DJI-Kita-Studie 2012 Ⓜ wurden die Zusatzausbildungen der pädagogischen Fachkräfte abgefragt. Demnach befinden sich in 23% der Kindertageseinrichtungen pädagogische Fachkräfte mit einer heilpädagogischen Zusatzausbildung (**Tab. H4-6web**). In 17% der Einrichtungen werden Personen beschäftigt, die über eine Zusatzausbildung im Bereich Integration/Inklusion verfügen und in knapp 4% sind Personen mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung vorhanden.

Bemühungen um eine angemessene Qualifikation des Personals erkennbar

Zusatzausbildungen sind für die Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen eher die Regel als die Ausnahme. Neben den Einrichtungen, die über Personal mit einer spezifischen Berufsausbildung verfügen, beschäftigt ein nicht unerheblicher Teil der Tageseinrichtungen Personen mit einer Zusatzausbildung. Insgesamt sind die Bemühungen unübersehbar, qualifiziertes Fachpersonal für die Förderung der Kinder mit einrichtungsgebundenen Eingliederungshilfen zu gewinnen. Allerdings bleibt zu bedenken: Bislang verfügt vermutlich ein großer Teil der Einrichtungen über kein einschlägig qualifiziertes Personal. Ob unter diesen Bedingungen eine qualifizierte Aufnahme eines Kindes mit einer Behinderung in jede wohnortnahe Regeleinrichtung gewährleistet werden kann, bleibt fraglich.

Personal in Schulen

Rund ein Drittel der Lehrkräfte an Förderschulen ohne sonderpädagogischen Studienabschluss

Derzeit arbeiten 57.000 Lehrerinnen und Lehrer mit einem sonderpädagogischen Lehramt im allgemeinbildenden Schuldienst, mit etwa 85% ist der Großteil an Förderschulen tätig. Insgesamt sind an Förderschulen gut 71.000 Lehrkräfte beschäftigt, von denen aber lediglich 48.400 bzw. 68% einen Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik absolviert haben (**Tab. H4-2A**). 8.600 Lehrkräfte mit einem sonderpädagogischen Lehramt sind an sonstigen allgemeinbildenden Schulen tätig, davon zu zwei Dritteln an Grundschulen und weitere knapp 15% an Integrierten Gesamtschulen (**Tab. H4-8web**). Der Frauenanteil sonderpädagogischer Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen ist kontinuierlich auf derzeit 77% angestiegen (**Tab. H4-9web**) und fällt damit doppelt so hoch aus wie der Anteil an Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (36%, **H3**).

Verändertes Aufgabenspektrum von Sonderpädagoginnen und -pädagogen

Sonderpädagogische Lehrkräfte sind – neben der Tätigkeit als Klassen- und Fachlehrkräfte an Förderschulen – zunehmend an allgemeinen Schulen als Kooperationslehrkräfte und als sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte tätig, ebenso für sonderpädagogische (mobile) Dienste, an Sonderpädagogischen Kompetenzzentren und als externe Beratungslehrkräfte. Im Unterricht der allgemeinen Schulen übernehmen sonderpädagogische Lehrkräfte zudem erweiterte Rollen (z. B. Beratung und Unterstützung von Lehrkräften ohne sonderpädagogische Qualifikation sowie des nicht-pädagogischen Personals, Organisation von inklusiven Lehr- und Lernprozessen, Beteiligung an Diagnoseverfahren, Mitwirkung an der Schulentwicklung), sodass

sich erweiterte Anforderungen an deren Professionalität stellen, die sich auch in der Neuausrichtung der Ausbildung niederschlagen.

Der seit Jahren kontinuierlich steigende Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Förderung sowie insbesondere der steigende Anteil an Schülerinnen und Schülern, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, führt zur Notwendigkeit einer weiteren sonderpädagogischen Professionalisierung aller Lehrkräfte, sei es im Rahmen der Erstausbildung oder im Rahmen der Fort- und Weiterbildung. Hier besteht allerdings noch ein erkennbarer Nachholbedarf. So gaben in den IQB-Erhebungen 2011 und 2012[52] lediglich 9,5% der Grundschullehrkräfte an, in den letzten zwei Jahren (mindestens) eine Fortbildungsveranstaltung zu „Integration/Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf" besucht zu haben. Einen entsprechenden Fortbildungsbedarf artikulierten demgegenüber 68%. Die Diskrepanz zwischen Teilnahme und Bedarf fällt damit unter den 20 erfassten Fortbildungsthemen am größten aus. Im Sekundarbereich I haben sich in den letzten zwei Jahren nur 1,7% der Gymnasiallehrer und 6,2% der Lehrkräfte an sonstigen Schularten in dieser Richtung fortgebildet.

Fortbildungsteilnahme im Bereich Inklusion bleibt weit hinter dem artikulierten Fortbildungsbedarf zurück

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf verlangt in vielen Fällen weitere qualifizierte Unterstützung. Aufgabenbereiche sind z. B. Assistenz und Kooperation mit Lehrkräften für gelingende Unterrichtsvermittlung, Unterstützung bei spezifischen Verhaltensweisen, bei Interaktions- und Kommunikationsprozessen oder Maßnahmen der persönlichen Pflege. Realisiert wird dieser Bedarf gegenwärtig durch Personal, das einzelfallbezogen zur Erfüllung oder zur Unterstützung bei sonderpädagogischem Förderbedarf bereitgestellt wird. Zu diesem nicht unterrichtenden Personal zählen personengebundene Assistenzen (z. B. als Integrationshelfer im Rahmen der Eingliederungshilfe, Therapeuten), Schulsozialarbeiter oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von schulpsychologischen Diensten, Jugendämtern und anderer Bildungs- und Beratungszentren. Über dieses Personal und seine jeweilige Qualifikation sind aber keine Daten verfügbar.[53]

Hohe Bedeutung des unterstützenden Personals

Personal in Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung

Die Frage nach den Qualifikationsprofilen des Personals in der Berufsausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen stellt sich für drei Ausbildungskontexte: für Berufsschulen und berufliche Förderkollegs, für Berufsbildungswerke und für die betriebliche Ausbildung im Rahmen der dualen Berufsausbildung.

Inwieweit gegenwärtig in Berufsförderungs- und in den Berufsbildungswerken, die gegenwärtig den Hauptteil der Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen aus- und weiterbilden, Lehrkräfte mit einer berufs- und sonderpädagogischen Qualifikation eingesetzt werden, was eigentlich vorgesehen ist[54] und in den Vergaberichtlinien der BA gefordert wird[55], ist unklar. In den berufspädagogischen Beiträgen zur Behindertenberufsausbildung finden sich eher normative Vorstellungen zu den möglichen Unterrichtsgegenständen eines qualifizierenden Hochschulcurriculums für Sonder- oder Behindertenpädagogik in der Berufsausbildung als empirische Daten zur aktuellen Personalsituation in Fördereinrichtungen und zu ihren Problemen.

Wenig Wissen über Qualifikation des Personals in der Berufsausbildung

52 *Stanat, P. u. a. (2012), IQB-Ländervergleich 2011, S. 247 f.; Pant, H. A. u. a.. (2013), IQB-Ländervergleich 2012, S. 378 ff.*

53 *Der Deutsche Olympische Sportbund weist für die Betreuung von sportlichen Angeboten in Kooperation mit Schulen und Behindertenwerkstätten bundesweit über 41.000 speziell für Behinderte und Rehabilitation ausgebildete Übungsleiter und aus (vgl. Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.) (2013). Bestandserhebung 2013. Frankfurt.).*

54 *Nach Bonz, B. (2012). Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), Inklusive Bildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung (S. 36–43). Hohengehren: Schneider Verlag.*

55 *Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2009). Kriterien für vergleichbare Einrichtungen nach § 35 SGB IX. Anlage zur HEGA 12/2009. Als besondere Qualifikation neben der fachlichen Qualifikation wird „eine mindestens dreijährige Berufserfahrung in der Arbeit mit behinderten Menschen" gefordert, S. 6.*

Für die betriebliche Berufsausbildung hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 2012 ein „Rahmencurriculum für eine Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)" verabschiedet, um bundesweit einheitliche Qualitätsstandards zu ermöglichen. Dieses sieht für Ausbilderinnen und Ausbilder verpflichtend den Nachweis von Kompetenzen in „*Reflexion der betrieblichen Ausbildungspraxis, Psychologie, Pädagogik/Didaktik, Rehabilitationskunde, interdisziplinäre Projektarbeit, Arbeitskunde/Arbeitspädagogik, Recht, Medizin*" vor,[56] der Qualifizierungsumfang soll (verpflichtend maximal) 320 Stunden betragen.

Nur begrenzt spezielle Ausbildung für pädagogisches Personal in der Berufsausbildung

Ein Problem für die Sicherstellung und Verbindlichkeit dieser Zusatzqualifikation könnte darin liegen, dass eine formale Prüfung nicht vorgeschrieben ist, sondern ein Zertifikat für behinderungsspezifische Qualifikationen genügt. Auch kann bei Betrieben vom Nachweis rehabilitationspädagogischer Zusatzqualifikationen abgesehen werden, wenn die Qualität der Ausbildung auf andere Weise, z.B. durch „Unterstützung durch eine geeignete Ausbildungseinrichtung"[57], sichergestellt werden kann. Ob die relativ weichen Formulierungen der Rahmenregelung ihren Zweck, eine behindertenspezifische Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals, erreichen lassen, wird sich erst in einigen Jahren zeigen.

Verpflichtende Zusatzqualifikation für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder

Die Hochschulen sind, neben ihren Aufgaben im Bereich der Ausbildung, auch selbst Adressat entsprechender Bemühungen, durch veränderte Inhalte und Formen dem Ziel von Inklusion Rechnung zu tragen. Die Qualifizierung der Lehrenden an den Hochschulen, die mit Studierenden mit Beeinträchtigung zu tun haben, ist jedoch ein „weitgehend unerforschtes Terrain".[58] Bisher hält etwa nur die Hälfte der Hochschulen neben den Beratungs- und Informationsangeboten für die Studierenden mit Beeinträchtigung auch für ihre Lehrenden spezielle Informationen bereit, vor allem in Form von Handreichungen und Leitfäden. Spezielle Fortbildungen geben nur 16 Hochschulen an.[59] Insgesamt steht das Thema Inklusion in der Hochschuldidaktik wie der Lehrpraxis an den Hochschulen eher am Rande. So liegt z.B. bei keinem der im Rahmen des Qualitätspakts Lehre bewilligten Projekte ein Schwerpunkt auf dem Thema Inklusion.[60]

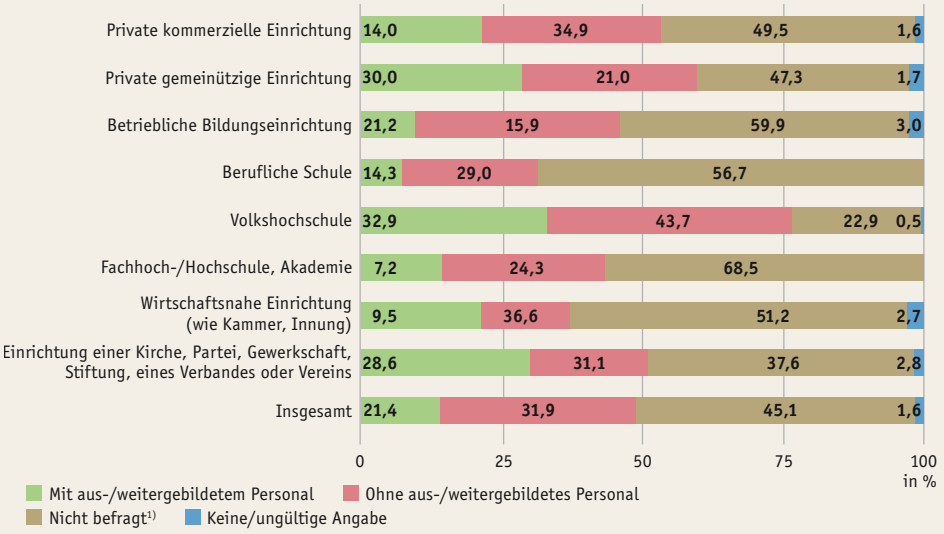
Inklusion in Hochschuldidaktik und Lehrpraxis eher ein Randthema

Die Weiterbildungslandschaft ist institutionell zu heterogen und das in ihr tätige Lehrpersonal nach beruflicher Herkunft und Qualifikationsprofil zu vielfältig, als dass man verlässlich und repräsentativ Daten zum Professionalisierungsstand für die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen ermitteln könnte. Ein erster Ansatz herauszufinden, ob und wie in der Weiterbildung professionelle Kompetenz zur Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen angestrebt wird, kann in einer repräsentativen Befragung von Weiterbildungseinrichtungen gesehen werden, wie sie vom wbmonitor – in Kooperation mit der Autorengruppe Bildungsberichterstattung – in der Befragung 2012 beschritten worden ist (vgl. methodische Erläuterungen zu **H2**).

Volkshochschulen, private gemeinnützige und kirchliche/verbandliche Einrichtungsträger beschäftigen danach zu etwa 30% auf die Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen pädagogisch vorbereitetes Personal. Dagegen stehen wirtschaftsnahe Einrichtungen, Hoch-/Fachhochschulen, berufliche Schulen und kommerzielle private Anbieter, die nicht einmal halb so oft auf diese Arbeit pädagogisch vorbereitetes Personal aufweisen (**Abb. H4-2**, **Tab. H4-10web**). Offensichtlich spielt für die päda-

56 *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2013). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn, S. 211.*
57 *§ 6 Abs. 3 Rahmenregelung.*
58 *Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten (S. 223). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.*
59 *Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2013). „Eine Hochschule für Alle". Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation, Bonn, März 2013, S. 26. Zugriff am 22.03.2013 http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Auswertung_Evaluation_Eine_Hochschule_fuer_Alle.pdf.*
60 *Vgl. Lelgemann, R., Rothenberg, B. & Schindler, C. (2013). Inklusive Bildung an Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten (S. 236f.). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.*

Abb. H4-2: Weiterbildungsanbieter mit aus-/weitergebildetem Personal für Arbeit mit Menschen mit Behinderungen nach Art der Einrichtung



1) Anbieter ohne Kenntnis der Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an ihren Angeboten.
Quelle: BIBB/DIE wbmonitor 2012, Berechnungen des BIBB in Kooperation mit SOFI

→ ***Tab. H4-10web***

In der Weiterbildung Qualifikation des pädagogisch tätigen Personals auch abhängig vom Kostenträger

gogische Vorbereitung des Personals die Hauptfinanzierungsquelle der Einrichtung eine mit entscheidende Rolle. Wo die Bundesagentur für Arbeit der Hauptfinanzier ist[61], arbeitet fast die Hälfte der Einrichtungen mit speziell ausgebildetem Personal. Wo die Betriebe oder Teilnehmende als Selbstzahler vor allem die Kosten tragen, sind Einrichtungen mit pädagogisch geschultem Personal eher die Ausnahme (6,3 bzw. 16,2%, **Tab. H4-4A**). Man kann hinter dem Gefälle in der pädagogischen Vorbereitung des Personals unterschiedliche Qualitätsstandards vermuten, die mit der Finanzierung der Weiterbildung verbunden sind.

Entwicklungen bei Ausbildungs- und Studiengängen

Bereites Angebot an Ausbildung- und Studiengängen

Die Ausbildungs- und Studiengänge für das zukünftige Personal, das im Bereich der Bildung von Menschen mit Behinderungen tätig werden wird, sind vielfältig und nicht immer eigens auf spätere Tätigkeiten in entsprechenden Bildungseinrichtungen ausgerichtet. So bereiten Fachschulausbildungen der Heilpädagogik und der Heilerziehungspflege auf die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen vor und verfolgen dabei einen über einzelne Bildungsbereiche hinausgehenden Ansatz. Darüber hinaus bestehen an Fachhochschulen gegenwärtig deutschlandweit 25 Studiengänge der Heilpädagogik; auch innerhalb der bestehenden sonderpädagogischen oder rehabilitationswissenschaftlichen Hochschulstudiengänge finden sich Spezialisierungen auf die Förderung von Menschen mit Behinderungen.

Eigene Lehramtsausbildung für Sonderpädagogik, ...

Innerhalb der einheitlichen Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher im frühkindlichen Bereich sind Fragen der Inklusion, wie dargestellt, integraler Bestandteil. Für die Unterrichtung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es in Deutschland eine eigene Lehramtsausbildung[62]; diese bezieht sich im Regelfall auf zwei sonderpädagogische Fachrichtungen, orientiert an den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Dafür stehen

61 *Die BA als wichtigster Kostenträger für berufliche Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen hat Vergaberichtlinien formuliert und praktiziert solche Standards bei ihrer Weiterbildungsfinanzierung, vgl. Bundesagentur für Arbeit (2009). Kriterien für vergleichbare Einrichtungen nach § 35 SGB IX. Anlage zur HEGA 12/2009.*

62 *Lehramtstyp 6 im Sinn der KMK-Systematik; vgl. KMK (2013). Sachstand in der Lehrerbildung, Stand: 26.11.2013.*

in allen Ländern mit Ausnahme des Saarlands und Brandenburgs entsprechende Studienangebote zur Verfügung; insgesamt bieten 22 Universitäten und 2 Pädagogische Hochschulen – für das Fach Musik auch einige Kunst- und Musikhochschulen – Studiengänge in der Sonderpädagogik an (auch unter anderen Bezeichnungen), die zum Lehramtsabschluss führen. Das Studium umfasst zumeist den Primar- und Sekundarbereich I. Nur an einzelnen Hochschulen wird im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik darüber hinaus auch ein Angebot für Sonderpädagogik an Berufsschulen als Zweitfach (in einem Fall als erstes Fach) vorgehalten (**Tab. H4-3A**).

… zumeist für Lehrkräfte des Primarbereich und Sekundarbereichs I

In den letzten Jahren stieg die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in der Sonderpädagogik deutlich von ca. 1.400 auf 2.100 an. Da über 80% der sonderpädagogischen Studiengänge zurzeit eine lokale Zulassungsbeschränkung haben, könnte die Zahl der Zulassungen zu diesen Studiengängen bei entsprechenden politisch zu setzenden Vorgaben größer ausfallen. An der Differenz von Studierenden im 1. Hochschul- und im 1. Fachsemester wird zudem erkennbar, dass viele Studierende in das Fach hineinwechseln (**Tab. H4-1A**). Trotz wachsender Studierendenzahlen in der Sonderpädagogik sieht die KMK den Bedarf an sonderpädagogischen Lehrkräften in den Jahren 2012 bis 2025 nur zu 93% gedeckt.[63] Dazu trägt auch bei, dass die derzeitigen Lehrkräfte mit einem sonderpädagogischen Lehramt zu einem hohen Anteil 50 Jahre und älter sind (vgl. **D4**). Die Absolventenzahl in der Sonderpädagogik ist nach 2007 gesunken und erstmals 2012 wieder gestiegen (**Tab. H4-7web**).

Zunahme der Studienanfängerinnen und -anfänger in der Sonderpädagogik

Von besonderer Bedeutung scheint, dass, dem Ziel der Inklusion im Schulbereich Rechnung tragend, innerhalb der allgemeinen Lehramtsstudiengänge eine zunehmende Tendenz beobachtbar ist, sonderpädagogische bzw. inklusionsorientierte Inhalte zu verpflichtenden Studienbestandteilen zu machen.[64] Viele Hochschulen haben begonnen, die verpflichtenden Studieninhalte entsprechend zu verändern und zu ergänzen. Entsprechend ist erkennbar, dass auch in der weiteren Phase der Lehrerausbildung sowie innerhalb der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte dem Thema der Inklusion eine verstärkte Bedeutung zugeschrieben wird.

Sonderpädagogische Professionalisierung erfordert Einbezug aller Lehramtsformen

Fazit

Insgesamt zeigt sich ein breites Spektrum an Ausbildungsangeboten, das gegenwärtig je nach Bildungsbereich unterschiedlich ausgebaut und in höchst unterschiedlichem Umfang bereits auf das Ziel von Inklusion hin orientiert ist. Dabei wird auch deutlich, dass neben der Neuorientierung der Ausbildung für zukünftig Tätige insbesondere auch der Fort- und Weiterbildung der bereits in den einzelnen Bildungsinstitutionen Beschäftigten eine zentrale Bedeutung zukommt. (Erst-)Ausbildung und Weiterbildungsmaßnahmen bedürfen einer gemeinsamen, systematischen Konzeptualisierung und einer gezielten Verzahnung. Einzelne, punktuelle Fortbildungsinitiativen zu „Inklusion" können dabei kontraproduktiv wirken und Deprofessionalisierungstendenzen Vorschub leisten, wenn sie nicht in ein Gesamtkonzept der Aus-, Fort- und Weiterbildung eingebunden sind.

Methodische Erläuterungen

DJI-Kita-Studie 2012
Die Erhebung fand im Rahmen des DJI-Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel" statt. Mehrfachnennungen sind möglich (vgl. **Tab. H4-6web**).

63 *KMK (2013). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 201 – Juni 2013. Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in Deutschland. Modellrechnung 2012 bis 2025.*
64 *Vgl. z. B. Expertenkommission Lehrerbildung Berlin (2012). Ausbildung von Lehrkräften in Berlin – Empfehlungen, S. 9.*

Finanzielle Ressourcen

Die Möglichkeiten der Beteiligung von Menschen mit Behinderungen an allgemeiner und beruflicher Bildung werden notwendig von der Ressourcenausstattung der Bildungseinrichtungen selbst und den zusätzlichen Mitteln beeinflusst, die zugunsten von Menschen mit Behinderungen zu deren Unterstützung und Förderung, auch aus anderen Kontexten, bereitstehen. Der nachfolgende Überblick versucht – soweit dies möglich ist –, einen Eindruck von den gegenwärtig bereitstehenden finanziellen Mitteln zu geben, die für die Bildung von Menschen mit Behinderungen eingesetzt werden.[65]

Tatsächlicher Umfang aller für die Bildung von Menschen mit Behinderungen aufgewendeten Ressourcen schwer einschätzbar

Dabei ist eine genaue Abgrenzung entsprechender Ressourcen deshalb besonders schwierig, weil an sich auch diejenigen Mittel benannt werden müssten, die zur Ermöglichung der Teilnahme an Bildungsprozessen aufgewendet werden, aber außerhalb der Bildungshaushalte anfallen; dazu zählen beispielsweise Transportkosten zu Bildungseinrichtungen, über deren Höhe nichts bekannt ist. So notwendig die Bereitstellung dieser Ressourcen ist, so schwierig ist einerseits in Anbetracht der Breite der Leistungen und der Vielfalt der Trägerstrukturen deren klare Abgrenzung und Zuordnung. Andererseits lassen sich auch systembezogene Aufwendungen, die zunehmend und unabhängig von einer personenbezogenen Zuweisung den einzelnen Bildungseinrichtungen zufließen, schwerer zuordnen und ausweisen. Zunehmend gilt dies auch für diejenigen Ausgaben, die für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entstehen, wenn diese gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne einen solchen Förderbedarf unterrichtet werden((vgl. **H3**). Auch die Kosten einer behindertengerechten Ausstattung von Gebäuden[66], die als allgemeine Baukosten eingeplant werden, lassen sich nicht gesondert ausweisen.

Eingliederungshilfen als wichtiges Instrument zur Unterstützung von Bildungsprozessen

Im Ergebnis bedeutet dies, dass es wegen vielfältiger Abgrenzungsschwierigkeiten nahezu unmöglich ist, die Gesamtressourcen für die Förderung von Bildungsaktivitäten von Menschen mit Behinderungen angemessen und verlässlich abzubilden So sehr ein „auf verlässliche Zahlen fußendes … Bild“[67] gerade für den Bildungsbereich im Hinblick auf die dort geführte Debatte um Inklusion von großer Bedeutung ist, so sehr muss wegen der bestehenden Datenlücken[68] sich die folgende Darstellung auf eine Reihe von abgrenzbaren Kennzahlen konzentrieren, die einen Eindruck von gegenwärtig bereitstehenden Ressourcen vermitteln können und die als Eckpunkte im Rahmen des anstehenden Prozesses der Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem einbezogen werden sollten.

Ausgaben im Rahmen von Eingliederungshilfen

Die Eingliederungshilfe stellt über alle Lebensphasen hinweg eine Form der Unterstützung dar, die in unterschiedlicher Form und Ausprägung auch darauf abzielt, Bildungsprozesse für Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen und zu erleichtern (**Abb. H-1A**). Diese nach sozialrechtlichen Vorschriften geleistete Eingliederungshilfe umfasst beispielsweise heilpädagogische Leistungen vor der Einschulung (z. B. für Krankengymnastik, Sprach- und Ergotherapie)[69], Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung (z. B. für einen schulbegleitenden Integrationshelfer oder eine persön-

65 *Vgl. auch Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). Teilhabebericht, a. a. O., S. 278 ff.*
66 *Vgl. Art. 9 UN-BRK sowie die Ländervorschriften zu barrierefreiem Bauen.*
67 *Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2011). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. A. a. O., S. 32 – unter Verweis auf Art. 31 UN-BRK.*
68 *So verweist auch der Wissenschaftliche Beirat für den Teilhabebericht auf die „äußerst unbefriedigende Datenlage“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). Teilhabebericht, a. a. O., S. 184).*
69 *§ 55 Abs. 2 Nr. 2, 56 SGB IX, vgl. auch § 30 SGB IX.*

lichen Assistenz zum Besuch einer Schule oder Tageseinrichtung)[70] und auch Hilfemaßnahmen zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf[71] bzw. eine angemessenen Tätigkeit[72].

2012 wurden für heilpädagogische Leistungen 1,2 Milliarden Euro für insgesamt 165.000 noch nicht eingeschulte Kinder mit Behinderungen aufgewendet, weitere 1,1 Milliarden Euro als Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung für gut 72.000 Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Rahmen der Sozialhilfe (**Tab. H5-1A**). Mehr als zwei Drittel der letztgenannten Hilfen entfielen auf Leistungen in Einrichtungen. Auch im Rahmen der Jugendhilfe werden Leistungen gewährt, die die Bildung von Menschen mit Behinderungen ermöglichen und unterstützen:[73] als Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche wurden 2012 0,9 Milliarden Euro aufgewendet, und damit 0,25 Milliarden Euro mehr als noch 2009 (**Tab. H5-2A**). Die weitergehende Frage, ob und inwieweit auch die grundlegenden Aufwendungen der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer bzw. ihrer Familien für die Finanzierung der im Zweifel höheren Lebenshaltungskosten einbezogen werden müssten (und können), muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Ausgaben für den Schulbereich

Für den Schulbereich zeigt sich bei den Ausgaben je Schülerin und Schüler in den öffentlichen Schulen, dass im Durchschnitt die Ausgaben je Schülerin und Schüler an Förderschulen erheblich höher sind als die der anderen allgemeinbildenden Schularten. Allerdings stellt eine bloße Gegenüberstellung der entsprechenden Kennziffern insoweit eine Verkürzung dar, sofern nicht berücksichtigt wird, dass die besonderen Lebens- und Lernbedingungen von Menschen mit Behinderungen einen erhöhten personellen Aufwand insbesondere bei der Betreuung und Unterstützung verlangen, die einen einfachen Vergleich des Aufwandes verbieten. Gleichwohl markieren die entsprechenden Aufwendungen einen Rahmen, der bei den Umsetzungsschritten hin zu einem auf Inklusion ausgerichteten Bildungssystem von Bedeutung bleibt.

Ausgaben für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen nicht mit denen an anderen Schularten vergleichbar

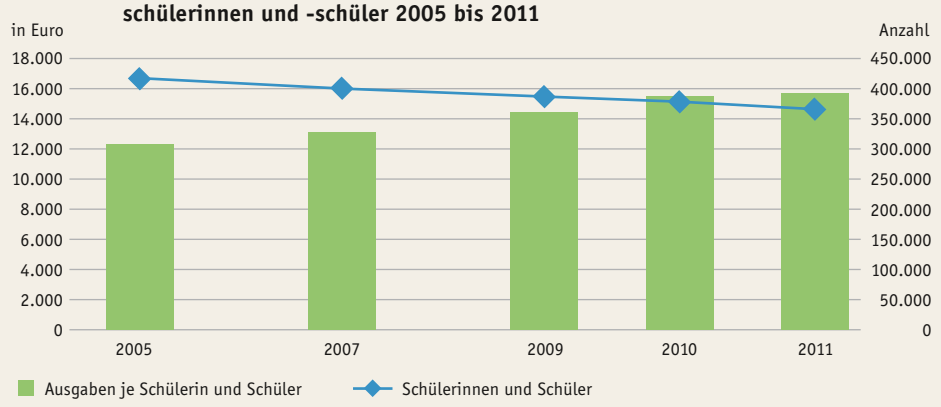
Zusätzlich besteht die Notwendigkeit, die bestehenden komplexen Verfahren der Ressourcenzuweisung im Bildungssystem angemessen abzubilden, um Fehlschlüsse zu verhindern. Dies gilt insbesondere für den Schulbereich, wo neben der Unterscheidung der Aufwendungen für Lehrkräfte aus Landesmitteln und für Fragen der Schulausstattung durch die Kommunen insbesondere bei den Lehrkräften zunehmend die Situation auftritt, dass diese zwar einzelnen Förderschulen zugeordnet sind, sie aber ihrerseits teilweise an anderen allgemeinbildenden Schulen außerhalb der Förderschule unterrichten, ohne dass insoweit eine entsprechende einsatzbezogene Verrechnung zwischen den Schulen erfolgt; eine angemessene Zuordnung unter Ressourcengesichtspunkten ist damit nicht möglich ist. Lehrerzuweisungen des Landes an die einzelne Schule orientieren sich an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, wobei die Art des Förderbedarfs berücksichtigt wird. Die Schüler-Lehrer-Relationen (vgl. **D4**) in den einzelnen Förderbereichen sind dabei unterschiedlich. Allerdings gilt, dass diese Zuweisungen nur für die Förderschulen darstellbar sind, während die den anderen allgemeinbildenden Schulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Verfügung gestellten Ressourcen nicht gesondert ausgewiesen werden können.

Fehlende klare Zuordnung der sonderpädagogischen Lehrkräfte zu den Einzelschulen erschwert Kostenaussagen

Die durchschnittlichen Ausgaben je Schülerin und Schüler beliefen sich 2011 an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen auf 6.500 Euro (vgl. **B3**). An öffentlichen

70 §§ 54 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB XII, 35a Abs. 3 SGB VIII/KJHG, 12 Eingliederungshilfeverordnung.
71 §§ 54 Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 SGB XII, 35a Abs. 3 SGB VIII/KJHG, 13 Eingliederungshilfeverordnung.
72 §§ 54 Abs. 1 Satz 1 Nr. 3 SGB XII, 35a Abs. 3 SGB VIII/KJHG, 13a Eingliederungshilfeverordnung.
73 Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). Teilhabebericht, a. a. O., S. 298 ff.

Abb. H5-1: Ausgaben je Schülerin und Schüler an Förderschulen und Anzahl der Förderschülerinnen und -schüler 2005 bis 2011



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Ausgaben je Schülerin und Schüler, Sonderauswertung, Schulstatistik

→ *Tab. H5-3A*

Förderschulen waren es 15.700 Euro je Schülerin und Schüler (**Abb. H5-1**, **Tab. H5-3A**). Die Unterschiede erklären sich vor allem aus unterschiedlichen Schüler-Lehrer-Relationen, die sich zwischen 2009 und 2012 für Förderschulen von 5,8 auf 5,5 verringert haben und im Durchschnitt aller allgemeinbildenden Schulen von 15,7 auf 13,8 Schüler je Lehrkraft (**Tab. H5-6web**). Dass dabei weitergehende Unterschiede in Abhängigkeit des Förderschwerpunktes bestehen, überrascht nicht. So entfielen 2011 in den Förderschulen im Förderschwerpunkt „Lernen" auf eine Lehrkraft 7,0 Schülerinnen und Schüler, in den anderen Förderschwerpunkten durchschnittlich 4,9. Da die Personalausgaben den größten Teil der Schulausgaben ausmachen, ist das Ausgabenniveau in den einzelnen Förderschwerpunkten unterschiedlich. So waren 2011 in Hamburg z. B. die personenbezogenen Ausgaben je Förderschüler bzw. -schülerin mit Schwerst- oder Mehrfachbehinderung mit knapp 34.000 Euro mehr als doppelt so hoch wie im Bereich Lern- und Leistungsverhalten mit ca. 15.000 Euro (**Tab. H5-4A**). Unterstellt man, dass die durchschnittlichen Ausgaben für die öffentlichen Förderschulen auch repräsentativ für jene in freier Trägerschaft sind, so wurden im Haushaltsjahr 2011 für die rund 375.000 Schülerinnen und Schüler an Förderschulen in Deutschland etwa 5,9 Milliarden Euro aufgewendet. Zugleich ist aber über die Gesamtkosten der sonderpädagogischen Förderung in Schulen keine Schätzung möglich, da, wie eingangs erwähnt, keine Daten zu den Ausgaben für die knapp 138.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf vorliegen (**H3**), die außerhalb von Förderschulen integrativ unterrichtet werden.

Ausgaben je Schülerin und Schüler an Förderschulen notwendig abhängig vom Förderschwerpunkt

Über diejenigen Mittel hinaus, die ausdrücklich und personenbezogen für die Förderung von Menschen mit Behinderung innerhalb des Bildungssystems bereitgestellt werden, werden zunehmend auch systemische Zuweisungen an Bildungseinrichtungen als Teil allgemeiner Bildungsaufwendungen vorgenommen. Wenn im Schulbereich zur Vermeidung befürchteter stigmatisierender Effekte auf Elternseite einerseits und andererseits zur Vermeidung eines „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas"[74] für Schulen und Lehrkräfte einzelne Länderministerien dazu übergehen, in einigen sonderpädagogischen Förderbereichen pauschale Zuweisungen vorzusehen, dann gelingt es, über die Bereitstellung entsprechender „Stellenbudgets"[75] oder „systemischer Ressourcen"[76] allen Schulen zusätzliche Mittel zuzuweisen, ohne dass entsprechende

Systemische Zuweisungen treten an die Stelle von personenbezogenen

74 *Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick/Bonn: Wehle, S. 43.*

75 *So der Begriff in Nordrhein-Westfalen; das Verfahren soll hier für die Förderschwerpunkte „Lernen", „Emotionale und soziale Entwicklung" sowie „Sprache" Anwendung finden.*

76 *So der Begriff in Hamburg, bezogen auf dieselben Förderschwerpunkte wie in Nordrhein-Westfalen.*

Bedarfe aufgrund von Diagnoseergebnissen einzeln nachgewiesen oder eingefordert werden müssen; der Einzelschule bleibt es überlassen, über die konkrete Form der Verwendung dieser Fördermittel zu entscheiden und dabei Priorisierungen, etwa im präventiven Bereich, vorzunehmen.

Ausgaben für berufliche Erstausbildung und Weiterbildung

Die Ausgaben für die Erstausbildung und die Weiterbildung nach SGB II und SGB III lassen sich gesondert ermitteln. Die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) bereitgestellten Sonderaufbereitungen erlauben auch eine Abschätzung der Fördermittel, die für die Erstausbildung und die Weiterbildung von Behinderten zur Verfügung stehen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass zum Teil in diesem Zusammenhang Fördermittel für den Lebensunterhalt der Menschen mit Behinderungen mit den Ausgaben für den Bildungsprozess vermischt abgebildet werden, dass Zahlungen teilweise unmittelbar an Bildungseinrichtungen erfolgen, teilweise aber die Mittel auch über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder über Trägerorganisationen an die Bildungseinrichtungen gezahlt werden, dass Betriebe neben Ausbildungszuschüssen auch Mittel zur Integration von Behinderten in den Arbeitsmarkt erhalten und dass teilweise die Zahlungsverflechtungen zwischen den beteiligten Stellen intransparent sind.

Auch im Bereich der beruflichen Bildung erhebliche Abgrenzungsprobleme

Die Bundesagentur für Arbeit und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales haben 2012 – mit rückläufiger Tendenz seit 2005 – insgesamt 2,3 Milliarden Euro für die Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen aufgewendet (**Tab. H5-5A**), zum überwiegenden Teil für Berufsausbildung und -vorbereitung. Davon wurden 2,2 Milliarden Euro aus den Beiträgen der Versicherten an die Bundesagentur für Arbeit finanziert, 0,1 Milliarden Euro waren steuerfinanziert. Der überwiegende Teil der Fördermittel wurde für die Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen in Berufsbildungswerken, Werkstätten für Behinderte, Berufsförderungswerken und dergleichen aufgewendet, d. h. in eher separierenden Einrichtungen. Nur ein geringer Teil entfiel auf die Ausbildung in Betrieben. Zum Umfang und zu den Kosten einer integrativen Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen in Unternehmen, Verwaltungen und Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung liegen keine Informationen vor.

Überwiegender Teil der Fördermittel für berufliche Bildung von Menschen mit Behinderungen wird für Berufsbildungswerke und dergleichen aufgewendet

Veränderte Zuweisungsverfahren

Mit der im Rahmen des Prozesses zunehmender Inklusion im Bildungsbereich einhergehenden Verfahren der Mittelzuweisung gehen auch veränderte Steuerungsverfahren und damit neu entstehende Probleme einher. Systemische (pauschale) Zuweisungen schaffen zugunsten der jeweiligen Bildungseinrichtungen ein erhöhtes Maß an Autonomie bei der Mittelverwendung und damit Flexibilität, um auf die jeweils unterschiedlichen Bedingungen an den einzelnen Einrichtungen angemessen reagieren zu können. Gleichzeitig muss aber sichergestellt werden, dass die zugewiesenen Mittel in den Einrichtungen zweckentsprechend Verwendung finden: Ohne die Entwicklung und auch Nutzung von Verfahren der Zielvereinbarung und von Rechenschaftslegung über die Verwendung könnte es Misstrauen geben, ob insbesondere diese systemisch zugewiesenen Mittel auch denjenigen Personen zugute kommen, für die sie bestimmt sind. Im Zusammenhang mit der entsprechenden systemischen Mittelzuweisung sollte überlegt werden, welche Verfahren der internen Rechenschaftslegung entwickelt werden können, um auf zentrale Vorgaben zur Mittelverwendung eher verzichten zu können.

Neue Verfahren der Rechenschaftslegung notwendig

Herausforderungen

Angestoßen durch die UN-Behindertenrechtskonvention haben sich Bund und Länder verpflichtet, das bestehende Bildungssystem zu einem inklusiven System mit dem Ziel der gleichberechtigten Bildungsteilhabe für Menschen mit Behinderungen weiter zu entwickeln. Die Umsetzung dieser politischen Entscheidung stellt Bildungspolitik und Bildungspraxis vor grundlegende Herausforderungen, insbesondere vor dem Hintergrund bestehender Strukturen und gewachsener Selbstverständnisse. Dabei werden, so zeigt die öffentliche Diskussion, an unterschiedlichen Stellen und in unterschiedlichem Umfang bisherige Selbstverständlichkeiten hinterfragt. Die aktuelle Debatte ist einerseits durch die Anerkennung des Grundsatzes der Inklusion gekennzeichnet, andererseits aber auch durch Sorgen um mögliche Überforderungen oder gar um die Existenz von bestehenden Einrichtungen innerhalb des Bildungssystems. Nicht nur bei den Entscheidungsträgern in Bildungspolitik und Bildungspraxis, sondern auch unter Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie deren Angehörigen – unabhängig davon, ob sie selbst von Behinderungen betroffen sind – divergieren die Vorstellungen über die bestmögliche Bildung von Menschen mit Behinderungen beträchtlich. In diesem Feld des Suchens nach gemeinsamen, akzeptablen und über den Einzelfall hinausreichende Lösungen ist das Bildungssystem vor eine Reihe von Herausforderungen gestellt, zu deren wichtigsten aktuell gehören:

1. Die Forderung der Inklusion trifft auf ein historisch gewachsenes Bildungssystem, das dem Grundsatz optimaler Förderung von Menschen mit Behinderungen durch institutionelle Differenzierung Rechnung zu tragen sucht. Das hat dazu geführt, dass auf der institutionellen Ebene eine Vielzahl von organisatorischen und fachlichen Spezialisierungen entstanden ist. Alle Beteiligten stehen vor der Herausforderung, aus dieser bisherigen Struktur heraus ein System zu entwickeln, das der Verpflichtung zur Inklusion gerecht wird. Insbesondere im Schulbereich ist dabei zu klären, wo welche Schülerinnen und Schüler inkludiert werden und wo Sondereinrichtungen für temporären oder auch dauerhaften Besuch beibehalten werden sollen und wie bzw. in welchen Schritten diese Umsetzung erfolgen soll.
2. Die einzelnen Bildungsinstitutionen (einschließlich der Förderschulen und der besonderen Ausbildungsstätten der beruflichen Bildung) haben ein je eigenes Verständnis von Lernen und Bildung und dementsprechend auch davon entwickelt, was Inklusion für sie bedeutet. Andere Unterstützungssysteme außerhalb des Bildungsbereichs, insbesondere die auf Individualansprüche hin ausgerichteten des Sozialsystems, treten mit ihrem jeweiligen Ansatz neben diejenigen des Bildungssystems. Die damit verbundene Herausforderung besteht darin, eine Lösung zu finden, wie – trotz dieser Unterschiedlichkeit der jeweiligen Rechtsgrundlagen – die aus dem Sozialrecht sich ergebenden Individualansprüche auch zur Optimierung von Bildungsprozessen gebündelt und systemisch von Bildungseinrichtungen genutzt werden können.
3. Zentrale Bedeutung für Inklusion kommt der Diagnostik zu. Hier entstehen Divergenzen in der Frage der Zielsetzung bei der Nutzung von Diagnostik: ob diese auf die Feststellung des bestmöglichen Förderortes für eine Person mit Behinderung (Platzierungsdiagnostik) oder auf die bestmögliche individuelle Förderung (Lernvoraussetzungs- und Lernverlaufsdiagnostik) zielt. Die in inklusiven Settings abnehmende Bedeutung von Platzierungsdiagnostik darf nicht dazu führen, die Nützlichkeit professioneller Diagnostik grundsätzlich in Frage zu stellen. Die Umgestaltung zu einem inklusiven Bildungssystem bringt die Herausforderung mit sich, die diagnostischen Erfordernisse unter Beibehaltung professioneller Stan-

dards zu erfüllen. In vielen Bereichen des Bildungssystems wird dies nicht ohne die Entwicklung neuer diagnostischer Werkzeuge zu leisten sein.

4. Das die einzelnen Bildungsbereiche prägende unterschiedliche Verständnis von Behinderung bildet sich auch in der professionellen Sozialisation und dem gewachsenen Selbstverständnis des pädagogischen Fachpersonals ab. Daraus ergibt sich die weitere Herausforderung zu klären, welcher Veränderungsbedarf entsteht, um den professionellen Anforderungsprofilen eines inklusiven Bildungssystems Rechnung tragen zu können. Ein qualifiziertes und zum Umgang mit Heterogenität motiviertes Personal auf allen Ebenen des Bildungssystems wird neben der Klärung des Einsatzes unterschiedlicher pädagogischer Spezialisierungen und der Finanzierung des einbezogenen Personals für das Gelingen des anstehenden Umgestaltungsprozesses eine notwendige Voraussetzung darstellen.

Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen sind Sachverhalte der Diagnostik, der Bildungsangebote, Beteiligung und Übergänge, des Personals und seiner Qualifikation sowie der finanziellen Ressourcen zu berücksichtigen.

Diagnostik

In vielen Bereichen des Bildungswesens wird Diagnostik als Hilfsmittel genutzt, um die Effizienz von Bildungsmaßnahmen zu sichern. Nach dem Grundsatz, zusätzliche Fördermaßnahmen denen anzubieten, deren Teilhabe an Bildung beeinträchtigt ist, wird beispielsweise in vielen Ländern im frühkindlichen Bereich Sprachdiagnostik betrieben, um die Kinder zu identifizieren, die an gezielten zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen teilnehmen sollten. Eine Verständigung über Potenziale und Ziele von Diagnostik kann eine solche Engführung überwinden.

Gegenwärtig dient insbesondere die Diagnostik bei Menschen mit Behinderungen vordringlich der Legitimierung von Entscheidungen über institutionelle Platzierungen und der Bereitstellung von Ressourcen. Vor dem Hintergrund der Anforderungen, die ein inklusives Bildungssystem stellt, entwickelt sich ein Bedarf der Überprüfung und zugleich der Erweiterung dieser Zielbestimmung von Diagnostik. Wenn allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine gleichberechtigte Teilhabe bei der Gestaltung des eigenen Lebens und der Einbindung in die Gesellschaft ermöglicht werden soll, so bedarf dies einer Diagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernverläufen, die als Bestandteil der pädagogischen Prozesse selbst verstanden wird.

Neben Veränderungen hinsichtlich der Zielrichtung von Diagnostik scheint es notwendig, die Qualität der bisherigen diagnostischen Verfahren zu sichern und gleichzeitig weiter zu verbessern. Eine Professionalisierung der notwendigerweise aus einer Vielfalt von Disziplinen stammenden Fachkräfte für Diagnostik kann dabei insbesondere durch eine vermehrte, möglichst auch länderübergreifende Standardisierung diagnostischer Zugänge sowie in der Festlegung und Einhaltung diagnostischer Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität, Fairness, Normierung) gelingen.

Mit Veränderungen bei der Zielrichtung von Diagnostik und bei der Verbesserung ihrer Qualität geht auch die Frage einher, in welchen Bereichen des Bildungswesens eine Trennung der personellen (bisweilen auch institutionellen) Verantwortung von Diagnostik und Ressourcen-Allokation für Förderleistungen erforderlich ist. Ebenso ist zu fragen, in welchen Bereichen Diagnostik und die Umsetzung von Bildungsmaßnahmen enger verknüpft werden sollen, um bestmögliche individuelle Fördererfolge zu erreichen. Hier könnte eine Diskussion der Rolle einer an Förderung orientierten Diagnostik und der hierfür bestimmten Instanzen und Personen sowie deren Einbindung in die Strukturen des Bildungssystems weiterhelfen.

Bildungsangebote, Beteiligung und Übergänge

Die Möglichkeiten und Bedarfe der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildung verändern sich im Laufe der individuellen Bildungsbiografie; das Bildungssystem ist gefordert, hierauf flexibel zu reagieren.

Gegenwärtig ist die Inklusionsquote im Elementarbereich am höchsten, im Primarbereich höher als im Sekundarbereich – und dort wiederum finden sich die niedrigsten Inklusionsquoten in den Institutionen, in denen besonders hochwertige Abschlüsse erzielbar sind. In der beruflichen Bildung finden sich eher wenige inklusive Angebote, stattdessen sind dort umfänglich Maßnahmen des Sozialsystems vorgesehen. Auch da, wo inklusive Bildungsangebote bestehen, muss es sich erweisen, ob die realisierten pädagogischen Konzepte es leisten, nicht nur gemeinsame Lernorte zu schaffen, sondern auch die entsprechenden bildungsbezogenen Interaktionen weitgehend inklusiv zu gestalten.

Die aktuellen Bemühungen, die bisherige institutionelle Rahmung von Bildungsangeboten inklusiv auszurichten, sollten die historisch gewachsenen institutionellen Bedingungen für Schritte der Fortentwicklung berücksichtigen.

Einrichtungen in freier Trägerschaft haben im Schulbereich bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen eine hervorgehobene Bedeutung. Dies führt für einzelne Arten der Behinderung auch dazu, dass die schulische Versorgung in manchen Regionen ausschließlich freie Träger wahrnehmen. Im Bereich der beruflichen Bildung haben vielfach freie Träger außerhalb von Betrieben und beruflichen Schulen Ausbildungsaufgaben übernommen.

Der eingeschlagene Weg hin zu einem inklusiven Bildungssystem trägt gegenwärtig einer Vielfalt institutioneller Möglichkeiten Rechnung: Angebote gemeinsamer Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen in einem gemeinsamen Lernzusammenhang stehen neben Sondereinrichtungen, die zur gezielten Förderung von Personen mit Behinderungen – zumindest temporär – eine institutionell getrennte Förderung aufrecht erhalten. Dies mag eine Folge des Bemühens sein, den jeweils individuellen Bildungsbedarfen möglichst weitgehend Rechnung zu tragen. Es könnte sich im Ergebnis aber auch als Form einer – teils intendierten, teils nicht intendierten – Ausweitung erweisen. Dafür sprechen aktuelle Zahlen, die zeigen, dass in den letzten Jahren sowohl die Anteile an gesonderter als auch an integrativer Förderung steigen.

Die Diskussion über die Weiterentwicklung von Bildungsangeboten wird gut daran tun, der Vielfalt innerhalb von Lerngruppen und Lernorten verstärkt Rechnung zu tragen. Zugleich sollte darüber nachgedacht werden, ob und inwieweit beispielsweise Kindertageseinrichtungen und Schulen zu Einrichtungen werden können, in und an denen Förderleistungen und -maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen vor Ort erbracht werden. Vor allem die hohe Zahl der schon heute im Ganztagsbetrieb organisierten Schulen, die von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung besucht werden, spricht dafür, diese zu Orten einer inklusiven, ganztägigen Förderung über die Unterrichtstätigkeit im engeren Sinne hinaus zu entwickeln.

An den Übergängen nach Abschluss der Schule erscheint es notwendig, mehr vollqualifizierende berufsbildende Angebote für Absolventinnen und Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereitzustellen, da diese bisher wenig Chancen haben, in einer staatlich anerkannten Berufsausbildung aufgenommen zu werden. Es ist wichtig, dass ehemals sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler innerhalb des Regelsystems der beruflichen Bildung weitere sonderpädagogische Förderung erhalten und auf ein Ausbildungspersonal treffen, das entsprechend qualifiziert ist. Hier besteht auch eine Verantwortung der Betriebe, die bisher nur begrenzt

wahrgenommen zu werden scheint. In gleicher Weise sind hier die Angebote und Akteure des Übergangssystems gefordert.

Im Hochschulbereich findet sich die Besonderheit, dass – sieht man von der amtlich festgestellten Schwerbehinderung ab – nicht der Umgang mit Behinderung, sondern der sehr viel weiter gefasste Kreis der Personen mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen im Fokus steht. An den Hochschulen studieren Menschen mit Behinderungen, die im Studium zielgleich ausgebildet werden, aber im Einzelfall zusätzliche Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen. Trotz vielfältiger Bemühungen der Hochschulen und der Studentenwerke ist der Grundsatz der Barrierefreiheit an den Hochschulen noch nicht hinreichend realisiert, und auch der Bedarf an Beratungs- und Informationsangeboten ist bislang keineswegs gedeckt.

Personal und Qualifikation

Inklusive Bildung stellt nicht nur eine große pädagogische Herausforderung für alle in den Einrichtungen des Bildungssystems tätigen Personen dar. Wichtig erscheint, dass alle Personengruppen, die an diesem Prozess unmittelbar oder mittelbar beteiligt sind, bereit und in der Lage sind, den damit verknüpften Veränderungsprozess aktiv zu gestalten und praktisch umzusetzen. Motivation wie auch Qualifikation aller beteiligten Personengruppen sollten daher bei allen Planungen der Umgestaltung des Bildungswesens Berücksichtigung finden. Das gilt nicht nur für das sich noch in Ausbildung befindliche zukünftige Personal, sondern auch für das gegenwärtig bereits berufstätige Fachpersonal im gesamten Bildungssystem; und zwar nicht nur mit Blick auf Qualifikationen im frühpädagogischen Bereich und in den Lehramtsstudiengängen, sondern auch im Übergangssystem, bei der dualen Ausbildung und im Schulberufssystem und nicht zuletzt auch im Hochschulbereich. Der Lehrerfort- und -weiterbildung kommt hier eine zentrale Rolle zu.

Notwendig ist, Ausbildungsinhalte in allen Ausbildungsphasen auf das Ziel von Inklusion hin neu auszurichten – und dies gilt nicht nur für die sonderpädagogisch-inklusionsorientierten Ausbildungs- und Studiengänge. Zu diskutieren wird sein, welche sonderpädagogische Grundqualifikation für im Bildungsbereich Tätige erforderlich ist, und zwar auch für das Assistenz- und Verwaltungspersonal. Viele Ausbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen einschließlich der Hochschulen haben hierzu bereits Konzepte vorgelegt und auch mit deren Umsetzung begonnen. Diese Ansätze sind zu systematisieren und verbindlich zu machen, einschlägige und diesen Prozess begleitende Forschung ist geboten.

Die Aufgaben und Rollen von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften werden sich aller Voraussicht nach grundlegend verändern. Von daher muss der Grad der vorhandenen Professionalität insbesondere dieser Gruppe innerhalb der Lehrerschaft wie auch beim Ausbildungspersonal nachhaltig gesichert und ausgebaut werden, etwa im Hinblick auf ihre Rolle in multiprofessionellen Teams, bei der Mitwirkung an Diagnostik und der Entscheidung über Förderleistungen sowie der kooperativen Planung von Unterricht.

Finanzielle Ressourcen

Nur unvollständig gelingt es, die gegenwärtige Verteilung von Ressourcen zur Sicherstellung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem darzustellen. Eine unübersichtliche Ressourcenverantwortung und -verteilung führt dazu, dass derzeit relevante Leistungen zur Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderungen teils aus den Bildungsetats erbracht werden, teils aus den Sozialetats. Die heutigen

Abgrenzungen der öffentlichen Haushalte dürfen keine Barriere für eine effizientere und stärker zielgerechte Inklusionspolitik darstellen. Hier eine klarere Übersicht und Kenntnis zu gewinnen, würde die anstehenden Debatten um die „Kosten von Inklusion" versachlichen und Politik auf allen Ebenen besser entscheidungsfähig machen.

Dabei sollte es nicht darum gehen, zugunsten einer klaren finanzstatistischen Zuordnung diejenigen Prozesse zu behindern, die über systemische Pauschalzuweisungen versuchen, auf personenbezogene Ansätze der Ressourcenbereitstellung zu verzichten, um dem Ziel von Inklusion zu entsprechen.

Bei der Entwicklung veränderter Zuweisungsverfahren muss überlegt werden, nach welchen Kriterien die Ressourcenzuweisung und dann auch -verteilung erfolgen soll. Eine pauschale Gleichverteilung dürfte unterschiedlichen regionalen Belastungen und Herausforderungen nicht gerecht werden; eine Orientierung an Kennziffern wie etwa Sozialindizes (z. B. auf der Ebene von Wohnquartieren) scheint insoweit angemessener zu sein. Auf die Bereitstellung individueller Förderleistungen und -maßnahmen wird nicht verzichtet werden können, um den je spezifischen Bedingungen einzelner Personen entsprechend Rechnung tragen zu können. Insgesamt wird es darum gehen, ein angemessenes Verhältnis zwischen Individual- und Pauschalzuweisungen zu entwickeln, das sich durchaus unterschiedlich je nach Bildungseinrichtung darstellen kann.

Zugleich wird der Bündelung und Zusammenführung von Ressourcen unterschiedlicher Träger eine wichtige Bedeutung zukommen. Der Gefahr bei systemischen Zuweisungen, dass innerhalb von Bildungseinrichtungen in nicht angemessener Weise verfahren werden könnte, kann durch die Entwicklung eines entsprechenden ressourcenunabhängigen Monitorings (Zielvereinbarungen, Rechenschaftspflichten) begegnet werden, wobei dezentrale Formen eher zielführend zu sein scheinen als zentrale und generalisierende Verfahren.

Resümee

Bund und Länder haben sich verpflichtet, den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention Rechnung zu tragen. Die Diskussion und Umsetzung dieser Selbstverpflichtung in allen Bereichen des Bildungssystems steht vor einer Reihe von Herausforderungen, von denen einige zentrale in diesem Abschnitt skizziert wurden.

Die öffentlichen Debatten hierzu haben sich in den letzten Jahren insbesondere auf den schulischen Bereich konzentriert. Hierbei wurde – was aufgrund des historisch gewachsenen Selbstverständnisses von Institutionen und Professionen durchaus verständlich ist – eine Reihe von Vorbehalten geäußert. Die berufliche Ausbildung stand in diesem Zusammenhang bisher weniger im Zentrum der Debatten. An ihren Problemen lassen sich die bestehenden Anforderungen beispielhaft veranschaulichen: Gesetzlich besteht für junge Menschen mit einer Behinderung ein klarer Vorrang zugunsten einer vollzeitschulischen oder dualen Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Daraus ergibt sich eine deutliche Perspektive hin zu einer stärker inklusiven Berufsausbildung, die nur durch eine institutionelle Neuorganisation in diesem Bereich zu erreichen ist. Gegenwärtig stehen die Institutionen der Ausbildung in den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen (im Rahmen einer dualen Ausbildung oder im Schulberufssystem) und die Einrichtungen der Berufsbildungswerke, die einen deutlich größeren Teil der betroffenen jungen Menschen qualifizieren, weitgehend unverbunden nebeneinander. Diese Einrichtungen so zusammenzuführen, dass nachdrücklich mehr Jugendliche mit Behinderungen ihre Berufsausbildung in der dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung erfahren, gehört zu den zentralen Herausforderungen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass weder die Qualität der

Ausbildung der jungen Menschen mit einer Behinderung absinkt noch die sich über Jahrzehnte in den bisherigen Einrichtungen der Behindertenausbildung angesammelten Qualifizierungskompetenzen verloren gehen.

Der anstehende Transformationsprozess bedarf einer klaren Abstimmung und auch Planung der Umgestaltung unter Beteiligung aller an Bildung beteiligten Institutionen. Insbesondere den kommunalen Gebietskörperschaften kommt hierbei eine wichtige Rolle zu. Die Herausforderungen für die Politik bestehen daher vor allem darin, die in diesem Umwandlungsprozess zu erwartenden institutionellen Interessendivergenzen auszubalancieren und die erforderliche Reallokation der Ressourcen im Sinne des Ziels von Inklusion vorzunehmen – im Interesse der Verbesserung der Bildungsteilhabe von Menschen mit Behinderungen.

Wirkungen und Erträge von Bildung

Ziel dieses Kapitels ist es, bildungsbereichsübergreifende Analysen zu den langfristigen Effekten und Erträgen von Bildung darzustellen. Dabei wird sowohl auf die individuelle als auch auf die gesellschaftliche Seite von Wirkungen von Bildung anhand ausgewählter zentraler Kennziffern eingegangen.

Die Erhöhung der Bildungsbeteiligung und des Bildungsniveaus der Bevölkerung sind zentrale Voraussetzungen für die Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft sowie für eine selbstbestimmte Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe ihrer Individuen. Für diese Zwecke werden dem Bildungswesen Ressourcen in einem beträchtlichen Umfang zur Verfügung gestellt. Die Frage der Rendite dieser Bildungsinvestitionen ist in der öffentlichen Debatte ein wichtiger Aspekt im Entscheidungsprozess über die Verteilung öffentlicher und privater Mittel.

Daneben treten nicht-ökonomische Aspekte von Bildung, die auf die Bedeutung von Bildung für die individuelle Lebensführung unter den Bedingungen zunehmender Komplexität und tendenziell steigender Unsicherheit von Lebens- und Arbeitszusammenhängen verweisen. Gesellschaftliche Teilhabe hängt mit dem Bildungsstand zusammen, allerdings lässt sich zwischen den Bildungsergebnissen und ihren Wirkungen außerhalb des Bildungssystems aufgrund vielfältiger Einflussfaktoren kein linearer Zusammenhang ableiten. Eine Reihe von Befunden verweist auf positive Effekte formalisierter Bildungsprozesse auf ökonomische und nicht-ökonomische Lebensbereiche. Jedoch werden auch außerhalb des formalen Bildungssystems Kompetenzen, Berufserfahrungen und Wertorientierungen erworben, die den Nutzen von Bildung verstärken können. Diese Einflüsse lassen sich allerdings nicht oder nur bedingt in ihrer Stärke über Daten aus Studien und Surveys abbilden.

Der Nutzen von Bildungsanstrengungen für das Individuum und für die Gesellschaft wird in diesem Bildungsbericht unter besonderer Berücksichtigung von Entwicklungen über den Zeitverlauf analysiert. Die leitende Fragestellung dabei ist, inwiefern sich die beobachtbare Erhöhung von Bildungsbeteiligung und Bildungsstand der Bevölkerung im Laufe der letzten Jahre auch in Form höherer Erträge am Arbeitsmarkt, in der Lebensführung und der gesellschaftlichen Teilhabe niederschlägt. Insbesondere wird dabei auch die Frage aufgegriffen, inwiefern Bildungsinstitutionen zur Herstellung von Chancengleichheit und zur Minderung sozialer Selektivität beitragen.

Bildungserträge im engeren ökonomischen Sinn werden anhand von zentralen Kennziffern wie Erwerbschancen und Einkommen analysiert. Stärker als in den bisherigen Berichten wird dabei auch eine international vergleichende Perspektive eingenommen, indem die deutsche Situation jener in anderen Staaten gegenübergestellt wird (**I1**). Auch Befunde zu ausgewählten Aspekten der Lebensführung und der gesellschaftlichen Teilhabe – wie dem Gesundheitsverhalten und dem zivilgesellschaftlichen Engagement – werden für Deutschland dargestellt und im internationalen Vergleich verortet (**I2**). Mit Blick auf Fragen der Integrationsleistungen des Bildungswesens, insbesondere bei der Herstellung von Chancengleichheit, werden Unterschiede im Zugang zu und in der Nutzung von Bildungsangeboten, zu Bildungsergebnissen in verschiedenen Bildungsbereichen und zu deren Wirkungen im Beschäftigungssystem nach Geschlecht analysiert. Damit werden systematischer als in bisherigen Berichten bereichsübergreifend Befunde zu etwaigen Veränderungen und zur Entwicklung von geschlechtsspezifischen Disparitäten im Bildungswesen und im Arbeitsmarkt über die Zeit dargestellt (**I3**). Fragen der Chancengleichheit nach anderen Merkmalen hingegen, wie dem sozioökonomischen Hintergrund und dem Migrationsstatus, werden – aufgrund der unterschiedlichen Erhebungskonzepte dieser Merkmale in den verschiedenen Statistiken – in den einzelnen Kapiteln selbst ausführlich erörtert.

Zuletzt im Bericht 2012, Teile in I2

Bildung, Erwerbstätigkeit, Einkommen

Dass individuelle Bildungsanstrengungen mit besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und mit einem höheren Einkommen verbunden sind, ist in den letzten Bildungsberichten wiederholt dargestellt worden. Im Folgenden sollen die individuellen Bildungserträge im Mittelpunkt stehen und nach Bildungs- und Kompetenzstand international vergleichend dargestellt werden.

Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Beschäftigungsformen

In den letzten Jahren zeichnet sich für Deutschland für alle Qualifikationsgruppen ein Anstieg des Anteils an den Erwerbstätigen und eine Verringerung der Anteile von Nichterwerbspersonen und Erwerbslosen – ermittelt über das ILO-Konzept (M) – ab. Diese zunächst positive Entwicklung, die mit der insgesamt guten Wirtschaftslage Deutschlands zusammenhängt (vgl. **A2**, **A3**), gibt allerdings keine Auskunft über den Umfang der Erwerbstätigkeit und damit über die Möglichkeiten einer befriedigenden und existenzsichernden Erwerbsarbeit für den Einzelnen. Während insgesamt der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten von 2004 bis 2013 um ca. 3,0 Millionen Personen zunahm, stieg der Anteil der geringfügig Beschäftigten im gleichen Zeitraum um ca. 756.730 Personen (**Tab. I1-14web**, **Tab. I1-15web**). Dabei ging die Anzahl der ausschließlich geringfügig Beschäftigten zurück, und es stieg die Zahl der Personen, die zusätzlich – neben einer anderen Tätigkeit oder anderen Haupteinkünften – einer geringfügigen Beschäftigung nachgingen (**Tab. I1-14web**). Auch wenn der größte Zuwachs der Erwerbstätigenquoten bei Personen mit einem niedrigen Bildungsstand (M) liegt, bleibt deren Situation am Arbeitsmarkt nach wie vor deutlich ungünstiger als bei allen anderen Gruppen. Zwischen 2002 und 2012 ist die Erwerbstätigenquote der 25- bis unter 65-Jährigen ohne und mit einem beruflichen Abschluss um jeweils 8 Prozentpunkte auf 58 bzw. 79% gestiegen. Personen mit Fachschul- oder Hochschulabschluss sind im Jahr 2012 zu 88% erwerbstätig (**Tab. I1-1A**).

Nach wie vor geringe Erwerbstätigenquote bei Personen ohne beruflichen Abschluss

Im internationalen Vergleich weisen nur wenige OECD-Staaten noch höhere Erwerbstätigenquoten als Deutschland auf, wo besonders Personen mit Tertiärbildung häufiger erwerbstätig sind als in anderen Staaten (**Tab. I1-2A**, **Tab. I1-4A**).

Ebenso belegen die Arbeitslosenquoten (M) die guten Arbeitsmarktchancen von Personen mit Hochschulabschluss. Waren in den letzten beiden Dekaden unter 5% der Personen mit Hochschulabschluss arbeitslos (2012: 2,5%, vgl. **F5**), sind größere Schwankungen bei Personen ohne und mit beruflichem Abschluss festzustellen (**Tab. I1-3A**).

Arbeitslosenquoten für Hochqualifizierte gering

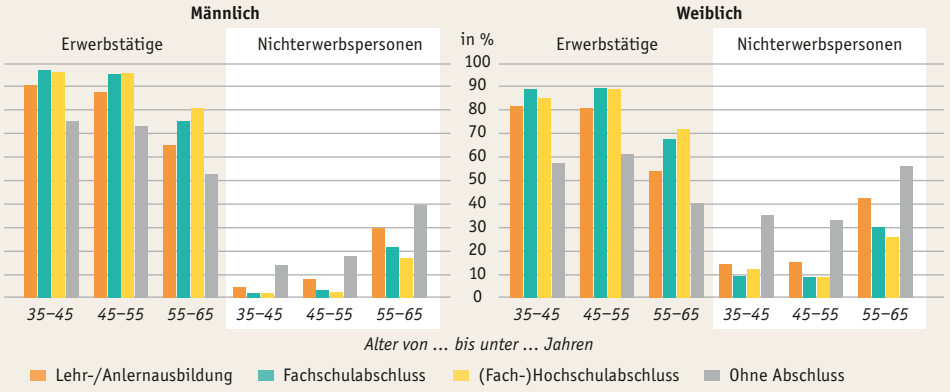
Wird der Anteil Erwerbstätiger nach Altersgruppen differenziert, so zeigt sich bei den 55- bis unter 65-Jährigen im Vergleich zu den Vorjahren ein substanzieller Anstieg. Frauen mit Hochschulabschluss sind gegenüber den Frauen der übrigen Qualifikationsgruppen im Alter von 45 bis unter 55 Jahren häufiger erwerbstätig als im Alter von 35 bis unter 45 Jahren. Dieser Anstieg ist ein Hinweis darauf, dass Hochschulabsolventinnen nach Familienzeiten häufiger wieder erwerbstätig werden als Frauen ohne Hochschulabschluss[1] (**Tab. I1-5web**, **Abb. I1-1**). Insgesamt sind Frauen über alle Altersgruppen hinweg immer häufiger und schneller wieder erwerbstätig. Der erhebliche Niveauunterschied zu den Männern hat sich allerdings nur leicht verbessert (**Tab. I1-1A**).

Steigende Erwerbstätigenquoten bei den 55- bis unter 65-Jährigen

Trotz günstiger Beschäftigungsentwicklung insgesamt deuten sich bei differenzierterer Betrachtung der Beschäftigungsformen erhebliche Unterschiede nach dem

1 *Vgl. Drasch, K. (2013). Education attainment and family-related employment interruptions in Germany: Do changing institutional settings matter? European Sociological Review, 29 (5), S. 981–995; Grunow, D., Aisenbrey, S. & Evertsson, M. (2011). Familienpolitik, Bildung und Berufskarrieren von Müttern in Deutschland, USA und Schweden, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63, S. 395–430.*

Abb. I1-1: Anteil von Erwerbstätigen und Nichterwerbspersonen 2012 nach Geschlecht, Bildungsabschluss und Alter (in %)



Quelle: Statistische Länder des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012 → ***Tab. I1-5web***

Bildungsstand an. Insgesamt zeigt sich ein höherer Anteil an Vollzeitbeschäftigten bei Personen mit Hochschul- und Fachschulabschluss im Vergleich zu den übrigen Qualifikationsgruppen (81% bzw. 80%). Personen ohne beruflichen Abschluss sind erheblich seltener vollzeitbeschäftigt (61%). Die Teilzeiterwerbsquoten haben in allen Qualifikationsniveaus und bei Männern wie Frauen zugenommen. Die qualifikationsspezifischen Unterschiede sind bei den Frauen aber auffällig größer (**Tab. I1-6web**). Vergleicht man Deutschland mit Staaten wie Finnland, Luxemburg oder Frankreich, zeigen sich hier erhebliche Unterschiede, die darauf hindeuten, dass das Arbeitskräftepotenzial von Frauen in Deutschland nicht ausgeschöpft wird (**Tab. I1-7web**).

Niedrigqualifizierte sind häufiger teilzeitbeschäftigt, …

… die Unterschiede zu Hochqualifizierten sind bei den Frauen besonders groß

Je nach Qualifikationsgruppe arbeiten in Deutschland mindestens doppelt so viele Frauen wie Männer nach eigenen Angaben deshalb in Teilzeit, weil sie keine Vollzeitarbeit finden. Dies trifft 2012 auf 10% der erwerbstätigen Frauen ohne und 7% der Frauen mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung und auf 3% der Frauen mit Hochschulabschluss zu. Diese bildungsbezogene Differenz bei den Frauen hat sich, anders als bei den Männern, im Vergleich zu den Jahren 2002 und 2005 vergrößert (**Tab. I1-6web**). Als häufigster Grund für die Teilzeitbeschäftigung wird die Betreuung von Kindern oder anderen betreuungs-/pflegebedürftigen Personen genannt, und zwar unabhängig vom Qualifikationsniveau.

Teilzeitbeschäftigung bei Niedrigqualifizierten nicht selten unfreiwillig

Überdies können befristete und unbefristete Arbeitsverhältnisse unterschieden werden. Befristete Verträge bedeuten für die Beschäftigten eine geringere Sicherheit, etwa in der Lebens- und Familienplanung. Ferner gibt es Hinweise darauf, dass auch das soziale Wohlbefinden vermindert ist.[2] Die Befristung ist besonders ausgeprägt bei Personen mit niedrigem und mit hohem Bildungsstand (**Tab. I1-6web**). Während befristete Verträge bei Personen mit Hochschulabschluss oftmals in unbefristete münden (vgl. **F5**), ist dies bei Personen ohne beruflichen Abschluss seltener der Fall. Zugleich sind unabhängig vom Bildungsstand Verdiensteinbußen belegt.[3]

Personen ohne beruflichen Abschluss besonders häufig befristet beschäftigt, ebenso Frauen mit Hochschulabschluss

Einkommen und Armutsgefährdung

Es finden sich erhebliche Einkommensunterschiede zwischen Personen mit niedrigem und hohem Bildungsstand. Das Bruttoerwerbseinkommen von vollzeiterwerbstätigen Personen mit Hochschulabschluss liegt weiter erheblich oberhalb des Einkom-

2 *Vgl. Gundert, S. & Hohendammer, C. (2013). Do fixed-term and temporary ageny workers feel socially excluded? Labour market integration and social well-being in Germany, Acta Sociologica, DOI: 10.1177/0001699313496588.*

3 *Pfeifer, C. (2012). Fixed-term contracts and wages revisited using linked employer-employee data, Labour Market Research, 45, S. 171–183.*

Unterschiede des Äquivalenzeinkommens in Deutschland wie in Europa zwischen den Qualifikationsgruppen erheblich

mens von Personen ohne Hochschulabschluss. Vollzeitbeschäftigte Frauen verdienen wesentlich weniger als Männer mit vergleichbarem Bildungsabschluss (**Tab. I1-8web**). Im internationalen Kontext lässt sich anhand des Äquivalenzeinkommens Ⓜ zeigen, dass für 2012 im Vergleich zu 2005 Personen ohne beruflichen Abschluss einen unverändert hohen Einkommensnachteil gegenüber Personen mit beruflichem Abschluss haben. In Deutschland hat die Einkommensspreizung zugenommen: Das mediane Äquivalenzeinkommen von Personen ohne beruflichen Abschluss liegt 2012 bei 80% des Einkommens der Vergleichsgruppe, 2005 waren es 89% (**Abb. I1-9web**).

Auch die Entwicklung des Armutsgefährdungsrisikos Ⓜ (vgl. **A4**) deutet auf eine Einkommensspreizung hin. Während die Armutsgefährdungsquote der Personen mit hohem Bildungsstand sich in den vergangenen Jahren kaum verändert hat und im Vergleich zum Jahr 2005 sogar etwas gesunken ist und die der Personen mit mittlerem Bildungsstand im Betrachtungszeitraum etwa gleich geblieben ist, kann eine auffällige Erhöhung des Anteils der Personen mit niedrigem Bildungsstand, die von Armut gefährdet sind, beobachtet werden (**Tab. I1-10web**).

Erwerbsstatus, Einkommen und Kompetenzen

Erwerbstätige weisen höhere Grundkompetenzen auf als Erwerbslose und Nichterwerbspersonen

Mithilfe der 2013 veröffentlichten PIAAC-Daten können Zusammenhänge zwischen Erwerbsstatus, Einkommen und Kompetenzniveau dargestellt werden (vgl. **G3**). Erwerbstätige verfügen über höhere Grundkompetenzen als Erwerbslose und Nichterwerbspersonen. In Kompetenzpunkten liegt die Differenz von Erwerbstätigen zu Nichterwerbspersonen in Deutschland bei 24 Punkten für die Lesekompetenz und ist damit etwa so groß wie im OECD-Mittel (**Tab. I1-12web**, **Abb. I1-2web**). Bei den mathematischen Grundkompetenzen beträgt die Differenz in Deutschland 36 Punkte. Es findet sich kein nennenswerter Kompetenzunterschied zwischen Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen, wobei die Kompetenzwerte in diesen Gruppen stark streuen, was auf eine hohe Heterogenität verweist (**Tab. I1-12web**). Wie stark höhere Kompetenzen die Wahrscheinlichkeit einer Erwerbstätigkeit steigern oder auch die Erwerbstätigkeit die Aufrechterhaltung und Verbesserung von Kompetenzen beeinflusst, muss zunächst offenbleiben.

Die Einkommensunterschiede variieren nicht nur nach Bildungsabschluss, sondern auch nach Kompetenzniveau. Diese Unterschiede sind in Deutschland im internationalen Vergleich stark ausgeprägt: Personen auf den höchsten Kompetenzstufen V und VI verdienen deutlich mehr als Personen auf Kompetenzstufe II. Auch unter statistischer Kontrolle der Bildungsdauer zeigen sich noch bedeutsame Einkommensdifferenzen nach Kompetenzniveau (**Abb. I1-2web**, **Tab. I1-13web**).

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Bildungsniveau bzw. Bildungsstand
Als Maß für das Bildungsniveau im internationalen Vergleich werden die ISCED-Niveaus herangezogen (siehe Glossar). Als niedriges Bildungsniveau wird in diesem Zusammenhang verstanden, wenn eine Person über höchstens einen Mittleren Schulabschluss ohne weiteren beruflichen oder allgemeinbildenden Abschluss verfügt.

Äquivalenzeinkommen
Das Einkommen eines Haushalts ist die Summe der persönlichen Nettoeinkommen aller Haushaltsmitglieder. Beim Äquivalenzeinkommen handelt es sich um eine Rechengröße, die das Einkommen von Haushalten unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar macht. Hier wird als Äquivalenzskala die „modifizierte OECD-Skala“ verwendet, nach der die erste erwachsene Person das Gewicht 1 erhält, weitere Erwachsene sowie Kinder ab 14 Jahren das Gewicht 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3.

Arbeitslosenquote
Die Arbeitslosenquote bezieht sich auf die Bestände von Arbeitslosen, die bei der Bundesagentur für Arbeit registriert sind. Für die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten wurden die zivilen Erwerbspersonen zugrunde gelegt und Personen in Ausbildung nicht berücksichtigt. Erwerbstätige ohne Angabe zum Berufsabschluss wurden entsprechend dem Mikrozensus je Altersgruppe proportional auf alle Qualifikationsgruppen verteilt. Vgl. Erläuterungen zu **A4**.

ILO-Konzept
Vgl. Glossar: Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept.

Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als I2

Neben Arbeitsmarkteffekten ergeben sich durch höhere Bildung auch positive Effekte auf die Lebensführung. Wenngleich die Wirkungen im Vergleich zu Arbeitsmarkteffekten weniger direkt sind, unterscheiden sich Personen mit höheren Bildungsabschlüssen auffallend von Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen in bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen, z. B. mit Blick auf die Gesundheit, die gesellschaftliche Teilhabe und aktive Mitbestimmung. Inwiefern Aspekte von Lebensführung und Teilhabe mit dem Bildungsstand variieren, wird für ausgewählte Merkmale im Zeitvergleich und im internationalen Vergleich aufgezeigt.

Politische und soziale Teilhabe

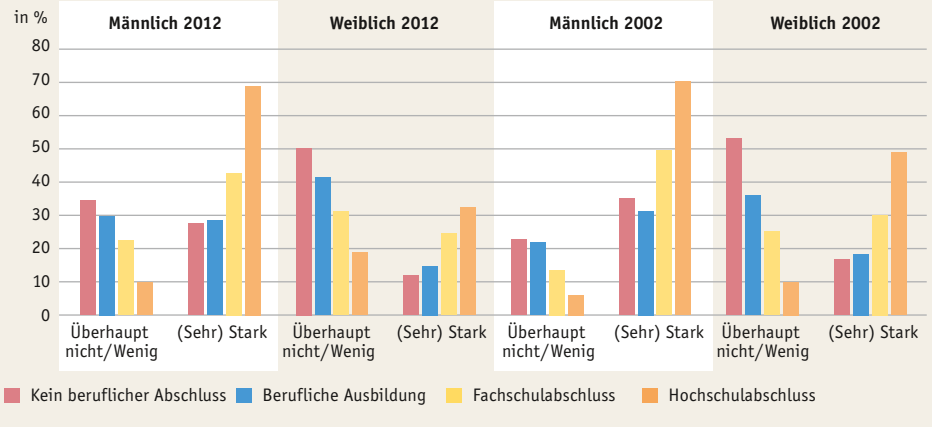
Gesellschaftliche Teilhabe äußert sich u. a. in bürgerschaftlichem, kulturellem und politischem Engagement sowie einem entsprechenden Interesse. Diese Aspekte von Teilhabe werden auf individueller Ebene etwa mit einer höheren Lebensqualität und auf gesellschaftlicher Ebene mit größerem Zusammenhalt und demokratischem Selbstverständnis assoziiert. Bereits im Jugendalter zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen besuchter Schulart und freiwilligem Engagement (vgl. **D5**). Im Erwachsenenalter fällt der Unterschied von Personen mit Tertiärbildung zu den anderen Gruppen besonders ins Auge. Sie sind etwa stärker in politischen Parteien aktiv – im Jahr 2012 sind 7% derjenigen mit Hochschul- und Fachschulabschluss Mitglied einer politischen Partei, bei Personen mit einem beruflichen Abschluss oder ohne Abschluss sind es 3% (**Tab. I2-1A**, **Tab. I2-2A**). Auch im ausgedrückten Interesse für das politische Geschehen spiegelt sich dieses Ergebnis: Personen mit Hochschulabschluss geben etwa doppelt so häufig an, stark oder sehr stark politisch interessiert zu sein, wie Personen ohne Abschluss – 2002 ebenso wie 2012 (**Tab. I2-3A**, **I2-4web**). Zudem wählen diejenigen ohne Abschluss erheblich seltener als andere bei nationalen Wahlen Ⓜ, wobei dieser Unterschied in Deutschland verglichen mit anderen europäischen Staaten besonders ausgeprägt ist (**Tab. I2-5web**, **I2-6web**).

Politisches Engagement und politisches Interesse bei Personen mit Hochschulabschluss besonders hoch

Einen bedeutsamen Unterschied gibt es aber auch zwischen den Geschlechtern. Frauen sind nicht nur wesentlich seltener Mitglied in politischen Parteien, sie interessieren sich auch erheblich weniger für Politik. Zwar steigen das Interesse und die

Frauen mit hohem Bildungsstand sind relativ selten politisch aktiv und interessiert

Abb. I2-1: Politisches Interesse nach höchstem erreichten Bildungsabschluss sowie Geschlecht 2002 und 2012 in %



Quelle: Allbus 2002 und 2012, eigene Berechnungen

→ *Tab. I2-3A*

Wahrscheinlichkeit einer Mitgliedschaft mit dem Bildungsniveau, aber selbst Frauen mit Hochschulabschluss waren laut eigener Aussage im Jahr 2012 kaum stärker an Politik interessiert als Männer ohne beruflichen Abschluss. Dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern hat dabei im Zeitverlauf zugenommen (**Abb. I2-1**, **Tab. I2-1A**, **Tab. I2-3A**). Politisches Interesse sowie Engagement sind zudem größer, je älter die Menschen sind. Dass mit Ausnahme der über 54-Jährigen das Interesse in den betrachteten Altersgruppen seit 2002 nachlässt, deutet auf einen Kohorteneffekt hin: Die jüngeren Kohorten sind trotz gestiegenen Bildungsniveaus weniger aktiv.

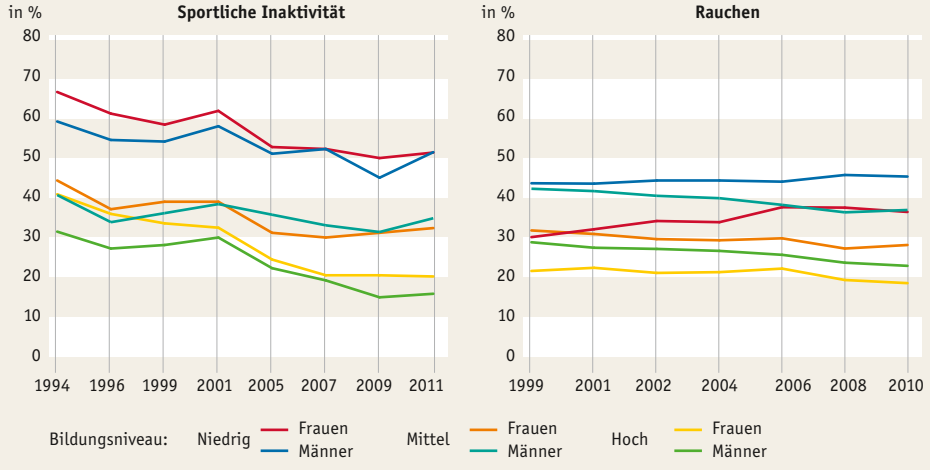
Sowohl in politischen als auch in nicht-politischen Organisationen sind deutlich häufiger Personen aktiv, die über einen Hochschulabschluss verfügen. Seit 2006 hat sich bei allen Bildungsniveaus der Anteil derjenigen erhöht, der in den letzten 12 Monaten vor der Befragung in einer anderen Organisation (d. h. nicht in einer politischen Partei) aktiv gewesen war. Bei Personen ohne Tertiärabschluss haben sich die Anteile in etwa verdoppelt, während es in anderen Staaten mit vergleichbarem Ausgangsniveau, z. B. in der Schweiz, kaum Veränderungen gegeben hat (**Tab. I2-8web**).

Gesundheit und gesundheitsförderliche Lebensführung

Dass Menschen mit höherem Bildungsstand gesünder sind, ist nicht allein durch besseres Wissen oder angemessenere Strategien der Gesundheitsprävention und -versorgung zu begründen. Eine Reihe von Faktoren bedingt den Zusammenhang von Bildung und Gesundheit, unter anderem die Arbeitsbedingungen und Belastungen am Arbeitsplatz, aber auch die Wohn- und Lebensbedingungen, soziale Netzwerke und Formen sozialer Unterstützung sowie psychosoziale Faktoren wie Selbstwirksamkeitserwartungen. Am ehesten direkt durch Bildung und Aufklärung beeinflussbar scheint ein gesundheitsförderliches Verhalten zu sein. Auch zeigen subjektive Selbsteinschätzungen des allgemeinen Gesundheitszustands deutliche Unterschiede nach Bildungsstand, die bei Erwachsenen mit hohem Bildungsstand in allen Altersgruppen positiver ausfallen als bei Personen mit mittlerem oder niedrigem Bildungsstand. Während noch zwei Drittel der 65-jährigen oder älteren Personen mit hohem Bildungsstand ihren Gesundheitszustand als gut bis sehr gut bezeichnen, beträgt dieser Anteil bei Personen mit niedrigem Bildungsstand etwa 40% (**Tab. I2-11web**).

Erwachsene mit hoher Bildung schätzen eigene Gesundheit wesentlich besser ein als solche mit niedriger Bildung

Abb. I2-2: Sportliche Inaktivität und Rauchen bei 30- bis unter 65-Jährigen 1994 bis 2011 nach Bildungsstand* und Geschlecht (in %)



* *Bildungsstand nach CASMIN klassifiziert.*

Quelle: SOEP 1994–2011 (sportliche Inaktivität) bzw. SOEP 1999–2010 (Tabakkonsum) → ***Tab. I2-12web***

Eine gesündere Lebensweise von Erwachsenen mit hohem Bildungsstand zeigt sich neben einem geringeren Anteil Übergewichtiger unter anderem auch darin, ob Präventionsmaßnahmen in Anspruch genommen, eine gesunde Lebensführung beispielsweise durch sportliche Aktivitäten unterstützt und Risikofaktoren wie das Rauchen vermieden werden. Im Allgemeinen zeichnen sich Personen mit hohem im Vergleich zu jenen mit niedrigem Bildungsstand durch gesündere Verhaltensweisen aus (**Tab. I2-11web**, **Tab. I2-12web**). Während insgesamt betrachtet zunehmend immer mehr Frauen und Männer aller Bildungsniveaus sportlich aktiv sind, sind hinsichtlich des Rauchens je nach Bildungsniveau differenzierte Entwicklungen zu beobachten. Sowohl Frauen als auch Männer mit niedrigem Bildungsniveau rauchen etwas häufiger als zehn Jahre zuvor, indessen ist der Raucheranteil bei Personen mit mittlerem und hohem Bildungsabschluss zurückgegangen (**Abb. I2-2**, **Tab. I2-12web**).

Im Trend insgesamt positive Entwicklung gesundheitsförderlichen Verhaltens, ...

... aber nicht beim Rauchen bei Personen mit niedriger Bildung

Bereits im Jugendalter werden beispielsweise Unterschiede im Tabakkonsum sichtbar. Beachtenswert ist, dass Jugendliche auf Gymnasien wesentlich seltener rauchen als Jugendliche an anderen Schularten, und zwar unabhängig vom Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung bei den Eltern (**Tab. I2-13web**).[4] Wie im Bildungsbericht 2008 aufgezeigt, lassen sich diese Unterschiede auch für andere Bereiche des Substanzkonsums wie dem Alkohol- und Drogenkonsum zeigen. Jugendliche aus Gymnasien haben sowohl im Alkohol- als auch im Drogenkonsum eine niedrigere Prävalenzrate im Vergleich zu den übrigen Schultypen.[5]

Methodische Erläuterungen

Wahlbeteiligung bei letzter nationaler Wahl
Die hier berichteten Ergebnisse beruhen auf der Selbstauskunft der Personen und können demzufolge von den offiziellen Wahlergebnissen abweichen.

Armutsgefährdungsrisikos
Vgl. Erläuterungen zu A4.

ILO-Konzept
Vgl. Glossar: Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept.

4 *Vgl. Knutz, B. & Lampert, T. (2013). Intergenerational educational mobility and obesity in adolescence; findings from the cross-sectional German KiGGS study, Journal of Public Health, 21, S. 49–56.*
5 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), Bildung in Deutschland 2008, Tab. I2-7web.*

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als I3

Chancengleichheit

Bildungsinstitutionen leisten einen wichtigen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit und tragen somit zur Verteilung von gesellschaftlichen Teilhabechancen und sozialem Status bei. Nach wie vor ist das Bildungswesen durch soziale Selektivität im Zugang zu und in der Partizipation an Bildung gekennzeichnet. Dies zeigen die Disparitäten in der Bildungsteilhabe zwischen sozialen Gruppen und Regionen, auf die in den einzelnen Kapiteln eingegangen wurde. In diesem Abschnitt werden nun erstmalig geschlechtsspezifische Disparitäten über den Zeitraum der Bildungsberichterstattung seit 2006 bildungsbereichsübergreifend dargestellt. Dabei werden bereichsspezifische Aussagen zur Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen bzw. Männern und Frauen sowie zu Übergängen, zu Abschlüssen und Kompetenzen sowie zu Wirkungen von Bildung auf die gesellschaftliche Integration systematisch aufeinander bezogen und in ihrer Entwicklung diskutiert.

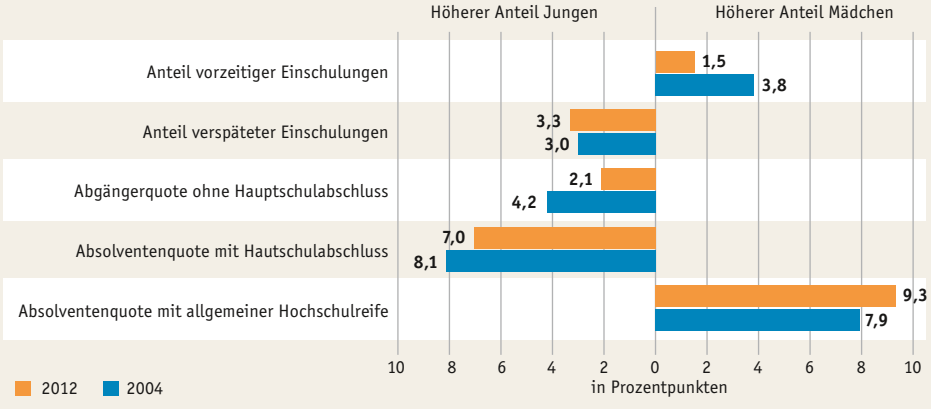
Geschlechtsspezifische Disparitäten im allgemeinbildenden Schulsystem

Verringerung der Differenz zwischen Mädchen und Jungen bei den vorzeitigen Einschulungen

In den bisherigen Bildungsberichten wurde immer wieder aufgezeigt, dass deutliche Geschlechterunterschiede beim Schulbesuch erkennbar sind, die bereits bei der Einschulung ausgeprägt sind und auch in der weiteren Schulbiografie nicht oder nur unwesentlich vermindert werden. So schwankt zwar das Niveau vorzeitiger und verspäteter Einschulungen erheblich im Verlauf der Zeit, aber stabil bleibt ein klarer Geschlechterunterschied zugunsten der Mädchen: Sie werden häufiger vorzeitig und deutlich seltener verspätet eingeschult (vgl. **C6**). Dabei sind die Geschlechterunterschiede zwischen 2004 und 2012 bei der verspäteten Einschulung etwa gleich geblieben, während bei der vorzeitigen Einschulung eine Annäherung stattgefunden hat (**Abb. I3-1**, **Tab. I3-1web**).

In den letzten 20 Jahren hat stets ein höherer Anteil an allen Mädchen im Vergleich zu allen Jungen das Gymnasium besucht, eine Entwicklung, die sich auch in den Schulabschlüssen widerspiegelt. Jungen und Mädchen erreichen heute deutlich häufiger die allgemeine Hochschulreife. Im Bildungsbericht 2006 konnte bereits für Mädchen festgestellt werden, dass ein höherer Anteil die allgemeine Hochschulreife als einen Hauptschulabschluss erreicht, auch bei den Jungen ist dies inzwischen der Fall.

Abb. I3-1: Geschlechterunterschiede zu verschiedenen Zeitpunkten der Schullaufbahn für die Jahre 2004 und 2012 (in Prozentpunkten)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2012 und 2014, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

→ ***Tab. I3-1web***

Bei beiden Geschlechtern hat sich zwischen 2004 bis 2012 der Anteil an Absolventen mit der allgemeinen Hochschulreife erhöht (Jungen: 24 zu 37%; Mädchen: 32 zu 46% (vgl. **D7**). Während Jungen im betrachteten Zeitraum zu einem deutlich höheren Anteil die Schule ohne Abschluss verließen als Mädchen, hat sich inzwischen eine Verringerung der Differenz eingestellt (**Abb. I3-1**, **Tab. I3-1web**).

Leichte Vergrößerung der Geschlechterunterschiede in der Absolventenquote mit Hochschulreife zugunsten der Mädchen

Geschlechtsspezifische Disparitäten in Berufsausbildung und Studium

Junge Frauen haben zwar geringere Übertrittsquoten in eine betriebliche Ausbildung als junge Männer, gleichzeitig treten sie aber wesentlich häufiger in eine vollzeitschulische Ausbildung ein. Für beide Bereiche haben sich die Geschlechterdifferenzen im Zeitverlauf vergrößert (**Abb. I3-3web**, **Tab. I3-2web**). Bei den Ausbildungsvertragsauflösungen weisen Frauen stets eine etwas höhere Vertragslösungsquote als Männer auf, wobei sich der Geschlechterunterschied im Zeitverlauf leicht verstärkt hat. Im erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Ausbildung zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, knapp drei Viertel aller männlichen und weiblichen Auszubildenden legen erfolgreich zum ersten Prüfungszeitpunkt die Abschlussprüfung ab (**Tab. E4-6A**). Die Jugenderwerbslosigkeitsquote für Personen im Alter von 15 bis 24 Jahren zeigt einen klaren Vorteil der Frauen gegenüber den Männern, jedoch hat sich der Geschlechterunterschied durch einen Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit bei den Männern minimiert (**Tab. I3-3web**).

Junge Frauen im dualen System unter- und im Schulberufssystem überrepräsentiert – bei Vergrößerung der Geschlechterdifferenzen

Inzwischen sind die Frauen beim Hochschulzugang und Abschluss eines Hochschulstudiums erfolgreicher als Männer. Dies äußert sich nicht nur in der höheren Studienberechtigtenquote der Frauen im Vergleich zu den Männern, sondern auch in der Studienanfängerquote, bei der sich die Geschlechterdifferenz von einem geringfügig höheren Anteil der Männer im Jahr 2005 zu einem deutlichen Vorteil der Frauen bis zum Jahr 2012 entwickelt hat. Auch brechen Frauen ein Studium seltener ab als Männer. Bei der Absolventenquote konnten die Frauen ihren Vorsprung gegenüber den Männern ausbauen, was mit einem günstigeren Studienverlauf in Zusammenhang stehen dürfte, der unter anderem jedoch mit dem besuchten Hochschultyp und der gewählten Studienfachrichtung konfundiert ist (**Abb. I3-2**, **Tab. I3-3web**).

Geschlechtsspezifische Disparitäten am Arbeitsmarkt

Während sich im allgemeinbildenden Schulwesen, aber auch in der beruflichen Ausbildung und im Studium für die Frauen eine Erfolgsgeschichte zeigt und Frauen günstigere Bildungsbiografien aufweisen als Männer, stellt sich die Situation am Arbeitsmarkt deutlich anders dar. Sie sind zu einem niedrigeren Anteil in den Arbeitsmarkt integriert als Männer, was sich nicht nur im Anteil an den Erwerbspersonen, sondern auch in dem der Nichterwerbspersonen manifestiert, auch wenn sich hier die Geschlechterdifferenz im Zeitverlauf verringert hat.

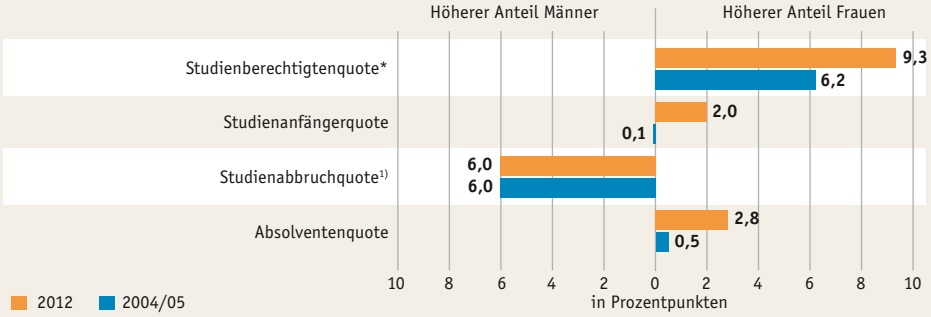
Verbesserte Arbeitsmarktintegration der Frauen, ...

Während im Beschäftigungsstatus durchaus günstige Entwicklungen für die Frauen im Betrachtungszeitraum zu erkennen sind, zeigt sich eine umgekehrte Entwicklung im Einkommen. Hier hat sich die Differenz im Nettoäquivalenzeinkommen in den letzten Jahren vergrößert (**Abb. I3-4web**, **Tab. I3-3web**). Ein ähnliches Bild zugunsten der Männer ergibt sich beim Einkommensvergleich auf Basis des Bruttomonatseinkommens bei Vollzeiterwerbstätigkeit nach Bildungsstand für alle Qualifikationsniveaus: hier sind die Geschlechterdifferenzen bei Personen mit hohem Bildungsstand zum Nachteil der Frauen bzw. Vorteil der Männer am größten (**Tab. I1-8web**). Die Unterschiede im Einkommensniveau zwischen Männern und Frauen stehen offenbar nicht nur mit der erreichten beruflichen Position in einem Zusammenhang, sondern

... aber leicht gestiegene Einkommensnachteile gegenüber den Männern

Wachsende Differenzen zwischen Männern und Frauen in der Studienberechtigten-, Studienanfänger- und Absolventenquote zugunsten der Frauen

Abb. I3-2: Geschlechterunterschiede zu verschiedenen Zeitpunkten des Studiums 2004* und 2012 (in Prozentpunkten)



* *Die Studienberechtigtenquote bezieht sich zum ersten Messzeitpunkt auf das Jahr 2005; bei allen übrigen Merkmalen ist der erste Messzeitpunkt das Jahr 2004.*

1) *Die Studienabbruchquote bezieht sich im Jahr 2004 auf alle Erststudierenden (ohne ausländische Studierende), im Jahr 2012 auf alle BA-Studierende.*

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2012 und 2014, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers; OECD Employment Outlook, Arbeitskräfteerhebung

hängen auch mit den Branchen und Berufen selbst, in denen Männer und Frauen tätig sind, zusammen. Gerade in einer Reihe von frauentypischen Berufen herrschen häufig ungünstigere Arbeitsmarktbedingungen vor.

Frauen weisen im erwerbsfähigen Alter insgesamt eine etwas höhere Armutsgefährdungsquote im Vergleich zu den Männern auf. Bei einer Betrachtung nach Bildungsstand wird jedoch deutlich, dass die höhere Armutsgefährdungsquote vor allem Frauen mit höherem Bildungsstand trifft (**Abb. I3-4web**, **Tab. I3-3web**, **Tab. I1-10web**).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg offenbar gelungen ist, die früheren Nachteile von Frauen in der Bildungsbeteiligung und im Bildungsstand (vgl. **B4**, **B5**) zu kompensieren und damit diesen neue und zusätzliche Chancen in der Bildungsteilhabe und in der ökonomischen Teilhabe zu eröffnen, allerdings scheinen sich die nach wie vor bestehenden Unterschiede in den Beschäftigungsmöglichkeiten und beruflichen Positionierungen innerhalb von Unternehmen und Organisationen nachteilig auf das Einkommen und die Beschäftigungsstabilität der Frauen über die unterschiedlichen Lebensphasen hinweg auszuwirken.

Ambivalente Befunde zur Situation der Jungen und Männer im Bildungssystem bleibt zu beobachten

Zu beobachten bleibt die Entwicklung der Jungen bzw. jungen Männer in den Bildungsinstitutionen, insbesondere im allgemeinbildenden Schulsystem, in der beruflichen Ausbildung und in der Hochschulbildung. Zwar konnten im Schulsystem im unteren Leistungsbereich Verbesserungen bei den Jungen erzielt werden wie eine niedrigere Abgängerquote ohne oder mit Hauptschulabschluss, aber in der Erreichung der Hochschulzugangsberechtigung geht die Schere zwischen Männern und Frauen, wenn auch nur leicht, so doch weiter auseinander. Auch in der Berufsausbildung konnte die Zahl der Personen im Übergangssystem zwar insgesamt reduziert werden, jedoch ist der relative Anteil der Männer dort noch einmal im Vergleich zu den Frauen gestiegen. Ambivalente Befunde sind für die Hochschulbildung festzuhalten, da hier die Situation nach Fachrichtung und Ausbildungs- bzw. Hochschultyp zu unterschiedlichen Geschlechterdisparitäten führt. Insgesamt betrachtet haben sich jedoch die Geschlechterdifferenzen in den Studien-, Abbruch- und Absolventenquoten zum Nachteil der Männer vergrößert. Am Arbeitsmarkt sind die Männer allerdings nach wie vor im Vorteil.

Tabellenanhang

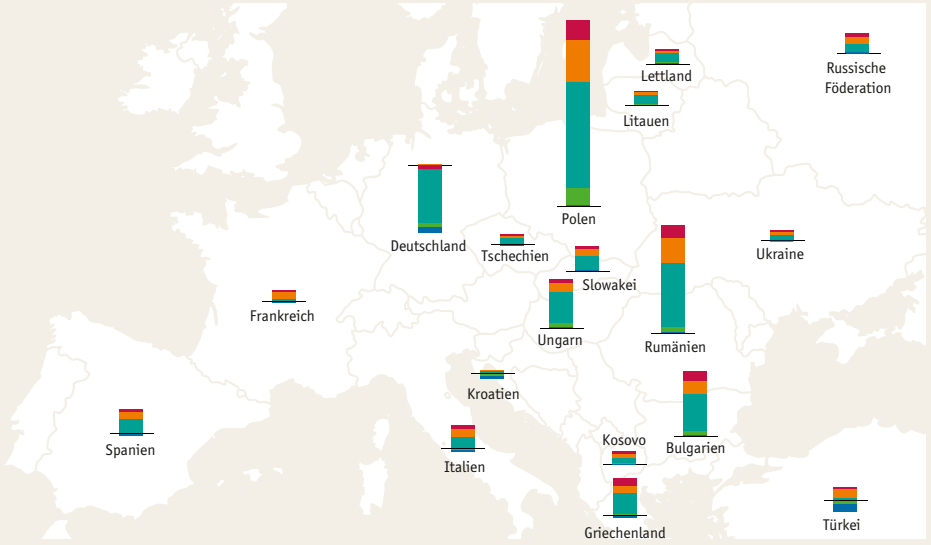
Alle Daten des Bildungsberichts unterliegen einer regelmäßigen Kontrolle und Nachprüfung. Durch Datenrevision oder Einbeziehung anderer Datenquellen können sich in der Fortschreibung von Kennziffern Abweichungen (berichtigte Werte) zu früheren Bildungsberichten ergeben.

Zeichenerklärung in den Tabellen

–	=	nichts vorhanden
o	=	Zahlenwert größer als null, aber kleiner als die Hälfte der verwendeten Einheit
/	=	keine Angaben, da Zahlenwert nicht sicher genug
(n)	=	Aussagewert eingeschränkt, da die Stichprobe sehr klein ist
•	=	keine Daten verfügbar
X	=	Kategorie nicht zutreffend
x( )	=	die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten

Abweichungen in den Summen erklären sich durch Runden der Zahlen.

Abb. A1-2A Zu- und Abwanderung nach Deutschland von Personen aus ausgewählten Staaten und Altersgruppen 2011



Deutschland	Bulgarien	Frankreich	Griechenland	Italien	Lettland	Litauen	Polen	Rumänien
–1.916	135	–16	–467	–509	23	34	87	234
–1.405	1.515	–14	676	–440	579	579	6.068	1.694
–19.185	12.959	707	7.326	4.026	2.929	2.929	37.302	22.675
157	4.479	2.630	2.137	2.856	1.007	1.007	14.499	8.698
–1.179	3.573	363	3.000	1.321	664	664	7.147	4.396

Slowakei	Spanien	Tschechien	Ungarn	Türkei	Kosovo	Kroatien	Russische Föd.	Ukraine
8	–357	–5	14	–2.576	–12	–1.043	37	34
37	37	169	1.434	–1.123	56	–589	261	121
4.911	4.911	1.872	11.088	794	2.094	697	2.802	1.531
2.488	2.488	914	3.151	3.128	1.143	435	2.317	1.341
1.071	1.071	475	1.218	465	989	125	1.526	464

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wanderungsstatistik

Tab. A1-1A: Geburtenentwicklung von 1980 bis 2012 nach Ländergruppen und Ergebnisse der Vorausberechnung bis 2035*

Jahr	Geburten			Zusammengefasste Geburtenziffer[1)]	Jahr	Geburten			Zusammengefasste Geburtenziffer[1)]
	Insgesamt	Davon				Insgesamt	Davon		
		West	Ost				West	Ost	
	Anzahl					Anzahl			
1980	865.789	620.657	245.132	•	2008	682.514	549.232	101.346	1,376
1981	862.100	624.557	237.543	•	2009	665.126	533.380	99.642	1,358
1982	861.275	621.173	240.102	•	2010	677.947	542.345	102.209	1,393
1983	827.933	594.177	233.756	•	2011	662.685	530.360	99.250	1,364
1984	812.292	584.157	228.135	•	2012	673.544	538.753	100.113	1,378
1985	813.803	586.155	227.648	•	2013	660.000	•	•	•
1986	848.232	625.963	222.269	•	2014	661.000	•	•	•
1987	867.969	642.010	225.959	•	2015	662.000	•	•	•
1988	892.993	677.259	215.734	•	2016	663.000	•	•	•
1989	880.459	681.537	198.922	•	2017	663.000	•	•	•
1990	905.675	727.199	178.476	1,454	2018	663.000	•	•	•
1991	830.019	722.250	107.769	1,332	2019	661.000	•	•	•
1992	809.114	720.794	88.320	1,292	2020	660.000	•	•	•
1993	798.447	717.915	80.532	1,278	2021	654.000	•	•	•
1994	769.603	690.905	78.698	1,243	2022	648.000	•	•	•
1995	765.221	681.374	83.847	1,249	2023	641.000	•	•	•
1996	796.013	702.688	93.325	1,316	2024	633.000	•	•	•
1997	812.173	711.915	100.258	1,369	2025	625.000	•	•	•
1998	785.034	682.172	102.862	1,355	2026	615.000	•	•	•
1999	770.744	664.018	106.726	1,361	2027	606.000	•	•	•
2000	766.999	655.732	111.267	1,379	2028	597.000	•	•	•
2001	734.475	607.824	98.027	1,349	2029	588.000	•	•	•
2002	719.250	594.099	96.350	1,341	2030	580.000	•	•	•
2003	706.721	581.367	96.631	1,340	2031	573.000	•	•	•
2004	705.622	577.292	98.884	1,355	2032	566.000	•	•	•
2005	685.795	560.092	96.727	1,340	2033	560.000	•	•	•
2006	672.724	546.691	96.406	1,331	2034	553.000	•	•	•
2007	684.862	553.892	99.796	1,370	2035	547.000	•	•	•

* *Bis einschließlich 2000 Westdeutschland einschließlich Berlin-West und Ostdeutschland einschließlich Berlin-Ost. Seit 2001 aufgrund der Gebietsreform Ostdeutschland ohne Berlin-Ost und Westdeutschland ohne Berlin-West. Die Differenz zwischen der Summe der Geburten Ost und West und derjenigen von ganz Deutschland entspricht der Summe der Geburten in Berlin. Ab dem Jahr 2013 wird die 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Basisannahme) verwendet, die allerdings nur die 0- bis 1-Jährigen vorausberechnet. Die Unterschiede zur Zahl der Geburten sind jedoch vernachlässigbar.*

1) Geburtenhäufigkeit oder zusammengefasste Geburtenziffer (engl.: TFR: Total Fertility Rate): Für alle Frauen unter 50 gilt die Kinderzahl als durchschnittlich kumulierter Wert. Sie bezeichnet eine Kinderzahl, die eine Frau im Laufe ihres Lebens erreichen müsste, wenn ihr Gebärverhalten sich wie das der übrigen 15- bis 49-Jährigen desselben Kalenderjahres verhielte. Diese durchschnittliche Kinderzahl unterscheidet sich oftmals von der tatsächlichen. Die endgültigen Werte liegen von allen Frauen vor, die vor 1960 geboren und daher bereits 50 Jahre alt sind.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Geburtenstatistik 2012; 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Basisvariante)

Tab. A1-2A: Geburten und zusammengefasste Geburtenziffer nach Staatsangehörigkeit der Mutter 1991 bis 2012

Jahr	Geburten			Zusammengefasste Geburtenziffer[1)]		
	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Deutsche Frauen	Ausländische Frauen
		Deutscher Mütter	Ausländischer Mütter			
	Anzahl					
1991	830.019	722.076	107.943	1,332	1,255	2,039
1992	809.114	690.370	118.744	1,292	1,203	2,020
1993	798.447	675.346	123.101	1,278	1,187	1,931
1994	769.603	647.234	122.369	1,243	1,153	1,838
1995	765.221	641.559	123.662	1,249	1,162	1,801
1996	796.013	662.592	133.421	1,316	1,223	1,883
1997	812.173	675.553	136.620	1,369	1,278	1,924
1998	785.034	653.925	131.109	1,355	1,273	1,865
1999	770.744	643.005	127.739	1,361	1,286	1,828
2000	766.999	636.996	130.003	1,379	1,306	1,836
2001	734.475	610.841	123.634	1,349	1,288	1,738
2002	719.250	595.188	124.062	1,341	1,284	1,712
2003	706.721	582.311	124.410	1,340	1,284	1,702
2004	705.622	581.123	124.499	1,355	1,304	1,692
2005	685.795	563.466	122.329	1,340	1,291	1,663
2006	672.724	552.055	120.669	1,331	1,285	1,639
2007	684.862	564.669	120.193	1,370	1,332	1,638
2008	682.514	567.070	115.444	1,376	1,348	1,584
2009	665.126	553.460	111.666	1,358	1,331	1,570
2010	677.947	564.467	113.480	1,393	1,365	1,611
2011	662.685	550.327	112.358	1,364	1,335	1,581
2012	673.544	558.782	114.762	1,378	1,353	1,570

1) Geburtenhäufigkeit oder zusammengefasste Geburtenziffer (engl.: TFR: Total Fertility Rate): Für alle Frauen unter 50 gilt die Kinderzahl als durchschnittlich kumulierter Wert. Sie bezeichnet eine Kinderzahl, die eine Frau im Laufe ihres Lebens erreichen müsste, wenn ihr Gebärverhalten sich wie das der übrigen 15- bis 49-Jährigen desselben Kalenderjahres verhielte. Diese durchschnittliche Kinderzahl unterscheidet sich oftmals von der tatsächlichen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Geburtenstatistik

Tab. A1-3A: Anzahl geborener Kinder nach Migrationserfahrung der Frau 2012 (in %)*

Anzahl der Kinder	Frauen im Alter von über 15 bis unter 55 Jahren					
	Insgesamt		Davon			
			Ohne Migrationserfahrung		Mit Migrationserfahrung	
	in % der Frauen	in % der Mütter	in % der Frauen	in % der Mütter	in % der Frauen	in % der Mütter
0	42,3	X	45,2	82,6	28,5	X
1	21,1	36,6	21,0	38,3	21,7	30,3
2	25,8	44,8	24,7	45,1	31,3	43,8
3	7,9	13,6	6,9	12,6	12,5	17,4
4 und mehr	2,9	5,0	2,2	4,0	6,1	8,5

** Imputierte Daten.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

Tab. A2-1A: Struktur des öffentlichen Gesamthaushalts 2000 und 2005 bis 2011

Aufgabenbereich	Nettoausgaben							
	2000		2005		2006		2007	
	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %
Summe aller Aufgaben	960.788	100	1.002.244	100	1.004.943	100	1.017.532	100
Soziale Sicherung (einschließlich Soziale Kriegsfolgelasten, Wiedergutmachung, ohne Kindertageseinrichtungen)	503.990	52,5	560.131	55,9	559.904	55,7	561.426	55,2
Bildung (einschließlich Kindertageseinrichtungen)	78.056	8,1	88.544	8,8	90.331	9,0	91.432	9,0
Schulden	68.363	7,1	64.832	6,5	65.297	6,5	66.681	6,6
Versorgung	34.287	3,6	40.196	4,0	40.685	4,0	46.463	4,6
Politische Führung und zentrale Verwaltung	34.014	3,5	26.065	2,6	25.673	2,6	27.444	2,7
Wohnungswesen, Städtebau (einschließlich Raumordnung und kommunale Gemeinschaftsdienste)	27.259	2,8	22.233	2,2	21.829	2,2	21.313	2,1
Verkehrs- und Nachrichtenwesen	22.579	2,4	22.635	2,3	23.070	2,3	22.975	2,3
Andere Aufgabenbereiche	192.240	20,0	177.608	17,7	178.154	17,7	179.798	17,7

Aufgabenbereich	Nettoausgaben							
	2008		2009		2010		2011	
	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %
Summe aller Aufgaben	1.055.967	100	1.113.124	100	1.105.876	100	1.110.165	100
Soziale Sicherung (einschließlich Soziale Kriegsfolgelasten, Wiedergutmachung, ohne Kindertageseinrichtungen)	574.774	54,4	602.881	54,2	611.954	55,3	609.798	54,9
Bildung (einschließlich Kindertageseinrichtungen)	93.879	8,9	99.996	9,0	106.149	9,6	109.949	9,9
Schulden	67.843	6,4	62.838	5,6	57.363	5,2	55.496	5,0
Versorgung	47.235	4,5	50.088	4,5	51.587	4,7	52.484	4,7
Politische Führung und zentrale Verwaltung	29.717	2,8	33.238	3,0	34.283	3,1	35.600	3,2
Wohnungswesen, Städtebau (einschließlich Raumordnung und kommunale Gemeinschaftsdienste)	21.165	2,0	20.702	1,9	20.642	1,9	19.792	1,8
Verkehrs- und Nachrichtenwesen	18.852	1,8	21.373	1,9	20.351	1,8	20.475	1,8
Andere Aufgabenbereiche	202.502	19,2	222.008	19,9	203.547	18,4	206.571	18,6

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Rechnungsergebnisse des öffentlichen Gesamthaushalts

Tab. A2-2A: Steuereinnahmen von Bund, Ländern und Gemeinden vor der Steuerverteilung 1995 bis 2012 (in Mio. Euro)

Steuerart	1995	2000	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012
	in Mio. Euro									
Steuereinnahmen insgesamt	416.337	467.177	441.628	442.913	488.444	561.182	524.000	530.587	573.351	600.046
Gemeinschaftssteuern nach Art. 106 Abs. 3 GG	296.128	333.253	303.291	296.470	329.302	396.472	370.676	372.857	403.567	426.190
Bundessteuern	68.547	75.504	83.494	84.554	84.215	86.302	89.318	93.426	99.134	99.794
Zölle	3.639	3.394	2.896	3.059	3.880	4.002	3.604	4.378	4.571	4.462
Landessteuern	18.714	18.444	18.576	19.797	21.729	21.937	16.375	12.146	13.095	14.201
Gemeindesteuern	29.308	36.583	33.372	38.882	49.319	52.468	44.028	47.780	52.984	55.398

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Steuerstatistik

Tab. A2-3A: Finanzielle Belastung durch Versorgungs- und Zinszahlungen 1995 und 2012 nach Körperschaftsgruppen

Ausgabeart	Insgesamt		Davon									
			Bund[1]		Länder		Gemeinden/ Zweckverbände		Sozialversiche-rung		Sonstige[2]	
	1995[3]	2012	1995[3]	2012	1995[3]	2012	1995[3]	2012	1995[3]	2012	1995[3]	2012
Ausgaben in Millionen Euro												
Unmittelbare Ausgaben	950.136	1.177.497	143.487	197.202	193.440	250.441	172.599	187.768	385.129	516.835	55.482	25.251
Darunter												
Versorgungsbezüge u. Ä.	25.544	46.474	5.675	15.654	12.187	23.429	3.212	5.696	742	1.695	3.727	–
Zinsausgaben am Kreditmarkt	66.162	69.054	25.433	42.542	16.012	22.086	6.103	4.253	133	174	18.481	–
Ausgaben in % von insgesamt												
Unmittelbare Ausgaben	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Darunter												
Versorgungsbezüge u. Ä.	2,7	3,9	4,0	7,9	6,3	9,4	1,9	3,0	0,2	0,3	6,7	–
Zinsausgaben am Kreditmarkt	7,0	5,9	17,7	21,6	8,3	8,8	3,5	2,3	0,0	0,0	33,3	–

1) Einschließlich Lastenausgleichsfonds und Fonds „Deutsche Einheit".
2) ERP-Sondervermögen, sonstige Sondervermögen des Bundes, EU-Anteile; Umrechnungskurs EUR-DM für 1995: 1,95583.
3) Werte 1995 stammen aus den Rechnungsergebnissen des öffentlichen Gesamthaushalts.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Vierteljährliche Kassenstatistik

Tab. A3-1A: Ausgewählte Altersgruppen in der Bevölkerung 2012, 2025 und 2035 sowie Größe der Bevölkerung nach Migrationshintergrund (MHG) 2012

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt	Davon		Bevölkerungsanteil	Abhängigkeitsquotient[1)]
		Männlich	Weiblich		
	Anzahl in Tsd.			in %	
2012					
Insgesamt	82.021	40.347	41.674	100	
0–20	14.809	7.599	7.209	18,1	0,77
20–61	46.213	23.455	22.758	56,3	
Davon 20–30	9.943	5.087	4.856	12,1	
30–50	22.947	11.689	11.258	28,0	
50–61	13.323	6.679	6.645	16,2	
61 und älter	20.999	9.293	11.706	25,6	
Vorausberechnung 2025					
Insgesamt	78.789	38.698	40.096	100	
0–20	13.291	6.825	6.469	16,9	0,97
20–61	40.024	20.234	19.786	50,8	
Davon 20–30	8.036	4.083	3.950	5,2	
30–50	19.396	9.819	9.580	24,6	
50–61	12.592	6.332	6.256	16,0	
61 und älter	25.474	11.639	13.841	32,3	
Vorausberechnung 2035					
Insgesamt	75.682	37.121	38.573	100	
0–20	12.437	6.386	6.053	16,4	1,12
20–61	35.664	18.021	17.645	47,1	
Davon 20–30	7.233	3.677	3.557	9,6	
30–50	17.932	9.090	8.843	23,7	
50–61	10.499	5.254	5.245	13,9	
61 und älter	27.581	12.714	14.875	36,4	
Personen mit Migrationshintergrund 2012					
				in % aller Personen mit MHG	
Insgesamt	16.343	8.232	8.112	100	
0–20	4.606	2.385	2.221	28,2	0,71
20–61	9.543	4.788	4.754	58,4	
Davon 20–30	2.358	1.214	1.144	14,4	
30–50	5.063	2.534	2.529	31,0	
50–61	2.121	1.040	1.081	13,0	
61 und älter	2.195	1.059	1.136	13,4	
Personen ohne Migrationshintergrund 2012					
				in % aller Personen ohne MHG	
Insgesamt	65.570	31.998	33.571	100	
0–20	10.010	5.121	4.889	15,3	0,80
20–61	36.470	18.461	18.009	55,6	
Davon 20–30	7.527	3.846	3.681	11,5	
30–50	17.909	9.117	8.792	27,3	
50–61	11.034	5.499	5.536	16,8	
61 und älter	19.089	8.416	10.674	29,1	

1) Der Abhängigkeitsquotient beschreibt das zahlenmäßige Verhältnis der wirtschaftlich abhängigen Altersgruppen zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter. Ein Quotient von 0,51 bedeutet beispielsweise, dass 100 Erwerbspersonen 51 wirtschaftliche abhängige Personen gegenüberstehen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik 2012, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Basisvariante); Mikrozensus 2012

Tab. A3-2A: Erwerbsstatus der Bevölkerung zwischen 50 und 65 Jahren nach Altersgruppen und Bildungsstand (in %)

Bildungsstand	Erwerbstätige	Erwerbslose	Nichterwerbspersonen
	in %		
50 bis unter 55 Jahre			
ISCED 0–2	64,3	7,0	28,7
ISCED 3–4	82,0	4,7	13,3
ISCED 5–6	92,4	1,7	5,9
55 bis unter 60 Jahre			
ISCED 0–2	56,3	6,3	37,4
ISCED 3–4	73,7	4,9	21,3
ISCED 5–6	86,8	2,4	10,8
60 bis unter 65 Jahre			
ISCED 0–2	28,1	3,0	68,9
ISCED 3–4	39,5	3,0	57,6
ISCED 5–6	57,3	2,2	40,5

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

Tab. A4-1A: Lebensformen der Bevölkerung Deutschlands 2012 nach Altersgruppe, Migrationshintergrund und Ländergruppen

Merkmal	Bevölkerung insgesamt	Familien mit Kindern						Ehepartnerinnen und -partner	Lebenspartnerinnen und -partner	Alleinstehende
		Ehepaare		Lebensgemeinschaften		Alleinerziehende				
		Elternteile	Kinder	Elternteile	Kinder	Elternteile	Kinder			
	in Tsd.	in %								
2012										
Deutschland										
Bevölkerung[1] insgesamt	81.102,4	19,9	17,1	2,1	1,5	3,3	4,6	24,5	4,7	22,2
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	19.509,8	0,6	64,9	0,5	6,2	0,4	15,9	0,7	2,7	8,2
25–35	9.967,1	22,9	9,5	5,6	0,2	3,9	3,0	9,3	13,5	32,1
35–45	10.968,3	49,4	1,7	5,7	0,0	6,7	1,3	8,6	5,4	21,2
45–55	13.364,6	42,9	0,6	2,7	0,0	6,4	1,1	21,7	4,5	20,0
55–65	10.635,5	18,4	0,1	0,6	0,0	2,9	0,5	52,5	3,4	21,6
65 und älter	16.657,0	3,7	0,0	0,1	0,0	2,0	0,0	56,3	2,2	35,6
Darunter unter 45 Jahre	40.445,2	19,3	34,1	3,2	3,1	3,0	8,8	4,9	6,1	17,6
Darunter 45 Jahre und älter	40.657,2	20,4	0,2	1,1	0,0	3,7	0,5	44,0	3,3	26,8
Westdeutschland										
Bevölkerung[1] insgesamt	64.995,8	21,2	18,5	1,7	1,2	3,2	4,5	23,7	4,5	21,5
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	16.196,6	0,6	68,2	0,4	4,8	0,4	14,9	0,7	2,5	7,6
25–35	7.889,9	24,6	9,7	4,0	0,2	3,3	3,0	10,4	13,6	31,1
35–45	8.885,6	51,7	1,6	4,3	0,0	6,2	1,3	9,0	5,4	20,5
45–55	10.671,0	46,1	0,6	2,4	0,0	6,5	1,2	19,8	4,3	19,3
55–65	8.321,2	20,2	0,1	0,6	0,0	3,0	0,5	51,2	3,2	21,3
65 und älter	13.031,5	4,0	0,0	0,1	0,0	2,1	0,0	56,1	2,2	35,5
Darunter unter 45 Jahre	32.972,1	20,1	36,3	2,3	2,4	2,6	8,4	5,3	5,9	16,7
Darunter 45 Jahre und älter	32.023,7	22,2	0,2	1,0	0,0	3,8	0,5	42,7	3,1	26,4
Ostdeutschland										
Bevölkerung[1] insgesamt	16.106,5	14,7	11,4	4,0	2,8	3,8	5,1	27,6	5,3	25,3
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	3.313,2	0,4	48,3	1,0	13,2	0,8	20,8	0,5	3,7	11,3
25–35	2.077,2	16,1	8,8	11,6	0,5	6,2	3,1	4,8	13,4	35,6
35–45	2.082,7	39,7	1,9	11,7	0,0	8,8	1,5	6,7	5,7	24,1
45–55	2.693,6	30,2	0,5	4,0	0,0	6,0	0,9	29,6	5,7	23,1
55–65	2.314,3	12,2	0,1	0,6	0,0	2,3	0,5	57,3	4,2	22,9
65 und älter	3.625,5	2,6	0,0	0,1	0,0	1,6	0,0	57,1	2,4	36,1
Darunter unter 45 Jahre	7.473,1	15,7	24,4	6,9	6,0	4,5	10,5	3,4	7,0	21,6
Darunter 45 Jahre und älter	8.633,4	13,8	0,2	1,5	0,0	3,2	0,4	48,6	3,9	28,5
Mit Migrationshintergrund										
Bevölkerung[1] insgesamt	16.282,3	25,7	28,2	1,4	1,4	3,3	5,3	16,6	2,5	15,6
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	5.734,2	1,1	74,8	0,3	3,9	0,3	13,0	1,1	1,1	4,4
25–35	2.513,9	36,2	10,4	3,1	0,1	4,1	2,8	12,3	6,8	24,2
35–45	2.578,8	60,8	1,2	3,3	0,0	7,2	0,9	7,7	2,7	16,1
45–55	2.213,3	52,2	0,4	1,7	0,0	6,5	0,5	20,0	2,3	16,5
55–65	1.676,9	22,4	0,1	0,5	0,0	3,5	0,3	50,2	2,0	20,9
65 und älter	1.565,2	7,1	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	54,3	1,7	34,6
Darunter unter 45 Jahre	10.826,9	23,5	42,3	1,7	2,1	2,8	7,7	5,3	2,8	11,8
Darunter 45 Jahre und älter	5.455,4	30,1	0,2	0,8	0,0	4,4	0,3	39,1	2,0	23,0
Ohne Migrationshintergrund										
Bevölkerung[1] insgesamt	64.820,1	18,4	14,3	2,3	1,6	3,3	4,5	26,5	5,2	23,9
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	13.775,7	0,4	60,7	0,6	7,1	0,5	17,1	0,5	3,4	9,8
25–35	7.453,2	18,4	9,2	6,4	0,3	3,8	3,1	8,2	15,8	34,7
35–45	8.389,5	45,9	1,8	6,4	0,0	6,5	1,4	8,8	6,3	22,8
45–55	11.151,3	41,1	0,6	3,0	0,0	6,3	1,2	22,1	5,0	20,7
55–65	8.958,6	17,7	0,1	0,6	0,0	2,8	0,6	52,9	3,6	21,8
65 und älter	15.091,8	3,3	0,0	0,1	0,0	2,0	0,0	56,6	2,3	35,7
Darunter unter 45 Jahre	29.618,3	17,8	31,1	3,7	3,4	3,1	9,1	4,8	7,3	19,7
Darunter 45 Jahre und älter	35.201,8	18,9	0,2	1,1	0,0	3,6	0,5	44,7	3,5	27,4

1) Bevölkerung in Familien-/Lebensformen am Hauptwohnsitz.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

Tab. A4-2A: Paar- und Alleinerziehende nach Anzahl der Kinder, Alter des jüngsten Kindes, Altersgruppe, Erwerbsstatus, Bildungs- und Familienstand und Migrationshintergrund 2012

Merkmal	Anzahl	Erziehende nach Familienform								
		Insgesamt			Paarerziehend			Alleinerziehend		
		Zusammen	Männlich	Weiblich	Zusammen	Männlich	Weiblich	Zusammen	Männlich	Weiblich
		in %								
Insgesamt	14.572.423	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl der Kinder										
1	5.810.305	40,2	38,6	41,5	37,9	37,9	37,9	58,5	65,8	57,7
2	6.389.223	43,8	44,8	42,9	45,3	45,3	45,3	31,9	26,6	32,5
3 und mehr	2.372.895	16,0	16,6	15,6	16,8	16,8	16,8	9,6	7,5	9,8
Alter des jüngsten Kindes										
Bis unter 3 Jahre	3.383.512	23,2	23,8	22,7	24,3	24,3	24,3	14,1	3,1	15,3
3 bis unter 6 Jahre	2.509.477	17,3	17,3	17,3	17,5	17,5	17,5	15,7	9,6	16,4
6 bis unter 10 Jahre	2.846.079	19,5	19,2	19,6	19,4	19,3	19,4	20,3	15,1	20,9
10 bis unter 16 Jahre	4.435.994	30,2	29,9	30,4	29,4	29,4	29,4	36,1	47,8	34,8
16 bis unter 18 Jahre	1.397.361	9,9	9,8	10,0	9,4	9,4	9,4	13,8	24,4	12,6
Altersgruppe										
Unter 30 Jahre	1.372.096	9,2	5,7	12,1	8,5	5,8	11,2	15,1	4,4	16,3
30 bis unter 40 Jahre	5.055.125	34,3	30,2	37,8	34,6	30,4	38,8	31,9	18,6	33,5
40 bis unter 50 Jahre	6.552.949	44,8	47,3	42,6	45,1	47,3	42,9	42,3	48,5	41,6
50 Jahre und älter	1.592.252	11,7	16,8	7,4	11,8	16,5	7,1	10,7	28,5	8,7
Erwerbsstatus										
Erwerbstätig	11.661.874	80,6	92,2	70,8	81,8	92,6	71,1	70,5	79,6	69,5
Nicht erwerbstätig	2.910.549	19,4	7,8	29,2	18,2	7,4	28,9	29,5	20,4	30,5
Bildungsabschluss nach ISCED										
ISCED 0–2	2.205.958	15,1	12,0	17,6	14,2	12,0	16,3	22,3	14,5	23,2
ISCED 3–4	8.207.497	55,7	53,9	57,2	55,6	53,8	57,4	56,6	58,0	56,4
ISCED 5–6	4.136.341	29,1	33,9	25,0	30,1	34,1	26,1	20,8	27,5	20,1
Familienstand										
Ledig	1.717.845	12,2	9,3	14,7	8,9	9,0	8,7	39,1	21,4	41,2
Verheiratet	11.802.628	80,5	86,9	75,2	88,5	88,6	88,5	16,1	21,0	15,5
Verwitwet	102.623	0,7	0,4	1,0	0,1	/	0,2	5,2	12,0	4,4
Geschieden	949.327	6,6	3,5	9,2	2,5	2,4	2,6	39,6	45,6	38,9
Migrationshintergrund										
Mit Migrationshintergrund	3.721.139	26,0	25,9	26,1	26,5	26,1	26,9	22,2	18,2	22,7
Ohne Migrationshintergrund	10.851.284	74,0	74,1	73,9	73,5	73,9	73,1	77,8	81,8	77,3

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

Tab. A4-3A: Erwerbstätige Paar- und Alleinerziehende nach Geschlecht und Alter des jüngsten Kindes 2012

Alter des jüngsten Kindes	Paarerziehend				Alleinerziehend			
	Männlich		Weiblich		Männlich		Weiblich	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Insgesamt	5.969.842	92,6	4.594.882	71,1	131.685	79,6	1.001.468	69,5
Bis unter 3 Jahre	1.430.613	91,3	829.933	52,9	/	/	88.498	40,0
3 bis unter 6 Jahre	1.047.453	92,6	804.777	71,1	10.981	69,4	146.443	61,9
6 bis unter 10 Jahre	1.170.815	93,8	956.278	76,5	19.440	77,6	217.913	72,5
10 bis unter 16 Jahre	1.764.254	92,9	1.519.756	80,0	64.029	80,9	403.223	80,4
16 bis unter 18 Jahre	556.706	91,9	484.136	79,8	34.537	85,8	145.390	80,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

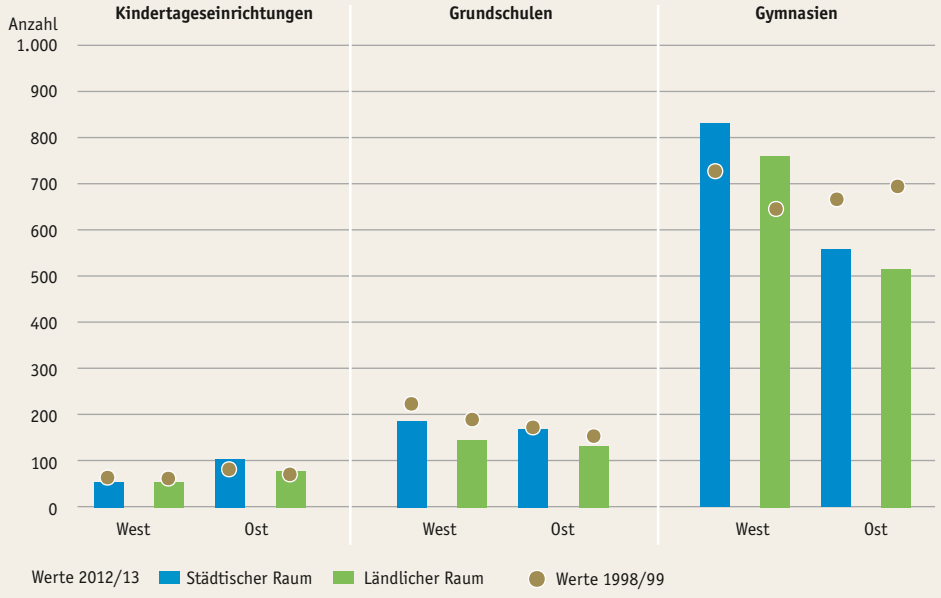
Tab. A4-4A: Kinder im Alter von unter 18 Jahren 2005, 2007, 2009, 2011 und 2012 nach Risikolagen* in der Familienform für ausgewählte Familienformen und Kinder mit Migrationshintergrund (in %)

Risikolage/ Jahr	Insgesamt	Darunter							
		Beide Elternteile vorhanden	Alleinerziehend	Mit Migrationshintergrund	Darunter				
					Deutsche mit Migrationshintergrund	Türkische Herkunft	Sonst. ehem. Anwerbestaaten	Sonstige EU-27-Staaten	Sonstige europäische Staaten
	in %								
Bildungsstand unter ISCED 3 (Risiko des bildungsfernen Elternhauses)									
2005	13,5	11,1	26,4	30,1	21,3	60,3	38,6	11,0	23,4
2007	12,5	10,2	24,7	28,3	21,0	57,1	34,7	9,6	24,0
2009	12,0	9,6	24,0	26,4	20,7	50,7	33,5	12,8	17,7
2011	11,7	9,1	24,6	25,6	21,1	50,2	31,7	11,5	16,2
2012	11,5	8,9	23,9	24,5	20,5	51,0	31,5	11,2	12,8
Nicht erwerbstätig (Soziales Risiko)									
2005	12,3	7,4	38,6	18,9	15,3	22,0	18,5	12,9	27,8
2007	10,6	6,0	34,8	16,6	14,0	20,5	14,4	11,5	21,2
2009	10,6	5,8	34,6	16,4	14,2	19,3	13,6	13,4	20,9
2011	9,7	5,0	32,8	14,2	12,6	16,8	11,5	9,2	18,0
2012	9,4	4,6	32,1	13,3	11,9	16,4	11,9	11,6	14,7
Familieneinkommen unter 60% des mittleren Äquivalenzeinkommens (Finanzielles Risiko)									
2005	19,5	15,8	39,5	32,8	26,7	40,1	34,6	19,5	46,6
2007	18,3	14,5	38,5	31,1	25,9	39,7	31,8	21,4	41,2
2009	18,6	14,4	39,8	31,0	26,9	39,6	30,5	24,0	38,5
2011	18,9	14,2	41,3	30,2	26,8	41,1	29,1	24,3	32,8
2012	18,8	14,2	40,8	30,2	26,9	39,6	33,3	25,9	32,4
Alle drei Risikolagen									
2005	4,0	2,3	13,3	8,3	5,5	14,5	8,8	4,1	8,0
2007	3,5	2,0	11,6	7,3	5,1	12,9	7,6	3,2	7,4
2009	3,5	2,0	11,5	7,0	5,3	11,6	7,2	4,3	5,8
2011	3,5	1,7	12,3	6,3	5,3	10,0	6,0	4,3	9,3
2012	3,4	1,6	11,7	6,2	5,1	10,8	6,8	/	3,2
Mindestens eine Risikolage									
2005	32,4	26,4	65,5	54,0	44,7	75,5	61,3	31,7	64,3
2007	29,8	23,7	61,8	50,8	43,0	73,1	55,2	32,5	59,2
2009	28,4	22,2	59,4	48,3	42,1	69,4	52,5	34,4	52,7
2011	29,5	22,8	61,9	48,1	43,1	70,1	51,1	33,7	49,0
2012	29,1	22,2	62,2	47,2	42,4	68,2	51,9	37,6	46,1

* *Bildungsabschluss, Teilnahme am Erwerbsleben und Äquivalenzeinkommen (auf Basis des bundesweiten Haushaltsäquivalenzeinkommens ermittelt).*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2005, 2007, 2009, 2011, 2012

Abb. B1-2A: Durchschnittliche Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer je Bildungseinrichtung 1998/99 und 2012/13 nach ausgewählten Bildungsbereichen und Kreistypen* in Ost- und Westdeutschland



* *Der städtische Raum fasst die Kreistypen „Kreisfreie Großstädte" und „Städtische Kreise" zusammen, der ländliche Raum die Kreistypen „Ländliche Kreise mit Verdichtungsansatz" und „Dünn besiedelte ländliche Kreise".*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. B1-1A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Bildungseinrichtungen 1998/99 und 2012/13 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kinder-tages-einrich-tungen[1]	Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hoch-schulen[3]	Insgesamt[4]
		Zusammen	Darunter					Zusammen	Darunter		
			Grund-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gymnasien	Schulen mit mehreren Bildungs-gängen/IGS		Berufs-schulen[2]		
	Anzahl										
2012/13											
Deutschland	3.213.165	8.556.879	2.746.379	607.878	1.080.598	2.387.590	1.115.130	2.557.398	1.596.271	2.499.409	16.826.851
Westdeutschland[5]	2.327.622	7.187.616	2.263.154	605.447	1.075.033	2.041.719	750.281	2.176.217	1.366.187	2.025.204	13.716.659
Ostdeutschland[5]	750.767	1.045.539	380.289	–	–	270.203	290.948	291.953	177.679	313.579	2.401.838
Baden-Württemberg	396.117	1.172.028	365.456	141.482	244.103	318.354	12.860	404.006	201.969	333.467	2.305.618
Bayern	492.769	1.316.985	422.415	208.195	265.068	351.827	2.053	375.834	274.581	331.783	2.517.371
Berlin	134.776	323.724	102.936	2.431	5.565	75.668	73.901	89.228	52.405	160.626	708.354
Brandenburg	158.903	220.552	76.772	–	–	50.190	45.165	46.328	31.545	52.031	477.814
Bremen	23.516	65.716	20.826	–	–	19.856	21.698	26.183	19.197	34.783	150.198
Hamburg	80.800	183.144	52.664	–	–	53.245	58.865	57.066	41.790	90.563	411.573
Hessen	240.063	649.785	205.643	24.085	81.530	205.857	75.392	190.898	116.931	215.209	1.295.955
Mecklenburg-Vorpommern	95.065	134.876	49.088	–	–	29.686	46.015	35.762	24.183	39.906	305.609
Niedersachsen	275.905	884.781	289.846	66.544	160.100	248.432	74.318	277.999	168.353	169.626	1.608.311
Nordrhein-Westfalen	541.189	2.077.320	639.789	159.118	298.907	592.403	253.199	587.756	380.224	645.466	3.851.731
Rheinland-Pfalz	145.066	432.330	135.392	1.725	7.330	137.025	132.447	125.317	77.105	121.068	823.781
Saarland	31.961	94.352	30.038	267	1.266	26.445	30.582	35.324	21.756	28.262	189.899
Sachsen	272.786	330.516	124.235	–	–	88.818	94.536	105.106	57.846	112.724	821.132
Sachsen-Anhalt	136.683	179.625	65.798	–	–	50.141	50.581	50.774	33.356	55.876	422.958
Schleswig-Holstein	100.236	311.175	101.085	4.031	16.729	88.275	88.867	95.834	64.281	54.977	562.222
Thüringen	87.330	179.970	64.396	–	–	51.368	54.651	53.983	30.749	53.042	374.325
1998/99											
Deutschland	3.104.441	10.107.641	3.602.000	1.097.978	1.247.635	2.223.398	934.193	2.600.918	1.791.140	1.801.233	17.614.233
Westdeutschland[5]	2.300.481	7.805.173	2.919.921	1.056.356	1.041.621	1.707.040	413.124	2.002.333	1.344.292	1.474.515	13.582.502
Ostdeutschland[5]	662.191	1.888.308	552.612	25.444	174.658	431.517	467.076	507.419	378.895	194.943	3.252.861
Baden-Württemberg	451.675	1.276.629	486.737	207.386	216.465	279.141	3.888	355.314	209.882	188.512	2.272.130
Bayern	417.648	1.415.980	540.457	318.536	170.577	312.040	3.105	369.855	290.252	233.116	2.436.599
Berlin	141.769	414.160	129.467	16.178	31.356	84.841	53.993	91.166	67.953	131.775	778.870
Brandenburg	163.387	376.863	95.478	–	23.071	69.439	107.798	80.640	63.278	27.531	648.421
Bremen	22.959	74.815	26.166	5.047	6.648	14.916	4.018	24.951	18.377	25.978	148.703
Hamburg	54.255	175.776	54.632	13.474	8.978	45.432	35.187	55.117	37.776	65.141	350.289
Hessen	224.390	696.753	258.510	36.939	86.490	168.256	65.747	181.258	130.061	148.907	1.251.308
Mecklenburg-Vorpommern	93.753	264.068	78.747	14.738	75.685	62.077	16.705	72.125	57.986	24.482	454.428
Niedersachsen	247.626	958.635	364.864	86.244	115.324	153.461	25.595	253.965	176.487	153.641	1.613.867
Nordrhein-Westfalen	597.732	2.281.429	827.580	273.214	305.251	529.621	207.039	523.571	309.855	515.678	3.918.410
Rheinland-Pfalz	160.261	481.727	187.878	71.698	65.941	109.642	27.388	120.694	86.013	80.418	843.100
Saarland	37.543	121.600	46.417	3.178	9.591	28.393	28.684	34.869	24.129	21.063	215.075
Sachsen	228.004	568.299	173.383	–	–	145.431	218.147	168.202	123.533	76.678	1.041.183
Sachsen-Anhalt	97.800	353.912	107.922	10.706	75.902	68.371	2.415	93.230	68.558	32.894	577.836
Schleswig-Holstein	86.392	321.829	126.680	40.640	56.356	66.138	12.473	82.739	61.460	42.061	533.021
Thüringen	79.247	325.166	97.082	–	–	86.199	122.011	93.222	65.540	33.358	530.993
Veränderungen 1998/99 zu 2012/13											
Deutschland	108.724	−1.550.762	−855.621	−490.100	−167.037	164.192	180.937	−43.520	−194.869	698.176	−787.382
Westdeutschland[5]	27.141	−617.557	−656.767	−450.909	33.412	334.679	337.157	173.884	21.895	550.689	134.157
Ostdeutschland[5]	88.576	−842.769	−172.323	−25.444	−174.658	−161.314	−176.128	−215.466	−201.216	118.636	−851.023
Baden-Württemberg	−55.558	−104.601	−121.281	−65.904	27.638	39.213	8.972	48.692	−7.913	144.955	33.488
Bayern	75.121	−98.995	−118.042	−110.341	94.491	39.787	−1.052	5.979	−15.671	98.667	80.772
Berlin	−6.993	−90.436	−26.531	−13.747	−25.791	−9.173	19.908	−1.938	−15.548	28.851	−70.516
Brandenburg	−4.484	−156.311	−18.706	–	−23.071	−19.249	−62.633	−34.312	−31.733	24.500	−170.607
Bremen	557	−9.099	−5.340	−5.047	−6.648	4.940	17.680	1.232	820	8.805	1.495
Hamburg	26.545	7.368	−1.968	−13.474	−8.978	7.813	23.678	1.949	4.014	25.422	61.284
Hessen	15.673	−46.968	−52.867	−12.854	−4.960	37.601	9.645	9.640	−13.130	66.302	44.647
Mecklenburg-Vorpommern	1.312	−129.192	−29.659	−14.738	−75.685	−32.391	29.310	−36.363	−33.803	15.424	−148.819
Niedersachsen	28.279	−73.854	−75.018	−19.700	44.776	94.971	48.723	24.034	−8.134	15.985	−5.556
Nordrhein-Westfalen	−56.543	−204.109	−187.791	−114.096	−6.344	62.782	46.160	64.185	70.369	129.788	−66.679
Rheinland-Pfalz	−15.195	−49.397	−52.486	−69.973	−58.611	27.383	105.059	4.623	−8.908	40.650	−19.319
Saarland	−5.582	−27.248	−16.379	−2.911	−8.325	−1.948	1.898	455	−2.373	7.199	−25.176
Sachsen	44.782	−237.783	−49.148	–	–	−56.613	−123.611	−63.096	−65.687	36.046	−220.051
Sachsen-Anhalt	38.883	−174.287	−42.124	−10.706	−75.902	−18.230	48.166	−42.456	−35.202	22.982	−154.878
Schleswig-Holstein	13.844	−10.654	−25.595	−36.609	−39.627	22.137	76.394	13.095	2.821	12.916	29.201
Thüringen	8.083	−145.196	−32.686	–	–	−34.831	−67.360	−39.239	−34.791	19.684	−156.668

1) Für die Kindertageseinrichtungen wird 1998 die Anzahl der verfügbaren Plätze ausgewiesen.

2) Berufsschulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr.

3) Studierende an Hochschulen mit Standorten in mehreren Ländern werden am jeweiligen Hochschulstandort und nicht am Hauptsitz der Hochschule nachgewiesen.

4) Teilweise erfolgt eine Doppelzählung, wenn gleichzeitig verschiedene Einrichtungen besucht werden.

5) Westdeutschland und Ostdeutschland ohne Berlin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik

Tab. B1-2A: Bildungseinrichtungen 1998/99 und 2012/13 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kinder-tages-einrich-tungen	Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hoch-schulen[2]	Insgesamt
		Zusammen	Darunter					Zusammen	Darunter		
			Grund-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gym-nasien	Schulen mit mehreren Bildungs-gängen/IGS		Berufs-schulen[1]		
	Anzahl										
2012/13											
Deutschland	52.484	34.368	15.971	3.416	2.525	3.122	3.132	8.851	2.818	575	96.278
Westdeutschland[3]	41.585	27.501	12.882	3.375	2.462	2.498	1.760	6.953	2.221	449	76.488
Ostdeutschland[3]	8.745	5.481	2.666	–	–	508	1.164	1.571	510	81	15.878
Baden-Württemberg	8.401	5.542	2.490	906	503	455	45	1.559	452	94	15.596
Bayern	8.749	4.707	2.411	1.033	451	418	2	1.027	227	66	14.549
Berlin	2.154	1.386	423	41	63	116	208	327	87	45	3.912
Brandenburg	1.810	1.431	505	–	–	100	176	158	37	14	3.413
Bremen	430	247	100	–	–	49	72	69	21	8	754
Hamburg	1.093	713	221	–	–	78	132	181	76	22	2.009
Hessen	4.044	2.889	1.175	253	277	286	129	590	205	46	7.569
Mecklenburg-Vorpommern	1.052	708	322	–	–	73	210	141	44	8	1.909
Niedersachsen	4.843	4.005	1.781	488	498	294	292	941	336	40	9.829
Nordrhein-Westfalen	9.384	5.971	3.029	576	564	627	306	1.668	655	124	17.147
Rheinland-Pfalz	2.446	1.600	969	26	18	149	255	435	127	28	4.509
Saarland	473	389	162	1	3	35	130	185	88	6	1.053
Sachsen	2.815	1.493	831	–	–	153	336	676	261	30	5.014
Sachsen-Anhalt	1.751	938	544	–	–	83	182	310	66	15	3.014
Schleswig-Holstein	1.722	1.438	544	92	148	107	397	298	34	15	3.473
Thüringen	1.317	911	464	–	–	99	260	286	102	14	2.528
1998/99											
Deutschland	48.203	42.327	17.662	5.859	3.461	3.155	2.161	8.577	3.304	463	99.570
Westdeutschland[3]	37.023	31.473	13.647	5.254	2.504	2.399	620	6.542	2.494	367	75.405
Ostdeutschland[3]	9.108	9.025	3.516	523	869	629	1.469	1.824	733	80	20.037
Baden-Württemberg	7.299	5.778	2.531	1.230	457	417	3	1.544	635	73	14.694
Bayern	7.190	5.272	2.400	1.662	393	399	3	1.048	237	54	13.564
Berlin	2.072	1.829	499	82	88	127	72	211	77	16	4.128
Brandenburg	1.972	1.721	548	–	77	104	263	140	30	12	3.845
Bremen	403	423	98	41	42	69	11	77	37	5	908
Hamburg	892	883	228	152	62	73	79	185	85	10	1.970
Hessen	3.663	3.077	1.179	315	284	281	89	646	276	39	7.425
Mecklenburg-Vorpommern	1.119	1.501	489	225	350	95	165	196	81	6	2.822
Niedersachsen	3.777	4.815	1.878	540	441	264	37	915	345	48	9.555
Nordrhein-Westfalen	9.376	7.268	3.453	752	524	621	215	1.204	524	87	17.935
Rheinland-Pfalz	2.299	1.857	983	280	114	137	68	421	192	30	4.607
Saarland	501	535	270	24	21	37	94	192	91	6	1.234
Sachsen	2.912	2.297	1.143	–	–	189	648	810	383	30	6.049
Sachsen-Anhalt	1.700	2.360	764	298	442	128	38	338	87	17	4.415
Schleswig-Holstein	1.623	1.565	627	258	166	101	21	310	72	15	3.513
Thüringen	1.405	1.146	572	–	–	113	355	340	152	15	2.906
Veränderungen 1998/99 zu 2012/13											
Deutschland	4.281	−7.959	−1.691	−2.443	−936	−33	971	274	−486	112	−3.292
Westdeutschland[3]	4.562	−3.972	−765	−1.879	−42	99	1.140	411	−273	82	1.083
Ostdeutschland[3]	−363	−3.544	−850	−523	−869	−121	−305	−253	−223	1	−4.159
Baden-Württemberg	1.102	−236	−41	−324	46	38	42	15	−183	21	902
Bayern	1.559	−565	11	−629	58	19	−1	−21	−10	12	985
Berlin	82	−443	−76	−41	−25	−11	136	116	10	29	−216
Brandenburg	−162	−290	−43	–	−77	−4	−87	18	7	2	−432
Bremen	27	−176	2	−41	−42	−20	61	−8	−16	3	−154
Hamburg	201	−170	−7	−152	−62	5	53	−4	−9	12	39
Hessen	381	−188	−4	−62	−7	5	40	−56	−71	7	144
Mecklenburg-Vorpommern	−67	−793	−167	−225	−350	−22	45	−55	−37	2	−913
Niedersachsen	1.066	−810	−97	−52	57	30	255	26	−9	−8	274
Nordrhein-Westfalen	8	−1.297	−424	−176	40	6	91	464	131	37	−788
Rheinland-Pfalz	147	−257	−14	−254	−96	12	187	14	−65	−2	−98
Saarland	−28	−146	−108	−23	−18	−2	36	−7	−3	–	−181
Sachsen	−97	−804	−312	–	–	−36	−312	−134	−122	–	−1.035
Sachsen-Anhalt	51	−1.422	−220	−298	−442	−45	144	−28	−21	−2	−1.401
Schleswig-Holstein	99	−127	−83	−166	−18	6	376	−12	−38	–	−40
Thüringen	−88	−235	−108	–	–	−14	−95	−54	−50	−1	−378

1) Berufsschulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr.
2) Hochschulen mit mehreren Standorten werden mehrfach gezählt.
3) Westdeutschland und Ostdeutschland ohne Berlin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik

Tab. B2-1A: Bildungspersonal 2011/12 nach Funktionen und Ländern

Land	Personal insgesamt		Davon			
			Pädagogisches/ Wissenschaftliches Personal		Sonstiges Personal	
	Anzahl	VZÄ[1)]	Anzahl	VZÄ[1)]	Anzahl	VZÄ[1)]
Deutschland	2.263.700	1.687.300	1.770.000	1.325.000	493.600	362.200
Baden-Württemberg	353.100	244.600	277.700	193.300	75.300	51.300
Bayern	348.600	249.200	274.000	195.900	74.600	53.400
Berlin	107.500	86.200	80.900	62.000	26.500	24.200
Brandenburg	54.200	46.800	45.000	36.800	9.200	9.900
Bremen	19.600	15.300	16.200	11.800	3.400	3.500
Hamburg	58.500	52.000	43.100	32.600	15.300	19.400
Hessen	174.900	135.400	135.500	100.300	39.400	35.100
Mecklenburg-Vorpommern	41.800	36.400	30.700	25.100	11.200	11.300
Niedersachsen	209.900	150.900	162.000	124.100	47.900	26.800
Nordrhein-Westfalen	457.100	343.400	368.300	286.600	88.800	56.800
Rheinland-Pfalz	115.600	78.700	90.700	64.200	24.900	14.400
Saarland	26.500	23.100	18.700	15.200	7.800	7.900
Sachsen	106.900	84.300	83.000	65.400	23.900	18.900
Sachsen-Anhalt	57.700	44.600	43.600	34.100	14.100	10.500
Schleswig-Holstein	71.100	51.000	54.400	41.900	16.700	9.100
Thüringen	60.700	45.400	46.200	35.500	14.500	9.900
Davon						
Kindertageseinrichtungen und Tagespflege	581.900	432.400	475.900	376.700	106.000	55.700
Schulen	1.082.900	838.800	957.000	745.800	125.800	93.100
Hochschulen	598.900	416.000	337.100	202.500	261.800	213.500
Davon						
Lehre	x	117.500	x	88.200	x	29.300
Forschung und Entwicklung	x	113.500	x	83.000	x	30.500
Krankenbehandlung	x	120.200	x	30.200	x	90.000
Service[2)]	x	64.800	x	1.100	x	63.700

1) VZÄ = Vollzeitäquivalente (vgl. Glossar). Für Tagespflegepersonen wird der Teilzeitfaktor anhand des Betreuungsumfangs der Kinder geschätzt. Für Kindertageseinrichtungen werden die genauen wöchentlichen Arbeitsstunden herangezogen (Vollzeit = 38,5 Stunden). Für Schulen werden die Vollzeitlehrer-Einheiten der KMK verwendet. Für Hochschulen geht hauptberufliches Teilzeitpersonal mit dem Faktor 0,5, nebenberufliches Personal mit dem Faktor 0,2 ein.

2) Z. B. Bibliotheks- und Verwaltungspersonal.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2011/12

Tab. B2-2A: Bildungspersonal nach Bildungsbereichen und Funktionen 2006 bis 2012 (Anzahl)

Bildungsbereich/ Funktion	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
	Anzahl						
Insgesamt							
Insgesamt	1.966.100	1.992.500	2.025.900	2.085.000	2.161.700	2.218.600	2.263.700
Pädagogisches/Wissenschaftliches Personal	1.530.800	1.560.800	1.589.100	1.638.500	1.699.000	1.737.500	1.770.000
Sonstiges Personal	435.300	431.700	436.800	446.500	462.700	481.100	493.600
Tageseinrichtungen und Tagespflege							
Insgesamt	440.800	454.500	474.800	499.300	525.300	550.000	581.900
Pädagogisches/Wissenschaftliches Personal	365.100	378.600	397.200	418.000	440.300	451.700	475.900
Sonstiges Personal	75.700	75.900	77.500	81.300	85.000	98.400	106.000
Schulen							
Insgesamt	1.046.500	1.053.100	1.051.700	1.067.300	1.082.900	1.086.700	1.082.900
Pädagogisches/Wissenschaftliches Personal	925.500	933.300	931.800	945.700	957.700	961.400	957.000
Sonstiges Personal	121.000	119.800	120.000	121.600	125.200	125.300	125.800
Hochschulen							
Insgesamt	478.800	484.900	499.400	518.400	553.600	581.800	598.900
Pädagogisches/Wissenschaftliches Personal	240.200	248.900	260.100	274.800	301.000	324.400	337.100
Sonstiges Personal	238.600	236.000	239.300	243.600	252.500	257.500	261.800

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung

Tab. B2-3A: Anteil der Personen im Alter von 50 Jahren und älter* am pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal 2011/12 nach Bildungsbereichen und an allen Erwerbstätigen 2012 nach Ländern (in %)

Land	Bildungs-einrichtungen zusammen	Davon			Erwerbstätige insgesamt
		Kindertages-einrichtungen und Tagespflege	Allgemein-bildende und berufliche Schulen	Hochschulen	
	in %				
Deutschland	37,0	25,5	47,6	23,1	31,6
Baden-Württemberg	35,9	23,1	45,1	27,4	32,0
Bayern	35,6	20,6	47,0	21,9	30,8
Berlin	39,1	25,7	56,5	24,6	27,7
Brandenburg	42,1	36,2	51,3	25,2	35,3
Bremen	38,0	24,4	49,7	29,4	32,2
Hamburg	32,2	23,8	44,2	21,1	25,3
Hessen	33,8	23,4	42,7	24,5	31,2
Mecklenburg-Vorpommern	41,1	37,8	51,2	23,9	34,1
Niedersachsen	36,5	24,5	46,1	21,4	31,9
Nordrhein-Westfalen	38,8	23,9	51,0	19,8	31,1
Rheinland-Pfalz	35,7	25,5	43,5	24,1	32,6
Saarland	34,3	23,9	47,1	16,7	33,3
Sachsen	36,0	33,8	44,6	20,9	33,4
Sachsen-Anhalt	41,3	40,8	46,8	26,3	34,8
Schleswig-Holstein	36,5	22,1	46,0	24,8	31,4
Thüringen	43,3	34,7	56,3	20,2	35,7

* *Altersabgrenzung erfolgt über das Geburtsjahr.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2011/12, Mikrozensus 2012

Abb. B3-3A: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2011 in der Durchführungsbetrachtung und der Finanzierungsbetrachtung sowie Bildungsausgaben nach Finanzstatistik 2010

Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft (A + B + C + D)[1)] 242,8 Mrd. Euro – 9,3% des BIP

Budget für Bildung (A + B)
175,7 Mrd. Euro – 6,7% des BIP

[2)]

Budget für Forschung und Entwicklung (C)
75,5 Mrd. Euro – 2,9% des BIP

Sonstige Bildungs- und Wissenschaftsinfrastruktur (D)
5,1 Mrd. Euro – 0,2% des BIP

Durchführungsbetrachtung
175,7 Mrd. Euro – 6,7% des BIP

Bildungsausgaben in internationaler Abgrenzung (A)[3)]
154,3 Mrd. Euro – 5,9% des BIP

Ausgaben für Bildungseinrichtungen (A30 – Kindergärten, Schulen, Berufsbildung, Hochschulen)
133,9 Mrd. Euro – 5,1% des BIP

Käufe außerhalb von Bildungseinrichtungen (A40 – Nachhilfe, Lernmittel u. dgl.)
5,6 Mrd. Euro – 0,2% des BIP

Förderung von Bildungsteilnehmenden (A50 – BAföG, Kindergeld für volljährige Bildungsteilnehmer/-innen, Berufsausbildungsbeihilfe)
14,7 Mrd. Euro – 0,6% des BIP

Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung (B)
21,5 Mrd. Euro – 0,8% des BIP

Ausgaben für betriebliche Weiterbildung (B10)
10,2 Mrd. Euro – 0,4% des BIP

Ausgaben für weitere Bildungsangebote (B20 – Krippen, Horte, Volkshochschulen, Jugendarbeit, Bildungsträger im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik)
10,5 Mrd. Euro – 0,4% des BIP

Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung (B30)
0,8 Mrd. Euro – 0,0% des BIP

Finanzierungsbetrachtung
175,7 Mrd. Euro – 6,7% des BIP

Wirtschaft, Organisationen ohne Erwerbszweck, private Haushalte, Ausland
35,0 Mrd. Euro – 1,3% des BIP

Öffentlicher Bereich
140,7 Mrd. Euro – 5,4% des BIP

Bund 22,1 Mrd. Euro – 0,8% des BIP
Länder 92,9 Mrd. Euro – 3,6% des BIP
Gemeinden 25,8 Mrd. Euro – 1,0% des BIP

Methodische Unterschiede siehe Bildungsfinanzbericht 2013, Kap. 3, Abb. 3

Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden laut Finanzstatistik
106,3 Mrd. Euro – 4,3% des BIP

Kindertageseinrichtungen 15,7 Mrd. Euro

Schulen 59,1 Mrd. Euro

Hochschulen 22,6 Mrd. Euro

Bildungsförderung 5,3 Mrd. Euro

Sonstiges Bildungswesen 1,7 Mrd. Euro

Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit 1,9 Mrd. Euro

Bei den Summen kann es aufgrund von Rundungen in den Zwischensummen zu Abweichungen kommen.
1) Konsolidiert hinsichtlich der Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen.
2) Der dunkle Bereich markiert die Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen (13,4 Mrd. Euro). Diese Ausgaben werden nach der internationalen Abgrenzung sowohl im Budgetteil A als auch C zugeordnet. Für die Ermittlung des Budgets für Bildung, Forschung und Wissenschaft (A + B + C + D) ist eine Konsolidierung um diesen Betrag erforderlich.
3) Bildungsprogramme der ISCED.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2011/12

Tab. B3-1A: Bildungsbudget* 2011/12 nach Bildungsbereichen und finanzierenden Sektoren (Initial Funds)

	Bildungsbereiche	Ausgaben									
		2011							2012	2011	2012
		Öffentlicher Bereich				Privater Bereich	Ausland	Volkswirtschaft			
		Bund	Länder	Gemeinden	Insgesamt						
		in Milliarden Euro								in % des BIP	
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung	18,4	90,4	21,2	130,0	23,7	0,6	154,3	155,3	5,9	5,8
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft	12,4	83,0	19,9	115,2	18,1	0,6	133,9	134,9	5,1	5,1
A31	ISCED 0 – Elementarbereich[1]	0,0	5,5	6,9	12,3	3,0	0,0	15,3	/	0,6	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	5,5	54,1	12,6	72,2	9,9	0,0	82,1	/	3,1	/
	Darunter: Allgemeinbildende Bildungsgänge	2,2	48,5	8,3	58,9	2,1	0,0	61,0	/	2,3	/
	Berufliche Bildungsgänge[2]	1,1	5,3	1,9	8,3	0,2	0,0	8,5	/	0,3	/
	Betriebliche Ausbildung im dualen System[3]	2,2	0,3	0,2	2,7	7,6	0,0	10,3	/	0,4	/
A33	ISCED 5/6 – Tertiärbereich[4]	6,8	21,6	0,2	28,6	5,2	0,6	34,3	/	1,3	/
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	3,4	7,6	0,0	11,0	1,9	0,6	13,4	/	0,5	/
A34	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet)[5]	0,1	1,8	0,2	2,1	0,0	0,0	2,2	/	0,1	/
A40	Ausgaben privater Haushalte für Bildungsgüter und -dienste außerhalb von Bildungseinrichtungen	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	5,6	5,7	0,2	0,2
A50	Ausgaben für die Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen	6,0	7,4	1,3	14,7	0,0	0,0	14,7	14,6	0,6	0,5
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	3,7	2,5	4,6	10,8	10,7	0,0	21,5	21,7	0,8	0,8
B10	Betriebliche Weiterbildung[6]	0,4	0,8	0,4	1,6	8,6	0,0	10,2	10,4	0,4	0,4
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	2,5	1,7	4,2	8,4	2,1	0,0	10,5	10,5	0,4	0,4
	Darunter: Krippen und Horte	0,7	1,5	2,4	4,6	1,4	0,0	6,0	/	0,2	/
B30	Förderung von Teilnehmenden in Weiterbildung[7]	0,8	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,8	0,7	0,0	0,0
A+B	Bildungsbudget insgesamt	22,1	92,9	25,8	140,7	34,4	0,6	175,7	177,0	6,7	6,6
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	3,4	7,6	0,0	11,0	1,9	0,6	13,4	/	0,5	/

* *Finanzierungsrechnung mit Berücksichtigung des Zahlungsverkehrs zwischen Gebietskörperschaften (Initial Funds), Abgrenzung nach dem Konzept 2009, Werte 2012 vorläufige Berechnungen. Bei den Summen kann es aufgrund von Rundungen in den Zwischensummen zu Abweichungen kommen.*

1) Kindergärten, Vorschulklassen, Schulkindergärten.

2) Ohne Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, Schulen des Gesundheitswesens im Tertiärbereich.

3) Ausgaben der betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildung im dualen System ohne Berufsschulen, einschließlich ausbildungsrelevanter Zuschüsse der Bundesagentur für Arbeit.

4) Ohne Ausgaben für die Krankenbehandlung, einschließlich Ausgaben für Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, Schulen des Gesundheitswesens im Tertiärbereich, Forschung und Entwicklung an Hochschulen, Studentenwerke.

5) Ausgaben sind den einzelnen ISCED-Stufen nicht zuzuordnen (einschließlich geschätzter Ausgaben für die Beamtenausbildung, Serviceleistungen der öffentlichen Verwaltung sowie Studienseminare).

6) Schätzung der Kosten für interne und externe Weiterbildung (ohne Personalkosten der Teilnehmenden) auf der Basis der Erwerbstätigen (ohne Auszubildende) laut Mikrozensus und der durchschnittlichen Weiterbildungskosten je Beschäftigten laut der Europäischen Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS). Eventuelle Doppelzählungen bei externen Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. in Hochschulen) konnten nicht bereinigt werden.

7) Zahlungen der Bundesagentur für Arbeit an Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung; eventuelle Doppelzählungen (duale Ausbildung, Weiterbildung) konnten nicht bereinigt werden.

8) Berechnet nach den Methoden der FuE-Statistik (gemäß OECD-Meldung/Frascati-Handbuch).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2011/12

Tab. B3-2A: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft* 1995 bis 2012 nach Bereichen sowie Anteil am Bruttoinlandsprodukt

Bereiche		Ausgaben					
		1995	2011	2012	1995	2011	2012
		in Milliarden Euro			in % des BIP		
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung	103,9	154,3	155,3	5,6	5,9	5,8
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft	94,8	133,9	134,9	5,1	5,1	5,1
A31	ISCED 0 – Elementarbereich[1)]	9,1	15,3	/	0,5	0,6	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	63,2	82,1	/	3,4	3,1	/
	Darunter: Allgemeinbildende Bildungsgänge	45,9	61,0	/	2,5	2,3	/
	Berufliche Bildungsgänge[2)]	5,4	8,5	/	0,3	0,3	/
	Betriebliche Ausbildung im dualen System[3)]	10,4	10,3	/	0,6	0,4	/
A33	ISCED 5/6 – Tertiärbereich[4)]	20,5	34,3	/	1,1	1,3	/
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	7,4	13,4	/	0,4	0,5	/
A34	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet)[5)]	1,9	2,2	/	0,1	0,1	/
A40/50	Übrige Ausgaben in internationaler Abgrenzung	9,2	20,4	20,3	0,5	0,8	0,8
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	21,5	21,5	21,7	1,2	0,8	0,8
B10	Betriebliche Weiterbildung[6)]	8,9	10,2	10,4	0,5	0,4	0,4
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	7,3	10,5	10,5	0,4	0,4	0,4
B30	Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung[7)]	5,3	0,8	0,7	0,3	0,0	0,0
A+B	Bildungsbudget insgesamt	125,4	175,7	177,0	6,8	6,7	6,6
C	Forschung und Entwicklung[8)]	40,5	75,5	79,5	2,2	2,9	3,0
C10	Wirtschaft	26,8	51,1	53,8	1,5	2,0	2,0
C20	Staatliche Forschungseinrichtungen	1,0	1,5	1,6	0,1	0,1	0,1
C30	Private Forschungseinrichtungen ohne Erwerbszweck	5,2	9,5	9,9	0,3	0,4	0,4
C40	Hochschulen (zusätzlich in ISCED 5/6 enthalten)	7,4	13,4	14,3	0,4	0,5	0,5
D	Sonstige Bildungs- und Wissenschaftsinfrastruktur	4,0	5,1	5,1	0,2	0,2	0,2
D10	Wissenschaftliche Museen und Bibliotheken, Fachinformationszentren (ohne Forschung und Entwicklung)	0,5	0,7	/	0,0	0,0	/
D20	Nicht-wissenschaftliche Museen und Bibliotheken	2,0	2,4	/	0,1	0,1	/
D30	Ausgaben der außeruniversitären Einrichtungen für Wissenschaft und Forschung (ohne Forschung und Entwicklung)	1,6	2,0	/	0,1	0,1	/
A+B+C+D	Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft (konsolidiert um Forschung und Entwicklung an Hochschulen)	162,5	242,8	247,4	8,8	9,3	9,3

* *Durchführungsrechnung, Abgrenzung nach dem Konzept 2009, Werte 2012 vorläufige Berechnungen. Fußnoten siehe* ***Tab. B3-1A****.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2011/12

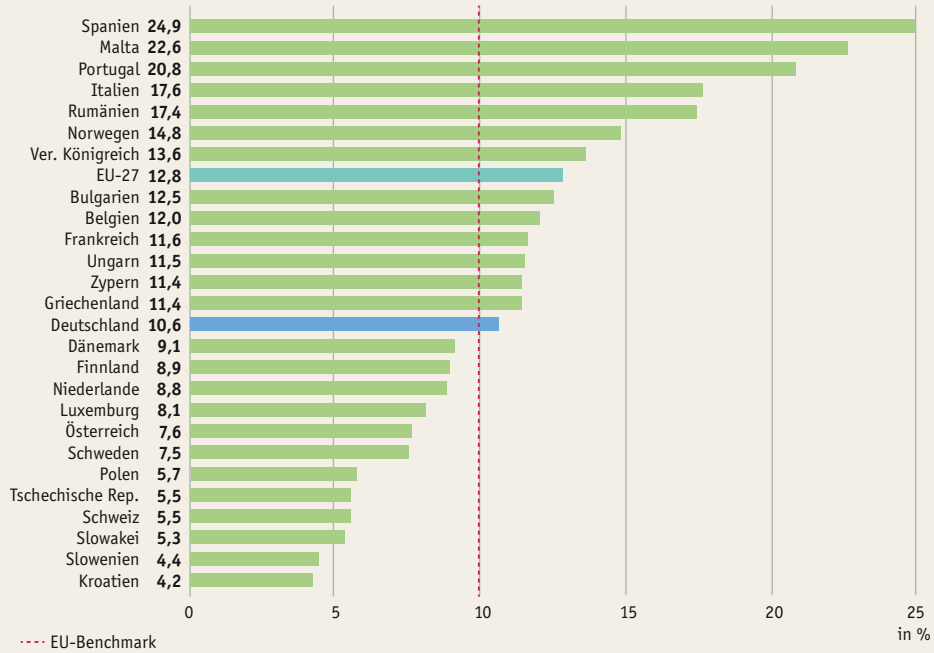
Tab. B4-1A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den Bildungsbereichen und Bevölkerung 2012/13 nach Altersgruppen (Anzahl)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer					Bevölkerung
	Insgesamt	Davon				
		Kindertages-einrichtungen vor Schuleintritt[1)]	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufliche Bildungsgänge	Hochschulen	
	Anzahl					
0–3	582.629	582.629	–	–	–	2.035.685
3–6	1.965.019	1.952.570	12.449	–	–	2.072.485
6–10	2.781.969	217.335	2.564.634	–	–	2.803.290
10–16	4.639.327	–	4.609.667	29.590	70	4.648.695
16–19	2.218.093	–	1.199.431	984.166	34.496	2.402.875
19–25	2.916.362	–	151.625	1.424.579	1.340.158	5.731.317
25–30	1.032.020	–	13.519	224.704	793.797	5.057.244
30–35	303.730	–	5.554	37.411	260.765	5.047.401
35–40	103.402	–	–	21.891	81.511	4.734.939
40 und älter	91.152	–	–	–	91.152	47.486.647
Ohne Angabe	11.049	–	–	1.529	9.520	X
Insgesamt	16.644.752	2.752.534	8.556.879	2.723.870	2.611.469	82.020.578

1) Altersabgrenzung basiert auf Geburtsjahr; einschließlich Kindergärten und Kinderkrippen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, Schulstatistik 2012/13, Hochschulstatistik 2012/13, Bevölkerungsstatistik 2012

Abb. B4-2A: Anteil der frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger* in ausgewählten Staaten 2012 (in %)



* *Vgl. Methodische Erläuterungen.*

Quelle: Eurostat-Homepage, Arbeitskräfteerhebung

→ ***Tab. B4-12web***

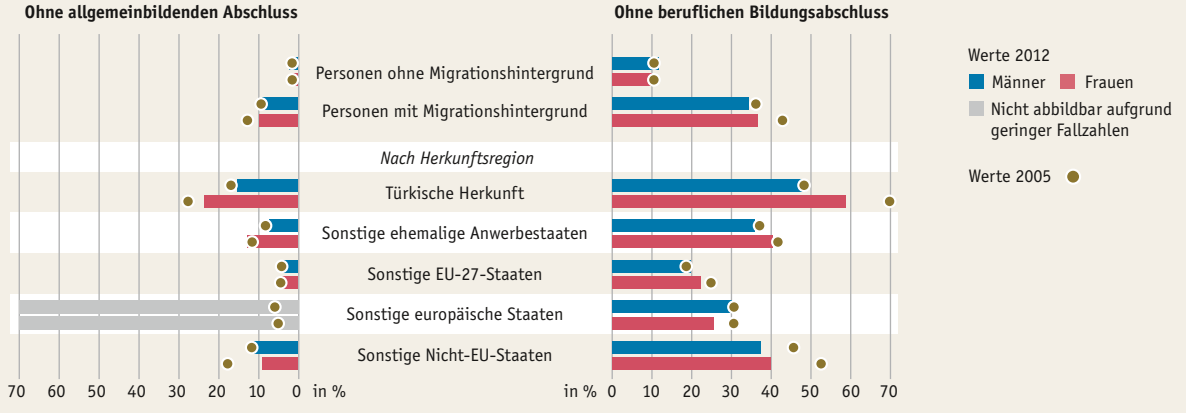
Tab. B4-2A: Bildungsbeteiligungsquoten der Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 30 Jahren 2012 nach Art der besuchten Bildungseinrichtung, Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)

Herkunftsregion	Insgesamt	Allgemeinbildende Schulen		Berufliche Schulen					Hochschulen	Ohne Angabe
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Berufsschule[1]	Berufliche Schule, die einen mittleren Abschluss vermittelt	Berufliche Schule, die die (Fach-)Hochschulreife vermittelt	Fachschule[2]	Sonstige berufliche Schule[3]		
	in %									
Insgesamt										
Deutsche ohne Migrationshintergrund	47,5	5,4	7,6	10,2	0,4	2,1	2,6	3,3	15,8	0,1
Personen mit Migrationshintergrund	48,5	8,4	8,0	9,0	0,8	2,7	1,6	4,1	13,7	0,2
Darunter										
Türkei	48,2	11,0	7,4	10,1	1,4	3,4	1,1	5,2	8,4	/
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten[4]	45,8	9,0	7,3	10,6	/	2,8	1,7	3,8	9,8	/
Sonstige EU-27-Staaten[5]	46,3	6,1	8,1	7,4	/	2,4	1,9	3,1	16,8	/
Sonstige europäische Staaten	46,9	5,7	7,3	10,0	/	2,5	1,8	4,1	14,8	/
Sonstige Nicht-EU-Staaten	52,2	9,1	8,7	7,1	0,7	2,5	1,6	4,1	18,1	/
Männlich										
Deutsche ohne Migrationshintergrund	48,0	5,6	7,0	11,7	0,4	2,0	2,0	3,2	16,1	/
Personen mit Migrationshintergrund	49,0	8,7	7,6	9,9	0,9	2,9	1,1	4,2	13,5	/
Darunter										
Türkei	48,9	11,4	7,0	10,7	1,5	3,9	/	5,3	8,1	/
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten[4]	45,8	9,0	6,8	11,5	/	2,9	/	4,0	9,9	/
Sonstige EU-27-Staaten[5]	46,7	6,8	7,9	8,8	/	2,5	/	3,1	15,8	/
Sonstige europäische Staaten	47,1	5,9	6,3	11,3	/	3,0	/	4,4	13,8	/
Sonstige Nicht-EU-Staaten	53,2	9,3	8,5	8,0	/	2,4	/	4,1	18,7	/
Weiblich										
Deutsche ohne Migrationshintergrund	46,9	5,2	8,2	8,6	0,5	2,1	3,2	3,4	15,5	/
Personen mit Migrationshintergrund	47,9	8,0	8,4	8,0	0,7	2,6	2,1	4,0	13,9	/
Darunter										
Türkei	47,4	10,5	7,8	9,5	/	2,8	/	5,2	8,7	/
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten[4]	45,8	9,0	7,9	9,6	/	2,7	2,7	3,5	9,6	/
Sonstige EU-27-Staaten[5]	45,8	5,2	8,3	6,0	/	2,4	2,5	3,2	17,8	/
Sonstige europäische Staaten	46,7	5,4	8,2	8,6	/	/	/	3,8	15,8	/
Sonstige Nicht-EU-Staaten	51,2	8,9	8,9	6,3	/	2,6	2,1	4,1	17,4	/

1) Teilzeit-Berufsschule (Auszubildende im dualen System).
2) Einschließlich Fach-/Berufsakademie, 2- oder 3-jähriger Schule des Gesundheitswesens.
3) Einschließlich Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Schüler an Berufsschulen ohne Ausbildungsvertrag, Berufsfachschule, die einen Berufsabschluss vermittelt, 1-jähriger Schule des Gesundheitswesens.
4) Bosnien und Herzegowina, Griechenland, Italien, Kroatien, Marokko, Portugal, Serbien und Montenegro, Slowenien, Spanien. Ohne Tunesien und Republik Mazedonien (EJRM).
5) Belgien, Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Irland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Schweden, Slowakische Republik, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

Abb. B5-3A: Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen, die über keinen allgemeinen bzw. beruflichen Bildungsabschluss verfügen, 2005 und 2012 nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. B5-1A: Bevölkerung 2012 nach allgemeinbildendem Abschluss, Altersgruppen und Geschlecht (in %)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt[1]	Noch in schulischer Ausbildung	Mit allgemeinbildendem Abschluss					Ohne allgemeinbildenden Abschluss[4]
			Hauptschulabschluss[2]	Abschluss der polytechnischen Oberschule	Mittlerer Abschluss	Hochschulreife[3]	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
	in %							
Insgesamt								
Insgesamt	100	3,7	35,6	6,9	22,1	27,3	0,2	3,8
15–20	100	59,9	10,7	–	18,6	6,6	/	4,0
20–25	100	2,9	18,0	–	31,3	44,1	0,2	3,3
25–30	100	0,6	19,0	–	31,5	45,5	0,1	3,1
30–35	100	0,2	20,4	–	32,2	43,2	0,2	3,7
35–40	100	/	23,1	4,5	29,5	38,2	0,2	4,3
40–45	100	/	24,1	12,5	26,3	33,0	0,2	3,8
45–50	100	/	27,8	13,2	24,9	29,9	0,2	3,8
50–55	100	/	31,8	14,6	22,5	26,9	0,2	3,8
55–60	100	/	37,1	14,8	18,8	25,1	0,2	3,8
60–65	100	–	45,4	13,2	15,5	21,6	0,2	3,9
65 und älter	100	/	64,3	3,5	13,1	14,0	0,3	3,9
Männlich								
Insgesamt	100	3,9	35,5	7,0	20,0	29,5	0,2	3,7
15–20	100	58,7	12,7	–	18,5	5,7	/	4,2
20–25	100	2,9	22,0	–	31,4	39,5	/	3,7
25–30	100	0,7	22,9	–	29,9	42,9	/	3,3
30–35	100	/	23,9	–	30,7	41,1	/	3,8
35–40	100	/	26,6	4,5	26,6	37,9	/	4,0
40–45	100	/	27,0	12,6	22,0	34,6	0,2	3,5
45–50	100	/	31,4	13,2	20,4	30,7	0,2	3,8
50–55	100	/	34,2	14,5	18,4	28,7	0,3	3,6
55–60	100	/	37,3	14,4	15,7	28,6	0,3	3,6
60–65	100	–	43,3	12,7	13,0	27,1	/	3,5
65 und älter	100	/	60,2	3,6	11,1	20,6	0,2	3,6
Weiblich								
Insgesamt	100	3,6	35,6	6,9	24,2	25,1	0,2	3,9
15–20	100	61,3	8,5	–	18,7	7,6	/	3,7
20–25	100	2,9	13,7	–	31,3	49,0	/	2,8
25–30	100	0,6	15,0	–	33,1	48,2	/	2,9
30–35	100	/	16,7	–	33,8	45,4	/	3,7
35–40	100	/	19,5	4,5	32,5	38,5	/	4,6
40–45	100	/	21,1	12,3	30,7	31,4	/	4,2
45–50	100	/	24,1	13,2	29,5	29,0	0,2	3,7
50–55	100	/	29,3	14,7	26,7	25,0	0,2	3,9
55–60	100	–	36,9	15,1	21,9	21,8	0,2	4,0
60–65	100	–	47,4	13,6	17,9	16,3	/	4,4
65 und älter	100	/	67,5	3,4	14,6	8,9	0,3	4,2

1) Einschließlich 265.000 Personen (0,4%), die keine Angaben zur allgemeinen Schulbildung gemacht haben.
2) Einschließlich Volksschulabschluss.
3) Einschließlich Fachhochschulreife.
4) Einschließlich Abschluss nach höchstens sieben Jahren Schulbesuch.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

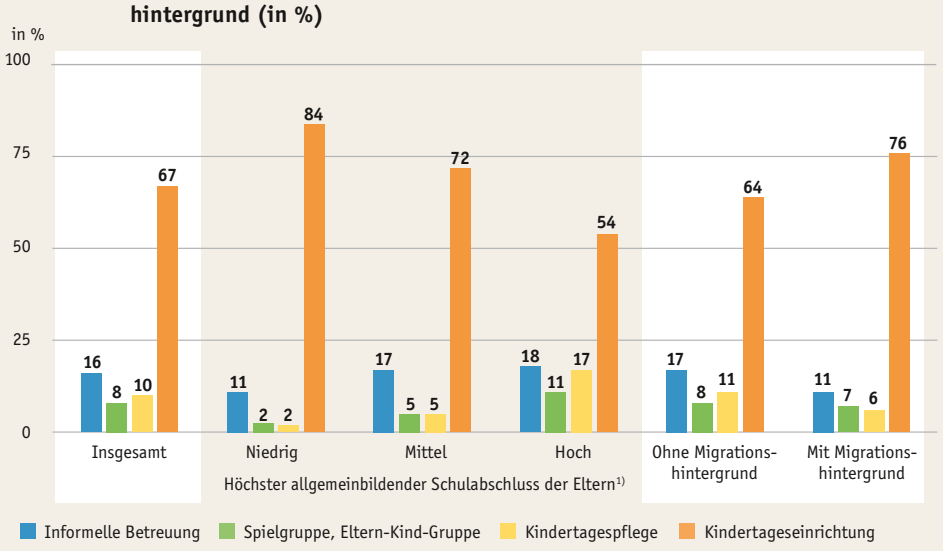
Tab. B5-2A: Bevölkerung 2012 nach beruflichem Bildungsabschluss, Altersgruppen und Geschlecht (in %)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt[1]	Mit beruflichem Bildungsabschluss				Ohne beruflichen Bildungsabschluss[5]
		Lehr-/ Anlernausbildung[2]	Fachschulabschluss[3]	Hochschulabschluss[4]	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
	in %					
Insgesamt						
Insgesamt	100	49,9	8,6	14,0	0,2	26,7
15–20	100	2,1	0,1	/	/	97,6
20–25	100	36,4	3,5	3,2	0,1	56,5
25–30	100	49,9	8,1	17,8	0,2	23,8
30–35	100	50,5	9,0	22,8	0,2	17,2
35–40	100	52,2	9,4	21,1	0,2	16,8
40–45	100	56,2	10,3	18,3	0,2	14,8
45–50	100	57,5	11,5	16,3	0,2	14,2
50–55	100	57,1	11,2	16,0	0,2	15,1
55–60	100	57,2	10,4	16,4	0,2	15,3
60–65	100	56,9	10,0	15,6	0,2	16,9
65 und älter	100	51,9	8,3	10,2	0,2	28,0
Männlich						
Insgesamt	100	50,6	9,9	16,4	0,2	22,4
15–20	100	2,1	/	/	/	97,6
20–25	100	38,7	2,0	2,5	/	56,5
25–30	100	51,7	6,9	15,6	0,2	25,3
30–35	100	51,4	8,7	22,0	0,2	17,4
35–40	100	52,1	9,8	21,7	/	15,9
40–45	100	54,6	11,1	20,3	0,2	13,4
45–50	100	55,9	12,4	18,6	0,2	12,5
50–55	100	56,4	12,3	18,2	0,2	12,5
55–60	100	56,5	11,8	19,5	0,2	11,6
60–65	100	55,8	12,2	20,5	/	10,8
65 und älter	100	56,4	12,8	16,5	0,2	13,2
Weiblich						
Insgesamt	100	49,3	7,4	11,7	0,2	30,8
15–20	100	2,1	/	/	/	97,5
20–25	100	34,1	5,1	4,0	/	56,5
25–30	100	47,9	9,4	20,0	/	22,3
30–35	100	49,7	9,3	23,6	0,2	17,1
35–40	100	52,3	9,0	20,5	/	17,8
40–45	100	57,9	9,4	16,2	0,2	16,1
45–50	100	59,2	10,5	14,0	0,2	15,8
50–55	100	57,8	10,1	13,8	0,2	17,7
55–60	100	58,0	9,1	13,4	0,2	19,0
60–65	100	57,9	7,9	11,0	/	22,6
65 und älter	100	48,4	4,8	5,3	0,2	39,5

1) Einschließlich 409.000 Personen (0,6%), die keine Angaben zum beruflichen Bildungsabschluss gemacht haben.
2) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses oder einer Anlernausbildung.
3) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung, Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens sowie Fachschulabschluss der ehemaligen DDR.
4) Einschließlich Fachhochschulabschluss, Ingenieurschulabschluss, Verwaltungsfachhochschulabschluss, Lehrerausbildung sowie Promotion.
5) Einschließlich Berufsvorbereitungsjahr und beruflichen Praktikums, da durch diese keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

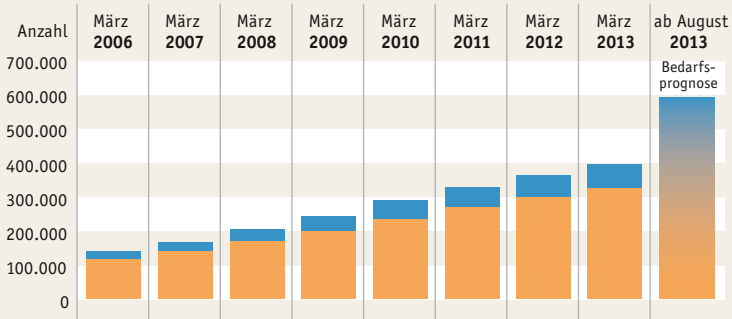
Abb. C1-3A: Art des ersten Betreuungssettings in der Betreuungsbiografie* 2011 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern und Migrationshintergrund (in %)



* *Befragung der Eltern von Kindern, die im Jahr 2011 5 Jahre alt waren, zur bisherigen Betreuungsbiografie ihres Kindes.*
1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2011, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen **→ Tab. C1-6web**

Abb. C2-3A: Unter 3-Jährige in Kindertagesbetreuung 2006 bis 2013 sowie erwarteter Platzbedarf 2013 in Westdeutschland



		März 2006	März 2007	März 2008	März 2009	März 2010	März 2011	März 2012	März 2013	ab August 2013
Bildungsbeteiligung insgesamt	Anzahl	**137.667**	**166.592**	**203.721**	**241.852**	**286.982**	**326.462**	**361.078**	**394.148**	**588.600**
	Quote in %	***8,0***	***9,9***	***12,2***	***14,6***	***17,4***	***20,0***	***22,3***	***24,2***	***37,0***
Tagespflege	Anzahl	20.969	28.932	36.090	43.654	52.998	59.880	65.464	70.841	
	Anteil in %	*15,2*	*17,4*	*17,7*	*18,0*	*18,5*	*18,3*	*18,1*	*18,0*	
Tageseinrichtungen	Anzahl	116.698	137.660	167.631	198.198	233.984	266.582	295.614	323.307	
	Anteil in %	*84,8*	*82,6*	*82,3*	*82,0*	*81,5*	*81,7*	*81,9*	*82,0*	

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik; 12. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung Variante 1-W1, eigene Berechnungen **→ Tab. C2-10web**

Tab. C2-1A: Kindertageseinrichtungen 2006, 2008, 2010, 2012 und 2013 nach Art der Einrichtung und Ländergruppen

Art der Einrichtung	2006	2008	2010	2012	2013	Veränderung	
						2013 zu 2006	2013 zu 2012
	Anzahl					in %	
Deutschland							
Insgesamt	45.252	46.543	47.412	48.308	48.798	+7,8	+1,0
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren	605	1.006	1.386	1.631	1.725	+185,1	+5,8
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)	25.699	25.069	22.892	21.422	20.499	−20,2	−4,3
Angebote für mehrere Altersgruppen[1)]	18.948	20.468	23.134	25.255	26.574	+40,2	+5,2
Westdeutschland							
Insgesamt	36.313	37.526	38.247	38.940	39.308	+8,2	+0,9
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren	516	928	1.299	1.525	1.612	+212,4	+5,7
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)	24.071	23.673	21.700	20.290	19.375	−19,5	−4,5
Angebote für mehrere Altersgruppen[1)]	11.726	12.925	15.248	17.125	18.321	+56,2	+7,0
Ostdeutschland							
Insgesamt	8.939	9.017	9.165	9.368	9.490	+6,2	+1,3
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren	89	78	87	106	113	+27,0	+6,6
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)	1.628	1.396	1.192	1.132	1.124	−31,0	−0,7
Angebote für mehrere Altersgruppen[1)]	7.222	7.543	7.886	8.130	8.253	+14,3	+1,5

1) Dazu gehören Einrichtungen, die klar getrennte Gruppen für unter 3-Jährige und 2- bzw. 3-Jährige bis zum Schuleintritt anbieten, sowie Einrichtungen, in denen die Altersgruppen der unter 3-Jährigen und der Kindergartenkinder gemischt werden. Letztere werden oft als Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen bezeichnet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C2-2A: Kinder in Tageseinrichtungen 2006 und 2013 nach Alters- und Trägergruppen

Trägergruppe	2006		2013		Veränderung 2013 zu 2006		
	Anzahl	in%	Anzahl	in%	Anzahl	in %	in Prozentpunkten
Unter 3-Jährige							
Insgesamt	253.894	100	503.926	100	+250.032	+98,5	X
Öffentliche Träger	94.821	37,3	155.182	30,8	+60.361	+63,7	−6,6
Nicht-konfessionelle Wohlfahrtsverbände	62.232	24,5	107.960	21,4	+45.728	+73,5	−3,1
Konfessionelle Wohlfahrtsverbände, Kirchen und sonstige Religionsgemeinschaften	52.592	20,7	138.212	27,4	+85.620	+162,8	+6,7
Sonstige Träger	44.249	17,4	102.572	20,4	+58.323	+131,8	+2,9
Darunter privatgewerbliche Träger	4.518	1,8	15.561	3,1	+11.043	+244,4	+1,3
3- bis unter 6-Jährige[1)]							
Insgesamt	1.941.179	100	1.928.461	100	−12.718	−0,7	X
Öffentliche Träger	710.338	36,6	656.691	34,1	−53.647	−7,6	−2,5
Nicht-konfessionelle Wohlfahrtsverbände	266.180	13,7	305.443	15,8	+39.263	+14,8	+2,1
Konfessionelle Wohlfahrtsverbände, Kirchen und sonstige Religionsgemeinschaften	841.604	43,4	782.205	40,6	−59.399	−7,1	−2,8
Sonstige Träger	123.057	6,3	184.122	9,5	+61.065	+49,6	+3,2
Darunter privatgewerbliche Träger	5.926	0,3	12.970	0,7	+7.044	+118,9	+0,4

1) Einschließlich 1.147 unter 6-jähriger Schulkinder in Kindertageseinrichtungen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C2-3A: Kindertagespflegepersonen 2006 und 2013 nach Anzahl der betreuten Kinder und Ländern

Land	Insgesamt	Davon nach Anzahl der betreuten Kinder				
		1	2	3	4	5 und mehr
	Anzahl	in %				
2013						
Deutschland	43.953	23,2	20,1	16,3	14,6	25,7
Westdeutschland	37.496	25,7	22,0	16,3	13,5	22,5
Ostdeutschland	6.457	9,0	9,0	16,3	21,1	44,6
Baden-Württemberg	6.717	28,5	23,5	16,5	11,7	19,8
Bayern	3.390	24,7	21,5	15,6	13,2	25,1
Berlin	1.685	18,0	10,1	17,4	16,3	38,2
Brandenburg	1.206	6,1	8,7	15,1	20,4	49,8
Bremen	337	23,7	19,3	13,4	14,2	29,4
Hamburg	1.287	20,7	20,8	15,9	14,5	28,2
Hessen	3.106	22,6	22,3	18,1	13,8	23,2
Mecklenburg-Vorpommern	1.439	4,2	10,2	21,3	29,6	34,7
Niedersachsen	6.097	24,6	21,1	16,3	14,2	23,8
Nordrhein-Westfalen	12.569	26,0	21,6	17,3	14,2	21,0
Rheinland-Pfalz	1.802	38,5	25,6	13,8	9,2	12,9
Saarland	296	31,8	21,3	14,5	14,2	18,2
Sachsen	1.619	3,5	5,1	11,2	20,4	59,9
Sachsen-Anhalt	147	8,8	4,8	14,3	17,0	55,1
Schleswig-Holstein	1.895	14,7	21,4	11,6	15,4	36,9
Thüringen	361	20,5	19,4	18,6	16,9	24,7
2006						
Deutschland	30.427	47,2	23,9	13,6	7,3	8,0
Westdeutschland	25.552	52,8	25,3	11,0	4,9	6,0
Ostdeutschland	4.875	18,1	16,3	27,5	19,6	18,5
Baden-Württemberg	5.874	52,7	27,0	11,3	4,5	4,5
Bayern	3.157	58,2	20,8	9,9	4,8	6,3
Berlin	1.342	17,5	14,1	31,7	17,7	18,9
Brandenburg	963	18,1	13,4	19,5	18,2	30,8
Bremen	440	59,8	25,5	6,8	4,8	3,2
Hamburg	2.353	37,7	23,5	14,9	8,6	15,4
Hessen	2.185	49,1	28,1	11,1	6,5	5,3
Mecklenburg-Vorpommern	1.429	11,1	17,4	38,3	25,8	7,4
Niedersachsen	2.408	57,1	27,0	9,3	3,7	2,9
Nordrhein-Westfalen	6.291	55,1	25,1	11,0	4,1	4,6
Rheinland-Pfalz	1.198	58,4	26,0	8,2	3,8	3,6
Saarland	265	59,2	27,2	8,3	2,3	3,0
Sachsen	777	21,0	18,5	16,6	18,3	25,6
Sachsen-Anhalt	87	31,0	23,0	13,8	4,6	27,6
Schleswig-Holstein	1.381	45,5	24,1	13,2	5,6	11,5
Thüringen	277	44,4	23,1	14,4	10,5	7,6
Veränderung 2013 zu 2006						
	Anzahl	in Prozentpunkten				
Deutschland	+13.526	−24,0	−3,8	+2,7	+7,3	+17,8
Westdeutschland	+11.944	−27,1	−3,3	+5,3	+8,5	+16,5
Ostdeutschland	+1.582	−9,1	−7,3	−11,3	+1,5	+26,2
Baden-Württemberg	+843	−24,2	−3,5	+5,3	+7,2	+15,2
Bayern	+233	−33,5	+0,7	+5,7	+8,4	+18,8
Berlin	+343	+0,5	−4,0	−14,3	−1,4	+19,2
Brandenburg	+243	−12,0	−4,7	−4,4	+2,2	+18,9
Bremen	−103	−36,0	−6,2	+6,5	+9,5	+26,2
Hamburg	−1.066	−17,0	−2,7	+1,0	+5,9	+12,8
Hessen	+921	−26,4	−5,8	+7,0	+7,3	+17,9
Mecklenburg-Vorpommern	+10	−6,9	−7,2	−17,0	+3,8	+27,3
Niedersachsen	+3.689	−32,5	−5,9	+7,1	+10,5	+20,9
Nordrhein-Westfalen	+6.278	−29,1	−3,6	+6,3	+10,1	+16,4
Rheinland-Pfalz	+604	−19,9	−0,4	+5,6	+5,4	+9,3
Saarland	+31	−27,5	−5,9	+6,2	+11,9	+15,2
Sachsen	+842	−17,5	−13,5	−5,4	+2,1	+34,2
Sachsen-Anhalt	+60	−22,2	−18,2	+0,5	+12,4	+27,5
Schleswig-Holstein	+514	−30,9	−2,7	−1,6	+9,7	+25,4
Thüringen	+84	−23,9	−3,7	+4,1	+6,4	+17,1

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Tab. C3-1A: Quote der Bildungsbeteiligung* von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006, 2010 und 2013 nach Altersjahren und Ländergruppen (in %)**

Altersgruppe	2006			2010			2013		
	Insgesamt[1)]	Davon		Insgesamt[1)]	Davon		Insgesamt[1)]	Davon	
		Tages-einrich-tungen[1)]	Tagespflege		Tages-einrich-tungen[1)]	Tagespflege		Tages-einrich-tungen[1)]	Tagespflege
	in %								
Deutschland									
Unter 3-Jährige	13,6	12,1	1,6	23,1	19,6	3,5	29,3	24,8	4,5
3- bis u. 6-Jährige	87,6	87,1	0,5	93,2	92,3	0,9	94,1	93,5	0,6
Unter 1-Jährige	2,3	1,5	0,8	2,4	1,6	0,8	2,7	1,8	0,9
1-Jährige	11,6	9,6	2,1	22,7	17,8	4,9	30,8	24,1	6,7
2-Jährige	26,6	24,7	1,9	43,5	38,8	4,7	53,9	47,8	6,0
3-Jährige	76,7	76,0	0,7	86,6	85,2	1,3	88,6	87,5	1,1
4-Jährige	92,0	91,5	0,5	95,3	94,5	0,8	95,2	94,8	0,3
5-Jährige	93,4	93,0	0,4	97,3	96,6	0,6	98,1	97,9	0,2
Westdeutschland									
Unter 3-Jährige	8,0	6,8	1,2	17,4	14,2	3,2	24,2	19,8	4,3
3- bis u. 6-Jährige	86,8	86,2	0,5	92,8	91,8	1,0	93,7	93,2	0,5
Unter 1-Jährige	1,5	0,8	0,7	1,9	1,1	0,8	2,3	1,4	0,9
1-Jährige	5,4	3,9	1,5	15,0	10,5	4,4	23,1	16,8	6,3
2-Jährige	16,7	15,3	1,4	34,8	30,4	4,4	46,6	40,8	5,9
3-Jährige	74,0	73,4	0,7	84,9	83,5	1,4	87,4	86,2	1,2
4-Jährige	91,9	91,4	0,5	95,3	94,5	0,8	95,1	94,8	0,3
5-Jährige	93,4	93,0	0,4	97,5	96,8	0,7	98,1	97,9	0,2
Ostdeutschland									
Unter 3-Jährige	39,3	36,2	3,2	46,6	41,9	4,7	49,8	44,5	5,3
3- bis u. 6-Jährige	91,9	91,2	0,6	95,1	94,4	0,7	95,7	95,0	0,6
Unter 1-Jährige	5,8	4,6	1,2	4,6	3,6	1,0	4,3	3,4	0,9
1-Jährige	39,8	35,3	4,5	54,8	47,7	7,1	61,5	53,2	8,3
2-Jährige	72,5	68,7	3,8	80,4	74,3	6,1	83,2	76,4	6,8
3-Jährige	89,5	88,5	1,0	93,8	92,7	1,1	93,8	92,8	1,0
4-Jährige	92,7	92,2	0,5	95,1	94,6	0,5	95,2	94,8	0,4
5-Jährige	93,3	93,0	0,4	96,4	96,0	0,4	97,9	97,6	0,3

** Bei der Berechnung der altersspezifischen Quoten der Bildungsbeteiligung wird die Anzahl der Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege auf die altersentsprechende Bevölkerung am 31. Dezember des vorherigen Jahres bezogen. In **B4** ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Altersabgrenzung andere Werte.*

*** Kinder, die sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Kindertagespflege nutzen, wurden bis zum Jahr 2011 doppelt gezählt. Seit 2012 werden sie herausgerechnet.*

*1) Bei der Quote der 3- bis unter 6-Jährigen werden Kinder, die vorschulische Einrichtungen bzw. die Schule besuchen, berücksichtigt. Für die Quote der 5-Jährigen werden ebenfalls überwiegend 5-jährige Kinder, die vorschulische Einrichtungen bzw. die Schule besuchen, berücksichtigt. Bei den anderen jahrgangsspezifischen Quoten der 3- und 4-Jährigen können die Kinder in vorschulischen Einrichtungen nicht berücksichtigt werden, da keine exakte Aufgliederung der Vorschulkinder nach diesen Altersjahren vorliegt. Lediglich für Baden-Württemberg ist diese Aufgliederung möglich, hier wurden nur die 5-Jährigen in vorschulischen Einrichtungen berücksichtigt. Für den 15.03.2006 liegt keine gesonderte Ausweisung der 5-Jährigen vor, die vorschulische Einrichtungen bzw. die Schule besuchen. Für Hamburg wurde 2013 erstmals eine stichtagsgenaue Sonderauswertung herangezogen, die die Anzahl der 5-Jährigen in vorschulischen Einrichtungen bzw. Schulen am 01.03.2013 ausweist (vgl. Erläuterungen in **Tab. C3-5web**).*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Schulstatistik; Bevölkerungsstatistik; Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration der Freien und Hansestadt Hamburg, eigene Berechnungen

Tab. C3-2A: Kinder im Alter von unter 3 Jahren* in Tageseinrichtungen und Tagespflege** 2013 nach Ländern

Land	Kinder im Alter von unter 3 Jahren	Bildungsbeteiligung			Bildungsbeteiligungsquote[1)]		
		Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
			Tages-einrichtungen	Tagespflege		Tages-einrichtungen	Tagespflege
	Anzahl				in %		
Deutschland	2.035.685	596.289	503.926	92.363	29,3	24,8	4,5
Westdeutschland	1.629.933	394.148	323.307	70.841	24,2	19,8	4,3
Ostdeutschland	405.752	202.141	180.619	21.522	49,8	44,5	5,3
Baden-Württemberg	273.013	67.948	58.805	9.143	24,9	21,5	3,3
Bayern	321.890	79.714	72.562	7.152	24,8	22,5	2,2
Berlin	100.531	43.890	39.566	4.324	43,7	39,4	4,3
Brandenburg	57.730	30.960	26.777	4.183	53,6	46,4	7,2
Bremen	16.278	3.776	3.062	714	23,2	18,8	4,4
Hamburg	50.335	19.337	17.266	2.071	38,4	34,3	4,1
Hessen	156.425	40.134	32.885	7.249	25,7	21,0	4,6
Mecklenburg-Vorpommern	39.007	21.251	16.405	4.846	54,5	42,1	12,4
Niedersachsen	188.744	46.134	35.765	10.369	24,4	18,9	5,5
Nordrhein-Westfalen	439.086	87.185	60.624	26.561	19,9	13,8	6,0
Rheinland-Pfalz	95.718	27.039	25.017	2.022	28,2	26,1	2,1
Saarland	21.101	5.181	4.666	515	24,6	22,1	2,4
Sachsen	104.829	49.527	42.909	6.618	47,2	40,9	6,3
Sachsen-Anhalt	51.237	29.577	29.064	513	57,7	56,7	1,0
Schleswig-Holstein	67.343	17.700	12.655	5.045	26,3	18,8	7,5
Thüringen	52.418	26.936	25.898	1.038	51,4	49,4	2,0

** In **B4** ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Altersabgrenzung andere Werte.*

*** Kinder, die sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Kindertagespflege nutzen, werden nicht doppelt gezählt.*

*1) Bei der Berechnung der altersspezifischen Quoten der Bildungsbeteiligung wird die Anzahl der Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege auf die altersentsprechende Bevölkerung am 31. Dezember des vorherigen Jahres bezogen. In **B4** ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Altersabgrenzung andere Werte.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013; Bevölkerungsstatistik 2012, eigene Berechnungen

Tab. C3-3A: Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache im Alter von unter 14 Jahren in Tageseinrichtungen 2006 und 2013 nach dem Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache in der jeweiligen Einrichtung und Ländern*

Land	Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache	Davon in Tageseinrichtungen mit ... % bis unter ... % Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache							
		0–25		25–50		50–75		75–100	
	Anzahl	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
2013									
Westdeutschland	449.984	136.666	30,4	161.896	36,0	104.266	23,2	47.156	10,5
Baden-Württemberg	83.042	26.000	31,3	30.189	36,4	18.414	22,2	8.439	10,2
Bayern	76.765	25.519	33,2	25.734	33,5	16.811	21,9	8.701	11,3
Berlin	37.154	7.582	20,4	10.195	27,4	10.636	28,6	8.741	23,5
Bremen	6.470	1.218	18,8	2.176	33,6	2.524	39,0	552	8,5
Hamburg	19.608	4.395	22,4	6.852	34,9	6.271	32,0	2.090	10,7
Hessen	61.378	13.603	22,2	21.866	35,6	16.009	26,1	9.900	16,1
Niedersachsen	33.599	15.129	45,0	12.366	36,8	4.948	14,7	1.156	3,4
Nordrhein-Westfalen	127.564	33.045	25,9	47.533	37,3	32.768	25,7	14.218	11,1
Rheinland-Pfalz	26.213	9.853	37,6	9.927	37,9	4.701	17,9	1.732	6,6
Saarland	4.717	2.175	46,1	1.818	38,5	630	13,4	94	2,0
Schleswig-Holstein	10.628	5.729	53,9	3.435	32,3	1.190	11,2	274	2,6
2006									
Westdeutschland	405.688	136.714	33,7	144.084	35,5	90.909	22,4	33.981	8,4
Baden-Württemberg	73.167	26.064	35,6	27.204	37,2	15.366	21,0	4.533	6,2
Bayern	77.876	24.399	31,3	26.599	34,2	17.729	22,8	9.149	11,7
Berlin	26.412	5.474	20,7	5.964	22,6	6.847	25,9	8.127	30,8
Bremen	5.328	921	17,3	1.980	37,2	2.291	43,0	136	2,6
Hamburg	15.880	3.028	19,1	5.651	35,6	5.505	34,7	1.696	10,7
Hessen	48.808	13.155	27,0	18.121	37,1	12.654	25,9	4.878	10,0
Niedersachen	30.204	14.745	48,8	9.472	31,4	4.819	16,0	1.168	3,9
Nordrhein-Westfalen	118.448	37.279	31,5	43.041	36,3	27.202	23,0	10.926	9,2
Rheinland-Pfalz	22.325	9.788	43,8	8.012	35,9	3.376	15,1	1.149	5,1
Saarland	4.372	2.128	48,7	1.575	36,0	597	13,7	72	1,6
Schleswig-Holstein	9.280	5.207	56,1	2.429	26,2	1.370	14,8	274	3,0
Veränderung 2013 zu 2006									
	Anzahl	Anzahl	in Prozent-punkten	Anzahl	in Prozent-punkten	Anzahl	in Prozent-punkten	Anzahl	in Prozent-punkten
Westdeutschland	+44.296	−48	−3,3	+17.812	+0,5	+13.357	+0,8	+13.175	+2,1
Baden-Württemberg	+9.875	−64	−4,3	+2.985	−0,8	+3.048	+1,2	+3.906	+4,0
Bayern	−1.111	+1.120	+1,9	−865	−0,7	−918	−0,9	−448	−0,4
Berlin	+10.742	+2.108	−0,3	+4.231	+4,9	+3.789	+2,7	+614	−7,2
Bremen	+1.142	+297	+1,5	+196	−3,6	+233	−4,0	+416	+5,9
Hamburg	+3.728	+1.367	+3,3	+1.201	−0,7	+766	−2,7	+394	0,0
Hessen	+12.570	+448	−4,8	+3.745	−1,5	+3.355	+0,2	+5.022	+6,1
Niedersachsen	+3.395	+384	−3,8	+2.894	+5,4	+129	−1,3	−12	−0,5
Nordrhein-Westfalen	+9.116	−4.234	−5,6	+4.492	+1,0	+5.566	+2,7	+3.292	+1,9
Rheinland-Pfalz	+3.888	+65	−6,2	+1.915	+2,0	+1.325	+2,8	+583	+1,5
Saarland	+345	+47	−2,6	+243	+2,5	+33	−0,3	+22	+0,4
Schleswig-Holstein	+1.348	+522	−2,2	+1.006	+6,1	−180	−3,6	0	−0,4

* *Für die ostdeutschen Flächenländer sind teilweise aufgrund zu geringer Stichprobengrößen keine oder nur eingeschränkte Aussagen zu treffen, weshalb diese nicht ausgewiesen werden.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C3-4A: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege* 2009 und 2013 nach Migrationshintergrund**, Altersgruppen und Ländern

Land[1)]	Unter 3-Jährige				3- bis unter 6-Jährige			
	Insgesamt	Davon		Differenz	Insgesamt	Davon		Differenz
		Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund			Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund	
	in %			in Prozentpunkten	in %			in Prozentpunkten
2013								
Deutschland	29	17	35	18	94	85	98	13
Ostdeutschland (mit Berlin)	50	25	55	30	96	74	100	26
Baden-Württemberg	25	17	30	13	95	95	95	0
Bayern	25	16	29	13	91	79	97	18
Hamburg	38	26	47	21	88	81	95	14
Hessen	26	17	31	14	93	94	93	−1
Niedersachsen	24	13	29	16	94	74	102	28
Nordrhein-Westfalen	20	14	23	9	93	87	96	9
Rheinland-Pfalz	28	20	32	12	98	96	99	3
Schleswig-Holstein	26	16	29	13	91	66	100	34
2009								
Deutschland	20	11	25	14	92	84	96	12
Ostdeutschland (ohne Berlin-Ost)	46	16	49	33	95	66	98	32
Baden-Württemberg	16	11	18	7	96	95	97	2
Bayern	16	9	19	9	90	72	97	25
Hamburg	26	15	34	20	82	79	84	5
Hessen	16	10	20	10	93	87	96	8
Niedersachsen	12	6	14	8	89	76	93	18
Nordrhein-Westfalen	12	7	15	7	91	89	93	3
Rheinland-Pfalz	18	12	20	8	97	92	99	7
Schleswig-Holstein	15	7	17	10	86	69	91	22
Veränderung 2013 zu 2009								
	in Prozentpunkten							
Deutschland	+9	+7	+10	+4	+2	+1	+2	+1
Ostdeutschland[2)]	•	•	•	•	•	•	•	•
Baden-Württemberg	+9	+6	+12	+6	−1	+1	−2	−2
Bayern	+9	+7	+10	+4	+2	+7	0	−7
Hamburg	+13	+12	+13	+1	+6	+2	+11	+9
Hessen	+9	+7	+11	+4	0	+7	−3	−9
Niedersachsen	+12	+7	+15	+8	+5	−2	+9	+10
Nordrhein-Westfalen	+8	+7	+9	+2	+1	−2	+4	+6
Rheinland-Pfalz	+11	+8	+12	+4	+1	+4	0	−4
Schleswig-Holstein	+12	+9	+12	+3	+5	−3	+9	+12

* *Anteil der Kinder in Tagespflege, die nicht zusätzlich eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung oder eine Ganztagsschule besuchen, sowie der Kinder in Tageseinrichtungen (ohne Kinder in (vor-)schulischen Einrichtungen) an allen Kindern in derselben Alters- und Bevölkerungsgruppe. Für 2009 konnten die Doppelzählungen von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege nicht herausgerechnet werden.*

** *Die Anzahl der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland wurde für die vorliegende Darstellung durch die Auswertung von Mikrozensus und Bevölkerungsstatistik nach der Abgrenzung der Statistiken der Kindertagesbetreuung („mindestens ein Elternteil ist ausländischer Herkunft") ermittelt.*

1) *Die Ergebnisse werden ohne Bremen und das Saarland sowie die ostdeutschen Länder dargestellt. Aufgrund zu schwacher Besetzungszahlen in mindestens einer der interessierenden Altersgruppen werden migrationsspezifische Betreuungsquoten dort nicht nachgewiesen (hochgerechnete Werte unter 10.000). Grund dafür ist, dass der Mikrozensus eine Stichprobenerhebung ist, bei der die auf Basis der Stichprobe berechneten Ergebnisse (u. a.) mit Zufallsfehlern behaftet sind, die umso größer werden, je kleiner die Fallzahl ist. Da in der Statistik zur Kindertagesbetreuung die Anzahl der betreuten Kinder im jeweiligen Kreis ermittelt wird und keine Zuordnung der Kinder zu ihrem Wohnort erfolgt, kann die Betreuungsquote in einzelnen Kreisen oder evtl. auch in einem Land in Ausnahmefällen über 100 % liegen.*

2) *Da Ostdeutschland 2009 ohne Berlin-Ost und 2013 mit Berlin ausgewiesen wird, ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse nicht möglich.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013; Mikrozensus 2012; Bevölkerungsstatistik 2012, eigene Berechnungen; Böttcher, A., Krieger, S. & Kolvenbach, F.-J. (2010), Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik, Heft 2/2010, S. 158–164

Tab. C4-1A: Pädagogisches Personal* in Kindertageseinrichtungen 2006 bis 2013 nach Umfang der Beschäftigung und Ländergruppen

Jahr	Insgesamt	Davon			
		38,5 und mehr Wochenstunden	32 bis unter 38,5 Wochenstunden	21 bis unter 32 Wochenstunden	Unter 21 Wochenstunden[1)]
	Anzahl	in %			
Deutschland					
2006	317.237	40,0	15,3	29,3	15,4
2007	326.310	39,2	15,6	29,7	15,5
2008	341.327	39,2	16,1	29,0	15,7
2009	359.454	39,2	16,6	28,6	15,7
2010	379.006	39,8	16,3	28,2	15,6
2011	393.558	40,3	17,2	27,6	15,0
2012	416.439	40,2	17,6	27,2	15,0
2013	444.232	40,3	17,7	26,5	15,4
Westdeutschland					
2006	248.235	45,1	10,1	27,5	17,4
2007	255.718	43,8	10,8	28,0	17,4
2008	269.070	43,5	11,1	27,5	17,9
2009	283.631	43,3	11,4	27,4	17,9
2010	299.155	43,1	11,9	27,2	17,9
2011	309.154	42,9	12,5	27,2	17,4
2012	327.472	43,0	12,9	26,8	17,4
2013	350.967	42,9	13,0	26,2	17,9
Ostdeutschland					
2006	69.002	21,8	34,1	35,7	8,5
2007	70.592	22,8	33,1	35,6	8,5
2008	72.257	22,9	34,6	34,6	7,9
2009	75.823	23,8	35,8	33,1	7,3
2010	79.851	27,6	33,0	32,3	7,1
2011	84.404	30,6	34,3	28,9	6,3
2012	88.967	30,1	34,9	28,8	6,2
2013	93.265	30,2	35,7	27,8	6,2

* *Ohne Personal, das in Gruppen mit ausschließlich Schulkindern tätig ist, und ohne freigestellte Leitungstätige. Personen, die im ersten Arbeitsbereich Leitungstätigkeiten ausüben und im zweiten als Gruppenleitung, Zweitkraft, zur Förderung von Kindern mit Behinderungen oder gruppenübergreifend tätig sind, werden dem pädagogischen Personal zugeordnet. In* ***B2*** *ergeben sich aufgrund unterschiedlicher Abgrenzungen andere Werte.*

1) *Nebenberuflich Beschäftige werden seit 2011 nicht mehr einzeln ausgewiesen, weshalb sie in den Beschäftigten mit unter 21 Wochenstunden enthalten sind.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C4-2A: Personalschlüssel 2013 nach Gruppenformen* und Ländern (Median)**

Land	Tendenziell altershomogene Gruppen		Tendenziell altersheterogene Gruppen		
	Mit ausschließlich unter 3-Jährigen	Mit ausschließlich unter 4-Jährigen	Mit Kindern aller Altersgruppen	Mit Kindern ab 2 Jahren	
				Mit 1 oder 2 2-Jährigen in der Gruppe	Mit 3 und mehr 2-Jährigen in der Gruppe
	Median (Vollzeitbeschäftigungsäquivalent : Ganztagsinanspruchnahmeäquivalente)				
Deutschland[1)]	4,6	4,7	7,1	8,9	8,1
Westdeutschland	3,8	4,1	6,6	8,7	7,9
Ostdeutschland[1)]	6,3	7,9	10,5	12,1	10,8
Baden-Württemberg	3,3	3,6	6,0	8,2	7,2
Bayern	3,9	4,2	7,6	8,9	8,3
Berlin[1)]	X	X	X	X	X
Brandenburg	6,5	7,6	10,1	11,0	10,2
Bremen	3,2	3,3	6,5	7,8	5,5
Hamburg	5,4	6,0	8,1	9,5	8,9
Hessen	4,0	4,3	7,6	9,8	8,8
Mecklenburg-Vorpommern	6,1	7,6	11,2	14,1	11,9
Niedersachsen	4,2	4,4	6,4	8,4	7,7
Nordrhein-Westfalen	3,6	3,9	6,0	8,5	7,9
Rheinland-Pfalz	3,8	4,9	6,8	8,7	8,1
Saarland	3,7	4,0	7,1	9,9	7,9
Sachsen	6,6	8,2	11,2	12,7	11,5
Sachsen-Anhalt	6,7	8,1	11,0	12,3	11,4
Schleswig-Holstein	3,9	4,1	5,9	9,0	7,2
Thüringen	5,4	7,6	9,4	10,7	9,7

** Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur werden nicht ausgewiesen, da für sie die Ausweisung eines gruppenbezogenen Personalschlüssels nicht sinnvoll ist.*

*** Ohne Stundenvolumen für Leitungsaufgaben. Der ausgewiesene Personalschlüssel gibt nicht die tatsächliche Erzieher-Kind-Relation in den Gruppen wieder. Zur (geänderten) Berechnungsgrundlage vgl. Fuchs-Rechlin, K. (2013). Genauer hingeschaut – Personalausstattung in KiTas schlecher als gedacht. KomDat Jugendhilfe, 1, S. 12–15. Zur Aussagekraft der Berechnung vgl. Fuchs-Rechlin, K. (2010). Erkenntnispotenziale der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik. In: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland". Berlin, S. 55–77.*

1) Ohne Berlin: In Berlin werden fast alle Einrichtungen statistisch als Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur erfasst, auch wenn in Einrichtungen mit einer festen Gruppenstruktur gearbeitet wird. Aus diesem Grund sind keine weiteren Aussagen dazu möglich, welche Gruppenformen Kinder unter 3 Jahren nutzen und wie der Personaleinsatz in den Gruppen gestaltet wird.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C4-3A: Absolventinnen und Absolventen des Ausbildungsgangs zur Erzieherin/zum Erzieher für die Schuljahre 2008/09 bis 2014/15 nach Ländern (Anzahl, ab 2012/13 Hochrechnung)

Land	Ausbildungsabschlüsse am Ende des Schuljahres ...				Hochrechnung[1)]		
	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
	Anzahl						
Deutschland	16.070	17.963	19.003	21.015	*22.968*	*25.098*	*27.473*
Westdeutschland	12.804	13.944	14.217	15.061	*16.083*	*17.402*	*19.235*
Ostdeutschland	3.266	4.019	4.786	5.954	*6.885*	*7.696*	*8.238*
Baden-Württemberg	2.569	2.273	2.365	2.533	*2.692*	*3.007*	*3.465*
Bayern	2.052	1.994	2.063	2.120	*2.237*	*2.334*	*2.545*
Berlin	977	1.064	1.191	1.444	*1.751*	*2.263*	*2.450*
Brandenburg	581	745	920	1.151	*1.343*	*1.485*	*1.467*
Bremen	185	192	214	221	*244*	*300*	*287*
Hamburg	463	578	545	618	*659*	*801*	*919*
Hessen	1.267	1.773	1.322	1.418	*1.539*	*1.679*	*1.951*
Mecklenburg-Vorpommern	206	269	332	459	*321*	*395*	*395*
Niedersachsen	1.620	1.802	1.923	2.048	*2.182*	*2.286*	*2.436*
Nordrhein-Westfalen	3.141	3.810	4.126	4.429	*4.564*	*4.703*	*4.987*
Rheinland-Pfalz	830	758	873	854	*985*	*1.150*	*1.381*
Saarland	174	200	183	186	*188*	*261*	*239*
Sachsen	693	976	1.084	1.658	*1.933*	*1.896*	*2.118*
Sachsen-Anhalt	313	415	532	458	*636*	*700*	*873*
Schleswig-Holstein	503	564	603	634	*791*	*882*	*1.027*
Thüringen	496	550	727	784	*900*	*957*	*934*

1) Die Ergebnisse der Jahre 2012/13 bis 2014/15 sind Hochrechnungen auf der Basis der Dynamik der Anfängerinnen und Anfänger jeweils drei Jahre zuvor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik; teilweise Nachrecherchen bei den Statistischen Landesämtern, eigene Berechnungen

Tab. C4-4A: Pädagogisches Personal* in Kindertageseinrichtungen 2013 nach Ausbildungsabschluss und Ländergruppe

Land	Insgesamt	Davon								
		Diplom-Sozialpädagoginnen/-pädagogen u. a.[1)]	Staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen/-pädagogen	Erzieherinnen/ Erzieher; Heilpädagoginnen/ Heilpädagogen (FS)	Kinderpflegerinnen/ -pfleger; Sozialassistentinnen/ -assistenten u. Ä.	Sonstige Sozial- und Erziehungsberufe[2)]	Gesundheitsberufe[3)]	Andere Abschlüsse[4)]	Praktikantinnen/ Praktikanten	Ohne Ausbildung/ anderweitig noch in Ausbildung
	Anzahl	in %								
D	444.232	3,6	0,3	69,9	13,6	1,8	1,3	2,7	2,3	4,4
W	350.967	3,6	0,3	66,3	16,8	1,6	1,4	2,6	2,9	4,4
O	93.265	3,9	0,5	83,3	1,5	2,8	0,7	3,1	0,2	4,2

* *Ohne Personal, das in Gruppen mit ausschließlich Schulkindern tätig ist, und ohne freigestellte Leitungstätige. Personen, die im ersten Arbeitsbereich Leitungstätigkeiten ausüben und im zweiten als Gruppenleitung, Zweitkraft, zur Förderung von Kindern mit Behinderungen oder gruppenübergreifend tätig sind, werden dem pädagogischen Personal zugeordnet. In* ***B2*** *ergeben sich aufgrund unterschiedlicher Abgrenzungen andere Werte.*

1) Diplom-Sozialpädagoginnen/-pädagogen; Diplom-Pädagoginnen/-pädagogen; Diplom-Sozialarbeiterinnen/-arbeiter; Diplom-Heilpädagoginnen/-pädagogen (FH).

2) Heilerzieherinnen/-erzieher; Heilerziehungspflegerinnen/-pfleger; Familienpflegerinnen/-pfleger; soziale und medizinische Heilberufe; sonstige soziale, sozialpädagogische Kurzausbildung.

3) Kinder- und Jugendlichentherapeutin/-therapeut; Psychologische/r Psychotherapeut/in; Psychologin/Psychologe mit Hochschulabschluss; Beschäftigungs- und Arbeitstherapeutin/-therapeut; Ärztin/Arzt; Kinderkrankenschwester/-pfleger; Krankengymnastin/-gymnast; Masseurin/Masseur; Logopädin/Logopäde.

4) Sonstiger Hochschulabschluss; Lehrerin/Lehrer; Abschlussprüfung für den mittleren Dienst; Abschlussprüfung für den gehobenen Dienst; sonstiger Verwaltungsberuf; Hauswirtschaftsleiterin/-leiter; Hauswirtschafterin/-wirtschafter; Kaufmannsgehilfin/-gehilfe; Facharbeiterin/Facharbeiter; Meisterin/Meister; künstlerischer Berufsausbildungsabschluss; sonstiger Berufsausbildungsabschluss.

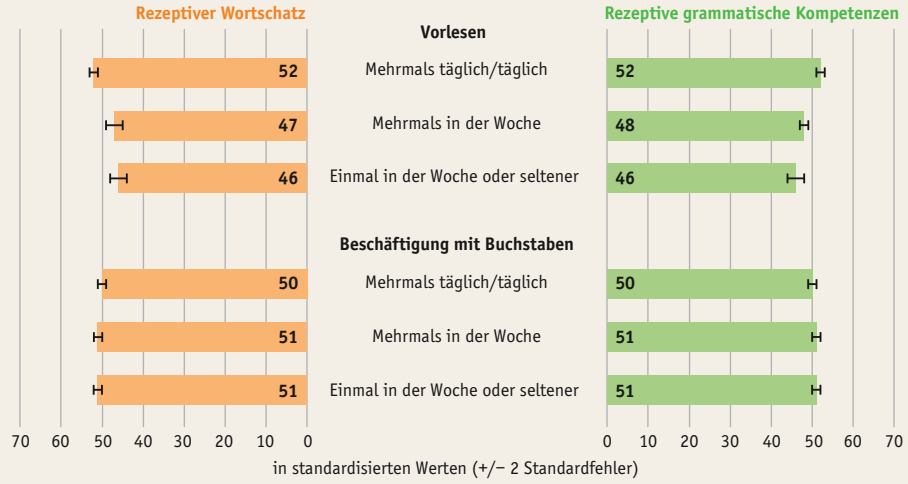
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C4-5A: Tagespflegepersonen 2006 und 2013 nach Art und Umfang der pädagogischen Qualifizierung und Ländergruppen (in %)

Art und Umfang der pädagogischen Qualifizierung	Deutschland		Westdeutschland		Ostdeutschland	
	2006	2013	2006	2013	2006	2013
	in %					
Mit pädagogischer Ausbildung	12,3	6,9	12,0	6,6	14,0	8,7
Mit pädagogischer Ausbildung und Qualifizierungskurs 160 Stunden und mehr	2,8	13,9	1,2	13,0	11,0	18,6
Mit pädagogischer Ausbildung und Qualifizierungskurs mit weniger als 160 Stunden	12,6	10,6	12,5	11,2	13,3	7,3
Nur Qualifizierungskurs 160 Stunden und mehr	5,1	38,9	2,5	37,5	18,6	47,0
Nur Qualifizierungskurs mit weniger als 160 Stunden	34,3	23,8	34,6	25,7	33,1	12,5
Ohne Qualifizierungskurs und pädagogische Ausbildung	32,9	5,9	37,3	5,9	10,0	5,8

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

Abb. C5-3A: Mittelwerte im rezeptiven Wortschatz und den Grammatikkompetenzen bei 5-Jährigen 2011 nach ausgewählten Bildungsaktivitäten in der Familie (in standardisierten Werten*)



* *Dargestellt sind standardisierte Werte mit der Metrik M = 50 und SD = 10.*

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2011, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen → ***Tab. C5-2web***

Tab. C5-1A: Übersicht über die Aktivitäten zur Sprachstandserhebung und additiven Sprachförderung in den Ländern 2013

Land	Verfahren[1]	Art des Verfahrens	Alle Kinder[2]	Monate vor Einschulung	Anteil der förderbedürftigen Kinder[3]					Dauer der zusätzlichen Förderung	
					2008	2009	2010	2011	2012		
					in %					Anzahl in Monaten	Anzahl in Stunden
Länder, in denen der Sprachstand aller Kinder landesweit zu einem Zeitpunkt erhoben wird											
BW	HASE	Screening	+	15–24	13,4	25,2	24,8	26,5	28,3	Max. 36	120 Std. pro Jahr
	SETK 3–5	Test									
BE	QuaSta	Beobachtung	+	15	16,5	17,1	17,0	17,8	17,2	12	15 p. W.
	Deutsch Plus 4	Screening			–	–	–				
BB	Meilensteine der Sprachentwicklung (ab 2012, empfohlen)[4]	Beobachtung	+	–	19,7	19,7	18,4	17,0	16,1	Mind. 3	3–5 p. W.
	KISTE (verbindlich)	Test		12							
HB	CITO	Test	+	12–18	Br.: 52,6	49,6	41,6	27,1	30,7	7–9	2–4 p. W.
					Brhv.: 44,6	43,3	46,0	42,1	46,4		
HH	Protokollbogen zur Vorstellung 4,5-Jähriger	Beobachtung	+	18	26,8	25,4	25,7	27,3	29,0	12	160 Std.
	Bildimpuls	Screening									
NI	Fit in Deutsch	Screening	+	15	13,0	15,7	17,0	16,0	16,1	12	1–12 p. W.
NW	Delfin 4 (bis 2014)	Screening	+	24	23,3	24,0	24,7	24,8	24,7	Keine landesweite Festlegung	
SL	„Früh Deutsch lernen“	Beobachtung	+	10	12,6	10,8	13,1	17,0	17,8	7	5–10 p. W.
SN	SSV	Screening	–	24	X[5]	X[5]	X[5]	X[5]	X[5]	Keine landesweite Festlegung	
	S-ENS		+	5–10							
ST	Delfin 4 (zwischen 2010–2012)	Screening	+	24	X[5]	10,9	10,7	X[5]	X[5]	12	k. A.
Länder, in denen der Sprachstand bestimmter Gruppen von Kindern landesweit zu einem Zeitpunkt erhoben wird											
BY	SISMIK (Teil 2)	Beobachtung	–	18–24	75,7	80,9	76,1	59,3	56,1	18	240 Std.
	„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“	Screening	–	6	–	–	–	48,7	47,7		
HE	KiSS	Screening	–	14–37	X[5]	32,3	30,9	25,1	24,0	12	10–15 p. W.
MV	DESK 3–6	Screening	–	12–36	X[5]	X[5]	X[5]	X[5]	X[5]	–	–
RP	VER-ES	Screening	–	12	34,0	27,7	X[5]	36,6	24,0	9	100–200 Std.
SH	SISMIK, SELDAK, HAVAS-5	Beobachtung	–	9	8,8	X[5]	X[5]	X[5]	X[5]	6	200 Std.
TH	–[6]	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

1) Abkürzung der Erhebungsverfahren:
CITO: Centraal Instituut Toets Ontwikkeling
DESK 3-6: Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten
HASE: Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung
HAVAS-5: Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen
KiSS: Kindersprachscreening
KISTE: Kindersprachtest für das Vorschulalter
QuaSta: Qualifizierte Statuserhebung Sprachentwicklung 4-jähriger Kinder in Kitas
SELDAK: Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern
S-ENS: Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen
SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder
SISMIK: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten
SSV: Sprachscreening im Vorschulalter
VER-ES: Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern im Jahr vor der Einschulung
WESPE: „Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand unserer Kinder ein“.

2) „+“= Ja, „–“= Nein.

3) Die Quoten sind nicht direkt vergleichbar, da nicht in allen Ländern alle Kinder getestet werden.

4) Bis zum Jahr 2012 wurde das Verfahren WESPE als Sprachstandsscreening eingesetzt.

*5) HE und MV: keine Daten verfügbar; RP: Quote 2010 nicht berechenbar, da Nicht-Kita-Kinder nicht ausgewiesen werden konnten; SH: genaue Daten werden nicht erhoben; SN: Quote nicht berechenbar, vgl. Erläuterungen in **Tab. C5-4web**; ST: 2008 keine Erhebung, Daten für 2011 und 2012 nicht verfügbar;*

6) Das Land Thüringen führt keine landesweite Sprachstandserhebung durch.

Quelle: Befragung der Länderministerien durch das DJI 2014

Tab. C6-1A: Anteil der verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen 2003/04 bis 2012/13 nach Ländergruppen (in %)

Ländergruppe	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
	in %									
Deutschland	5,6	5,7	4,8	4,8	5,5	6,0	6,7	7,5	6,0	6,6
Länder mit Stichtag 30.06.	–	5,6	5,0	3,8	6,0	5,3	5,3	5,1	5,4	5,4
Länder mit vorgezogener Einschulung[1)]	–	8,9	4,5	6,4	5,2	6,3	7,3	8,2	6,2	7,0
Westdeutschland	5,3	5,4	4,8	4,8	5,6	6,1	6,8	7,8	5,9	6,6
Länder mit Stichtag 30.06.	–	–	5,0	3,8	6,7	5,8	5,7	5,6	5,9	5,8
Länder mit vorgezogener Einschulung[1)]	–	–	4,5	6,5	4,9	6,2	7,3	8,3	5,9	6,7
Ostdeutschland[2)]	7,2	7,3	4,6	5,1	5,1	5,5	5,8	5,9	6,6	6,8
Länder mit Stichtag 30.06.	–	7,0	4,6	4,0	3,5	3,9	4,1	4,4	4,6	4,8
Länder mit vorgezogener Einschulung[1)]	–	8,9	4,6	6,2	6,8	7,1	7,4	7,5	8,5	8,7

1) 2004: Thüringen.
2005 und 2006: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Thüringen.
2007: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen.
2008 und 2009: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen.
2010 bis 2012: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen.
2) Verspätete Einschulungen wurden 2006 in Berlin unter „Sonstige und ohne Angabe" erfasst.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. C6-2A: Anteil der vorzeitigen Einschulungen an allen Einschulungen 2003/04 bis 2012/13 nach Ländergruppen (in %)

Ländergruppe	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
	in %									
Deutschland	7,8	9,1	7,8	7,1	6,2	5,4	4,7	4,5	3,8	3,1
Länder mit Stichtag 30.06.	–	9,2	8,6	8,7	8,4	7,8	6,8	5,8	5,5	5,2
Länder mit vorgezogener Einschulung[1)]	–	2,2	6,6	4,6	4,8	4,1	3,7	4,1	3,3	2,4
Westdeutschland	8,4	9,7	8,9	8,0	7,0	6,1	5,3	5,1	4,4	3,5
Länder mit Stichtag 30.06.	–	–	9,5	9,7	10,1	9,8	8,5	8,4	8,1	7,7
Länder mit vorgezogener Einschulung[1)]	–	–	7,9	5,1	5,2	4,4	3,9	4,4	3,6	2,6
Ostdeutschland	4,5	5,3	2,2	2,3	2,1	1,9	1,9	1,6	1,4	1,3
Länder mit Stichtag 30.06.	–	5,8	2,0	1,8	1,7	1,6	1,7	1,4	1,2	1,1
Länder mit vorgezogener Einschulung[1)]	–	2,2	2,3	2,8	2,4	2,2	2,0	1,8	1,5	1,5

1) 2004: Thüringen.
2005 und 2006: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Thüringen.
2007: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen.
2008 und 2009: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen.
2010 bis 2012: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. D1-1A: Grundschulen und Schulen im Sekundarbereich I (Jg. 5–10) sowie Schülerzahl an diesen Schulen 2006 bis 2012 nach Schularten* (Anzahl)

Schulart	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	Anzahl						
Schulen							
Insgesamt	33.192	32.597	31.944	31.693	31.551	31.730	31.696
Grundschule	16.743	16.649	16.392	16.305	16.290	16.103	15.971
Hauptschule	4.812	4.578	4.283	4.042	3.730	3.606	3.416
Schule mit mehreren Bildungsgängen	1.322	1.288	1.363	1.438	1.483	1.756	1.957
Realschule	2.939	2.775	2.625	2.509	2.440	2.530	2.525
Gymnasium	3.097	3.078	3.070	3.094	3.099	3.124	3.122
Integrierte Gesamtschule	692	670	705	793	1.019	1.118	1.232
Freie Waldorfschule	192	199	204	206	207	211	215
Förderschule	3.395	3.360	3.302	3.306	3.283	3.282	3.258
Schülerinnen und Schüler							
Insgesamt	8.087.356	7.902.676	7.653.691	7.480.924	7.309.998	7.239.064	7.139.388
Grundschule	3.156.524	3.082.499	2.997.074	2.914.858	2.837.737	2.790.138	2.746.379
Hauptschule	953.401	889.132	825.730	767.258	703.525	656.754	607.878
Schule mit mehreren Bildungsgängen	311.987	299.919	302.269	329.827	370.852	399.899	433.637
Realschule	1.300.537	1.278.092	1.262.545	1.221.053	1.166.509	1.130.004	1.080.598
Gymnasium	1.691.274	1.698.569	1.617.271	1.579.559	1.521.175	1.516.904	1.493.415
Integrierte Gesamtschule	420.601	412.299	415.346	438.070	484.128	523.885	561.252
Freie Waldorfschule	38.085	38.515	39.171	39.973	40.856	41.487	41.854
Förderschule	214.947	203.651	194.285	190.326	185.216	179.993	174.375

* *Ohne Orientierungsstufe, Abendschulen und Kollegs.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012/13

Tab. D1-2A: Übersicht der Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen in den Ländern 2012/13

Land	Name der Schulart	Bildungsgänge			
		Hauptschulzweig	Realschulzweig	Gymnasialzweig	Gymn. Oberstufe
BW	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
	Gemeinschaftsschule	Integrativ			(□)
BY	Mittelschule	Additiv ab Jg. 7		—	—
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 5/7			(□)
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen spätestens ab Jg. 9			—
BE	Verbundene Haupt- und Realschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7 oder integrativ		—	—
	MV Gemeinschaftsschule	Integrativ			(□)
	Integrierte Sekundarschule	Integrativ			(□)
	Integrierte Gesamtschule (auslaufend)	Integrativ			(□)
BB	Oberschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
HB	Oberschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 9			(□)
	Integrierte Gesamtschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
HH	Stadtteilschule	Integrativ			(□)
	Integrierte Haupt- und Realschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Kooperative Gesamtschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
HE	Verbundene Haupt- und Realschule	□	□	—	—
	Mittelstufenschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ oder abschlussbezogene Klassen ab Jg. 8			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
MV	Regionale Schule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 9			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
NI	Oberschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7		(□)	(□)
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
NW	Gemeinschaftsschule	Integrativ/Teilintegrativ oder abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
	Sekundarschule[1)]	Integrativ/Teilintegrativ oder abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			—
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ			□
RP	Realschule Plus	Integrativ oder abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	□ FHSR
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
SL	Gemeinschaftsschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Integrierte Gesamtschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
SN	Mittelschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
ST	Sekundarschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ		□ (ab Jg. 9)	(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
SH	Regionalschule (auslaufend)[2)]	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Gemeinschaftsschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 5			(□)
TH	Regelschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Gemeinschaftsschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 9			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)

□ *Trifft zu.* (□) *Trifft nicht für alle Schulstandorte zu.* — *Trifft nicht zu.*

1) Sofern die Unterrichtung nicht (teil-)integrativ sondern in (mindestens) zwei getrennten Bildungsgängen erfolgt, orientieren sich diese an den Anforderungen von Haupt-/Realschule sowie Realschule/Gymnasium.

2) In Schleswig-Holstein wurde ein Schulgesetz verabschiedet, wonach ab dem Schuljahr 2014/15 die Regionalschule ausläuft.

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

Tab. D2-1A: Verteilung der Fünftklässler*, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2012/13 nach Ländern

Land	Schülerinnen und Schüler[1)]	Davon					Veränderung gegenüber 2004/05				
		OS	HS	RS	SMBG/IGS	GY	OS	HS	RS	SMBG/IGS	GY
	Anzahl	in %					in Prozentpunkten				
D*	636.080	1,3	10,8	20,5	24,8	42,6	−0,9	−10,7	−4,1	+10,8	+5,0
W	576.918	1,4	11,9	22,7	21,6	42,4	−1,0	−11,5	−3,8	+11,2	+5,1
O*	59.162	X	0,0	0,0	55,5	44,5	X	X	−0,8	−2,7	+3,5
BW	96.659	0,2	16,3	37,2	2,7	43,7	0,0	−14,6	+4,7	+2,1	+7,8
BY	110.827	0,3	30,9	28,7	0,3	39,8	0,0	−11,9	+7,4	0,0	+4,5
BE*	23.440	X	X	X	49,2	50,8	X	X	X	+19,2	+8,5
BB*	19.323	X	X	X	53,6	46,4	X	X	X	+8,7	+11,6
HB	4.947	X	X	X	71,1	28,9	X	X	X	+13,2	−13,2
HH	12.660	1,1	X	X	45,8	53,1	−1,3	X	X	+17,0	+8,2
HE	51.017	14,7	2,8	14,9	21,2	46,4	−11,6	−1,6	+0,5	+6,3	+6,4
MV*	11.438	X	X	X	50,9	49,1	X	X	X	+0,1	+4,7
NI	72.539	X	5,9	19,4	32,0	42,7	X	−11,7	−17,3	+27,4	+1,6
NW	158.480	X	8,0	25,3	24,8	41,9	X	−9,8	−3,2	+7,8	+5,1
RP	37.085	X	0,5	2,7	53,3	43,5	X	−15,4	−23,2	+32,1	+6,5
SL	7.736	X	1,0	2,2	55,2	41,5	X	+0,1	+0,4	−3,6	+2,9
SN	28.312	X	X	X	57,8	42,2	X	X	X	−5,2	+5,2
ST	15.234	X	X	X	51,7	48,3	X	X	X	−3,0	+3,0
SH	24.968	X	X	X	60,5	39,5	X	X	X	+53,4	+4,8
TH	15.616	X	X	X	54,9	45,1	X	X	X	−3,8	+3,8

* *Für drei Länder werden die Übergänge in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt; die Werte für Deutschland und Ostdeutschland schließen diese Länder nicht mit ein: In BE und BB werden neben den Übergängen aus der 6-jährigen Grundschule auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, d. h. jene Schülerinnen und Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte. Bei MV beziehen sich die Übergangszahlen nicht auf die Grundschülerinnen und -schüler des vorangegangenen Jahres, da die Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen) besuchen. Betrachtet werden daher in Jahrgangsstufe 7 die Übergänge aus dieser Schulart mit mehreren Bildungsgängen zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf die entsprechende Schulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergegangen sind.*

1) Ohne Förderschulen und Freie Waldorfschulen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. D2-2A: Veränderung der Schülerzahlen an Gymnasien und an sonstigen weiterführenden Schularten* nach Startkohorten der Schuljahre 2006/07 (Index, Jahrgangsstufe 5 = 100)

Land	Startkohorte 2006/07 in Jg. 5		Jahrgangsstufe (Schuljahr)					
			Jg. 6 (2007/08)	Jg. 7 (2008/09)	Jg. 8 (2009/10)	Jg. 9 (2010/11)	Jg. 10[1] (2011/12)	Jg. 11[2] (2012/13)
	Anzahl	Index (Jahrgangsstufe 5 = 100)						
Gymnasien								
D[3]	286.502	100	100	96,0	94,1	90,4	85,3	91,0
BW	41.463	100	100,8	98,7	96,4	93,7	85,0	85,7
BY	47.996	100	100,3	94,7	92,0	88,1	88,8	83,5
BE[3]	11.821	X	X	100	90,8	94,1	93,6	97,7
BB[3]	7.236	X	X	100	101,8	101,9	101,0	93,6
HB	2.663	100	99,5	100,4	97,6	94,0	125,3	128,0
HH	6.930	100	97,7	96,5	95,6	92,9	87,4	89,6
HE[4]	25.875	100	97,3	93,6	89,4	86,0	3,1[5]	100,9
MV[3]	4.215	X	X	100	100,8	98,2	97,5	97,8
NI[4]	36.583	100	99,8	89,2	90,3	85,2	85,8	79,8
NW[4]	71.260	100	100,7	95,7	93,7	91,5	103,8	101,5
RP	16.215	100	98,9	100,1	97,9	92,0	91,8	96,9
SL	3.909	100	99,6	96,8	92,5	94,3	87,5	86,7
SN	10.639	100	102,2	100,8	97,8	91,8	88,4	82,9
ST	6.046	100	100,3	101,8	99,0	94,3	89,1	84,2
SH[6]	11.132	100	97,8	95,9	94,4	89,0	87,7	85,4
TH	5.791	100	102,5	102,8	100,4	95,5	97,3	90,0
Sonstige weiterführende Schularten								
D[3]	443.785	100	99,7	102,9	105,2	108,1	84,0	X
BW	71.813	100	100,4	102,4	105,3	108,1	70,4	X
BY	88.527	100	92,1	97,5	99,2	104,2	72,5	X
BE[3]	13.611	X	X	100	108,5	117,4	107,6	X
BB[3]	8.792	X	X	100	102,1	106,4	98,8	X
HB	3.164	100	99,8	98,2	102,5	111,5	114,8	X
HH	7.619	100	102,6	104,3	106,7	110,0	95,8	X
HE	33.622	100	101,5	102,4	107,4	110,0	81,4	X
MV[3]	5.307	X	X	100	106,4	112,8	79,3	X
NI	48.972	100	100,6	106,0	108,8	110,0	97,5	X
NW	113.285	100	102,8	106,0	106,9	109,4	100	X
RP	25.035	100	104,6	105,0	105,7	107,7	73,6	X
SL	5.855	100	99,9	104,1	105,5	110,2	63,4	X
SN	12.781	100	98,7	98,7	102,5	105,2	88,2	X
ST	7.627	100	100	98,8	106,2	108,5	88,8	X
SH	18.108	100	102,8	107,7	111,5	113,6	67,4	X
TH	7.377	100	98,0	99,5	101,5	102,6	84,2	X

** Hauptschule, Realschule, Schulart mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschule, Orientierungsstufe sowie Freie Waldorfschule.*

1) An G8-Gymnasien: Eingangsphase E.

2) An G8-Gymnasien: Qualifizierungsstufe Q1; aufgrund hoher Abgängeranteile nach Jahrgangsstufe 10 werden die sonstigen Schularten in Jahrgangsstufe 11 nicht ausgewiesen.

3) Bei der Berechnung der Werte für Deutschland insgesamt bleiben für die Startkohorte des Schuljahres 2006/07 drei Länder unberücksichtigt: aufgrund der schulformunabhängigen Orientierungsstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6 Mecklenburg-Vorpommern sowie Berlin und Brandenburg, da hier die Grundschule auch die Jahrgangsstufen 5 und 6 umfasst. Für die Länder BE, BB und MV wird der Schülerbestand in der Jahrgangsstufe 7 als Ausgangswert (Index = 100) verwendet.

4) Nur Entwicklung der Schülerzahl (der Startkohorte 2006/07 in Jahrgangsstufe 5) an G8-Gymnasien.

5) Die Schulstatistik weist für Hessen Schülerinnen und Schüler der Eingangsphase an G8-Gymnasien im Sekundarbereich II der G9-Gymnasien aus.

6) Nur Entwicklung der Schülerzahl (der Startkohorte 2006/07 in Jahrgangsstufe 5) an G9-Gymnasien.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. D2-3A: Übergänge zwischen den Schularten* in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 der Schuljahre 2004/05 und 2012/13 nach Schularten und Wechselrichtung

Schulart-paarung (A – B)	Wechsel-richtung	2004/05[1]			2012/13[2]		
		Anzahl	in %	Verhältnis Aufstiege : Abstiege	Anzahl	in %	Verhältnis Aufstiege : Abstiege
Wechsler insgesamt (Jg. 7–9)		72.885	100	X	57.673	100	X
HS–RS	A → B	10.129	13,9	1 : 2,0	5.724	9,9	1 : 2,5
	B → A	20.162	27,7		14.302	24,8	
RS–GY	A → B	1.835	2,5	1 : 11,3	1.132	2,0	1 : 15,4
	B → A	20.650	28,3		17.379	30,1	
HS–GY	A → B	276	0,4	1 : 5,0	86	0,1	1 : 9,3
	B → A	1.390	1,9		796	1,4	
Aufwärtswechsel zusammen		12.240	16,8	1 : 3,4	6.942	12,0	1 : 4,7
Abwärtswechsel zusammen		42.202	57,9		32.477	56,3	
HS–SMBG/IGS	A → B	2.229	3,1	X	2.475	4,3	X
	B → A	1.789	2,5		1.114	1,9	
SMBG/IGS–RS	A → B	1.875	2,6	X	1.027	1,8	X
	B → A	4.560	6,3		3.316	5,7	
GY–IGS/SMBG	A → B	6.182	8,5	X	8.463	14,7	X
	B → A	1.808	2,5		1.859	3,2	

** Ohne Übergänge an/von Freien Waldorf- und Förderschulen sowie zwischen Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen.*

1) Die Wechsler zwischen den Schularten in Hamburg konnten nicht berücksichtigt werden, da diese im Schuljahr 2004/05 nicht nach schulischer Herkunft ausgewiesen wurden. Auch Wechsler von Schulen mit mehreren Bildungsgängen auf andere Schularten in Sachsen-Anhalt in Jahrgangsstufe 7 blieben unberücksichtigt. Diese wurden nicht einbezogen, da aufgrund der schulartunabhängigen Orientierungsstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6 prinzipiell noch offen war, wie die Schullaufbahn ab Jahrgangsstufe 7 fortgesetzt wird. Es handelt sich somit nicht um Schulartwechsel.

2) Nicht berücksichtigt wurden die Wechsler von Schulen mit mehreren Bildungsgängen auf das Gymnasium in Mecklenburg-Vorpommern in Jahrgangsstufe 7. Diese wurden nicht einbezogen, da in den Jahrgangsstufen 5 und 6 prinzipiell noch offen ist, wie die Schullaufbahn ab Jahrgangsstufe 7 fortgesetzt wird (schulartunabhängige Orientierungsstufe seit dem Schuljahr 2006/07). Es handelt sich somit nicht um Schulartwechsel.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. D2-4A: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 5 und 9 (2011) auf die Schularten nach sozioökonomischem Status* und Migrationshintergrund**

Sozioökonomischer Status	Insgesamt	Davon nach Schulart						
		Grundschule[1]	Orientierungsstufe	Hauptschule	Realschule	IGS/SMBG	Gymnasium	Förderschule
	Anzahl[2]	in %[3]						
Jahrgangsstufe 5								
Insgesamt								
Niedrig	879	4,5	1,6	34,4	22,0	12,8	21,2	3,4
Mittel	1.924	4,5	1,9	17,9	23,7	11,7	38,9	1,4
Hoch	1.045	3,2	1,5	7,0	13,4	10,7	63,9	0,2
Zusammen[4]	3.974[5]	4,3	1,7	20,0	20,7	11,7	40,0	1,6
Ohne Migrationshintergrund								
Niedrig	594	3,8	1,2	38,2	22,5	13,9	16,6	3,8
Mittel	1.656	4,4	1,8	16,8	24,0	13,0	38,8	1,3
Hoch	912	3,4	1,4	6,3	13,6	10,8	64,3	0,2
Zusammen[4]	3.246	4,1	1,6	18,4	20,6	12,6	41,1	1,5
Mit Migrationshintergrund								
Niedrig	285	5,5	2,3	29,3	21,1	11,3	27,8	2,8
Mittel	268	5,4	2,4	23,5	22,3	5,4	39,2	1,8
Hoch	133	2,3	2,3	11,7	12,5	10,2	60,9	0,0
Zusammen[4]	728	5,1	2,2	25,0	20,9	8,9	36,2	1,8
Jahrgangsstufe 9								
Insgesamt								
Niedrig	2.055	X	X	34,5	24,8	20,8	15,0	4,9
Mittel	4.128	X	X	18,9	27,2	17,0	35,5	1,4
Hoch	2.300	X	X	5,4	19,4	13,0	61,7	0,5
Zusammen[4]	8.677[6]	X	X	19,4	24,4	17,1	37,1	2,1
Ohne Migrationshintergrund								
Niedrig	1.509	X	X	30,3	25,5	22,4	16,0	5,8
Mittel	3.560	X	X	16,9	28,1	17,0	36,7	1,3
Hoch	2.035	X	X	5,2	19,4	12,3	62,4	0,5
Zusammen[4]	7.262	X	X	16,4	25,0	17,0	39,6	2,0
Mit Migrationshintergrund								
Niedrig	546	X	X	42,5	23,6	17,6	13,1	3,2
Mittel	568	X	X	28,9	22,5	17,0	29,8	1,9
Hoch	265	X	X	6,6	19,0	17,3	56,7	0,3
Zusammen[4]	1.415	X	X	30,9	21,9	17,4	27,5	2,2

** Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Gegenübergestellt werden die 25 % der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Indexwerten (Hoch), diejenigen 50 % mit mittleren (Mittel) und jene 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig). Die Gesamtzahl (Zusammen) entspricht nicht der Summe dieser HISEI-Quartile, da zusätzlich Schülerinnen und Schüler ohne gültige HISEI-Angabe einbezogen werden.*

*** Mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.*

1) Schülerinnen und Schüler an 6-jährigen Grundschulen in Berlin und Brandenburg.

2) Ungewichtet.

3) Gewichtet.

4) Die Gesamtzahl (Zusammen) ist größer als die Summe der Fallzahlen für die HISEI-Quartile, da die Gesamtzahl auch Schülerinnen und Schüler ohne Angabe zum HISEI beinhaltet.

5) Die ungewichtete Schülerzahl beträgt für die Startkohorte 3: n = 6.112, Interviews sowohl für Eltern als auch für Schüler liegen für 3.974 Fälle vor.

6) Die ungewichtete Schülerzahl beträgt für die Startkohorte 4: n = 16.425, gemeinsame Eltern- und Schülerinformationen liegen für 8.677 Fälle vor.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC3:2.0.0; Startkohorte 4, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC4:1.1.0, eigene Berechnungen

Tab. D2-5A: Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5 und 9 (2011) nach sozioökonomischem Status* und Migrationshintergrund**

Sozio-ökonomischer Status	Jahrgangsstufe 5		Jahrgangsstufe 9	
	Insgesamt	Alter in Jahren	Insgesamt	Alter in Jahren
	Anzahl[1)]	Mittelwert (Standard-abweichung)[2)]	Anzahl[1)]	Mittelwert (Standard-abweichung)[2)]
Insgesamt				
Niedrig	879	11,0 (0,7)	2.054	15,2 (0,7)
Mittel	1.924	10,7 (0,7)	4.128	15,0 (0,7)
Hoch	1.045	10,5 (0,6)	2.300	14,8 (0,7)
Zusammen[3)]	3.974[4)]	10,8 (0,7)	8.676[5) 6)]	15,0 (0,7)
Ohne Migrationshintergrund				
Niedrig	594	10,9 (0,7)	1.509	15,1 (0,7)
Mittel	1.656	10,7 (0,6)	3.560	14,9 (0,7)
Hoch	912	10,5 (0,6)	2.035	14,7 (0,6)
Zusammen[3)]	3.246	10,7 (0,6)	7.262	14,9 (0,7)
Mit Migrationshintergrund				
Niedrig	285	11,0 (0,7)	545	15,3 (0,8)
Mittel	268	10,9 (1,2)	568	15,1 (0,8)
Hoch	133	10,7 (0,7)	265	14,9 (0,7)
Zusammen[3)]	728	10,9 (0,9)	1.414	15,2 (0,8)

** Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Gegenübergestellt werden die 25 % der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Indexwerten (Hoch), diejenigen 50 % mit mittleren (Mittel) und jene 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig). Die Gesamtzahl (Zusammen) entspricht nicht der Summe dieser HISEI-Quartile, da zusätzlich Schülerinnen und Schüler ohne gültige HISEI-Angabe einbezogen werden.*

*** Mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.*

1) Ungewichtet.

2) Gewichtet.

3) Einschließlich ohne Angabe zum HISEI.

4) Die ungewichtete Schülerzahl beträgt für die Startkohorte 3: n = 6.112, gemeinsame Eltern- und Schülerinformationen liegen für 3.974 Fälle vor.

5) Die ungewichtete Schülerzahl beträgt für die Startkohorte 4: n = 16.425, gemeinsame Eltern- und Schülerinformationen liegen für 8.677 Fälle vor.

6) Für einen Fall (ungewichtet) liegen keine Information zum Alter vor.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC3:2.0.0; Startkohorte 4, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC4:1.1.0, eigene Berechnungen

Tab. D3-1A: Ganztagsschulen* im Primar- und Sekundarbereich I in öffentlicher und freier Trägerschaft 2002, 2007 und 2012 nach Schularten und Organisationsmodell**

Schulart	Jahr	Insgesamt	Davon nach Organisationsmodell			Insgesamt	Davon nach Organisationsmodell		
			Voll gebunden	Teilweise gebunden	Offen		Voll gebunden	Teilweise gebunden	Offen
		Anzahl				in % aller Schulen			
GR	2002	1.757	82	76	1.599	10,3	0,5	0,4	9,4
	2007	5.822	175	285	5.362	35,0	1,1	1,7	32,2
	2012	7.885	300	918	6.667	49,5	1,9	5,8	41,9
HS	2002	618	199	138	281	11,5	3,7	2,6	5,2
	2007	1.543	411	277	855	33,7	9,0	6,1	18,7
	2012	2.197	508	592	1.097	65,1	15,1	17,5	32,5
RS	2002	288	44	30	214	9,6	1,5	1,0	7,1
	2007	647	73	74	500	23,3	2,6	2,7	18,0
	2012	1.255	181	123	951	51,0	7,4	5,0	38,6
SMBG	2002	329	4	18	307	19,2	0,2	1,0	17,9
	2007	727	80	137	510	56,4	6,2	10,6	39,6
	2012	1.287	235	477	575	73,8	13,5	27,3	33,0
GY	2002	386	87	33	266	12,2	2,8	1,0	8,4
	2007	942	145	89	708	30,6	4,7	2,9	23,0
	2012	1.697	298	205	1.194	55,3	9,7	6,7	38,9
IGS	2002	488	362	42	84	62,8	46,6	5,4	10,8
	2007	552	347	47	158	82,4	51,8	7,0	23,6
	2012	989	462	198	329	85,3	39,9	17,1	28,4
FÖ	2002	1.315	916	28	371	37,7	26,3	0,8	10,6
	2007	1.874	973	78	823	55,8	29,0	2,3	24,5
	2012	2.078	896	221	961	63,9	27,6	6,8	29,6

* *Ganztagsschulen werden in dieser Darstellung als schulartspezifische Einrichtungen erfasst. Schulzentren, an denen mehrere Schularten vorgehalten werden, werden so mehrfach erfasst.*

** *Ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe und Freie Waldorfschule.*

Quelle: Sekretariat der KMK (2008 und 2014), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland

Tab. D3-2A: Schulkinder in Kindertageseinrichtungen und Ganztagsgrundschulen sowie Quote der Bildungsbeteiligung* 2006 und 2013 nach Ländern**

Land	Kinder unter 11 Jahren in Kindertageseinrichtungen (Horten)					Kinder in Ganztagsgrundschulen[1)]				
	2006	2013	Bildungsbeteiligung		Veränderung 2013 zu 2006	2006	2013	Bildungsbeteiligung		Veränderung 2013 zu 2006
			2006	2013				2006	2013	
	Anzahl		in %		in % (Index 2006 = 100 %)	Anzahl		in %		in % (Index 2006 = 100 %)
D	339.138	442.647	10,6	15,7	130,5	314.143	784.932	9,8	27,8	249,9
W	166.043	195.690	6,1	8,4	117,9	133.616	509.543	4,9	21,9	381,3
O	173.095	246.957	37,3	49,2	142,7	180.527	275.389	38,9	54,9	152,5
BW	19.534	27.799	4,2	7,1	142,3	9.666	38.807	2,1	9,9	401,5
BY	39.890	71.485	7,7	16,0	179,2	10.801	35.229	2,1	7,9	326,2
BE	82	–	0,1	–	X	61.218	80.392	58,0	72,7	131,3
BB	45.078	61.898	61,5	78,3	137,3	11.131	32.641	15,2	41,3	293,2
HB	3.791	3.325	16,0	15,9	87,7	2.543	6.993	10,7	33,4	275,0
HH	12.900	16.394	21,5	27,5	127,1	2.661	21.887	4,4	36,7	822,5
HE	24.117	28.884	9,9	13,4	119,8	11.432	44.726	4,7	20,7	391,2
MV	21.929	32.445	47,2	64,8	148,0	3.555	1.009	7,7	2,0	28,4
NI	12.475	26.400	3,6	9,3	211,6	6.678	61.411	1,9	21,6	919,6
NW	37.999	3.367	5,1	0,5	8,9	64.318	235.620	8,6	37,2	366,3
RP	6.746	7.900	4,0	5,8	117,1	10.570	35.569	6,3	25,9	336,5
SL	2.315	2.030	6,0	6,7	87,7	3.275	12.516	8,4	41,0	382,2
SN	73.670	106.016	66,0	82,2	143,9	63.419	102.710	56,8	79,6	162,0
ST	30.696	45.525	47,8	68,3	148,3	2.833	2.443	4,4	3,7	86,2
SH	6.276	8.106	5,2	8,0	129,2	11.672	16.785	9,7	16,6	143,8
TH	1.640	1.073	2,6	1,6	65,4	38.371	56.194	61,1	84,5	146,4

** Eine Addition der Beteiligungszahlen der Schulkinder in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagsgrundschulen ist nicht möglich, da ein Teil der Kinder in beiden Statistiken erfasst wird. Selbst umfangreiche Recherchen in den Ländern ermöglichten keine hinreichende Eingrenzung dieser Doppelerfassungen in allen Ländern.*

*** Die Statistiken weisen unterschiedliche Stichtage auf: Die Kinder in der Bevölkerung wurden zum 31.12.2005 bzw. 31.12.2012 erfasst, die Kinder in Horten am 15.03.2006 sowie am 01.03.2013 und die Kinder in Ganztagsgrundschulen im Herbst 2005 bzw. 2012.*

1) Grundschulen ohne Waldorf- und Förderschulen.

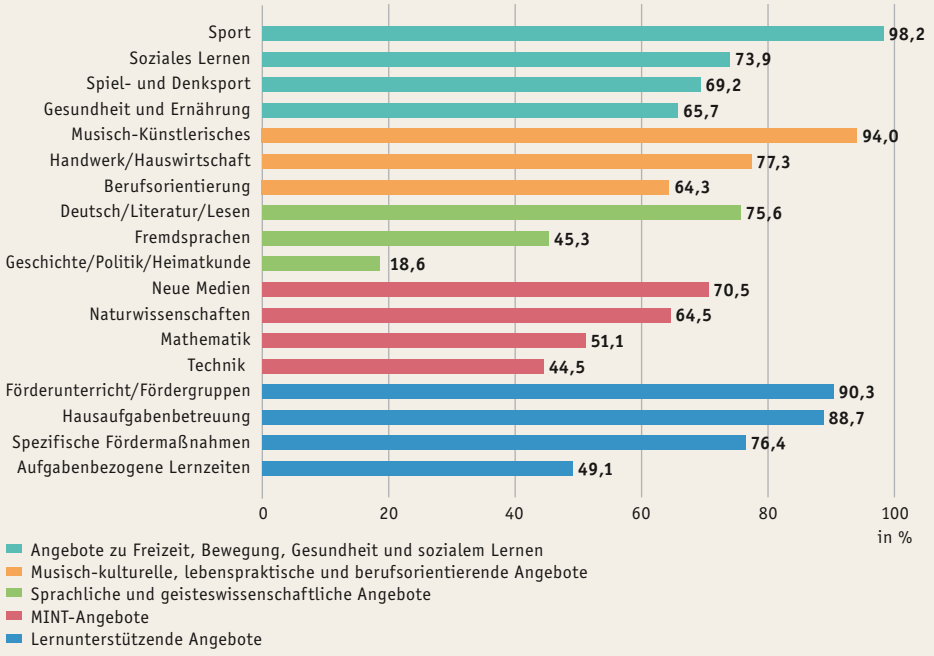
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Bevölkerungsstatistik; Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik, eigene Berechnungen

Tab. D3-3A: Durchschnittliche Betreuungszeiten (einschließlich Unterricht) an Ganztagsschulen 2012 je Wochentag nach Schulart (Median in Stunden und Minuten)

Wochentag	Insgesamt	Davon			
		Primarschulen		Gymnasien	Sonstige Schularten des Sekundarbereichs I
		Ganztagsbetrieb in Kooperation mit Hort	Ganztagsbetrieb ohne Kooperation mit Hort		
	(n = 978)	(n = 117)	(n = 257)	(n = 173)	(n = 431)
	Median (Stunden : Minuten)				
Montag	8:15	9:33	8:20	8:00	8:00
Dienstag	8:15	9:30	8:30	8:00	8:00
Mittwoch	8:15	9:30	8:25	8:00	8:00
Donnerstag	8:15	9:30	8:30	8:00	8:00
Freitag	7:30	9:10	8:15	6:43	5:45

Quelle: StEG-Konsortium, Schulleitungsbefragung 2012/13, Sonderauswertung des DIPF

Abb. D3-2A: Angebotsspektrum an Ganztagsschulen 2012 (in % aller Ganztagsschulen)



Quelle: StEG-Konsortium (2013), Ganztagsschule 2012/2013

→ *Tab. D3-6web*

Tab. D4-1A: Hauptberufliche Lehrkräfte* in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2002, 2006, 2010 und 2012 nach Schulart, Beschäftigungsumfang und Geschlecht

Schulart	2002			2006			2010			2012		
	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Männlich	Weiblich		Männlich	Weiblich		Männlich	Weiblich		Männlich	Weiblich
Hauptberuflich Beschäftigte												
Anzahl												
Grundschulen	188.463	27.471	160.992	193.032	25.263	167.769	197.878	25.975	171.903	193.474	22.911	170.563
Schularten des Sekundarbereichs[1)]	250.169	96.437	153.732	224.504	83.208	141.296	210.140	71.456	138.684	208.699	69.963	138.736
Gymnasien	155.142	78.805	76.337	167.252	78.397	88.855	179.152	79.075	100.077	179.348	76.407	102.941
Förderschulen	69.619	18.588	51.031	71.176	18.027	53.149	72.915	17.348	55.567	71.270	16.691	54.579
Berufliche Schulen[2)]	116.800	69.569	47.231	123.617	69.332	54.285	124.712	66.225	58.487	122.883	63.325	59.558
Gesamt	780.193	290.870	489.323	779.581	274.227	505.354	784.797	260.079	524.718	775.674	249.297	526.377
Darunter Vollzeitbeschäftigte												
Anzahl												
Grundschulen	86.348	22.904	63.444	89.591	20.797	68.794	103.096	21.449	81.647	103.328	18.851	84.477
Schularten des Sekundarbereichs[1)]	163.435	81.539	81.896	139.668	67.735	71.933	132.531	58.216	74.315	137.512	58.335	79.177
Gymnasien	104.517	65.538	38.979	101.464	61.190	40.274	109.545	62.135	47.410	112.857	61.513	51.344
Förderschulen	48.006	16.097	31.909	46.784	15.083	31.701	48.288	14.662	33.626	47.863	14.134	33.729
Berufliche Schulen[2)]	86.186	59.975	26.211	87.136	57.912	29.224	84.716	54.345	30.371	83.993	52.497	31.496
Gesamt	488.492	246.053	242.439	464.643	222.717	241.926	478.176	210.807	267.369	485.553	205.330	280.223
in %												
Grundschulen	45,8	83,4	39,4	46,4	82,3	41,0	52,1	82,6	47,5	53,4	82,3	49,5
Schularten des Sekundarbereichs[1)]	65,3	84,6	53,3	62,2	81,4	50,9	63,1	81,5	53,6	65,9	83,4	57,1
Gymnasien	67,4	83,2	51,1	60,7	78,1	45,3	61,1	78,6	47,4	62,9	80,5	49,9
Förderschulen	69,0	86,6	62,5	65,7	83,7	59,6	66,2	84,5	60,5	67,2	84,7	61,8
Berufliche Schulen[2)]	73,8	86,2	55,5	70,5	83,5	53,8	67,9	82,1	51,9	68,4	82,9	52,9
Gesamt	62,6	84,6	49,5	59,6	81,2	47,9	60,9	81,1	51,0	62,6	82,4	53,2

* *Nicht berücksichtigt sind Lehrkräfte an folgenden Schularten: Abendschulen, Kollegs, Vorklassen, Schulkindergärten, Freien Waldorfschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien.*

1) Zu den Schularten des Sekundarbereichs I gehören: Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Hauptschule, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Realschule und Integrierte Gesamtschulen.

2) Zu den beruflichen Schulen gehören: Teilzeit-Berufsschule (duales System), Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr in vollzeitschulischer Form, Berufsaufbauschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Fachgymnasium, Berufsoberschule/Technische Oberschule, Fachschule und Fachakademie.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. D4-2A: Lehrkräfte in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen* 2012/13 nach Geschlecht, Beschäftigungsumfang und Ländern

Land	Insgesamt	Darunter	Davon nach Beschäftigungsumfang					
			Vollzeit		Teilzeit		Stundenweise	
		Weiblich	Vollzeit-beschäftigte an allen Lehrkräften	Darunter Frauenanteil an Vollzeit-lehrkräften	Teilzeit-beschäftigte an allen Lehrkräften	Darunter Frauenanteil an Teilzeit-lehrkräften	Stundenweise Beschäftigte an allen Lehrkräften	Darunter Frauenanteil an stundenweise beschäftigten Lehrkräften
	Anzahl	in %						
D	895.623	67,8	54,2	57,7	32,4	84,8	13,4	67,4
W	746.585	66,2	53,1	54,2	32,7	85,0	14,1	68,0
O	149.038	75,6	59,7	73,4	30,7	84,0	9,6	62,8
BW	136.962	65,1	46,2	49,5	35,6	83,7	18,2	67,9
BY	145.807	65,7	47,1	51,0	28,5	87,9	24,4	68,4
BE	33.448	71,5	66,5	67,6	23,9	83,5	9,7	68,9
BB	20.564	78,2	66,7	76,2	29,3	84,7	4,0	63,8
HB	7.217	64,6	50,1	53,7	39,2	80,1	10,7	58,9
HH	17.974	66,7	52,1	54,9	40,8	81,6	7,1	67,5
HE	65.789	65,8	56,3	56,0	32,9	84,4	10,8	59,8
MV	13.540	79,1	42,9	78,5	47,0	82,6	10,1	65,2
NI	89.422	67,3	58,4	56,8	29,9	85,1	11,7	74,3
NW	196.484	67,4	58,9	56,8	33,2	85,2	7,9	71,2
RP	48.599	65,7	50,2	55,4	35,1	81,7	14,7	62,3
SL	8.857	62,0	71,3	53,7	23,6	90,9	5,1	45,0
SN	37.998	74,7	54,0	72,1	33,0	86,3	13,0	55,8
ST	19.639	79,1	72,9	77,5	20,6	88,8	6,5	66,7
SH	29.474	66,7	54,2	53,2	37,8	86,4	8,0	64,8
TH	23.849	75,9	51,7	75,6	37,0	79,6	11,3	65,1

* *Nicht berücksichtigt sind Lehrkräfte an folgenden Schularten: Abendschulen, Kollegs, Vorklassen, Schulkindergärten, Freien Waldorfschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012/13, eigene Berechnungen

Tab. D4-3A: Anteil der Lehrkräfte nach Intensität der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen in den letzten zwei Schuljahren vor der Befragung 2011 (Primarbereich) bzw. 2012 (Sekundarbereich I) (in %)

Land	Primarbereich				Sekundarbereich I			
	Keine Veranstaltung[1)]	1 oder 2 Veranstaltungen	3 oder 4 Veranstaltungen	5 oder mehr Veranstaltungen	Keine Veranstaltung[1)]	1 oder 2 Veranstaltungen	3 oder 4 Veranstaltungen	5 oder mehr Veranstaltungen
	in %							
Deutschland	18,2	15,7	21,8	44,3	24,0	29,0	22,0	25,0
Baden-Württemberg	14,1	35,9	26,1	23,9	21,0	43,0	23,0	13,0
Bayern	12,8	2,6	16,7	67,9	35,0	24,0	19,0	22,0
Berlin	15,6	21,2	25,0	38,1	25,0	33,0	25,0	18,0
Brandenburg	18,3	6,4	19,3	56,0	15,0	23,0	23,0	39,0
Bremen	19,7	6,0	14,5	59,8	28,0	32,0	16,0	25,0
Hamburg	27,4	10,4	14,1	48,1	19,0	25,0	18,0	37,0
Hessen	19,0	8,0	19,0	54,0	27,0	35,0	18,0	21,0
Mecklenburg-Vorpommern	18,4	17,3	18,4	45,9	20,0	25,0	27,0	29,0
Niedersachsen	16,3	25,6	27,1	31,0	22,0	40,0	20,0	19,0
Nordrhein-Westfalen	15,4	18,3	33,7	32,7	28,0	36,0	22,0	13,0
Rheinland-Pfalz	22,4	23,5	25,9	28,2	39,0	34,0	18,0	90,0
Saarland	24,7	14,3	32,5	28,6	28,0	29,0	20,0	23,0
Sachsen	19,6	14,3	15,2	50,9	16,0	25,0	30,0	28,0
Sachsen-Anhalt	15,7	7,4	24,8	52,1	13,0	17,0	31,0	39,0
Schleswig-Holstein	19,7	26,8	26,0	27,6	37,0	29,0	17,0	17,0
Thüringen	11,0	10,0	12,0	67,0	14,0	17,0	22,0	47,0

1) Einschließlich ohne Angabe.

Quelle: Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. u. Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme u. D. Richter (Hrsg.), Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 (S. 237–250). Münster: Waxmann, S. 244.; Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. u. Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle u. C. Pöhlmann (Hrsg.), IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (S. 367–390). Münster: Waxmann, S. 377.

Tab. D4-4A: Schüler-Lehrer-Relation und seine Komponenten im Jahr 2012 nach Ländern und Schulstufe* (in %)

Land	Primarbereich				Sekundarbereich I			
	Schüler/ Klasse	Unterrichts-stunden/ Lehrer	Unterrichts-stunden/ Klasse	Schüler-Lehrer-Relation	Schüler/ Klasse	Unterrichts-stunden/ Lehrer	Unterrichts-stunden/ Klasse	Schüler-Lehrer-Relation
D	20,8	23,9	29,9	16,6	24,3	22,3	37,9	14,3
BW	19,6	24,3	**26,7**	**17,8**	23,8	23,0	37,6	14,6
BY	21,3	23,6	29,9	16,7	24,1	21,6	37,8	13,7
BE	22,8	24,1	**33,7**	16,3	24,3	22,9	**43,9**	12,7
BB	21,6	24,1	30,8	16,9	22,6	22,8	40,3	12,8
HB	20,4	24,5	33,1	15,2	23,0	23,6	39,1	13,9
HH	20,8	23,9	36,5	**13,7**	24,5	22,1	39,6	13,7
HE	19,4	**25,2**	30,2	16,2	24,0	22,9	36,2	15,2
MV	19,7	25,0	28,8	17,1	**20,5**	**23,8**	37,5	13,1
NI	19,9	23,7	28,8	16,4	24,1	21,7	36,5	14,3
NW	**23,2**	23,6	30,9	17,8	**26,3**	22,4	38,3	**15,4**
RP	19,1	23,7	30,2	15,0	24,7	22,8	36,9	15,3
SL	20,6	24,1	32,2	15,4	24,0	22,3	36,7	14,6
SN	20,2	24,5	30,2	16,3	23,2	22,9	40,3	13,2
ST	**18,0**	23,1	29,8	13,9	21,9	21,3	39,2	11,9
SH	21,4	24,0	30,3	17,0	23,9	21,8	**35,5**	14,7
TH	19,6	**22,1**	30,4	14,2	20,6	**20,2**	37,0	**11,2**

* *Die jeweils niedrigsten und höchsten Werte sind fett gedruckt.*

Quelle: Sekretariat der KMK (2014), Schüler, Klassen, Lehrer und erteilte Unterrichtsstunden nach Bildungsbereichen, eigene Berechnungen

Tab. D5-1A: Unterstützung der Fünftklässler bei den Hausaufgaben durch Familie und Freunde sowie Anteil der Fünftklässler, die Nachhilfe bekommen, 2010 nach Geschlecht, Schulart, Migrationshintergrund, höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss und Erwerbstätigkeit der Eltern (in %)*

Personengruppe	Insgesamt	Unterstützung bei den Hausaufgaben durch Eltern					Nutzung außerschulischer Nachhilfe
		Immer	Oft	Manchmal	Selten	Nie	
	Anzahl	in %					in %
Insgesamt	5.013	25,5	29,7	29,9	10,1	4,9	12,9
Ohne Angabe	512	•	•	•	•	•	•
Geschlecht							
Männlich	2.544	24,6	29,0	29,4	10,5	6,5	12,5
Weiblich	2.428	26,4	30,5	30,7	9,7	2,7	12,5
Ohne Angabe	553	•	•	•	•	•	•
Schulart							
Hauptschule	665	30,7	24,2	23,9	10,9	10,3	16,4
Realschule	1.085	24,7	28,6	32,6	10,3	3,8	13,0
Gymnasium	2.243	20,9	32,6	33,8	10,0	2,8	9,4
Sonstige Schularten (IGS, SMBG)	607	30,7	31,5	23,1	9,7	5,0	14,8
Ohne Angabe	925	•	•	•	•	•	•
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[1)]							
Niedrig	434	28,7	27,7	23,8	11,5	8,4	19,7
Mittel	1.182	25,7	29,9	32,5	8,7	3,3	13,7
Hoch	1.924	23,2	32,2	32,5	8,9	3,2	10,0
Ohne Angabe	1.985	•	•	•	•	•	•
Migrationshintergrund							
Ohne Migrationshintergrund	3.611	26,9	30,7	29,8	9,1	3,5	10,6
Mit Migrationshintergrund[2)]	1.399	22,7	27,8	30,0	11,9	7,5	17,8
Ohne Angabe	515	•	•	•	•	•	•
Erwerbstätigkeit der Mutter							
Nicht erwerbstätig	797	24,3	31,9	29,5	9,3	5,0	13,7
In Teilzeit erwerbstätig	2.016	25,6	30,7	30,6	9,7	3,4	11,3
In Vollzeit erwerbstätig	628	24,3	30,5	33,6	6,8	(4,8)	15,3
Ohne Angabe	2.084	•	•	•	•	•	•

Personengruppe	Insgesamt	Unterstützung bei den Hausaufgaben durch Geschwister					
		Immer	Oft	Manchmal	Selten	Nie	
	Anzahl	in %					
Insgesamt	4.671	6,7	10,8	18,0	18,4	46,1	–
Ohne Angabe	854	•	•	•	•	•	–
Geschlecht							
Männlich	2.367	5,9	10,0	17,3	18,3	48,5	–
Weiblich	2.267	7,2	11,7	19,1	18,4	43,6	–
Ohne Angabe	891	•	•	•	•	•	–
Schulart							
Hauptschule	600	9,5	15,8	17,8	17,2	39,8	–
Realschule	1.003	5,3	8,9	18,7	19,8	47,3	–
Gymnasium	2.129	4,3	8,6	17,3	20,4	49,4	–
Sonstige Schularten (IGS, SMBG)	565	12,3	13,3	17,3	14,4	42,7	–
Ohne Angabe	1.228	•	•	•	•	•	–
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[1)]							
Niedrig	394	12,0	12,2	19,3	14,3	42,1	–
Mittel	1.093	3,6	11,0	18,8	19,4	47,2	–
Hoch	1.806	4,1	8,1	17,4	21,1	49,3	–
Ohne Angabe	1.932	•	•	•	•	•	–
Migrationshintergrund							
Ohne Migrationshintergrund	3.346	4,1	8,0	18,1	21,5	48,4	–
Mit Migrationshintergrund[2)]	1.323	11,5	16,2	18,0	12,7	41,7	–
Ohne Angabe	856	•	•	•	•	•	–
Erwerbstätigkeit der Mutter							
Nicht erwerbstätig	746	8,9	9,4	19,5	15,6	46,7	–
In Teilzeit erwerbstätig	1.873	3,9	8,6	17,6	21,9	48,0	–
In Vollzeit erwerbstätig	585	(4,5)	12,2	19,1	18,0	46,2	–
Ohne Angabe	2.321	•	•	•	•	•	–

Tab. D5-1A (Forts.): Unterstützung der Fünftklässler bei den Hausaufgaben durch Familie und Freunde sowie Anteil der Fünftklässler, die Nachhilfe bekommen, 2010 nach Geschlecht, Schulart, Migrationshintergrund, höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss und Erwerbstätigkeit der Eltern (in %)*

Personengruppe	Insgesamt	Unterstützung bei den Hausaufgaben durch Freunde					
		Immer	Oft	Manchmal	Selten	Nie	
	Anzahl	in %					
Insgesamt	4.764	3,9	7,8	21,4	31,7	35,2	–
Ohne Angabe	761	•	•	•	•	•	–
Geschlecht							
Männlich	2.416	3,4	6,3	16,7	30,3	43,4	–
Weiblich	2.310	4,1	9,5	26,5	33,3	26,5	–
Ohne Angabe	799	•	•	•	•	•	–
Schulart							
Hauptschule	611	7,1	8,5	19,6	22,3	42,5	–
Realschule	1.011	(2,1)	7,0	19,0	35,6	36,4	–
Gymnasium	2.163	(1,3)	6,4	22,1	36,3	33,8	–
Sonstige Schularten (IGS, SMBG)	585	8,2	11,8	25,2	26,3	28,6	–
Ohne Angabe	1.155	•	•	•	•	•	–
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[1)]							
Niedrig	401	(7,9)	9,9	22,9	20,3	39,1	–
Mittel	1.119	2,5	8,3	22,3	32,8	34,1	–
Hoch	1.842	2,3	6,4	19,7	39,0	32,5	–
Ohne Angabe	2.163	•	•	•	•	•	–
Migrationshintergrund							
Ohne Migrationshintergrund	3.436	2,8	6,2	20,5	33,9	36,5	–
Mit Migrationshintergrund[2)]	1.326	6,1	10,8	23,2	27,4	32,6	–
Ohne Angabe	763	•	•	•	•	•	–
Erwerbstätigkeit der Mutter							
Nicht erwerbstätig	750	(4,8)	7,0	23,6	33,1	31,5	–
In Teilzeit erwerbstätig	1.919	3,0	7,4	20,3	34,5	34,9	–
In Vollzeit erwerbstätig	601	(2,0)	9,1	21,1	33,7	34,1	–
Ohne Angabe	2.255	•	•	•	•	•	–

** Die Werte in Klammern sind aufgrund zu kleiner Fallzahlen nicht interpretierbar. Die Angaben zum höchsten Schulabschluss der Eltern sowie zur Erwerbstätigkeit der Mutter stammen aus der Elternbefragung. Die übrigen Merkmale wurden in der Schülerbefragung erhoben.*

1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife.

2) Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, 2010, Welle 1, doi: 10.5157/NEPS:SC3:2.0.0, eigene Berechnungen

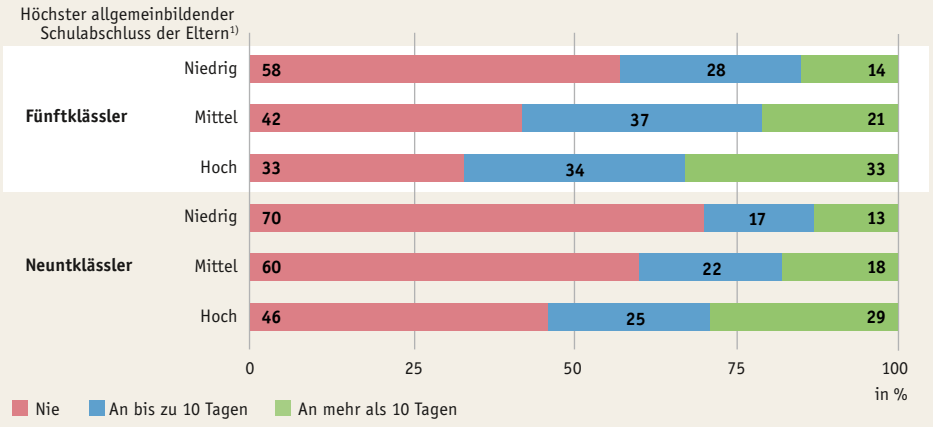
Tab. D5-2A: Freiwilliges Engagement* von Neuntklässlern 2010 nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Art der Organisation (in %)

Personengruppe/ Art der Organisation	Insgesamt	Freiwilliges Engagement
	Anzahl	in %
Insgesamt	13.795	21,6
Ohne Angabe zum Engagement	1.444	•
Geschlecht		
Männlich	6.898	24,5
Weiblich	6.874	18,6
Ohne Angabe	1.467	•
Migrationshintergrund		
Ohne Migrationshintergrund	9.323	22,9
Mit Migrationshintergrund[1)]	4.014	19,1
Ohne Angabe	1.902	•
Art der Organisation		
Sportverein	13.790	17,1
Kirchliche, konfessionelle oder religiöse Jugendgruppen	13.870	7,2
Freiwillige Feuerwehr, Technisches Hilfswerk, DLRG	13.995	4,4
Fanclub	13.854	4,4
Kulturverein wie Theaterring, Jugendorchester, Heimatverein, Folkloreverein etc.	13.889	3,8
Politische Vereinigung wie Jugendorganisation einer Partei, Bürgerverein, Gewerkschaftsjugend	13.899	1,0
Sonstige Organisation oder Gruppe	13.795	5,0

** Übernahme einer Funktion/eines Amtes.*
1) Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, 2010, Welle 1, doi: 10.5157/NEPS:SC4:1.0.0, eigene Berechnungen

Abb. D5-3A: Musikalische Aktivitäten* von Fünft- und Neuntklässlern 2010 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern (in %)



** Erfragt wurde die Häufigkeit der Tage im letzten Monat, an denen selbst ein Instrument gespielt oder im Chor gesungen wurde.*
1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, 2010, Welle 1, doi: 10.5157/NEPS:SC3:2.0.0; Startkohorte 4, 2010, Welle 1, doi: 10.5157/NEPS:SC4:1.0.0, eigene Berechnungen

→ Tab. D5-4web

Tab. D5-3A: Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Bundesfreiwilligendienst (BFD) 2011 bis 2013 nach Altersgruppen, Geschlecht und Ländern

Personengruppe	Teilnehmer am Bundesfreiwilligendienst (BFD)					
	2011[1)]		2012[1)]		2013[1)]	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Insgesamt	15.687	100	34.365	100	40.360	100
Altersgruppe						
Unter 18 Jahre	13	0,1	197	0,6	1.263	3,1
18 bis unter 27 Jahre	12.453	79,4	21.232	61,8	22.376	55,4
27 bis unter 51 Jahre	1.883	12,0	6.292	18,3	7.843	19,4
51 bis unter 66 Jahre	1.122	7,2	5.763	16,8	8.005	19,8
66 Jahre und älter	217	1,4	881	2,6	871	2,2
Davon unter 27-Jährige nach Geschlecht						
Männlich	7.159	57,4	11.682	54,5	11.849	50,1
Weiblich	5.307	42,6	9.747	45,5	11.791	49,9
Davon unter 27-Jährige nach Ländern						
Deutschland	12.466	100	21.429	100	23.640	100
Westdeutschland	10.778	86,5	18.414	85,9	20.765	87,8
Ostdeutschland	1.689	13,5	3.016	14,1	2.874	12,2
Baden-Württemberg	1.689	13,5	3.179	14,8	3.918	16,6
Bayern	1.407	11,3	2.554	11,9	2.724	11,5
Berlin	327	2,6	580	2,7	615	2,6
Brandenburg	169	1,4	345	1,6	354	1,5
Bremen	112	0,9	182	0,8	247	1,0
Hamburg	394	3,2	707	3,3	712	3,0
Hessen	756	6,1	1.257	5,9	1.410	6,0
Mecklenburg-Vorpommern	171	1,4	349	1,6	380	1,6
Niedersachsen	1.595	12,8	2.418	11,3	2.749	11,6
Nordrhein-Westfalen	3.665	29,4	6.025	28,1	6.767	28,6
Rheinland-Pfalz	409	3,3	875	4,1	909	3,8
Saarland	157	1,3	274	1,3	299	1,3
Sachsen	569	4,6	945	4,4	841	3,6
Sachsen-Anhalt	245	2,0	409	1,9	333	1,4
Schleswig-Holstein	596	4,8	944	4,4	1.032	4,4
Thüringen	208	1,7	388	1,8	351	1,5

1) Für die Jahre 2012 und 2013 sind die Jahresdurchschnittswerte der Freiwilligen angegeben; für das Jahr 2011 sind die Durchschnittswerte der Freiwilligen im Zeitraum Juli bis Dezember angegeben.

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben

Tab. D6-1A: Lesekompetenzen von Viertklässlerinnen und -klässlern in den Jahren 2001, 2006 und 2011 nach ausgewählten Staaten (in Kompetenzpunkten)

Staat	2001		2006		2011	
	Mittelwert (Standardfehler)					
	in Kompetenzpunkten					
Deutschland	539	(1,9)	548	(2,2)	541	(2,2)
England	553 1)2)3)	(3,4)	539 1)	(2,6)	552 1)3)	(2,6)
Frankreich	525 2)	(2,4)	522	(2,1)	520 2)	(2,6)
Hongkong	528 3)	(3,1)	564	(2,4)	571 2)	(2,3)
Italien	541	(2,4)	551 2)	(2,9)	541 3)	(2,2)
Niederlande	554 3)	(2,5)	547 3)	(1,5)	546 3)	(1,9)
Norwegen	499 3)	(2,9)	498 3)	(2,6)	507 3)	(1,9)
Russische Föderation	528 1)2)	(4,4)	565 2)	(3,4)	568	(2,7)
Schweden	561	(2,2)	549	(2,3)	542	(2,1)
Singapur	528	(5,2)	558	(2,9)	567 2)	(3,3)
Ungarn	543	(2,2)	551	(3,0)	539	(2,9)
Vereinigte Staaten	542 2)3)	(3,8)	540 2)3)	(3,5)	556 2)3)	(1,5)

1) Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.
2) Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.
3) Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

Quelle: Bos, W. et al. (2012), IGLU 2011, S. 101

Tab. D6-2A: Kompetenzmittelwerte von Viertklässlerinnen und -klässlern in Mathematik 2007 und 2011 nach ausgewählten Staaten (in Kompetenzpunkten)

Staat	2007		2011	
	Mittelwert (Standardfehler)			
	in Kompetenzpunkten			
OECD-Mittel	514	(0,7)	521	(0,5)
Australien	516	(3,5)	516	(2,9)
Deutschland	525	(2,3)	528	(2,2)
England	541 1)3)	(2,9)	542 1)3)	(3,5)
Hongkong	607 2)3)	(3,6)	602 2)	(3,4)
Italien	402 2)	(4,1)	431 3)	(3,5)
Japan	568	(2,1)	585	(1,7)
Niederlande	535 3)	(2,1)	540 3)	(1,7)
Norwegen	473 2)	(2,5)	495 3)	(2,8)
Österreich	505	(2,0)	508 2)	(2,6)
Russische Föderation	544	(4,9)	542 2)	(3,7)
Schweden	503	(2,5)	504	(2,0)
Singapur	599	(3,7)	606 2)	(3,2)
Taiwan	576	(1,7)	591	(2,0)
Vereinigte Staaten	529 2)3)	(2,4)	541 2)3)	(1,8)

1) Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.
2) Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.
3) Die Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene erreichen nicht die internationalen Vorgaben.

Quelle: Bos, W. et al. (2012), TIMSS 2011, S. 149 und S. 100

Tab. D6-3A: Mathematische Kompetenz und Lesekompetenz von 15-Jährigen 2012 nach ausgewählten Staaten (in Kompetenzpunkten)

Staat	Mathematische Kompetenz	Lesekompetenz
	Mittelwert (Standardabweichung)	
	in Kompetenzpunkten	
OECD-Mittel	494 (92)	496 (94)
Australien	504 (96)	512 (97)
Deutschland	514 (96)	508 (91)
Finnland	519 (85)	524 (95)
Frankreich	495 (97)	505 (109)
Griechenland	453 (88)	477 (99)
Italien	485 (93)	490 (97)
Japan	536 (94)	538 (99)
Kanada	518 (89)	523 (92)
Korea	554 (99)	536 (87)
Niederlande	523 (92)	511 (93)
Norwegen	489 (90)	504 (100)
Österreich	506 (92)	490 (92)
Polen	518 (90)	518 (87)
Schweden	478 (92)	483 (107)
Schweiz	531 (94)	509 (90)
Spanien	484 (88)	488 (92)
Türkei	448 (91)	475 (86)
Vereinigtes Königreich	494 (95)	499 (97)
Vereinigte Staaten	481 (90)	498 (92)

Quelle: Prenzel, M. et al. (2013), PISA 2012, S. 71 und S. 228, eigene Darstellung

Tab. D6-4A: Kompetenzen in Lesen und Mathematik von Viertklässlerinnen und -klässlern 2001, 2006 und 2011 (Lesen) bzw. 2007 und 2011 (Mathematik) nach Migrationshintergrund (in Kompetenzpunkten)

Migrationshintergrund	Lesen	Mathematik
	Mittelwert (Standardfehler)	
	in Kompetenzpunkten	
	2001	
Kein Elternteil im Ausland geboren	553 (1,8)	X
Ein Elternteil im Ausland geboren	527 (4,8)	X
Beide Elternteile im Ausland geboren	498 (2,8)	X
	2006	**2007**
Kein Elternteil im Ausland geboren	560 (2,3)	540 (2,1)
Ein Elternteil im Ausland geboren	545 (4,3)	507 (4,3)
Beide Elternteile im Ausland geboren	515 (4,1)	495 (3,5)
	2011	
Kein Elternteil im Ausland geboren	555 (1,9)	541 (2,0)
Ein Elternteil im Ausland geboren	537 (4,4)	522 (4,2)
Beide Elternteile im Ausland geboren	513 (4,0)	501 (3,8)

Quelle: Bos, W. et al. (2012), IGLU 2011, S. 199; Bos, W. et al. (2012), TIMSS 2011, S. 259

Tab. D6-5A: Mittlere mathematische Kompetenz von 15-Jährigen 2012 und Veränderung gegenüber 2003 nach Migrationshintergrund (in Kompetenzpunkten)*

Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund	
	Mittelwert (Standardfehler)	Differenz 2012 zu 2003
	in Kompetenzpunkten	
Ohne Migrationshintergrund	531 (3,4)	+3,6
Mit Migrationshintergrund	*485* (4,1)	+24,0
Ein Elternteil im Ausland geboren	*504* (5,4)	−2,1
Zweite Generation	*476* (5,3)	+44,9
Erste Generation	*461* (9,0)	+5,3

* *Signifikante Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern ohne Zuwanderungshintergrund sind kursiv markiert ($p < 0,05$).*

Quelle: Prenzel, M. et al. (2013), PISA 2012, S. 287

Tab. D7-1A: Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006 bis 2012 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*

Abschlussart	2006		2008		2010		2012	
	Anzahl	in %*	Anzahl	in %*	Anzahl	in %*	Anzahl	in %*
Ohne Hauptschulabschluss	76.249	8,0	64.880	7,4	53.041	6,5	47.584	5,9
Einschließlich beruflicher Schulen	X	X	X	X	X	X	X	X
Mit Hauptschulabschluss	237.495	22,7	204.241	23,5	173.848	21,4	152.835	19,0
Einschließlich beruflicher Schulen	276.646	26,5	238.560	26,9	208.416	25,2	184.578	22,8
Mit Mittlerem Abschluss	394.925	38,3	371.628	41,9	349.137	42,6	348.100	43,6
Einschließlich beruflicher Schulen	478.524	46,2	462.078	50,6	444.118	52,9	432.559	53,6
Mit Fachhochschulreife	14.256	1,5	14.057	1,4	13.295	1,4	1.400	1,0
Einschließlich beruflicher Schulen	129.638	13,4	131.541	13,5	142.409	15,2	110.491	15,0
Mit allgemeiner Hochschulreife[1)]	244.018	25,3	266.250	27,2	267.850	28,8	304.765	36,4
Einschließlich beruflicher Schulen	285.629	29,6	310.195	31,7	315.913	33,9	356.676	42,3

* *Die Abgänger-/Absolventenzahl wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren).*

1) Im Abgangsjahr 2008 weist Mecklenburg-Vorpommern und im Jahr 2010 Hamburg doppelte Abiturientenjahrgänge auf. Im Jahr 2012 kommt es in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Bremen zu einem doppelten Abiturjahrgang.

Quelle: Sekretariat der KMK (2014), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003–2012

Tab. D7-2A: Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss von allgemeinbildenden Schulen 2012 und Anteil aus Förderschulen 2012 nach Ländern*

Land	Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss									
	2006		2008		2010		2012		Darunter aus Förderschulen	
	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[2)]
D	76.249	8,0	64.880	7,4	53.041	6,5	47.584	5,9	26.892	56,5
BW	8.372	6,3	6.883	5,6	6.240	5,2	5.951	5,1	3.803	63,9
BY	10.463	7,3	9.043	6,4	7.579	5,6	6.459	4,8	3.243	50,2
BE	3.363	9,7	3.127	10,6	2.730	10,5	2.339	9,0	625	26,7
BB	3.555	11,7	2.448	11,8	1.629	9,8	1.439	8,4	966	67,1
HB	580	8,9	530	8,4	415	6,7	412	6,8	199	48,3
HH	1.802	11,3	1.349	8,8	1.224	8,3	993	6,7	597	60,1
HE	5.435	8,2	4.478	7,0	3.863	6,2	3.351	5,4	1.900	56,7
MV	2.768	12,6	2.063	15,8	1.434	13,8	1.266	11,9	970	76,6
NI	7.749	8,2	6.780	7,3	5.218	5,9	4.773	5,4	2.632	55,1
NW	14.383	6,8	14.254	6,8	11.925	6,0	10.627	5,5	5.990	56,4
RP	3.613	7,4	3.342	7,2	2.565	5,8	2.353	5,5	1.396	59,3
SL	889	7,4	760	6,7	566	5,4	527	5,2	305	57,9
SN	4.316	9,0	3.134	10,5	2.341	9,5	2.288	8,9	1.572	68,7
ST	3.486	11,8	2.573	13,6	1.844	12,6	1.668	11,3	1.155	69,2
SH	3.164	9,6	2.690	8,3	2.202	7,1	2.114	6,9	962	45,5
TH	2.311	8,5	1.426	8,0	1.266	8,6	1.024	6,8	577	56,3

* *An Förderschulen in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Saarland und Schleswig-Holstein führt der Förderschwerpunkt „Lernen" nicht zum Hauptschulabschluss; in keinem Land führt der Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung" zu einem allgemeinbildenden Schulabschluss.*

1) Die Abgänger-/Absolventenzahl wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren).

2) Bezogen auf alle Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss 2012.

Quelle: Sekretariat der KMK (2014), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003–2012

Tab. D7-3A: Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006 und 2012 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)* und Ländern

Land	Abgänger/ Absolventen insgesamt	Einschließlich beruflicher Schulen	Ohne Hauptschulabschluss	Einschließlich beruflicher Schulen	Mit Hauptschulabschluss	Einschließlich beruflicher Schulen	Mit mittlerem Abschluss	Einschließlich beruflicher Schulen	Mit Fachhochschulreife	Einschließlich beruflicher Schulen	Mit allgemeiner Hochschulreife	Einschließlich beruflicher Schulen
	Anzahl		in %									
2006												
D	966.943	1.246.686	8,0	X	22,7	26,5	38,3	46,2	1,5	13,4	25,3	29,6
BW	126.648	172.446	6,3	X	31,8	36,4	38,5	48,4	0,3	11,8	23,1	33,5
BY	141.959	176.646	7,3	X	31,0	35,4	39,4	45,5	0,0	12,1	20,2	21,9
BE	33.571	41.092	9,7	X	22,7	26,7	32,1	36,4	–	8,3	34,1	36,5
BB	34.978	43.281	11,7	X	18,4	24,8	41,2	48,0	–	7,6	29,5	32,2
HB	8.061	10.297	8,9	X	25,1	31,2	48,3	58,5	1,1	10,8	32,6	35,4
HH	15.690	20.738	11,3	X	21,9	27,1	27,6	39,4	1,9	9,8	31,4	34,9
HE	68.728	89.309	8,2	X	X[1)]	X[1)]	X[1)]	X[1)]	2,6	17,6	26,0	30,6
MV	24.354	27.913	12,6	X	17,5	21,4	43,9	46,6	1,2	4,8	23,5	27,5
NI	90.978	125.711	8,2	X	18,5	21,6	46,2	65,0	2,1	13,5	22,4	27,6
NW	218.925	284.087	6,8	X	22,6	25,4	42,3	50,5	3,6	21,0	28,8	31,7
RP	47.841	58.340	7,4	X	27,4	31,4	37,4	46,1	1,3	9,3	24,5	28,4
SL	11.318	15.939	7,4	X	28,6	28,6	31,2	31,2	0,9	21,8	24,6	25,8
SN	50.327	60.476	9,0	X	11,8	17,5	51,2	52,0	–	7,1	25,4	30,1
ST	32.396	39.991	11,8	X	13,7	18,4	48,0	57,2	2,6	8,8	22,8	25,6
SH	32.661	44.404	9,6	X	33,6	42,3	33,1	46,8	1,3	10,7	22,9	29,8
TH	28.508	36.016	8,5	X	14,2	18,4	45,8	53,0	–	8,5	27,5	31,6
2012												
D	854.684	1.131.888	5,9	X	19,0	22,8	43,6	53,6	1,0	15,0	36,4	42,3
BW[2)]	139.828	193.219	5,1	X	19,9	22,9	43,5	54,2	0,3	16,4	49,4	62,4
BY	136.489	179.059	4,8	X	25,3	28,1	45,5	53,9	0,0	14,7	26,8	30,3
BE[2)]	34.089	41.923	9,0	X	20,6	24,9	34,6	40,1	–	9,3	60,0	63,1
BB[2)]	20.261	25.485	8,4	X	14,4	21,8	39,8	47,3	0,1	7,9	59,5	62,5
HB[2)]	8.507	10.735	6,8	X	24,9	30,7	43,1	58,6	–	8,1	58,6	65,4
HH	14.625	18.673	6,7	X	15,9	19,8	22,9	33,9	0,2	6,4	46,5	50,9
HE	65.202	85.021	5,4	X	18,8	21,7	45,8	55,8	0,5	16,0	33,5	39,0
MV	9.803	11.698	11,9	X	11,4	17,6	39,9	42,1	–	2,0	33,3	37,3
NI	87.416	129.400	5,4	X	14,7	19,3	49,5	70,0	–	14,7	29,8	36,7
NW	204.771	259.214	5,5	X	18,2	22,5	42,2	51,7	3,6	21,2	39,1	43,2
RP	43.899	57.042	5,5	X	19,9	22,6	45,1	51,8	–	13,5	30,4	36,3
SL	9.826	14.288	5,2	X	26,2	26,2	34,8	34,8	–	23,7	29,1	32,6
SN	23.267	30.399	8,9	X	9,5	15,4	47,7	49,1	–	9,1	27,6	34,1
ST	14.452	19.092	11,3	X	12,2	16,4	48,6	60,4	–	6,4	28,9	30,9
SH	28.764	38.802	6,9	X	22,1	25,6	36,8	51,0	–	5,9	27,3	35,8
TH	13.485	17.838	6,8	X	13,1	16,2	44,2	49,7	–	10,6	33,5	38,2

** Die Abgänger-/Absolventenzahl wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren).*

1) Für das Jahr 2006 liegen für Hessen keine Absolventenzahlen nach Altersjahrgängen vor; z. T. sind für das Land die Absolventen nach Altersjahrgängen für die Berufsschulen nicht darstellbar.

2) Land mit doppeltem Abiturientenjahrgang im berichteten Schuljahr.

Quelle: Sekretariat der KMK (2014), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003–2012

Tab. D7-4A: Ausländische und deutsche Absolventen/Abgänger 2012 nach Abschlussarten, allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Abschlussart	Absolventen/ Abgänger insgesamt	Davon			
		Allgemeinbildende Schulen		Berufliche Schulen	
	Anzahl		in %	Anzahl	in %
Deutsche					
Mit Hauptschulabschluss	159.346	131.535	82,5	27.811	17,5
Mit Mittlerem Abschluss	394.525	314.886	79,8	79.326	20,1
Mit Fachhochschulreife[1)]	135.766	12.658	9,3	123.108	90,7
Mit allgemeiner Hochschulreife	339.539	292.468	86,1	47.071	13,9
Ausländer					
Mit Hauptschulabschluss	30.840	25.963	84,2	4.877	15,8
Mit Mittlerem Abschluss	38.233	29.641	77,5	8.529	22,3
Mit Fachhochschulreife[1)]	9.479	1.287	13,6	8.192	86,4
Mit allgemeiner Hochschulreife	14.836	12.704	85,6	2.132	14,4

1) Abweichungen zur KMK-Statistik erklären sich dadurch, dass auch Personen erfasst sind, die nur den schulischen, nicht aber den beruflichen Teil der Fachhochschulreife erlangt haben.

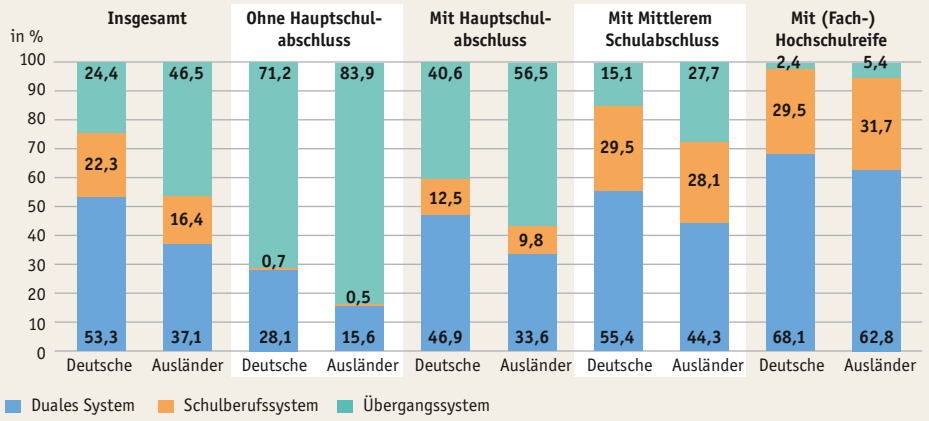
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. D7-5A: Durchschnittsalter der Absolventen/Abgänger allgemeinbildender und beruflicher Schulen nach Abschlussarten und Ländern 2007 und 2012 (in Altersjahren)

Schulen	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	Fachhochschulreife	Allgemeine Hochschulreife
	Mittelwert (Standardabweichung)				
	in Jahren				
2007					
Insgesamt	•	16,9 (1,6)	17,7 (2,0)	21,3 (3,5)	19,9 (1,6)
Allgemeinbildende Schulen	•	16,6 (1,2)	17,1 (1,2)	20,3 (2,9)	19,8 (1,5)
Berufliche Schulen	X	18,9 (2,3)	19,9 (2,9)	21,4 (3,6)	20,5 (1,7)
2012					
Insgesamt	16,9 (1,4)	17,1 (2,0)	17,8 (2,5)	21,4 (3,5)	19,4 (1,6)
Allgemeinbildende Schulen	16,9 (1,4)	16,6 (1,4)	17,1 (1,3)	21,0 (3,8)	19,3 (1,5)
Berufliche Schulen	X	19,3 (2,8)	20,5 (3,7)	21,4 (3,5)	20,5 (1,7)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Kultusministerkonferenz, eigene Berechnungen

Abb. E1-4A: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2012 nach schulischer Vorbildung und Staatsangehörigkeit* (in %)

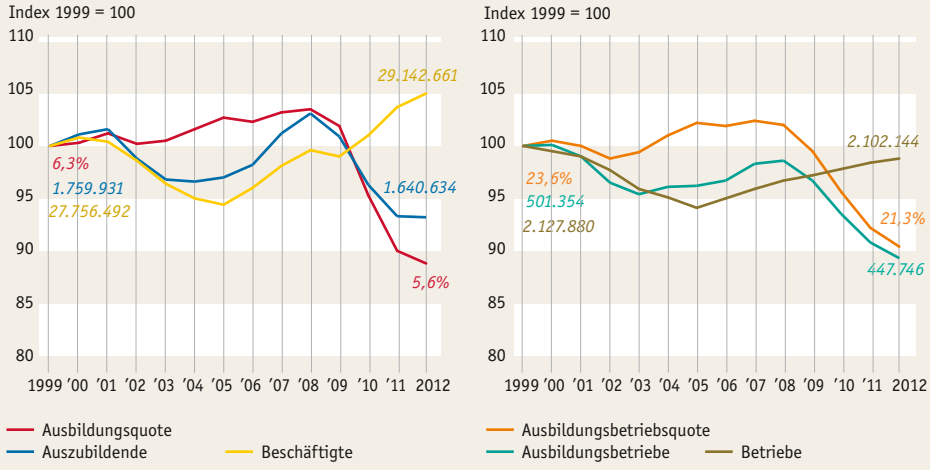


* *Ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen; vgl. Erläuterungen zu* ***E1*** *und zu* ***Tab. E1-2A****.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst), Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers

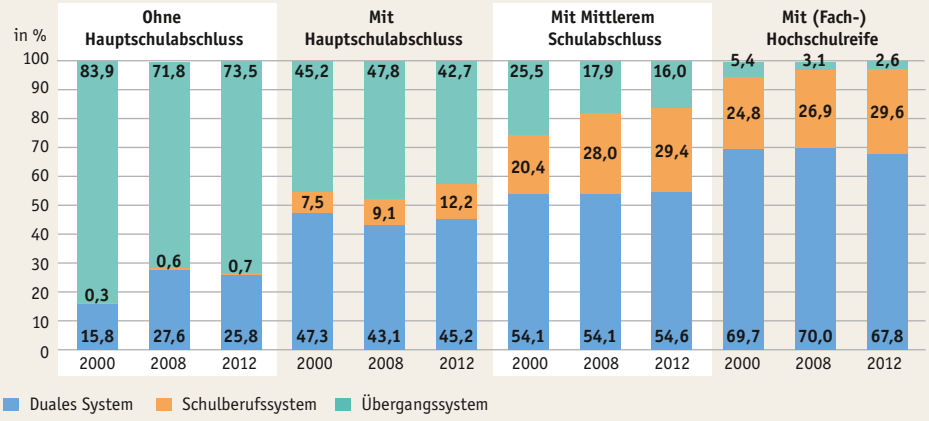
→ ***Tab. E1-4web, Tab. E1-5web***

Abb. E1-5A: Beschäftigte, Auszubildende und Ausbildungsquote sowie Betriebe, Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsbetriebsquote 1999 bis 2012 (Stichtag 31.12.) (Index, 1999 = 100)



Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen

Abb. E1-6A: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2000, 2008 und 2012* (in %)



* *Ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen; 2000 enthält zusätzliche Maßnahmen der BA sowie Doppelzählungen zwischen schulischen und außerschulischem Übergangsmaßnahmen; vgl. Erläuterungen zu **E1** und zu **Tab. E1-2A**.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst), Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers

Tab. E1-1A: Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr des Schulberufssystems 2000 bis 2011 nach Berufsgruppen*

Berufsgruppe	2000	2005	2010	2011	2000	2005	2010	2011
	Anzahl				Index (2000 = 100)			
Schulberufssystem insgesamt	168.858	203.237	205.849	204.399	100	120	122	121
BBiG/HwO-Berufe	13.281	16.194	9.620	9.728	100	122	72	73
Technische Assistenzberufe	7.101	10.826	9.557	9.105	100	152	135	128
Kaufmännische Assistenzberufe	10.453	16.038	13.787	13.480	100	153	132	129
Wirtschaftsinformatikberufe	10.261	14.105	9.744	8.815	100	137	95	86
Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung	6.162	6.139	5.768	5.251	100	100	94	85
Assistenzberufe in der Mediengestaltung	3.668	5.687	6.083	5.842	100	155	166	159
Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten)	14.415	18.646	15.945	15.225	100	129	111	106
Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	43.229	47.367	59.338	57.830	100	110	137	134
Medizin.- und Pharmaz.-techn. Assistenzberufe	6.843	7.640	7.053	6.564	100	112	103	96
Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen	22.652	29.740	34.519	38.095	100	131	152	168
Sozialpflegerische Berufe	17.990	26.853	29.002	29.338	100	149	161	163
Sonstige	12.803	4.002	5.433	5.126	100	31	42	40

* *Ohne Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; einschließlich Motopäde/in, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in an Fachschulen und Fachakademien.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E1-2A: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2005 bis 2013* (Anzahl)

Gegenstand der Nachweisung	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013[1]
	Anzahl								
Absolventinnen und Absolventen, Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen	958.485	969.598	965.044	929.531	893.561	865.316	882.913	868.790	•
Studienanfängerinnen und -anfänger	366.242	355.472	373.510	400.600	428.000	447.890	522.306	498.636	510.672
Duales System[2] insgesamt	517.342	531.471	569.460	559.324	512.518	509.900	523.577	505.523	497.427
Darunter Kooperatives Berufsgrundbildungsjahr	35.488	32.874	33.504	32.605	21.307	20.860	21.396	21.323	19.970
Schulberufssystem insgesamt	215.873	215.223	214.829	211.089	209.524	212.363	209.617	212.079	212.241
Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	11.472	11.903	9.813	8.780	6.709	6.118	5.874	5.506	4.903
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO (ohne Soziales, Erziehung, Gesundheit)	32.514	31.341	29.683	25.693	23.352	20.677	19.223	17.564	15.793
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO: Soziales, Erziehung, Gesundheit	61.607	59.717	59.937	58.372	61.106	62.554	61.441	62.958	64.900
Schulen des Gesundheitswesens[3]	51.911	54.207	54.917	54.477	58.833	61.269	60.813	62.373	39.363
Fachschulen, Fachakademien, nur Erstausbildung[4]	29.192	26.560	28.290	29.558	33.901	36.027	37.887	39.445	62.989
Fachgymnasien, HZB[5] und schulische Berufsausbildung	2.386	2.743	2.846	3.014	2.953	3.421	3.592	3.648	3.724
Berufsfachschulen, HZB[5] und schulische Berufsausbildung	26.791	28.752	29.343	31.195	22.670	22.297	20.787	20.586	20.570
Übergangssystem insgesamt	417.649	412.083	386.864	358.969	344.515	316.494	281.662	259.727	257.626
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	48.581	46.446	44.337	42.688	32.473	30.620	28.144	26.938	27.352
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	155.907	155.101	151.471	141.557	137.859	126.449	115.049	105.476	107.159
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/Einjährige Berufseinstiegsklassen	58.432	55.339	46.841	42.571	41.973	40.661	38.479	41.061	42.347
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	40.512	41.863	37.287	31.322	29.843	25.994	22.377	18.674	18.052
Praktikum vor der Erzieherausbildung	3.525	3.561	3.391	3.531	3.724	3.854	3.821	3.835	3.894
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	91.811	86.171	80.193	78.080	77.934	69.933	58.389	51.274	47.496
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	18.881	23.602	23.344	19.220	20.709	18.983	15.403	12.469	11.326
Nachrichtlich: Maßnahmen der Arbeitsverwaltung an beruflichen Schulen	44.444	41.703	39.727	36.715	34.712	32.448	27.136	25.099	18.681
Berufsausbildung in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis (Beamtenausbildung mittlerer Dienst)	5.953	4.868	4.667	5.634	6.442	7.314	7.829	8.957	8.961
Berufliches Bildungssystem insgesamt	1.156.817	1.163.645	1.175.820	1.135.016	1.072.999	1.046.071	1.022.685	986.287	976.256

* *Aufgrund von Rundungen kann es zu Abweichungen bei der Summenbildung kommen; Statistiken zu berufsvorbereitenden Maßnahmen und Einstiegsqualifizierung der Bundesagentur für Arbeit (BA) weisen keine vergleichbaren Neuzugänge aus – näherungsweise wurde der Bestand zum 31.12. verwendet.*

1) Vorläufiges Ergebnis.

2) Einschließlich kooperatives BGJ; ohne Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag.

3) Teilweise 1. Schuljahr.

4) Neuzugänge in Erstausbildungen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Erziehung, nicht aber Fortbildungen (z. B. Meister/Techniker).

5) HZB = Hochschulzugangsberechtigung.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst), Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers

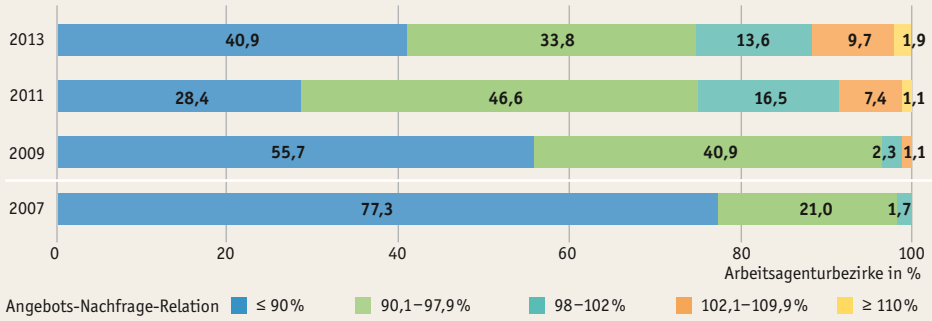
Tab. E1-3A: Neuzugänge in berufliche Bildungsgänge 2012 nach Geschlecht und schulischer Vorbildung* (Anzahl)

Gegenstand der Nachweisung	Insgesamt	Davon		Davon				
		Männlich	Weiblich	Ohne Hauptschulabschluss	Mit Hauptschulabschluss	Mit Mittlerem Schulabschluss	Mit (Fach-) Hochschulreife	Vorheriger Abschluss unbekannt/ Sonstiger Abschluss
	Anzahl							
Duales System insgesamt	505.523	299.003	206.521	18.033	141.253	224.394	116.390	5.453
Schulberufssystem insgesamt	212.079	58.382	153.697	468	38.045	120.760	50.818	1.988
Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	5.506	2.361	3.144	22	2.619	2.312	528	24
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO (ohne Soziales, Erziehung, Gesundheit)	17.564	7.175	10.389	77	2.605	10.148	4.572	162
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO: Soziales, Erziehung, Gesundheit	62.958	12.075	50.883	221	20.270	35.132	7.085	249
Schulen des Gesundheitswesens[1)]	62.373	15.722	46.651	23	10.898	27.117	23.214	1.121
Fachschulen, Fachakademien, nur Erstausbildung	39.445	7.811	31.634	2	1.649	23.103	14.261	430
Fachgymnasien, HZB und schulische Berufsausbildung	3.648	1.570	2.078	99	–	3.259	290	–
Berufsfachschulen, HZB und schulische Berufsausbildung	20.586	11.668	8.918	24	3	19.688	869	2
Übergangssystem insgesamt	259.727	149.870	109.857	51.308	133.474	65.779	4.465	4.701
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	26.938	17.023	9.915	2.575	20.148	3.420	290	505
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	105.476	59.296	46.180	2.785	61.849	39.311	1.476	55
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/Einjährige Berufseinstiegsklassen	41.061	24.950	16.111	29.475	9.390	717	12	1.468
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	18.674	10.875	7.798	6.870	7.593	2.168	144	1.899
Praktikum vor der Erzieherausbildung	3.835	563	3.272	6	423	3.303	103	–
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	51.274	29.919	21.355	9.022	27.913	12.522	1.620	197
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	12.469	7.243	5.226	576	6.158	4.338	820	577
Nachrichtlich: Maßnahmen der Arbeitsverwaltung an beruflichen Schulen	25.099	15.383	9.716	10.199	9.476	2.877	245	2.302
Berufsausbildung in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis (Beamtenausbildung mittlerer Dienst)	8.957	5.831	3.126	–	–	8.957	–	–
Berufliches Bildungssystem insgesamt	986.287	513.085	473.201	69.809	312.773	419.890	171.672	12.143

** Vgl. Erläuterungen zu **E1** und zu **Tab. E1-2A**.*
1) Teilweise 1. Schuljahr.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst), Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers

Abb. E2-4A: Ausbildungsstellensituation in Arbeitsagenturbezirken gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation (erweiterte Definition) 2007 bis 2013* (in %)



* *Bis 2007 ohne, ab 2009 mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger (zkT). Durch eine Neuordnung der Arbeitsagenturbezirke 2013 ist ein Vergleich mit Daten bis 2012 nur eingeschränkt möglich. Ohne jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die Bundesagentur für Arbeit regional nicht zuzuordnen sind.*

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09., eigene Berechnungen

Tab. E2-1A: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2013* (Anzahl)

Jahr	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge Ende September	Ausbildungsstellen-angebot[1)]	Ausbildungsstellen-nachfrage (traditionelle Def.)[2)]	Ausbildungsstellen-nachfrage (erweiterte Def.)[3)]
	Anzahl			
1995	572.774	616.988	597.736	611.846
1996	574.327	609.274	612.785	630.674
1997	587.517	613.382	634.938	654.941
1998	612.529	635.933	648.204	678.259
1999	631.015	654.454	660.380	690.552
2000	621.693	647.383	645.335	678.225
2001	614.236	638.771	634.698	670.145
2002	572.323	590.328	595.706	636.891
2003	557.634	572.474	592.649	639.352
2004	572.980	586.374	617.556	665.928
2005	550.180	562.816	590.668	637.896
2006	576.153	591.540	625.606	•
2007	625.885	644.028	658.472	756.486
2008	616.342	635.758	630.847	712.588
2009	564.306	581.447	579.978	657.026
2010	559.959	579.457	572.208	644.479
2011	569.379	598.936	580.701	641.506
2012	551.259	584.410	566.893	627.220
2013	530.715	564.176	551.536	613.984

* *Bis 2008 ohne, ab 2009 mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger (zkT). Bis 2012 ohne Ausbildungsplätze, die regional nicht zuzuordnen sind, und ohne Bewerber mit Wohnsitz im Ausland.*

1) Neuverträge und bis 30.09. unbesetzt gebliebene, bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Stellen.

2) Abgeschlossene Neuverträge und unvermittelte/unversorgte, bei der Bundesagentur gemeldete Bewerber.

3) Neuverträge und unvermittelte/unversorgte und alternativ eingemündete (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) Bewerberinnen und Bewerber bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und Westberlin).

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09.

Tab. E2-2A: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) in der dualen Ausbildung 2013 nach ausgewählten Berufsgruppen*

Berufsgruppe (Berufskennziffer KldB 10)	Angebot	Nachfrage (erweiterte Def.)	ANR (erweiterte Def.)
	Anzahl		in %
Gartenbauberufe und Floristik (12)	6.402	7.407	86,4
Druck- und Druckverarbeitungsberufe (232, 234)	4.773	5.883	81,2
Metallberufe (24, 25)	69.000	76.590	90,1
Elektroberufe (26)	35.523	37.515	94,7
Techniker und verwandte Berufe (27)	6.297	6.999	90,0
Bäcker, Konditor, Fleischer u. Ä. (292)	9.819	8.847	111,0
Köche (293)	12.564	11.529	109,0
Hoch- und Tiefbauberufe (32)	13.452	13.611	98,8
(Innen-)Ausbauberufe (33)	16.611	17.919	92,7
Installationsberufe (34)	15.894	15.954	99,6
Informatik- und IKT-Berufe (43)	14.118	15.813	89,3
Kaufleute – Verkehr und Logistik (516)	6.021	6.450	93,3
Industriekaufleute (611, 713)	19.479	22.659	86,0
Groß- und Außenhandelskaufleute (612)	15.234	16.527	92,2
Einzelhandelskaufleute (621–624)	76.275	83.814	91,0
Hotel- und Gastgewerbe (632–634)	25.023	23.241	107,7
Büroberufe, Sekretariat (714)	31.737	38.643	82,1
Bank-, Bausparkassen-, Versicherungsfachl. (721)	19.347	20.238	95,6
Rechtsanwalts-, Notar-, Steuergehilfen (723, 731)	13.041	13.500	96,6
Medizinische Fachangestellte (811, 814, 815)	29.478	33.177	88,9
Berufe in der Körperpflege (823)	13.296	13.749	96,7

* *Die ausgewählten Berufsgruppen wurden über die in Klammern angegebene Klassifikation der Berufe 2010 (KldB) gebildet. Sie bilden 80 % der Nachfrage 2013 (erweiterte Definition) im dualen System ab.*

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09., eigene Berechnungen

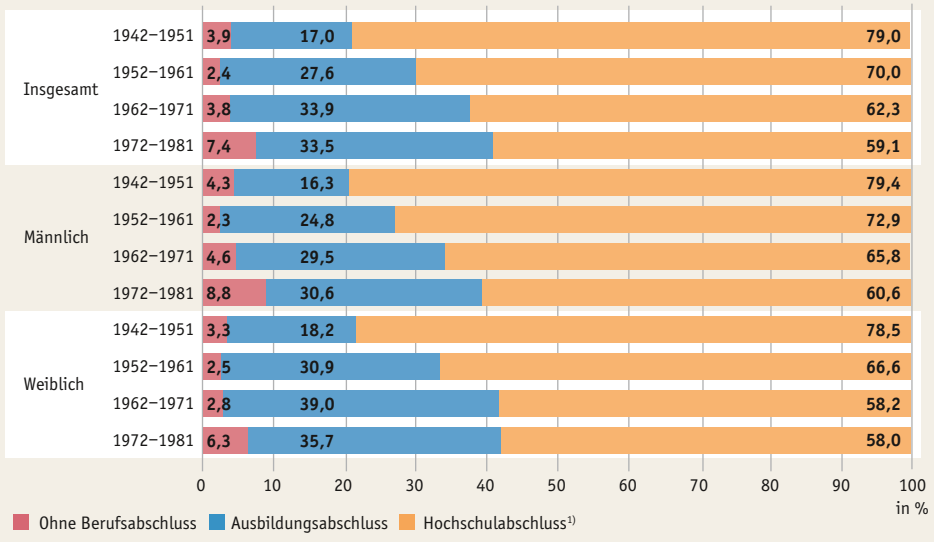
Tab. E2-3A: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) nach erweiterter Definition in der dualen Ausbildung 2013 nach Arbeitsagenturbezirken* (in %)

Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert)	Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert)	Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert)	Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert)
	in %		in %		in %		in %
Recklinghausen	75,4	Bielefeld	86,8	Wiesbaden	92,3	Balingen	98,2
Hameln	76,1	Nordhorn	86,9	Saarland	92,5	Jena	98,2
Solingen-Wuppertal	78,1	Iserlohn	86,9	Neubrandenburg	92,8	Freiberg	98,3
Gelsenkirchen	78,3	Bad Homburg	87,2	Vechta	92,9	Ingolstadt	99,0
Hagen	79,1	Dortmund	87,2	Köln	92,9	Pirna	99,0
Oberhausen	79,5	Kiel	87,2	Freiburg	92,9	Schweinfurt	99,4
Limburg-Wetzlar	80,7	Bad Kreuznach	87,3	Magdeburg	93,1	Ludwigsburg	99,4
Stade	81,3	Emden-Leer	87,8	Coesfeld	93,3	Rostock	99,8
Hildesheim	81,4	Siegen	88,0	Fürth	93,4	Erfurt	100,1
Mönchengladbach	81,5	Osnabrück	88,3	Rottweil-Villingen-Schwenningen	93,7	Würzburg	100,2
Herford	81,7	Bremen-Bremerhaven	88,4	Ahlen-Münster	94,0	Altenburg-Gera	100,3
Eberswalde	82,3	Riesa	88,4	Aschaffenburg	94,1	Dresden	100,8
Göttingen	82,3	Braunschweig-Goslar	88,4	Meschede-Soest	94,1	Konstanz-Ravensburg	100,9
Gießen	82,3	Paderborn	88,6	Trier	94,2	Rosenheim	100,9
Krefeld	82,5	Rheine	88,7	Aalen	94,4	Sangerhausen	101,4
Lüneburg-Uelzen	82,5	Bonn	88,7	Nagold-Pforzheim	94,6	Ansbach-Weißenburg	101,7
Kassel	83,0	Essen	88,8	Halberstadt	94,8	Schwerin	101,7
Bochum	83,1	Hannover	88,9	Karlsruhe-Rastatt	95,1	Ulm	101,8
Helmstedt	83,3	Leipzig	89,0	Reutlingen	95,2	Weißenfels	102,0
Marburg	83,3	Hamburg	89,0	Offenbach	95,5	Neuruppin	102,1
Celle	83,5	Bad Oldesloe	89,3	Koblenz-Mayen	95,5	Donauwörth	102,2
Hamm	83,6	Lübeck	89,5	Bad Hersfeld-Fulda	95,7	Deggendorf	102,3
Flensburg	83,7	Mainz	89,6	Lörrach	95,8	Kempten-Memmingen	102,8
Oldenburg-Wilhelmshaven	83,8	Aachen-Düren	89,8	Göppingen	96,0	München	104,4
Frankfurt (Oder)	83,8	Offenburg	90,2	Stuttgart	96,1	Traunstein	105,0
Nienburg-Verden	83,9	Neumünster	90,2	Halle	96,3	Freising	105,2
Bergisch Gladbach	84,1	Dessau-Roßlau-Wittenberg	90,6	Augsburg	96,7	Plauen	105,7
Korbach	84,5	Duisburg	90,7	Gotha	96,7	Regensburg	105,9
Mettmann	85,0	Bernburg	90,8	Weiden	96,8	Weilheim	106,2
Detmold	85,3	Neuwied	90,8	Düsseldorf	96,9	Landshut-Pfarrkirchen	106,3
Kaiserslautern-Pirmasens	85,7	Oschatz	90,9	Mannheim	97,0	Annaberg-Buchholz	106,4
Montabaur	85,7	Waiblingen	91,0	Chemnitz	97,2	Schwandorf	106,9
Heide	85,8	Berlin	91,0	Frankfurt	97,3	Suhl	107,7
Wesel	85,8	Stendal	91,1	Cottbus	97,3	Passau	108,3
Landau	85,9	Schwäbisch Hall-Tauberbischofsheim	91,4	Nürnberg	97,7	Nordhausen	111,9
Darmstadt	85,9	Ludwigshafen	91,4	Bamberg-Coburg	97,9	Greifswald	113,0
Hanau	86,1	Elmshorn	91,6	Potsdam	97,9	Stralsund	128,9
Bautzen	86,3	Heilbronn	91,7	Zwickau	98,1		
Brühl	86,6	Heidelberg	92,2	Bayreuth-Hof	98,2		

* *Vgl. Erläuterungen zu **E2**. Durch eine Neuordnung der Arbeitsagenturbezirke ist ein Vergleich mit Daten bis 2012 nur eingeschränkt möglich. Ohne jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die Bundesagentur für Arbeit regional nicht zuzuordnen sind.*

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09.

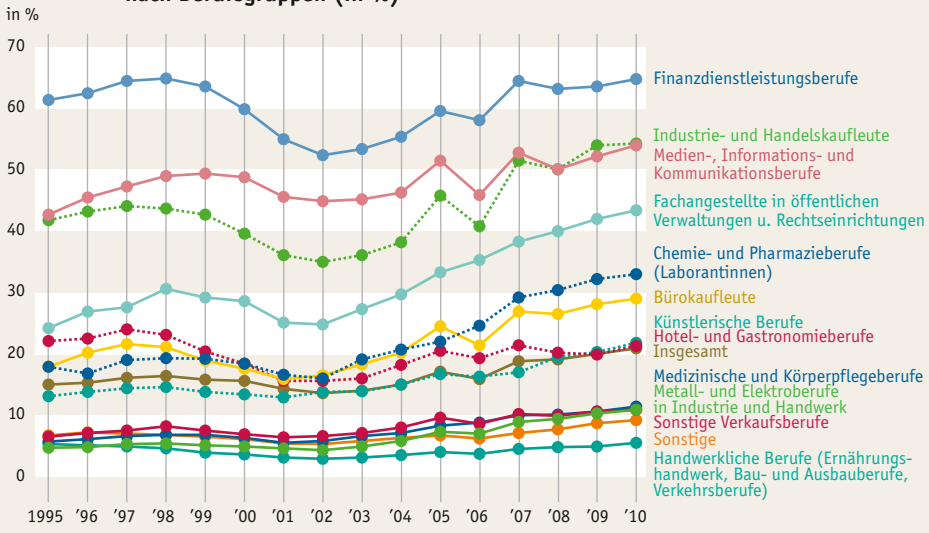
Abb. E3-4A: Beruflicher Ausbildungsstand der 1942 bis 1981 Geborenen mit Studienberechtigung 2011 nach Geburtskohorten und Geschlecht* (in %)



** Gewichtete Ergebnisse.*
1) Von den 21,8 % mit Studienabschluss besitzt etwa ein Drittel (7,7 %) zusätzlich einen Ausbildungsabschluss.

Quelle: Sozio-Ökonomisches Panel (SOEP) v28, Querschnitt 2011, eigene Berechnungen

Abb. E3-5A: Anteil von Studienberechtigten an den Neuverträgen 1995 bis 2010 nach Berufsgruppen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab E3-1A: Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit eines (höchsten) beruflichen Abschlusses bei 1942 bis 1981 Geborenen im Jahr 2011 (multinomiale logistische Regression)*

Prädiktoren	Modell 1				Modell 2			
	Ohne Abschluss vs. Ausbildungsabschluss		Hochschulabschluss vs. Ausbildungsabschluss		Ohne Abschluss vs. Ausbildungsabschluss		Hochschulabschluss vs. Ausbildungsabschluss	
	Odds Ratio	Signifikanz	Odds Ratio	Signifikanz	Odds Ratio	Signifikanz	Odds Ratio	Signifikanz
Geschlecht (Referenz: Weiblich)								
Männlich	0,5	,000	1,9	,000	0,6	,000	1,2	,012
Region (Referenz: Westdeutschland)								
Ostdeutschland	0,4	,000	2,6	,000	0,5	,010	4,5	,000
Geburtskohorte (Referenz: 1942–1951)								
1952–1961	0,7	,013	1,4	,016	0,8	,119	0,8	,032
1962–1971	0,5	,000	1,4	,007	0,7	,006	0,6	,000
1972–1981	0,6	,003	1,9	,000	1,0	,995	0,5	,000
Migrationshintergrund (Referenz: Ohne Migrationshintergrund)								
1. Generation	5,0	,000	1,6	,000	3,5	,000	1,4	,022
2./3. Generation	1,9	,000	1,3	,095	1,8	,000	1,5	,011
EGP-Klasse (Referenz: Facharbeiter, V/VI)								
Obere Dienstklasse (I)	1,0	,974	6,1	,000	1,1	,503	3,0	,000
Untere Dienstklasse (II)	0,7	,059	3,4	,000	0,8	,202	1,6	,000
Routinedienstleistungen (III)	1,0	,792	2,3	,000	1,2	,397	1,6	,002
Selbständige (IV)	1,1	,561	2,2	,000	1,1	,560	1,5	,007
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	1,4	,002	0,6	,000	1,4	,004	0,7	,011
Keine Angabe	1,9	,000	1,3	,016	1,9	,000	1,0	,904
Schulabschluss (Referenz: Mittlerer Abschluss)								
Maximal Hauptschulabschluss	X	X	X	X	3,8	,000	0,1	,000
(Fach-)Hochschulreife	X	X	X	X	2,1	,000	28,2	,000
Sonstiger Abschluss und keine Angabe	X	X	X	X	4,1	,000	5,4	,000
Interaktionseffekte								
Männlich*Ostdeutschland	1,3	,248	0,5	,000	1,4	,160	0,5	,000
Männlich*1952–1961	1,2	,369	0,7	,026	X	X	X	X
Männlich*1962–1971	1,7	,010	0,7	,018	X	X	X	X
Männlich*1972–1981	2,0	,003	0,5	,001	X	X	X	X
1952–1961*Ostdeutschland	0,6	,061	0,7	,049	0,7	,249	0,7	,186
1962–1971*Ostdeutschland	0,7	,283	0,5	,000	1,0	,946	0,6	,035
1972–1981*Ostdeutschland	1,8	,049	0,6	,034	2,2	,010	0,4	,000
Mc-Fadden Pseudo-R2	0,107				0,307			

* *n = 13.781; gewichtete Ergebnisse; Bevölkerung in Privathaushalten; Merkmale sind dummy-codiert. In Modell 2 wurde zusätzlich das Merkmal Schulabschluss aufgenommen.*

Quelle: Sozio-Ökonomisches Panel (SOEP) v28, Querschnitt 2011, eigene Berechnungen

Tab. E3-2A: Brutto-Berufsbildungsquote 1990 bis 2012* nach Berufsbildungsbereichen, Art der Hochschulreife und Geschlecht (in %)

Berufsbildungsbereiche	1990	1996	1999	2002	2004	2006	2008	2010	2012
	in %								
Insgesamt									
Brutto-Berufsbildungsquote	34	33	33	24	24	26	25	23	24
Betriebliche Ausbildung	22	20	21	13	13	15	15	14	15
Schulische Ausbildung	5	8	6	5	6	5	6	6	6
Berufsakademie	2	2	3	3	3	4	1	1	1
Beamtenausbildung	5	3	3	3	2	2	2	3	2
Männlich									
Brutto-Berufsbildungsquote	26	26	25	17	18	20	18	17	20
Betriebliche Ausbildung	18	18	16	9	11	12	12	12	14
Schulische Ausbildung	2	2	2	2	2	2	2	2	3
Berufsakademie	2	3	4	4	4	4	1	1	1
Beamtenausbildung	4	3	3	2	2	2	3	3	2
Weiblich									
Brutto-Berufsbildungsquote	44	40	40	30	30	32	31	28	27
Betriebliche Ausbildung	28	22	25	16	15	18	17	15	16
Schulische Ausbildung	9	13	10	8	10	8	10	9	9
Berufsakademie	2	2	2	2	3	3	1	1	1
Beamtenausbildung	5	3	3	3	2	2	2	3	2
Allgemeine Hochschulreife									
Brutto-Berufsbildungsquote	35	33	31	25	24	25	22	21	21
Betriebliche Ausbildung	23	20	19	13	12	14	13	12	13
Schulische Ausbildung	4	7	5	5	6	5	5	5	4
Berufsakademie	2	3	4	3	4	5	2	1	1
Beamtenausbildung	4	3	3	3	2	2	2	3	2
Fachhochschulreife									
Brutto-Berufsbildungsquote	31	35	39	22	24	28	32	29	33
Betriebliche Ausbildung	21	22	27	13	15	19	20	16	20
Schulische Ausbildung	4	10	8	5	7	7	9	10	11
Berufsakademie	0	0	1	1	1	1	1	1	0
Beamtenausbildung	5	3	3	3	1	1	2	2	2

* *1990: Werte nach Art der Hochschulreife aus zweiter Befragung (3,5 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife); alle anderen Jahrgänge: Werte nach Art der Hochschulreife aus Befragung halbes Jahr nach Erwerb.*

Quelle: HIS-Studienberechtigtenbefragungen

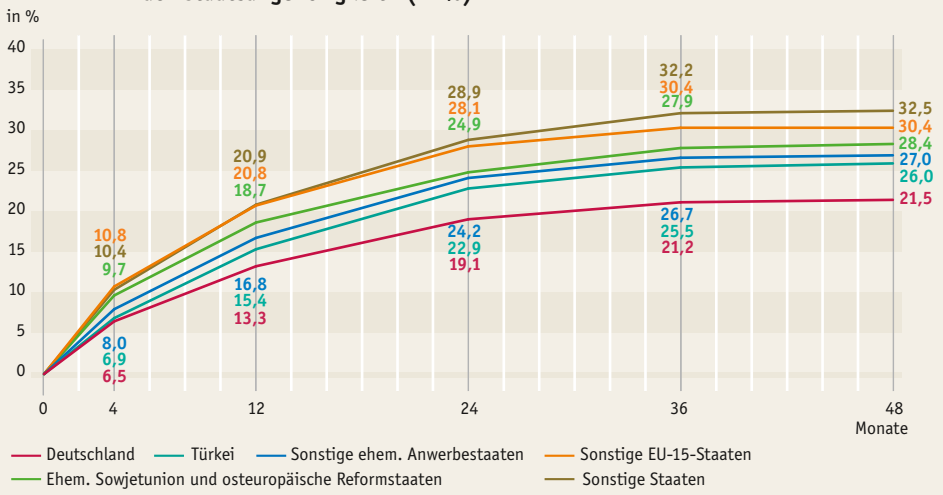
Tab. E3-3A: Neuverträge in der dualen Ausbildung 1995 bis 2010 nach Berufsgruppen und Studienberechtigung*

Berufsgruppe	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	Anzahl							
Neuverträge mit Studienberechtigung nach Berufsgruppen								
Insgesamt	86.868	96.888	95.553	92.502	117.051	115.803	112.032	116.769
Finanzdienstleistungsberufe	21.351	20.532	15.651	15.051	17.973	18.324	18.768	18.960
Medien-, Informations- und Kommunikationsberufe	6.897	16.221	13.383	13.152	16.902	16.872	15.474	16.002
Industrie- und Handelskaufleute	20.067	19.332	18.471	17.175	23.499	22.932	20.484	22.344
Fachangestellte in öffentlichen Verwaltungen und Rechtseinrichtungen	5.061	5.898	5.823	6.138	6.078	6.186	6.720	6.741
Chemie- und Pharmazieberufe (Laborantinnen)	1.251	1.506	1.713	1.851	2.199	2.349	2.274	2.256
Bürokaufleute	6.030	7.266	9.147	8.037	10.944	10.035	9.723	10.083
Hotel- und Gastronomieberufe	3.378	3.831	4.467	4.437	5.079	4.605	4.128	4.173
Metall- und Elektroberufe in Industrie und Handwerk	5.799	6.126	7.983	7.851	10.755	11.430	10.827	11.271
Sonstige Verkaufsberufe	3.057	4.452	6.672	6.444	8.445	7.851	8.352	8.715
Medizinische und Körperpflegeberufe	3.018	3.336	3.729	3.909	4.815	4.719	4.728	5.004
Handwerkliche Berufe (Ernährungshandwerk, Bau- und Ausbauberufe, Verkehrsberufe)	6.147	3.945	3.843	3.795	4.887	4.878	4.671	5.145
Künstlerische Berufe	1.185	1.005	804	801	798	834	792	879
Sonstige	3.627	3.441	3.864	3.858	4.677	4.785	5.094	5.193
Neuverträge nach Berufsgruppen (alle Schulabschlussgruppen einschl. fehlender Angaben)								
Insgesamt	578.583	622.968	559.062	581.181	624.177	607.566	561.171	559.032
Finanzdienstleistungsberufe	34.800	34.290	26.271	25.908	27.849	29.007	29.490	29.259
Medien-, Informations- und Kommunikationsberufe	16.140	33.270	25.989	28.665	31.989	33.696	29.637	29.643
Industrie- und Handelskaufleute	47.952	48.858	40.311	42.075	45.597	45.804	37.965	41.175
Fachangestellte in öffentlichen Verwaltungen und Rechtseinrichtungen	20.880	20.649	17.499	17.367	15.864	15.468	16.008	15.549
Chemie- und Pharmazieberufe (Laborantinnen)	6.993	8.178	7.803	7.530	7.539	7.731	7.056	6.834
Bürokaufleute	33.750	41.361	37.263	37.518	40.641	37.914	34.560	34.800
Hotel- und Gastronomieberufe	15.252	20.808	21.768	22.956	23.763	22.803	20.766	19.617
Metall- und Elektroberufe in Industrie und Handwerk	123.276	125.505	108.867	111.933	121.407	121.725	105.525	103.623
Sonstige Verkaufsberufe	47.247	64.668	69.546	74.697	82.557	79.713	78.741	79.908
Medizinische und Körperpflegeberufe	52.638	52.881	44.994	44.505	48.210	46.542	44.442	43.851
Handwerkliche Berufe (Ernährungshandwerk, Bau- und Ausbauberufe, Verkehrsberufe)	116.424	108.384	95.973	101.373	108.630	100.650	94.602	94.401
Künstlerische Berufe	9.063	7.503	4.818	4.917	4.698	4.272	3.912	4.026
Sonstige	54.165	56.610	57.960	61.740	65.436	62.244	58.467	56.352
	in %							
Anteil von Studienberechtigten an den Neuverträgen 1995 bis 2010 nach Berufsgruppen								
Insgesamt	15,0	15,6	17,1	15,9	18,8	19,1	20,0	20,9
Finanzdienstleistungsberufe	61,4	59,9	59,6	58,1	64,5	63,2	63,6	64,8
Medien-, Informations- und Kommunikationsberufe	42,7	48,8	51,5	45,9	52,8	50,1	52,2	54,0
Industrie- und Handelskaufleute	41,8	39,6	45,8	40,8	51,5	50,1	54,0	54,3
Fachangestellte in öffentlichen Verwaltungen und Rechtseinrichtungen	24,2	28,6	33,3	35,3	38,3	40,0	42,0	43,4
Chemie- und Pharmazieberufe (Laborantinnen)	17,9	18,4	22,0	24,6	29,2	30,4	32,2	33,0
Bürokaufleute	17,9	17,6	24,5	21,4	26,9	26,5	28,1	29,0
Hotel- und Gastronomieberufe	22,1	18,4	20,5	19,3	21,4	20,2	19,9	21,3
Metall- und Elektroberufe in Industrie und Handwerk	4,7	4,9	7,3	7,0	8,9	9,4	10,3	10,9
Sonstige Verkaufsberufe	6,5	6,9	9,6	8,6	10,2	9,9	10,6	10,9
Medizinische und Körperpflegeberufe	5,7	6,3	8,3	8,8	10,0	10,1	10,6	11,4
Handwerkliche Berufe (Ernährungshandwerk, Bau- und Ausbauberufe, Verkehrsberufe)	5,3	3,6	4,0	3,7	4,5	4,8	4,9	5,5
Künstlerische Berufe	13,1	13,4	16,7	16,3	17,0	19,5	20,3	21,8
Sonstige	6,7	6,1	6,7	6,2	7,1	7,7	8,7	9,2

* *Absolute Angaben sind aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von drei gerundet.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

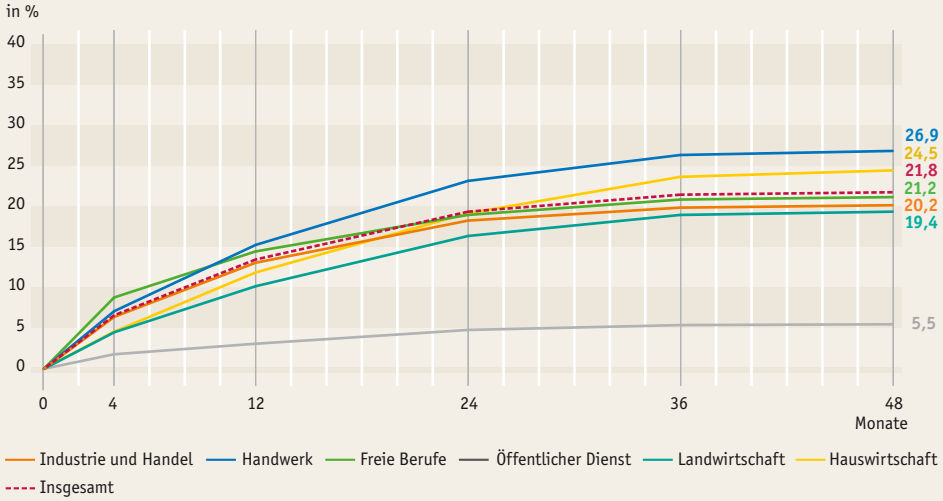
Abb. E4-3A: Kumulierte Vertragslösungsquoten der im Jahr 2008 begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach Staatsangehörigkeit* (in %)



* *Linien zwischen den angegebenen Monaten wurden interpoliert.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Abb. E4-4A: Kumulierte Vertragslösungsquoten der im Jahr 2008 begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach Ausbildungsbereichen* (in %)



* *Linien zwischen den angegebenen Monaten wurden interpoliert.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E4-1A: Kumulierte Vertragslösungsquoten der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen*

Berufsgruppe	Neu-verträge	Vertrags-lösungen	Davon mit Vertragslösung innerhalb von ... Monaten				
			4	12	24	36	48
	Anzahl		in %				
Insgesamt	646.146	141.183	6,6	13,5	19,4	21,5	21,8
Nicht ausgewählte Berufe	134.298	36.882	8,6	17,6	24,9	27,2	27,5
Ausgewählte Gruppen zusammen	511.848	104.301	6,1	12,5	18,0	20,0	20,4
Davon ausgewählte Berufe nach Berufsgruppen							
Land-, Tierwirtschaft, Gartenbau	17.193	3.849	5,7	12,1	19,0	21,9	22,4
Chemie- und Kunststoffberufe	5.511	612	2,8	6,0	9,7	10,9	11,1
Druck- und Druckweiterverarbeitungsberufe	6.936	1.284	4,8	10,5	16,7	18,4	18,5
Metallberufe	100.341	18.552	4,0	9,4	15,2	17,8	18,5
Elektroberufe	37.392	5.568	3,3	7,6	12,1	14,3	14,9
Ernährungsberufe	33.582	12.564	12,1	23,8	33,2	36,9	37,4
Bauberufe	22.845	5.334	5,3	13,2	20,6	23,1	23,4
Maler/innen, Lackierer/innen und verwandte Berufe	17.565	5.601	7,4	17,9	28,0	31,6	31,9
Verkaufspersonal, Groß- und Einzelhandelskaufleute	104.751	23.664	8,1	15,6	20,9	22,4	22,6
Bank-, Bausparkassen-, Versicherungsfachleute	20.136	1.932	3,2	6,3	8,8	9,6	9,6
Andere Dienstleistungskaufleute und zugehörige Berufe	20.055	3.819	6,6	13,2	17,8	18,9	19,0
Rechnungskaufleute, Informatiker/innen	13.818	1.974	3,8	8,4	12,7	14,1	14,3
Büroberufe, Kaufmännische Angestellte, a. n. g.	81.171	13.077	5,1	10,2	14,5	15,9	16,1
Übrige Gesundheitsdienstberufe	30.549	6.471	9,0	14,5	19,0	21,0	21,2

* *Absolute Zahlen sind auf ein Vielfaches von drei gerundet.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E4-2A: Kumulierte Vertragslösungsquoten der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach Ausbildungsbereichen*

Ausbildungsbereich	Neuverträge	Vertrags-lösungen	Davon Vertragslösung innerhalb von ... Monaten				
			4	12	24	36	48
	Anzahl		in %				
Insgesamt	646.146	141.183	6,6	13,5	19,4	21,5	21,8
Industrie und Handel	385.323	77.841	6,4	13,1	18,3	19,9	20,2
Handwerk	180.864	48.609	7,1	15,3	23,2	26,4	26,9
Freie Berufe	47.313	10.008	8,8	14,5	19,0	20,9	21,2
Landwirtschaft	15.492	3.009	4,5	10,2	16,4	19,0	19,4
Öffentlicher Dienst	13.095	720	1,8	3,1	4,8	5,4	5,5
Hauswirtschaft	4.056	996	4,6	11,9	19,2	23,7	24,5

* *Absolute Zahlen sind auf ein Vielfaches von drei gerundet.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E4-3A: Abschlussquoten der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von maximal 60 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Altersgruppen und schulischer Vorbildung*

Geschlecht Staatsangehörigkeit Altersgruppen Schulische Vorbildung	Neuverträge	Prüfungen	Prüfungserfolg		
			Bestanden	Endgültig nicht bestanden	Nicht bestanden, Wiederholung möglich
	Anzahl		in % der Neuverträge		
Insgesamt	646.146	494.634	73,1	0,3	3,1
Geschlecht					
Männlich	371.934	286.434	73,1	0,3	3,6
Weiblich	274.209	208.200	73,1	0,3	2,5
Staatsangehörigkeit					
Deutschland	612.204	470.571	73,6	0,3	2,9
Türkei	13.905	10.113	64,4	0,9	7,4
Sonstige ehem. Anwerbestaaten	10.386	7.455	65,5	0,7	5,6
Sonstige EU-15-Staaten	873	591	63,2	0,2	4,1
Ehem. Sowjetunion und osteuropäische Reformstaaten	3.039	2.115	64,9	0,2	4,5
Sonstige Staaten	4.536	2.967	57,6	0,8	7,0
Ohne Angabe/ungeklärt	1.200	822	62,9	0,2	5,3
Altersgruppen					
17 Jahre und jünger	183.201	145.188	76,0	0,3	3,0
18 bis 20 Jahre	303.084	229.455	72,1	0,3	3,3
21 bis 23 Jahre	116.256	88.326	72,7	0,3	3,0
24 Jahre und älter	43.605	31.665	69,1	0,3	3,3
Schulische Vorbildung					
Ohne Hauptschulabschluss	23.214	14.874	57,2	0,8	6,1
Hauptschulabschluss	211.155	143.919	62,1	0,5	5,5
Mittlerer Abschluss	275.634	222.090	78,3	0,2	2,1
(Fach-)Hochschulreife	126.018	109.155	85,7	0,1	0,9
Im Ausland erworbener Abschluss, der nicht zuordenbar ist	10.122	4.599	43,0	0,1	2,3

* *Absolute Zahlen sind auf ein Vielfaches von drei gerundet.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. E5-1A: Übernahmequoten der Betriebe 2000 bis 2012 nach Ländergruppen und Betriebsgröße (in %)

Betriebsgröße	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	in %												
Deutschland													
Insgesamt	58	55	55	53	53	54	56	60	62	58	61	66	66
1 bis 9 Beschäftigte	46	43	46	47	40	48	45	48	48	44	47	59	50
10 bis 49 Beschäftigte	57	50	51	52	53	51	56	56	60	56	57	60	64
50 bis 499 Beschäftigte	60	61	57	54	57	54	55	63	67	60	64	68	70
500 und mehr Beschäftigte	70	70	68	63	62	64	69	70	72	73	76	80	79
Westdeutschland													
Insgesamt	61	59	57	57	55	57	58	63	66	60	63	68	67
1 bis 9 Beschäftigte	46	43	47	50	40	50	45	49	51	43	47	59	49
10 bis 49 Beschäftigte	60	50	52	54	53	51	58	57	62	57	58	60	65
50 bis 499 Beschäftigte	65	66	61	58	60	58	58	69	70	64	67	71	73
500 und mehr Beschäftigte	74	77	72	68	68	69	73	75	78	74	77	81	79
Ostdeutschland													
Insgesamt	46	43	44	39	43	40	45	47	47	50	53	60	60
1 bis 9 Beschäftigte	49	41	41	31	41	34	45	45	35	45	50	61	58
10 bis 49 Beschäftigte	49	46	50	44	50	51	49	54	51	53	54	60	59
50 bis 499 Beschäftigte	41	44	42	39	43	36	43	44	53	47	51	57	57
500 und mehr Beschäftigte	48	36	43	37	33	34	46	46	41	58	64	73	77

Quelle: IAB-Betriebspanel 2000–2012, Berechnungen des IAB

Tab. E5-2A: Übernahmequoten der Betriebe 2000 bis 2012 nach Wirtschaftszweig (in %)

Wirtschaftszweig	2000	2002	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	in %										
Land- und Forstwirtschaft	42	18	37	37	34	41	34	34	35	37	22
Bergbau und Energie	72	71	70	74	73	79	70	80	82	82	77
Nahrung und Genuss	60	57	57	49	52	59	60	51	61	67	69
Verbrauchsgüter	63	60	64	59	63	65	69	59	64	65	77
Produktionsgüter	71	71	70	68	69	77	78	75	71	81	84
Investitions- und Gebrauchsgüter	76	79	75	72	78	82	84	75	73	82	86
Baugewerbe	60	54	47	48	55	56	59	70	67	70	69
Handel und Reparatur	61	55	53	54	57	61	60	56	58	66	65
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	73	65	54	55	60	76	80	X	X	X	X
Verkehr und Lagerei	X	X	X	X	X	X	X	62	79	76	80
Information und Kommunikation	X	X	X	X	X	X	X	69	63	75	53
Kredit- und Versicherungsgewerbe	85	80	73	77	81	80	87	82	84	85	88
Gastgewerbe	34	29	31	37	41	36	48	39	51	55	51
Wirtschaftl., wiss. und freiberufl. DL	X	X	X	X	X	X	X	51	63	64	69
Erziehung und Unterricht	10	10	17	15	15	13	17	16	23	29	26
Gesundheits- und Sozialwesen	44	43	34	36	38	51	50	52	53	56	57
Unternehmensnahe Dienstleistungen	57	49	55	60	58	59	61	X	X	X	X
Sonstige Dienstleistungen	59	54	56	51	58	49	51	49	59	63	47
Organisation ohne Erwerbscharakter	27	50	15	18	21	36	41	40	58	45	47
Öffentliche Verwaltung	68	67	59	61	64	64	70	72	73	76	85

Quelle: IAB-Betriebspanel 2000–2012, Berechnungen des IAB

Tab. E5-3A: Erwerbslosenquoten* 1995 bis 2012 nach Altersgruppen

Jahr	Insgesamt (15- bis unter 65-Jährige)	Darunter		
		15- bis unter 20-Jährige	20- bis unter 25-Jährige	25- bis unter 30-Jährige
	in %			
1995	8,2	7,0	8,7	8,0
1996	8,9	8,0	9,9	8,5
1997	9,9	8,9	10,8	9,1
1998	9,3	8,1	9,5	8,3
1999	8,5	7,6	9,1	7,7
2000	7,8	8,0	8,6	6,9
2001	7,9	7,1	8,8	7,3
2002	8,7	8,0	10,6	8,4
2003	9,4	7,5	11,8	9,8
2004	10,4	9,8	13,8	10,7
2005	11,3	14,7	15,4	12,5
2006	10,4	14,1	13,3	11,6
2007	8,7	12,8	11,2	9,9
2008	7,6	10,9	10,1	8,4
2009	7,8	11,2	10,9	9,4
2010	7,2	10,6	9,3	8,4
2011	6,0	10,0	8,0	7,0
2012	5,5	9,2	7,8	6,5

* *Erwerbslose nach ILO-Konzept in % der gleichaltrigen Erwerbspersonen.*

Quelle: OECD Employment Outlook, Arbeitskräfteerhebung, eigene Darstellung

Tab. E5-4A: Erwerbslosenquoten* 1995 bis 2012 nach Altersgruppen und Geschlecht

Jahr	Insgesamt (15- bis unter 65-Jährige)	Darunter		
		15- bis unter 25-Jährige	Davon	
			Männlich	Weiblich
	in %			
1995	8,2	8,2	8,3	8,0
1996	8,9	9,4	9,6	9,0
1997	9,9	10,2	10,7	9,6
1998	9,3	9,0	9,7	8,2
1999	8,5	8,6	9,3	7,9
2000	7,8	8,4	9,2	7,5
2001	7,9	8,3	9,3	7,1
2002	8,7	9,8	11,4	8,0
2003	9,4	10,6	12,3	8,6
2004	10,4	12,6	14,2	10,8
2005	11,3	15,2	16,1	14,0
2006	10,4	13,6	14,3	12,6
2007	8,7	11,7	12,2	11,1
2008	7,6	10,4	10,7	10,0
2009	7,8	11,0	12,0	9,8
2010	7,2	9,7	10,4	8,8
2011	6,0	8,5	9,1	7,8
2012	5,5	8,1	8,8	7,4

* *Erwerbslose nach ILO-Konzept in % der gleichaltrigen Erwerbspersonen.*

Quelle: OECD Employment Outlook, Arbeitskräfteerhebung, eigene Darstellung

Tab. E5-5A: Erwerbslosenanteile* der 15- bis unter 25-Jährigen und der 15- bis unter 65-Jährigen für ausgewählte Länder 1995 und 2012 (in %)

Staat	Jahr	15- bis unter 25-Jährige	15- bis unter 65-Jährige
		in %	
Deutschland	1995	4,4	5,8
	2012	4,1	4,3
Frankreich	1995	9,7	8,1
	2012	9,0	7,1
Griechenland	1995	10,2	5,6
	2012	16,1	16,6
Italien	1995	12,8	6,8
	2012	11,2	7,0
Kanada	1995	9,4	7,1
	2012	9,1	5,7
Niederlande	1995	8,3	5,0
	2012	6,6	4,2
Österreich	1995	3,1	2,6
	2012	5,2	3,3
Schweden[1)]	1995	10,3	7,3
	2012	12,4	6,5
Schweiz	1995	3,5	2,7
	2012	5,7	3,6
Spanien	1995	19,4	14,3
	2012	22,7	18,9
Vereinigte Staaten	1995	8,0	4,3
	2012	8,9	6,0
Vereinigtes Königreich	1995	10,6	6,6
	2012	13,3	6,2
EU-15	1995	10,2	7,3
	2012	10,5	7,9
EU-21	1995	10,1	7,3
	2012	10,2	7,7
OECD-Mittel[2)]	1995	7,7	5,3
	2012	7,7	5,8

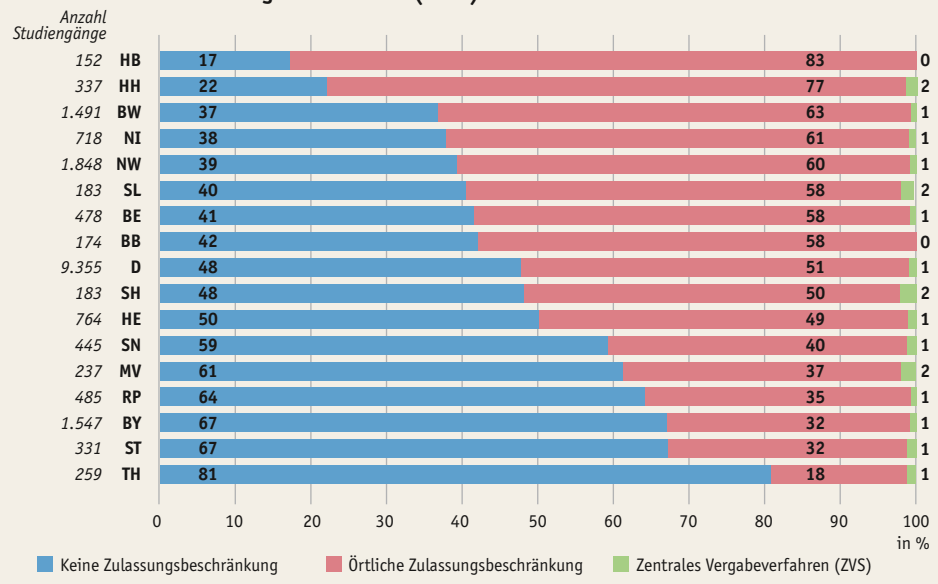
** Erwerbslose nach ILO-Konzept in % der gleichaltrigen Bevölkerung.*

1) 16- bis 25-Jährige.

2) Bezieht sich nur auf die in der Quelltabelle insgesamt ausgewiesenen Staaten.

Quelle: OECD Employment Outlook, Arbeitskräfteerhebung, eigene Darstellung

Abb. F1-3A: Grundständige Studiengänge* am 31.01.2014 nach Art der Zulassungsbeschränkung und Ländern (in %)



* *Ohne Studiengänge, in die keine Studienanfängerinnen und -anfänger aufgenommen werden. Ausgewiesen ist der Anteil der Studiengänge des jeweiligen Typs, nicht die Verteilung der Studierenden auf die Studiengänge.*

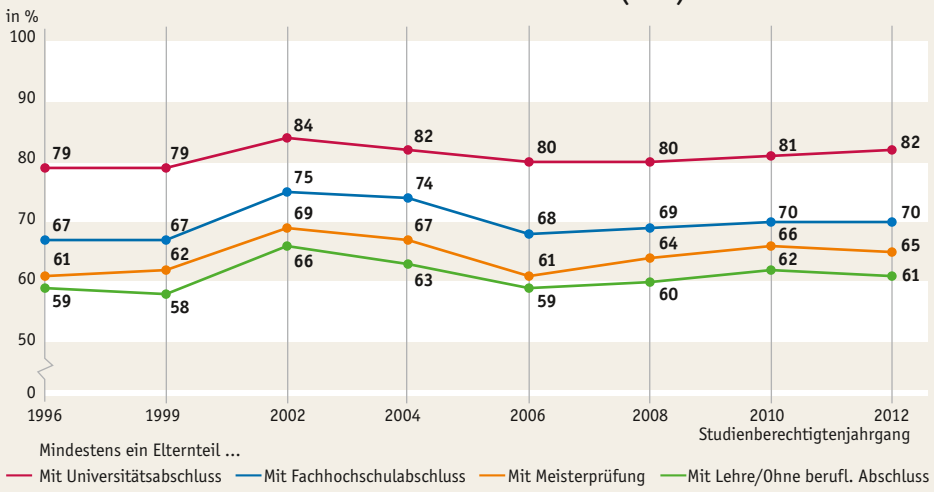
Quelle: HRK, Hochschulkompass → ***Tab. F1-9web***

Tab. F1-1A: Bachelor- und Masterstudiengänge in den Wintersemestern 2005/06, 2010/11, 2012/13 und 2013/14 nach Regelstudienzeit und Hochschulart (Anzahl)

Hochschulart	Bachelor			Master		
	6 Semester	7 Semester	8 Semester	2 Semester	3 Semester	4 Semester
	Anzahl der Studiengänge					
Wintersemester 2013/14						
Universitäten	3.675	152	89	300	264	4.185
Kunst- und Musikhochschulen	72	1	289	21	3	349
Fachhochschulen	1.112	1.525	315	41	654	910
Wintersemester 2012/13						
Universitäten	3.645	138	80	353	269	3.960
Kunst- und Musikhochschulen	66	1	226	24	3	315
Fachhochschulen	1.115	1.427	285	37	594	891
Wintersemester 2010/11						
Universitäten	3.171	124	51	316	218	3.233
Kunst- und Musikhochschulen	45	1	151	12	3	194
Fachhochschulen	1.047	1.103	219	39	493	781
Wintersemester 2005/06						
Universitäten	1.183	41	10	111	160	735
Kunst- und Musikhochschulen	11	–	3	0	1	17
Fachhochschulen	488	315	51	42	209	286

Quelle: HRK, Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, verschiedene Jahrgänge

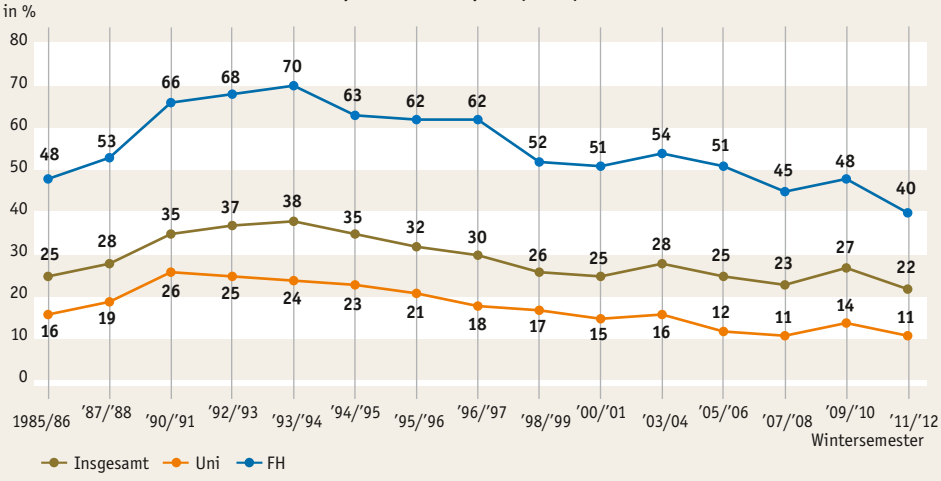
Abb. F2-4A: Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2012 nach höchstem beruflichen Abschluss der Eltern (in %)



Quelle: DZHW, Studienberechtigtenpanel

→ ***Tab. F2-5web***

Abb. F2-5A: Deutsche Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung vor der Studienaufnahme nach Geschlecht und Art der Hochschule Wintersemester 1985/86 bis 2011/12 (in %)



Quelle: DZHW, Studienanfängerbefragung

→ ***Tab. F2-18web***

Tab. F2-1A: Studienberechtigte und Studienberechtigtenquote 1995, 2000, 2005 bis 2012 nach Art der Hochschulreife* und Geschlecht

Jahr[1]	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon		Um G8-Effekt bereinigte Werte[2]					
							Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon	
		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife
	Anzahl	in %					Anzahl	in %				
Insgesamt												
1995	307.772	76,3	23,7	36,4	27,7	8,6	X	X	X	X	X	X
2000	347.539	73,2	26,8	37,2	27,6	9,6	X	X	X	X	X	X
2005	399.372	67,8	32,2	42,5	28,8	13,7	X	X	X	X	X	X
2006	414.764	68,8	31,2	43,0	29,6	13,4	X	X	X	X	X	X
2007	433.997	69,6	30,4	44,4	30,9	13,5	426.336	69,2	30,8	43,6	30,2	13,4
2008	441.804	70,2	29,8	45,2	31,7	13,5	436.716	69,9	30,1	44,7	31,2	13,5
2009	449.044	70,0	30,0	46,5	32,5	14,0	446.538	69,9	30,1	46,2	32,2	14,0
2010	458.362	68,9	31,1	49,0	33,9	15,2	453.844	68,6	31,4	48,5	33,4	15,1
2011	506.467	71,1	28,9	57,0	41,0	16,0	458.965	68,4	31,6	51,5	35,7	15,9
2012	500.597	71,2	28,8	58,4	42,3	16,2	459.376	68,6	31,4	53,5	37,3	16,2
Männlich												
1995	150.636	72,6	27,4	34,7	25,2	9,5	X	X	X	X	X	X
2000	161.162	71,3	28,7	33,8	24,2	9,6	X	X	X	X	X	X
2005	189.648	63,1	36,9	39,4	24,9	14,6	X	X	X	X	X	X
2006	196.259	65,0	35,0	39,8	25,9	13,9	X	X	X	X	X	X
2007	202.513	66,4	33,6	40,6	26,9	13,7	200.275	66,2	33,8	40,1	26,5	13,6
2008	205.673	67,4	32,6	41,1	27,7	13,5	203.488	67,1	32,9	40,7	27,2	13,4
2009	210.467	67,0	33,0	42,5	28,4	14,0	209.711	66,9	33,1	42,3	28,3	14,0
2010	216.332	65,7	34,3	45,0	29,6	15,3	214.280	65,4	34,6	44,5	29,2	15,3
2011	239.472	67,8	32,2	52,2	36,0	16,3	218.041	64,9	35,1	47,4	31,3	16,2
2012	238.911	68,1	31,9	53,9	37,5	16,4	219.714	65,3	34,7	49,5	33,0	16,4
Weiblich												
1995	157.136	79,9	20,1	38,1	30,5	7,7	X	X	X	X	X	X
2000	186.377	74,8	25,2	40,9	31,2	9,7	X	X	X	X	X	X
2005	209.724	72,0	28,0	45,6	32,8	12,8	X	X	X	X	X	X
2006	218.505	72,2	27,8	46,4	33,5	12,8	X	X	X	X	X	X
2007	231.484	72,5	27,5	48,5	35,2	13,4	226.061	72,0	28,0	47,4	34,1	13,3
2008	236.131	72,6	27,4	49,5	36,0	13,5	233.228	72,4	27,6	48,9	35,4	13,5
2009	238.577	72,7	27,3	50,7	36,8	13,9	236.827	72,5	27,5	50,3	36,4	13,9
2010	242.030	71,8	28,2	53,3	38,3	15,0	239.564	71,6	28,4	52,8	37,8	15,0
2011	266.995	74,1	25,9	62,0	46,3	15,7	240.924	71,5	28,5	55,9	40,3	15,6
2012	262.046	74,0	26,0	63,2	47,3	15,9	239.660	71,6	28,4	57,7	41,8	15,9

* *Allgemeine Hochschulreife einschließlich fachgebundener Hochschulreife.*

1) Ab 2006 ohne Studienberechtigte mit Externenprüfung.

2) Ohne Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger von G8-Gymnasien.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F2-2A: Übergangsquoten in die Hochschule 1980 bis 2012 nach Ländern, Geschlecht, Art der Hochschulreife und Migrationshintergrund (in %)

Land/Geschlecht/ Art der Hochschulreife/ Migrationshintergrund	Übergangsquoten[1]											Prognosewerte[3]	
	Studienberechtigtenjahrgang[2]												
	1980	1985	1990	1995	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2010	2012
	in %												
Deutschland	87,1	78,5	76,8	70,9	70,6	71,4	69,6	69,1	68,4	70,0	70,0	71–78	73–79
Länder													
Baden-Württemberg	86,0	/	73,5	75,4	76,9	74,9	72,1	71,5	71,2	72,2	74,8	74–80	81–86
Bayern	89,1	/	83,4	80,8	78,9	80,2	79,4	78,2	77,3	80,0	81,1	82–86	80–85
Berlin	99,1	/	105,6	79,4	74,3	74,3	73,4	72,5	72,7	79,4	77,6	73–78	77–84
Brandenburg	X	X	X	61,1	60,9	65,3	63,9	61,5	62,9	62,2	63,4	59–67	65–71
Bremen	74,7	/	59,6	83,9	78,9	76,2	74,5	69,9	74,8	79,2	79,5	70–78	70–76
Hamburg	75,0	/	59,3	67,8	59,3	71,7	66,3	70,5	69,2	72,4	68,1	78–87	78–84
Hessen	86,4	/	73,6	73,5	76,6	75,2	75,0	72,3	70,9	74,2	76,5	77–84	76–83
Mecklenburg-Vorpommern	X	X	X	63,5	66,5	74,1	73,0	70,2	69,2	69,9	68,4	69–74	66–74
Niedersachsen	86,0	/	72,6	72,1	68,9	72,0	69,5	68,9	67,4	69,0	69,0	67–76	66–75
Nordrhein-Westfalen	82,1	/	67,9	66,3	64,7	63,0	61,5	61,1	60,8	61,9	60,7	67–75	68–74
Rheinland-Pfalz	87,3	/	78,3	80,5	75,6	73,7	73,7	77,3	77,0	74,1	74,0	69–74	72–78
Saarland[4]	93,0	/	87,7	70,0	70,7	70,0	68,5	67,9	68,1	74,0	67,1	65–71	•
Sachsen	X	X	X	62,3	66,7	71,9	69,9	69,8	70,1	72,6	69,4	68–75	70–75
Sachsen-Anhalt	X	X	X	65,0	65,2	72,7	71,1	69,4	68,5	69,6	69,0	63–71	66–73
Schleswig-Holstein	88,5	/	76,5	54,7	71,9	74,2	68,3	71,4	67,6	66,7	66,3	66–73	71–78
Thüringen	X	X	X	65,9	68,6	72,7	70,7	70,7	67,8	67,7	67,7	59–64	65–71
Geschlecht													
Männlich	94,3	89,8	82,7	76,7	77,5	76,9	74,9	74,1	73,8	75,5	75,7	76–82	78–83
Weiblich	78,4	66,0	69,9	65,3	64,7	66,5	64,8	64,6	63,6	65,2	65,0	67–74	69–76
Art der Hochschulreife													
Allgemeine Hochschulreife	91,9	84,7	84,9	77,1	79,2	82,0	80,7	80,8	80,3	82,1	81,6	78–85	80–85
Fachhochschulreife[5]	71,7	57,7	55,2	50,6	46,1	47,6	45,9	44,5	42,3	42,3	42,5	54–61	54–62
Geschlecht und Art der Hochschulreife													
Männer mit allgemeiner Hochschulreife	97,4	73,5	89,6	82,2	84,5	86,3	85,1	85,5	85,0	86,7	86,1	81–87	83–88
Männer mit Fachhochschulreife[5]	85,9	75,8	67,8	62,1	59,5	59,4	57,0	54,6	52,9	53,6	54,1	66–71	64–71
Frauen mit allgemeiner Hochschulreife	85,8	75,3	80,1	72,8	74,9	78,6	77,1	77,0	76,4	78,5	78,0	76–82	77–83
Frauen mit Fachhochschulreife[5]	49,6	32,0	34,5	35,6	32,2	34,1	32,8	32,4	30,4	30,3	30,4	41–51	41–51
Migrationshintergrund[6]													
Ohne	•	•	•	•	•	•	70–76	68–75	67–74	•	71–78	71–77	72–79
Mit	•	•	•	•	•	•	75–82	79–83	72–78	•	73–80	74–81	76–83
Aus den Anwerbestaaten[7]	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	78–84	77–84

1) Übergangsquoten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder; bis Studienbeginn Sommersemester 1992 Deutsche, danach Deutsche und Bildungsinländer. Aufgrund von Änderungen in der Berechnung sind die Daten in der Tabelle nicht mit den in den vorherigen Bildungsberichten veröffentlichten Übergangsquoten vergleichbar. Es werden nur noch Studienanfängerinnen und -anfänger berücksichtigt, bei denen eindeutig eine in Deutschland erworbene schulische Hochschulzugangsberechtigung vorliegt. Dadurch fallen die Übergangsquoten niedriger aus. Die Jahrgänge 1980 und 1985 wurden nicht neu berechnet.

2) Ab Studienbeginn WS1992/93 einschließlich der ostdeutschen Länder.

3) Prognosewerte auf Basis des DZHW-Studienberechtigtenpanels; Befragungen der zweiten Welle, 6 Monate nach Schulabgang (2010: 8.636 Befragte; 2012: 11.686 Befragte). Ausgewiesen ist die Bandbreite von Minimal- (Studium bereits aufgenommen oder sicher) und Maximalquote (Minimalquote plus Studienaufnahme wahrscheinlich oder alternativ geplant). Mit diesem Verfahren werden mehrere Jahre in der Zukunft liegende Studienentscheidungen möglicherweise nicht erfasst.

4) Das Saarland war an der Studienberechtigtenbefragung 2012 nicht beteiligt.

5) Werte der DZHW-Prognosen einschließlich Schulabgängerinnen und -abgängern mit schulischem Teil der Fachhochschulreife.

6) Übergangsquoten nach dem Migrationshintergrund können nur mit dem DZHW-Studienberechtigtenpanel ausgewiesen werden. Als Studienberechtigte mit einem Migrationshintergrund werden im DZHW-Studienberechtigtenpanel Personen definiert, die eine ausländische oder doppelte Staatsangehörigkeit besitzen oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder in deren Elternhaus kein Deutsch bzw. Deutsch und eine andere Sprache gesprochen wird. Nach dieser Abgrenzung haben 19 % der Studienberechtigten des Jahrgangs 2012 einen Migrationshintergrund.

7) Frühere Anwerbestaaten: Portugal, Spanien, Italien, Jugoslawien, Griechenland, Türkei.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; DZHW, Studienberechtigtenpanel

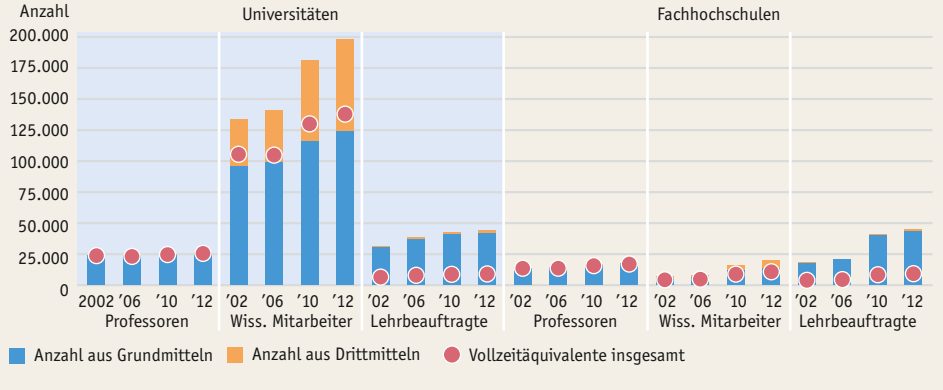
Tab. F2-3A: Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger*, Frauenanteil, Anteil Fachhochschule und Studienanfängerquote 1975 bis 2013

Studienjahr[1]	Studienanfängerinnen und -anfänger			Studienanfängerquote[2]				
	Insgesamt	Weiblich	Anteil FH	Insgesamt	Männlich	Weiblich	Insgesamt, bereinigt um G8-Effekt[3]	Insgesamt, ohne ausl. HZB[4]
	Anzahl	in %						
Früheres Bundesgebiet								
1975	163.447	36,9	26,2	•	•	•	•	•
1980	189.953	40,4	27,2	19,9	23,3	16,3	•	•
1985	206.823	39,8	30,1	19,8	23,1	16,2	•	•
1990	277.868	39,4	28,8	28,9	33,5	24,0	•	•
Deutschland								
1995	261.427	47,8	31,2	27,5	27,6	27,6	•	•
2000	314.539	49,2	31,3	33,3	33,2	33,5	•	28,4
2001	344.659	49,4	31,3	36,1	35,8	36,4	•	•
2002	358.792	50,6	32,0	37,3	36,0	38,7	•	•
2003	377.395	48,2	32,2	39,3	39,8	38,8	•	•
2004	358.704	48,8	33,2	37,4	37,5	37,4	•	•
2005	355.961	48,8	33,1	37,1	37,2	37,0	•	31,1
2006	344.822	49,4	34,0	35,6	35,4	35,9	•	30,1
2007	361.360	49,8	35,2	37,0	36,5	37,6	36,8	31,5
2008	396.610	49,6	38,4	40,3	39,8	40,9	40,0	34,1
2009	424.273	49,9	39,1	43,3	42,4	44,2	43,0	36,8
2010	444.608	49,5	38,7	46,0	45,3	46,8	45,7	38,9
2011	518.748	46,6	38,4	55,6	57,9	53,3	52,4	47,9
2012	495.088	49,5	40,4	54,6	53,6	55,6	51,4	45,9
2013[5]	507.124	49,8	40,7	57,5	56,1	58,9	•	•

* *Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.*
1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.
2) Berechnung nach dem OECD-Verfahren, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen; neu berechnete Quoten, Stand Februar 2014.
3) Quoten für 2007 und 2008 nicht neu berechnet.
4) Quoten für 2006, 2007 und 2008 nicht neu berechnet.
5) Vorläufiges Ergebniss.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Abb. F3-3A: Wissenschaftliches Personal 2002, 2006, 2010 und 2012 nach Art der Hochschule* und Art der Finanzierung



* *Fachhochschulen ohne Verwaltungsfachhochschulen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulpersonalstatistik

→ ***Tab. F3-7web, Tab. F3-9web***

Tab. F3-1A: Hochschulpersonal* 1995, 2000, 2005 bis 2012 nach Funktionen, Art der Hochschule und Geschlecht

Jahr	Gesamtpersonal		Wissenschaftliches und künstlerisches Personal		Nichtwissenschaftliches (Verwaltungs-, technisches und sonstiges) Personal		Anteil des nichtwissenschaftlichen Personals am		Anteil der Frauen am	
	Personen insgesamt	Vollzeitäquivalente	Personen insgesamt	Vollzeitäquivalente	Personen insgesamt	Vollzeitäquivalente	Gesamtpersonal	Gesamtpersonal (Vollzeitäquivalente)	Wissenschaftlichen u. künstler. Personal	Nichtwissenschaftlichen Personal
	Anzahl						in %			
Insgesamt										
1995	482.850	384.506	212.841	148.259	270.009	236.247	55,9	61,4	24,4	70,2
2000	488.660	381.703	219.296	150.855	269.364	230.848	55,1	60,5	27,2	70,0
2005	497.204	365.469	240.186	155.772	257.018	209.696	51,7	57,4	31,4	69,7
2006	503.876	369.250	248.938	159.080	254.938	210.169	50,6	56,9	32,3	69,9
2007	518.613	378.630	260.064	164.767	258.549	213.864	49,9	56,5	33,7	70,0
2008	537.335	388.224	274.769	171.692	262.566	216.532	48,9	55,8	34,8	70,1
2009	573.364	407.384	301.042	184.836	272.322	222.548	47,5	54,6	35,2	70,1
2010	601.682	423.934	324.367	196.340	277.315	227.594	46,1	53,7	35,8	70,2
2011	619.233	433.425	337.102	202.514	282.131	230.910	45,6	53,3	36,4	70,2
2012	640.021	443.015	353.690	209.479	286.331	233.536	44,7	52,7	37,0	70,3
Universitäten[1)]										
1995	427.841	347.361	177.178	128.254	250.663	219.107	58,6	63,1	25,6	71,8
2000	430.162	342.582	181.085	129.454	249.077	213.128	57,9	62,2	28,3	71,6
2005	431.275	323.509	195.506	131.801	235.769	191.708	54,7	59,3	32,7	71,3
2006	436.503	326.786	203.427	135.018	233.076	191.768	53,4	58,7	33,7	71,6
2007	447.791	335.131	211.653	139.973	236.138	195.158	52,7	58,2	35,2	71,6
2008	462.392	343.077	222.916	145.705	239.476	197.371	51,8	57,5	36,4	71,7
2009	481.670	355.414	235.657	154.537	246.013	200.877	51,1	56,5	37,1	71,7
2010	499.211	368.099	248.895	162.439	250.316	205.660	50,1	55,9	38,0	71,8
2011	511.797	374.922	257.904	166.958	253.893	207.964	49,6	55,5	38,6	71,9
2012	524.887	380.867	268.517	171.581	256.370	209.286	48,8	54,9	39,2	71,9
Fachhochschulen[2)]										
1995	48.271	32.899	30.847	17.453	17.424	15.446	36,1	46,9	18,4	48,6
2000	52.700	35.145	34.498	19.299	18.202	15.846	34,5	45,1	22,7	50,1
2005	60.580	38.143	41.264	21.859	19.316	16.284	31,9	42,7	26,5	51,8
2006	62.265	38.733	42.363	22.069	19.902	16.664	32,0	43,0	26,7	52,2
2007	65.853	40.049	45.291	22.972	20.562	17.078	31,2	42,6	27,1	53,0
2008	70.029	41.832	48.647	24.168	21.382	17.664	30,5	42,2	28,3	53,7
2009	86.790	48.573	62.391	28.588	24.399	19.986	28,1	41,1	28,4	54,6
2010	97.428	52.388	72.356	32.135	25.072	20.253	25,7	38,7	28,8	55,4
2011	102.117	54.879	75.982	33.795	26.135	21.084	25,6	38,4	29,7	55,9
2012	109.846	58.543	81.978	36.150	27.868	22.393	25,4	38,3	30,2	57,1

* *Ohne studentische Hilfskräfte.*

1) Universitäten einschließlich der Gesamthochschulen, Pädagogischen und Theologischen Hochschulen sowie Kunsthochschulen.

2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulpersonalstatistik

Tab. F3-2A: Studierende bezogen auf das durch Grundmittel finanzierte wissenschaftliche und künstlerische Personal (Beschäftigungsvolumen in Vollzeitäquivalenten)* 2002, 2006, 2010 und 2012 nach Art der Hochschule und Fächergruppen*****

Art der Hochschule/Fächergruppe	2002		2006		2010		2012		Wiss. Personal 2012 gegenüber 2006 (in %)
	Wiss. Personal in Vollzeitäquivalenten (VZÄ)	Studierende pro VZÄ	Wiss. Personal in Vollzeitäquivalenten (VZÄ)	Studierende pro VZÄ	Wiss. Personal in Vollzeitäquivalenten (VZÄ)	Studierende pro VZÄ	Wiss. Personal in Vollzeitäquivalenten (VZÄ)	Studierende pro VZÄ	
Insgesamt	128.941	15	127.533	16	146.854	15	153.908	16	+20,7
Universitäten[1)]	106.845	13	105.315	13	116.116	13	120.262	14	+14,2
Universitäten (ohne Medizin)[1)2)]	71.853	18	71.022	18	78.124	18	80.962	19	+14,0
Fachhochschulen[3)]	19.869	24 (15)	20.225	27 (16)	28.974	24 (16)	31.905	25 (16)	+57,8
Fächergruppe an Universitäten[1)]									
Sprach- und Kulturwissenschaften	16.877	25	16.230	25	17.936	23	18.880	24	+16,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	10.604	36	10.640	34	12.402	30	12.879	31	+21,0
Mathematik, Naturwissenschaften	20.750	13	20.673	14	21.658	14	22.674	16	+9,7
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	1.829	11	1.666	13	1.659	14	1.620	17	−2,8
Ingenieurwissenschaften	10.950	12	10.504	13	11.383	16	11.257	19	+7,2
Kunst, Kunstwissenschaft	5.549	12	5.615	11	5.942	10	6.075	11	+8,2
Medizin, Gesundheitswissenschaften[4)]	34.992	3	34.293	3	37.992	3	39.300	3	+14,6
Fächergruppe an Fachhochschulen[3)]									
Sprach- und Kulturwissenschaften	654	17 (12)	698	21 (15)	836	17 (13)	988	21 (15)	+41,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	6.510	31 (20)	6.889	33 (21)	11.251	25 (17)	12.274	26 (18)	+78,2
Mathematik, Naturwissenschaften	1.992	30 (17)	2.177	31 (18)	2.927	27 (17)	3.231	29 (18)	+48,4
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	756	21 (13)	805	22 (13)	937	20 (13)	963	22 (14)	+19,6
Ingenieurwissenschaften	8.351	21 (12)	7.871	24 (14)	10.109	24 (15)	11.021	25 (16)	+40,0
Kunst, Kunstwissenschaft	932	19 (12)	860	21 (13)	1.116	20 (13)	1.220	20 (13)	+41,9

** Ohne Gastprofessuren, Emeriti und studentische Hilfskräfte.*

*** Jeweils Wintersemester.*

**** Organisatorische Zugehörigkeit.*

1) Universitäten einschließlich der Pädagogischen und Theologischen Hochschulen sowie Kunsthochschulen.

2) Ohne Hochschulkliniken, Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften und Veterinärmedizin.

3) Ohne Verwaltungsfachhochschulen. In Klammern: Betreuungsrelationen unter Berücksichtigung des höheren Lehrdeputats der Fachhochschulprofessuren, das hier mit dem Doppelten der Universitätsprofessuren angesetzt wird.

4) Einschließlich der zentralen Einrichtungen der Hochschulkliniken (nur Humanmedizin) und Veterinärmedizin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F4-1A: Fachstudiendauer und Gesamtstudiendauer 1995, 2000, 2005, 2010 bis 2012 nach Art des Hochschulabschlusses (in Semestern)*

Jahr	Fachstudiendauer			Gesamtstudiendauer		
	1. Quartil	Median	3. Quartil	1. Quartil	Median	3. Quartil
	in Semestern					
Diplom (U) und entsprechende Abschlüsse (Erststudium)						
1995	9,6	11,4	13,2	10,5	12,4	14,6
2000	9,7	11,5	13,5	10,7	12,7	15,1
2005	9,6	11,2	13,1	10,4	12,2	14,5
2010	9,7	11,2	12,9	10,6	12,2	14,2
2011	10,0	11,4	13,2	10,8	12,4	14,6
2012	10,3	11,7	13,6	11,0	12,8	15,0
Lehramtsprüfungen[1] (Erststudium)						
1995	7,7	9,1	11,0	8,3	10,2	12,9
2000	8,2	9,7	11,9	9,1	11,4	14,2
2005	7,6	9,1	11,3	8,5	10,5	13,4
2010	7,2	8,9	10,9	8,3	10,6	12,9
2011	7,2	9,0	11,0	8,3	10,6	13,1
2012	7,2	8,9	11,0	8,1	10,4	13,0
Fachhochschulabschluss Diplom (Erststudium)						
1995	6,2	8,0	9,7	6,5	8,3	10,2
2000	7,1	8,5	10,0	7,3	8,9	11,3
2005	7,2	8,4	9,8	7,3	8,8	10,7
2010	7,4	8,8	10,3	7,6	9,2	11,4
2011	7,3	9,0	10,9	7,5	9,6	12,1
2012	6,4	9,1	11,5	6,5	9,6	12,8
Bachelorabschluss (Erststudium)						
1995	–	–	–	–	–	–
2000	4,7	5,9	9,3	6,1	8,2	15,3
2005	5,4	6,1	7,4	5,6	6,8	8,7
2010	5,4	6,0	7,1	5,5	6,5	7,8
2011	5,6	6,3	7,4	5,6	6,8	8,0
2012	5,6	6,5	7,6	5,8	7,0	8,3
Masterabschluss[2] (Erstabschluss)						
1995	–	–	–	–	–	–
2000	/	/	/	/	/	/
2005	3,2	4,2	5,5	4,7	8,5	11,4
2008	3,3	4,2	5,2	6,9	10,4	12,3
2009	3,3	4,1	5,1	8,1	10,5	12,6
2010	3,5	4,3	5,5	9,1	10,9	12,9
Masterabschluss (Folgeabschluss)						
2011	/	/	/	8,4	10,6	12,8
2012	/	/	/	9,2	10,8	12,7
Masterabschluss (Folgeabschluss, nur Deutsche und Bildungsinländer)[3]						
2011	/	/	/	9,7	11,1	13,3
2012	/	/	/	9,9	11,2	13,1
Masterabschluss (Folgeabschluss, nur Bildungsausländer)[3]						
2011	/	/	/	3,4	4,7	7,3
2012	/	/	/	3,5	4,9	7,4

* *Angegeben sind das 1. Quartil (25 %), der Median (50 %) und das 3. Quartil (75 %).*

1) Staatsexamensprüfungen, Bachelor (Lehramt) sowie Master (Lehramt) mit Erstabschluss.

2) Als Masterabschlüsse im Erststudium wurden bis 2010 hochschulstatistisch die konsekutiven Masterstudiengänge erfasst. Allerdings ist davon auszugehen, dass aufgrund nicht einheitlicher Datenerfassung an den Hochschulen eine Untererfassung vorliegt. Bei der Gesamtstudiendauer der konsekutiven Masterstudiengänge ist zu berücksichtigen, dass durch Bildungsausländer in Masterstudiengängen, deren vorherige Studienzeit nicht erfasst wird, der Wert beeinflusst wird.

3) Eigene Berechnung mit Daten der DZHW-ICE-Datenbank.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F4-2A: Studienabbruchquote* an Universitäten und Fachhochschulen 2010 und 2012 nach Geschlecht, Fachrichtungen und Art des Abschlusses (in %)**

Hochschulart/ Fächergruppe/ Fachrichtung	Bachelor						Diplom/Magister/(Staatsexamen)					
	Insgesamt		Männlich		Weiblich		Insgesamt		Männlich		Weiblich	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012
	in %											
Universitäten insgesamt	35	33	38	36	32	30	24	27	28	29	20	24
Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport	32	30	36	37	31	28	33	27	40	30	30	25
Sprach- und Kulturwissenschaften	39	37	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pädagogik, Sport	19	15	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Psychologie	/	11	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	24	27	27	29	21	26	14	26	19	29	8	23
Wirtschaftwissenschaften	27	26	/	/	/	/	20	/	/	/	/	/
Sozialwissenschaften	18	30	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	39	39	39	40	38	37	25	34	27	34	22	34
Mathematik	55	47	/	/	/	/	40	/	/	/	/	/
Informatik	47	43	/	/	/	/	32	/	/	/	/	/
Physik, Geowissenschaften	39	41	/	/	/	/	33	/	/	/	/	/
Chemie	43	41	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Biologie	20	27	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Geografie	13	24	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	33	30	38	34	30	28	35	/	42	/	32	/
Ingenieurwissenschaften	48	36	49	37	42	33	29	27	32	28	16	22
Maschinenbau	53	36	/	/	/	/	37	/	/	/	/	/
Elektrotechnik	53	37	/	/	/	/	45	/	/	/	/	/
Bauingenieurwesen	51	51	/	/	/	/	20	/	/	/	/	/
Architektur	/	28	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Staatsexamen insgesamt	X	X	X	X	X	X	11	13	14	17	9	12
Rechtswissenschaft Staatsexamen	X	X	X	X	X	X	26	22	23	20	29	23
Medizin Staatsexamen	X	X	X	X	X	X	9	8	5	7	10	9
Lehramt Staatsexamen	X	X	X	X	X	X	6	12	12	20	4	9
Fachhochschulen insgesamt	19	23	23	23	13	13	21	22	25	24	14	18
Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport	/	21	/	25	/	20	/	/	/	/	/	/
Rechts-, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwesen	8	15	7	17	5	13	10	8	11	4	9	11
Rechtswissenschaft	/	27	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Wirtschaftswissenschaften	11	16	/	/	/	/	15	/	/	/	/	/
Sozialwissenschaften	/	7	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	30	34	28	34	37	35	22	/	22	/	22	/
Informatik	27	34	/		/		23	/	/	/	/	/
Gesundheitswissenschaften	20	28	20	31	20	27	32	/	42	/	28	/
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	21	18	20	24	20	14	29	/	32	/	26	/
Ingenieurwissenschaften	30	31	31	32	28	26	30	26	31	28	25	17
Maschinenbau	32	31	/	/	/	/	30	/	/	/	/	/
Elektrotechnik	36	40	/	/	/	/	36	/	/	/	/	/
Bauingenieurwesen	36	33	/	/	/	/	30	/	/	/	/	/
Architektur	/	20	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Sonstige Ingenierwissenschaften	/	23	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

* *Nur deutsche Studierende.*

** *Bezogen auf die Absolventenjahrgänge 2010 und 2012; die dazugehörenden wichtigsten Studienanfängerjahrgänge sind 2006 und 2007 bzw. 2008 und 2009 für den Bachelorabschluss, 2004 bis 2006 bzw. 2006 bis 2008 für die Abschlüsse Diplom, Magister, Staatsexamen. Darüber hinaus gehen weitere Anfängerjahrgänge in die Analyse ein.*

Quelle: DZHW, Studienabbruchuntersuchung 2014

Tab. F4-3A: Studienabbruchquote in Bachelor- und Masterstudiengängen 2012* nach Fachrichtungen und Staatsangehörigkeit (in %)

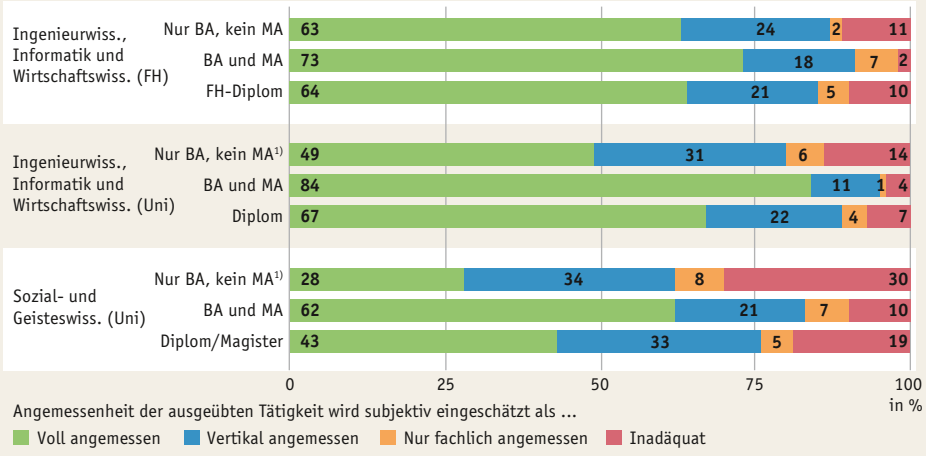
Art der Hochschule Fachrichtung	Deutsche		Bildungsausländer	
	Bachelor	Master[1)]	Bachelor	Master[1)]
	in %			
Insgesamt	28	/	41	9
Universitäten insgesamt	33	11	/	/
Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport	30	15	/	/
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	27	21	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	39	5	/	/
Ingenieurwissenschaften	36	12	/	/
Fachhochschulen insgesamt	23	7	/	/
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	15	8	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	34	3	/	/
Ingenieurwissenschaften	31	7	/	/

* *Bezogen auf den Absolventenjahrgang 2012; die dazugehörenden wichtigsten Studienanfängerjahrgänge sind 2008 und 2009 für den Bachelorabschluss, 2010 für den Masterabschluss. Darüber hinaus gehen weitere Anfängerjahrgänge in die Analyse ein.*

1) Ohne Studierende in Studiengängen des Lehramts.

Quelle: DZHW, Studienabbruchuntersuchung 2014

Abb. F5-3A: Angemessenheit der Erwerbstätigkeit fünf Jahre nach dem Studienabschluss, nach Art des Abschlusses, Art der Hochschule und ausgewählten Fachrichtungen, Jahrgang 2005 (in %)



1) Nur Tendenzaussage wegen geringer Fallzahl.

Quelle: DZHW, Absolventenpanel

Tab. F5-1A: Zahl der Erstabsolventinnen und -absolventen und Absolventenquote* 1995 und 2000 bis 2012 nach Art des Hochschulabschlusses und Geschlecht

Prüfungsjahr[1]	Absolventinnen und Absolventen	Absolventenquote	Art des Hochschulabschlusses[2]									
			Diplom (U) und entsprechender Abschluss[3]	Davon		Promotion	Lehramt	Bachelor (U)[4]	Master (U)[5][6]	Fachhochschulabschluss	Bachelor (FH)	Master (FH)[6]
				Darunter Staatsexamen (ohne Lehramt)	Diplom, Magister, künstlerische, kirchliche oder sonstige Abschlüsse							
	Anzahl	in %										
Insgesamt												
1995	197.015	•	51,5	12,8	38,7	0,2	11,4	–	–	36,9	–	–
2000	176.654	16,9	50,5	14,2	36,3	0,1	12,8	0,1	0,0	36,5	–	–
2001	171.714	17,0	50,0	14,1	35,9	0,1	12,4	0,1	0,1	37,3	0,0	0,0
2002	172.606	17,4	50,4	13,7	36,7	0,1	11,7	0,4	0,2	37,1	0,1	0,0
2003	181.528	18,4	49,1	12,6	36,5	0,1	10,6	0,8	0,2	38,7	0,5	0,0
2004	191.785	19,5	47,5	11,9	35,5	0,0	10,2	2,0	0,5	38,7	1,1	0,1
2005	207.936	21,1	45,9	10,6	35,3	0,0	10,2	3,3	0,7	38,2	1,4	0,3
2006	220.782	22,2	45,0	10,2	34,8	0,0	10,6	4,7	1,0	36,3	2,0	0,4
2007	239.877	24,1	44,0	10,2	33,8	0,0	10,7	6,0	1,2	34,0	3,7	0,5
2008	260.498	26,2	40,4	8,2	32,2	0,0	11,3	8,7	1,5	31,0	6,4	0,7
2009	288.875	29,2	36,6	8,1	28,4	0,0	11,3	11,6	2,0	24,7	13,1	0,8
2010	294.881	29,9	33,2	7,5	25,7	0,0	10,4	18,1	0,1	18,6	19,6	0,0
2011	307.271	30,9	28,9	7,1	21,8	0,0	9,8	23,3	–	12,2	25,9	–
2012	309.621	30,7	24,5	7,0	17,6	0,0	9,0	27,7	–	8,0	30,8	–
Männlich												
1995	115.752	•	53,7	11,7	42,0	0,2	5,1	–	–	41,0	–	–
2000	96.020	17,5	51,5	13,0	38,5	0,1	6,9	0,1	0,0	41,3	–	–
2001	91.036	17,3	50,5	12,7	37,8	0,1	6,5	0,1	0,1	42,5	0,0	0,0
2002	89.606	17,5	50,4	12,4	38,0	0,1	6,4	0,4	0,2	42,3	0,1	0,0
2003	91.589	18,2	49,1	11,3	37,8	0,1	5,5	0,8	0,3	43,6	0,6	0,1
2004	96.121	19,2	47,5	10,7	36,8	0,0	5,2	1,9	0,6	43,3	1,2	0,1
2005	102.383	20,5	45,8	9,4	36,5	0,0	4,8	3,0	0,9	43,4	1,7	0,4
2006	106.809	21,3	44,8	8,8	36,0	0,0	5,1	3,9	1,2	42,1	2,3	0,5
2007	115.623	23,0	43,7	8,6	35,1	0,0	5,3	5,2	1,3	39,8	4,1	0,7
2008	124.515	24,7	39,8	6,6	33,2	0,0	5,8	7,4	1,5	37,5	7,1	0,8
2009	139.480	27,8	36,1	6,7	29,5	0,0	6,1	10,2	2,1	30,0	14,6	1,0
2010	141.681	28,3	33,0	6,0	27,0	0,0	5,7	16,3	0,1	22,8	22,0	0,0
2011	149.349	29,5	28,8	5,6	23,3	0,0	5,5	21,8	–	14,9	28,8	–
2012	150.741	29,4	24,2	5,2	19,0	0,0	5,0	26,7	–	9,8	34,3	–
Weiblich												
1995	81.263	•	48,2	14,3	33,9	0,2	20,5	–	–	31,1	–	–
2000	80.634	16,2	49,2	15,6	33,7	0,1	19,9	0,1	0,0	30,6	–	–
2001	80.678	16,6	49,4	15,6	33,8	0,1	19,0	0,1	0,0	31,3	0,0	0,0
2002	83.000	17,2	50,3	15,0	35,3	0,1	17,5	0,5	0,1	31,4	0,1	0,0
2003	89.939	18,7	49,0	13,8	35,2	0,1	15,7	0,8	0,1	33,8	0,4	0,0
2004	95.664	19,7	47,4	13,2	34,2	0,0	15,3	2,0	0,3	34,0	0,9	0,0
2005	105.553	21,6	45,9	11,7	34,2	0,0	15,5	3,5	0,6	33,1	1,2	0,2
2006	113.973	23,2	45,2	11,5	33,7	0,0	15,8	5,5	0,8	30,8	1,7	0,2
2007	124.254	25,2	44,3	11,7	32,6	0,0	15,8	6,8	1,0	28,5	3,3	0,3
2008	135.983	27,7	40,9	9,6	31,3	0,0	16,4	9,8	1,4	25,1	5,8	0,5
2009	149.395	30,6	37,0	9,5	27,4	0,0	16,2	13,0	1,9	19,7	11,7	0,6
2010	153.200	31,5	33,4	8,9	24,6	0,0	14,7	19,7	0,1	14,8	17,4	0,0
2011	157.922	32,3	28,9	8,5	20,4	0,0	13,8	24,5	–	9,5	23,2	–
2012	158.880	32,2	24,8	8,6	16,2	0,0	12,8	28,7	–	6,3	27,5	–

* *Absolventenquote in nationaler Abgrenzung: Anteil der Absolventen an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Es werden Quoten für einzelne Altersjahrgänge berechnet und anschließend aufsummiert (Quotensummenverfahren).*

1) Prüfungsjahr: Winter- und nachfolgendes Sommersemester.

2) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

3) Einschließlich künstlerischer und sonstiger Abschlüsse.

4) Einschließlich Bachelor (KH).

5) Einschließlich Master (KH).

6) Konsekutive Masterabschlüsse wurden bis einschließlich Sommersemester 2009 in der Hochschulstatistik als Erstabschlüsse gezählt. Dadurch entsteht das Problem der Doppelzählung von Erstabschlüssen, das wegen der bisher geringen Zahl an Masterabschlüssen allerdings nur geringe Auswirkungen hat. Seit dem Wintersemester 2009/10 werden konsekutive Masterabschlüsse als Zweitstudium bzw. -abschluss gezählt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F5-2A: Abschlussquote* im Tertiärbereich A 1995, 2000, 2005 und 2009 bis 2011 insgesamt und nach Geschlecht sowie Promoviertenquote* im internationalen Vergleich (in %)**

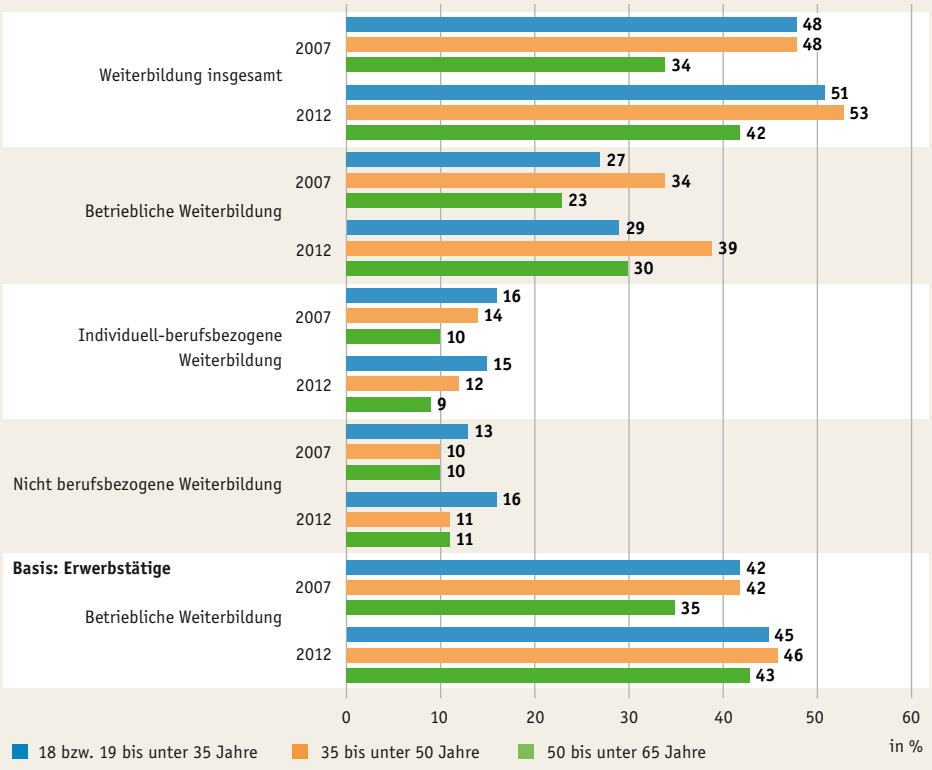
Staat	Abschlussquote im Tertiärbereich A (ISCED 5A)						Abschlussquote im Tertiär-bereich A Weiblich			Abschlussquote im Tertiär-bereich A Männlich			Promoviertenquote (ISCED 6)				
	1995	2000	2005	2009	2010	2011	2005	2010	2011	2005	2010	2011	2003	2005	2009	2010	2011
	in %																
OECD-Durchschnitt	20	28	34	39	39	39	42	47	46	28	32	32	1,2	1,3	1,5	1,6	1,6
Australien	•	36	50	50	50	•	59	59	•	41	41	•	1,7	1,8	1,9	1,9	•
Österreich	10	15	20	29	30	35	22	34	39	19	25	31	1,9	2,0	2,0	2,2	2,1
Belgien	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	1,0	1,2	1,3	1,5	1,5
Kanada	27	27	29	36	36	•	44	44	•	26	28	•	0,9	0,9	1,2	1,2	•
Chile	•	•	•	•	•	24	•	•	28	•	•	21	•	•	0,2	0,2	0,2
Tschechien	13	14	23	38	38	41	27	49	53	21	28	29	1,0	1,2	1,4	1,3	1,4
Dänemark	25	37	46	50	50	50	58	62	60	33	38	39	1,1	1,2	1,6	2,0	2,2
Estland	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	0,7	0,8	0,9	1,3
Finnland	21	41	47	44	49	47	60	57	58	36	41	36	1,9	2,1	2,6	2,4	2,5
Frankreich	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	1,1	1,3	1,5	1,6	•
Deutschland	14	18	20	28	30	31	20	32	32	19	28	30	2,0	2,4	2,5	2,6	2,7
Griechenland	14	15	25	•	•	•	33	•	•	18	•	•	0,6	0,7	•	1,1	1,0
Ungarn	•	•	32	31	31	27	45	40	34	24	23	21	0,8	0,7	0,9	0,8	0,8
Island	20	33	56	51	60	•	73	80	•	33	41	•	0,1	0,3	0,7	0,8	•
Irland	•	30	38	47	47	43	45	53	49	31	40	37	1,1	1,2	1,4	1,6	1,9
Israel	•	•	35	37	37	40	42	43	47	27	31	33	1,2	1,3	1,3	1,5	1,4
Italien	•	19	41	33	32	32	48	38	39	34	25	25	0,5	1,1	•	•	1,4
Japan	25	29	37	40	40	44	32	36	39	41	44	48	0,8	0,9	1,1	1,1	1,1
Korea	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	0,9	1,0	1,2	1,2	1,4
Luxemburg	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Mexiko	•	•	17	19	20	21	18	21	23	16	18	20	•	0,1	0,2	0,2	0,2
Niederlande	29	35	42	42	42	42	48	47	48	36	37	37	•	1,4	1,7	1,8	1,8
Neuseeland	33	50	51	50	47	52	62	57	64	40	38	39	0,9	1,1	1,4	1,7	1,9
Norwegen	26	37	41	41	42	43	53	53	56	28	30	32	1,0	1,2	1,6	1,8	1,9
Polen	•	34	47	50	55	58	60	72	75	34	39	41	1,0	0,5	0,5	0,5	0,5
Portugal	15	23	32	40	40	39	44	50	48	21	30	31	2,4	2,6	2,7	1,8	1,4
Slowakische Republik	15	•	30	62	49	46	35	65	60	26	34	32	2,5	1,2	2,2	3,2	1,9
Slowenien	•	•	18	27	29	37	23	45	51	13	15	24	•	1,2	1,5	1,5	1,7
Spanien	24	29	30	27	30	32	40	37	40	25	22	24	1,1	1,0	1,0	1,1	1,1
Schweden	24	28	38	36	37	41	49	47	53	26	26	29	2,8	2,2	3,0	2,8	2,8
Schweiz	9	12	27	31	31	32	24	33	35	30	30	30	2,5	3,1	3,4	3,6	3,2
Türkei	6	9	11	21	23	23	11	21	21	12	25	24	0,3	0,2	0,4	0,4	0,4
Vereinigtes Königreich	•	42	47	48	51	55	52	57	62	42	45	48	1,8	1,9	2,1	2,3	2,4
Vereinigte Staaten	33	34	34	38	38	39	41	45	45	28	32	32	1,2	1,3	1,6	1,6	1,7

* *Soweit verfügbar berichten die Staaten Nettoquoten. Nettoquoten werden berechnet, indem die Absolventen ins Verhältnis zur Bevölkerung des jeweiligen Alters gesetzt werden. Die Anteilswerte werden sodann zur Gesamtquote aufsummiert. Dieses Verfahren wird häufig auch als OECD-Verfahren (Quotensummenverfahren) bezeichnet.*
Für die übrigen Staaten werden Bruttoquoten nachgewiesen, d. h. als Anteil der Absolventinnen/Absolventen mit Erstabschluss im Tertiärbereich A an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter. Für 2011 werden Bruttoquoten z. B. für folgende Staaten berechnet: ISCED 5A: Japan, Türkei, Vereinigte Staaten, ISCED 6: Frankreich, Japan, Niederlande, Polen, Vereinigte Staaten.

** *Tertiärbereich A (ISCED 5A): Studiengänge an Hochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen).*

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2013

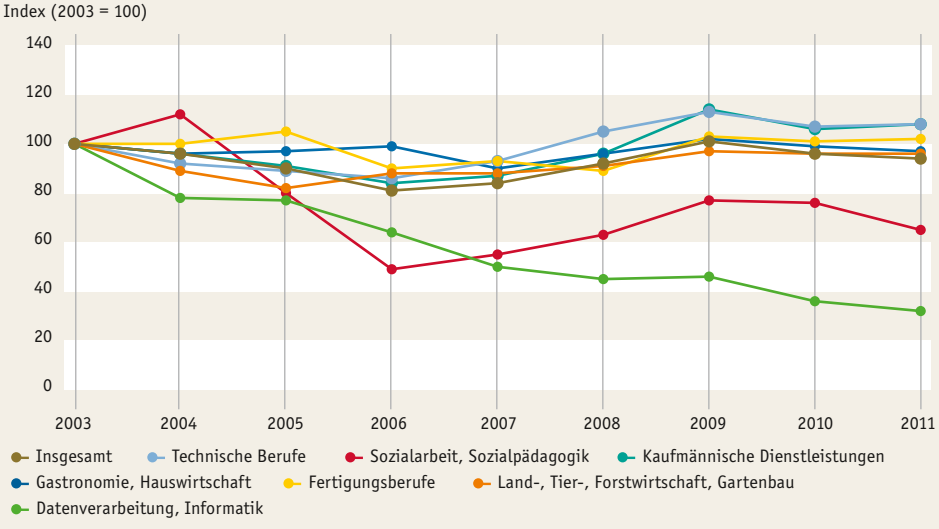
Abb. G1-4A: Teilnahme an Weiterbildung 2007 und 2012 nach Weiterbildungstypen und Altersgruppen (in %)*



* *Bevölkerung im Alter von 18 (AES 2012) bzw. 19 (AES 2007) bis unter 65 Jahren.*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, eigene Berechnungen

Abb. G1-5A: Teilnehmer/innen im 1. Schuljahr an Fachschulen* (ohne Erstausbildung) 2002 bis 2011 nach Berufsgruppen (Index, 2003 = 100)**



* *Einschließlich Fachakademien in Bayern.*

** *Ohne Motopäde/in, Erzieher/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Familienpfleger/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in und zugehörige Helferberufe.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigenen Berechnungen

Tab. G1-1A: Teilnahme an Weiterbildung 2010 und 2012 nach Weiterbildungstypen, Alter, Migrationshintergrund, allgemeinbildendem Abschluss und Erwerbsstatus (in %)*

Altersgruppe/ Migrationshintergrund/ Allgemeinbildender Abschluss/ Erwerbsstatus	Weiterbildung insgesamt		Betriebliche Weiterbildung		Individuell-berufsbezogene Weiterbildung		Nicht berufsbezogene Weiterbildung	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012
	in %							
Insgesamt	42	49	26	33	12	12	11	13
Davon nach Altersgruppen								
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	40	51	20	29	14	15	13	16
35- bis unter 50-Jährige	48	53	33	39	13	12	10	11
50- bis unter 65-Jährige	38	42	23	30	10	9	10	11
Davon nach Migrationshintergrund								
Ohne Migrationshintergrund	45	52	28	36	13	12	12	13
Mit Migrationshintergrund	32	33	15	18	11	9	9	10
Davon nach allgemeinbildendem Abschluss								
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	27	32	15	22	7	7	6	7
Mittlerer Abschluss	45	51	29	38	13	11	10	11
(Fach-)Hochschulreife	56	64	35	42	17	18	16	18
Davon nach Erwerbsstatus								
Erwerbstätige	49	56	36	45	13	11	9	10
Arbeitslose	28	29	4	6	18	18	7	8
Personen in schulischer/beruflicher Bildung	44	51	9	10	19	22	24	28
Sonstige Nichterwerbstätige	20	24	3	6	5	5	13	16

* *Bevölkerung im Alter von 18 bis unter 65 Jahren. Hier ist die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung auf alle Befragten prozentuiert, auch wenn an betrieblicher Weiterbildung fast ausschließlich Erwerbstätige teilnehmen (können).*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, eigene Berechnungen

Tab. G1-2A: Teilnahme* an Weiterbildung 2007, 2010 und 2012 nach Weiterbildungstypen sowie Teilnahme der Erwerbstätigen (in %)

Weiterbildungstyp	2007	2010	2012
	in %		
Bevölkerung			
Weiterbildung insgesamt	44	42	49
Betriebliche Weiterbildung	29	26	33
Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	13	12	12
Nicht berufsbezogene Weiterbildung	10	11	13
Erwerbstätige			
Weiterbildung insgesamt	52	49	56
Betriebliche Weiterbildung	40	36	45
Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	14	13	11
Nicht berufsbezogene Weiterbildung	9	9	10

* *Mehrfachnennungen möglich.*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES; BMBF (2013). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht, S. 21

Tab. G1-3A: Teilnehmer/innen im 1. Schuljahr an Fachschulen* (ohne Erstausbildung) 2002 bis 2011 nach Berufsgruppen**

Jahr	Insgesamt	Land-, Tier-, Forstwirtschaftliche, Gartenbau	Fertigungsberufe	Technische Berufe	Dienstleistungsberufe					Ohne Berufsangabe
					Datenverarbeitung, Informatik	Gastronomie, Hauswirtschaft	Kaufmännische Dienstleistungen	Sozialarbeit, Sozialpädagogik	Sonstige Dienstleistungsberufe	
	Anzahl									
2002	54.640	3.612	3.741	21.268	810	3.844	5.733	11.446	3.409	777
2003	54.804	3.682	3.508	21.224	876	3.491	7.204	11.727	2.676	416
2004	52.709	3.283	3.493	19.526	679	3.338	6.874	13.034	2.348	134
2005	49.248	3.022	3.672	18.917	702	3.403	6.618	9.549	2.141	1.224
2006	44.615	3.227	3.150	18.190	601	3.451	6.135	6.473	2.303	1.085
2007	46.315	3.243	3.258	19.647	463	3.157	6.124	6.946	2.104	1.373
2008	50.276	3.363	3.123	22.211	419	3.337	6.751	7.697	2.097	1.278
2009	55.189	3.582	3.616	24.066	410	3.577	7.637	9.186	1.939	1.176
2010	52.600	3.542	3.537	22.665	313	3.460	7.051	9.056	2.028	948
2011	51.193	3.549	3.575	22.972	276	3.369	7.143	7.831	1.726	752
	Index (2003 = 100 %)									
2002	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2003	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
2004	96	89	100	92	78	96	95	111	88	32
2005	90	82	105	89	80	97	92	81	80	294
2006	81	88	90	86	69	99	85	55	86	261
2007	85	88	93	93	53	90	85	59	79	330
2008	92	91	89	105	48	96	94	66	78	307
2009	101	97	103	113	47	102	106	78	72	283
2010	96	96	101	107	36	99	98	77	76	228
2011	93	96	102	108	32	97	99	67	64	181

* *Einschließlich Fachakademien in Bayern.*

** *Ohne Motopäde/in, Erzieher/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Familienpfleger/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in und zugehörige Helferberufe.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. G1-4A: Absolvent/innen von Fachschulen* (ohne Erstausbildung**) 2002 bis 2011 nach Berufsgruppen

Jahr	Insgesamt	Land-, Tier-, Forstwirtschaftliche, Gartenbau	Fertigungsberufe	Technische Berufe	Dienstleistungsberufe					Ohne Berufsangabe
					Datenverarbeitung, Informatik	Gastronomie, Hauswirtschaft	Kaufmännische Dienstleistungen	Sozialarbeit, Sozialpädagogik	Sonstige Dienstleistungsberufe	
	Anzahl									
2002	34.596	3.303	2.904	12.451	424	2.348	2.982	6.382	2.728	1.074
2003	35.429	2.936	2.972	12.844	765	2.524	3.629	7.181	1.856	722
2004	38.257	3.101	2.853	15.575	808	2.752	4.335	6.610	1.457	766
2005	39.720	3.021	2.860	15.871	701	2.904	4.261	6.809	1.999	1.294
2006	39.070	2.862	2.656	15.146	374	2.494	4.245	7.666	2.220	1.407
2007	37.952	2.770	2.506	14.344	424	2.799	3.932	7.550	2.181	1.446
2008	38.739	2.761	2.530	12.565	290	2.683	3.651	7.491	2.299	4.469
2009	33.689	2.893	2.711	14.276	316	2.546	3.310	4.755	1.308	1.574
2010	36.396	3.107	2.681	15.991	276	2.665	3.881	5.241	1.574	980
2011	39.579	3.052	2.890	18.914	331	2.774	4.493	4.814	1.465	846
	Index (2003 = 100 %)									
2002	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2003	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
2004	108	106	96	121	106	109	119	92	79	106
2005	112	103	96	124	92	115	117	95	108	179
2006	110	97	89	118	49	99	117	107	120	195
2007	107	94	84	112	55	111	108	105	118	200
2008	109	94	85	98	38	106	101	104	124	619
2009	95	99	91	111	41	101	91	66	70	218
2010	103	106	90	125	36	106	107	73	85	136
2011	112	104	97	147	43	110	124	67	79	117

* *Einschließlich Fachakademien in Bayern.*

** *Ohne Motopäde/in, Erzieher/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Familienpfleger/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in und zugehörige Helferberufe.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. G2-1A: Neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer an staatlich angebotenen Integrationskursen 2012 nach Trägerarten

Trägerart	Teilnehmerinnen und Teilnehmer	
	Anzahl	in %
Insgesamt	94.020	100
Volkshochschulen	35.252	37,5
Sprach-/Fachschulen	20.107	21,4
Bildungswerke/-stätten	9.393	10,0
Initiativgruppen	7.875	8,4
Freie Trägergruppen	4.475	4,8
Internationaler Bund	3.055	3,2
Betriebliche/Überbetriebliche Aus-/Fortbildungsstätte	2.838	3,0
Sonstige Trägergruppen	2.230	2,4
Arbeiterwohlfahrt	2.181	2,3
Evangelische Trägergruppen	1.923	2,0
Katholische Trägergruppen	1.837	2,0
Deutsch-ausländische Organisationen	1.755	1,9
Ausländische Organisationen	874	0,9
Kommunale Einrichtungen	225	0,2

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013). Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2012, S. 9

Tab. G2-2A: Weiterbildungsangebote für Migrantinnen und Migranten 2011 nach Art der Einrichtung und Themen der Angebote (in %)

Art der Einrichtung	Insgesamt	Davon			
		Bereits angeboten	Voraussichtlich erst innerhalb der nächsten 5 Jahre	Weder derzeit angeboten noch in den nächsten 5 Jahren vorgesehen	Ohne Angabe
	in %				
Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten					
Insgesamt	100	23,7	12,6	57,4	6,2
Private kommerzielle Einrichtung	100	15,6	9,9	66,6	7,9
Private gemeinnützige Einrichtung	100	23,1	17,5	53,3	6,1
Betriebliche Bildungseinrichtung, wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband)	100	16,2	19,9	59,0	4,9
Berufliche Schule, Fachhoch-/Hochschule, Akademie, Sonstiges	100	5,0	7,4	78,9	8,7
Volkshochschule	100	72,4	9,2	17,9	0,6
Einrichtung einer Kirche, Gewerkschaft, Partei, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	100	22,7	14,4	56,2	6,7
Berufsfachliche Weiterbildung speziell für Migrantinnen und Migranten					
Insgesamt	100	15,6	19,2	58,1	7,1
Private kommerzielle Einrichtung	100	16,8	14,2	60,5	8,5
Private gemeinnützige Einrichtung	100	21,7	24,2	45,8	8,3
Betriebliche Bildungseinrichtung, wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband)	100	13,9	28,8	51,8	5,5
Berufliche Schule, Fachhoch-/Hochschule, Akademie, Sonstiges	100	7,8	11,9	70,6	9,7
Volkshochschule	100	17,2	28,1	53,2	1,5
Einrichtung einer Kirche, Gewerkschaft, Partei, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	100	15,1	15,1	62,8	7,0

Quelle: BIBB/DIE wbmonitor 2011, Berechnungen des BIBB in Kooperation mit SOFI

Tab. G2-3A: Teilnahme an Weiterbildung 2012 der 15- bis unter 66-Jährigen nach Weiterbildungsform, Migrationshintergrund, Migrationstyp und Herkunftsregionen (in %)

Migrationshintergrund/ Herkunftsregion	Weiterbildung insgesamt	Davon		
		Allgemeine Weiterbildung	Berufliche Weiterbildung	Sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildung
	in %			
Insgesamt	14,9	0,9	12,9	1,1
Ohne Migrationshintergrund	16,6	0,9	14,6	1,1
Mit Migrationshintergrund	8,5	0,9	6,4	1,1
Mit eigener Migrationserfahrung	8,8	1,0	6,6	1,2
Ohne eigene Migrationserfahrung	7,0	0,8	5,8	0,5
Mit Migrationshintergrund nach Herkunftsregionen[1)]				
Türkei	4,8	0,7	3,6	0,6
Griechenland, Italien, Spanien, Portugal	8,4	0,8	6,7	0,8
Sonstige EU-15-Staaten[2)]	14,5	1,1	11,9	1,6
Polen	9,3	0,9	7,3	1,2
Estland, Lettland, Litauen, Slowenien, Slowakei, Tschechische Republik, Ungarn, Malta, Zypern	11,9	1,4	8,9	1,6
Bulgarien, Rumänien	10,2	1,1	7,8	/
Ehemaliges Jugoslawien[3)]	6,2	0,6	4,8	0,8
Ehemalige Sowjetunion[4)]	7,9	0,7	6,4	0,8
Irak, Iran, Afghanistan, sonstiger Naher und Mittlerer Osten	7,9	1,5	4,4	1,9
Sonstige Staaten	9,6	1,6	6,0	1,9
Ohne Angabe, Ungeklärt	12,5	/	10,7	/

1) Gegenwärtige erste ausländische Staatsangehörigkeit oder Staatsangehörigkeit vor der Einbürgerung.
2) Belgien, Luxemburg, Dänemark, Finnland, Schweden, Frankreich, Niederlande, Österreich, Irland, Vereinigtes Königreich.
3) Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Serbien, Montenegro, Kosovo, Mazedonien.
4) Ukraine, Belarus, Republik Moldau, Kasachstan, Georgien, Aserbaidschan, Armenien, Usbekistan, Turkmenistan, Tadschikistan, Kirgisistan, Russische Föderation.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

Tab. G2-4A: Teilnahme an Weiterbildung 2012 der 15- bis unter 66-Jährigen nach Weiterbildungsformen, allgemeinbildendem Abschluss und Migrationshintergrund (in %)

Allgemeinbildender Abschluss/ Migrationshintergrund	Weiterbildung insgesamt	Davon		
		Allgemeine Weiterbildung	Berufliche Weiterbildung	Sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildung
	in %			
Insgesamt[1)]	14,9	0,9	12,9	1,1
Davon nach allgemeinbildendem Schulabschluss				
Höchstens Hauptschulabschluss	6,9	0,5	5,9	0,4
Mittlerer Abschluss	15,3	0,8	13,7	0,8
(Fach-)Hochschulreife	24,3	1,3	21,0	2,0
Noch in schulischer Ausbildung	2,9	1,9	0,7	0,4
Davon nach Migrationshintergrund und allgemeinbildendem Schulabschluss				
Ohne Migrationshintergrund	16,6	0,9	14,6	1,1
Höchstens Hauptschulabschluss	7,8	0,5	7,0	0,3
Mittlerer Abschluss	16,2	0,8	14,6	0,8
(Fach-)Hochschulreife	26,6	1,2	23,3	2,1
Noch in schulischer Ausbildung	3,3	2,1	0,7	0,4
Mit Migrationshintergrund	8,5	0,9	6,4	1,1
Höchstens Hauptschulabschluss	4,3	0,5	2,9	0,7
Mittlerer Abschluss	9,6	0,9	7,7	1,0
(Fach-)Hochschulreife	15,0	1,5	11,6	1,9
Noch in schulischer Ausbildung	2,1	1,3	/	/

1) Einschließlich Personen, die keine Angabe zum allgemeinbildenden Schulabschluss gemacht haben.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

Tab. G2-5A: Teilnahme an Weiterbildung 2012 der 15- bis unter 66-Jährigen nach Weiterbildungsform, Migrationshintergrund, Migrationstyp und Altersgruppen (in %)

Migrationshintergrund/ Migrationstyp/ Altersgruppe	Weiterbildung insgesamt	Davon		
		Allgemeine Weiterbildung	Berufliche Weiterbildung	Sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildung
	in %			
Insgesamt	14,9	0,9	12,9	1,1
Davon ohne Migrationshintergrund				
Zusammen	16,6	0,9	14,6	1,1
Altersgruppen				
15 bis unter 30 Jahre	13,1	1,2	10,7	1,2
30 bis unter 45 Jahre	22,3	0,8	20,2	1,4
45 bis unter 66 Jahre	15,0	0,9	13,4	0,8
Davon mit Migrationshintergrund				
Zusammen	8,5	0,9	6,4	1,1
Altersgruppen				
15 bis unter 30 Jahre	7,4	1,4	4,8	1,2
30 bis unter 45 Jahre	11,4	0,9	8,9	1,5
45 bis unter 66 Jahre	6,6	0,5	5,5	0,6
Davon mit eigener Migrationserfahrung				
Zusammen	8,8	1,0	6,6	1,2
Altersgruppen				
15 bis unter 30 Jahre	10,0	1,8	6,3	1,9
30 bis unter 45 Jahre	11,0	1,0	8,4	1,6
45 bis unter 66 Jahre	6,4	0,5	5,2	0,6
Davon ohne eigene Migrationserfahrung				
Zusammen	7,0	0,8	5,8	0,5
Altersgruppen				
15 bis unter 30 Jahre	4,3	0,9	3,0	/
30 bis unter 45 Jahre	13,6	/	12,3	/
45 bis unter 66 Jahre	15,5	/	13,8	/

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

Tab. G3-1A: Mittlere Lesekompetenz und Kompetenzstufen der erwachsenen deutschen Bevölkerung (16 bis 65 Jahre) 2012 nach sozialstrukturellen Merkmalen

Geschlecht/Altersgruppe/ Höchster Bildungsabschluss/ Migrationshintergrund/ Erwerbsstatus	Mittlere Lesekompetenz	Insgesamt	Davon nach Kompetenzstufen[1]			
			Stufe 1 und darunter	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4 und darüber
	in Kompetenzpunkten[2]	in %				
Insgesamt	270	100	18	34	37	11
Davon nach Geschlecht						
Männlich	272	100	17	33	38	12
Weiblich	267	100	19	36	36	9
Davon nach Altersgruppen						
16 bis 29 Jahre	281	100	12	29	44	15
30 bis 49 Jahre	273	100	17	32	38	13
50 bis 65 Jahre	256	100	24	42	30	4
Davon nach höchstem Bildungsabschluss						
Niedriger Abschluss	244	100	36	35	24	/
Mittlerer Abschluss	265	100	18	40	35	7
Hoher Abschluss	293	100	6	25	49	20
Davon nach Migrationshintergrund						
Ohne Migrationshintergrund	276	100	14	32	41	13
Mit Migrationshintergrund	257	100	25	38	29	7
Davon nach Erwerbsstatus						
Erwerbstätig	274	100	15	34	39	12
Erwerbslos	255	100	/	38	30	/
Nichterwerbsperson	256	100	27	35	29	8

1) Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.
2) Arithmetisches Mittel.

Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen

Tab. G3-2A: Mittlere alltagsmathematische Kompetenz und Kompetenzstufen der erwachsenen deutschen Bevölkerung (16 bis 65 Jahre) 2012 nach sozialstrukturellen Merkmalen

Geschlecht/Altersgruppe/ Höchster Bildungsabschluss/ Migrationshintergrund/ Erwerbsstatus	Mittlere alltagsmathematische Kompetenz	Insgesamt	Davon nach Kompetenzstufen[1]			
			Stufe 1 und darunter	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4 und darüber
	in Kompetenzpunkten[2]	in %				
Insgesamt	272	100	19	32	35	14
Davon nach Geschlecht						
Männlich	280	100	15	29	38	19
Weiblich	263	100	23	34	33	10
Davon nach Altersgruppen						
16 bis 29 Jahre	279	100	15	29	40	16
30 bis 49 Jahre	276	100	17	29	36	18
50 bis 65 Jahre	259	100	24	36	31	9
Davon nach höchstem Bildungsabschluss						
Niedriger Abschluss	237	100	42	32	21	/
Mittlerer Abschluss	267	100	18	37	35	10
Hoher Abschluss	301	100	5	21	45	29
Davon nach Migrationshintergrund						
Ohne Migrationshintergrund	278	100	15	30	39	16
Mit Migrationshintergrund	259	100	26	33	29	11
Davon nach Erwerbsstatus						
Erwerbstätig	278	100	15	31	38	17
Erwerbslos	248	100	33	35	/	/
Nichterwerbsperson	252	100	35	33	24	8

1) Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.
2) Arithmetisches Mittel.

Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen

Tab. G3-3A: Mittlere Lesekompetenz und Kompetenzstufen Erwachsener (16 bis 65 Jahre, ohne Personen in Erstausbildung) 2012 nach sozialstrukturellen Merkmalen und Weiterbildungsbeteiligung*

Geschlecht/Altersgruppe/ Höchster Bildungsabschluss/ Migrationshintergrund/ Erwerbsstatus/ Weiterbildungsbeteiligung	Mittlere Lesekompetenz	Insgesamt	Davon nach Kompetenzstufen[1]			
			Stufe 1 und darunter	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4 und darüber
	in Kompetenzpunkten[2]	in %				
Insgesamt	268	100	17	34	38	11
Davon nach Geschlecht und Weiterbildungsbeteiligung						
Männlich	270	100	16	33	38	13
Mit Weiterbildung	284	100	9	29	45	18
Ohne Weiterbildung	253	100	26	40	28	(5)
Weiblich	265	100	18	35	38	10
Mit Weiterbildung	279	100	10	31	45	14
Ohne Weiterbildung	250	100	26	39	30	(5)
Davon nach Altersgruppen und Weiterbildungsbeteiligung						
16 bis 29 Jahre	276	100	13	31	42	14
Mit Weiterbildung	285	100	(9)	27	46	18
Ohne Weiterbildung	258	100	(22)	39	34	/
30 bis 49 Jahre	273	100	15	31	40	15
Mit Weiterbildung	286	100	9	27	45	20
Ohne Weiterbildung	257	100	25	36	32	7
50 bis 65 Jahre	256	100	21	41	33	5
Mit Weiterbildung	273	100	11	38	44	(7)
Ohne Weiterbildung	244	100	29	44	24	/
Davon nach höchstem Bildungsabschluss und Weiterbildungsbeteiligung						
Niedriger Abschluss	226	100	46	38	14	/
Mit Weiterbildung	244	100	31	41	(24)	/
Ohne Weiterbildung	218	100	54	36	(9)	/
Mittlerer Abschluss	262	100	18	40	35	7
Mit Weiterbildung	273	100	12	36	42	10
Ohne Weiterbildung	252	100	25	44	28	(3)
Hoher Abschluss	293	100	6	24	49	21
Mit Weiterbildung	298	100	(4)	21	51	24
Ohne Weiterbildung	280	100	(10)	32	45	13
Davon nach Migrationshintergrund und Weiterbildungsbeteiligung						
Ohne Migrationshintergrund	274	100	14	32	41	13
Mit Weiterbildung	286	100	8	28	47	18
Ohne Weiterbildung	259	100	22	38	34	6
Mit Migrationshintergrund	256	100	23	38	31	8
Mit Weiterbildung	273	100	14	34	40	12
Ohne Weiterbildung	240	100	33	42	22	/
Davon nach Erwerbsstatus						
Erwerbstätig	273	100	14	33	41	12
Mit Weiterbildung	284	100	9	29	46	16
Ohne Weiterbildung	258	100	22	40	32	6
Erwerbslos	254	100	(27)	(36)	(31)	/
Mit Weiterbildung	265	100	/	(38)	(37)	/
Ohne Weiterbildung	246	100	(35)	(35)	(26)	/
Nichterwerbsperson	245	100	31	38	25	(6)
Mit Weiterbildung	271	100	(16)	33	36	(14)
Ohne Weiterbildung	236	100	37	40	20	/

* *Teilnahme an formaler und nonformaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten.*

1) Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.

2) Arithmetisches Mittel.

Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen

Tab. G3-4A: Mittlere Lesekompetenz und Kompetenzstufen Erwachsener (16 bis 65 Jahre, ohne Personen in Erstausbildung) 2012 nach Weiterbildungsbeteiligung*, Lerninteresse und Lernbedingungen in der Arbeit

Weiterbildungsbeteiligung/ Lerninteresse/ Art und Formalisierungsgrad der Weiterbildung/ Intensität der Weiterbildung/ Häufigkeit des Lernens in der Arbeit	Mittlere Lesekompetenz	Insgesamt	Davon nach Kompetenzstufen[1]			
			Stufe 1 und darunter	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4 und darüber
	in Kompetenzpunkten[2]	in %				
Insgesamt	268	100	17	34	38	11
Davon nach Beteiligung an Weiterbildung						
Mit Weiterbildung	282	100	10	30	45	16
Ohne Weiterbildung	251	100	26	40	29	5
Davon nach Lerninteresse						
Sehr gering	237	100	35	41	22	2
Eher gering	265	100	17	37	37	9
Eher mittel	280	100	11	30	43	15
Eher hoch/Sehr hoch	279	100	11	31	43	15
Davon mit Weiterbildungsbeteiligung nach Lerninteresse						
Sehr gering	253	100	23	40	33	/
Eher gering	279	100	(10)	33	45	13
Eher mittel	289	100	(7)	26	47	20
Eher hoch/Sehr hoch	287	100	7	27	46	19
Davon ohne Weiterbildung nach Lerninteresse						
Sehr gering	230	100	41	41	16	/
Eher gering	252	100	25	40	29	(5)
Eher mittel	264	100	18	37	37	(8)
Eher hoch/Sehr hoch	265	100	17	39	37	(7)
Davon nach Art der Weiterbildung						
Mit überwiegend allgemeiner Weiterbildung	276	100	11	32	42	14
Mit berufsbezogener Weiterbildung	284	100	9	29	46	17
Davon nach Formalisierungsgrad der Weiterbildung						
Mit formaler und (teilweise) non-formaler Weiterbildung	287	100	(9)	25	46	20
Mit ausschließlich non-formaler Weiterbildung	281	100	10	31	45	15
Davon nach Intensität der nonformalen Weiterbildung[3]						
Keine Teilnahme	253	100	25	39	30	6
Bis zu 5 Tage	280	100	10	31	44	15
Mehr als 5 Tage	285	100	8	28	46	18
Davon nach Häufigkeit des informellen Lernens in der Arbeit (Erwerbstätige)						
Nie/Eher selten	267	100	17	36	38	10
Eher/Sehr häufig	278	100	11	31	43	15
Davon nach Häufigkeit der Ausübung dispositiver Aufgaben in der Arbeit (Erwerbstätige)						
Nie/Eher selten	270	100	15	34	39	12
Eher/Sehr häufig	281	100	10	30	45	15
Davon nach Häufigkeit kommunikativer Handlungen in der Arbeit (Erwerbstätige)						
Nie/Eher selten	260	100	21	38	33	8
Eher/Sehr häufig	286	100	7	29	48	16

* *Teilnahme an formaler und nonformaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten.*
1) Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.
2) Arithmetisches Mittel.
3) Ohne Personen mit zugleich formaler Weiterbildung.

Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen

Tab. G3-5A: Faktoren der Lesekompetenz Erwachsener (16 bis 65 Jahre) 2012 (lineare Regression)

Merkmal (ggf. Referenzkategorie)	Koeffizient	Standardfehler
Höchster Bildungsabschluss (Niedrig)		
Mittel	26,6	3,62
Hoch	44,5	3,62
Qualifikationsniveau der Tätigkeit (Einfach)		
Mittel	7,9	3,13
Hoch	26,6	3,56
Teilnahme an Weiterbildung[1)]	11,4	1,68
Altersgruppen (50 bis unter 65)		
16 bis unter 29	20,3	2,86
30 bis unter 49	14,0	1,87
Migrationshintergrund	−11,2	1,81
Konstante	213,4	4,99
R^2	*0,29*	
N	*4.121*	

Lesebeispiel: Unter gleichzeitiger Berücksichtigung aller aufgeführten Merkmale schätzt das Regressionsmodell, dass mit dem Besitz eines mittleren anstelle eines niedrigen Schulabschlusses ein Zuwachs von 26,6 Punkten in der Lesekompetenz einhergeht. Eine Person, deren Merkmale den aufgeführten Referenzkategorien entsprechen, hätte eine geschätzte Lesekompetenz von 213,4 Punkten.

1) Teilnahme an formaler und nonformaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten.

Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen

Tab. G3-6A: Mittlere Lese- und alltagsmathematische Kompetenz Erwachsener (16 bis 65 Jahre, ohne Personen in Erstausbildung) 2012 in ausgewählten OECD-Staaten nach Typen des Berufs(sekundar)bildungssystems und Weiterbildungsbeteiligung* (in Kompetenzpunkten**)

Typ Berufs(sekundar)bildung	Staat	Insgesamt	Davon nach Weiterbildungsteilnahme	
			Ohne Weiterbildung	Mit Weiterbildung
		in Kompetenzpunkten		
Lesekompetenz				
Betriebsbasiert (duales System)	Dänemark	269	250	279
	Deutschland	268	251	282
	Österreich	268	256	281
Berufsschulbasiert (Berufsschulsystem)	Italien	248	242	268
	Schweden	278	259	288
	Tschechien	272	264	281
Berufsschul- und allgemeinbildungsbasiert (gemischtes System)	Finnland	286	264	297
	Frankreich	259	250	276
	Niederlande	282	264	292
Allgemeinbildungsbasiert (allgemeinbildendes System)	Irland	265	253	277
	Japan	296	289	305
	USA	269	251	281
Alltagsmathematische Kompetenz				
Betriebsbasiert (duales System)	Dänemark	278	260	288
	Deutschland	270	252	286
	Österreich	274	261	287
Berufsschulbasiert (Berufsschulsystem)	Italien	245	238	269
	Schweden	279	261	288
	Tschechien	275	265	285
Berufsschul- und allgemeinbildungsbasiert (gemischtes System)	Finnland	281	261	292
	Frankreich	252	240	272
	Niederlande	279	261	289
Allgemeinbildungsbasiert (allgemeinbildendes System)	Irland	255	240	269
	Japan	288	280	300
	USA	253	232	267

** Teilnahme an formaler und nonformaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten.*
*** Arithmetisches Mittel.*

Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen

Tab. G4-1A: Zertifizierung von Weiterbildungsveranstaltungen 2010 und 2012 nach Bescheinigungsart (in %)*

Bescheinigung	2010	2012
	in %	
Insgesamt	100	100
Keine Bescheinigung erhalten	41	40
Bescheinigung erhalten	58	60
Davon nach Bescheinigungsart		
Zeugnis über staatlich anerkannten Abschluss	4	3
Zeugnis aufgrund einer Kammerprüfung	(1)	(1)
Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit	14	12
Leistungsnachweis (mit Noten oder durch Beurteilung)	4	4
Teilnahmebescheinigung	35	38
Sonstiges	(1)	(1)

* *Abweichungen zu 100 %: Rundungsfehler; Werte in Klammern für ungewichtete Fallzahl zwischen 40 und 80 Fällen.*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES 2010 u. 2012, eigene Berechnungen

Tab. G4-2A: Zertifizierung von Weiterbildungsveranstaltungen 2010 und 2012 nach Weiterbildungstyp und Erwerbsstatus (in %)*

Weiterbildungstyp/ Erwerbsstatus	Insgesamt	Davon			
		Keine Bescheinigung erhalten	Bescheinigung erhalten	Davon	
				Zeugnis, Zertifikat, Leistungsnachweis	Teilnahmebescheinigung, Sonstiges
	in %				
2012					
Insgesamt	100	40	60	20	39
Weiterbildungstyp[1)]					
Betriebliche Weiterbildung	100	38	62	17	44
Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	100	32	68	30	38
Nicht berufsbezogene Weiterbildung	100	56	44	20	24
Erwerbsstatus					
Vollerwerbstätig	100	37	63	21	42
Teilweise erwerbstätig	100	45	56	16	40
Arbeitslos	100	46	54	(27)	(28)
Nichterwerbspersonen	100	55	45	(12)	33
In Ausbildung	100	43	57	28	29
2010					
Insgesamt	100	41	58	23	35
Weiterbildungstyp[1)]					
Betriebliche Weiterbildung	100	43	57	21	36
Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	100	38	60	28	32
Nicht berufsbezogene Weiterbildung	100	48	52	23	29
Erwerbsstatus					
Vollerwerbstätig	100	41	58	24	34
Teilweise erwerbstätig	100	43	56	15	41
Arbeitslos	100	37	62	38	(24)
Nichterwerbspersonen	100	51	47	(14)	33
In Ausbildung	100	39	58	37	21

* *Abweichungen zu 100 %: Rundungsfehler; Werte in Klammern für ungewichtete Fallzahl zwischen 40 und 80 Fällen.*
1) Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES 2010 u. 2012, eigene Berechnungen

Tab. G4-3A: Erwarteter und realisierter Nutzen von Weiterbildungsveranstaltungen 2012* nach Geschlecht (in %)

Konkreter Nutzen der Weiterbildung/ Geschlecht	Nutzenerwartung[1)]	Davon	
		Nutzenerwartung erfüllt[2)]	Nutzenerwartung nicht erfüllt[2)]
	in %		
Einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job finden	16	24	76
Männlich	15	25	76
Weiblich	16	23	77
Eine höhere Position im Beruf erhalten	12	32	69
Männlich	15	34	66
Weiblich	9	(27)	73
Ein höheres Gehalt bekommen	11	30	70
Männlich	13	34	66
Weiblich	9	(24)	77
Neue berufliche Aufgaben übernehmen	34	53	47
Männlich	37	55	45
Weiblich	32	50	50
In der Arbeit mehr leisten können	45	70	30
Männlich	44	69	31
Weiblich	45	72	28
Persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können	54	78	22
Männlich	51	77	23
Weiblich	58	79	21
Nutzen in anderer persönlicher Hinsicht	16	64	36
Männlich	14	61	39
Weiblich	17	68	32
Nichts davon	7	X	X
Männlich	7	X	X
Weiblich	8	X	X

** Abweichungen zu 100 %: Rundungsfehler; Werte in Klammern für ungewichtete Fallzahl zwischen 40 und 80 Fällen.*

1) Bezieht sich auf folgende Frage: Wenn man einmal nach dem konkreten Nutzen einer Weiterbildung fragt: In welcher Hinsicht kann [Veranstaltungsart] zum Thema [Gebiet/Thema] sich für Sie auszahlen, sei es kurzfristig oder längerfristig?

2) Bezieht sich auf folgende Frage: Bei welchen Punkten, die Sie genannt haben, hat sich die Weiterbildung für Sie schon ausgezahlt?

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES 2012, eigene Berechnungen

Tab. G4-4A: Bedeutung von Weiterbildung und informellem Lernen (Berufserfahrung) für aktuell benötigte Berufsqualifikationen* nach Geschlecht und Alter (in %)

Herkunft benötigter Qualifikationen/ Geschlecht/Alter	Ausbildung	Weiterbildung	Berufserfahrung	Andere Herkunft
	in %			
Insgesamt	34	13	42	12
Davon nach Geschlecht				
Männlich	33	15	43	10
Weiblich	34	12	41	13
Davon nach Altersgruppen				
18 bis 34 Jahre	43	9	36	12
35 bis 49 Jahre	31	13	45	12
50 bis 64 Jahre	29	17	43	11

* *Die Frage lautete: Wodurch haben Sie die Kenntnisse und Fertigkeiten, die Sie als [aktuelle Tätigkeit] benötigen, in erster Linie erworben? Durch Ausbildung, durch Weiterbildung, durch Berufserfahrung oder anderweitig?*

Quelle: Hall, A., Siefer, A., Tiemann, M. (2013). BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 – Arbeit und Beruf im Wandel. Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Suf_1.0; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg., Datenzugang); Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. doi:10.7803/502.12.1.1.10, eigene Berechnungen

Tab. G4-5A: Bedeutung von Weiterbildung und informellem Lernen (Berufserfahrung) für aktuell benötigte Berufs qualifikationen* nach Berufshauptgruppen und aktueller Beteiligung an beruflicher Weiterbildung (in %)**

Herkunft benötigter Qualifikationen/ Weiterbildungsbeteiligung/ Berufshauptgruppen	Ausbildung	Weiterbildung	Berufserfahrung	Andere Herkunft
	in %			
Insgesamt	34	13	42	12
Davon nach Weiterbildungsbeteiligung				
Mit Weiterbildung	37	17	40	6
Ohne Weiterbildung	28	9	45	19
Davon nach Weiterbildungsbeteiligung und Berufshauptgruppen (ISCO-08)				
Mit Weiterbildung				
Führungskräfte	16	26	52	(7)
Akademiker	42	15	40	3
Techniker und gleichrangige nicht-technische Berufe	40	19	38	3
Bürokräfte und verwandte Berufe	32	17	45	7
Dienstleistungsberufe und Verkäufer, Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	40	16	34	10
Handwerks- und verwandte Berufe	43	14	40	(4)
Maschinen- und Anlagenbediener	32	19	37	(12)
Hilfsarbeitskräfte	(12)	/	49	27
Ohne Weiterbildung				
Führungskräfte	(14)	/	63	/
Akademiker	35	9	45	11
Techniker und gleichrangige nicht-technische Berufe	32	14	45	10
Bürokräfte und verwandte Berufe	27	10	45	18
Dienstleistungsberufe und Verkäufer, Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft, Fischerei	28	8	44	20
Handwerks- und verwandte Berufe	39	7	42	12
Maschinen- und Anlagenbediener	19	(9)	45	27
Hilfsarbeitskräfte	9	/	43	45

* *Die Frage lautete: Wodurch haben Sie die Kenntnisse und Fertigkeiten, die Sie als [aktuelle Tätigkeit] benötigen, in erster Linie erworben? Durch Ausbildung, durch Weiterbildung, durch Berufserfahrung oder anderweitig?*

** *Abgefragt wurde die Weiterbildungsbeteiligung in den (maximal) letzten zwei Jahren der aktuellen Tätigkeit.*

Quelle: Hall, A., Siefer, A., Tiemann, M. (2013). BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 – Arbeit und Beruf im Wandel. Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Suf_1.0; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg., Datenzugang); Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. doi:10.7803/502.12.1.1.10, eigene Berechnungen

Tab. H1-1A: Anzahl und Anteil der Bevölkerung mit amtlich festgestellter Behinderung (SGB IX) im Jahr 1999 und 2009 nach Altersgruppen

Alter von ... bis unter ... Jahre	Menschen mit Behinderungen insgesamt[1]	Darunter	Menschen mit Behinderungen insgesamt[1]	Darunter
		Mit Schwerbehinderungen[2]		Mit Schwerbehinderungen[2]
	Anzahl in 1.000		Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung (in %)	
1999				
Insgesamt	8.136	6.633	9,9	8,1
0–3	13	11	0,6	0,5
3–6	21	20	0,9	0,9
6–16	121	109	1,3	1,2
16–28	200	171	1,8	1,6
28–50	1.320	936	4,8	3,4
50–65	2.695	1.984	16,5	12,2
65 und älter	3.766	3.401	27,3	24,6
2009				
Insgesamt	9.560	7.102	11,7	8,7
0–3	10	9	0,5	0,5
3–6	19	18	0,9	0,9
6–16	127	111	1,7	1,5
16–28	254	206	2,2	1,8
28–50	1.481	947	5,7	3,6
50–65	2.978	1.944	18,9	12,3
65 und älter	4.690	3.868	27,5	22,7

1) Grad der Behinderung 20 bis 100.
2) Grad der Behinderung 50 bis 100.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. H1-2A: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern, die eine Eingliederungshilfe in Tageseinrichtungen oder Tagespflege erhalten*, 2006, 2010 und 2013 nach Altersjahren (in %)

Altersgruppe	2006	2010	2013[1]
	in %		
Unter 3-Jährige	0,1	0,2	0,2
3-Jährige	0,9	1,3	1,5
4-Jährige	1,7	2,3	2,8
5-Jährige	2,1	3,0	3,6

** Kinder, die Eingliederungshilfen für die Betreuung in Tageseinrichtungen oder Tagespflege der Kinder- und Jugendhilfe erhalten, bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung am 31.12. des Vorjahres. Nicht enthalten sind Kinder in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen.*
1) Kinder, die sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Kindertagespflege nutzen, wurden bis zum Jahr 2011 doppelt gezählt. Seit 2012 werden sie herausgerechnet. Einschließlich 5-jähriger Schulkinder in Kindertagesbetreuung.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen

Tab. H1-3A: Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung 2000, 2006 und 2012 nach Geschlecht

Studierende	Insgesamt			Davon					
				Männlich			Weiblich		
	2000	2006	2012	2000	2006	2012	2000	2006	2012
	in %								
Ohne gesundheitliche Beeinträchtigung	85	81	86	85	81	87	85	82	86
Mit gesundheitlicher Beeinträchtigung, ohne Studienerschwernis	9	11	7	10	11	7	9	10	7
Mit gesundheitlicher Beeinträchtigung, die sich studienerschwerend auswirkt	6	8	7	5	8	6	6	8	7
Davon									
Mit (sehr) schwacher Studienerschwernis	47	51	40	48	53	44	46	48	36
Mit mittlerer Studienerschwernis	33	30	33	34	28	30	33	32	35
Mit (sehr) starker Studienerschwernis	19	19	27	18	19	26	21	20	29
Anteil der gesundheitlich beeinträchtigten Studierenden mit starker Studienerschwernis, bezogen auf alle Studierenden	1,2	1,5	1,8	1,0	1,5	1,6	1,4	1,6	2,0
	Anzahl								
Gesundheitlich beeinträchtigte Studierende mit starker Studienerschwernis: Hochrechnung auf die Zahl der Studierenden	17.000	27.000	37.000	8.000	13.000	17.000	9.000	14.000	20.000

Quelle: DSW/DZHW, 16., 18. und 20. Sozialerhebung

Tab. H2-2A: Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf vor der Einschulung* 2013 nach Gruppenform und Ländergruppen

Gruppenform	Deutschland[1)]		Westdeutschland		Ostdeutschland[1)]	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Kinder mit Eingliederungshilfen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf in Angeboten der frühkindlichen Bildung insgesamt	81.219	100	67.191	100	14.028	100
Inklusionsorientierte Gruppen mit bis zu 20% Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	30.680	37,8	24.777	36,9	5.903	42,1
Gruppen mit mehr als 20% und bis zu 50% Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	23.710	29,2	17.497	26,0	6.213	44,3
Gruppen mit mehr als 50% und bis zu 90% Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	852	1,0	519	0,8	333	2,4
Gruppen mit mehr als 90% Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	3.815	4,7	3.041	4,5	774	5,5
Gruppen in Tageseinrichtungen mit 90% und mehr Kindern mit Eingliederungshilfen	7.229	8,9	6.573	9,8	656	4,7
Gruppen in Förderschulkindergärten[2)]	7.062	8,7	7.062	10,5	–	–
Gruppen in schulvorbereitenden Einrichtungen	7.871	9,7	7.722	11,5	149	1,1

** Ohne rund 10.000 Kinder in Einrichtungen ohne Gruppenstruktur bzw. ohne statistisch ausgewiesene Gruppenstruktur und ohne Kinder in Tagespflege. Da in Berlin fast alle Einrichtungen als Einrichtungen ohne Gruppenstruktur erfasst werden, ist Berlin nicht enthalten.*

1) Ohne Berlin.

*2) Teilweise im Rahmen von Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen (vgl. **Tab. H2-8web**).*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2012; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern 2012/13; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, eigene Berechnungen

Tab. H2-3A: Anzahl der Förderschulen, Klassen an Förderschulen und Schüler 2002 bis 2012 nach Trägerschaft und Ländergruppen

Jahr	Förderschulen									Klassen an Förderschulen			Schüler
	Deutschland			Westdeutschland			Ostdeutschland			Deutschland	Westdeutschland	Ostdeutschland	Deutschland
	Insgesamt	Darunter In freier Trägerschaft		Zusammen	Darunter In freier Trägerschaft		Zusammen	Darunter In freier Trägerschaft					
	Anzahl		in %	Anzahl		in %	Anzahl		in %	Anzahl			
2002	3.487	636	18,2	2.732	560	20,5	755	76	10,1	41.889	31.624	10.265	425.483
2004	3.476	656	18,9	2.747	577	21,0	729	79	10,8	41.994	32.365	9.629	423.771
2006	3.395	632	18,6	2.681	550	20,5	714	82	11,5	40.988	32.017	8.971	408.085
2008	3.302	630	19,1	2.615	548	21,0	687	82	11,9	40.131	31.729	8.402	393.491
2010	3.283	645	19,6	2.601	559	21,5	682	86	12,6	39.050	31.165	7.885	377.922
2012	3.258	655	20,1	2.602	571	21,9	656	84	12,8	37.084	29.770	7.314	355.139
	(Index 2002 = 100)												
Veränderung 2012 zu 2002	93,4	103,0	110,2	95,2	102,0	107,1	86,9	110,5	127,2	88,5	94,1	71,3	83,5

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. H2-4A: Schülerinnen und Schüler in Klassen ohne und mit mindestens einer Person mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2012/13 nach Schulstufen und Schularten

Schulstufe/Schulart	Schülerzahl in Klassen ohne sonderpädagogische Förderung	Schülerzahl in Klassen mit Personen mit sonderpädagogischer Förderung			Schüleranteil in Klassen mit mindestens einer Person mit sonderpädagogischer Förderung
		Insgesamt	Davon		
			Schüler mit sonderpädagogischer Förderung	Schüler ohne sonderpädagogische Förderung	
	Anzahl				in %
Primarbereich	1.923.636	871.696	77.054	794.642	31,2
Grundschulen	1.884.089	862.016	76.684	785.332	31,4
Integrierte Gesamtschulen	14.666	8.998	334	8.663	38,0
Freie Waldorfschulen	24.880	682	35	647	2,7
Sekundarbereich I	3.722.113	612.300	57.888	554.411	14,1
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	50.993	46.343	2.981	43.362	47,6
Hauptschulen	461.011	146.850	21.143	125.707	24,2
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	241.520	190.606	20.655	169.951	44,1
Realschulen	1.031.950	48.648	2.979	45.668	4,5
Gymnasien	1.452.358	40.575	1.734	38.840	2,7
Integrierte Gesamtschulen	422.859	138.152	8.323	129.829	24,6
Freie Waldorfschulen	40.671	1.126	73	1.053	2,7
Abendhauptschulen	1.195	–	–	–	X
Abendrealschulen	19.555	–	–	–	X
Sekundarbereich II	965.581	75.072	1.292	73.780	7,2
Gymnasien	827.498	65.827	1.078	64.749	7,4
Integrierte Gesamtschulen	87.454	9.126	204	8.922	9,4
Freie Waldorfschulen	14.495	120	10	109	0,8
Abendgymnasien	18.101	–	–	–	X
Kollegs	18.033	–	–	–	X
Keinem Bereich zugeordnet	–	1.880	1.206	673	0,5
Förderschulen[1)]	–	1.880	1.206	673	0,5
Insgesamt	6.611.330	1.560.948	137.441	1.423.507	18,3
Insgesamt ohne Förderschulen, Abendschulen	6.554.446	1.559.068	136.235	1.422.833	19,2

1) Hierbei handelt es sich (vermutlich) um Schülerinnen und Schüler in Klassen mit mindestens einer Person mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die rechtlich zu einer Förderschule gehören.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2014, Schulstatistik 2012/13 (Klassengröße)

Tab. H2-5A: Anzahl der Förderschulen nach Typ (2008/09) sowie darunter Anteil an Förderschulen mit Ganztagsangeboten (2012/13)*

Förderschultyp	Förderschulen insgesamt (2008/09)			Förderschulen mit Ganztagsangeboten (2012/13)					
	Deutschland	West	Ost	Deutschland		West		Ost	
	Anzahl			Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Insgesamt	3.524	2.719	805	2.081	59,1	1.581	58,1	500	62,1
Lernen	1.413	1.118	295	709	50,2	560	50,1	149	50,5
Sehen	65	41	24	34	52,8	30	73,9	4	16,8
Sprache	289	228	61	93	32,1	81	35,4	12	19,8
Hören	84	56	28	43	51,0	37	65,7	6	21,6
Körperliche und motorische Entwicklung	191	144	47	121	63,1	106	73,9	14	30,0
Geistige Entwicklung	763	528	235	592	77,6	394	74,7	198	84,1
Emotionale und soziale Entwicklung	395	307	88	162	41,1	136	44,4	26	29,8
Schulen für Kranke	137	118	19	/	X	/	X	/	X
Förderschwerpunkt übergreifend	187	179	8	/	X	/	X	/	X

* *Es handelt sich um Annäherungswerte, da unterschiedliche Zählweisen verwendet wurden; keine Angaben für Förderschulen „Hören", „Kranke" sowie „Förderschwerpunkt übergreifend".*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und Länder, Schulstatistik 2008/09 und Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2014

Tab. H2-6A: Anteile Regelberufe und Sonderregelungen in Berufsbildungswerken im Zeitverlauf (in %)

Gegenstand der Nachweisung	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	in %						
Regelberuf	41,0	42,9	47,2	46,2	45,1	45,8	46,4
Sonderregelung	59,0	57,1	52,8	53,8	54,9	54,2	53,6

Quelle: Daten aus Seyd, W. & Schulz, K. (2011). Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen mit Beginntermin Herbst 2010, Ausbildungsbeginntermin Herbst 2010 in Berufsbildungswerken, Hamburg, S. 47

Tab. H2-7A: Weiterbildungsanbieter mit Angeboten zum Thema Behinderung 2012 nach Zielgruppen und Art der Einrichtung (in %)

Art der Einrichtung	Für Angehörige	Für Beschäftigte im Arbeitsfeld	Für Betriebe	Für weitere Zielgruppen	Zielgruppen-offen
	in % aller Weiterbildungsanbieter				
Insgesamt	17,4	18,2	11,1	4,2	14,2
Private kommerzielle Einrichtung	9,8	11,6	10,5	2,4	7,4
Private gemeinnützige Einrichtung	21,4	24,4	12,3	5,9	17,6
Betriebliche Bildungseinrichtung	12,7	21,3	15,1	6,8	8,0
Berufliche Schule	5,3	10,6	6,0	1,5	5,3
Volkshochschule	35,5	24,4	8,4	6,5	33,1
Fachhoch-/Hochschule, Akademie	5,4	11,9	7,5	1,6	7,0
Wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband)	5,6	9,5	13,5	1,0	4,6
Einrichtung einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	22,3	26,4	14,0	6,1	14,5
Sonstiges	58,9	27,8	10,0	5,8	48,8

Quelle: BIBB/DIE wbmonitor 2012, Berechnungen des BIBB in Kooperation mit SOFI

Tab. H3-2A: Kinder, die eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe in Kindertageseinrichtungen erhalten und noch nicht eingeschult sind*, 2013 nach Altersjahren und Geschlecht

Altersgruppen	Kinder in Tageseinrichtungen insgesamt	Darunter Kinder mit einer einrichtungsgebundenen Eingliederungshilfe							
		Zusammen		Davon					
				Männlich			Weiblich		
	Anzahl	Anzahl	in %	Anzahl	in %		Anzahl	in %	
					An allen Kindern in Tageseinrichtungen	An allen Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen		An allen Kindern in Tageseinrichtungen	An allen Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen
Insgesamt	2.752.612	76.219	2,8	50.316	1,8	66,0	25.903	0,9	34,0
Unter 3-Jährige	503.926	3.151	0,6	1.849	0,4	58,7	1.302	0,3	41,3
3 bis zum Schuleintritt	2.248.686	73.068	3,2	48.467	2,2	66,3	24.601	1,1	33,7
Unter 1-Jährige	12.203	33	0,3	19	0,2	57,6	14	0,1	42,4
1-Jährige	161.578	635	0,4	348	0,2	54,8	287	0,2	45,2
2-Jährige	330.145	2.483	0,8	1.482	0,4	59,7	1.001	0,3	40,3
3-Jährige	593.685	10.145	1,7	6.340	1,1	62,5	3.805	0,6	37,5
4-Jährige	661.014	19.171	2,9	12.696	1,9	66,2	6.475	1,0	33,8
5-Jährige	672.615	25.147	3,7	16.886	2,5	67,1	8.261	1,2	32,9
6-Jährige	314.962	17.139	5,4	11.604	3,7	67,7	5.535	1,8	32,3
Ab 7-Jährige	6.410	1.466	22,9	941	14,7	64,2	525	8,2	35,8

* *Ohne Kinder in Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2013, eigene Berechnungen

Tab. H3-3A: Einschulungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schuljahren 2006/07 und 2012/13* nach Förderort und Förderschwerpunkten

Förderschwerpunkt	Einschulungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf						
	In Förderschulen		In sonstige allgemeinbildende Schulen		Integrationsanteil an allen Einschulungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf		
	2006/07	2012/13	2006/07[1]	2012/13[2]	2006/07	2012/13	Veränderung 2012/13 zu 2006/07
	Anzahl				in %		in Prozentpunkten
Lernen	4.490	3.202	2.137	3.009	32,2	48,4	+16
Sehen	438	275	151	262	25,6	48,8	+23
Hören	857	712	260	442	23,3	38,3	+15
Sprache	8.045	6.392	1.973	2.868	19,7	31,0	+11
Körperliche und motorische Entwicklung	1.902	1.709	579	1.089	23,3	38,9	+16
Geistige Entwicklung	5.546	5.008	431	832	7,2	14,2	+7
Emotionale und soziale Entwicklung	1.129	1.384	768	2.034	40,5	59,5	+19
Förderschwerpunkt übergreifend	62	75	–	–	–	–	–
Keinem Förderschwerpunkt zugeordnet	4.952	4.150	4	1.370	0,1	24,8	+25
Kranke	68	115	–	13	–	10,2	+10
Insgesamt[3]	27.489	23.023	6.302	11.921	18,6	34,1	+16

** Abweichungen zu den Ergebnissen der amtlichen Schulstatistik ergeben sich aus der Hochrechnung.*
1) Einschulungen an Grundschulen.
2) Einschulungen an allgemeinbildenden Schulen ohne Förderschulen.
3) Gerundete Werte.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2014

Tab. H3-4A: Mittelwerte und Streuungen der Lesekompetenz 15-jähriger Schülerinnen und Schüler nach Schularten* (in Kompetenzpunkten)

Schulart	Schülerinnen und Schüler	Lesekompetenz	
		Mittelwert (Standardfehler)	Standardabweichung (Standardfehler)
	Anzahl	in Kompetenzpunkten	
Förderschule	691	332 (7,8)	87 (5,0)
„Lernen“	576	326 (8,3)	87 (5,6)
„Emotionale und soziale Entwicklung“	68	377 (16,4)	73 (10,9)
Sonstige Schularten	5.001	508 (2,8)	91 (1,7)
Hauptschule	550	417 (8,3)	69 (3,0)
Realschule	1.196	509 (3,9)	65 (1,6)
Schule mit mehreren Bildungsgängen	743	458 (7,6)	77 (2,8)
Gymnasium	1.802	579 (2,1)	59 (1,2)
Integrierte Gesamtschule	472	477 (4,4)	67 (2,0)

** Daten der Förderschule stammen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung, für die übrigen Schularten aus der Haupterhebung.*

Quelle: Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J., Gebhardt, M. (eingereicht). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Sonder- und Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Tab. H3-5A: Wechsel an Förderschulen und von Förderschulen an andere Schularten 2012/13* nach Jahrgangsstufen

Jahrgangsstufe	Wechsel von Förderschulen	Wechsel an Förderschulen	Zahlenmäßiges Verhältnis[1)]
1. Jahrgangsstufe	733	854	1 : 1
2. Jahrgangsstufe	963	2.623	1 : 3
3. Jahrgangsstufe	1.390	2.953	1 : 2
4. Jahrgangsstufe	505	2.542	1 : 5
5. Jahrgangsstufe	3.725	3.057	1 : 1
6. Jahrgangsstufe	687	2.062	1 : 3
7. Jahrgangsstufe	982	1.850	1 : 2
8. Jahrgangsstufe	602	1.535	1 : 3
9. Jahrgangsstufe	534	1.280	1 : 2
10. Jahrgangsstufe	205	876	1 : 4
1. bis 10. Jahrgangsstufe	10.326	19.632	1 : 2
Alle Klassenstufen[2)]	10.489	21.762	1 : 2

** Ohne Einbezug von Schulstufen für Geistigbehinderte.*
1) Mit dieser Relation wird angegeben, wieviele Wechsel an eine Förderschule auf jeden Wechsel von einer Förderschule kommen.
2) Alle Klassenstufen, einschließlich 11. bis 13. Jahrgangsstufe, Eingangsphase E, Qualifizierungsstufe Q1 und Q2 und ohne Angaben.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012/13, eigene Berechnungen

Tab. H3-6A: Absolventen/Abgänger von Förderschulen 2012 nach Abschlussarten und Geschlecht

Schulabschluss	Insgesamt		Davon			
			Männlich		Weiblich	
	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]
Insgesamt	37.108	X	22.980	X	14.128	X
Ohne Hauptschulabschluss	26.953	72,6	16.347	71,1	10.606	75,1
Abschluss „Lernen“	15.192	40,9	9.069	39,5	6.123	43,3
Abschluss „Geistige Entwicklung“	7.094	19,1	4.171	18,2	2.923	20,7
Ohne Abschluss	4.606	12,4	3.082	13,4	1.524	10,8
Mit Hauptschulabschluss	9.085	24,5	5.944	25,9	3.141	22,2
Mit Mittlerem Abschluss	991	2,7	645	2,8	346	2,4
Mit Fachhochschulreife	7	0,0	3	0,0	4	0,0
Mit (Fach-)Hochschulreife zusammen	72	0,2	41	0,2	31	0,2

1) Anteil der Förderschulabsolventen/-abgänger mit dem jeweiligen Abschluss an allen Absolventen/Abgängern mit dem entsprechenden Abschluss.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012/13, Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2014, eigene Berechnungen

Tab. H3-7A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge insgesamt und in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG/§ 42m HwO) 1995 bis 2012* nach Ausbildungsbereichen

Ausbildungsbereich	1995	2005	2009	2010	2011	2012
	Anzahl[1)]					
Neuverträge insgesamt						
Insgesamt	578.583	559.062	561.171	559.032	565.824	549.003
Industrie und Handel	261.744	319.029	332.232	332.571	342.912	333.183
Handwerk	225.342	162.813	155.589	154.839	152.838	146.592
Freie Berufe	56.970	43.131	40.917	40.860	41.031	41.319
Landwirtschaft	13.491	15.429	15.006	14.253	13.602	13.275
Öffentlicher Dienst	15.915	14.061	13.500	12.960	12.195	11.787
Hauswirtschaft	4.980	4.296	3.924	3.546	3.246	2.847
Neuverträge in Ausbildungsberufen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO						
Insgesamt	9.846	14.898	14.178	12.336	11.625	10.380
Industrie und Handel	3.456	6.261	6.189	5.340	4.983	4.392
Handwerk	3.309	4.338	3.789	3.294	3.051	2.769
Freie Berufe	–	–	–	–	–	–
Landwirtschaft	963	1.920	1.983	1.716	1.668	1.509
Öffentlicher Dienst	–	–	21	–	–	–
Hauswirtschaft	2.121	2.379	2.196	1.986	1.923	1.710
	in %					
Insgesamt	1,7	2,7	2,5	2,2	2,1	1,9
Industrie und Handel	1,3	2,0	1,9	1,6	1,5	1,3
Handwerk	1,5	2,7	2,4	2,1	2,0	1,9
Freie Berufe	–	–	–	–	–	–
Landwirtschaft	7,1	12,4	13,2	12,0	12,3	11,4
Öffentlicher Dienst	–	–	0,2	–	–	–
Hauswirtschaft	42,6	55,4	56,0	56,0	59,2	60,1

** 1995 und 2005: Insgesamt einschließlich Seeschifffahrt.*
1) Absolute Werte sind auf ein Vielfaches von 3 gerundet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Tab. H3-8A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge insgesamt und in Berufen für Menschen mit Behinderungen (nach § 66 BBiG/§ 42m HwO) 2007 bis 2012 nach schulischer Vorbildung

Höchster allgemeinbildender Schulabschluss	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	Anzahl[1)]					
Neuverträge insgesamt						
Insgesamt	624.177	607.566	561.171	559.032	565.824	549.003
Ohne Hauptschulabschluss	23.568	19.380	19.443	17.208	16.281	15.516
Hauptschulabschluss	198.114	184.815	182.286	182.823	178.980	168.126
Mittlerer Abschluss	264.144	240.522	236.763	238.449	236.739	231.048
(Fach-)Hochschulreife	117.051	115.803	112.032	116.769	129.804	130.968
Sonstige und nicht zuzuordnen	21.300	47.046	10.644	3.783	4.020	3.345
Neuverträge in Ausbildungsberufen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO						
Insgesamt	15.474	14.841	14.178	12.339	11.628	10.380
Ohne Hauptschulabschluss	6.447	6.087	5.841	5.034	4.575	4.041
Hauptschulabschluss	6.777	6.024	7.134	6.723	6.570	5.862
Mittlerer Abschluss	594	447	414	390	285	288
(Fach-)Hochschulreife	24	21	12	15	18	27
Sonstige und nicht zuzuordnen	1.632	2.259	777	174	180	162
Anteil an allen Neuverträgen mit diesem Schulabschluss (in %)						
Insgesamt	2,5	2,4	2,5	2,2	2,1	1,9
Ohne Hauptschulabschluss	27,4	31,4	30,0	29,3	28,1	26,0
Hauptschulabschluss	3,4	3,3	3,9	3,7	3,7	3,5
Mittlerer Abschluss	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1
(Fach-)Hochschulreife	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Sonstige und nicht zuzuordnen	7,7	4,8	7,3	4,6	4,5	4,8
Anteil an Neuverträgen in Berufen für Menschen mit Behinderungen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO (in %)						
Insgesamt	100	100	100	100	100	100
Ohne Hauptschulabschluss	41,7	41,0	41,2	40,8	39,3	38,9
Hauptschulabschluss	43,8	40,6	50,3	54,5	56,5	56,5
Mittlerer Abschluss	3,8	3,0	2,9	3,2	2,5	2,8
(Fach-)Hochschulreife	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3
Sonstige und nicht zuzuordnen	10,5	15,2	5,5	1,4	1,5	1,6

1) Absolute Werte sind auf ein Vielfaches von 3 gerundet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Tab. H3-9A: Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge* in anerkannten Ausbildungsberufen und in Ausbildungsberufen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO 1996 bis 2012 nach Ländergruppen (in %)

Jahr	Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge					
	Anerkannte Ausbildungsberufe			Ausbildungsberufe nach § 66 BBiG/§ 42m HwO		
	Deutschland	Westdeutschland	Ostdeutschland	Deutschland	Westdeutschland	Ostdeutschland
	in %					
1996	21,3	21,0	22,2	21,5	22,1	21,0
1997	20,5	20,2	21,5	21,0	21,8	20,3
1998	21,3	20,7	23,0	22,7	23,0	22,4
1999	22,1	21,7	23,2	23,6	23,2	23,8
2000	23,7	23,3	24,8	26,0	27,6	24,2
2001	23,7	23,2	25,1	24,8	26,5	22,9
2002	24,1	23,5	26,2	24,6	24,6	24,6
2003	21,8	21,6	22,8	23,6	24,4	22,7
2004	20,9	20,4	23,1	23,1	23,7	22,3
2005	19,8	19,2	21,7	23,6	24,9	21,9
2006	19,7	18,8	23,0	24,3	25,0	23,4
2007	•	•	•	•	•	•
2008	21,4	20,5	25,3	25,7	25,2	26,4
2009	22,5	21,3	28,1	24,6	23,6	26,2
2010	23,2	22,0	28,9	28,1	27,2	29,7
2011	24,4	23,1	31,8	27,9	26,3	30,9
2012	24,5	23,3	31,4	30,0	27,6	35,1

* *Die Vertragslösungsquote wurde nach dem sogenannten Schichtenmodell des BIBB berechnet.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Tab. H3-10A: Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung 2011 nach Art der Beeinträchtigung, Stärke der Studienerschwernis und Geschlecht (in %)*

Art der Beeinträchtigung	Insgesamt			Davon					
				Männlich			Weiblich		
	Anteil an allen Studierenden mit Beeinträchtigung[1]	Ausmaß der Studienerschwernis[2]		Anteil an allen Studierenden mit Beeinträchtigung[1]	Ausmaß der Studienerschwernis[2]		Anteil an allen Studierenden mit Beeinträchtigung[1]	Ausmaß der Studienerschwernis[2]	
		Schwach/ mittel	Stark/ sehr stark		Schwach/ mittel	Stark/ sehr stark		Schwach/ mittel	Stark/ sehr stark
	in %								
Insgesamt	100	41	59	100	42	58	100	40	60
Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung	4	59	41	5	61	39	3	55	45
Hör-/Sprechbeeinträchtigung	3	52	48	4	54	46	3	49	51
Sehbeeinträchtigung	5	65	35	6	66	34	5	64	36
Psychische Beeinträchtigung/ seelische Erkrankung	45	32	68	42	30	70	47	33	67
Chronisch-somatische Krankheit	20	52	48	19	54	46	20	50	50
Teilleistungsstörung (z. B. Legasthenie, Dyslexie)	6	59	41	7	61	39	4	57	43
Sonstige Beeinträchtigung/ Erkrankung	5	56	44	5	53	47	4	58	42
Psychische Erkrankung und chronisch-somatische Krankheit	3	19	81	3	15	85	4	22	78
Andere Mehrfachbeeinträchtigung	10	29	71	10	29	71	10	30	70

* *Rundungsabweichungen möglich.*
1) Spaltenprozentuierung.
2) Zeilenprozentuierung.

Quelle: Deutsches Studentenwerk (2012). beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011, Sonderauswertung

Tab. H3-11A: Merkmale des Studienverlaufs von Studierenden mit Beeinträchtigung 2012 (in %)

Studienverlaufsmerkmal	Studierende ohne studienerschwerende Beeinträchtigung[1]	Studierende mit einer studienerschwerenden Beeinträchtigung insgesamt	Davon nach Grad der Studienerschwernis		
			(Sehr) schwach	Mittel	(Sehr) stark
	in %				
Zentralität des Studiums: Studium ...					
bildet den Mittelpunkt	46	44	47	41	42
ist gleich wichtig wie Anderes	48	46	46	50	43
ist eher im Hintergrund	6	10	7	9	15
Studiengangwechsel	16	28	26	29	31
Studienunterbrechung (von mindestens einem Semester)	8	27	18	28	40
Hochschulwechsel	16	22	19	24	24
Anteil Studierender mit mehr als 15 Hochschulsemestern	7	14	11	14	20
Darunter im Erststudium[2]	3	11	7	9	19
	in Semestern				
Durchschnittliche Zahl an Hochschulsemestern	6,8	7,9	7,2	8,3	8,5
Darunter im Erststudium[2]	6,1	7,4	6,6	7,5	8,5
Anzahl Fälle	13.961	1.040	414	337	279
Darunter im Erststudium[2]	12.865	967	387	303	267

1) Gesunde Studierende sowie Studierende mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung, die sich aber nicht studienerschwerend auswirkt.
2) Erststudium: Studierende ohne ersten Abschluss sowie Studierende mit einem Bachelorabschluss als erstem Abschluss.

Quelle: DSW/DZHW, 20. Sozialerhebung

Tab. H3-12A: Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren sowie Menschen mit Behinderungen* 2011 nach Altersgruppen, Erwerbsstatus und beruflichem Bildungsabschluss

Bevölkerung	Beruflicher Bildungsabschluss	Insgesamt	Davon nach Erwerbsstatus[1]				
			Voll- und Teilzeit-erwerbstätige	Sonstige Erwerbspersonen	Davon		Nicht-erwerbspersonen
					Geringfügig und sonstig Erwerbstätige	Erwerbslose	
		in Tausend	in % (zeilenweise)				
25- bis unter 45-Jährige							
Insgesamt	Insgesamt	21.285	75,7	11,4	6,4	5,0	12,8
	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	3.707	50,7	19,8	10,0	9,8	29,5
	Ausbildungsabschluss[2]	13.595	79,5	10,9	6,3	4,6	9,7
	(Fachhoch-)Hochschulabschluss[3]	3.902	86,6	5,3	3,5	1,7	8,1
	Keine Angabe	81	74,1	/	/	/	/
Menschen mit Behinderungen	Insgesamt	1.187	51,2	17,5	6,3	11,2	31,3
	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	386	38,3	19,2	/	14,5	42,5
	Ausbildungsabschluss[2]	716	57,1	17,2	/	10,3	25,8
	(Fachhoch-)Hochschulabschluss[3]	85	61,2	/	/	/	/
	Keine Angabe	–	–	–	–	–	–
Menschen ohne Behinderungen	Insgesamt	16.074	74,9	11,7	6,2	5,4	13,4
	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	2.698	48,6	19,5	9,0	10,5	31,9
	Ausbildungsabschluss[2]	10.246	78,6	11,3	6,2	5,1	10,0
	(Fachhoch-)Hochschulabschluss[3]	3.091	85,6	5,9	3,8	2,1	8,5
	Keine Angabe	/	/	/	/	/	–
Fehlende Angaben[4]	Insgesamt	4.025	86,2	8,6	7,1	1,4	5,3
	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	623	67,6	21,3	17,3	/	11,1
	Ausbildungsabschluss[2]	2.633	88,8	7,3	6,2	/	3,9
	(Fachhoch-)Hochschulabschluss[3]	726	94,1	/	/	–	/
	Keine Angabe	/	/	/	/	/	/
45- bis unter 65-Jährige							
Insgesamt	Insgesamt	23.642	66,9	10,4	6,0	4,3	22,7
	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	3.587	46,7	15,8	8,4	7,4	37,6
	Ausbildungsabschluss[2]	16.251	67,7	10,2	6,0	4,2	22,0
	(Fachhoch-)Hochschulabschluss[3]	3.723	82,6	5,9	3,9	2,0	11,4
	Keine Angabe	81	61,7	/	/	–	/
Menschen mit Behinderungen	Insgesamt	3.560	35,5	13,4	6,3	7,1	51,2
	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	866	24,6	15,0	6,2	8,8	60,4
	Ausbildungsabschluss[2]	2.426	37,5	13,1	6,5	6,6	49,4
	(Fachhoch-)Hochschulabschluss[3]	266	53,0	/	/	/	97
	Keine Angabe	/	–	–	–	–	/
Menschen ohne Behinderungen	Insgesamt	15.606	71,2	10,3	5,7	4,5	18,5
	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	1.987	51,5	18,0	9,4	8,7	30,5
	Ausbildungsabschluss[2]	10.815	71,5	10,1	5,6	4,5	18,4
	(Fachhoch-)Hochschulabschluss[3]	2.767	83,9	5,6	3,8	1,9	10,5
	Keine Angabe	/	/	–	–	–	/
Fehlende Angaben[4]	Insgesamt	4.476	76,7	8,4	6,9	1,4	14,9
	Ohne beruflichen Bildungsabschluss	734	59,5	10,6	8,4	/	29,7
	Ausbildungsabschluss[2]	3.011	78,6	8,5	7,2	/	12,9
	(Fachhoch-)Hochschulabschluss[3]	690	89,3	/	/	/	/
	Keine Angabe	/	/	/	/	–	/

* *Mit Behinderungen: Befragte, die sowohl Frage 158 („Haben Sie andauernde gesundheitliche Probleme oder chronische Krankheiten?") als auch Frage 159 („Sind Sie bei einer der folgenden Tätigkeiten dauerhaft eingeschränkt?") mit „Ja" beantworteten. Ohne Behinderungen: Befragte, die eine der beiden Fragen mit „Nein" beantworteten (einschließlich der Kombination „Nein" und „keine Angabe"); für weitere Erläuterungen vgl.* ***Tab. H3-35web****.*

1) Erwerbsstatus nach ILO-Konzept.

2) Vollqualifizierend – Lehre, Berufsfachschule, Schule des Gesundheitswesens, Fachschule, Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung.

3) Einschließlich Ingenieurschulen, Verwaltungsfachhochschulen, Promotion.

4) Fehlende Angaben zu gesundheitlichen Problemen oder Tätigkeitseinschränkungen, vgl. ***Tab. H3-35web****.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2011

Tab. H3-13A: Austritte aus berufsvorbereitenden (BvB) und Ausbildungsförderungsmaßnahmen und Eingliederungsquote* von Rehabilitanden nach Maßnahmeart, Alter bei Eintritt und Geschlecht**

Art der Maßnahme für Rehabilitanden		2010		2012	
		Insgesamt	Darunter Frauen	Insgesamt	Darunter Frauen
Insgesamt					
BvB 1 (allgemeine BvB)	Austritte (Anzahl)	8.340	3.336	6.491	2.581
	Eingliederungsquote (in %)	30,7	27,3	27,5	23,4
BvB 2 (rehaspezifische BvB in wohnortnahen ambulanten Maßnahmen)	Austritte (Anzahl)	8.988	3.650	8.627	3.709
	Eingliederungsquote (in %)	22,7	20,2	21,3	19,5
BvB 3 (rehaspezifische BvB in Einrichtungen nach § 35 SGB IX)	Austritte (Anzahl)	7.543	2.865	6.514	2.477
	Eingliederungsquote (in %)	23,6	22,6	20,0	19,6
Besondere Maßnahmen zur Ausbildungsförderung Reha[1)]	Austritte (Anzahl)	19.902	7.455	18.404	7.132
	Eingliederungsquote (in %)	33,4	28,1	35,3	30,4
Eintrittsalter 15 bis 19 Jahre					
BvB 1 (allgemeine BvB)	Austritte (Anzahl)	7.328	2.940	5.492	2.138
	Eingliederungsquote (in %)	31,1	27,4	27,3	22,8
BvB 2 (rehaspezifische BvB in wohnortnahen ambulanten Maßnahmen)	Austritte (Anzahl)	7.462	2.955	6.887	2.794
	Eingliederungsquote (in %)	23,4	21,2	22,1	20,4
BvB 3 (rehaspezifische BvB in Einrichtungen nach § 35 SGB IX)	Austritte (Anzahl)	5.957	2.181	4.860	1.789
	Eingliederungsquote (in %)	25,0	24,2	21,3	20,5
Besondere Maßnahmen zur Ausbildungsförderung Reha[1)]	Austritte (Anzahl)	14.123	5.181	12.406	4.647
	Eingliederungsquote (in %)	35,8	30,1	38,5	32,8
Eintrittsalter 20 bis 24 Jahre					
BvB 1 (allgemeine BvB)	Austritte (Anzahl)	971	375	962	424
	Eingliederungsquote (in %)	28,3	26,1	28,8	25,8
BvB 2 (rehaspezifische BvB in wohnortnahen ambulanten Maßnahmen)	Austritte (Anzahl)	1.399	632	1.576	829
	Eingliederungsquote (in %)	20,9	17,2	19,1	17,5
BvB 3 (rehaspezifische BvB in Einrichtungen nach § 35 SGB IX)	Austritte (Anzahl)	1.357	590	1.408	598
	Eingliederungsquote (in %)	19,8	19,5	17,1	18,3
Besondere Maßnahmen zur Ausbildungsförderung Reha[1)]	Austritte (Anzahl)	5.065	1.988	5.221	2.155
	Eingliederungsquote (in %)	28,5	24,8	29,2	26,1

** Eingliederungsquote = sozialversicherungspflichtig Beschäftigte 6 Monate nach Maßnahmeaustritt / (Austritte insgesamt – nicht recherchierbare Fälle) * 100*

*** Bei den BvB-Maßnahmen für Rehabilitanden werden drei Maßnahmearten (BvB 1, 2 und 3) unterschieden, die sich am individuellen Förderbedarf orientieren und nach Rehaspezifik der Maßnahme, nach Art der Durchführung (ambulant vs. stationär) sowie der Vergabe- und Zuweisungspraxis (Zuweisung von Kontingenten nach Ausscheibung bei BvB 1 und 2, einzelfall- und bedarfsbezogene Zuweisung nach vorheriger Preisverhandlung in BvB 3) differieren.*

1) Darunter Ausbildung gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Berechnungen der BA

Tab. H4-1A: Studienanfängerinnen und -anfänger im Studienbereich Sonderpädagogik 2005 bis 2012 (Anzahl)

Studienbereich Sonderpädagogik	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	Anzahl							
Im 1. Hochschulsemester								
Insgesamt im Erststudium	1.383	1.556	1.512	1.659	1.915	1.883	1.983	2.092
Darunter Lehramt	1.089	1.132	1.069	1.225	1.329	1.237	1.396	1.461
Im 1. Fachsemester								
Insgesamt	2.544	2.548	2.521	2.849	3.263	3.415	3.715	3.764
Darunter Lehramt	1.841	1.691	1.575	1.839	2.090	2.053	2.262	2.450

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik (Recherche in DZHW-ICE)

Tab. H4-2A: Lehrkräfte nach hauptsächlichem Unterrichtsort, Geschlecht und Beschäftigungsstatus im Schuljahr 2012/13

Lehrkräfte an Förderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen	Insgesamt	Davon	
		Männlich	Weiblich
	Anzahl		
Hauptberuflich Beschäftigte			
Lehrkräfte an Förderschulen zusammen	71.270	16.691	54.579
Sonderpädagogische Lehrkräfte an Förderschulen	48.437	11.614	36.823
Sonstige Lehrkräfte an Förderschulen	22.833	5.077	17.756
Sonderpädagogische Lehrämter an sonstigen allgemeinbildenden Schulen	8.641	1.382	7.259
Darunter Vollzeitbeschäftigte			
Lehrkräfte an Förderschulen zusammen	47.863	14.134	33.729
Sonderpädagogische Lehrkräfte an Förderschulen	32.146	10.125	22.021
Sonstige Lehrkräfte an Förderschulen	15.717	4.009	11.708
Sonderpädagogische Lehrämter an sonstigen allgemeinbildenden Schulen	5.184	1.110	4.074
	in %		
Lehrkräfte an Förderschulen zusammen	67,2	84,7	61,8
Sonderpädagogische Lehrkräfte an Förderschulen	66,4	87,2	59,8
Sonstige Lehrkräfte an Förderschulen	68,8	79,0	65,9
Sonderpädagogische Lehrämter an sonstigen allgemeinbildenden Schulen	60,0	80,3	56,1

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012/13, Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2014

Tab. H4-3A: Studienangebote für das Lehramt an berufsbildenden Schulen/Berufskollegs mit Zweitfach Sonder- bzw. Rehabilitationspädagogik

Hochschule	Studiengang/Abschluss	Berufliche Fachrichtung (Erstfach)															Zweitfach Sonderpädagogik		
		Wirtschaftswissenschaft	Metalltechnik/Maschinenbau	Elektrotechnik	Bautechnik	Holztechnik	Textil/ Bekleidung	Chemie/Physik/Biologie	Drucktechnik	Farbtechnik/ Gestaltung	Gesundheit/ Pflege	Körperpflege/Biotechnologie	Ernährung/Haus-/Lebensmittelwirtschaft	Agrarwirtschaft	Sozialpädagogik	Informatik	Bezeichnung/Schwerpunkte	Credits im BA	Credits im MA
TU Berlin	BA in diversen beruflichen Fachrichtungen; MA Master of Education (Sonderpädagogik als zweites an HU)		•	•	•								•	•			Rehabilitationswissenschaft; Fachrichtunge: Audiopäd., Blindenpäd., Sehbehindertenpäd., Geistigbehindertenpäd., Körperbehindertenpäd., Lernbehindertenpäd., Sprachbehindertenpäd., Verhaltensgestörtenpäd. (davon sind zwei Fachrichtungen zu wählen)	60	46
HU Berlin	BA Wirtschaftspädagogik; MA Master of Education	•																	
Uni Hannover	BA Technical Education; MA Master of Education		•	•	•	•	•			•			•			•	Sozial- und Sonderpädagogik	48	28
Uni Oldenburg	BA Wirtschaftspädagogik; MA Master of Education	•															Sonderpädagogik	30	45
Uni Köln[1)]	BA Lehramt an Berufskollegs; MA Master of Education	•															Sonderpädagogik; Förderschwerpunkte: Lernen, soziale und emotionale Entwicklung; Körperliche und motorische Entwicklung; Sprache; Hören und Kommunikation (davon ist ein Schwerpunkt zu wählen)	70	30
Uni Dortmund	BA Lehramt an Berufskollegs; MA Master of Education	•	•	•				•							•		Sonderpädagogik; Förderschwerpunkte: Lernen, Soziale und emotionale Entwicklung; Körperliche und motorische Entwicklung; Sehen; Sprache (davon ist ein Schwerpunkt zu wählen)	68	68

1) An der Universität Köln kann für das Lehramt an Berufskollegs auch eine Sonderpädagogische Fachrichtung anstelle einer beruflichen Fachrichtung in Kombination mit einem zweiten Unterrichtsfach studiert werden.

Tab. H4-4A: Weiterbildungsanbieter mit aus-/weitergebildetem Personal für die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen 2012 nach Haupteinnahmequelle

Haupteinnahmequelle	Insgesamt	Davon			
		Mit aus-/ weitergebildetem Personal	Ohne aus-/ weitergebildetes Personal	Nicht befragt[1)]	Keine/ ungültige Angabe
	Anzahl				
Insgesamt	14.905	3.183	4.752	6.729	241
Teilnehmende/Selbstzahler	4.230	686	1.411	2.075	58
Betriebe	3.109	195	824	1.994	96
Arbeitsagenturen	1.980	916	522	535	7
Gebietskörperschaften[2)]	2.894	670	1.126	1.083	15
Sonstige	690	242	234	204	10
Ohne Haupteinnahmequelle	2.894	670	1.126	483	21
Ohne Angaben zur Finanzierung	690	242	234	355	34
	in %				
Insgesamt	100	21,4	31,9	45,1	1,6
Teilnehmende/Selbstzahler	100	16,2	33,4	49,1	1,4
Betriebe	100	6,3	26,5	64,1	3,1
Arbeitsagenturen	100	46,3	26,4	27,0	0,4
Gebietskörperschaften[2)]	100	23,2	38,9	37,4	0,5
Sonstige	100	35,1	33,9	29,6	1,4
Ohne Haupteinnahmequelle	100	23,2	38,9	16,7	0,7
Ohne Angaben zur Finanzierung	100	35,1	33,9	51,4	4,9

1) Anbieter ohne Kenntnis der Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an ihren Angeboten.
2) Kommunen, Länder, Bund, Europäische Union.

Quelle: BIBB/DIE wbmonitor 2012, Berechnungen des BIBB in Kooperation mit SOFI

Tab. H5-1A: Ausgaben der Sozialhilfe (SGB XII) für ausgewählte Arten der Eingliederungshilfe 2006, 2010, 2011 und 2012 (in Tsd. Euro)

Art der Hilfe	2006	2010	2011	2012
	in Tsd. Euro			
Heilpädagogische Leistungen für Kinder	877.885	913.081	1.072.083	1.223.131
Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung	829.394	958.533	971.911	1.064.162
Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf	11.996	13.854	32.198	10.506
Hilfe zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit	4.825	1.338	1.951	4.294

Quelle: Statistisches Ämter des Bundes und der Länder, Sozialhilfestatistik

Tab. H5-2A: Ausgaben der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) für ausgewählte Hilfen 2009 bis 2012 (in Tsd. Euro)

Art der Hilfe	2009	2010	2011	2012
	in Tsd. Euro			
Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche[1)]	664.481	762.444	843.600	910.176
Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer	210.649	224.299	229.810	234.757
Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung	98.251	94.315	89.488	96.147
Vollzeitpflege	807.729	852.549	898.948	937.995

1) Nur Ausgaben für Leistungen an Minderjährige.

Quelle: Statistisches Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. H5-3A: Ausgaben je Schülerin und Schüler an öffentlichen Förderschulen 2005 bis 2011 (in Euro)

Ländergruppe	Haushaltsjahr				
	2005	2007	2009	2010	2011
	in Euro				
Deutschland	12.300	13.100	14.400	15.500	15.700
Flächenländer West	12.000	12.800	14.300	15.300	15.600
Flächenländer Ost	12.400	13.500	14.000	15.500	15.300
Stadtstaaten	15.100	15.100	16.800	18.100	18.800
	Nachrichtlich: Schülerinnen und Schüler an Förderschulen[1)]				
	Schuljahr				
	2004/05	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12
	Anzahl				
Deutschland	416.213	400.399	387.792	377.922	365.714

1) Die Angaben zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler bezieht sich auf die jeweiligen Schuljahre. Diese entsprechen nicht den Haushaltsjahren, die für die Berechnung der Ausgaben je Schülerin und Schüler genutzt wurden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Ausgaben je Schülerin und Schüler, Sonderauswertung, Schulstatistik

Tab. H5-4A: Kosten je Förderschülerin und -schüler nach Förderschwerpunkten, Beispiel Hamburg (in Euro)

Förderschwerpunkt	Ergebnis 2010	Ergebnis 2011	Plan 2012	Plan 2013	Plan 2014
	in Euro				
Lern- und Leistungsverhalten, halbtags	13.549	14.443	14.839	15.748	16.958
Lern- und Leistungsverhalten, ganztags	14.358	14.840	16.417	17.286	18.615
Körperliche und motorische Entwicklung, vollgebunden	27.666	28.685	28.702	28.775	29.049
Geistige Entwicklung, vollgebunden	21.982	23.334	24.219	24.292	24.567
Schwerst- /Mehrfachbehinderte	33.497	33.895	34.509	34.582	34.857
Sprache	14.075	14.701	15.389	15.509	15.783
Sinnesgeschädigte	26.684	28.066	28.512	28.735	29.010

Quelle: Haushaltsplan der Hansestadt Hamburg 2014, Produktinformationen, Produktbereich 07, Sonderschulen, S. 22

Tab. H5-5A: Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales für Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen in den Jahren 2005, 2010 und 2012 nach Bildungszweck, Finanzierungsquelle und Kostenarten (in Tsd. Euro)

Bildungszweck/Finanzierungsquelle/Kostenart	2005	2010	2012
	in Tsd. Euro		
Ausbildung[1] insgesamt	**2.441.649**	**2.346.900**	**2.156.747**
Finanzierung aus Beitragsmitteln der BA	2.391.961	2.259.677	2.088.973
Davon Ausgaben für individuelle Ausbildungbeihilfen für Menschen mit Behinderungen			
Zusammen	618.439	611.032	567.190
Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) für Auszubildende in einer zweiten Ausbildung	–	101	135
Ausbildungsgeld	141.571	191.277	182.750
BAB für Auszubildende mit Behinderungen und für Teilnehmende an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) einschließlich erstatteter Sozialversicherungsbeiträge	98.068	52.070	39.731
Erstattung der Sozialversicherungsbeiträge an WfbM (Eingangs- und Berufsbildungsbereich)	–	144.016	139.732
Übergangsgeld	252.021	99.277	91.517
Erstattungen der Sozialversicherungsbeiträge an Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen (ohne WfbM)	126.779	124.290	113.325
Davon Teilnahmekosten für die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen			
Zusammen	1.773.522	1.648.646	1.521.782
Lehrgangsgebühren für Teilnehmer mit Behinderungen an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen	98.279	51.283	40.992
Teilnahmekosten für Maßnahmen in Berufsbildungswerken	504.595	506.793	466.045
Teilnahmekosten für Maßnahmen in WfbM (Eingangs- und Berufsbildungsbereich)	406.475	447.462	430.170
Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Auszubildender mit Behinderungen (BaE, ausbildungsbegeltende Hilfen, Zuschuss zur Ausbildungsvergütung)	–	–	1.933
Ausbildungszuschüsse bei betrieblicher Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen	24.351	17.782	15.686
Berufsförderungswerke	179.512	88.281	76.606
Teilnahmekosten für Maßnahmen in Einrichtungen der Kategorie II	16.702	181.876	161.784
Teilnahmekosten in sonstigen Maßnahmen – betrieblich	12.625	7.921	9.093
Teilnahmekosten in sonstigen Maßnahmen – überbetrieblich	518.913	345.175	318.067
Darlehen für Förderung von Einr. der berufl. Aus- und Weiterbildung/berufl. Rehabilitation (ohne Jugendwohnheime)	9.127	-8	-
Zuschüsse für Förderung von Einr. der berufl. Aus- und Weiterbildung/berufl. Rehabilitation (ohne Jugendwohnheime)	2.943	2.081	1.406
Finanzierung aus Steuermitteln (Grundsicherung)	49.688	87.223	67.774
Davon Ausgaben für individuelle Ausbildungbeihilfen für Menschen mit Behinderungen			
Zusammen	155	189	114
Erstattungen der Sozialversicherungsbeiträge an Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen (ohne WfbM)	155	189	114
Davon Teilnahmekosten für die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen			
Zusammen	49.534	87.034	67.660
Teilnahmekosten für Maßnahmen zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben (Berufsbildungswerke, WfbM)	9.581	4.740	1.420
Ausbildungszuschüsse bei betrieblicher Aus- und Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen	197	2.888	2.487
Berufsförderungswerke	24.612	57.540	46.155
Teilnahmekosten für Maßnahmen in Einrichtungen der Kategorie II	1.502	4.828	7.420
Teilnahmekosten in sonstigen Maßnahmen – betrieblich	811	1.850	1.316
Teilnahmekosten in sonstigen Maßnahmen – überbetrieblich	12.832	15.188	8.862
Weiterbildung[1] insgesamt	**252.507**	**105.896**	**105.928**
Finanzierung aus Beitragsmitteln der BA	235.801	79.389	87.300
Davon Ausgaben für individuelle Weiterbildungsbeihilfen für Menschen mit Behinderungen			
Zusammen	162.423	45.041	49.861
Arbeitslosengeld bei beruflicher Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen (AlgWB)	107.154	45.041	49.861
Unterhaltsgeld und Teilunterhaltsgeld für Menschen mit Behinderungen	55.269	–	–
Davon Teilnahmekosten für die Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen			
Zusammen	73.378	34.349	37.439
Zuschüsse zu Kosten der beruflichen Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen (§79 SGB III)	71.639	34.349	37.439
Weiterbildungsrelevante sonstige allgemeine Leistungen zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen	1.739	–	–
Finanzierung aus Steuermitteln (Grundsicherung)	16.706	26.506	18.629
Davon Teilnahmekosten für die Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen			
Zusammen	16.706	26.506	18.629
Zuschüsse zu Kosten der beruflichen Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen	15.790	26.486	18.629
Weiterbildungsrelevante sonstige allgemeine Leistungen zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen	916	20	–
Aus- und Weiterbildung insgesamt (Finanzierung aus Beitrags- und Steuermitteln)	**2.694.156**	**2.452.796**	**2.262.675**
Finanzierung aus Beitragsmitteln der BA	2.627.762	2.339.066	2.176.272
Finanzierung aus Steuermitteln (Grundsicherung)	66.394	113.729	86.403

1) Bei der Gliederung der Ausgaben nach Ausbildung oder Weiterbildung wurden in wenigen Fällen Einzelpositionen nach ihrem Schwerpunkt zugeordnet.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit und Bundesministerium für Arbeit und Soziales, eigene Berechnungen

Tab. I1-1A: Anteil Erwerbstätiger in der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren 1999 bis 2012 nach beruflichem Bildungsabschluss (in %)

Beruflicher Bildungsabschluss	Erwerbsstatus	Jahr													
		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
		in %													
Insgesamt															
Lehre/ Berufsausbildung im dualen System[1]	Erwerbstätige	69,9	70,6	70,7	70,5	69,9	69,7	71,1	73,0	74,9	75,9	76,0	76,9	78,2	78,9
	Erwerbslose	7,0	6,4	6,6	7,2	8,2	9,0	8,9	8,2	6,9	6,0	6,2	5,7	4,8	4,4
	Nichterwerbspersonen	23,1	22,9	22,7	22,3	21,9	21,2	20,0	18,9	18,3	18,2	17,7	17,4	17,0	16,8
	Zusammen (in Tsd.)	25.256	24.514	25.203	25.185	24.810	24.104	25.636	25.760	25.922	25.763	25.329	25.028	24.967	24.823
Mit Fachschulabschluss[2]	Erwerbstätige	80,9	81,7	81,3	81,2	81,0	81,1	81,0	82,7	84,4	84,8	85,5	86,6	87,5	87,6
	Erwerbslose	4,8	3,9	4,2	4,5	5,1	5,2	5,3	4,6	3,4	3,0	3,1	2,7	2,1	1,8
	Nichterwerbspersonen	14,3	14,3	14,5	14,2	13,9	13,7	13,6	12,7	12,2	12,3	11,5	10,8	10,4	10,6
	Zusammen (in Tsd.)	4.406	4.432	4.299	3.966	3.963	3.976	4.100	3.707	3.591	3.655	3.815	3.950	4.675	4.565
Mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss[3]	Erwerbstätige	84,7	85,0	85,0	85,0	84,6	84,2	84,0	85,2	85,9	86,3	86,8	87,1	88,0	88,0
	Erwerbslose	4,1	3,4	3,3	3,5	4,2	4,4	4,5	4,1	3,4	2,9	3,0	2,8	2,3	2,3
	Nichterwerbspersonen	11,3	11,6	11,6	11,5	11,1	11,4	11,5	10,7	10,6	10,8	10,1	10,1	9,8	9,7
	Zusammen (in Tsd.)	5.822	5.870	5.952	6.375	6.481	6.642	6.995	7.063	7.272	7.668	7.913	7.882	7.642	8.063
Ohne beruflichen Bildungsabschluss[4]	Erwerbstätige	47,2	49,0	50,3	49,7	49,0	48,2	51,4	53,5	54,7	55,2	54,9	56,1	57,2	58,1
	Erwerbslose	8,8	7,7	7,6	8,8	10,4	11,5	12,0	12,1	10,8	9,9	10,0	9,5	8,3	7,7
	Nichterwerbspersonen	44,1	43,4	42,2	41,6	40,6	40,3	36,7	34,3	34,4	34,9	35,2	34,3	34,5	34,2
	Zusammen (in Tsd.)	7.783	7.487	7.189	7.184	7.084	7.036	8.256	8.339	7.837	7.398	7.345	7.586	7.412	7.454
Männlich															
Lehre/ Berufsausbildung im dualen System[1]	Erwerbstätige	77,0	77,5	77,1	76,5	75,4	75,1	76,9	78,4	80,7	81,7	81,0	81,7	82,9	83,5
	Erwerbslose	7,3	6,7	7,1	8,0	9,3	10,4	9,9	9,0	7,4	6,4	7,1	6,6	5,4	4,9
	Nichterwerbspersonen	15,7	15,8	15,8	15,6	15,3	14,6	13,1	12,6	12,0	12,0	11,8	11,7	11,7	11,6
	Zusammen (in Tsd.)	12.600	12.185	12.502	12.485	12.241	11.931	12.586	12.709	12.799	12.672	12.490	12.319	12.388	12.363
Mit Fachschulabschluss[2]	Erwerbstätige	83,8	84,7	84,1	83,8	83,7	83,5	84,0	85,6	88,0	88,0	88,2	88,8	90,3	90,6
	Erwerbslose	4,3	3,6	3,9	4,2	4,7	5,2	5,3	4,4	3,0	2,7	3,1	2,7	2,1	1,7
	Nichterwerbspersonen	11,8	11,7	11,8	11,8	11,4	11,1	10,7	9,9	9,1	9,3	8,7	8,5	7,6	7,6
	Zusammen (in Tsd.)	2.771	2.714	2.667	2.437	2.410	2.353	2.453	2.181	2.084	2.145	2.194	2.287	2.525	2.454
Mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss[3]	Erwerbstätige	88,2	88,6	88,7	88,5	88,1	87,5	87,7	88,6	89,6	90,0	90,4	90,8	91,3	91,6
	Erwerbslose	4,0	3,2	3,1	3,4	4,1	4,3	4,4	4,0	3,2	2,7	2,9	2,8	2,1	2,1
	Nichterwerbspersonen	7,9	8,2	8,2	8,1	7,7	8,2	7,9	7,4	7,2	7,3	6,7	6,4	6,6	6,3
	Zusammen (in Tsd.)	3.589	3.618	3.614	3.842	3.862	3.918	4.073	4.077	4.152	4.326	4.430	4.371	4.250	4.418
Ohne beruflichen Bildungsabschluss[4]	Erwerbstätige	59,7	61,6	62,3	60,9	59,2	58,0	60,7	63,1	64,1	64,8	63,5	64,7	66,1	66,8
	Erwerbslose	12,7	10,9	11,0	12,7	15,0	16,4	15,9	15,3	13,7	12,7	13,1	12,7	10,6	9,9
	Nichterwerbspersonen	27,5	27,5	26,8	26,3	25,8	25,6	23,4	21,6	22,2	22,5	23,4	22,6	23,3	23,3
	Zusammen (in Tsd.)	2.970	2.877	2.777	2.828	2.837	2.862	3.480	3.590	3.345	3.181	3.203	3.355	3.297	3.330
Weiblich															
Lehre/ Berufsausbildung im dualen System[1]	Erwerbstätige	62,9	63,8	64,4	64,7	64,5	64,5	65,5	67,6	69,2	70,2	71,1	72,4	73,6	74,2
	Erwerbslose	6,7	6,2	6,1	6,3	7,2	7,7	7,9	7,4	6,4	5,6	5,4	4,8	4,2	3,9
	Nichterwerbspersonen	30,4	30,0	29,5	28,9	28,3	27,8	26,6	25,0	24,4	24,2	23,5	22,8	22,2	21,9
	Zusammen (in Tsd.)	12.656	12.329	12.700	12.700	12.569	12.174	13.050	13.051	13.123	13.090	12.839	12.709	12.579	12.459
Mit Fachschulabschluss[2]	Erwerbstätige	76,0	77,1	76,6	77,2	76,8	77,5	76,7	78,3	79,5	80,2	81,7	83,4	84,3	84,1
	Erwerbslose	5,7	4,6	4,7	5,0	5,6	5,3	5,3	4,9	4,0	3,3	3,1	2,6	2,1	1,9
	Nichterwerbspersonen	18,3	18,3	18,7	17,8	17,6	17,0	17,9	16,8	16,5	16,4	15,2	14,0	13,6	14,0
	Zusammen (in Tsd.)	1.635	1.718	1.633	1.528	1.553	1.625	1.646	1.526	1.507	1.509	1.622	1.664	2.150	2.111
Mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss[3]	Erwerbstätige	79,0	79,2	79,4	79,8	79,5	79,5	78,9	80,5	81,1	81,4	82,3	82,5	83,8	83,7
	Erwerbslose	4,1	3,6	3,5	3,6	4,4	4,6	4,6	4,2	3,7	3,2	3,2	2,9	2,4	2,5
	Nichterwerbspersonen	16,6	17,0	16,9	16,5	16,1	15,9	16,5	15,3	15,2	15,3	14,5	14,6	13,8	13,9
	Zusammen (in Tsd.)	2.233	2.253	2.338	2.533	2.619	2.723	2.923	2.985	3.121	3.343	3.483	3.511	3.391	3.646
Ohne beruflichen Bildungsabschluss[4]	Erwerbstätige	39,4	41,1	42,7	42,4	42,2	41,5	44,6	46,3	47,8	47,9	48,2	49,3	50,2	51,0
	Erwerbslose	6,3	5,6	5,4	6,2	7,3	8,1	9,1	9,7	8,7	7,8	7,6	7,0	6,5	6,0
	Nichterwerbspersonen	54,3	53,3	51,9	51,4	50,5	50,4	46,3	43,9	43,5	44,3	44,3	43,7	43,4	43,1
	Zusammen (in Tsd.)	4.813	4.610	4.412	4.356	4.247	4.175	4.776	4.749	4.492	4.217	4.142	4.231	4.115	4.124

1) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses, des Vorbereitungsdienstes für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung, einer Anlernausbildung sowie bis 2009 des Berufsvorbereitungsjahres oder eines beruflichen Praktikums.

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie eines Abschlusses einer Schule des Gesundheitswesens und eines Fachschulabschlusses in der ehemaligen DDR.

3) Einschließlich eines Ingenieurschulabschlusses, einer Lehrerausbildung und Promotion.

4) Ab 2010 einschließlich eines Berufsvorbereitungsjahres und beruflichen Praktikums, da durch diese keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. I1-2A: Erwerbstätigenquote der 25- bis unter 65-Jährigen nach höchstem Bildungsabschluss und Staaten 2011 (in %)

Staat	Insgesamt	Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	ISCED 3C (Kurzzeitprogramme)	Sekundarbereich II		Postsekundäre Bildung (ohne Hochschulbildung)	Tertiärbereich	
					ISCED 3C (Langzeitprogramme)/ 3B	ISCED 3A		Typ B	Tertiärbereich Typ A und fortgeschrittene Forschungsprogramme
	in %								
OECD-Mittel	73	46	58	•	74	73	80	81	84
EU-21-Mittel	72	40	55	•	72	73	77	81	84
Australien	78	52	70	X	84	77	85	81	86
Belgien	70	37	56	X	73	73	83	83	85
Chile	72	59	68	X	x(6)	73	X	80	79
Dänemark	78	45	62	74	80	76	(n)	82	86
Deutschland	78	47	60	X	78	61	84	88	88
Estland	73	(n)	51	X	74	73	77	77	81
Finnland	75	44	63	X	X	74	90	83	85
Frankreich	72	41	64	X	73	75	(n)	85	83
Griechenland	63	48	61	x(5)	70	60	66	72	76
Irland	66	35	53	61	x(6)	65	64	77	83
Island	83	74	(n)	80	86	76	90	92	88
Israel	72	37	58	X	76	69	X	78	85
Italien	64	29	58	61	70	72	75	70	79
Japan	76	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	73	X	73	84
Kanada	76	43	60	X	x(6)	72	79	81	82
Korea	72	61	68	X	x(6)	71	X	74	78
Luxemburg	74	61	62	65	69	71	75	83	86
Mexiko	67	59	68	X	66	73	X	76	79
Neuseeland	79	x(3)	64	79	78	81	88	82	86
Niederlande	77	52	66	x(5)	76	82	81	80	88
Norwegen	83	(n)	68	X	82	79	85	90	90
Österreich	76	x(3)	55	69	77	76	85	85	88
Polen	68	x(3)	40	X	63	69	69	x(9)	85
Portugal	71	62	74	x(6)	x(6)	79	79	x(9)	83
Schweden	83	49	72	X	x(6)	83	84	85	90
Schweiz	83	66	69	69	83	76	87	92	87
Slowakische Republik	69	(n)	32	x(5)	66	74	x(6)	81	82
Slowenien	71	22	49	X	67	73	X	83	89
Spanien	64	40	60	X	68	67	(n)	75	80
Tschechische Republik	74	(n)	43	X	73	78	x(6)	x(9)	83
Türkei	56	49	60	X	65	59	X	x(9)	76
Ungarn	64	13	40	X	65	68	71	81	79
Vereinigte Staaten	71	52	51	x(6)	x(6)	67	x(6)	76	81
Vereinigtes Königreich	75	21	43	66	78	78	(n)	82	84

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2013

Tab. I1-3A: Arbeitslosenquoten* 1991 bis 2012 nach Bildungsabschluss und Geschlecht (in %)

Jahr	Insgesamt	Davon				
		Mit abgeschlossener Ausbildung[1]	Mit Hochschulausbildung			Ohne Ausbildung
			Zusammen	Universitäten	Fachhochschulen[2]	
	in %					
Insgesamt						
1991	6,9	5,6	4,0	4,5	3,0	14,5
1992	7,6	6,1	3,5	3,9	2,8	16,9
1993	9,1	7,3	4,1	4,3	3,5	20,3
1994	9,2	7,4	4,0	4,3	3,4	21,0
1995	9,3	7,4	4,0	4,3	3,4	21,9
1996	10,1	8,1	3,7	4,2	3,0	24,2
1997	11,3	9,3	4,0	4,5	3,0	26,9
1998	10,5	8,5	3,4	3,9	2,6	25,8
1999[3]	10,3	8,7	3,4	•	•	23,4
2000[3]	9,6	8,1	2,9	•	•	22,2
2001[3]	9,7	8,3	3,0	•	•	22,1
2002[3]	10,2	8,8	3,7	4,2	2,9	22,6
2003	10,9	9,6	4,1	4,3	3,7	23,5
2004	11,2	9,9	4,0	4,1	3,7	24,6
2005	11,8	9,7	4,1	4,3	3,8	26,0
2006	10,6	8,5	3,5	3,6	3,3	24,0
2007	8,9	7,0	2,9	3,1	2,6	22,1
2008	7,7	6,0	2,5	2,7	2,1	20,1
2009	8,4	6,6	2,5	2,3	2,8	21,9
2010	7,6	5,8	2,4	2,3	2,7	20,7
2011	6,9	5,1	2,4	2,2	2,5	19,6
2012	6,8	5,0	2,5	2,4	2,5	19,0
Männlich						
1991	5,7	4,4	3,2	3,7	2,3	15,1
1992	6,2	4,6	2,8	3,2	2,2	17,4
1993	7,7	5,9	3,4	3,7	2,9	21,3
1994	8,0	6,1	3,5	3,8	3,1	22,2
1995	8,2	6,2	3,5	3,7	3,1	23,2
1996	9,3	7,2	3,3	3,7	2,8	26,0
1997	10,3	8,2	3,5	4,0	2,8	29,2
1998	9,6	7,6	3,0	3,4	2,4	27,5
1999[3]	9,4	7,7	2,9	•	•	25,1
2000[3]	8,9	7,4	2,5	•	•	23,8
2001[3]	9,2	7,6	2,5	•	•	24,4
2002[3]	10,0	8,4	3,2	3,8	2,6	25,4
2003	10,9	9,3	3,6	3,8	3,3	26,9
2004	11,2	9,7	3,5	3,7	3,2	27,8
2005	11,3	9,4	3,5	3,7	3,2	27,1
2006	9,9	7,9	3,0	3,1	2,8	24,1
2007	8,1	6,3	2,4	2,6	2,1	22,3
2008	7,1	5,4	2,0	2,2	1,8	20,6
2009	8,4	6,7	2,2	2,0	2,5	23,2
2010	7,4	5,7	2,2	2,0	2,4	21,3
2011	6,7	5,0	2,1	2,0	2,2	20,4
2012	6,6	4,9	2,2	2,2	2,2	19,4
Weiblich						
1991	8,5	7,2	5,7	6,0	5,0	14,1
1992	9,6	8,0	5,0	5,2	4,5	16,4
1993	11,0	9,2	5,4	5,4	5,1	19,4
1994	10,0	9,1	5,0	5,2	4,4	19,9
1995	10,8	8,9	4,9	5,2	4,2	20,7
1996	11,2	9,3	4,5	5,0	3,3	22,3
1997	12,5	10,6	4,8	5,5	3,5	24,6
1998	11,6	9,7	4,1	4,6	3,1	24,2
1999[3]	11,4	9,9	4,2	•	•	21,7
2000[3]	10,5	9,1	3,7	•	•	20,6
2001[3]	10,3	9,1	3,7	•	•	19,8
2002[3]	10,5	9,3	4,4	4,9	3,6	19,7
2003	11,0	9,9	4,8	4,9	4,6	20,0
2004	11,3	10,2	4,7	4,8	4,6	21,1
2005	12,4	10,2	5,0	5,0	5,0	24,9
2006	11,5	9,3	4,2	4,3	4,1	24,0
2007	9,9	7,8	3,6	3,7	3,4	22,0
2008	8,4	6,6	3,2	3,4	2,7	19,7
2009	8,3	6,4	2,8	2,6	3,2	20,6
2010	7,7	5,8	2,8	2,5	3,3	20,1
2011	7,1	5,1	2,7	2,5	3,2	18,7
2012	7,0	5,0	2,8	2,7	3,1	18,6

* *Arbeitslose in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation; Erwerbstätige ohne Angabe zum Berufsabschluss nach Mikrozensus je Altersklasse proportional auf alle Qualifikationsgruppen verteilt.*

1) Betriebliche Berufs- und Berufsfachschulausbildung sowie Fort- und Weiterbildung an Fach-, Techniker- und Meisterschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen.

2) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

3) Für einzelne Jahre ist keine vollständige Differenzierung möglich.

Quelle: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2013), Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote

Tab. I1-4A: Erwerbslosenquoten 2003, 2005 und 2012 in ausgewählten europäischen Staaten nach Bildungsstand (in %)

Staat	Bildungsstand											
	Insgesamt			Niedrig: ISCED 0–2			Mittel: ISCED 3–4			Hoch: ISCED 5–6		
	2003	2005	2012	2003	2005	2012	2003	2005	2012	2003	2005	2012
	in %											
EU-28-Mittel	9,2	9,1	10,6	11,8	12,2	18,6	9,6	9,3	9,7	5,0	5,1	6,2
EU-15-Mittel	8,1	8,2	10,7	10,9	11,4	18,7	7,8	8,0	9,4	4,9	5,1	6,3
Belgien	7,7	8,5	7,6	11,7	14,1	14,2	8,0	8,5	7,8	3,8	4,4	4,0
Bulgarien	13,9	10,2	12,4	25,8	20,0	28,5	12,6	9,2	11,7	6,8	4,3	5,9
Dänemark	5,5	4,9	7,7	8,6	7,5	12,1	4,4	4,5	6,9	4,8	3,7	4,9
Deutschland	9,9	11,3	5,6	15,9	19,4	12,6	10,1	11,2	5,4	5,0	5,6	2,4
Estland	11,0	8,1	10,4	18,8	15,3	24,7	12,5	9,3	10,7	5,4	4,0	6,2
Finnland	10,5	8,5	7,8	18,6	14,6	16,6	10,9	8,8	8,3	4,2	4,4	3,9
Frankreich	8,6	8,9	9,9	12,0	13,0	16,3	7,9	8,0	9,9	6,1	6,2	5,7
Griechenland	9,5	10,0	24,5	8,0	9,0	26,4	12,3	11,9	27,5	6,8	7,9	18,2
Irland	4,6	4,4	15,0	7,3	7,4	25,9	3,9	3,9	17,7	2,7	2,5	7,6
Island	4,1	2,6	6,1	5,7	4,0	10,6	3,7	1,6	4,8	:	1,4	2,9
Italien	9,0	7,8	10,8	10,7	9,3	13,9	8,2	7,0	10,1	5,6	6,1	6,8
Kroatien	14,3	13,0	16,3	15,9	13,0	19,4	15,9	15,0	17,8	7,4	6,2	9,9
Lettland	10,7	9,0	15,3	17,6	15,8	27,4	10,3	9,2	17,8	6,3	4,2	6,6
Litauen	13,0	8,4	13,6	22,4	15,1	36,2	13,8	9,4	16,7	6,4	4,1	5,7
Luxemburg	3,7	4,5	5,2	4,0	6,4	8,5	3,3	3,8	5,2	4,3	3,5	3,6
Niederlande	3,6	4,8	5,3	5,8	7,4	8,4	2,9	4,3	5,0	2,4	2,9	3,1
Norwegen	4,3	4,4	3,2	9,1	10,7	6,3	3,8	4,2	2,8	3,1	2,6	1,8
Österreich	4,8	5,2	4,4	8,9	10,4	9,1	4,2	4,5	3,9	2,4	2,7	2,1
Polen	19,7	18,0	10,2	28,0	29,0	20,3	20,9	19,2	11,0	7,1	7,2	5,7
Portugal	6,5	8,1	16,4	6,6	8,4	17,5	6,7	8,1	17,7	5,4	6,4	12,0
Rumänien	7,4	7,5	7,3	7,1	8,0	8,1	8,2	8,1	7,6	3,4	3,9	5,6
Schweden	5,6	7,9	8,1	8,8	14,4	18,2	5,3	7,2	7,2	3,5	4,8	4,4
Schweiz	4,2	4,5	4,3	6,7	8,0	7,7	3,8	4,1	4,2	3,0	2,9	2,8
Slowakei	17,2	16,3	14,0	47,1	53,4	44,7	15,9	14,4	13,5	4,4	5,0	6,9
Slowenien	6,6	6,7	9,0	11,2	10,2	15,7	6,3	6,9	9,2	3,8	3,2	6,1
Spanien	11,3	9,2	25,2	12,9	11,1	34,0	11,6	8,8	24,5	8,3	6,8	15,1
Tschechische Republik	7,6	8,0	7,0	22,1	27,0	28,8	6,9	7,2	6,5	2,1	2,3	2,9
Ungarn	5,8	7,2	11,0	12,4	14,4	24,9	5,4	6,9	10,7	1,4	2,7	4,5
Vereinigtes Königreich	4,9	4,8	8,0	7,6	8,0	14,4	4,3	4,5	8,7	2,6	2,6	4,3
Zypern	4,2	5,4	12,1	5,2	6,3	14,2	3,9	5,6	12,9	3,8	4,5	10,4

Quelle: Eurostat-Homepage, Daten aus dem Labour Force Survey 2003, 2005 und 2012

Tab. I2-1A: Mitgliedschaft in politischer Partei 2002 und 2012 nach höchstem erreichten Bildungsabschluss, Geschlecht und Alter (in %)

Jahr	Geschlecht/ Alter	Insgesamt	Kein beruflicher Abschluss	Berufliche Ausbildung	Fachschulabschluss	Hochschulabschluss
	in %					
Geschlecht						
2012	Männlich	4,4	3,4	3,0	6,6	7,1
	Weiblich	2,2	1,3	2,2	2,7	3,1
2002	Männlich	7,4	3,8	6,4	7,5	11,9
	Weiblich	3,8	3,5	3,2	3,6	7,0
Alter						
2012	18–34 Jahre	2,4	1,1	1,6	0,0	7,1
	35–54 Jahre	2,4	1,0	1,5	5,7	3,3
	55 Jahre und älter	4,6	3,4	4,1	6,0	6,0
2002	18–34 Jahre	1,8	2,7	1,6	1,9	1,0
	35–54 Jahre	5,0	0,0	4,0	3,9	9,7
	55 Jahre und älter	9,1	6,1	7,7	10,3	17,5

Quelle: Allbus 2002 und 2012, eigene Berechnungen

Tab. I2-2A: Aktivität in politischer Partei 2006 und 2012* nach höchstem erreichten Bildungsabschluss und Staaten (in %)**

Staat	Insgesamt	Bildungsstand (ISCED-Niveau)			Insgesamt	Bildungsstand (ISCED-Niveau)		
		0–2	3 und 4	5 und höher		0–2	3 und 4	5 und höher
	2006				2012			
	in %							
Belgien	5,4	2,8	6,3	7,6	4,5	1,5	3,9	8,0
Dänemark	4,1	4,3	3,4	5,2	3,9	3,1	2,5	5,6
Deutschland	3,9	1,3	3,2	7,1	4,5	2,4	3,6	7,1
Finnland	3,5	3,3	3,4	3,8	3,1	2,1	3,4	3,5
Irland	4,8	3,6	6,5	5,3	3,6	2,5	3,0	5,7
Israel	6,0	4,9	5,0	7,8	2,5	1,5	3,4	1,7
Niederlande	3,3	2,0	3,4	5,6	3,5	1,6	2,2	7,1
Norwegen	9,4	5,7	8,0	14,0	8,0	4,3	7,9	9,8
Polen	2,8	1,1	2,8	7,4	2,6	0,5	2,1	5,9
Portugal	3,9	2,8	6,1	8,8	1,4	0,8	2,1	4,1
Schweden	5,0	4,2	5,5	5,2	4,5	2,8	4,1	6,1
Schweiz	7,5	3,6	5,9	13,5	6,5	2,5	6,9	7,7
Slowenien	3,5	1,6	3,8	6,7	2,6	0,7	3,0	3,7
Spanien	5,8	2,9	8,6	12,3	8,6	6,1	7,8	14,3
Tschechische Republik	3,8	1,9	4,1	5,0	1,9	0,0	1,7	4,2
Vereinigtes Königreich	3,2	1,1	5,3	5,9	2,1	0,9	1,8	3,8
Ungewichtetes Mittel	4,7	2,9	5,1	7,6	4,0	2,1	3,7	6,1

* *Bezogen auf die letzten 12 Monate.*
** *Die Tabelle enthält Auswertungen zu allen Staaten, für die in beiden Jahren Daten verfügbar sind.*

Quelle: European Social Survey 2006 und 2012, eigene Berechnungen

Tab. I2-3A: Selbsteinschätzung zur Stärke des politischen Interesses nach höchstem erreichten Bildungsabschluss, Geschlecht und Alter in den Jahren 2002 und 2012 in %

Selbsteinschätzung politisches Interesse			Insgesamt	Kein beruflicher Abschluss	Berufliche Ausbildung	Fachschul-abschluss	Hochschul-abschluss
			in %				
Geschlecht							
2012	Überhaupt nicht/Wenig	Männlich	25,2	34,5	29,9	22,6	9,8
	Mittel		35,8	37,9	41,6	34,5	21,0
	(Sehr) Stark		39,0	27,6	28,5	42,9	69,1
	Überhaupt nicht/Wenig	Weiblich	38,4	50,4	41,6	31,3	19,0
	Mittel		43,2	37,7	43,6	44,0	48,5
	(Sehr) Stark		18,3	11,9	14,8	24,7	32,5
2002	Überhaupt nicht/Wenig	Männlich	17,5	22,9	22,0	13,6	6,1
	Mittel		39,8	42,0	46,6	36,8	23,4
	(Sehr) Stark		42,7	35,1	31,4	49,6	70,5
	Überhaupt nicht/Wenig	Weiblich	34,5	53,3	36,1	25,2	10,0
	Mittel		41,9	30,0	45,4	44,6	41,0
	(Sehr) Stark		23,6	16,7	18,4	30,2	49,0
Altersgruppen							
2012	Überhaupt nicht/Wenig	18–34 Jahre	39,6	44,2	44,5	38,0	21,9
	Mittel		39,5	37,3	40,4	50,0	38,1
	(Sehr) Stark		20,9	18,5	15,0	12,0	40,0
	Überhaupt nicht/Wenig	35–54 Jahre	36,4	60,6	42,1	30,8	15,4
	Mittel		37,9	25,0	39,8	39,0	37,1
	(Sehr) Stark		25,7	14,4	18,1	30,2	47,4
	Überhaupt nicht/Wenig	55 Jahre und älter	23,5	38,0	26,0	18,0	8,3
	Mittel		41,1	44,7	46,0	34,7	28,3
	(Sehr) Stark		35,4	17,3	28,0	47,3	63,4
2002	Überhaupt nicht/Wenig	18–34 Jahre	31,4	33,0	35,5	24,5	17,5
	Mittel		41,5	35,1	42,7	49,1	44,7
	(Sehr) Stark		27,1	31,9	21,9	26,4	37,9
	Überhaupt nicht/Wenig	35–54 Jahre	24,2	48,6	30,6	17,3	6,1
	Mittel		41,6	40,3	45,8	41,3	31,6
	(Sehr) Stark		34,2	11,1	23,5	41,3	62,3
	Überhaupt nicht/Wenig	55 Jahre und älter	24,4	54,2	24,2	17,0	2,4
	Mittel		39,7	29,0	48,5	34,1	18,3
	(Sehr) Stark		35,9	16,8	27,4	48,9	79,4

Quelle: Allbus 2002 und 2012, eigene Berechnungen

Bildung in Deutschland 2014

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen

„Bildung in Deutschland“ erscheint alle zwei Jahre als umfassende und empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens: von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule und die non-formalen Lernwelten im Schulalter, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Dieser fünfte Bildungsbericht führt die Berichterstattung über bereits in den vorherigen Berichten dargestellte Indikatoren zum deutschen Bildungswesen fort und präsentiert gleichzeitig neue Indikatoren. Im Rahmen einer vertiefenden Analyse wird insbesondere der Situation von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem nachgegangen.

Der Bildungsbericht für Deutschland richtet sich an alle Akteure des Bildungswesens in Politik, Verwaltung und Praxis ebenso wie an die interessierte Öffentlichkeit.

DIPF
Bildungsforschung
und Bildungsinformation

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

SOFI
Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen
an der Georg-August-Universität

DZHW
Deutsches Zentrum für
Hochschul- und Wissenschaftsforschung

STATISTISCHE ÄMTER
DES BUNDES UND DER LÄNDER

Die Mitglieder der Autorengruppe Bildungsberichterstattung vertreten die folgenden Einrichtungen:
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Deutsches Jugendinstitut (DJI)
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)
Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg August Universität Göttingen (SOFI)
Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Mit der Federführung des Berichts ist das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) betraut.

ISBN 978-3-7639-5417-9

W. Bertelsmann Verlag

wbv.de