Alle Inhalte mit Option zum Daten-Download

Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2018

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung

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

KULTUSMINISTER KONFERENZ

Bundesministerium für Bildung und Forschung

wbv

2018

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)*,
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe *(LIfBi)*,
Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen *(SOFI)*
sowie die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder *(Destatis, StLÄ)*

Autorengruppe Bildungsberichterstattung:
Prof. Dr. Kai Maaz *(DIPF)*,
Sprecher der Autorengruppe
Prof. Dr. Martin Baethge† *(SOFI)*
Leitende Regierungsdirektorin Pia Brugger *(Destatis)*
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach *(DJI)*
Prof. Dr. Ulrike Rockmann *(StLÄ)*
Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach *(LIfBi)*
Prof. Dr. Susan Seeber *(SOFI/Universität Göttingen)*
Prof. Dr. Andrä Wolter *(HU Berlin/DZHW)*
Dr. Stefan Kühne *(DIPF)*, Wissenschaftliche Koordination

sowie beratend:
Prof. Dr. Hans-Peter Füssel *(DIPF)*

und für das Schwerpunktkapitel:
PD Dr. Friedhelm Pfeiffer *(ZEW)*
Prof. Dr. C. Katharina Spieß *(DIW Berlin)*
Dr. Vaishali Zambre *(DIW Berlin)*

Unter Mitarbeit von:
Benjamin Baisch *(DJI)*
Dr. Volker Baethge-Kinsky *(SOFI)*
Arum Bang *(DIPF)*
Patrick Geiser *(Uni Göttingen)*
Dr. Christian Kerst *(DZHW)*
Dr. Holger Leerhoff *(StLÄ)*
Thomas Lehmann *(StLÄ)*
Dr. Julia Lischewski *(SOFI)*
Dr. Christiane Meiner-Teubner *(Forschungsverbund DJI/TU Dortmund)*
Dr. Christian Michaelis *(Uni Göttingen)*
Dr. Michael Mudiappa *(LIfBi)*
Jessica Ordemann *(DIPF)*
Stefan M. Schulz *(DIPF)*
Nora Weigelt *(Destatis)*
Markus Wieck *(SOFI)*

Aus den beteiligten Einrichtungen haben außerdem mitgearbeitet:

DIPF:
Prof. Dr. Eckhard Klieme
Dr. Susanne Kuger
Dr. Marko Neumann
Svenja Mank
Philip Stirm

Destatis und StLÄ:
Dr. Frédéric Blaeschke
Thomas Feuerstein
Hans-Werner Freitag
Christian Fußmann
Martina Fußmann
Katharina Gawronski
Daniela Glock
Dr. Robert Herter-Eschweiler
Dr. Jörg Höhne
Julia Höninger
Iris Hoßmann-Büttner
Nicole Jurisch
Lieselotte Kathe
Matthias Keller
Rotraud Kellers
Andrea Malecki
Francisco Mateos
Jürgen Müller
Matthias Racky
Isabell Rauschert
Claudia Renth
Dr. Alexander Schacht
Benny Schneider
Andreas Schulz
Marco Threin
Dr. Meike Vollmar
Dorothee von Wahl
Thomas Weise

DJI (einschließlich Forschungsverbund DJI/TU Dortmund):
Mariana Grgic
Kim Laura Losch
Birgit Riedel
Nadine Vaptic

DZHW:
Karsten Becker
Michael Grüttner
Dr. Christina Hauschildt
Dr. Ulrich Heublein
Meinke Honebein
Dr. Nancy Kracke
Dr. Elke Middendorff
Heiko Quast
Dr. Hildegard Schaeper
Heidrun Schneider

LIfBi:
Prof. Dr. Michael Bayer
Dr. Sabine Zinn

SOFI/Universität Göttingen:
Dr. Felix Behling
Philine Krebs

Darüber hinaus wurden durch Sonderauswertungen oder Beratung Beiträge geleistet:

vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg
Sandra Dummert
Dr. Philipp Grunau

vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)/HU Berlin
Dr. Camilla Rjosk
Karoline Sachse
Dr. Stefan Schipolowski

von der Otto-Friedrich-Universität, Bamberg
Dr. Katharina Kluczniok
Dr. Simone Lehrl

vom Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), Mannheim
Dr. Holger Stichnoth

Lektorat:
Dr. Malte Heidemann

Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2018

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung

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

2018

KULTUSMINISTER KONFERENZ

Bundesministerium für Bildung und Forschung

wbv

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

Herausgeber
Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Gesamtherstellung
wbv Publikation
ein Geschäftsbereich von wbv Media
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2018

Gestaltung
Marion Schnepf, www.lokbase.com,
Bielefeld
Andreas Koch, Bielefeld

Gestaltung Umschlag
Thomas Diller, Teisendorf

Konzeption und Umsetzung der
Infografiken
INFOGRAPHICS GROUP
www.info.graphics

ISBN 978-3-7639-5964-8
Bestell-Nr. 6001820f

DOI: 10.3278/6001820fw

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 die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Angaben mit größter Sorgfalt zusammengestellt. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass Informationen auf irrtümlichen Angaben beruhen oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Aus diesem Grund kann keine Gewähr und Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben übernommen werden.

Die elektronische Fassung dieses Werks ist mit Ausnahme der Umschlagfotos lizensiert unter Creative Commons „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“. Diese ist kostenlos verfügbar unter wbv-open-access.de und bildungsbericht.de.

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.

Umschlagfotos:
© New Africa/fotolia
© industrieblick/fotolia
© Picture-Factory/fotolia
© pressmaster/fotolia
© beeboys/fotolia
© Nejron Photo/fotolia
© contrastwerkstatt/fotolia

Inhalt

Zuletzt im Bildungsbericht			
		Vorwort	V
		Hinweise für Leserinnen und Leser	VI
		Einleitung	1
		Wichtige Ergebnisse im Überblick	4
	A	**Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen**	23
2016 als A1	A1	Demografische Entwicklung	24
2016 als A2	A2	Wirtschaftliche Entwicklung	27
2016 als A3	A3	Erwerbstätigkeit	30
2016 als A4	A4	Familien- und Lebensformen	34
		Perspektiven	39
	B	**Grundinformationen zu Bildung in Deutschland**	41
2016 als B1	B1	Bildungseinrichtungen	42
2016 als B2	B2	Bildungspersonal	46
2016 als B3	B3	Bildungsausgaben	49
2016 als B4	B4	Bildungsbeteiligung	52
2016 als B5	B5	Bildungsstand der Bevölkerung	55
		Perspektiven	58
	C	**Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung**	61
2016 als C1	C1	Bildung in der Familie	62
2016 als C2	C2	Angebote früher Bildung, Betreuung und Erziehung	67
2016 als C3	C3	Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege	72
2016 als C4	C4	Pädagogisches Personal in der frühen Bildung	77
2016 als C5	C5	Übergang in die Schule	82
		Perspektiven	84
	D	**Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter**	87
2016 als D1	D1	Schulstruktur und Schulbesuch	88
2016 als D2	D2	Übergänge und Wechsel im Schulwesen	94
2016 als D3	D3	Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter	97
2016 als D4	D4	Pädagogisches Personal im Schulwesen	101

2010 als D2	D5	Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischer Förderung	103
Neu	D6	Lernumwelten in Schule und Unterricht	107
2016 als D5	D7	Aktivitäten in außerschulischen Lernorten	111
2016 als D6	D8	Kognitive Kompetenzen	115
2016 als D7	D9	Schulabgänge und Schulabschlüsse	120
		Perspektiven	124
	E	**Berufliche Ausbildung**	127
2016 als E1	E1	Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung	128
2016 als E2	E2	Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung	132
2016 Teile in E1	E3	Übergangssektor: Struktur und Entwicklung	137
Neu	E4	Kompetenzen und Übergänge in Ausbildung	140
2016 als E5	E5	Arbeitsmarktresultate beruflicher Ausbildung	145
		Perspektiven	148
	F	**Hochschule**	151
2016 als F1	F1	Studienangebot an Hochschulen	152
2016 als F2	F2	Hochschulzugang und Studienaufnahme	155
2014 als F3	F3	Lehrendes Personal an Hochschulen	160
2016 als F3	F4	Studienverlauf	163
2016 als F4	F5	Studienabschlüsse und Absolventenverbleib	165
		Perspektiven	170
	G	**Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter**	173
2016 als G1	G1	Teilnahme an Weiterbildung	174
2012 als G2	G2	Weiterbildungsangebote von Unternehmen	177
2016 als G3	G3	Professionalisierung: Weiterbildung des Weiterbildungspersonals	181
2016 als G4	G4	Nutzen von Weiterbildung	185
		Perspektiven	188
	H	**Wirkungen und Erträge von Bildung**	191
	H1	Konzeptionelle und empirische Bezugspunkte	194
2016 Teile in I2	H2	Arbeitsmarktbezogene Erträge	198
2016 Teile in I1	H3	Monetäre Erträge und Bildungsrenditen	205
2016 Teile in I2	H4	Nichtmonetäre Erträge außerhalb des Arbeitsmarktes	218
	H5	Wirkungen von Struktur- und Steuerungsentscheidungen	229
	H6	Bilanzierung und Herausforderungen	240
		Literaturverzeichnis	247
		Tabellenanhang	253

Vorwort

Mit dem gemeinsam von Bund und Ländern geförderten Bericht „Bildung in Deutschland 2018“ wird nun zum 7. Mal eine umfassende empirische Bestandsaufnahme für das deutsche Bildungswesen vorgelegt. Sie reicht von der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter, schließt nach Möglichkeit auch non-formale Bildung und informelles Lernen ein und beschreibt Wirkungen und Erträge von Bildung auch außerhalb des Bildungssystems.

Der Bericht wird von einer Autorengruppe vorgelegt, die ihn gemeinsam mit weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern 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 Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi), 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 Absatz 2 GG) eingerichtet wurde. Die Steuerungsgruppe wird von einem Wissenschaftlichen Beirat unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Ulrich Trautwein (Universität Tübingen) 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 Prof. Dr. C. Katharina Spieß und Dr. Vaishili Zambre vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) sowie PD Dr. Friedhelm Pfeiffer vom Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) für ihre intensive Mitwirkung am Schwerpunktkapitel sowie Prof. Dr. Hans-Peter Füssel, der die Autorengruppe vor allem bei der Gesamtschau und Einordnung wichtiger Ergebnisse unterstützte.

Im Rahmen des Schwerpunktthemas hat die Autorengruppe darüber hinaus Unterstützung durch Prof. Dr. Silke Anger (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, IAB), Prof. Dr. Lutz Bellmann (IAB), Prof. Dr. Bernd Fitzenberger (Humboldt Universität zu Berlin), Prof. Dr. Thomas Siedler (Universität Hamburg) und Prof. Dr. Ludger Wößmann (Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung, ifo) 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.

Die Autorengruppe möchte zudem dem Mitinitiator der nationalen Bildungsberichterstattung und prägenden Mitglied der Autorengruppe, Prof. Dr. Martin Baethge, an dieser Stelle gedenken, der unerwartet während der Erstellung des Bildungsberichts 2018 verstorben ist. Sein kritischer Beitrag als Mitautor, Intellektueller und Wissenschaftler wird uns sehr fehlen.

Berlin im Mai 2018

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**). Diese Verweise im Text sind mit den Datentabellen im Internet verlinkt, so dass die jeweilige Tabelle mit einem Klick heruntergeladen werden kann.

Ein hochgestelltes G im Text verweist auf Datenquellen mit Kurzbezeichnung, die im nachfolgenden Glossar erläutert werden (z.B. PISA G). Auch alle übrigen Abkürzungen (z.B. Institutionen oder Länderkürzel) sind neben zentralen bildungsbereichsübergreifende Begriffen (z.B. Migrationshintergrund) in diesem Glossar zusammengestellt.

Ein hochgestelltes M im Text verweist auf methodische und definitorische Erläuterungen, die am Ende jedes Abschnitts in einem „Methodenkästchen" 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 Absolventinnen und Absolventen bezeichnet; Abgängerinnen und 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 Absolventinnen und Absolventen. Wird ein Bildungsgang vorzeitig bzw. eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Berufsabschluss verlassen, handelt es sich um Abbrecherinnen und 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 Absolventinnen und Absolventen. Studienabbrecherinnen und -abbrecher sind Studierende, die das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen. Personen, die einen Studienabschluss nach dem Wechsel des Studienfachs und/oder der Hochschule erwerben, gelten nicht als Abbrecherinnen und Abbrecher.

Ausländerinnen und Ausländer

Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

EU-15/EU-19/EU-25/EU-27/EU-28

Europäische Union. Die Zahlenangabe bezieht sich auf den jeweiligen Stand der EU-Erweiterung um neue Mitgliedstaaten (EU-15: Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien und das Vereinigte Königreich; EU-19: die EU-15-Staaten sowie Polen, Slowakische Republik, Tschechische Republik und Ungarn; EU-25: die EU-19-Staaten sowie Estland, Lettland, Litauen, Malta, Slowenien und Zypern; EU-27: die EU-25-Staaten sowie Bulgarien und Rumänien; EU-28: die EU-27-Staaten sowie Kroatien).

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 bis unter 75 Jahren, die in der Woche vor der Erhebung 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 4 Wochen aktiv um eine Arbeitsstelle bemüht haben und innerhalb von 2 Wochen für die Aufnahme einer Tätigkeit zur Verfügung stehen. Zu den Erwerbslosen werden auch sofort verfügbare Nichterwerbstätige gezählt, die ihre Arbeitssuche abgeschlossen haben, die Tätigkeit aber erst innerhalb der nächsten 3 Monate aufnehmen werden.

Nichterwerbspersonen sind Personen, die weder als erwerbstätig noch als erwerbslos gelten.

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 und gemeinnütziger oder privatgewerblicher Art sein. Träger öffentlicher Einrichtungen sind in erster Linie Gemeinden, darüber hinaus Länder und in seltenen Fällen der Bund; freie Träger können Vereine und Gesellschaften, kirchliche Organisationen, Unternehmen und Privatpersonen sein. Auch Einrichtungen in freier Trägerschaft unterstehen staatlicher Aufsicht und können nach landesrechtlicher Regelung öffentliche Finanzzuschüsse erhalten.

Informelles Lernen

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

Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst bzw. deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ob mit deutscher oder ausländischer Staatsangehörigkeit. Über den rechtlichen Status der Personen (Ausländerinnen und Ausländer) wird somit auch die bisher in Deutschland lebende Generationenfolge berücksichtigt. Als 1. Generation werden all jene Menschen bezeichnet, die selbst zugewandert sind. Bei Menschen der 2. Generation ist mindestens ein Elternteil zugewandert.

Non-formale Bildung

Non-formale Bildung findet außerhalb staatlicher oder staatlich anerkannter Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen für die allgemeine, berufliche oder akademische Bildung statt und führt nicht zum Erwerb eines anerkannten Abschlusses.

Schutz- und Asylsuchende

Schutz- und Asylsuchende sind Ausländerinnen und Ausländer, die sich unter Berufung auf humanitäre Gründe in Deutschland aufhalten. Zu den Schutz- und Asylsuchenden werden folgende Kategorien gezählt: 1. Schutz- und Asylsuchende mit offenem Schutzstatus; 2. Schutz- und Asylsuchende mit anerkanntem Schutzstatus; 3. Schutz- und Asylsuchende mit abgelehntem Schutzstatus.

Soziale Herkunft

Aussagen über die soziale Herkunft einer Person basieren unter anderem auf dem sozioökonomischen Status gemäß ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status).

Der ISEI beruht auf den Angaben einer Person zu Bildungsniveau, Beruf und Einkommen und ordnet sie hierarchisch. Zur Ermittlung der sozialen Herkunft wird in den vorliegenden Analysen jeder Person der jeweils höchste ISEI-Wert der Eltern, HISEI (Highest ISEI), zugeordnet.

Teilzeitbeschäftigung

Teilzeitbeschäftigt ist eine Arbeitnehmerin oder ein Arbeitnehmer, dessen regelmäßige Wochenarbeitszeit kürzer ist als die einer oder eines vergleichbaren vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmerin oder Arbeitnehmers. Im Rahmen des Bildungsberichts orientiert sich die Abgrenzung zwischen Voll- und Teilzeitbeschäftigung an der jeweiligen Datenquelle.

Vollzeitäquivalent (VZÄ)

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

Abkürzungsverzeichnis

Datenquellen G

AES
Adult Education Survey

AID:A
Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten

ALLBUS
Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften

BiKS
Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter

BSW
Berichtssystem Weiterbildung

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

DZHW-ICE
Datenbank ICEland (Information, Controlling, Entscheidung) der Bildungsministerien der Länder

ETER
European Tertiary Education Register

IGLU
Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

KiBS
DJI-Kinderbetreuungsstudie U15

NEPS
National Educational Panel Study (Nationales Bildungspanel)

PIAAC
Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PISA
Programme for International Student Assessment

SOEP
Sozio-oekonomisches Panel

StEG
Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen

TIMSS
Trends in International Mathematics and Science Study

Institutionen und Organisationen

BA
Bundesagentur für Arbeit

BAMF
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

BIBB
Bundesinstitut für Berufsbildung

BMBF
Bundesministerium für Bildung und Forschung

DIE
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

DIW
Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung

DSW
Deutsches Studentenwerk

HRK
Hochschulrektorenkonferenz

IAB
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

IEA
International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IQB
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

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

OECD
Organization for Economic Cooperation and Development

UN
United Nations (Vereinte Nationen)

ZEW
Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung

Sonstige Abkürzungen und Akronyme

AME
Averaged Marginal Effects

ANR
Angebots-Nachfrage-Relation

BAföG
Bundesausbildungsförderungsgesetz

BBiG
Berufsbildungsgesetz

BIP
Bruttoinlandsprodukt

DaZ/DaF
Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache

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

GG
Grundgesetz

HISEI
Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (vgl. Soziale Herkunft)

HwO
Handwerksordnung

ICT
Information and communications technology (Informations- und Kommunikationstechnik)

ILO-Konzept
Vgl. Erwerbsstatus

IT
Informationstechnik

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

Jg.
Jahrgangsstufe

MINT
Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik

MPS
Magnitude-Prestige-Skala

SGB
Sozialgesetzbuch

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)

Institutionelle Kurzbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

AGY Abendgymnasium
AHS Abendhauptschule
ARS Abendrealschule
EOS Erweiterte Oberschule (Schule in der ehemaligen 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 ehemaligen DDR)
RS Realschule
SKG Schulkindergarten
SMBG Schulart mit mehreren Bildungsgängen
VK Vorklasse

Berufliche Schulen

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

Hochschulen

FH Fachhochschule
U Universität (einschließlich Gesamthochschulen, Kunst-, Pädagogischer und Theologischer Hochschulen)

Tab. 1: Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zur ISCED 97 und ISCED 2011

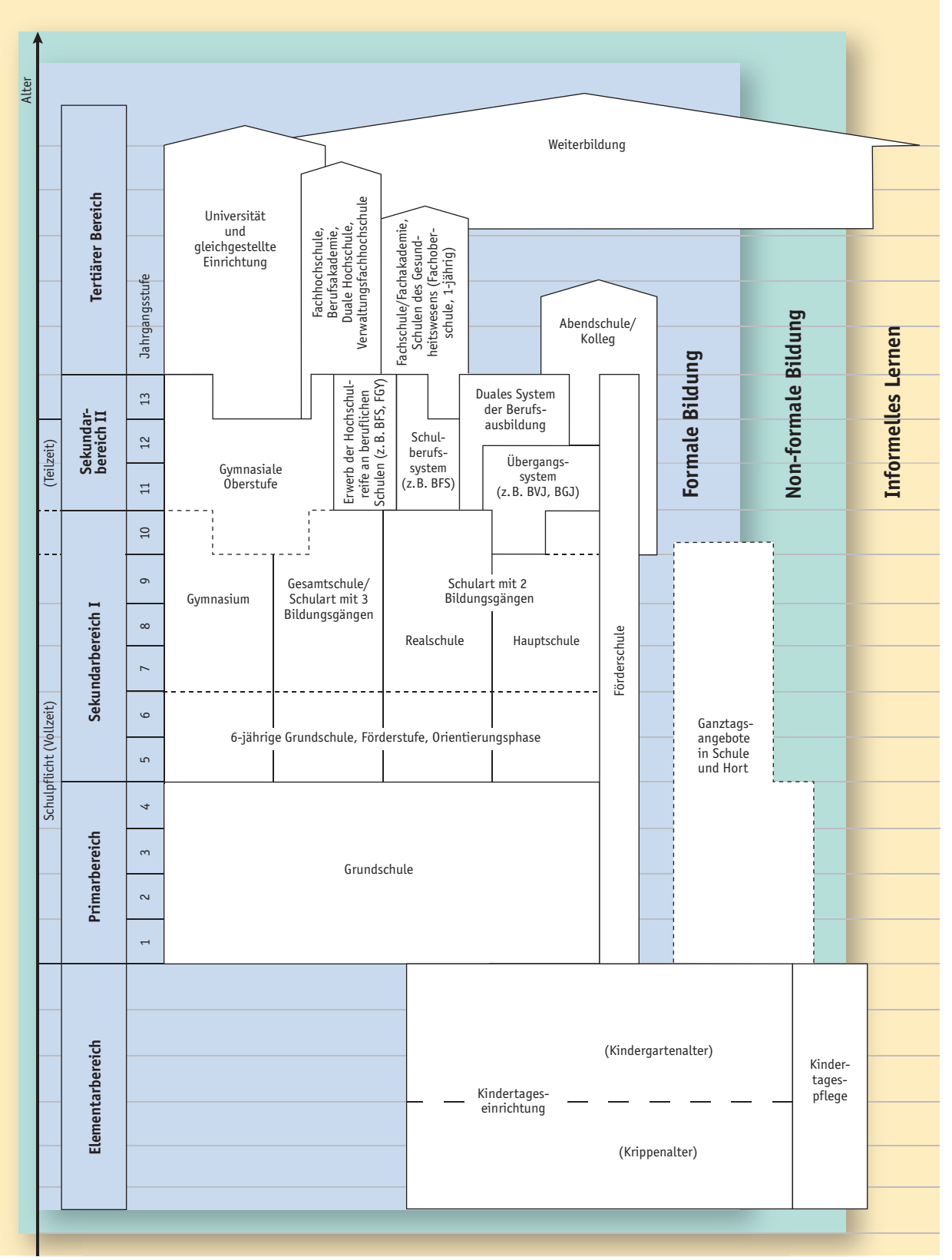
Stufen der „International Standard Classification of Education" (ISCED)	ISCED 2011	97	Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme")
ISCED 0 Elementarbereich			
ISCED 01 Unter 3-Jährige	010	–	Krippen
ISCED 02 3-Jährige bis zum Schuleintritt	020	0	Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergärten
ISCED 1 Primarbereich			
ISCED 10 allgemeinbildend	100	1	Grundschulen, Gesamtschulen (Jg. 1–4), Waldorfschulen (Jg. 1–4), Förderschulen (Jg. 1–4)
ISCED 2 Sekundarbereich I			
ISCED 24 allgemeinbildend	241	2A	Orientierungsstufe (Jg. 5–6)
	244	2A	Hauptschulen, Realschulen, Förderschulen (Jg. 5–10), Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Jg. 5–9/10), Gymnasien (Jg. 5–9/10)[1], Gesamtschulen (Jg. 5–9/10)[1], Waldorfschulen (Jg. 5–9/10), Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Nachholen von Schulabschlüssen des Sekundarbereichs I und Erfüllung der Schulpflicht an beruflichen Schulen und berufliche Schulen, die zum mittleren Schulabschluss führen
ISCED 25 berufsbildend	254	2B	Berufsvorbereitungsjahr (und weitere berufsvorbereitende Programme, z. B. an Berufsschulen oder Berufsfachschulen)
ISCED 3 Sekundarbereich II			
ISCED 34 allgemeinbildend	344	3A	Gymnasien (Oberstufe)[1], Gesamtschulen (Oberstufe)[1], Waldorfschulen (Jg. 11–13), Förderschulen (Jg. 11–13), Fachoberschulen (2-jährig, ohne vorherige Berufsausbildung), Fachgymnasium und Berufsfachschulen, die zur (Fach-)Hochschulreife führen
ISCED 35 berufsbildend	351	3B	Berufsgrundbildungsjahr (und weitere berufsgrundbildende Programme mit Anrechnung auf das erste Lehrjahr)
	353	3B	1-jährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe
	353	3C	Beamtenanwärterinnen und -anwärter im mittleren Dienst
	354	3B	Berufsschulen (duales System), Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (ohne Gesundheits- und Sozialberufe, Erzieherausbildung)
ISCED 4 Postsekundarer nichttertiärer Bereich			
ISCED 44 allgemeinbildend	444	4A	Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen (1-jährig, nach vorheriger Berufsausbildung), Berufsoberschulen/Technische Oberschulen
ISCED 45 berufsbildend	453	5B	2- und 3-jährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe
	454	4B	Berufsschulen (duales System, Zweitausbildung nach Erwerb einer Studienberechtigung)[2], Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (Zweitausbildung nach Erwerb einer Studienberechtigung)[2], berufliche Programme, die sowohl einen Berufsabschluss wie auch eine Studienberechtigung vermitteln[2], Berufsschulen (duales System, Zweitausbildung, beruflich), Berufsschulen (duales System, Umschüler)
ISCED 5 Kurzes tertiäres Bildungsprogramm			
ISCED 54 allgemeinbildend	–		–
ISCED 55 berufsbildend	554	5B	Meisterausbildung (nur sehr kurze Vorbereitungskurse, bis unter 880 Std.)[3]

Fortsetzung Tab. 1

Stufen der „International Standard Classification of Education" (ISCED)	ISCED 2011	97	Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme")
ISCED 6 Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm			
ISCED 64 akademisch	645	5A 5B 5B	Bachelorstudiengänge an • Universitäten (auch Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen) • Fachhochschulen (auch Ingenieurschulen, Hochschulen [FH] für angewandte Wissenschaften), Duale Hochschule Baden-Württemberg • Verwaltungsfachhochschulen • Berufsakademien
	645	5A	Diplomstudiengang (FH), Diplomstudiengang (FH) einer Verwaltungsfachhochschule, Diplomstudiengang an einer Berufsakademie, 2. Bachelorstudiengang, 2. Diplomstudiengang (FH)
ISCED 65 berufsorientiert	655	5B	Fachschulen (ohne Gesundheits-, Sozialberufe, Erzieherausbildung) einschl. Meisterausbildung (Vorbereitungskurse ab 880 Std.)[3], Technikerausbildung, Betriebswirt/-in, Fachwirt/-in
	655	5B	Ausbildungsstätten/Schulen für Erzieher/-innen, Fachakademien (Bayern)
ISCED 7 Master- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm			
ISCED 74 akademisch	746	5A	Diplomstudiengang (Universität) (auch Lehramt, Staatsprüfung, Magisterstudiengang, künstlerische und vergleichbare Studiengänge)
	747	5A 5B 5B	Masterstudiengänge an • Universitäten (auch Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen) • Fachhochschulen (auch Ingenieurschulen, Hochschulen [FH] für angewandte Wissenschaften), Duale Hochschule Baden-Württemberg • Verwaltungsfachhochschulen • Berufsakademien
	748	5A	2. Masterstudiengang, 2. Diplomstudiengang (Universität)
ISCED 75 berufsorientiert	–		–
ISCED 8 Promotion			
ISCED 84 akademisch	844	6	Promotionsstudium
ISCED 9 Keinerlei andere Klassifizierung			
ISCED 99 Keinerlei andere Klassifizierung	999	9	Überwiegend geistig behinderte Schülerinnen und Schüler an Förderschulen, die keinem Bildungsbereich zugeordnet werden können

1) Für 8-jährige Bildungsgänge (G8) beginnt die 3-jährige Oberstufe nach der 9. Jahrgangsstufe (Einführungsstufe).
2) Zuordnung der vollqualifizierenden beruflichen Programme nach Erwerb einer Studienberechtigung oder mit zusätzlichem Erwerb einer Studienberechtigung zu ISCED 454 nach Definition des Statistischen Amtes der Europäischen Union (Eurostat).
3) Zuordnung erfolgt über die Fachrichtung der Vorbereitungskurse zur Meisterausbildung.

Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland



Einleitung

Der Bericht „Bildung in Deutschland 2018“ informiert nunmehr zum 7. Mal über die Entwicklung und gegenwärtige Lage des deutschen Bildungswesens. Im Unterschied zu anderen, bereichsspezifischen Einzelberichten werden die verschiedenen Bereiche des deutschen Bildungssystems unter der Perspektive von Bildung im Lebenslauf im Gesamtzusammenhang dargestellt. Auf diese Weise lassen sich für die verschiedenen Akteure im Bildungswesen übergreifende Problemlagen und gegenwärtig bestehende Herausforderungen sichtbar machen. 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 der Ausbildung werden aktuelle Informationen zur Verfügung gestellt.

Bildungsberichterstattung ist dabei als Bestandteil eines umfassenden Bildungsmonitorings zu verstehen, das darauf abzielt, durch kontinuierliche, datengestützte Beobachtung und Analyse Informationen für politisches Handeln aufzubereiten und bereitzustellen. Damit fügt sich auch dieser Bildungsbericht ein in die für den Schulbereich bereits im Jahre 2006 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) erklärte und 2015 überarbeitete Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring in Deutschland. Während sich die weiteren Komponenten des Bildungsmonitorings zum einen auf das Schulwesen konzentrieren und zum anderen primär die darin tätigen und betroffenen Personen ansprechen, ist Bildungsberichterstattung von Beginn an als systembezogene, evaluative Gesamtschau angelegt. Sie schließt damit auch Ergebnisse aus anderen Bildungsstudien ein (z. B. aus internationalen Schulleistungsuntersuchungen).

Nimmt dieser Bildungsbericht in erster Linie Deutschland als Ganzes in den Blick und betrachtet dabei – neben dem internationalen Vergleich – auch Entwicklungen in den Landesteilen Deutschlands, oftmals auch in den einzelnen Ländern, so wird inzwischen in der Mehrzahl der Bundesländer durch Landesbildungsberichte die Situation unterhalb der gesamtstaatlichen Ebene vertiefend untersucht. Ergänzt wird dies in immer mehr Regionen durch kommunale Bildungsberichte, die die lokalen Besonderheiten hervorheben. Indem dieser Bericht bundesweite Trends und Entwicklungen in den Vordergrund rückt, kann er dazu beitragen, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung Informationen zum Bildungssystem als Ganzem zu liefern. Er wird, wie die Erfahrung mit den bisherigen Bildungsberichten zeigt, zugleich die Grundlage für Diskussionen bildungspolitischer Art in der Öffentlichkeit darstellen.

Konzeptionelle Grundlagen des Bildungsberichts

Der nationale Bildungsbericht für Deutschland ist konzeptionell durch 3 grundlegende Merkmale charakterisiert:

- Er orientiert sich an einem Bildungsverständnis, dessen Ziele in den Dimensionen *individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit* sowie *Humanressourcen* Ausdruck finden. Individuelle Regulationsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, die eigene Biografie, das Verhältnis zur Umwelt und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig 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 Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts und anderer Merkmale 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 im Bildungsbericht erfasst. Nach wie

vor kann diese Perspektive von Bildung im Lebenslauf nur näherungsweise aufgegriffen werden, da die verfügbaren Daten eine Rekonstruktion individueller Bildungsverläufe nur sehr eingeschränkt ermöglichen.

- Die Bildungsberichterstattung erfolgt *indikatorengestützt* über alle Bildungsbereiche hinweg. 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 zu einzelnen Phasen des Bildungsprozesses 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.

Die konzeptionelle Anlage und insbesondere das Indikatorenverständnis entsprechen derjenigen der vorangegangenen Bildungsberichte (vgl. Klieme et al., 2006); insoweit wird auf deren ausführliche Darstellung an dieser Stelle verzichtet und auf die entsprechenden Informationen auf der Homepage **www.bildungsbericht.de** verwiesen.

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 von besonderem Interesse sind und auch auf Handlungsbedarfe im Einzelfall hinweisen. Problemlagen und auch aktuelle wie zukünftige Herausforderungen aufzuzeigen, nicht aber politische Empfehlungen im Einzelnen abzugeben, ist Aufgabe von Bildungsberichterstattung.

Zur Struktur des Bildungsberichts

Dieser 7. Bildungsbericht nimmt die in den seit 2006 erschienenen Berichten dargestellten konzeptionellen Überlegungen auf, folgt weitgehend dem Aufbau dieser Berichte, sichert Kontinuität über weitgehend gleiche Indikatorenbezeichnungen und greift auch eine Vielzahl von Darstellungen – bis hin zur Art von Abbildungen und Tabellen in Fortführung vorangegangener Bildungsberichte – wieder auf. Durch die Betonung des Fortschreibungscharakters gewinnt auch der Bildungsbericht 2018 eine eigene Informations- und Aussagekraft.

Bei Anerkennung der Bedeutung einer kontinuierlichen Fortschreibung von Indikatoren werden im Bildungsbericht 2018 zugleich neue Entwicklungen aufgenommen und innerhalb der Einzelindikatoren akzentuiert. Aktuelle Studien werden innerhalb der bestehenden Indikatoren durch Veränderungen in der Schwerpunktsetzung oder in Form neuer Indikatoren aufgenommen. Damit wird auch an dem die Bildungsberichterstattung prägenden Konzept der Unterscheidung zwischen Kernindikatoren, die regelmäßig berichtet werden, und Ergänzungsindikatoren festgehalten. Ein ausgewogenes Maß an Kontinuität und Flexibilität wird auf diese Weise sichergestellt und erhält dem Bildungsbericht zugleich seinen Neuigkeitswert.

Bestandteil eines jeden Bildungsberichts ist die vertiefte Behandlung eines Schwerpunktthemas, in welchem Grundfragen des Bildungssystems thematisiert und diese bildungsbereichsübergreifend und zugleich problemorientiert dargestellt werden. Anders als in den Indikatorenteilen gehen in dieses Kapitel vermehrt Befunde aus einschlägigen wissenschaftlichen Studien oder sonstige Datenbestände ein, um möglichst umfassend über den zu behandelnden Themenschwerpunkt und die damit verbundenen Problemdimensionen Auskunft geben zu können. Der Bildungsbericht 2018 widmet sich dem Thema „Wirkungen und Erträge von Bildung“, das bereits am Beginn der Berichterstattung als eines der 11 steuerungsrelevanten Themen in das Indikatorenmodell aufgenommen und seither mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in jedem Bildungsbericht als Kapitel I behandelt wurde. Dieses Kapitel entfällt im vorliegenden Bericht zugunsten eines gleichnamigen, jedoch breiter angelegten Schwerpunktkapitels (**H**). Anders als in den Betrachtungen vorangegangener Bildungsberichte, die einen vornehmlich deskriptiv-explorativen Charakter hatten, wird mit dem Schwerpunktkapitel 2018 die explizite Wirkrichtung von Bildung auf unterschiedliche Ertragsdimensionen in den Mittelpunkt gestellt. Neben der reinen Beschreibung einfacher Verteilungen zwischen Bildungs- und Ertragsmerkmalen werden hierfür unter Berücksichtigung weiterer Kontextmerkmale komplexe, multivariate Analysestrategien verfolgt, die für verschiedene Ertragsdimensionen versuchen, den Mehrwert höherer Bildung zu beziffern. Sowohl in konzeptioneller als auch in methodischer Hinsicht stellt dies für die

Bildungsberichterstattung eine Neuorientierung und Erweiterung bisheriger Analysen von Bildungserträgen dar.

Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit der Bildungsberichterstattung

Eine Weiterarbeit an den konzeptionellen wie empirischen Grundlagen der Bildungsberichterstattung, wie sie zuvor am Beispiel des Schwerpunktthemas skizziert wurde, stellt eine notwendige Bedingung dar, um die Qualität der Berichte zukünftig zu sichern. Auch mit diesem 7. Bildungsbericht lassen sich manche Anliegen einer umfassenden Bestandsaufnahme des Bildungswesens und des Bildungserwerbs noch nicht indikatorengestützt darstellen.

Ein besonderes Anliegen der Bildungsberichterstattung bleibt es beispielsweise, typische Bildungsverläufe, Risikofaktoren und Gelingensbedingungen erfolgreicher Bildungsprozesse klarer und deutlicher nachzeichnen zu können, um so sehr viel präziser Aussagen über Bildungsergebnisse und -erträge treffen zu können. Mit der Aufnahme des LIfBi in die Autorengruppe entstehen neue Möglichkeiten, auf der Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zunehmend solche längsschnittlichen Analysen über Bildung in Deutschland in die Indikatorik der nationalen Bildungsberichte aufzunehmen.

Nicht nur die Umsetzung der Leitidee von Bildung im Lebenslauf stellt einen hohen Anspruch dar, der sich nur schrittweise verwirklichen lässt. Auch die Aufnahme weiterer, bisher noch nicht hinreichend beleuchteter Aspekte des Bildungsgeschehens ist eine Herausforderung für die Berichterstattung. Wünschenswert wäre insbesondere eine stärkere Integration der Prozessebene, d.h., Indikatoren zur Gestaltung und Qualität der Lehr-Lern-Umgebungen zu entwickeln. Als erste Annäherung ist im Bildungsbericht 2018 der entsprechende Indikator zu Lernumwelten in Schule und Unterricht zu verstehen, der auf Basis von Schülerurteilen Aussagen zu ausgewählten Prozessmerkmalen im Sekundarbereich I ermöglicht. Die Aufnahme weiterer Indikatoren dieser Art ist mit erheblichem Forschungsbedarf in der Konzeptualisierung, Messung und Bewertung entsprechender Prozessmerkmale verbunden.

Bildungsberichterstattung ohne eine damit verknüpfte und auf zukünftige Bildungsberichterstattung hin orientierte Forschung ist somit weder denkbar noch sinnvoll. Indikatorenforschung in diesem Sinne bleibt daher auch zukünftig ein integraler Bestandteil der nationalen Bildungsberichterstattung.

Wichtige Ergebnisse im Überblick

Der Bildungsbericht für Deutschland benennt alle 2 Jahre Stand und Entwicklungsperspektiven in den verschiedenen Bereichen des deutschen Bildungssystems. Von der frühen Bildung bis hin zur Weiterbildung werden indikatorengestützt die Bildungsvoraussetzungen, Bildungswege und Bildungsergebnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen analysiert und mit Daten zu Qualitätsmerkmalen von Bildungsinstitutionen sowie weiteren Kontextinformationen (z. B. der Region) zusammengebracht. Mit seiner empirischen Bestandsaufnahme der verfügbaren repräsentativen und fortschreibbaren Daten aus amtlichen Quellen sowie sozialwissenschaftlichen Erhebungen dokumentiert auch der 7. Bildungsbericht bereichsübergreifend die Entwicklung des Bildungssystems in den vergangenen Jahren, um aktuelle Diskussionsgrundlagen für Bildungspolitik und Öffentlichkeit zu schaffen.

Nachfolgend werden zunächst entlang der Kapitelstruktur die zentralen Ergebnisse des Berichts resümiert (1). Daraus ergeben sich eine Reihe bereichsübergreifender Entwicklungslinien, die in einem zweiten Schritt aus den bereichsspezifischen Einzelbefunden abgeleitet werden (2). Die datengestützte Darstellungsform des Bildungsberichts ist nicht darauf ausgerichtet, konkrete Handlungsempfehlungen für politische oder pädagogische Maßnahmen abzuleiten. Gleichwohl können die Befunde dazu beitragen, Handlungsfelder und -bedarfe zu identifizieren. In diesem Sinne werden die aus Sicht der Autorengruppe zentralen Herausforderungen am Ende dieses Abschnitts benannt (3).

Zentrale Befunde aus den Kapiteln

Rahmenbedingungen für Bildung

Zahl der Geburten nimmt zu: Seit 5 Jahren steigt die Zahl der Geburten in Deutschland wieder an, auf ca. 792.000 im Jahr 2016. Erst ab 2021 wird mit einem langsamen Rückgang gerechnet. Im Lichte dieser Entwicklung sollte der bereits erfolgte deutliche Ausbau der frühen Bildungsangebote fortgesetzt und das Angebot in den anderen Bildungsbereichen diesen sich abzeichnenden Bedarfen angepasst werden.

Weiter sinkender Bevölkerungsanteil von Familien mit Kindern trotz Geburtenanstieg und weitere Zunahme der Erwerbstätigkeit von Müttern: Mit 48 % lebt 2016 knapp die Hälfte der Bevölkerung Deutschlands in Familien, d. h. in Haushalten mit Erwachsenen und deren minderjährigen Kindern. Vor 12 Jahren lag dieser Anteil mit 54 % noch deutlich höher. Eine Ursache hierfür ist auch die steigende Lebenserwartung und damit verbundene Alterung der Gesellschaft. Aufgrund der gestiegenen Erwerbsbeteiligung der Frauen ist das ehemals sehr verbreitete „Alleinverdienermodell“ der Familienväter nur noch in jeder 5. Familie anzutreffen; beinahe ebenso häufig findet sich die Vollzeiterwerbstätigkeit beider Partner. In rund der Hälfte der Paarfamilien ist der Mann in Vollzeit und die Frau in Teilzeit erwerbstätig. Setzt sich der Trend der zunehmenden Erwerbstätigkeit und des Arbeitszeitvolumens bei den Müttern fort, ist von steigendem Betreuungsbedarf auch für die älteren Kinder auszugehen.

Anteil der Kinder, die in bildungsbezogenen Risikolagen aufwachsen, verringert sich weiter; trotzdem weiter jeder vierte Minderjährige betroffen: Gegenüber 2006 ist der Anteil der Kinder, die im Jahr 2016 in Haushalten mit erwerbslosen oder formal gering qualifizierten Eltern aufwachsen, deutlich gesunken. Leicht zugenommen hat demgegenüber die finanzielle Risikolage – das Aufwachsen von Kindern in armutsgefährdeten Haushalten. Der Anteil an Kindern in mindestens einer dieser Risikolagen ist in den letzten Jahren

leicht gesunken, liegt aber immer noch bei 30 %. Der Anteil derer, die mit allen 3 Risikolagen aufwachsen, bleibt seit über 10 Jahren relativ stabil bei knapp 4 %. Kinder mit Migrationshintergrund und von Alleinerziehenden wachsen auch weiter überproportional häufig unter der Belastung dieser Risikolagen auf.

Bereichsübergreifende Grundinformationen

Weiter steigende Bildungsbeteiligung: Dass sich die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Jahr 2016 auf 17,1 Millionen Personen weiter erhöht hat, geht nicht nur auf die steigenden Geburtenzahlen und vermehrte Zuzüge aus dem Ausland zurück, sondern auch auf eine immer frühere Bildungsbeteiligung sowie den Trend zur Höherqualifizierung.

Steigender Personalbedarf aufgrund der steigenden Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie der Altersstruktur des Bildungspersonals: Die Anzahl der im Bildungswesen Beschäftigten hat zwischen 2006 und 2016 besonders in der Kindertagesbetreuung (+62 %) und an den Hochschulen (+39 %) aufgrund steigender Teilnehmerzahlen stark zugenommen und wird auch weiterhin zunehmen. Die altersmäßige Zusammensetzung des vorhandenen Personals ist vor allem in den Schulen problematisch. Hier liegt der Anteil der über 50-Jährigen im Durchschnitt bei 45 %, wobei es große Unterschiede zwischen den Ländern gibt.

Die sozialen Disparitäten im Bildungsbereich sind unverändert stark ausgeprägt: Kinder aus Haushalten mit hohem Bildungsstand besuchen häufiger allgemeinbildende Schulen (76 %), die zu einer Hochschulreife führen, als Kinder aus Haushalten mit niedrigerem Bildungsstand (54 %). Auch besuchen 16- bis unter 30-Jährige mit Migrationshintergrund seltener eine Hochschule (15 %) als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (18 %). Die unterschiedliche Bildungsbeteiligung spiegelt sich auch im Bildungsstand wider. Personen gleichen Alters mit Migrationshintergrund verfügen etwas seltener über einen Hochschulabschluss und haben häufiger keinen beruflichen Abschluss.

Strukturschwache Räume stehen vor der Herausforderung, auch zukünftig ein auf die Bedürfnisse der Bevölkerung angepasstes Bildungsangebot zu gewährleisten: In ländlichen Gebieten zeigt sich seit 2006 eine Abnahme der durchschnittlichen Zahl der Schülerinnen und Schüler je Bildungseinrichtung, die vermutlich mit den Bemühungen zusammenhängen, eine wohnortnahe Schulversorgung zu gewährleisten. Im gleichen Zeitraum wurden dennoch in strukturschwachen Landkreisen viele Grundschulen (– 11 %) und berufliche Schulen (– 26 %) geschlossen. Zudem sind die Bildungsbeteiligung und der Bildungsstand in städtischen und strukturstarken Räumen höher als in eher ländlichen und strukturschwachen Landesteilen.

Auch außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen gibt es ein großes und vielschichtiges Bildungsangebot: Insgesamt üben annähernd 2,5 Millionen Personen einen pädagogischen Beruf in der Lehre, Erziehung oder Forschung aus. Darunter sind mehr als 500.000 Personen außerhalb von Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen tätig. Davon wiederum sind ca. 157.000 im Bereich des sonstigen Unterrichts tätig (z.B. an Volkshochschulen). Weitere wichtige Arbeitsbereiche sind unter anderem die öffentliche Verwaltung, das Sozialwesen und Unternehmen.

Durch den verstärkten Zuzug verändert sich der durchschnittliche Bildungsstand der Bevölkerung geringfügig: Unter den zwischen 2014 und 2016 Neuzugewanderten ist der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss (23 %) höher als im Bevölkerungsdurchschnitt (17 %). Gleichzeitig ist aber auch der Anteil der Personen ohne beruflichen Abschluss (53 %) deutlich höher als im Bevölkerungsdurchschnitt (26 %). 41 % der Neuzugewanderten kommen aus EU-Staaten, weitere 12 % aus anderen europäischen Staaten. Außerhalb von Europa stellten Syrien, Irak und Afghanistan mit 25 % die wichtigsten Herkunftsregionen dar. Gerade bei Neuzugezogenen aus diesen Staaten ist der Bildungsstand aber niedriger als im Bevölkerungsdurchschnitt. Insgesamt ändert sich zwar der Bildungsstand in der Bevölkerung aufgrund der im Vergleich zur Gesamtbevölkerung geringen Zahl der Neuzugezogenen nur geringfügig, jedoch stellt ihre Integration auch für das Bildungssystem eine besondere Herausforderung dar.

10 %-Ziel für Ausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft noch nicht erreicht: Von allen Sektoren wurden 2015 insgesamt 274,1 Millarden Euro bzw. 9,0 % des BIP (nach vorläufigen Berechnungen 2016: 281,7 Millarden) für Bildung, Forschung und Wissenschaft ausgegeben.

Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung

Im ersten Lebensjahr von Kindern deutlicher Rückgang der Müttererwerbstätigkeit seit Einführung des Elterngelds: Zwischen 2006 und 2016 ging die Müttererwerbstätigkeit in Paarfamilien im ersten Lebensjahr des Kindes von 18 auf 9 % zurück. Die Reduzierung der Erwerbstätigkeit kann in dieser familiengeprägten Phase den Bildungsraum Familie durch eine Erhöhung der zeitlichen Ressourcen der Mutter unterstützen. Im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit von Vätern zeigen sich keine wesentlichen Veränderungen, was auch damit zusammenhängt, dass hauptsächlich Mütter Elterngeld in Anspruch nahmen: Für 2014 geborene Kinder waren dies insgesamt 91 % aller Elterngeldmonate.

Ausbau der Kindertagesbetreuung setzt sich weiter fort und wird auch zukünftig notwendig sein: Zwischen 2015 und 2017 stieg die Anzahl der betreuten unter 3-Jährigen erneut um 70.000 auf insgesamt mehr als 760.000 Kinder. Ebenso erhöhte sich zeitgleich die Zahl der betreuten Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt um 80.000, sodass 2017 in diesem Alter fast 2,4 Millionen Kinder ein Angebot der frühen Bildung besuchten. Aufgrund der steigenden Anzahl an Kindern in der Bevölkerung ist die Bildungsbeteiligung sowohl bei den unter 3-Jährigen mit 33 % als auch bei den 3- bis unter 6-Jährigen mit 94 % konstant geblieben. Die demografischen Veränderungen (anhaltender Geburtenanstieg, Zuwanderung) sowie der weiterhin nicht gedeckte Bedarf an Plätzen bei den unter 3-Jährigen macht weitere Ausbauanstrengungen erforderlich.

Immer mehr Länder gewähren für einen Teil der Altersjahrgänge im Rahmen der Kindertagesbetreuung Elternbeitragsfreiheit: Die Länder gehen ganz unterschiedlich mit der Erhebung von Elternbeiträgen für die Kindertagesbetreuung um, sodass ganz verschiedene Zuständigkeiten bei der Beitragsfestsetzung bestehen und ungleiche Kriterien für die Staffelung genutzt werden. Darüber hinaus werden seit Anfang 2018 in mittlerweile 11 Ländern teilweise oder vollständige Elternbeitragsbefreiungen für bestimmte Altersjahrgänge oder Betreuungsumfänge gewährt.

Anhaltender Anstieg der Kinder in der Kindertagesbetreuung, die in der Familie vorrangig nicht Deutsch sprechen: Zwischen 2006 und 2017 ist die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung, die in der Familie vorrangig nicht Deutsch sprechen, von 363.000 auf 553.000 gestiegen. Ein überdurchschnittlich hoher Zuwachs ist in den Jahren zwischen 2015 und 2017 zu beobachten, der darauf hindeutet, dass vielfach auch Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien in die Kindertagesbetreuung aufgenommen wurden.

Ungebrochener Personalzuwachs in der Kindertagesbetreuung: Mit mehr als 600.000 Beschäftigten hat die Anzahl des pädagogischen Personals in der Kindertagesbetreuung ein neues Allzeithoch erreicht. Mit dieser Ausbaudynamik korrespondiert ein nach wie vor hohes Niveau der Ausbildungskapazitäten im Bereich der frühen Bildung, sodass ein Großteil der Personalbedarfe über neu ausgebildetes Personal gedeckt werden konnte.

Bis 2025 hoher Bedarf an zusätzlichen Fachkräften in der Kindertagesbetreuung zu erwarten: Der weitere Bedarf an zusätzlichen Plätzen aufgrund des Geburtenanstiegs, der Zuwanderung und der nicht erfüllten Elternwünsche sowie der personelle Ersatzbedarf erfordern bis zum Jahr 2025 einen Mindestpersonalbedarf von etwa 313.000 Fachkräften in der Kindertagesbetreuung für Kinder bis zum Schuleintritt. Die im gleichen Zeitraum zu erwartenden 274.000 neu Ausgebildeten können diesen Bedarf nicht in vollem Umfang decken, sodass mit einer Personallücke von wenigstens 39.000 Fachkräften zu rechnen ist. Aufgrund des hohen Geburtenanstiegs im Jahr 2016 dürfte diese sogar noch höher liegen.

Angestrebte Qualitätsverbesserungen erfordern hohe zusätzliche Anstrengungen der Fachkräftegewinnung: Sollten die gegenwärtig politisch breit diskutierten Qualitätsverbesserungen realisiert werden, kann ein darüber hinausgehender Personalbedarf von bis zu 270.000 Fachkräften entstehen. Dies würde weitreichende Maßnahmen einer zusätzlichen Fachkräftegewinnung erforderlich machen.

Weiterhin keine Verbesserungen oder Verschlechterungen des Personalschlüssels in Kindertageseinrichtungen, aber Zunahme der betreuten Kinder pro Kindertagespflegeperson erkennbar: Die verschiedenen Personalschlüssel für Gruppen in den Kindertageseinrichtungen sind zwischen 2015 und 2017 unabhängig von der Gruppenform in allen Ländern etwa konstant geblieben. Für Gruppen mit ausschließlich Kindern unter 3 Jahren liegt er damit weiterhin bei 1 zu 4,0 – bei anhaltend großen Unterschieden zwischen den

Ländern. In der Kindertagespflege hat sich das Verhältnis zwischen Tagespflegeperson und betreuten Kinder seit 2006 deutlich verändert. Mittlerweile werden von einer Tagespflegeperson im Schnitt 3,7 unter 3-jährige Kinder betreut, wobei auch hier Länderunterschiede zu beobachten sind.

Rückgang der direkten Einschulungen in die Förderschule seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention: Während zum Schuljahresbeginn 2008/09 3,6 % aller eingeschulten Kinder direkt in eine Förderschule eingeschult wurden, waren es 2016/17 noch 3,0 %. Das entspricht deutschlandweit 21.700 Kindern, die nicht in eine Regelschule eingeschult werden. Nach wie vor gibt es hier nennenswerte Länderunterschiede; die Spanne reicht von 0,5 % in Bremen bis zu 4,2 % in Baden-Württemberg.

Geschlechterunterschiede bei der fristgerechten Einschulung: Mädchen werden häufiger vorzeitig eingeschult als Jungen (3,3 gegenüber 2,1 %); bei den verspäteten Einschulungen sind hingegen mehr Jungen betroffen als Mädchen (9,6 gegenüber 6,2 %). Dies führt dazu, dass der Anteil der 6-Jährigen, die bereits die Schule besuchen, bei Mädchen mit 65 % höher liegt als bei Jungen mit 59 %. Auch der Anteil direkter Einschulungen in die Förderschule ist bei Jungen mit 4 % höher als bei Mädchen mit 2 %.

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

Anhaltender Trend zu höherer Bildung und weitere Veränderungen in den Schullaufbahnen: Im Zuge der schulstrukturellen Anpassungen sind in den meisten Ländern deutliche Verschiebungen der Übergangsquoten auf weiterführende Schulen und dabei ein Trend zu Schularten zu verzeichnen, die mehrere Abschlussoptionen eröffnen. Die Zugangswege zum Erwerb des Abiturs sind vielfältiger geworden, doch vor allem ist der Anteil der Kinder, die nach der Grundschule auf das Gymnasium übergehen, weiter gestiegen. Schulartwechsel haben an Bedeutung verloren, und auch die Wiederholerquote ging seit 2006 von 3,6 auf 2,7 % zurück, unter anderem da in manchen Ländern Klassenwiederholungen abgeschafft wurden.

Weitere Zunahme sonderpädagogischer Förderung, immer häufiger in Regelschulen: Mit einem Anstieg auf 7 % aller Schülerinnen und Schüler gab es 2016 erneut mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung als in den Vorjahren. Dabei findet sonderpädagogische Förderung weiterhin überwiegend in Förderschulen statt. Bundesweit liegt der Inklusionsanteil bei nunmehr 39 %, lediglich in 4 Ländern wird die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet. Das Angebot eigenständiger Förderschulstandorte hat sich in vielen Ländern und Kreisen kaum verändert.

Unterschiede in der sozialen und leistungsbezogenen Klassenzusammensetzung beeinflussen die Unterrichtsprozesse: Hinsichtlich sozialstruktureller und leistungsbezogener Merkmale zeigt sich zwischen den Schularten sowie zwischen den Einzelschulen eine sehr unterschiedliche Schülerzusammensetzung. Während ein Großteil der Hauptschulen mit einer Schülerschaft mit niedrigem Sozialstatus, hohem Migrationsanteil und geringem Leistungsniveau konfrontiert ist, zeigt sich an Gymnasien ein entgegengesetztes Muster. Gleichermaßen unterscheiden sich in Abhängigkeit der Schulart und der einzelschulischen Ausgangslage die Urteile der Schülerinnen und Schüler über die Lehr-Lern-Prozesse, etwa bei der Unterrichtsdisziplin oder der Unterstützung durch die Lehrkraft: Eine privilegiertere Schülerzusammensetzung, wie an vielen Gymnasien, wirkt sich hier meist positiv aus. Gleichwohl gibt es auch Schulen mit ungünstigerer Schülerzusammensetzung, die eine überdurchschnittlich gut strukturierte Lernumgebung schaffen und hohe Schülerleistungen erreichen.

Immer mehr Kinder im Grundschulalter nutzen Ganztagsangebote: Zwischen 2015 und 2017 ist die Anzahl der betreuten Grundschulkinder in Hortangeboten erneut um 26.000 Kinder und in Schulen mit Ganztagsangeboten noch einmal um fast 215.000 Kinder gestiegen. Dementsprechend nutzt inzwischen knapp die Hälfte der Kinder im Grundschulalter ein Ganztagsangebot. Werden die Angebote in Anbetracht des geplanten Rechtsanspruchs an die noch nicht erfüllten Elternwünsche angepasst, so ist in den kommenden Jahren mit einem zusätzlichen Platz- und Personalbedarf zu rechnen.

Positive Leistungsentwicklungen im Sekundarbereich, Stagnation im Primarbereich: Waren die Kompetenzen von 15-Jährigen im Jahr 2000 im internationalen Vergleich noch unterdurchschnittlich, ist in den letzten

Jahren ein kontinuierlicher Kompetenzzuwachs zu verzeichnen, sodass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hierzulande mittlerweile über dem OECD-Durchschnitt liegen. Demgegenüber haben sich die Schülerleistungen im Primarbereich nicht verbessert; dort ist der Kompetenzrückstand zur Spitzengruppe im OECD-Vergleich größer geworden. Nach wie vor gibt es hier einen vergleichsweise hohen, im Lesen sogar steigenden Anteil besonders leistungsschwacher Kinder. Ihr Abstand zu den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern hat sich – anders als in fast allen Vergleichsstaaten – vergrößert, da auch die Leistungsspitze unter den Grundschulkindern größer geworden ist.

Quote der Abgänger ohne Abschluss nach langjährigem Rückgang zuletzt leicht angestiegen: Mit 49.300 Schulabgängen bzw. 6 % der gleichaltrigen Bevölkerung haben 2016 wieder mehr Jugendliche als in den Vorjahren die Schule verlassen, ohne mindestens den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dabei handelt es sich vornehmlich um einen Anstieg bei ausländischen Jugendlichen. Dass insgesamt fast jeder 10. Jugendliche in Jahrgangsstufe 9 den Mindeststandard im Leseverstehen verfehlt, deutet darauf hin, dass nicht nur unter den Schulabgängen ohne Abschluss, sondern auch unter denjenigen mit Abschluss ein Teil lediglich über basale Lesefähigkeiten verfügt.

Steigender Bedarf an Lehrkräften und sonstigem schulischem Personal: Im Jahr 2016 war in einigen Ländern mehr als die Hälfte der Lehrkräfte über 50 Jahre alt. Der zuletzt auf 8,4 % gestiegene Anteil von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern an allen Neueinstellungen zeugt schon jetzt von Personalengpässen einiger Länder. Steigende Geburten- und Zuwanderungszahlen, vielfältiger zusammengesetzte Klassen sowie nicht erfüllte Ganztagsbetreuungsansprüche werden das Problem ausreichend qualifizierten Nachwuchses weiter verschärfen.

Anhaltender Anstieg des Engagements junger Erwachsener nach der Schulzeit in den beiden großen Freiwilligendiensten, aber starke Geschlechterunterschiede: Seit 2013 stieg die Anzahl junger Erwachsener im Bundesfreiwilligendienst um 27 % und beim Freiwilligen Sozialen Jahr um 9 %. Insgesamt absolviert aktuell etwa jeder 10. junge Erwachsene einen Freiwilligendienst. Diese Form des Engagements findet sich allerdings bei Frauen deutlich häufiger. Während etwa 14 % der jungen Frauen einen Freiwilligendienst leisten, liegt der Anteil bei den jungen Männern bei nur etwa 8 %.

Berufliche Ausbildung

Konstante Anfängerzahlen im beruflichen Ausbildungssystem, kein weiterer Anstieg des Übergangssektors: Die Anfängerzahlen in den beiden vollqualifizierenden Segmenten der beruflichen Ausbildung blieben in den letzten 3 Jahren relativ konstant. 2017 waren rund 490.000 Neuzugänge im dualen System und etwa 214.000 im Schulberufssystem zu verzeichnen. Der Wiederanstieg des Übergangssektors in den letzten 3 Jahren ist vor allem auf die Aufnahme von Schutz- und Asylsuchenden in Angebote der Berufsvorbereitung zurückzuführen. 2017 entfielen mit knapp 292.000 Personen rund 30 % der Neuzugänge in die berufliche Ausbildung auf den Übergangssektor.

Struktureller Umbau im Schulberufssystem regional unterschiedlich mit Konsequenzen für Berufswahlmöglichkeiten: In den letzten Jahren konzentriert sich das Schulberufssystem zunehmend auf Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe, wo 2016 4 von 5 Neuzugänge einmündeten. In den östlichen Flächenländern entfielen 95 % der Neuzugänge im Schulberufssystem auf diese Bereiche. Einerseits ist dies als wichtiger Beitrag für den wachsenden Fachkräftebedarf in den personenbezogenen Dienstleistungen zu verstehen, andererseits sind dadurch die Berufswahlmöglichkeiten im Bereich vollzeitschulischer Ausbildung eingeschränkt. Insbesondere gilt dies für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und männliche Jugendliche, da Ausbildungen im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen in der Regel einen mittleren Abschluss voraussetzen und nach wie vor selten von Männern gewählt werden.

Verbesserte Angebots-Nachfrage-Relation, aber Versorgungs- und Besetzungsprobleme nach Berufen und Regionen: Trotz quantitativen Rückgangs der betrieblichen Ausbildungsplätze hat sich die Angebots-Nachfrage-Relation verbessert. Dies hat vor allem demografische Ursachen. Dennoch fehlen in knapp drei Viertel der Arbeitsagenturbezirke nach wie vor Ausbildungsplätze, wobei sich ein Süd-Nord-Gefälle abzeichnet. Hinzu kommt eine weitere Verschärfung der Passungsprobleme zwischen Angebot und Nach-

frage auf regionaler und beruflicher Ebene: Es zeigt sich, dass es immer mehr Regionen mit unbesetzten Ausbildungsplätzen und gleichzeitig auch unversorgten Bewerberinnen und Bewerbern auf eine Ausbildung gibt. Einer kleinen Zahl an Berufsgruppen mit einem Überangebot an Ausbildungsplätzen (z.B. im Ernährungs- und Gaststättengewerbe) steht eine hohe Zahl an Berufsgruppen gegenüber, in denen es viele Bewerberinnen und Bewerber, aber nicht ausreichend Ausbildungsplätze gibt (z.B. in Berufen der Metallerzeugung, in Energie- und Elektro- sowie Gesundheitsberufen).

Angebots-Nachfrage-Relation in Berufen für Menschen mit Behinderungen rückläufig: In Berufen für Menschen mit Behinderungen tritt gar eine Verschlechterung der Angebots-Nachfrage-Relation ein, dort fällt in vielen Landesteilen die Angebots-Nachfrage-Relation auf unter 90 %. Diese Entwicklung ist mit Blick auf die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Arbeitsmarkt nur schwer zu verstehen.

Sinkende Ausbildungsquote deutet Rückzug von Betrieben aus der Ausbildung an: Die Ausbildungsquote, die den Anteil der Auszubildenden an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten angibt, ist in den letzten Jahren weiter gesunken. Ihr Rückgang kann nur zum Teil durch einen verstärkten Bedarf an Hochschulabsolventinnen und -absolventen erklärt werden. Der darüber hinausgehende Rückbau des Ausbildungsplatzangebots, der in Ostdeutschland sehr viel stärker ausfällt, deutet einen Rückzug der Betriebe aus der Ausbildung an. Gerade in Kleinst- und Kleinbetrieben könnte dies einen Verlust an Ausbildungsinfrastruktur mit mittelfristiger Rückwirkung auf das Ausbildungsangebot nach sich ziehen.

Angebotsstrukturelle Veränderungen im Übergangssektor: Die berufsvorbereitenden Angebote im Übergangssektor werden zunehmend zur „Ländersache". Während die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit von einem Anteil von 27 % aller Neuzugänge im Übergangssektor 2005 auf 19 % bis zum Jahr 2017 gesunken sind, stiegen entsprechend anteilig die Neuzugänge in Maßnahmen, die von den Ländern verantwortet und gestaltet werden. Zugleich ist eine Reorganisation des Übergangssektors in vielen Ländern zu erkennen, die vor allem darauf abzielt, die Anschlüsse in eine vollqualifizierende Ausbildung zu verbessern.

Veränderungen in der Zusammensetzung der Neuzugänge im Übergangssektor: In allen Ländern ist ein deutlicher Anstieg ausländischer Jugendlicher im Übergangssektor erkennbar, deren Anteil von 14 % der Neuzugänge 2005 auf 36 % im Jahr 2016 gewachsen ist. Dieser Anstieg ist vor allem ein Effekt der Integration schutz- und asylsuchender junger Erwachsener in den letzten 2 Jahren. Damit einhergehend zeigt sich eine deutliche Verschiebung in der Vorbildungsstruktur. Waren 2005 ca. 16 % der Neuzugänge ohne Hauptschulabschluss, belief sich dieser Anteil 2016 auf 29 %, ebenso ist der Anteil mit unbekannter Vorbildung deutlich angestiegen.

Erhebliche Überschneidungen in Kompetenzniveaus von Jugendlichen mit und ohne Ausbildungszugang: Die Kompetenzniveaus von Jugendlichen im Übergangssektor und in vollqualifizierender Ausbildung weisen erhebliche Überschneidungen auf. Bei gleichem Schulabschluss sind die Kompetenzen beider Gruppen kaum verschieden. Die verallgemeinerte Annahme, dass Jugendliche, die zunächst eine Alternative im Übergangssektor besuchen, auch niedrigere Kompetenzen aufweisen, kann nicht bestätigt werden. Dies steht im Gegensatz zur öffentlichen Wahrnehmung, in der mit den Jugendlichen im Übergangssektor nicht selten niedrige Kompetenzausprägungen verbunden werden, die schließlich zum Teil auch als Ursache für das Scheitern bei der Ausbildungsplatzsuche gelten.

Übergang von Ausbildung in Erwerbstätigkeit in Ostdeutschland verbessert: Die betriebliche Übernahmequote ist insgesamt stabil hoch geblieben, die Differenz zwischen Ost- und Westdeutschland hat sich – durch eine einseitige Erhöhung der Übergangsquoten von der Ausbildung in Erwerbstätigkeit in Ostdeutschland – aufgelöst. Dennoch zeigen sich 2 Jahre nach Ausbildungsabschluss in Ostdeutschland höhere Arbeitslosigkeitsrisiken; insbesondere Ausländerinnen und Ausländern gelingt es seltener, nach dem Ausbildungsabschluss einen gesicherten Erwerbsstatus zu erreichen.

Arbeitsmarktresultate hängen stark vom Ausbildungsberuf ab: 2 Jahre nach Abschluss weisen Absolventinnen und Absolventen einiger Berufsgruppen, darunter vor allem im Gesundheitswesen, hohe Anteile in Erwerbstätigkeit auf. Eine Reihe von Berufsgruppen, so in der Speisenzubereitung, der Körperpflege oder auch im Maler- und Tischlerhandwerk, zeigt dage-

gen erhebliche Probleme beim Übergang in die Erwerbstätigkeit. Zusätzlich sind Absolventinnen und Absolventen der Berufe in der Lebens- und Genussmittelherstellung sowie Maler und Tischler besonders häufig nicht entsprechend ihrer Qualifikation beschäftigt.

Hochschule

Wachstum und Ausdifferenzierung des Hochschulsystems: Das Hochschulsystem ist in den vergangenen 20 Jahren stark gewachsen und hat sich durch die Gründung neuer Hochschulen und die Eröffnung weiterer Hochschulstandorte sowohl räumlich dezentralisiert als auch in den Studienformaten und -angeboten differenziert. Berufsbegleitende, duale und Fernstudiengänge haben an Bedeutung gewonnen. Die Zahl der Studiengänge ist auch als Folge der Spezialisierung und Profilierung weiter angestiegen. Die Studienangebote der zahlreichen Fachhochschulen in privater Trägerschaft richten sich vielfach an Berufstätige und reagieren auf eine Studiennachfrage, die staatliche Hochschulen bisher nur teilweise abdecken.

Anhaltend hohe Studiennachfrage: Auch ohne Sondereffekte durch die doppelten Abiturjahrgänge bleibt die Studienanfängerzahl bei etwa einer halben Million stabil. Die Hochschulen in die Lage zu versetzen, die große Nachfrage aufzunehmen, z.B. durch die Fortschreibung der Hochschulpakte, bleibt eine Herausforderung. Internationale Studierende, von denen viele für weiterführende Studiengänge nach Deutschland kommen, tragen erheblich zu der hohen Nachfrage bei. Mit ihren Studienprogrammen und Unterstützungsangeboten müssen sich die Hochschulen auf vielfältige Gruppen von Studierenden einstellen. Die Heterogenität der heutigen Studierenden zeigt sich etwa beim Alter zu Studienbeginn, in den Bildungsbiografien und beruflichen Vorerfahrungen, im Anteil internationaler Studierender oder bei der für das Studium zur Verfügung stehenden Zeit.

Bildungsherkunft nach wie vor entscheidend für die Beteiligung an der Hochschulbildung: Von den Jugendlichen aus der größten Bevölkerungsgruppe, den Familien, in denen die Eltern über eine berufliche Ausbildung verfügen, gelangt nur ein Viertel an eine Hochschule. Bei Jugendlichen aus Familien, in denen ein Elternteil oder beide einen Hochschulabschluss haben, liegt dieser Anteil mehr als 3-mal so hoch, bei 79 %. Zu den unterschiedlichen Beteiligungsquoten an der Hochschulbildung tragen auch herkunftsspezifische Bildungsentscheidungen bei. Studienberechtigte aus Familien, in denen ein Elternteil oder beide einen Hochschulabschluss haben, nehmen – seit 2 Dekaden unverändert – mit einer um 20 Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit ein Studium auf. Herkunftsunterschiede zeigen sich auch an den weiteren Übergängen in das Masterstudium und die Promotion.

Mehr Personal an Hochschulen, aber keine Verbesserung der Betreuungsrelationen: Parallel zum Wachstum der Studierendenzahl ist der aus Grundmitteln finanzierte Personalbestand in den letzten 10 Jahren gewachsen. Die Betreuungsrelationen haben sich nicht verändert. Änderungen zeigen sich bei der Personalstruktur: An den Universitäten gab es einen überproportionalen Ausbau beim akademischen Mittelbau. Lehrbeauftragte übernehmen insbesondere an den Fachhochschulen einen erheblichen Teil der Lehre. Deutlich stärker als das grundmittelfinanzierte Personal sind vor allem an den Universitäten die über Drittmittel finanzierten Personalkapazitäten gewachsen, die nur in Ausnahmefällen der Lehre zugutekommen.

Studiendauer im Bachelor seit 2012 um ein Semester gestiegen: Der erste Studienabschluss wird nach durchschnittlich 7,5 Semestern erworben. Seit 2012 ist damit die durchschnittliche Studiendauer um ein Semester gestiegen, auch deshalb, weil es mehr Studierende mit längerer Studiendauer gibt. Nach dem Masterabschluss nähert sich die Gesamtstudiendauer dem Niveau, das früher in den Studiengängen mit Diplom- oder Magisterabschluss erreicht wurde.

Studienabbruch weiter auf hohem Niveau: Der Studienabbruch bleibt mit knapp 30 % auf hohem Niveau. Besonders hoch ist er bei internationalen Studierenden, von denen aber viele im Heimatland weiterstudieren. Mehr als die Hälfte der Studienabbrecherinnen und -abbrecher nimmt nach dem Verlassen der Hochschule eine berufliche Ausbildung auf; ein Fünftel wird erwerbstätig. Gegenüber den Vorjahren steigt die Abbruchquote im Masterstudium an.

Die Mehrheit der Bachelors geht in ein Masterstudium über: Bereits frühere Bildungsberichte zeigten eine hohe Übergangsquote in das Masterstudium. Der Bildungsbericht 2018 kommt zum gleichen Ergebnis: Auch nachdem der Bachelorabschluss für die große Mehrheit den Erstabschluss bildet, bleibt es dabei, dass an den Universitäten der Masterabschluss statistisch der Normalfall ist.

Beschäftigung im öffentlichen Dienst spielt eine bedeutende Rolle: Zu Beginn der Bildungs- und Hochschulexpansion in den 1970er- und 1980er-Jahren wurde ein großer Teil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen im öffentlichen Dienst erwerbstätig, insbesondere im Bildungsbereich selbst. Aber auch aus den jüngeren Absolventenkohorten ist immer noch etwa ein Drittel im öffentlichen Dienst beschäftigt; die Hälfte ist in der Privatwirtschaft angestellt, 16 % sind selbstständig. Stark unterrepräsentiert sind Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst. Die Personalpolitik staatlicher Institutionen spielt daher in vielen Fachrichtungen eine zentrale arbeitsmarktpolitische Rolle.

Unterschiedliche Arbeitsmarktchancen nach Art des Abschlusses: Die Arbeitsmarktaussichten für Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind nach wie vor insgesamt sehr gut. Eine Verschlechterung der Beschäftigungschancen oder Hinweise auf eine große Bedeutung inadäquater Beschäftigung als Folge einer zu starken Akademisierung lassen sich nicht erkennen, auch wenn es Unterschiede nach Fachrichtungen gibt. Mit einem Masterabschluss, aber auch für Bachelors aus Fachhochschulen scheinen nach der Studienstrukturreform ähnliche Beschäftigungsoptionen zu bestehen wie mit den früheren Diplomabschlüssen. Schwieriger ist die Situation für die aufgrund der hohen Masterquote eher kleine Gruppe der Bachelors aus Universitäten: Sie sind häufiger nicht adäquat beschäftigt und üben zu einem Drittel Berufe aus, für die der Abschluss einer beruflichen Ausbildung typisch ist.

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

Beim Weiterbildungszugang verringerte Ungleichheiten für Ältere und Personen mit Migrationshintergrund, jedoch Zunahme für formal gering qualifizierte und arbeitslose Personen: Die Weiterbildungsteilnahme stagniert seit 2012 bei einer Quote von rund 50 %. Allerdings zeigte sich ein Anstieg der Teilnahme von Personen über 50 Jahre und ein leichter Rückgang für die 18- bis unter 35-Jährigen. Die traditionellen Ungleichheiten in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen haben sich nur wenig verändert: Zwar hat sich die Schere in der Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit und ohne Migrationshintergrund verringert (41 zu 51 %), aber für Personen ohne Ausbildungsabschluss und Arbeitslose zeigte sich im Vergleich zu 2014 eine negative Entwicklung. In beiden Fällen hat sich die Weiterbildungsteilnahme in den letzten beiden Jahren um 5 Prozentpunkte auf 34 % derjenigen ohne Ausbildungsabschluss und 27 % der arbeitslosen Personen reduziert.

Betriebliche Weiterbildung bleibt mit Abstand wichtigster Bereich in der Weiterbildung: Bei der Teilnahmeentwicklung zeigt sich ein deutlicher Abstand zwischen der nicht berufsbezogenen, der individuell-berufsbezogenen und der betrieblichen Weiterbildung. Rund 36 % der Weiterbildungsbeteiligung entfallen auf betriebliche Weiterbildung, 7 % auf die individuell-berufsbezogene und 13 % auf die nicht berufsbezogene Weiterbildung. Das heißt, knapp drei Viertel der weiterbildungsaktiven Personen haben an einer betrieblichen Weiterbildung teilgenommen. Zugleich bedeutet dies, dass der Zugang zur Weiterbildung nach wie vor in erster Linie von der Erwerbsintegration abhängt.

Hohe Streuung in der betrieblichen Weiterbildung nach Branchen: Ob Personen an Weiterbildung teilnehmen, hängt sehr stark von der jeweiligen Branche ab, in der die Person beschäftigt ist. Beispielsweise weisen Personen im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen, in den Finanzdienstleistungen, im Bereich von Information und Kommunikation sowie in der Metall- und Fahrzeugindustrie eine viel höhere Weiterbildungsteilnahme auf als Personen im Gast- und Baugewerbe oder auch im Groß- und Einzelhandel.

Starke betriebsstrukturelle Einflüsse auf den Weiterbildungszugang: In der betrieblichen Weiterbildung hängen die Gelegenheitsstrukturen für eine Weiterbildungsteilnahme nach wie vor besonders stark von betrieblichen Merkmalen ab. So bestehen deutlich höhere Weiterbildungschancen für Beschäftigte in Unternehmen mit Investitions- und Innovationsaktivitäten, internationaler Geschäftstätigkeit sowie positiver Ertragslage. Die Kluft der betrieblichen

Weiterbildungsaktivitäten in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße bleibt bestehen: Unternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten weisen den höchsten Anteil mit Weiterbildungsangeboten (97 %) auf, während besonders bei kleinen Betrieben mit weniger als 10 Beschäftigten seit 2010 der Anteil der Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten (47 %) stagniert.

Hohes Qualifikationsniveau des Weiterbildungspersonals bei großer Heterogenität der Zusatzqualifikationen: Das Weiterbildungspersonal in den verschiedenen Weiterbildungsinstitutionen und Betrieben zeichnet sich durch ein relativ einheitliches Qualifikationsniveau aus. Einen Hochschulabschluss haben 63 %, werden noch Personen mit Meister- oder Technikerabschluss hinzugezählt, verfügen insgesamt ca. 80 % über einen tertiären Bildungsabschluss (ISCED 5–8). Trotz einer überdurchschnittlich hohen Weiterbildungsbeteiligung des Weiterbildungspersonals erschwert die Heterogenität der Zusatzqualifikationen eine Bewertung des Grads der Professionalisierung. Insbesondere spricht die starke Abhängigkeit der Weiterbildungsfinanzierung von der jeweiligen Weiterbildungsorganisation nicht für eine auf systematische Professionalisierung zielende Weiterbildungspolitik.

Ambivalente Befunde zum Nutzen von Weiterbildung: Bei Wiedereingliederungsmaßnahmen der Jobcenter und der Bundesagentur für Arbeit steigen die Eingliederungsquoten sowohl in Maßnahmen von kurzer Dauer als auch bei den mindestens einjährigen Maßnahmen auf insgesamt 61 %, was vor allem durch die gute wirtschaftliche Lage und den steigenden Bedarf nach qualifizierten Arbeitskräften gestützt wird. Bei allen Gruppen erhöhen sich die Eingliederungsquoten mit dem Bildungsstand, allerdings müssen Langzeitarbeitslose deutlich höhere Hürden überwinden, um in ein Beschäftigungsverhältnis zu kommen. Die subjektiven Einschätzungen zum Nutzen der Weiterbildung sind bei privaten und freiwillig belegten Weiterbildungsangeboten höher als bei verpflichtenden und vom Arbeitgeber initiierten Kursen.

Schwerpunktthema: Wirkungen und Erträge von Bildung

Bildung lohnt sich für Jede und Jeden und den Staat: Mit steigendem Bildungsstand sind Frauen und Männer besser auf dem Arbeitsmarkt integriert, verdienen mehr, beteiligen sich häufiger politisch und ehrenamtlich, leben gesünder und sind zufriedener. Auch dem Staat nutzen seine Bildungsinvestitionen – wenn die Menschen mindestens eine berufliche Qualifikation erreichen.

Personen ohne Berufsabschluss häufiger arbeitslos: 2,3 % der Akademikerinnen und Akademiker, aber 9,1 % der Personen ohne Berufsabschluss sind arbeitslos, dies variiert zusätzlich zwischen Frauen (18,5 %) und Männern (19,6 %) sowie im Vergleich West- (17,7 %) und Ostdeutschlands (29,2 %).

Frauen mit Kindern seltener erwerbstätig – Müttererwerbstätigkeit durch Ausbau der Kindertagesbetreuung verbessert: Die Erwerbstätigkeit von Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II beträgt 58 %. Leben Kinder unter 6 Jahren in dem Haushalt, beträgt die Frauenerwerbstätigkeit 39 %, leben keine Kinder im Haushalt 61 %. Akademikerinnen mit Kindern unter 6 Jahren sind vergleichsweise besser in den Arbeitsmarkt integriert; die Müttererwerbstätigkeit bei Akademikerinnen liegt bei 74, während 86 % arbeiten, wenn keine Kinder im Haushalt leben. Die Frauenerwerbstätigkeit hat sich durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung sowohl in West- als auch in Ostdeutschland verbessert.

Mit steigender Bildung steigender Lohn – aber auch steigender „gender pay gap“ und Variation über Studienfachrichtung: Akademikerinnen (+ 7,9 Euro) und Akademiker (+ 8,6 Euro) mit einem Abschluss auf Masterniveau oder ähnlich verdienen in der Stunde mehr als Frauen und Männer mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Die Differenz im „gender pay gap“ ist bei Frauen und Männern mit mittleren und niedrigeren Bildungsqualifikationen geringer als bei Akademikerinnen und Akademikern. Das Jahreseinkommen von Akademikern variiert stark nach der studierten Fachrichtung und dem Typ der Hochschule. Sozialarbeiter (37.700 Euro) verdienen im Schnitt am wenigsten, während Mediziner (79.600 Euro) am meisten verdienen.

Bildung mit positivem Einfluss auf politische und gesellschaftliche Teilhabe: Es gibt kaum bildungsbezogene Unterschiede im Wahlverhalten bei älteren Menschen von über 60 Jahren, während im Alter von 40–59 Jahren (Fach-)Abiturienten (65 %) häufiger als Personen mit einem Hauptschulabschluss (61 %) oder einer mittleren Reife (50 %) wählen. Bildung wirkt auch positiv auf ehrenamtliches Engagement. Der Einfluss von Kontextmerkmalen auf ehrenamtliches Engagement nimmt zugunsten des Einflusses von Bildung im Leben ab, im Ruhestand verstärkt sich der Zusammenhang zwischen Bildung und Ehrenamt.

Gesundheitsbewusstes Verhalten bildungsabhängig – Lebenszufriedenheit nimmt mit Bildung zu: Frauen und Männer rauchen mit zunehmendem Bildungsstand seltener und treiben häufiger Sport. Sie ernähren sich besser und sind seltener von der Zivilisationskrankheit Adipositas betroffen. Mit zunehmendem Bildungsstand geben Frauen und Männer zudem eine höhere Lebenszufriedenheit an – der Wohnort und das Einkommen ist dabei wichtiger als die Bildung selber.

Kompetenzentwicklung durch Kindertagesbetreuung besser: Kinder, die frühzeitig Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen, erreichen im Grundschulalter höhere Mathematik- und Lesekompetenzen sowie Schulnoten als Gleichaltrige, die später in die Kindertageseinrichtung oder -tagespflege gehen. Türkische Kinder können zudem durch frühe Kindertagesbetreuung ihren deutschen Wortschatz verbessern. Positive Erträge werden vor allem durch die Anregungsqualität in der Kindertagesbetreuung verstärkt, aber auch durch andere Merkmale im Leben der Kinder.

Übergreifende Trends und Problemlagen

Zuwachs an Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern: Die langjährige Tendenz steigender Teilnehmerzahlen im Bildungssystem setzt sich fort und wird aktuell insbesondere durch 3 demografische Trends unterstützt. Erstens werden in den letzten Jahren wieder mehr Kinder geboren, nachdem die Geburtenzahlen über viele Jahre rückläufig waren. Dies trägt künftig zu einem höheren Bedarf an Plätzen in der Kindertagesbetreuung bei und führt anschließend im Schulsystem sowie in der beruflichen Bildung und an den Hochschulen zu zusätzlichen Platzbedarfen. Zweitens war zwischen 2015 und 2016 eine erhöhte Zuwanderung beobachtbar, die die Bildungseinrichtungen durch die größere Nachfrage nach Integrations-, Sprach- und Vorbereitungsmaßnahmen vor neue Herausforderungen stellt. Schließlich setzt sich drittens der Wandel der Familien- und Erwerbsformen fort. Insbesondere hat die Erwerbstätigkeit von Müttern zugenommen. Kinder treten damit zunehmend früher in das Bildungssystem ein und nehmen verstärkt Ganztagsangebote in Anspruch. Wenngleich nicht absehbar ist, wie lange diese Trends andauern, dürften sie auch in den nächsten Jahren weiterhin die Teilnehmerzahlen im Bildungssystem prägen.

Trend zu höherer Bildung: Über die Bildungsbereiche hinweg veranschaulichen viele Befunde, dass die Entwicklung zu mehr Bildung anhält. Es streben immer mehr Schülerinnen und Schüler höhere Schulabschlüsse an, was durch die erhöhte Durchlässigkeit und die vielfältigen Abschlussoptionen in den einzelnen Schularten gefördert wird. Vor diesem Hintergrund steigt der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Studienberechtigung weiter an. Neben einer höheren Studiennachfrage geht dies auch mit einem seit Jahren steigenden Anteil von Auszubildenden mit Hochschulreife einher. Er lag zuletzt bei 28 % aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge. Gleichermaßen spiegelt sich der Trend zu höherer Bildung in der Gründung neuer Hochschulen – vor allem im privaten Sektor – sowie in einer immer ausdifferenzierteren Hochschullandschaft mit sehr vielfältigem Studienangebot wider. Auch die Tatsache, dass die Studierenden in der Mehrheit der Fälle nach dem akademischen Erstabschluss einen Masterabschluss anschließen, ist ein Indiz für den Trend zu höherer Bildung.

Anhaltende Disparitäten zwischen Bildungsbenachteiligten und Leistungsspitze: Nicht alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen kommen mit dem Trend zur steigenden Bildungsbeteiligung mit. Es bleibt eine große Zahl an Personen mit geringen Bildungserfolgen. Das zeigt sich auf allen Stufen des Bildungssystems und in unterschiedlichsten Aspekten der Bildungsteilhabe sowie der Bildungsergebnisse. Als besonders bedeutsam erweist sich dabei nach wie vor die Herkunft, bei der meist sozioökonomische und migrationsbezogene Problemlagen zusammenfallen. Trotz vieler bildungspolitischer Reformprojekte und damit verbundener Verbesserungen ist es bisher nicht gelungen, Bildungsungleichheiten entscheidend zu verringern. Mit den vielfältigeren Möglichkeiten, Bildungsverläufe individuell zu gestalten – von kurzen Bildungswegen für Leistungsstarke bis hin zu verzögerten Karrieren der zweiten Chancen –, ist daher auch ein steigendes Risiko verbunden: Die Kluft zwischen Personen, die ihre Bildungserfolge Schritt für Schritt steigern können, und anderen, deren ungünstige Ausgangslagen langfristig nachwirken, könnte größer werden.

Wachsende Heterogenität in den Bildungseinrichtungen: Zunehmend müssen die Bildungseinrichtungen immer unterschiedlicheren individuellen Ausgangslagen gerecht werden. Die weiter zunehmende Heterogenität unter den Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern – auch durch strukturelle Anpassungen, um die Durchlässigkeit im System zu erhöhen – schlägt sich insbesondere in der Kindertagesbetreuung, in den Schulen und im Übergangssektor nieder. Die Anerkennung von Heterogenität und Individualität steht auch im Zentrum der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Damit wurden ein gleichberechtigter Bildungszugang und gleichwertige Bildungsoptionen für Menschen mit Behinderungen rechtlich verbindlich. Trotz anhaltenden Trends zu inklusionsorientierten Angeboten im Bereich der frühen Bildung und im Schulwesen wird vor allem im schulischen Bereich nach wie vor ein nennenswerter Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungs- oder Lernbeeinträchtigungen in gesonderten Einrichtungen gefördert. Auffällig ist, dass sich in vielen Regionen das Angebot eigenständiger Förderschulen kaum verändert hat. Zudem hat sich die Angebots-Nachfrage-Relation

in Berufen für Menschen mit Behinderungen seit 2012 rückläufig entwickelt. Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem bleiben Fragen der baulichen, personellen oder sächlichen Ausstattung der Bildungseinrichtungen ebenso relevant wie die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt auf allen Ebenen – von den politischen Entscheidungsträgern über das pädagogische Personal bis hin zu den Eltern.

Unterschiedliche Entwicklungsperspektiven von Bildungsregionen: Zur Entstehung von Disparitäten tragen auch unterschiedliche regionale Entwicklungen bei. In einem Teil der ländlichen Regionen gibt es bereits jetzt nicht mehr ausreichend wohnortnahe (öffentliche) Bildungsangebote. Das betrifft insbesondere das Schulwesen. Auch zwischen Ausbildungsangebot und -nachfrage gibt es Passungsprobleme, die dazu führen können, dass sich ungünstige wirtschaftliche und infrastrukturelle Rahmenbedingungen einzelner Regionen weiter verschlechtern. Damit sinken die Chancen junger Menschen, sich persönlich und beruflich zu entfalten. Die unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven bieten letztlich Standortvorteile oder -nachteile. Sie haben Folgeeffekte für die Attraktivität der Regionen als Wohn- und Arbeitsort und können zu einer weiteren Zu- oder Abwanderung führen. Dies gilt vor allem auch für Hochschulen, die neben ihren primären wissenschaftlichen Leistungen wesentliche arbeitsmarktpolitische und kulturelle Funktionen für ihre Region haben und nicht zuletzt erhebliche Kaufkraft erzeugen. Darüber hinaus tragen sie wesentlich dazu bei, dass sich regional die Chancen verbessern, an Bildung teilzunehmen. Abgesehen von relativ kleinräumigen Unterschieden setzen vor allem die Bundesländer die Rahmenbedingungen für die individuellen Bildungslaufbahnen. Über das Angebot und die Durchlässigkeit von Bildungsgängen sowie viele weitere Aspekte entscheidet nicht zuletzt auch die regionale Herkunft der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Um gleichwertige Bildungs- und Lebenschancen sicherzustellen, müssen regionale Disparitäten insofern im Fokus bleiben.

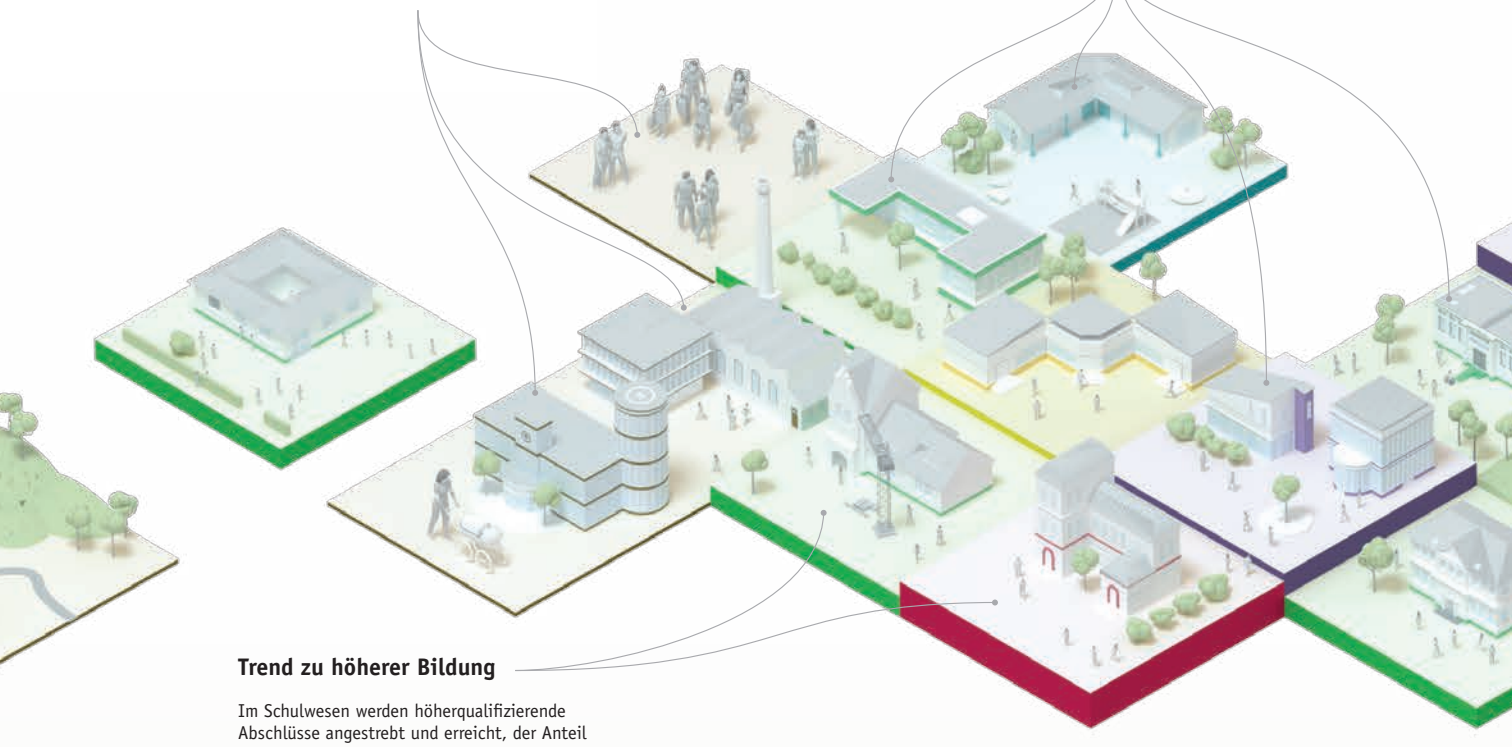
Bedeutung von Bildungsprozessen für das Individuum und die Gesellschaft: Bildung ist ein Wert an sich – diese allgemeine Überzeugung wird durch die vertiefenden Analysen dieses Bildungsberichts erneut bestätigt. Bildung eröffnet Lebenschancen für jede Einzelne und jeden Einzelnen. Je höher die erworbenen Bildungsabschlüsse, desto häufiger sind Personen erwerbstätig, verdienen mehr Geld, engagieren sich häufiger politisch und gesellschaftlich, leben gesünder und sind auch mit ihrem Leben zufriedener. Frauen profitieren auf dem Arbeitsmarkt oftmals in einem geringeren Maße von Bildung. Sie erzielen aber höhere Bildungserträge außerhalb des Arbeitsmarkts. Für den Staat lohnt sich Bildung ebenso – unabhängig davon, ob diese beruflicher oder akademischer Natur ist. Es ist daher zentral, dass jede und jeder in seinen Anstrengungen, sich zu bilden, gefördert wird. Bildungsketten müssen von frühster Kindheit bis hin in das Erwachsenenalter aufeinander aufbauen und jeweils neu gestaltet werden können. Chancengleichheit jeder und jedes Einzelnen im Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung, Durchlässigkeit innerhalb des Schulsystems sowie zwischen den Säulen beruflicher und akademischer Bildung und schließlich Möglichkeiten lebenslangen Lernens müssen hierfür gewährleistet und durch geeignete Bildungsinfrastrukturen ermöglicht und gefördert werden. Nicht außer Acht gelassen werden darf dabei die gezielte Förderung all jener, die sich nicht hinreichend bilden konnten und können. Ihre Möglichkeiten, sich persönlich und beruflich zu entfalten, bleiben andernfalls eingeschränkt.

Wachsende Heterogenität in den Bildungseinrichtungen

Die Entwicklung in den Bereichen Migration oder Inklusion, aber auch strukturelle Anpassungen der Bildungsangebote führen dazu, dass die Bildungseinrichtungen immer unterschiedlicheren Ausgangslagen der Teilnehmenden gerecht werden müssen.

Zuwachs an Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern

Die langjährige Tendenz steigender Teilnehmerzahlen setzt sich fort, insbesondere durch erhöhte Geburten- und Zuwanderungszahlen sowie die zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern.



Trend zu höherer Bildung

Im Schulwesen werden höherqualifizierende Abschlüsse angestrebt und erreicht, der Anteil von Auszubildenden mit Hochschulreife und ebenso die Studiennachfrage steigen weiter und die meisten Studierenden schließen nach dem akademischen Erstabschluss einen Master an.

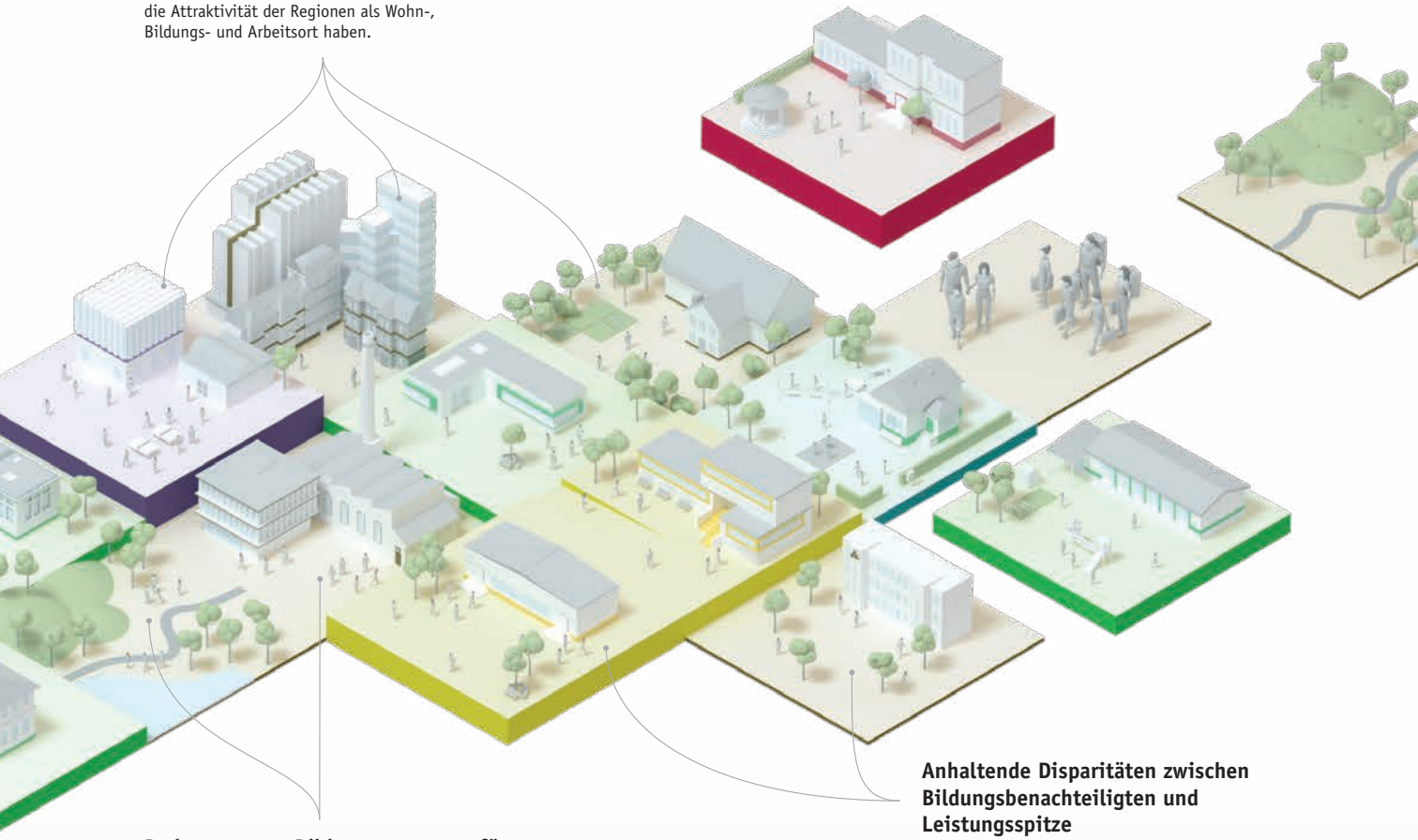
Zentrale Herausforderungen

Ausbau und Umbau von Bildungsinstitutionen

Personalentwicklung und Personalausbau

Unterschiedliche Entwicklungsperspektiven von Bildungsregionen

Zur Entstehung von Disparitäten tragen auch regionale Unterschiede bei. Passungsprobleme zwischen Bildungsangebot und -nachfrage können Folgeeffekte für die Attraktivität der Regionen als Wohn-, Bildungs- und Arbeitsort haben.



Bedeutung von Bildungsprozessen für das Individuum und die Gesellschaft

Je höher die erworbenen Bildungsabschlüsse, desto höher sind auch die Erwerbsbeteiligung, das Einkommen, das zivilgesellschaftliche Engagement und die Zufriedenheit im Leben. Auch für den Staat zahlt sich Bildung aus – sei sie beruflicher oder akademischer Natur.

Anhaltende Disparitäten zwischen Bildungsbenachteiligten und Leistungsspitze

Nicht alle halten mit dem Trend der steigenden Bildungsbeteiligung Schritt. Mit den vielfältigeren Möglichkeiten, Bildungsverläufe individuell zu gestalten, könnte die Kluft zwischen denen, die ihre Bildungserfolge Schritt für Schritt steigern, und jenen mit schlechteren Start- und Entwicklungschancen größer werden.

Verständigung über Qualitätsmaßstäbe

Veränderte Datengrundlagen für formativ ausgerichtete Qualitätsentwicklung

Koordinierte Steuerung als gemeinsame Gestaltungsaufgabe

Zentrale Herausforderungen

Ausbau und Umbau von Bildungsinstitutionen

Die historisch gewachsene Struktur und der Ausbau der deutschen Bildungsinstitutionen wurden angesichts veränderter sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen in den vergangenen Jahren vielerorts angepasst. Dies zeigen etwa der Ausbau der Kindertagesbetreuung und der Ganztagsangebote im Grundschulalter, die Entwicklung hin zu zweigliedrigen Schulsystemen in vielen Ländern, die Umstrukturierung des Schulberufssystems sowie die veränderte Bedeutung von Fachhochschulen innerhalb des Hochschulsystems. Neuere Entwicklungen verlangen nach weiteren Anpassungen: Dazu gehören die zunehmende Heterogenität der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer und das Streben nach höher qualifizierenden Bildungsabschlüssen, aber auch die sich deutlich abzeichnenden Folgen einer zunehmenden Digitalisierung aller Lebensbereiche. Hinzu kommt die insgesamt höhere Anzahl an Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern, die sich durch die Zunahme der Geburten sowie durch die hohe Zuwanderung nach Deutschland ergibt. Während sich der Bedarf an (zusätzlichen) Plätzen in der Kindertagesbetreuung und anschließend in den Schulen aufgrund der Geburtenziffern einigermaßen zuverlässig bestimmen lässt, ist schwer abzuschätzen, wie viele zugewanderte Menschen längerfristig in Deutschland verbleiben.

Die Veränderungen der Rahmenbedingungen verlangen aber zugleich nach Anpassungen und strukturellen Umbaumaßnahmen innerhalb des Bildungssystems. Dafür muss das Bildungsangebot über Ländergrenzen erkenn- und vergleichbar sein. Die unterschiedliche Strukturierung der Schularten im Sekundarbereich I deuten gegenwärtig eher auf das Gegenteil hin: Einerseits werden nichtgymnasiale Schulen trotz vergleichbarer Organisationsform unterschiedlich bezeichnet. Anderseits verbergen sich sehr unterschiedliche Konzepte hinter gleichnamigen Schulangeboten (z.B. „Gemeinschaftsschulen“, „Ganztagsschulen“). Umbau in diesem Sinne meint aber beispielsweise auch, neue oder veränderte Lernangebote zu entwicklen, die durch eine größere Offenheit in den Anforderungen dazu beitragen, heterogenen und differenzierten Bedarfen Rechnung zu tragen. Das könnte bedeuten, duale Bildungsangebote, die unterschiedliche Lernorte miteinander verknüpfen, auszubauen. Denkbar wäre auch, bewusst Übergangsprozesse an den Gelenkstellen des Bildungssystems neu zu gestalten.

Die Bildungsinstitutionen selbst sollten ebenso in den Blick genommen werden. Ziel muss es sein, diese gemeinsam mit den Beteiligten zu angemessenen, entwicklungsfähigen, zukunftsorientierten und zugleich nichtseparierenden Lernumwelten weiterzuentwickeln. Die Institutionen selbst müssen in ihren Strukturen insoweit offen sein, dass sie zukünftigen Anforderungen entsprechen können – z.B. hinsichtlich der zunehmenden Digitalisierung als Herausforderung und Chance. Bildungsinstitutionen und Bildungsangebote sind zugleich so zu gestalten, dass sie verstärkt als Orte der Kooperation geplant, eingerichtet und wahrgenommen werden und zunehmend flexibel agieren können. Dies beginnt bei der multifunktionalen Nutzung der jeweiligen Räumlichkeiten als „Zentren des Lernens“. Es schließt auch ein, Bildungsangebote unterschiedlicher Art und von unterschiedlichen Trägern lokal zu verknüpfen und zu vernetzen.

Um all diese Veränderungen planen und umsetzen zu können, bedarf es erheblicher infrastruktureller und finanzieller Unterstützung seitens der Bildungspolitik und -verwaltung.

Personalentwicklung und Personalausbau

Ein, wenn nicht der zentrale Faktor für ein leistungsfähiges Bildungssystem ist eine ausreichende Anzahl an Fachkräften, die die hohen Ansprüche und Erwartungen erfüllen können. Zur Bewältigung der aufgezeigten Trends und Problemlagen ist eine intensive Förderung und eine breite Unterstützung des pädagogischen Personals vonnöten. Kontinuierlicher und zugleich qualifizierter Fort- und Weiterbildung kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, wenn auf die benannten gesellschaftlichen Entwicklungen zeitnah reagiert werden soll. Dabei gilt es auch, das pädagogische Personal in die Lage zu versetzen, auf heterogene Ausgangslagen reagieren zu können. Ohne entsprechende Investitionen wird es aber nur schwer gelingen, auf die aktuellen Anforderungen erfolgreich antworten zu können.

Kontinuierlich hat der Bildungsbericht auf die Altersstruktur des pädagogischen Personals in den einzelnen Bildungsbereichen hingewiesen. Der sich schon längerfristig abzeichnende Trend, dass in einzelnen Bereichen große Teile des Personals altersbe-

dingt ersetzt werden müssen, verschärft sich gegenwärtig weiter. Es ist absehbar, dass die benötigten Fachkräfte nur schwer zu finden sein werden. Das liegt nicht nur an dem notwendigen Ausbau von Ausbildungskapazitäten, sondern auch daran, dass der Bildungssektor bei seiner Personalrekrutierung im Wettbewerb mit anderen Beschäftigungsfeldern steht und seine Attraktivität gegenüber potenziellen Interessenten regelmäßig beweisen muss. Dass dabei auch die Länder selbst in einem Wettstreit untereinander stehen, etwa hinsichtlich der Besoldung und des Berufsstatus, erschwert die Personalrekrutierung weiter.

Der gezielte Ausbau der Ausbildungskapazitäten kann dazu beitragen, Personalengpässen entgegenzuwirken. Er wird aber kaum ausreichen, die absehbaren Personalbedarfe zu decken. Zumal ein solcher Ausbau erst nach Jahren seinen Beitrag leisten kann.

Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in das Bildungssystem stellen aufgrund ihrer mitgebrachten Erfahrungen sicherlich eine Bereicherung dar. Zugleich dürfen aber die Qualifikationsanforderungen an das Personal insgesamt nicht abgesenkt werden. Angemessene Formen der Einstiegsqualifikation und der begleitenden Förderung und Unterstützung stellen notwendige Bedingungen dar. Die von den Ländern und Trägern eingeleiteten Maßnahmen, um Personal zu rekrutieren und zu fördern, sollten zu einem auch zukünftig tragfähigen Gesamtkonzept zusammengefasst werden.

Verständigung über Qualitätsmaßstäbe

Das Abschneiden der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler beim ersten PISA-Test 2000, in dem Deutschland ein beachtliches Qualifikationsdefizit attestiert wurde, hat die Diskussion über die Qualität im deutschen Bildungssystem auf allen Ebenen neu und nachhaltig entfacht. Die Debatten um die Leistungen im Schulbereich und die Frage, wie diese zu steigern sind, hatten nicht zuletzt durch die Definition der 7 Handlungsfelder durch die KMK Strahlwirkung auf alle Bildungsbereiche. Im Ergebnis wurde die Leistungsfähigkeit der einzelnen Bildungsbereiche und -institutionen von der frühen Bildung bis zur Hochschulbildung kritischer hinterfragt. Die Definition von Qualitätsmaßstäben ist und bleibt der erste notwendige, aber keineswegs triviale Schritt, um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems zu sichern. Denn die Dimensionen, mit denen sich Bildungsqualität beschreiben lassen, sind vielfältig. Als zentrale Maßstäbe werden heute vor allem die Lernerfolge der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer herangezogen.

Die Entwicklung, Implementation und Überprüfung von Bildungsstandards im Schulbereich ist das prominenteste Beispiel für solche normativen Qualitätsmaßstäbe. Sie definieren für den Primarbereich, für den Hauptschulabschluss, den mittleren Bildungsabschluss sowie das Abitur, welchen Kompetenzstand Kinder und Jugendliche bis zu einem bestimmten Punkt ihrer Bildungslaufbahnen erreicht haben sollten. Für den Bereich der frühen Bildung können auch die in der Folge von PISA entwickelten Bildungs- und Erziehungspläne der Länder als Versuch verstanden werden, sich über Qualitätsmaßstäbe zu verständigen. Anders als im Schulbereich gibt es allerdings keine bundesweit einheitlichen Zieldimensionen, und ihr Erreichen wird empirisch nicht überprüft. Dies spiegelt sich auch in den sehr unterschiedlichen Verfahren der Sprachstandserhebungen und den daran geknüpften Sprachfördermaßnahmen in den Ländern wider.

Da nur im Schulwesen die Lernerfolge als normative Qualitätsmaßstäbe definiert wurden, stehen in den übrigen Bildungsbereichen die Bildungsangebote und die Beteiligung an diesen im Vordergrund der Qualitätsdiskurse, insbesondere in der Kindertagesbetreuung und in der Hochschulbildung. Aussagen über Bildungsqualität werden daher an Bedingungen wie der Erreichbarkeit, Durchlässigkeit, Chancengerechtigkeit, Finanzierbarkeit oder Vergleichbarkeit festgemacht. Viele der genannten Qualitätsaspekte werden zwar allgemein geteilt, allerdings sind sie selten kriterial definiert und ausbuchstabiert.

Aufseiten der Rahmenbedingungen wird damit zu einem wichtigen Indiz für eine nachhaltige Qualitätssicherung und -entwicklung, ob Angebot und Nachfrage im richtigen Verhältnis zueinander stehen. Im Bereich der frühen Bildung hat in den letzten Jahren ein erheblicher Ausbau stattgefunden. Dieser reicht aber gegenwärtig in vielen Regionen immer noch nicht aus, um die ebenfalls zunehmenden Betreuungswünsche der Eltern zu decken. Berücksichtigt man, dass durch den Geburtenanstieg künftig noch mehr Kinder einen Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung haben werden, wird die Notwendigkeit eines weiteren Ausbaus deutlich, der möglichst ohne Qualitätseinbußen (z.B. beim Personalschlüssel) erfolgen sollte. Im Schulbereich wird die Qualitätssicherung insbesondere in

strukturschwachen Regionen zur Herausforderung. Denn dort ist eine Mindestversorgung mit wohnortnahen Schulangeboten schon jetzt schwierig. Aber auch in prosperierenden Städten und Ballungsgebieten besteht Handlungsbedarf, da private Träger in einigen Kommunen ein so großes Gewicht haben, dass die Wahlfreiheit im Bereich der öffentlichen Bildungseinrichtungen deutlich eingegrenzt ist. Dies ist umso bedeutungsvoller, da es sich vielerorts um Grundschulen handelt, deren Zulassung das Grundgesetz nur unter eingeschränkten Bedingungen vorsieht. Nachfrage und Angebot sind aber auch im Bereich der Ausbildung regional ungleich verteilt. Damit drängt sich die Frage auf, welche Entfernung für die Aufnahme einer Ausbildung für junge Menschen unter welchen Bedingungen zumutbar ist. Für den Hochschulbereich spielt die Erreichbarkeit aus der Sicht der Studierenden auf den ersten Blick keine entscheidende Rolle, da von Studierenden eine Bereitschaft zur Mobilität erwartet werden kann. Mobilität ist aber auch mit Kosten verbunden, die insbesondere von jungen Menschen aus sozial weniger begünstigten Familien nur schwer aufgebracht werden können. Für sie sind wohnortnahe Bildungsangebote eine wichtige Voraussetzung, um in das tertiäre Bildungssystem übertreten zu können. In diesem Zusammenhang kommt den Fachhochschulen eine besondere Rolle zu, da sie stärker in der Fläche vertreten sind als Universitäten.

Die Qualitätssicherung und -entwicklung muss schließlich auch bei den einzelnen Bildungseinrichtungen ansetzen, da diese als Bildungs- und Lebensort von Kindern und jungen Menschen sowohl kognitive als auch soziale Entwicklungsprozesse anregen oder hemmen können. Provisorische Einrichtungen sind eher ein Zeichen dafür, dass zusätzliche Bedarfe aufgrund nicht vorhersehbarer Entwicklungen entstanden sind. Teilweise zeugen sie aber auch von bildungspolitischen Versäumnissen. Daher stellen sie in diesem Zusammenhang wohl kaum einen optimalen Bildungs- und Entwicklungsort dar. Es gehört mehr dazu, Räumlichkeiten für Bildung anregend und kommunikativ zu gestalten, als einen Zweckbau zu realisieren oder instand zu halten. Man muss sich (auch architektonisch) mit den pädagogischen Zielen der jeweiligen Bildungseinrichtung auseinandersetzen und die Lernräume dementsprechend gestalten. Neben der baulichen Ausstattung zählt dazu zweifelsohne auch eine angemessene digitale Infrastruktur. Die Digitalisierung ist zugleich ein aktuelles Beispiel, das die Notwendigkeit unterstreicht, sich kontinuierlich über Qualitätsmaßstäbe und -kriterien zu verständigen. Unter Gesichtspunkten der Qualität ist bislang offen, wie genau die Digitalisierung dafür genutzt werden kann, Bildungsprozesse zu initiieren, und auf welche Kompetenzen der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, aber auch des pädagogischen Personals es dabei in besonderem Maße ankommt.

Veränderte Datengrundlagen für formativ ausgerichtete Qualitätsentwicklung

Unterschiedliche Akteure sind daran beteiligt, Bildungsprozesse zu initiieren. Dazu gehören professionell Tätige, unmittelbar betroffene Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer oder mittelbar Betroffene (z. B. Eltern). Für alle Beteiligten muss erkennbar und nachvollziehbar sein, welche Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung sich im Bildungssystem vollziehen. Dies wird nur gelingen, wenn das System nach innen und außen transparent ist. Dies betrifft vor allem die Qualitätsmaßstäbe, die erreicht werden sollen. In gleicher Weise müssen aber auch die dafür bereitgestellten Angebote und Strukturen transparent sein, damit sie von den Teilnehmenden anerkannt und genutzt werden.

In allen Bildungsbereichen braucht es Indikatoren, mit denen die Entwicklung des Systems in Bezug auf Leistungsaspekte beschrieben werden kann. Sie müssen über Strukturinformationen wie die Erreichbarkeit der Angebote oder die Anzahl an Schul-, Ausbildungs- oder Studienabbrüche hinausgehen. Das ermöglichen z. B. die Trendstudien zu den nationalen Bildungsstandards und internationale Vergleiche im Primar- und Sekundarbereich I, anhand derer sich Handlungsbedarfe für die politische Steuerung aufdecken lassen. Während sich etwa die Leistungen am Ende der Vollzeitschulpflicht in den letzten 15 Jahren insgesamt positiv entwickelt haben und auch die sozialen und migrationsbezogenen Disparitäten leicht zurückgegangen sind, haben sich die Grundschulergebnisse in Deutschland in diesem Zeitraum nicht verbessert und auch das Maß an Disparitäten ist dort relativ stabil geblieben. Auch wenn dies nicht zuletzt mit einer veränderten Schülerzusammensetzung zusammenhängt, deutet diese Stagnation im internationalen Vergleich auf ein Leistungsdefizit hin, da sich andere Staaten signifikant verbessert haben. Beim Erwerb der Hochschulreife ist der gemeinsame Abitur-Aufgabenpool der Länder für die zentralen Abschlussprüfungen ein wichtiger Schritt der Standardsicherung. Da eine eigene Über-

prüfung der KMK-Bildungsstandards für das Abitur derzeit nicht vorgesehen ist und sich Deutschland gegenwärtig auch an keiner international vergleichenden Schulleistungsstudie in der gymnasialen Oberstufe beteiligt, fehlt es aber an vergleichbaren Indikatoren für ein differenziertes Bildungsmonitoring im Sekundarbereich II.

Für andere Bildungsbereiche sind bezogen auf Leistungsmerkmale keinerlei vergleichbare Einschätzungen im Trendvergleich möglich. Sie wären aber erforderlich, um gezielt Stärken und Schwächen zu identifizieren, die mit den skizzierten unterschiedlichen institutionellen und regionalen Ausgangslagen einhergehen. Andernfalls bleiben Qualitätsdiskurse weiterhin auf Fragen der Angebote und der Beteiligung begrenzt. Standardbezogene Leistungsindikatoren würden nicht nur dem Systemmonitoring dienen. Sie könnten auch – wie im Schulbereich einiger Länder – den Grundstein bilden, um die Qualität der Bildungsprozesse in den einzelnen Einrichtungen datengestützt zu sichern und weiterzuentwickeln. Insbesondere die Verknüpfung mit längsschnittlich angelegten Individualstatistiken würde hier weiterführende Diagnosemöglichkeiten eröffnen, wie sie die KMK in ihrer aktualisierten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring eingefordert hat.

Koordinierte Steuerung als gemeinsame Gestaltungsaufgabe

Steuerung schafft die Voraussetzungen, um ein leistungsstarkes, offenes, gerechtes und zukunftsorientiertes Bildungssystem zu sichern. Die skizzierten Trends und Problemlagen stellen dabei die Entscheidungsträger in Bildungspolitik, -administration und -praxis vor eine Reihe gemeinsamer Herausforderungen. Dabei legen die skizzierten Befunde im Bildungsbericht 2018 nahe, einige Fragen vertiefend zu erörtern. Dazu zählen unter anderem:

Welche Rolle spielen Qualitätsmaßstäbe für die verschiedenen Bildungsbereiche? Wie gelangt man zu einer einvernehmlichen Verständigung über diese Maßstäbe, die beschreiben, was in den einzelnen Bildungsbereichen erreicht werden kann und soll? Wie lassen sich auf Ebene der Institutionen und Bildungsprozesse vergleichbare Strukturen schaffen, die der föderalen Vielfalt Rechnung tragen? Gemeint ist damit vor allem, dass die Bildungsangebote in ihren Anforderungen so offen gestaltet werden sollten, dass flexibel auf die heterogenen und differenzierten Ausgangslagen reagiert werden kann und eine zukunftsoffene Gestaltung von Bildungsbiografien möglich ist. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie passgenaue Förderangebote aussehen können, die sich unabhängig von soziokulturellen Merkmalen weiterhin insbesondere an Leistungsschwache richten. Damit verbunden rückt auch die Qualifizierung und Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals in den Fokus. Wie kann eine strukturelle Unterstützung der Einrichtungen und des Personals aussehen und langfristig gesichert werden? Und schließlich stellt sich kurz-, mittel- und langfristig die Frage, wie eine hinreichende Ressourcenausstattung aussehen und gewährleistet werden kann, die durch gezielte und bedarfsorientierte Zuweisungen dort Handlungsspielräume eröffnen soll, wo sie am meisten benötigt werden.

Die vielfältigen Anstrengungen für eine solche Weiterentwicklung des Bildungssystems können nur gemeinsam von unterschiedlichen beteiligten Institutionen, Gruppen und Personen bewältigt werden. Lösungen sind nicht allein von einzelnen Akteuren in bestimmten Bildungsbereichen oder auf getrennten Verantwortungs- und Entscheidungsebenen zu erwarten. Bund, Länder, Kommunen und weitere Träger von Bildungseinrichtungen werden neue Formen der Kooperation und Abstimmung entwickeln und auch weitere Partner (z. B. zivilgesellschaftliche Akteure) einbeziehen. Den hier skizzierten Fragen an eine moderne Bildungssteuerung kann im Sinne einer gemeinsamen Gestaltungsaufgabe begegnet werden. Dabei steht außer Frage, dass Konsens darüber zu erzielen ist, was die Entwicklungsperspektiven sind und welche Schritte und Maßnahmen dazu notwendig sind. In Anbetracht der bestehenden Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich stellt sich die Frage, wie neue Formen der Zusammenarbeit und Handlungskoordination zwischen Bund, Ländern und Kommunen zu entwickeln sind. Die übergreifenden gesamtgesellschaftlichen Anforderungen müssen sich auch in den Kooperationsstrukturen abbilden, um dem gemeinsamen Interesse an angemessenen Lösungen gerecht zu werden. Die Ergebnisse sollten transparent sein und damit zu einer erhöhten Akzeptanz von Steuerungsentscheidungen beitragen.

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen

A

Die Entwicklung des Bildungswesens ist in gesamtgesellschaftliche und ökonomische Prozesse eingebettet. In Anknüpfung an die früheren Bildungsberichte zeigt dieses Kapitel aktuelle Rahmenbedingungen aus den 4 Schlüsselbereichen Demografie, Wirtschaft, Erwerbstätigkeit sowie Familien- und Lebensformen auf, die für das Bildungswesen von Bedeutung sind. Neben der aktuellen Situation werden dabei auch längere Zeiträume betrachtet, um so sich langsam vollziehende gesellschaftliche Veränderungen abzubilden.

Die demografische Entwicklung der für bestimmte Bildungsabschnitte typischen Altersgruppen ist für die Planung der Bildungsangebote von essenzieller Bedeutung. Das Gleiche gilt für die Zusammensetzung dieser Altersgruppen im Hinblick auf ihre kulturelle Herkunft und ihr Wanderungsverhalten. Die natürliche Bevölkerungsentwicklung mit Geburten und Sterbefällen sowie die in den letzten Jahren sehr dynamische Entwicklung der Wanderungen über die Staatsgrenze hinweg sind die Faktoren, von denen die Bevölkerungsgröße abhängt. Die Analyse der Zuwanderung wird differenziert nach EU-Ausland und dem übrigen Ausland unter besonderer Berücksichtigung der Heimatländer von Schutz- und Asylsuchenden. Die Zusammensetzung der Altersgruppen der Bevölkerung unterscheidet sich deutlich hinsichtlich des Anteils von Menschen mit Migrationshintergrund und auch der Menschen, die eine eigene Zuwanderungserfahrung haben; daraus können Bedarfe für adressatengerechte Bildungsangebote abgeleitet werden (**A1**).

Die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands und die finanzielle Situation der öffentlichen Haushalte bestimmen maßgeblich die Möglichkeiten, das Bildungswesen mit Ressourcen auszustatten. Die Länder und Kommunen stehen vor enormen finanziellen Herausforderungen: Einerseits müssen sie vielerorts die Verschuldung in den Griff bekommen; andererseits werden die Anforderungen und damit auch die Ausgaben im Sozial- und Bildungsbereich aufgrund der demografischen Entwicklung aller Voraussicht nach weiter steigen. Dabei bestehen allerdings deutliche regionale Unterschiede (**A2**).

Eine Analyse der Beschäftigung nach Wirtschaftszweigen zeigt, dass sich ein stetiger, wenn auch langsamer Wandel hinsichtlich der formalen Qualifikation und Altersstruktur der Erwerbstätigen vollzieht. Der Umfang der Erwerbstätigkeit – die Anzahl der Erwerbstätigen, aber auch das individuelle Arbeitsvolumen – ist eng an die demografische und die wirtschaftliche Entwicklung sowie an die familiale Situation gekoppelt. Eine Analyse des Zusammenhangs von Bildungsstand und Erwerbsbeteiligung soll Auskunft darüber geben, ob bestimmte soziodemografische Gruppen in besonderer Weise von Erwerbslosigkeit bedroht sind oder sich häufiger etwa in befristeten oder geringfügigen Arbeitsverhältnissen wiederfinden. Innerhalb von Familien hängen Art und Umfang der Erwerbstätigkeit auch stark von der Familienform ab, also etwa davon, ob es sich um eine Paarfamilie oder Alleinerziehende handelt und wie viele Kinder im Haushalt leben (**A3**).

Die familialen Bildungsressourcen haben in Deutschland einen ganz entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder. Die Situationsanalyse erfolgt hier anhand der sozialen, finanziellen und bildungsbezogenen Risikolagen des Elternhauses – regional und nach Migrationshintergrund differenziert – und zeichnet ein Bild der aktuellen Situation und der Entwicklungen in den letzten Jahren. Die Betrachtung des Armutsrisikos – also eines Haushaltseinkommens unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze – erfolgt ebenfalls regional. Erstmals kann die Überschneidung der Risikolagen in einem Zehnjahresvergleich dargestellt werden (**A4**).

A 1

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als A1

Demografische Entwicklung

Die demografische Entwicklung der Bevölkerung nimmt im Rahmen des Bildungsberichts einen besonderen Stellenwert ein, da sie Aufschluss darüber gibt, wie viele Personen sich gegenwärtig und perspektivisch in einem Alter befinden, in dem sie Bildungseinrichtungen besuchen und Bildungsangebote wahrnehmen. Für eine bedarfsgerechte Planung der Angebote ist die zu erwartende Anzahl von Personen in den Altersgruppen, die typischerweise Bildungsinstitutionen besuchen, von größtem Interesse.

Geburtenentwicklung

2016 deutlich mehr Geburten als 2015

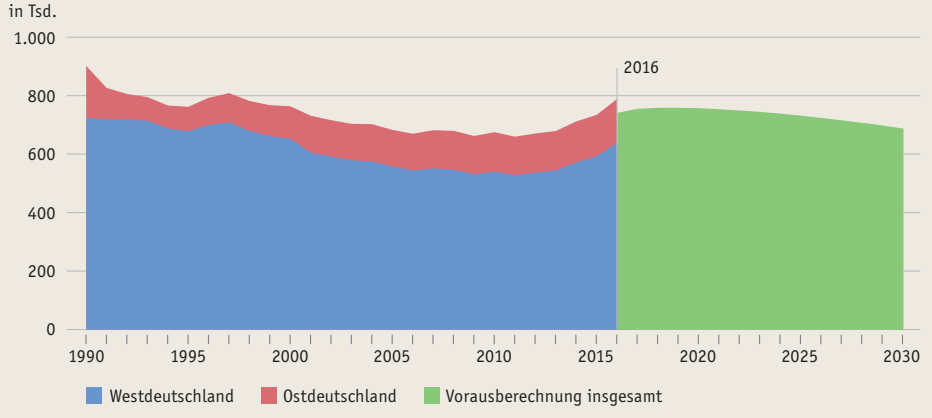
2016 wurden 792.123 Geburten verzeichnet; dies entspricht gegenüber dem Vorjahr einem Zuwachs von rund 54.500 Geburten. Damit sind die absoluten Geburtenzahlen bereits das fünfte Jahr in Folge gestiegen, was in den nächsten Jahren zu einer weiter steigenden Nachfrage an Bildungs- und Betreuungsangeboten zunächst im frühkindlichen (**C2**), später auch im schulischen Bereich führen wird (**D1**). Nach der aktualisierten Bevölkerungsvorausberechnung werden die Geburtenzahlen nach einem Hoch in den Jahren 2019 und 2020 aufgrund des Echoeffekts voraussichtlich langsam, aber kontinuierlich zurückgehen: Es kommt aufgrund der rückläufigen Anzahl potenzieller Mütter aus den geburtenschwachen Jahrgängen zu einem Geburtenrückgang (**Tab. A1-1A**, **Abb. A1-1**, **Abb. A1-5web**). So umfasste im Jahr 1994 die Gruppe der Frauen im Alter zwischen 18 und 40 Jahren noch rund 13,0 Millionen, 2016 waren es rund 10,6 Millionen, 2020 werden es laut der Prognose gut 10,0 Millionen und 2035 voraussichtlich nur noch rund 9,2 Millionen sein. Diese Entwicklung wird für Ost- als auch für Westdeutschland angenommen. In den Stadtstaaten hingegen bleibt die Zahl potenzieller Mütter perspektivisch eher stabil und wird sich durch zunehmende Urbanisierung unter Umständen sogar leicht erhöhen.

Weniger potenzielle Mütter durch Echoeffekt

Geburtenziffer 2016 erneut über 1,5

Im Jahr 2016 liegt die zusammengefasste Geburtenziffer Ⓜ in Deutschland im zweiten Jahr in Folge bei über 1,5 Kindern. Damit sich die Gesellschaft zahlenmäßig selbst reproduziert (ohne Betrachtung von Wanderungseffekten), muss die Geburtenziffer je Frau bei einem Wert von 2,1 Kindern liegen – dem sogenannten „Bestandserhaltungsniveau“. Zuletzt wurde dieser Wert zu Beginn der 1960er-Jahre erreicht. Frauen

Abb. A1-1: Geburtenentwicklung in Deutschland 1990 bis 2016 nach Regionen und Vorausberechnung bis 2030 (Anzahl)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik 2016, Mikrozensus 2016, 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung: Aktualisierte Rechnung auf Basis 2015 Variante 2-A Ⓜ

→ *Tab. A1-1A*

mit ausländischer Staatsbürgerschaft – eine Analyse nach Migrationshintergrund, die hier aussagekräftiger wäre, ist leider nicht möglich – bekommen mehr Kinder als deutsche Frauen (2,3 gegenüber 1,5 Kindern). Diese Differenz hatte sich in den Jahren von 1991 bis 2015 von 0,8 auf knapp 0,4 deutlich verringert; 2016 hat sich der Unterschied wieder auf die vormals bestehende Differenz von 0,8 vergrößert (**Tab. A1-2A**).

Wanderungen

Weiterhin mehr Zuzug nach Deutschland als Wegzug

Die Differenz von Zu- und Abwandernden – der Wanderungssaldo – liegt unabhängig von der Staatsbürgerschaft 2016 mit rund 500.000 Personen deutlich unter dem Höchstwert von mehr als 1,1 Millionen aus dem Jahr 2015. Unabhängig davon setzt sich damit der seit 2010 anhaltende Trend fort, dass mehr Personen nach Deutschland kommen als wegziehen. Bei den deutschen, albanischen und serbischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern ziehen mehr Personen – nahezu unabhängig vom Alter – ins Ausland als nach Deutschland einwandern. Aufgrund methodischer Änderungen in der amtlichen Wanderungsstatistik hat sich der negative Saldo bei den deutschen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern insgesamt deutlich erhöht; es ist davon auszugehen, dass die Abwanderung von Deutschen ins Ausland in den letzten Jahren unterschätzt wurde (**Abb. A1-4A**).

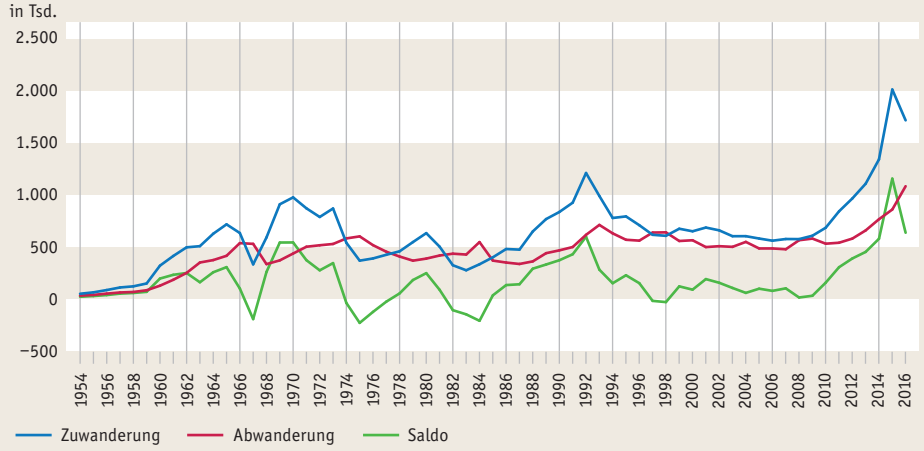
Zuzug Schutz- und Asylsuchender deutlich reduziert

Der Wanderungssaldo der Zu- und Abwandernden mit ausländischer Staatsbürgerschaft hatte im Jahr 2015 mit 1,16 Millionen Menschen seinen Höhepunkt erreicht; 2016 betrug er noch 635.000 (**Abb. A1-2**). Ein wichtiger Faktor dafür ist der Zuzug von Schutz- und Asylsuchenden, der sich seit 2015 auch aufgrund politischer Maßnahmen deutlich verlangsamt hat. So halbierte sich 2016 beispielsweise die Zahl der nach Deutschland kommenden syrischen Staatsbürgerinnen und -bürger gegenüber dem Vorjahr auf inzwischen rund 146.000 Personen; ebenfalls reduziert hat sich der Zuzug von Staatsangehörigen aus Afghanistan auf rund 56.000 Personen (– 30 %) und des Irak auf rund 47.700 Personen (– 6 %). Die Einflüsse von noch unbestimmten Faktoren wie dem Familiennachzug von Schutz- und Asylsuchenden, insbesondere von jüngeren Familienmitgliedern, oder der Rückkehr von Geflüchteten sind zahlenmäßig bisher kaum seriös abzuschätzen (**Abb. A1-4A**).

Hohe Zuwanderung in jüngeren Altersgruppen

In der Gruppe der unter 6-Jährigen beträgt der Wanderungssaldo 2016 rund 63.000 Personen, wobei etwas mehr Jungen (rund 33.000) als Mädchen (rund 30.000) zugewandert sind. In den folgenden Altersgruppen der 6- bis unter 18-Jährigen

Abb. A1-2: Zu- und Abwanderung von Ausländerinnen und Ausländern nach bzw. aus Deutschland sowie Saldo der Zu- und Abwanderung 1954 bis 2016 (Anzahl)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wanderungsstatistik 2016

→ *Tab. A1-3web*

ist dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern ebenfalls festzustellen: Insgesamt beträgt der Saldo in dieser Altersgruppe etwas mehr als 126.000 Personen, von denen knapp 61 % (rund 77.000) männlich und entsprechend 39 % (rund 49.000) weiblich sind.

2016 kommen die meisten Zugewanderten aus den Staaten Asiens.

2016 kommt die größte Anzahl von Zuzügen (abzüglich aller Fortgezogenen) wieder aus den Staaten Asiens. Die überwiegende Mehrheit stammt aus den von Bürgerkrieg und Instabilität geprägten Staaten des Nahen und Mittleren Ostens. Sowohl bei den unter 18-Jährigen als auch bei den 25- bis 50-Jährigen haben diese Staaten den größten Anteil am positiven Wanderungssaldo. Bemerkenswert ist der relativ große Anteil an unter 18-Jährigen – gemessen am Saldo des jeweiligen Staates –, die aus Afghanistan (47 %), dem Irak (40 %) und Syrien (45 %) nach Deutschland gekommen sind. Außer aus den Staaten Asiens stammt ein weiterer großer Teil der Zugewanderten aus der Europäischen Union (EU-28-Staaten: 76.700), vor allem aus Rumänien, Kroatien, Bulgarien und Polen. Die Mehrheit der Zugewanderten aus der Europäischen Union ist unter 25 Jahre alt (**Abb. A1-4A**).

Migrationshintergrund

Jeder Fünfte in Deutschland mit Migrationshintergrund, ...

2016 hat gut ein Fünftel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund (23 %). Deutlich höher liegen die Anteile allerdings im Kindes- und Jugendalter: Bei den unter 6-Jährigen beträgt ihr Anteil 38 %, bei den 6- bis unter 10-Jährigen 37 %, bei den 10- bis unter 15-Jährigen 34 % und bei den 15- bis unter 20-Jährigen 30 % (**Abb. A1-3A**; siehe auch Bildungsbericht 2016, Abb. H1-1, H1-3) und hat sich in den letzten Jahren weiter erhöht. Diese Anteile unterscheiden sich regional deutlich: Während etwa bei den 6- bis unter 10-jährigen Kindern in Westdeutschland und Berlin 42 % einen Migrationshintergrund haben, sind es in Ostdeutschland nicht einmal 11 %. Mit 96 % leben weiterhin die deutlich meisten Menschen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland und in Berlin, wobei die Anteile auch unterhalb der Landesebene regional äußerst heterogen verteilt sind.

... höhere Anteile in den jüngeren Altersgruppen

Insgesamt gehören 32 % der Menschen mit Migrationshintergrund der 2. Generation an, sind also in Deutschland geboren. Sie sind erwartungsgemäß insbesondere in den jungen Altersgruppen stark vertreten: Bei den unter 6-Jährigen mit Migrationshintergrund beträgt ihr Anteil rund 87 %, bei den 6- bis unter 10-Jährigen 79 % und bei den 10- bis unter 15-Jährigen 80 %. Noch bis zum Alter von 22 Jahren ist ihre Anzahl größer als die derjenigen mit eigener Zuwanderungserfahrung (1. Generation).

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 13. koordinierten Vorausberechnung basieren auf der aktualisierten Variante 2-A.

Variante 2-A geht von einer zusammengefassten Geburtenziffer von 1,5 Kindern (die Variante 2 auf Basis 2013 ging von 1,4 Kindern aus) und einer stärkeren Zuwanderung aus. Der angenommene Saldo liegt mit 750.000 Personen (2016) deutlich über der Prognose auf Basis 2013 von 450.000 (2016). Hinzu kommt eine Lebenserwartung von 84,7 Jahren bei den Jungen und 88,6 Jahren bei den Mädchen.

Zusammengefasste Geburtenziffer

Der Wert wird aus den aufsummierten altersspezifischen Geburtenziffern (Verhältnis aller Frauen eines Alters zu den von den Frauen dieses Alters im jeweiligen Kalenderjahr geborenen Kindern) für die 15- bis 49-jährigen Frauen generiert. Sie bezeichnet die Kinderzahl, die eine Frau im Laufe ihres Lebens erreichen würde, wenn ihr Geburtenverhalten dem der übrigen 15- bis 49-Jährigen desselben Kalenderjahres entspräche.

Wirtschaftliche Entwicklung

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als A2

Die finanzielle Lage der öffentlichen Haushalte und die wirtschaftliche Entwicklung stellen wichtige Rahmenbedingungen dar, die vielfältige Auswirkungen auf die Ausstattung des Bildungswesens mit Ressourcen haben und aus denen sich Anforderungen an den Qualifizierungsbedarf des Bildungswesens ableiten lassen. Wie die früheren Bildungsberichte gibt auch dieser einen globalen Überblick.

Wirtschaftliche Entwicklung

Positive wirtschaftliche Entwicklung setzt sich fort

Das reale Bruttoinlandsprodukt (BIP) als ein wesentlicher Indikator für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes nahm 2016 weiter zu. Mit einem Anstieg von 1,9 % setzte sich die positive wirtschaftliche Entwicklung der beiden Vorjahre fort (2014: + 1,9 %; 2015: + 1,7 %). Damit lag das deutsche BIP-Wachstum 2016 auf dem Niveau der EU-28-Staaten (2,0 %); für die 19 Länder der Eurozone fiel der Anstieg mit 1,8 % etwas schwächer aus.

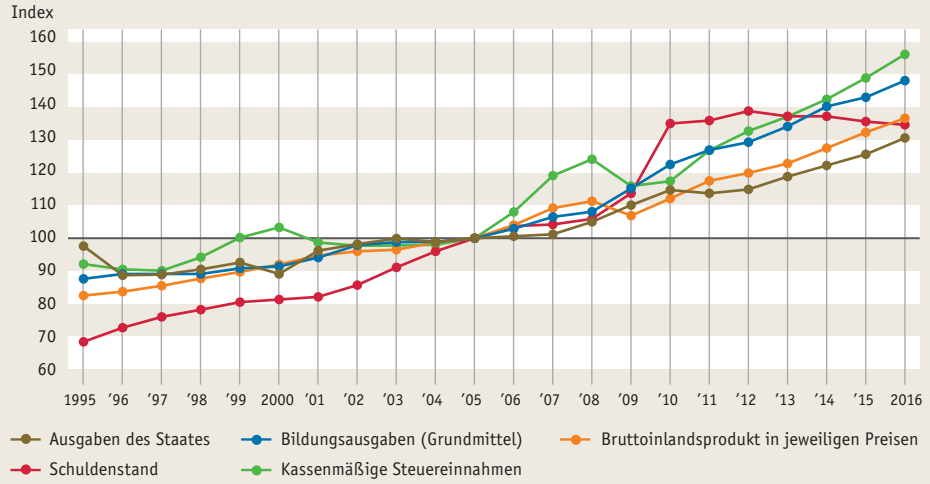
Deutliche regionale Unterschiede wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit

Innerhalb Deutschlands besteht bei der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit nach wie vor ein ausgeprägtes West-Ost- und ein Süd-Nord-Gefälle (**Tab. A2-4web**). Das BIP je Person lag 2016 im Gebiet von Ostdeutschland (mit Berlin) bei 29.477 Euro (77,2 % des Bundesdurchschnitts), in Westdeutschland betrug es 40.301 Euro (105,6 %). Dieser Unterschied ist damit etwas geringer als die Unterschiede in der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit zwischen den Flächenländern in Westdeutschland (etwa Bayern 115,8 %, Schleswig-Holstein 82,0 %). Die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit wird wegen der regionalen Unterschiede in den Wirtschaftsstrukturen und der ungleichen Verteilung sehr großer Unternehmen auch noch langfristig von größeren Differenzen geprägt sein; sie hat Auswirkungen vor allem auf die finanzielle Situation der Länderhaushalte und deren Ressourcen auch für das Bildungswesen (**Tab. A2-3web**).

Weiterhin positive Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt

Der Arbeitsmarkt der letzten Jahre weist eine insgesamt positive Bilanz aus. Seit 2006 hat sich die Zahl der Erwerbstätigen moderat erhöht. Für 2015 und 2016 folgten stabile Zuwächse, vor allem durch den Ausbau sozialversicherungspflichtiger Beschäftigungsverhältnisse. Die Arbeitslosigkeit ist in diesem Jahrzehnt auf ein Niveau von

Abb. A2-1: Entwicklung zentraler wirtschaftlicher Kennzahlen 1995 bis 2016 (Index 2005 = 100)



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

rund 2,7 Millionen im Jahresdurchschnitt 2016 gesunken, das sind 6,1 % aller zivilen Erwerbspersonen in Deutschland und damit die niedrigste nachgewiesene Arbeitslosenquote seit der Vereinigung. Dieser Befund ist sowohl für Westdeutschland (5,6 %) als auch für Ostdeutschland einschließlich Berlin (8,5 %) zu verzeichnen (**A3, Tab. A2-1A**). Gleichzeitig hat sich in den letzten Jahren die seit der Vereinigung bestehende große Differenz der Arbeitslosenquoten – im Jahr 2000 betrug sie in Westdeutschland noch 7,6 % und in Ostdeutschland 17,1 % – stark verringert.

Finanzsituation der öffentlichen Haushalte

Über alle Aufgabenbereiche hinweg stiegen die öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2006 und 2016 um 29,8 % an. Im Vergleich zum Vorjahr erhöhten sich die Nettoausgaben 2016 um insgesamt 4,2 %.

Gut 20 % der Nettoausgaben der öffentlichen Haushalte für Bildung

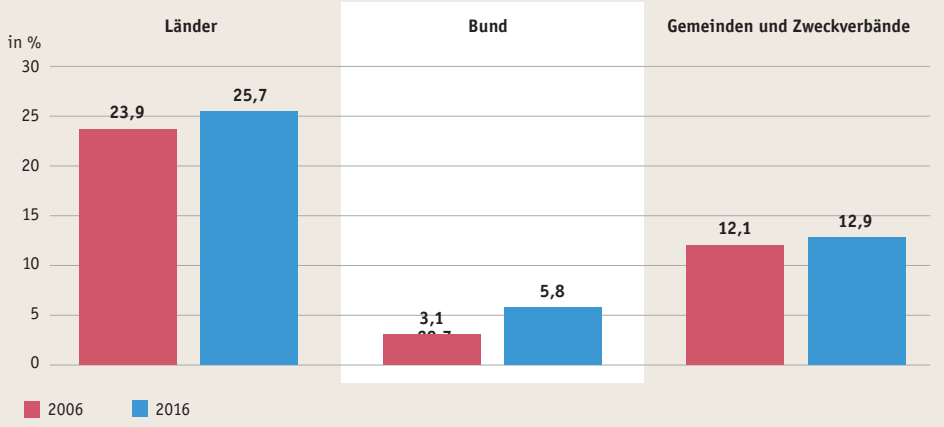
Die öffentlichen Haushalte finanzieren mit rund vier Fünfteln den Großteil der gesamten Bildungsausgaben (vgl. **B3**). Der Anteil der Bildungsausgaben an den Nettoausgaben des öffentlichen Gesamthaushalts lag im Jahr 2014 bei 20,4 % (nach vorläufigen Ergebnissen 2015: 20,6 %; 2016: 20,5 %).

Verglichen mit dem Jahr 2010 ist der Anteil des Bildungsbereiches an den öffentlichen Haushalten von Bund, Ländern und Gemeinden/Zweckverbänden gestiegen. Der Anteil der Bildung am Haushalt der Länder ist mit 26 % am höchsten, auch der Bund hat seine Ausgaben in den letzten Jahren sukzessive erhöht, vor allem durch die BAföG-Reform, Bundesmittel für den Hochschulpakt, die Exzellenzinitiative und den Qualitätspakt Lehre (**F3**, **Abb. A2-2**).

Die Steuereinnahmen sind 2016 – insbesondere durch deutlich höhere Einnahmen aus Gemeinschaftssteuern – weiter gestiegen, gegenüber dem Vorjahr um 32,5 Milliarden Euro (**Tab. A2-1A**).

Der Schuldendienst und die Versorgungszahlungen an pensionierte Beamtinnen und Beamte werden in den kommenden Jahren und Jahrzehnten weiter einen erheblichen Ausgabenanteil in den öffentlichen Haushalten ausmachen. Die finanzielle Belastung der öffentlichen Haushalte durch Versorgungszahlungen hat sich zwischen 1995 und 2016 mehr als verdoppelt: Sie erfordert mit 54,8 Milliarden Euro ca. 4,4 % der unmittelbaren Ausgaben der öffentlichen Haushalte (**Tab. A2-2A**). Längerfristig werden die Versorgungszahlungen den Gestaltungsspielraum der öffentlichen Haushalte noch stärker als bisher einschränken.

Abb. A2-2: Öffentliche Bildungsausgaben in Relation zum öffentlichen Gesamthaushalt 2006 und 2016 nach Ländern und Körperschaftsgruppen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Jahresrechnungsstatistiken, Haushaltsansatzstatistiken, Bildungsfinanzbericht 2017

→ Tab. A2-5web

Schuldenstand zweites Jahr in Folge gesunken

In den letzten beiden Jahren ist der Schuldenstand der öffentlichen Haushalte gesunken. Die Verschuldung des öffentlichen Gesamthaushaltes gegenüber dem nicht öffentlichen Bereich belief sich zum 31. Dezember 2016 auf 2.006,4 Milliarden Euro. 2016 verringerte sich der Schuldenstand im Vergleich zum Vorjahr um 15,1 Milliarden Euro. Während die Konjunkturprogramme zur Überwindung der Wirtschaftskrise im Jahr 2010 noch einen starken Anstieg des Schuldenstandes bewirkten, führte das auch im Ergebnis der Wirtschaftskrise stark gesunkene Zinsniveau durch absolut gesunkene Zinsausgaben zu einer Entlastung der öffentlichen Haushalte. Durch diesen Sondereffekt konnte der Anteil der Zinsausgaben am Kreditmarkt 2016 auf 3,7 % der unmittelbaren Ausgaben der öffentlichen Haushalte gesenkt 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“ (siehe 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 (z. B. Kindergartengebühren) werden nicht eliminiert.

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).

A 3

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als A3

Erwerbstätigkeit

Die Erwerbssituation ist eng an die demografische und die wirtschaftliche Entwicklung, aber auch an die individuelle Qualifikation sowie an familiale Faktoren gekoppelt. Erwerbstätigkeit verringert das Armutsrisiko und ist ein wichtiger Teil der sozialen Einbindung in die Gesellschaft (**A4**). Nachdem im letzten Bericht die Struktur der Erwerbsbevölkerung einen Schwerpunkt des Indikators bildete, werden diesmal anknüpfend an den Bildungsbericht 2012 der Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft sowie die Veränderung der Beschäftigungsformen thematisiert. Eine weitere Analyse widmet sich den Erwerbstätigkeitskonstellationen in Paarfamilien nach der Art und dem Umfang der Erwerbstätigkeit der Partner.

Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft

Der zuletzt im Bildungsbericht 2012 beschriebene strukturelle Wandel hin zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft setzt sich weiter fort. Ein deutliches Indiz dafür ist der Anteil der Beschäftigten in Dienstleistungsberufen: Waren laut Mikrozensus 1995 bereits 62 % aller Erwerbstätigen Ⓜ in entsprechenden Berufen beschäftigt (vgl. Bildungsbericht 2012, A2), waren es 2012 73 % und 2016 74 %. Traditionell waren und sind Frauen in den Dienstleistungsberufen stark vertreten: Ihr Anteil unter den Beschäftigten in diesem Bereich liegt bei 54 % und damit auf dem Niveau von 1995. 9 von 10 erwerbstätigen Frauen sind 2016 im Dienstleistungsbereich tätig. Innerhalb des Dienstleistungssektors ist das Geschlechterverhältnis jedoch recht heterogen: So zeigt sich, dass Frauen etwa bei den personenbezogenen (71 %) wie auch den kaufmännischen und unternehmensbezogenen Dienstleistungen (61 %) überwiegen, während der Männeranteil bei den IT- und naturwissenschaftlichen (79 %), aber auch bei den sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungsberufen (65 %) höher ist (**Tab. A3-1A**).

9 von 10 erwerbstätigen Frauen arbeiten im Dienstleistungsbereich

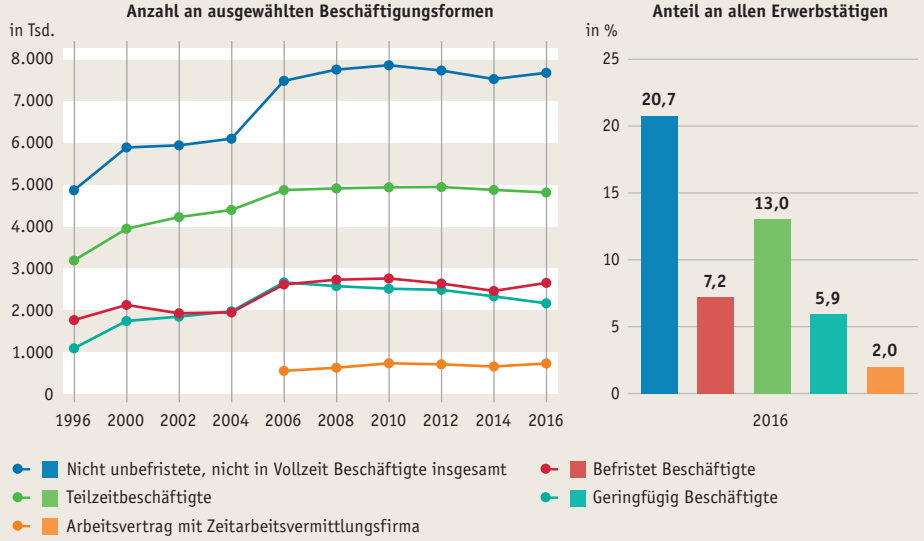
Im Zuge des Strukturwandels, des kontinuierlichen technologischen Fortschritts, der fortschreitenden Digitalisierung und auch der Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft verändern sich die Anforderungsprofile der Erwerbstätigen in nahezu allen Sektoren und Berufsfeldern: Manuelle Fertigkeiten verlieren oftmals an Bedeutung, im Gegenzug gewinnen Kommunikations-, Problemlöse- sowie Medienkompetenzen und die Fähigkeit zum analytischen Denken an Gewicht (**D8**, **E4**). In den IT- und naturwissenschaftlichen Dienstleistungsberufen ist der Anteil der Erwerbstätigen, der mit einer Hochschul- oder Meisterausbildung über einen hohen Bildungsstand verfügt, mit 53 % sehr hoch; auch bei den personenbezogenen (36 %) wie auch den kaufmännischen und unternehmensbezogenen Dienstleistungen (30 %) weist ein größerer Anteil der Beschäftigten einen hohen Bildungsstand Ⓜ auf. Niedrigqualifizierte sind lediglich bei den sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungsberufen mit 27 % in größerer Anzahl zu finden. Vor dem Hintergrund dieses Strukturwandels und der damit einhergehenden Anforderungen an die Qualifikation der Erwerbstätigen – nicht nur im Dienstleistungssektor – wird deutlich, dass die etwa im Rahmen der „Strategie Europa 2020 für Beschäftigung und Wachstum“ geforderten übergeordneten Ziele wie höhere Bildungsabschlüsse und die Betonung der kontinuierlichen Weiterbildung den Anforderungen des Arbeitsmarkts entsprechen (**Tab. A3-1A**).

Steigende Anforderungen an den Bildungsstand der Erwerbstätigen

Wandel der Beschäftigungsformen

Die positive wirtschaftliche Entwicklung findet ihre Entsprechung auch auf dem Arbeitsmarkt. Die Zahl der Kernerwerbstätigen – der erwerbstätigen Personen von 15 bis unter 65 Jahren, die sich nicht parallel in Ausbildung befinden – stieg seit 2010 um gut 2 Millionen auf insgesamt 37,1 Millionen im Jahr 2016 an, ein Plus von 6 %. Der

Abb. A3-1: Entwicklung der Erwerbstätigkeit* in ausgewählten Beschäftigungsformen 1996 bis 2016 (Anzahl) sowie Anteil ausgewählter Beschäftigungsformen an allen Erwerbstätigen 2016 (in %)



* *Daten zu Zeitarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmern erst ab 2006 verfügbar. Angaben lassen sich nicht aufsummieren, da sich die Gruppen überschneiden.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus → ***Tab. A3-4web***

Ausbau der Erwerbstätigkeit und Rückgang geringfügiger Arbeitsverhältnisse

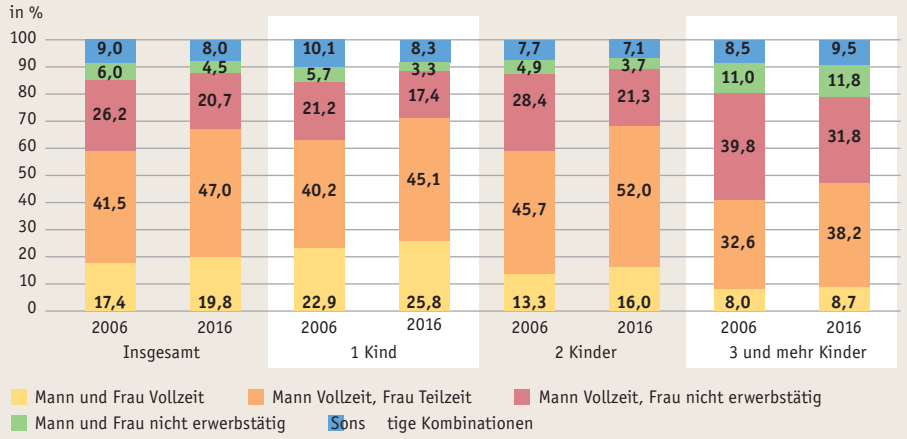
Anstieg der Erwerbstätigkeit bei gleichzeitigem Rückgang der Arbeitslosigkeit (**A2**) ist auch mit einem Rückgang des Anteils der Personen einhergegangen, die geringfügig oder in Teilzeit, befristet oder als Zeitarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmer beschäftigt sind (**Abb. A3-1**). Der Anteil der Beschäftigten, auf die mindestens eines dieser Kriterien zutrifft, sank im selben Zeitraum von 22,4 % auf 20,7 %. Dies macht deutlich, dass das Beschäftigungswachstum nicht mit einem Ausbau von befristeten Arbeitsverhältnissen einhergeht und auch Ressourcen durch das Aufstocken von geringfügigen und Teilzeit- zu Vollzeitverträgen gewonnen werden. Während zumindest die Teilzeitarbeit in vielen Fällen auch von den Erwerbstätigen gewollt ist, dürften befristete Beschäftigung und Zeitarbeit als Vertragsformen betrachtet werden, die oft dem Interesse der Arbeitgeber entsprechen, flexibel mit Arbeitskräften agieren zu können, aber seltener im direkten Interesse des Erwerbstätigen sind (**Tab. A3-2A**).

Frauen 6-mal häufiger teilzeitbeschäftigt als Männer

Während befristete Beschäftigungsverhältnisse mit 7 % bei den Männern und 8 % bei den Frauen in etwa gleich häufig vorkommen, sind Frauen mit 24 % gegenüber 4 % bei den Männern deutlich häufiger in Teilzeit beschäftigt und mit 10 % gegenüber 3 % auch deutlich häufiger geringfügig (**Tab. A3-4web**).

Auch bei Beschäftigungsverhältnissen in Teilzeit, bei Befristungen, geringfügigen Tätigkeiten oder als Zeitarbeitnehmerin oder -arbeitnehmer zeigt sich die Bedeutung eines höheren Bildungsstands: Mit höherer Qualifikation sinkt der Anteil der unter diesen Bedingungen Beschäftigten. Sind bei den Hochqualifizierten 14 % in mindestens einer dieser Formen beschäftigt, sind es bei Beschäftigten mit mittlerem Bildungsstand 21 % und bei denen mit niedrigem Bildungsstand mit 36 % über ein Drittel (**Tab. A3-4web**).

Abb. A3-2: Erwerbstätigkeitskonstellationen in Paarfamilien mit Kindern unter 18 Jahren 2006 und 2016 nach Anzahl der Kinder im Haushalt (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus → ***Tab. A3-3A***

Familienbezogene Erwerbsstruktur

Das Zusammenspiel von Familienzeit und Beruf lässt sich in Paarfamilien auf vielerlei Weise ausgestalten. Die Analysen dieses Abschnitts erfolgen auf Grundlage der Betrachtung von Familienformen mit Kindern unter 18 Jahren, bei denen beide Eltern im Haushalt leben – unabhängig davon, ob als Lebensgemeinschaft oder verheiratet – und beide im erwerbsfähigen Alter (hier: von 15 bis unter 65 Jahre alt) sind. Unter Berücksichtigung der 3 Möglichkeiten Vollzeit/Teilzeit/Nichterwerbstätigkeit Ⓜ beider Partner ergeben sich unterschiedliche Konstellationen für Paarfamilien.

In 2 von 3 Familien Frauen höchstens in Teilzeit tätig

Unabhängig von der Erwerbstätigkeit des Partners/der Partnerin ist in 88 % der Fälle der Mann, in 23 % die Frau in Vollzeit erwerbstätig; einer Teilzeiterwerbstätigkeit gehen 5 % der Männer und 51 % der Frauen nach; keine Erwerbstätigkeit des Mannes liegt in 7 %, der Frau in 27 % der Fälle vor (**Tab. A3-2A**).

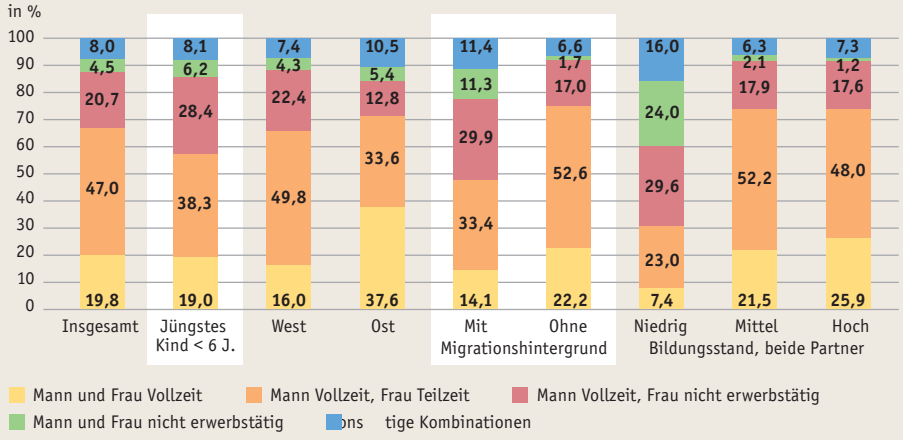
2016 arbeiten in 47 % der Paarfamilien die Männer in Vollzeit und Frauen in Teilzeit; hat die Familie ein Kind, liegt der Anteil bei 45 %, bei 2 Kindern bei 52 % (**Tab. A3-3A**, **Abb. A3-2**). 2006 war die Kombination der Vollzeittätigkeit des Mannes und der Teilzeittätigkeit der Frau noch bei 42 % der Paarfamilien anzutreffen, sodass sich deutlich ein Anstieg der Teilzeiterwerbstätigkeit der Frauen abbildet.

In mit 21 % etwas mehr als einem Fünftel der Familien ist die Erwerbssituation geprägt durch die Vollzeiterwerbstätigkeit des Mannes und die Nichterwerbstätigkeit der Frau, das sogenannte „männliche Alleinverdienermodell", das in Westdeutschland früher weit verbreitet war. Im Zehnjahresvergleich zeigt sich hier ein Rückgang um über 5 Prozentpunkte. Der Anteil dieses Rollen- und Familienmodells steigt in Abhängigkeit von der Anzahl der Kinder im Haushalt (**Tab. A3-3A**, **Abb. A3-2**).

Von den Familien mit mindestens einem Kind sind mit knapp 26 % in jeder vierten Familie beide Partner in Vollzeit erwerbstätig – ein Anteil, der sich seit 2006 um annähernd 3 Prozentpunkte erhöht hat. Steigt die Zahl der Kinder, so reduziert sich oftmals die Arbeitszeit der Frau bis hin zu ihrer Nichterwerbstätigkeit.

In knapp 12 % der Familien mit 3 und mehr Kindern sind beide Partner nicht erwerbstätig; die Kinder dieser Familien fallen damit in die soziale Risikolage (**A4**) (**Tab. A3-2A**, **Tab. A3-3A**, **Abb. A3-2**).

Abb. A3-3: Erwerbskonstellationen in Paarfamilien mit Kindern unter 18 Jahren nach Alter des jüngsten Kindes, Region, Migrationshintergrund (MHG) des Mannes, Bildungsstand 2016 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus → ***Tab. A3-6web, Tab. A3-7web***

Frauen im Osten häufiger und mit größerem Volumen erwerbstätig als im Westen

Einen deutlichen Einfluss auf die Erwerbstätigkeitskonstellationen hat das Alter der Kinder im Haushalt. Ist das jüngste Kind in der Familie unter 6 Jahre alt, ist in 30 % der Fälle die Frau nicht erwerbstätig. Auch 25 Jahre nach der Vereinigung sind dabei noch deutliche Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland zu erkennen: Im Osten sind in mehr als jeder dritten Familie (38 %) beide Partner in Vollzeit beschäftigt, in Westen lediglich in 16 % der Familien. Die Erwerbstätigkeit der Frauen ist bei den Familien mit Migrationshintergrund des Mannes etwas weniger stark ausgeprägt: In einem Drittel (33 %) der Fälle ist der Mann in Vollzeit und die Frau in Teilzeit erwerbstätig, beinahe ebenso häufig ist der Mann in Vollzeit tätig und die Frau nicht erwerbstätig (30 %). Nur in 14 % der Fälle sind beide Partner in Vollzeit erwerbstätig (**Tab. A3-6web**, **Abb. A3-3**).

In Familien mit Migrationshintergrund Frauen seltener erwerbstätig

Erwerbsbeteiligung und -umfang steigen deutlich mit dem Bildungsstand

Die Erwerbstätigkeitskonstellationen in Familien insgesamt unterscheiden sich deutlich nach dem Bildungsstand der Partner. Ein niedriger Bildungsstand geht oft mit Nichterwerbstätigkeit einher: Haben beide Partner einen niedrigen Bildungsstand, sind in fast jedem vierten Fall beide Partner, bei einem weiteren Drittel der Fälle nur die Frau nicht erwerbstätig (vgl. auch **H3**). Schon ein mittlerer Bildungsstand verbessert die Situation deutlich: In Familien, in denen beide Partner eine Berufsausbildung oder das Abitur haben, ist in lediglich 2 % der Fälle keiner der Partner erwerbstätig, in 18 % der Fälle ist der Mann in Vollzeit tätig und die Frau nicht erwerbstätig und in 22 % der Fälle beide Partner in Vollzeit tätig. Der Anteil der Familien, in denen beide Partner in Vollzeit arbeiten, ist in Familien mit einem hohen Bildungsstand beider Partner mit 26 % noch etwas höher (**Tab. A3-7web**, **Abb. A3-3**).

Methodische Erläuterungen

Erwerbstätigkeit, Erwerbsbeteiligung, Voll- und Teilzeittätigkeit
Vgl. Glossar: *Erwerbsstatus nach ILO-Konzept*. Die Grenze zwischen Voll- und Teilzeittätigkeit wird für die hier vorgenommenen Analysen bei einer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von 32 Stunden definiert.

Bildungsstand bzw. Bildungsniveau
Als Maß für das Bildungsniveau im internationalen Vergleich werden die ISCED-Niveaus herangezogen. Hier wird eine Klassifizierung in die drei Kategorien „niedrig", „mittel" und „hoch" vorgenommen: Ein vorliegender Hochschulabschluss oder eine abgeschlossene Techniker-/Meisterausbildung wird als hoher Bildungsstand verstanden (ISCED 5 und höher); bei einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer vorhandenen (Fach-)Hochschulreife liegt ein mittlerer Bildungsstand vor (ISCED 3/4). Liegt hingegen weder eine abgeschlossene Berufsausbildung noch eine (Fach-)Hochschulereife vor, ist der Bildungsstand niedrig (ISCED kleiner als 3).

A 4

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als A4

Familien- und Lebensformen

Für Kinder stellt die Familie den ersten und einflussreichsten Ort der Sozialisation und der Persönlichkeitsbildung dar (vgl. **C1**). Die bildungsrelevanten Ressourcen der Familie und des sozialen Umfelds sind für die Bildungschancen der Kinder in Deutschland nach wie vor ein entscheidender Faktor. Neben den Ressourcen der Eltern können auch im Haushalt lebende Geschwister zur familialen Anregung beitragen und einen Vorbildcharakter haben. Hier ist zunächst zu fragen, in welchen Familienformen und, im Speziellen, ob Kinder in Ein- oder in Mehrkindfamilien aufwachsen. Daran schließt sich eine Analyse der sozialen, finanziellen und bildungsbezogenen Risikolagen an, deren Vorliegen einen negativen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder haben kann.

Familienformen Ⓜ

Rückgang des Bevölkerungsanteils in Familienstrukturen setzt sich fort

Die Formen des Zusammenlebens unterliegen einer langsamen, aber kontinuierlichen Veränderung: Mit Blick auf die letzten 20 Jahre zeigt sich deutlich, dass die Form des Zusammenlebens in Familien, also von Erwachsenen (Ehepaare, Lebensgemeinschaften, Alleinerziehenden) mit minderjährigen Kindern in einem Haushalt, stetig abnimmt. Lebten 1996 noch 57 % der Bevölkerung in solchen Familienzusammenhängen, ist es 2016 mit 48 % weniger als die Hälfte. Nicht unberücksichtigt bei der Interpretation dieser Zahlen darf jedoch der demografische Wandel bleiben: In einer alternden Bevölkerung gibt es beinahe zwangsläufig immer mehr Haushalte mit älteren Menschen, die nicht mehr mit ihren minderjährigen Kindern zusammenleben. Es ist also verkürzt, diese Entwicklung lediglich auf einen Einstellungswandel bei den jüngeren Menschen zurückzuführen. Der deutlich erkennbare Ost-West-Unterschied hinsichtlich der Lebens- und Familienformen besteht auch über ein Vierteljahrhundert nach der Vereinigung Deutschlands fort. Zu dem Geburteneinbruch in den frühen 1990er-Jahren in Ostdeutschland und dem damit verbundenen Echoeffekt (**A1**) kam das innerdeutsche Wanderungsverhalten in den Nachwendejahren hinzu (**Abb. A4-1**, **Tab. A4-1A**).

Ehepaare mit Kindern weiter häufigste Familienform, besonders bei den Familien mit Migrationshintergrund

Über ein Drittel der Bevölkerung Deutschlands lebt in der Familienform „Ehepaare mit Kindern", wobei sich der stetige Rückgang dieser Familienform seit nunmehr 20 Jahren fortsetzt. In Westdeutschland und insbesondere bei den Menschen mit Migrationshintergrund ist diese Form des Zusammenlebens stärker verbreitet als in Ostdeutschland und bei Menschen ohne Migrationshintergrund. Betrachtet man als Bezugsgröße lediglich die Bevölkerung in Familienformen, leben 2016 knapp drei Viertel in der Form „Ehepaare mit Kindern", 9 % in nichtehelichen Lebensgemeinschaften und 17 % in Alleinerziehendenfamilien. Die entsprechenden Anteile lagen 1996 bei knapp 85 % für Ehepaare, 4 % für nichteheliche Lebensgemeinschaften und 12 % für Alleinerziehendenfamilien (**Abb. A4-1**, **Tab. A4-1A**).

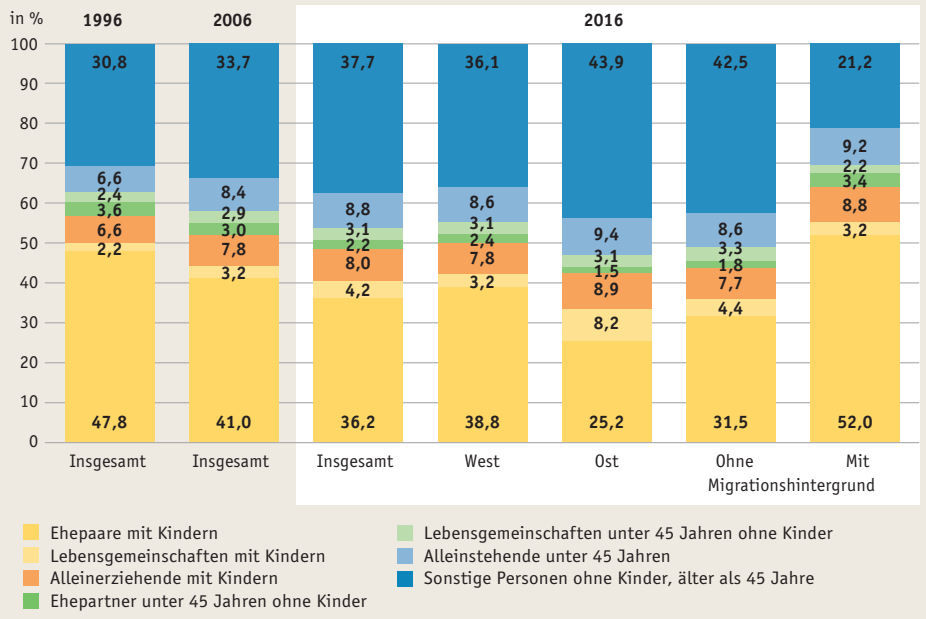
Geschwisterstrukturen in den letzten Jahren weitgehend konstant

In mehr als der Hälfte der Familien lebt 2016 1 Kind (noch) ohne Geschwister (52 %), in 38 % der Familien leben 2 Kinder und nur in jeder zehnten Familie 3 und mehr Kinder unter 18 Jahren im Haushalt. Die durchschnittliche Kinderzahl bei den Familien mit 3 und mehr Kindern liegt seit 1996 konstant bei 3,4 Kindern (**Abb. A4-2**, **Tab. A4-2A**).

1996 gab es anteilig noch mehr Zweikind- und weniger Einkindfamilien. Diese rückläufige Entwicklung ist in Ostdeutschland aktuell nicht festzustellen: Seit 2006 ist der Anteil von Familien mit 2 Kindern deutlich zulasten der Einkind-Paarhaushalte gestiegen, ohne dabei jedoch die hohen Anteile von Westdeutschland zu erreichen.

Auch bei den Einkindfamilien sind deutschlandweit deutliche strukturelle Änderungen hinsichtlich der Familienformen zu erkennen: War vor 20 Jahren die Fa-

Abb. A4-1: Bevölkerung Deutschlands 1996, 2006 und 2016 nach Lebensformen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus → ***Tab. A4-1A***

milienform bei 18 % der Einkindfamilien „alleinerziehend", gilt dies aktuell für gut 25 % – wobei dieser Anstieg beinahe ausschließlich durch Familien ohne Migrationshintergrund bedingt ist.

Jede 5. Familie alleinerziehend

Waren 2006 noch 18 % aller Familien Alleinerziehendenfamilien, sind es 2016 knapp 20 %. Auffällig ist, dass die Anteile der Alleinerziehenden mit 1, 2 sowie 3 und mehr Kindern bei den Menschen mit Migrationshintergrund teilweise deutlich stärker gestiegen sind als bei denen ohne Migrationshintergrund. Ins Auge fallen auch die unabhängig von der Kinderzahl hohen Anteile von Alleinerziehenden in Ostdeutschland: Knapp ein Drittel der Einkindfamilien und knapp ein Fünftel der Mehrkindfamilien ist dort alleinerziehend.

Die offensichtlichsten Unterschiede zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund sind der bei den Menschen mit Migrationshintergrund höhere Anteil von Paarfamilien (84 %) und der höhere Anteil von Familien mit mindestens 2 Kindern (53 %).

Kinder aus Familien mit Risikolagen

Nach wie vor ist in Deutschland ein im internationalen Vergleich enger Zusammenhang zwischen familialen Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb nachweisbar (vgl. **B4**, **C1**, **D1**, **D8**, **F2**). Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern lassen sich anhand einiger Strukturmerkmale der Familien, etwa des formalen Bildungsstands der Eltern, des sozioökonomischen Status der Familie sowie der elterlichen Erwerbsbeteiligung, beschreiben. Hieraus können 3 Arten von Risikolagen abgeleitet werden: die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale sowie die finanzielle Risikolage. In Deutschland ist 2016 mit gut 30 % fast jedes dritte Kind von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen (**Tab. A4-3A**, **Tab. A4-4web**).

Jedes 3. Kind von mindestens einer Risikolage betroffen

Eine typische Folge der Risikolage *formal gering qualifizierter Eltern* kann die fehlende Unterstützungsmöglichkeit für die Kinder etwa in schulischen Belangen sein,

Anteil der Kinder aus formal gering qualifizierten Elternhäusern stabil

da beide Eltern weder eine Hochschulzugangsberechtigung noch eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können. 12 % der Kinder sind von dieser Risikolage betroffen, seit 2006 hat dieser Anteil keine wesentliche Änderung erfahren (**Tab. A4-6web**).

Soziale Risikolage leicht rückläufig

In den meisten Haushalten sind heute beide Elternteile erwerbstätig, wenn auch häufig mit unterschiedlichen Arbeitszeitvolumina (**A3**). Dennoch wachsen 2016 10 % der Kinder in Haushalten ohne erwerbstätige Eltern auf. Durch diese *soziale Risikolage* fehlt den Kindern unter Umständen der Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens, den Erwerbstätigkeit mit sich bringt, so etwa zu Hilfeleistungen, Anerkennung und Kontakten bis hin zum Finden von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen (2006: 12 %) (**Tab. A4-6web**).

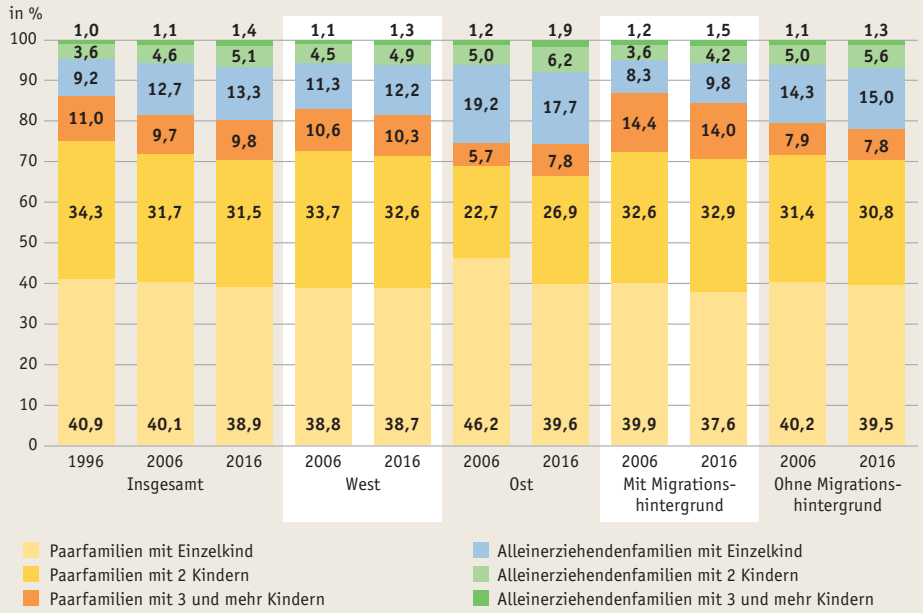
Anteil armutsgefährdeter Kinder weiter hoch, insbesondere bei vielen Geschwistern

Mit aktuell 20 % (2006: 19 %) ist die *finanzielle Risikolage* mit einem Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze Ⓜ unabhängig vom Migrationsstatus und der Familienform weiterhin am häufigsten, vor der auch Erwerbstätigkeit nicht immer zu schützen vermag (**Tab. A4-6web**).

Mit der Anzahl der Kinder in der Familie steigt auch das Risiko der Armutsgefährdung: Kinder in Einkindfamilien sind zu 16 %, Kinder in Zweikindfamilien zu 17 % und Kinder, die in Familien mit 3 und mehr Kindern aufwachsen, zu 33 % von dieser Risikolage betroffen.

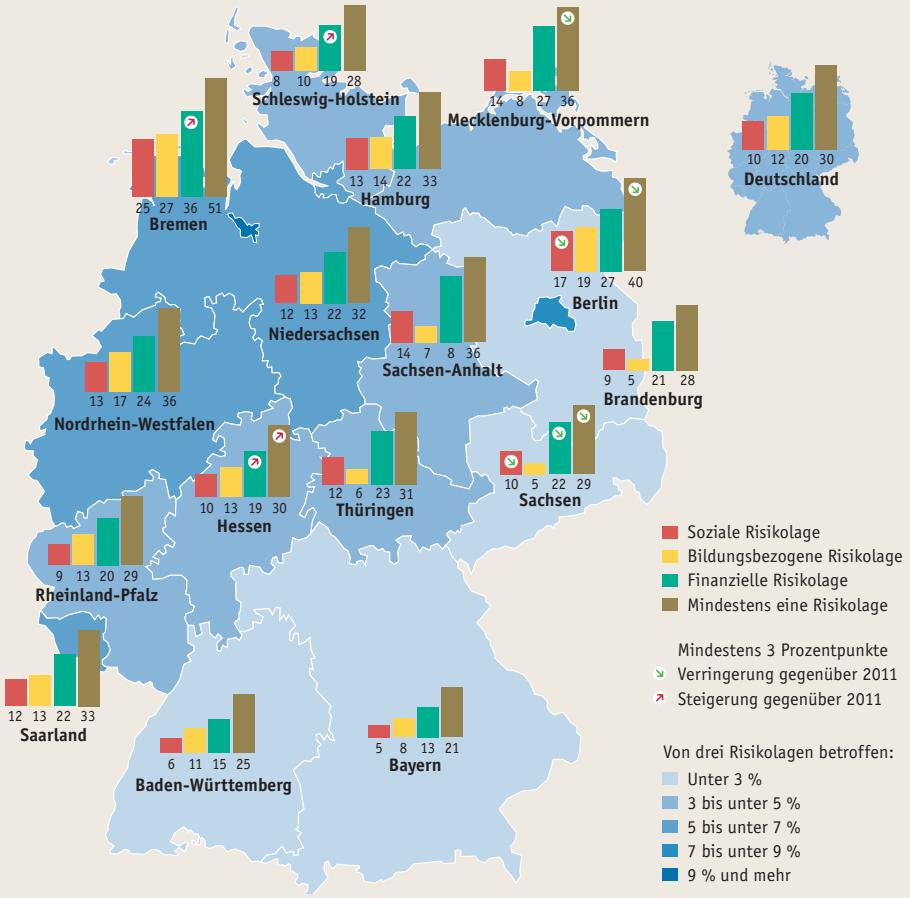
Die Armutsgefährdungsgrenze legt in Relation zum Durchschnittseinkommen fest, ab welchem Einkommen Personen und Familien in einer Gesellschaft als relativ arm gelten. Die Grundsicherung SGB II legt hingegen fest, wie viel Lebensunterhalt für ein menschenwürdiges Leben benötigt wird. Trotz dieser ganz unterschiedlichen Ansätze sind zwischen der finanziellen Risikolage und den Anteilen der in SGB-II-Bedarfsgemeinschaften („Hartz-IV-Haushalten") lebenden Kinder Parallelen auszumachen: Auch wenn die Anteilswerte der SGB-II-Bedarfsgemeinschaften deutlich niedriger sind, zeigt die Rangliste der Bundesländer bei beiden Kennziffern unübersehbare Gemeinsamkeiten.

Abb. A4-2: Haushalte mit Kindern unter 18 Jahren in Deutschland 1996, 2006 und 2016 nach Familienformen, Anzahl der Kinder unter 18 Jahren im Haushalt, Migrationshintergrund und Ländergruppe (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus → *Tab. A4-2A*

Abb. A4-3: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2016 nach Ländern (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ *Tab. A4-3A*

Für alle 3 Risikolagen gilt, dass Kinder Alleinerziehender und aus Familien mit Migrationshintergrund – dort mit deutlichen Unterschieden je nach Herkunft – überdurchschnittlich häufig betroffen sind (**Tab. A4-6web**, **Tab. A4-7web**).

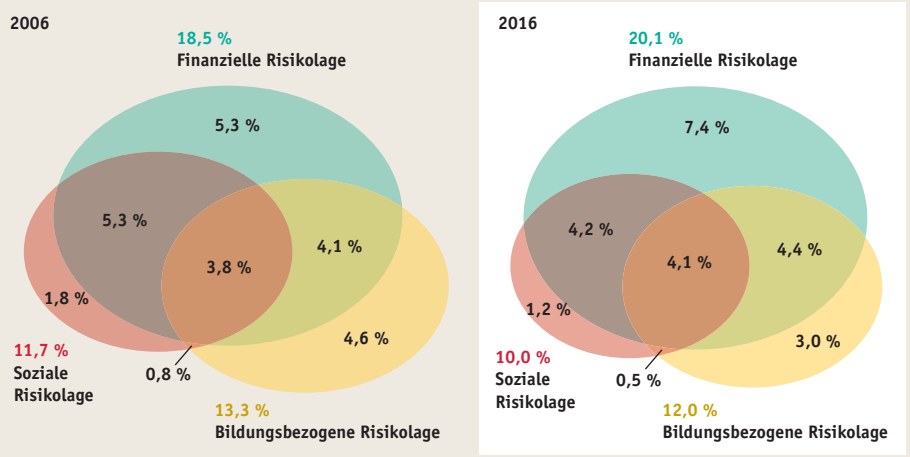
Risikolagen regional stark unterschiedlich ausgeprägt

Zwischen den Ländern unterscheiden sich die Werte für die Risikolagen zum Teil erheblich. Die bildungsbezogene Risikolage ist in den ostdeutschen Flächenländern deutlich geringer ausgeprägt als im Westen: Etliche Personen der Elterngeneration haben noch das DDR-Bildungssystem durchlaufen, das Geringqualifizierte nur in sehr geringer Anzahl hervorbrachte; zudem dürfte der im Vergleich zum Westen geringere Bevölkerungsanteil weniger gut ausgebildeter Personen mit Migrationshintergrund eine Rolle spielen. Wegen der schwierigen Arbeitsmarktlage im Osten tritt die soziale Risikolage dort hingegen häufiger auf als im Westen. Die Stadtstaaten liegen bei allen Risikolagen über dem Bundesdurchschnitt, Hamburg allerdings nur knapp. In Bremen ist der Anteil der von allen 3 Risikolagen betroffenen Kindern besonders hoch: Mit 15 % ist er beinahe viermal so hoch wie der Bundesdurchschnitt und auch mehr als doppelt so hoch wie im zweitplatzierten Land Berlin (7 %) (**Abb. A4-3**, **Tab. A4-3A**).

Deutlicher Zusammenhang von finanziellem und Bildungsrisiko

Die 3 Risikolagen bestehen nicht unabhängig voneinander. So zeigt sich etwa, dass 2016 die bildungsbezogene Risikolage häufiger mit der finanziellen Risikolage zusammenfällt (8,5 %) als mit der sozialen Risikolage (4,6 %). Ausschließlich vom finanziellen Risiko betroffen sind 7,9 % der Kinder: Sie wachsen mithin in einem Elternhaus auf, in dem mindestens ein Erwachsener erwerbstätig ist und auch mindestens ein Erwachse-

Abb. A4-4: Überschneidungen der Risikolagen der unter 18-Jährigen 2006 und 2016



Lesebeispiel: Vom finanziellen Risiko sind 2016 insgesamt 20,1 % der Kinder unter 18 Jahren betroffen (grüne Fläche einschl. Überschneidungen). 8,3 % sind neben dem finanziellen auch dem sozialen Risiko (Überschneidung grün/rot einschl. Überschneidung grün/rot/gelb) und 8,5 % neben dem finanziellen auch dem Risiko des bildungsfernen Elternhauses (Überschneidung grün/gelb einschl. Überschneidung grün/gelb/rot) ausgesetzt. 4,1 % der Kinder sind neben der finanziellen auch von den beiden anderen Risikolagen (Überschneidung grün/gelb/rot) betroffen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus → ***Tab. A4-7web***

ner eine Hochschulzugangsberechtigung oder eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen kann, aber dennoch eine Armutsgefährdung vorliegt (**Abb. A4-4**).

Kinder mit Migrationshintergrund viermal häufiger von allen 3 Risikolagen betroffen als Kinder ohne Migrationshintergrund

Während fast jedes dritte Kind in Deutschland von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen ist, ist dieser Anteil bei den Kindern Alleinerziehender mit 59 % beinahe doppelt so hoch. Auch Kinder mit Migrationshintergrund sind mit 49 % stark betroffen, wobei sich dieser Wert seit 2006 um 6 Prozentpunkte verringert hat. In Familien mit türkischer Herkunft sank der Wert im gleichen Zeitraum um 10 Prozentpunkte auf nunmehr 64 % (**Tab. A4-6web**, vgl. **B5**).

Insgesamt beträgt der Anteil von Kindern, die in Haushalten mit allen 3 Risikolagen aufwachsen, seit 2006 relativ konstant rund 4 %. Hier ist ein deutlicher Unterschied zwischen Paarfamilien und Alleinerziehenden festzustellen: Bei Letzteren ist der Anteil derer, die von allen 3 Risikolagen betroffen sind, mit 12 % überproportional höher als bei Paarerziehenden mit lediglich 2 %. Auch Kinder mit Migrationshintergrund sind zu 8 % von allen 3 Risikolagen betroffen, solche ohne Migrationshintergrund demgegenüber nur zu 2 % (**Tab. A4-6web**).

Methodische Erläuterungen

Lebens- und Familienformen
Gemäß der im Mikrozensus verwendeten Definition ist „Lebensform" der Oberbegriff für alle Formen des Zusammenlebens in Haushalten. Als „Familien(formen)" werden alle Formen des Zusammenlebens mit Kindern unter 18 Jahren 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.

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

Armutsgefährdungsgrenze
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 nach Bundesmaßstab wird von einer Armutsgefährdung ausgegangen.

Perspektiven

Die steigende Lebenserwartung in Verbindung mit dem aktuell positiven Wanderungssaldo und den steigenden Geburtenzahlen wird in den nächsten Jahren ein moderates Anwachsen der Bevölkerungsgröße zur Folge haben. Die aktualisierte Bevölkerungsvorausberechnung geht von einem weiteren Anstieg der Geburten zunächst bis 2019/20 aus; die aktuellen Geburtenzahlen übersteigen jedoch die dort getroffenen Annahmen. Also muss bei allen Unwägbarkeiten von Vorausberechnungen davon ausgegangen werden, dass schon aus rein demografischen Gründen sowohl in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung als auch später im Primarbereich der Schulen in den nächsten Jahren nicht nur mit einer konstanten, sondern eher mit einer steigenden Nachfrage der Angebote zu rechnen ist. Dieser Befund dürfte bei allen Unsicherheiten, die sich etwa aus möglichen Rückkehrtendenzen von Schutz- und Asylsuchenden oder auch dem weiteren Zustrom und Familiennachzug ergeben, als wahrscheinlich anzusehen sein. Daraus lassen sich Bedarfe etwa für Bildungsinfrastruktur und pädagogisches Personal ableiten, denen frühzeitig begegnet werden muss.

Eine verlässliche Prognose der langfristigen demografischen Auswirkungen der zuletzt hohen Zuwanderung, insbesondere von Schutz- und Asylsuchenden, ist nicht möglich: Weder Zuwanderungstendenzen noch die nationalen, europäischen und internationalen politischen Rahmenbedingungen sowie ihre Veränderung lassen sich vorhersehen. Neuzugewanderte bilden einen kleinen Anteil der ohnehin wachsenden Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. Damit stellt sich für das Bildungssystem auch künftig die Aufgabe, eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe dieser Bevölkerungsgruppe, deren Anteil an der Bevölkerung je nach Region sehr verschieden ist, weiter zu fördern. Auch wenn Disparitäten durch viele Faktoren hervorgerufen werden, deren Aufklärung und Mechanismen den Rahmen des Bildungsberichts sprengen würden, so verweist doch der stark erhöhte Anteil von Risikolagen bei Menschen mit Migrationshintergrund auf besondere Herausforderungen. Dass dies in der Vergangenheit nur unzureichend gelungen ist, belegen die Befunde zur Bildungsbeteiligung und zu den Bildungsergebnissen in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems.

Aufgrund der günstigen wirtschaftlichen Situation und guten Lage am Arbeitsmarkt sowie den damit verbundenen höheren Einnahmen der öffentlichen Haushalte eröffnen sich gegenwärtig Spielräume, um Zusatzbedarfe im Bildungswesen etwa zur Minderung von Disparitäten, zur Förderung einer inklusiven Bildung, zur Qualitätsverbesserung von Unterricht und Ganztagsbetreuung etc. zu decken. Da ein niedriges Zinsniveau nicht dauerhaft als sicher unterstellt werden kann, verbergen sich in den Zinszahlungen dennoch Ausgaberisiken. Auch stellt sich die Frage, wie sich die schon seit längerer Zeit manifestierenden Unterschiede in der regionalen wirtschaftlichen Situation entwickeln werden. Dies ist auch für die regionale Bevölkerungsentwicklung entscheidend, da Zu- und Abwanderungen letztlich auch von den Möglichkeiten, durch Erwerbstätigkeit vor Ort den Lebensunterhalt zu verdienen abhängig sind.

Der Anstieg der Erwerbstätigkeit ist auch mit einem Rückgang des Anteils der Personen in befristeten Arbeitsverhältnissen einhergegangen. Die Erwerbskonstellationen in Familien dürften sich weiter in Richtung einer Reduzierung der geschlechterspezifischen Differenzen bewegen – Änderungen vollziehen sich hier jedoch nur langsam. Der Anstieg der Erwerbstätigkeit gerade bei Eltern kleiner Kinder ist stark abhängig von der Verfügbarkeit geeigneter Betreuungsangebote für die Kinder. Eine notwendige Bedingung für die Erschließung dieses Arbeitskräftepotenzials ist der Ausbau der Kapazitäten und gegebenenfalls eine Verbesserung der Rahmenbedingungen, etwa der Öffnungszeiten, in der Kindertagesbetreuung.

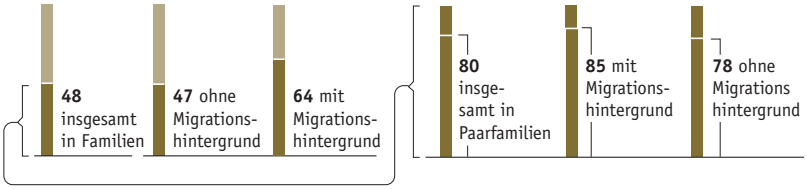
Die Debatte um die hohe Armutsgefährdung von Kindern wird mit einer gewissen Regelmäßigkeit in den Medien geführt. Während über einen langen Zeitraum bei 2 der 3 hier untersuchten bildungsbezogenen Risikolagen leichte Verbesserungen auszumachen sind, ist dies beim finanziellen Risiko nicht der Fall: Viele Kinder wachsen unter Bedingungen der Armutsgefährdung auf. Kinder von Alleinerziehenden, Kinder mit Migrationshintergrund und aus kinderreichen Familien sind überproportional häufig auch dieser Risikolage ausgesetzt. Da die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit den Risikolagen korrelieren, stellt deren Reduzierung eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft und das Bildungssystem dar.

A

Im Überblick

2016 leben in Deutschland 48 % der Bevölkerung in Familien

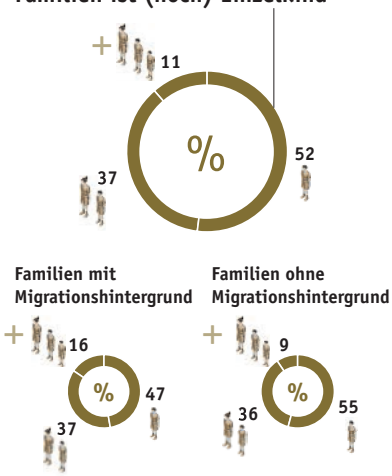
Familien mit unter 18-jährigen Kindern in %

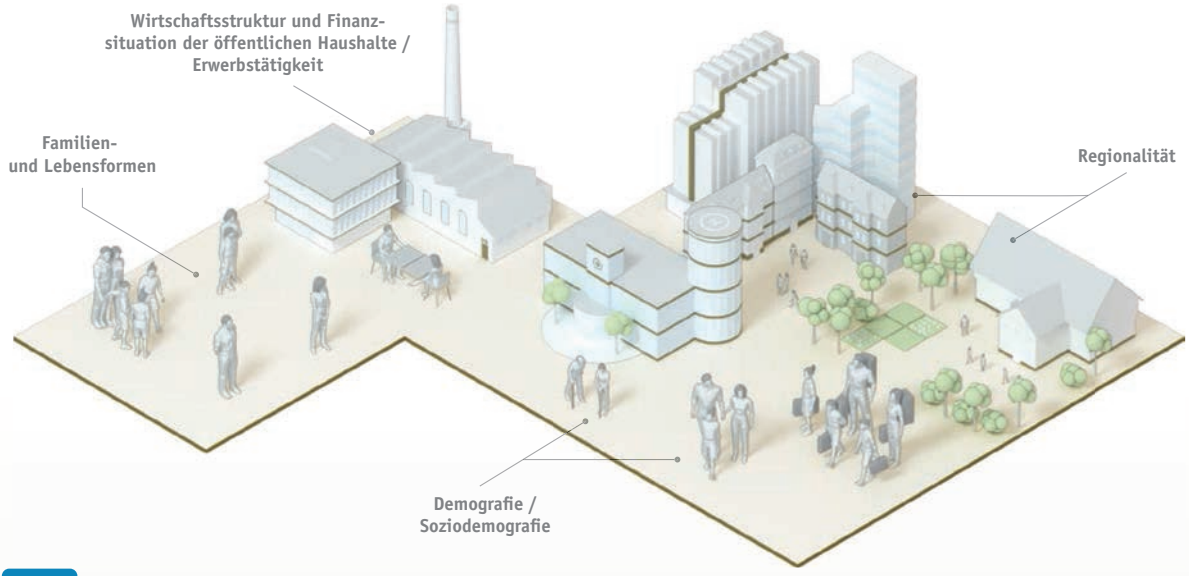


Die Bevölkerung in Familien lebt zu 80 % in Paarfamilien und zu 20 % in Alleinerziehendenfamilien

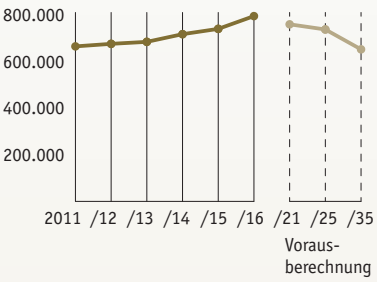
Anteil der Paarfamilien an allen Familien (2 Erwachsene + X Kinder) in %

Gut die Hälfte der Kinder in den Familien ist (noch) Einzelkind



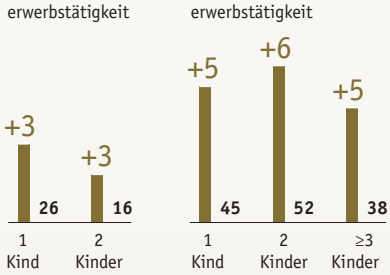


Seit 5 Jahren steigt die Zahl der Geburten in Deutschland wieder an, auf ca. 792.000 im Jahr 2016. Erst ab 2021 wird mit einem langsamen Rückgang gerechnet



Zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern in Paarfamilien in den letzten 10 Jahren

In % / Zuwachs in Prozentpunkten



Kinder in Familien mit Migrations-hintergrund leben weiterhin deutlich häufiger in formal schlechter gebildeten Elternhäusern

Bildungsstand der Eltern unter ISCED 3 in % der unter 18-Jährigen

Grundinformationen zu Bildung in Deutschland

B

Die letzten Jahre waren geprägt von einem Trend zur Höherqualifizierung, steigender Inanspruchnahme von Kinderbetreuung, einer wieder steigenden Geburtenrate und der verstärkten Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden. Aber auch Digitalisierung und Globalisierung haben wirtschaftliche und gesellschaftliche Strukturen verändert und stellen das Bildungssystem vor neue Herausforderungen. Dies erfordert eine kontinuierliche Beobachtung und Planung, um möglichst frühzeitig auf anstehende Entwicklungen reagieren zu können.

Lern- und Bildungsaktivitäten finden in allen Lebensphasen statt: von der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule, die berufliche Ausbildung sowie Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter. Steuerungsmaßnahmen im Bildungssystem betreffen u. a. die Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen, die Anpassung der angebotenen Bildungsgänge an die Nachfrage (**B1**) und im besonderen Maße die Personalbedarfsdeckung. Gut qualifiziertes Bildungspersonal steht nicht kurzfristig zur Verfügung. Vielmehr muss anhand der Altersstruktur und anhand der zukünftigen Bildungsbeteiligung frühzeitig das voraussichtlich benötigte Personal abgeschätzt werden, um dieses rechtzeitig ausbilden zu können (**B2**). Aber Bildung findet nicht nur in Kindertagesbetreuung, Schulen und Hochschulen statt. Daher wird erstmals auch Bildungspersonal außerhalb dieser Bereiche betrachtet, um Bedeutung und Charakteristika besser einschätzen zu können (**B2**). Neben vorausschauender Planung bedarf qualitativ hochwertige Bildung einer guten finanziellen Basis. Entsprechend werden in **B3** die Bildungsausgaben näher betrachtet.

Im Indikator Bildungsbeteiligung (**B4**) wird die derzeitige Inanspruchnahme der Bildungsangebote analysiert, während im Indikator Bildungsstand (**B5**) die Ergebnisse der in der Vergangenheit realisierten Bildungsprozesse dargestellt werden.

Eine der wichtigsten und gleichzeitig schwierigsten Herausforderungen, die für alle Bildungsbereiche gleichermaßen gilt, stellt der Abbau von Ungleichheiten dar. Das Ziel der Chancengleichheit konnte bisher noch nicht erreicht werden. Entsprechend werden in diesem Kapitel erneut soziale Disparitäten, insbesondere nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft, berichtet.

Vor allem das Thema Migration steht dabei nicht zuletzt aufgrund der starken Zuwanderung in den Jahren 2015 und 2016 unverändert im Zentrum des öffentlichen Interesses. Die Integration der Zugewanderten in Gesellschaft und Arbeitsmarkt stellt auch besondere Anforderungen an das Bildungssystem. Dies gilt in Bezug auf Spracherwerb und darüber hinaus im besonderen Maße für die Zugewanderten ohne beruflichen Abschluss und diejenigen, deren berufliche Abschlüsse nicht anerkannt wurden. Aus dieser Perspektive heraus werden sowohl Bildungsstand (**B5**) als auch Bildungsbeteiligung (**B4**) dieser Gruppe genauer beleuchtet, soweit es die Datenlage zulässt, denn speziell zu Schutz- und Asylsuchenden sind bisher nur sehr eingeschränkt Daten verfügbar.

Neben den sozialen Disparitäten werden regionale Disparitäten betrachtet. Insbesondere ländliche und strukturschwächere Kreise sehen sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, ein flächendeckendes qualitativ hochwertiges Bildungsangebot zu garantieren. Daher wird erstmalig neben der Aufbereitung auf Länderebene eine Auswertung nach 5 Kreistypen vorgenommen. Dies ermöglicht die Identifizierung von Kreisen mit vergleichbaren Rahmenbedingungen in Bezug auf Demografie, soziale Lage, Wirtschaftsstruktur, Siedlungsstruktur und räumliche Lage. Untersucht wird, inwieweit sich die Infrastruktur von Bildungseinrichtungen (**B1**), die Bildungsbeteiligung (**B4**) sowie der Bildungsstand (**B5**) nach Kreistypen unterscheiden. Auf diese Weise kann der hohen Heterogenität innerhalb der Länder Rechnung getragen werden.

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als B1

Bildungseinrichtungen

Das Vorhandensein und die Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen sind wichtige Voraussetzungen für die Beteiligung an und den erfolgreichen Ablauf von Bildungsprozessen. Dieser Indikator stellt die Bildungsinfrastruktur, in der sich institutionalisierte Prozesse abspielen, auf unterschiedlichen räumlichen Ebenen dar. Dabei wird das Augenmerk besonders auf Veränderungen der Struktur des Bildungsangebots sowie auf die (flächendeckende) Bereitstellung von Bildungsangeboten durch Bildungsanbieter in öffentlicher und freier Trägerschaft gelegt.

Institutionalisierte Bildungsangebote in Deutschland

Steigende Anzahl der Kindertageseinrichtungen und Hochschulen

Im Jahr 2016 gab es in Deutschland gut 98.000 Bildungseinrichtungen Ⓜ, die von 17,1 Millionen Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern besucht wurden (**B4**). Damit erhöhte sich die Zahl der Bildungseinrichtungen um knapp 4.000 oder gut 4 % im Vergleich zu 2006. Auch die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer stieg seit 2006 an. Dieser Anstieg ist zu großen Teilen auf Kindertageseinrichtungen und Hochschulen zurückzuführen. Im Bereich der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen gingen die Schülerzahlen seit 2006 jedoch stark zurück (**Tab. B1-1A**, **Tab. B1-2A**).

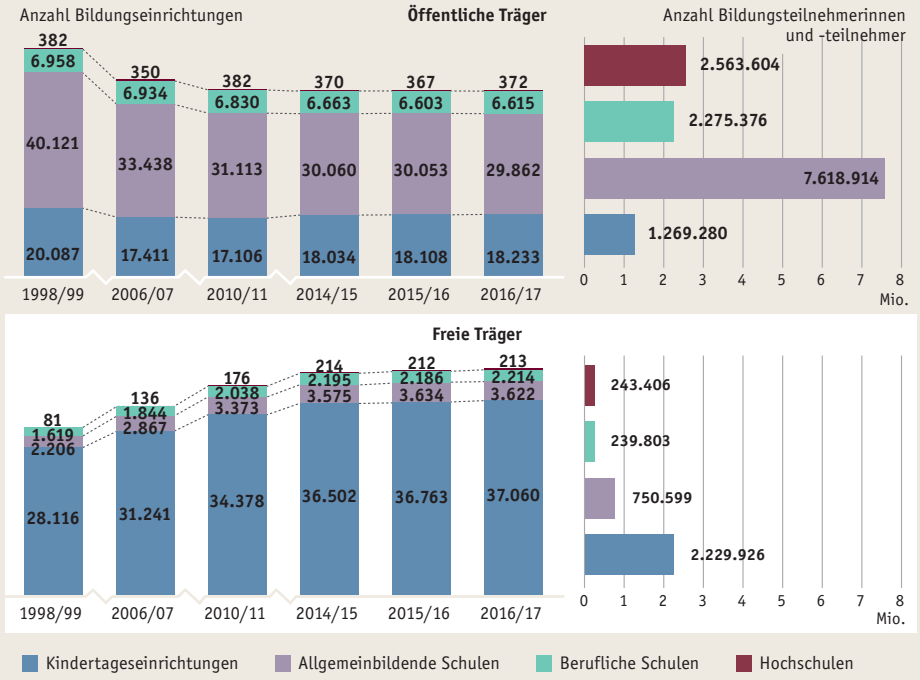
Die Anzahl der Kindertageseinrichtungen stieg seit 2006 um über 6.600 Einrichtungen (**Tab. B1-2A**). Diese Entwicklung kann zum einen mit einer gesteigerten Arbeitsmarktpartizipation von Müttern und dem daraus entstehenden institutionellen Betreuungsbedarf (vgl. **A3**) sowie mit der steigenden Bedeutung früher Bildung begründet werden (vgl. **H5**). Zudem forciert auch der seit 2013 bestehende Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr den verstärkten Ausbau von Kindertageseinrichtungen mit Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige (vgl. **C2**). Dabei wird der Ausbau der Kindertageseinrichtungen insbesondere in den westdeutschen Bundesländern vorangetrieben (**Tab. B1-2A**).

Anzahl der Schulen mit mehreren Bildungsgängen verdoppelt sich

Die Anzahl der allgemeinbildenden Schulen hingegen ist seit 2006 um mehr als 2.800 Einrichtungen zurückgegangen (8 %). Die Auswirkungen des demografischen Wandels setzen sich demnach fort, indem Schulstandorte geschlossen oder zusammengelegt werden. Der Rückgang der Schulen betrifft im Zuge einer Umgestaltung der Schulstruktur in vielen Ländern insbesondere die Haupt- und Realschulen mit einer Abnahme von 45 % bzw. 30 % aller Einrichtungen. Zugleich verdoppelte sich die Anzahl der Schulen mit mehreren Bildungsgängen bundesweit (+ 94 %). Die Zahl der Gymnasien blieb konstant (**Tab. B1-2A**, vgl. **D1**). Die Schülerzahlen an den allgemeinbildenden Schulen nahmen im gleichen Zeitraum um knapp 11 % ab, die an beruflichen Schulen um 10 % (**Tab. B1-1A**). Im Vergleich zum letzten Bildungsbericht stiegen die Schülerzahlen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen jedoch wieder leicht an. Es ist anzunehmen, dass ein Grund für diese Entwicklung unter anderem die Teilnahme von Neuzugewanderten an den Bildungsangeboten ist. Auch in den kommenden Jahren ist bedingt durch eine steigende Geburtenrate und Neuzuwanderung von einer quantitativen Zunahme der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer auszugehen (vgl. **A1**).

Im Hochschulbereich erhöhte sich seit 2006 die Zahl der Hochschulstandorte um 20 % auf 585 im Jahr 2016 (**Tab. B1-2A**). Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl der Studierenden um 42 % an (**Tab. B1-1A**). Die wachsenden Studierendenzahlen (vgl. **F1**) werden jedoch nicht primär durch Neugründungen von Hochschulen aufgefangen, sondern durch eine höhere Anzahl an Studierenden je Hochschule (**Tab. B1-4web**).

Abb. B1-1: Entwicklung der Anzahl der Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereichen, Art der Trägerschaft im Zeitverlauf und Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 2016/17



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik

→ *Tab. B1-3A, Tab. B1-5web, Tab. B1-6web, Tab. B1-7web*

Bildungseinrichtungen nach Trägerschaft

Das Verhältnis von Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft verschiebt sich. Der größte Teil der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen und Hochschulen befindet sich weiterhin in öffentlicher Trägerschaft, der Anteil der Einrichtungen in freier Trägerschaft stieg jedoch stetig, wobei freie Träger unterschiedliche Ziele verfolgen. So sind die meisten Träger gemeinnützig, während andere erwerbswirtschaftlich arbeiten. Die Kindertageseinrichtungen befinden sich insbesondere in Westdeutschland überwiegend in freier Trägerschaft (2017: 68 %). Der Großteil der freien Träger arbeitet dabei gemeinnützig (95 %). Auch in den ostdeutschen Ländern steigt der Anteil der Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft kontinuierlich an und betrug im Jahr 2017 bereits 57 %. Im Jahr 2007 lag dieser Anteil noch bei 50 % (**Tab. B1-2A**, **Tab. B1-3A**, **Tab. B1-5web**).

Schließung der öffentlichen Schulen besonders in den ostdeutschen Ländern

Der schulische Bereich war in den vergangenen Jahren am stärksten vom Abbau der öffentlichen Einrichtungen betroffen (**Abb. B1-1**). Von 2006 zu 2016 verringerte sich die Anzahl der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen um 11 %, dabei wurden mehr als 1.500 öffentliche Grundschulen geschlossen oder zusammengelegt. Die Anzahl der beruflichen Schulen sank um 5 % (**Tab. B1-5web**). Auch die Schülerzahl an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen nahm seit 2006 um 12 % ab (**Tab. B1-6web**). Die ostdeutschen Länder sind aufgrund des hohen Bevölkerungsrückgangs mit der Schließung oder Zusammenlegung von 16 % der allgemeinbildenden Schulen besonders stark betroffen (**Tab. B1-5web**).

Anzahl der Schulen in freier Trägerschaft steigt

Im Gegensatz dazu stieg die Anzahl der Schulen in freier Trägerschaft. So gab es 2016 bereits 755 allgemeinbildende Schulen (+ 26 %) und 370 berufliche Schulen in freier Trägerschaft (+ 20 %) mehr als im Vergleichsjahr 2006 (**Tab. B1-3A**). Allein die

Anzahl der Grundschulen erhöhte sich um 244 Einrichtungen (39 %). Dies ist zwar ein weniger starker Anstieg als im Berichtszeitraum des letzten Bildungsberichts, zeigt aber dennoch die steigende Relevanz von Schulen in freier Trägerschaft in der deutschen Bildungslandschaft und insbesondere in den ostdeutschen Flächenländern, wo es in einigen Gebieten überdurchschnittlich hohe Anteile von allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft gibt (**Abb. B1-2web**).

Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler an privaten allgemeinbildenden Schulen ist seit 2006 gestiegen. In den westdeutschen Ländern erhöhte sich der Anteil von 7,3 % auf 8,8 % im Jahr 2016, in den ostdeutschen Ländern von 5,0 % auf 9,9 % (**Tab. B1-6web**, **Tab. B1-7web**). Die privaten Schulen sind dabei durchschnittlich kleiner als die öffentlichen Einrichtungen (**Tab. B1-8web**, **Tab. B1-9web**).

Es wird deutlich, dass Schulen in freier Trägerschaft insbesondere in den ostdeutschen Ländern eine zunehmend wichtige Rolle in der Bildungslandschaft einnehmen. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Die Einrichtungen können eine Substitutionsfunktion für das zunehmend eingeschränkte öffentliche Schulangebot ausüben oder auch eine Ergänzung zum bestehenden Angebot der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen durch Schulen mit besonderem Schulprofil sein (vgl. **D1**).

Auch im Hochschulbereich stieg die Anzahl der Einrichtungen in freier Trägerschaft stark an. 2016 gab es 77 private Hochschulstandorte mehr als noch im Jahr 2006 (+ 57 %). Insgesamt machen Hochschulstandorte in freier Trägerschaft einen Anteil von 36 % an allen Hochschulstandorten aus (**Tab. B1-3A**, **Tab. B1-5web**). Dabei hat sich in den letzten Jahren insbesondere die Zahl der Fachhochschulen in freier Trägerschaft erhöht (vgl. **F1**). Hochschulen in freier Trägerschaft sind jedoch genau wie die privaten Schulen im Mittel deutlich kleiner als öffentliche Hochschulstandorte, sodass die deutliche Mehrheit aller Studierenden (91 %) auch im Jahr 2016 an öffentlichen Hochschulen eingeschrieben war (**Tab. B1-6web**, **Tab. B1-7web**, vgl. **F1**).

Regionale Unterschiede im Bildungsangebot

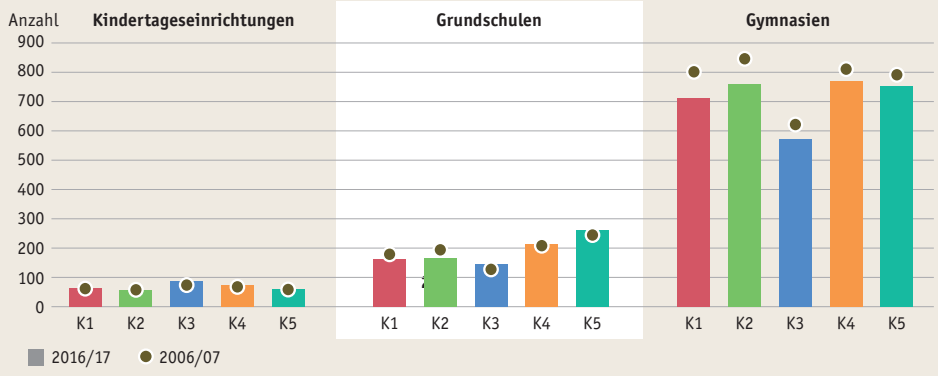
Bildungsinfrastruktur stark von regionalen Rahmenbedingungen abhängig

Um der hohen Heterogenität innerhalb der Länder gerecht zu werden, werden im Rahmen einer Kreistypisierung Kreise und kreisfreie Städte zusammengeführt, deren Rahmenbedingungen für Bildung in Bezug auf Demografie, soziale Lage, Wirtschaftsstruktur sowie Siedlungsstruktur und räumliche Lage ähnlich sind. Auf diese Weise werden 5 Kreistypen unterschieden (**Abb. B1-3web**). Der Kreistyp 1 besteht aus hauptsächlich ländlichen und eher strukturschwachen Landkreisen, die durch Bevölkerungsrückgang und niedrige Bevölkerungsdichte geprägt sind. Der Kreistyp 2 enthält viele Landkreise aus Baden-Württemberg und Bayern mit eher strukturstärkeren Rahmenbedingungen. In Kreistyp 3 sind überwiegend ostdeutsche kreisfreie Städte und Landkreise enthalten, die durch einen starken Bevölkerungsrückgang und eine eher hohe Arbeitslosenquote geprägt sind. Der Kreistyp 4 bildet sich überwiegend aus kreisfreien Städten, die trotz einer hohen Arbeitsplatzdichte eine hohe Arbeitslosigkeit aufweisen. Der Kreistyp 5 setzt sich schließlich aus großstädtischen Kommunen zusammen (Gawronski, Kreisz & Middendorf, 2017). Die Betrachtung der verschiedenen Kreistypen verdeutlicht, dass der bereits auf Länderebene gezeigte Rückgang der öffentlichen Schulen und der Ausbau von Kindertageseinrichtungen und Hochschulen stark von den regionalen Rahmenbedingungen abhängig ist, in denen Bildung stattfindet. Unterschiede werden dabei insbesondere entlang der Achsen städtisch-ländlich und strukturstark-strukturschwach deutlich.

Ausbau von Kindertageseinrichtungen vor allem im städtischen Raum

Der Ausbau der Kindertageseinrichtungen wurde besonders in kreisfreien Städten und Großstädten vorangetrieben (Kreistypen 4 und 5). In strukturschwachen Gegenden und in den ostdeutschen Kreisen (Kreistypen 1 und 3) stieg die Anzahl der Kindertageseinrichtungen seit 2007 hingegen unterdurchschnittlich, wobei hier der

Abb. B1-2: Durchschnittliche Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer je Bildungseinrichtung 2006/2007 und 2016/17 nach ausgewählten Bildungsbereichen und Kreistypen*



* *K1: Eher ländliche, strukturschwache Landkreise, Bevölkerungsrückgang/K2: Eher strukturstarke Landkreise, mittlere Arbeitsplatzdichte/K3: Überwiegend ostdeutsche Landkreise und kreisfreie Städte, Bevölkerungsrückgang, hohe Arbeitslosenquote/K4: Kreisfreie Städte, Arbeitsplatzdichte, hohe Arbeitslosigkeit/K5: Großstädte*

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

→ *Tab.B1-12web*

bereits hohe Ausbaustand in den ostdeutschen Bundesländern zu berücksichtigen ist (**Tab. B1-10web**). Dieser heterogene Ausbau weist jedoch auch auf die unterschiedlichen demografischen Voraussetzungen in ländlichen und städtischen Regionen hin und ist bedarfsabhängig. Auch im Bereich der Schulen zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen. So wurden insbesondere in den strukturschwachen Landkreisen (Kreistyp 1) viele Grundschulen geschlossen (–11 % seit 2006), während dies in Großstädten in deutlich geringerem Umfang der Fall war (–2 %). Bei den beruflichen Schulen zeigt sich ein noch deutlicheres Bild: Während in den Großstädten die Anzahl der beruflichen Schulen von 2006 zu 2016 um 14 % stieg, sank sie in den strukturschwächeren, überwiegend ostdeutschen Kreisen (Kreistyp 3) im gleichen Zeitraum um 26 %. In den Großstädten (Kreistyp 5) wurden zudem zwei Drittel aller neuen Hochschulstandorte seit 2006 eröffnet, wohingegen in Kreisen des Kreistyps 3, in dem sich überwiegend ostdeutsche Kreise befinden, 2 Standorte geschlossen wurden.

Zahl der Bildungsteilnehmenden geht in strukturschwachen Kreisen zurück

Es zeigt sich zudem eine Abnahme der durchschnittlichen Zahl der Schülerinnen und Schüler je Grundschule in ländlicheren Gebieten (Kreistyp 1 und 2), vermutlich um eine wohnortnahe Schulversorgung zu gewährleisten. In den überwiegend ostdeutschen Kreisen (Kreistyp 3) zeigt sich ein gegenteiliges Bild. Hier stieg die durchschnittliche Schülerzahl an Grundschulen an, was mit einer insgesamt steigenden Zahl der Grundschülerinnen und -schüler in diesen Kreisen erklärt werden kann (**Abb. B1-2**, **Tab. B1-11web**, **Tab. B1-12web**). Die Grundschulen in Kreistyp 3 sind jedoch im Schnitt immer noch deutlich kleiner als in den restlichen Regionen.

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, freier gemeinnütziger und gewerblicher Träger. Die Einrichtungen werden nach bereichsspezifischen Kriterien abgegrenzt. Dabei gelten insbesondere im Schulbereich teilweise 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 nicht berücksichtigt.

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als B2

Bildungspersonal

Das Bildungspersonal Ⓜ nimmt eine Schlüsselrolle bei der erfolgreichen Gestaltung von Bildungsprozessen ein. Anhand der Bildungspersonalrechnung Ⓜ werden Auswertungen zum Bildungspersonal in öffentlichen und privaten Einrichtungen der frühen Bildung, an Schulen, Hochschulen sowie in der Berufsausbildung vorgenommen. Hierbei ist insbesondere die Altersstruktur von großer Bedeutung für die Personalplanung. Bildung findet jedoch nicht ausschließlich innerhalb der genannten Bildungseinrichtungen statt. Daher werden auf Basis des Mikrozensus erstmals auch Auswertungen zu Beschäftigten in pädagogischen Berufen außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen vorgenommen.

Personal der Bildungseinrichtungen im Überblick

Im Jahr 2016 sind gut 2,4 Millionen Personen in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (687.300), an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (1.071.900) sowie an Hochschulen (663.500) beschäftigt (**Tab. B2-3web**). Dies entspricht 5,9 % aller Erwerbstätigen. Darin enthalten sind sowohl das pädagogische bzw. wissenschaftliche Personal als auch das sonstige Personal, wobei 78 % des in Bildungseinrichtungen tätigen Personals mit pädagogischen und wissenschaftlichen Aufgaben betraut sind.

Weiterhin steigende Anzahl beim Bildungspersonal

Die Zahl der im Bildungswesen Beschäftigten hat zwischen 2006 und 2016 kontinuierlich zugenommen (**Tab. B2-1A**, **Tab. B2-3web**). Dieser Zuwachs ist in erster Linie auf die frühe Bildung und die Hochschulen zurückzuführen. Mit 2 % ist der prozentuale Zuwachs des Bildungspersonals im Schulbereich zwischen 2006 und 2016 eher niedrig. Dies ist auf die rückläufigen Schülerzahlen zurückzuführen (vgl. **D1**). Den größten prozentualen Zuwachs haben Kindertageseinrichtungen und Tagespflege mit 62 % sowie die Hochschulen mit 39 % zu verzeichnen, wobei dort das Drittmittelpersonal überdurchschnittlich stark gestiegen ist. Der Zuwachs des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals spiegelt die Expansion der Hochschulen (vgl. **F3**) und den Ausbau der frühen Bildung sowie deren höhere Inanspruchnahme wider (vgl. **C2**).

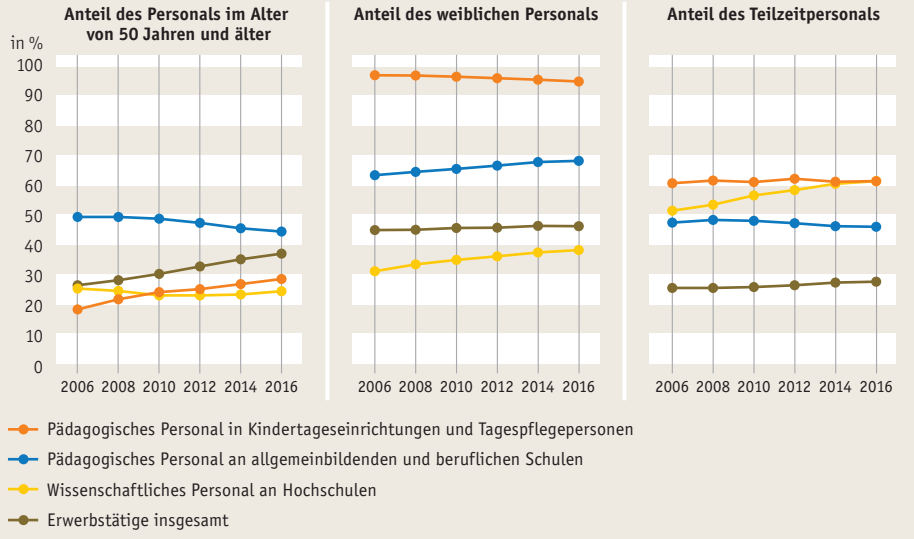
Hoher Anteil an Frauen und Teilzeitbeschäftigten im Bildungsbereich

Struktur des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals

Während im Jahr 2016 der Anteil der ab 50-Jährigen am pädagogischen und wissenschaftlichen Personal bereichsübergreifend mit 36 % annähernd gleich groß ist wie bei den Erwerbstätigen insgesamt, ergeben sich für die Zusammensetzung nach Geschlecht und Beschäftigungsumfang erhebliche Unterschiede. Der Anteil des weiblichen pädagogischen und wissenschaftlichen Personals liegt mit 70 % deutlich über dem aller Erwerbstätigen (47 %). Auch der Anteil der in Teilzeit Beschäftigten am pädagogischen und wissenschaftlichen Personal liegt mit 54 % höher als bei den Erwerbstätigen insgesamt (28 %) (**Tab. B2-4web**, **Tab. B2-5web**, **Tab. B2-6web**).

Ein noch differenzierteres Bild ergibt sich durch die Betrachtung der verschiedenen Bildungsbereiche. Während der Anteil der ab 50-Jährigen in der frühen Bildung (29 %) und an den Hochschulen (25 %) niedrig ist, ist er bei den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit 45 % sehr hoch. Durch diese Altersstruktur bedingt und durch den weiterhin steigenden Bedarf an Personal insbesondere in der frühen Bildung wird die Personaldeckung auch in Zukunft eine große Herausforderung darstellen (vgl. **D1**, **C2**). In der frühen Bildung liegt der Anteil der ab 50-Jährigen in den ostdeutschen Flächenländern mit über 35 % deutlich höher als in den restlichen Ländern. An den Schulen besitzt Hamburg mit 36 % den niedrigsten und Thüringen mit 63 % den höchsten Anteil. Entsprechend wird der Personalbedarf in diesen Ländern in

Abb. B2-1: Struktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen 2006 bis 2016 nach Alter, Geschlecht und Arbeitszeit im Vergleich zu allen Erwerbstätigen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung, Mikrozensus → ***Tab. B2-1A***

Rückläufiger Anteil der ab 50-Jährigen in Schulen

den kommenden Jahren besonders hoch liegen. Insgesamt ist der Anteil der ab 50-Jährigen zwischen 2006 und 2016 in den Schulen um 5 Prozentpunkte zurückgegangen, während er in der frühen Bildung im gleichen Zeitraum kontinuierlich gestiegen ist (insgesamt um 10 Prozentpunkte), wenn auch von einem deutlich niedrigeren Niveau aus (**Tab. B2-4web**).

Steigender Anteil an Frauen in Hochschulen und Schulen

Der Anteil des weiblichen pädagogischen und wissenschaftlichen Personals variiert sehr stark zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen. Während in der frühen Bildung mit 95 % überwiegend Frauen beschäftigt sind und der Anteil an den Schulen mit 68 % ebenfalls überdurchschnittlich hoch ist, sind Frauen an den Hochschulen mit nur 38 % unterrepräsentiert. Der Anteil der Männer in der frühen Bildung liegt in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg mit annähernd 10 % etwas höher als in den Flächenländern. An den Schulen ist der Anteil der Frauen in den ostdeutschen Flächenländern mit 75 bis 78 % besonders hoch (**Tab. B2-5web**).

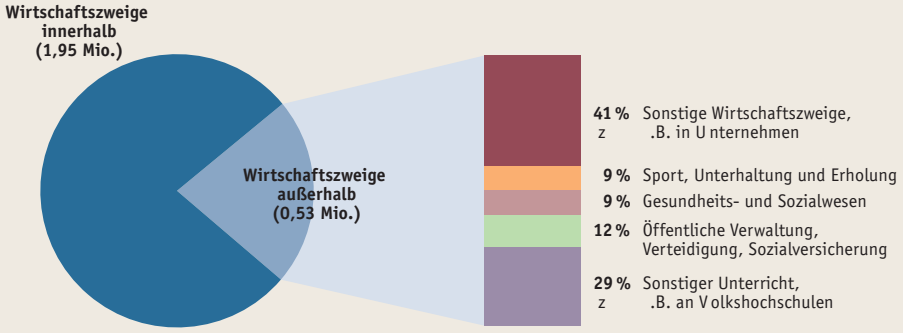
Der Anteil des in Teilzeit beschäftigten pädagogischen und wissenschaftlichen Personals liegt mit 62 % in der frühen Bildung und ebenfalls 62 % an den Hochschulen deutlich über dem Anteil an Schulen (46 %). Der hohe Anteil in den Hochschulen ist dabei auch darauf zurückzuführen, dass viele Promovierende dort in Teilzeit arbeiten (**Tab. B2-6web**).

Bildungspersonal außerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen

Ca. 0,5 Mio. Personen mit pädagogischen Berufen in Wirtschaftszweigen außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen

Außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen findet sich ebenfalls ein vielfältiges Bildungsangebot. Hierzu sind unter anderem Volkshochschulen, jugendkulturelle Einrichtungen, Musik- und Sportschulen sowie weitere Teile der Weiterbildung zu zählen. Die folgenden Analysen zeigen, dass pädagogische Berufe nicht nur in Bildungseinrichtungen, sondern auch darüber hinaus in beträchtlichem Umfang ausgeübt werden. Insgesamt gingen im Jahr 2015 gut 1,9 Millionen Personen einem pädagogischen Beruf Ⓜ in einem Wirtschaftszweig innerhalb und 535.000 Personen einem pädagogischen Beruf in einem Wirtschaftszweig außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen nach (**Tab. B2-2A**). Als pädagogisch werden solche Berufe

Abb. B2-2: Anzahl Beschäftigter mit pädagogischen Berufen in Wirtschaftszweigen (WZ) innerhalb und außerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen 2015 nach den wichtigsten Wirtschaftszweigen, in denen diese Personen tätig sind



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus → ***Tab. B2-2A***

definiert, die einen erzieherischen, lehrenden oder forschenden Schwerpunkt beinhalten. Von denjenigen mit einem pädagogischen Beruf außerhalb der genannten Bildungseinrichtungen sind 29 % im Bereich „Sonstiger Unterricht", wie zum Beispiel der Erwachsenen- und Weiterbildung, tätig (**Abb. B2-2**). Der Anteil der ab 50-Jährigen liegt außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen mit 42 % über dem Anteil innerhalb (37 %), wodurch der Personalbedarf hier in Zukunft noch höher liegen wird (**Tab. B2-11web**). Auch der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an den Personen mit pädagogischen Berufen liegt mit 18 % um 7 Prozentpunkte höher als innerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen und erreicht damit annähernd den Anteil bei den Erwerbstätigen insgesamt (**Abb. B2-3web**).

Methodische Erläuterungen

Bildungspersonal
Unter Bildungspersonal werden hier das in öffentlichen und privaten Einrichtungen des Bildungswesens beschäftigte Personal sowie Tagespflegepersonen verstanden. 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 und unterstützendes Personal an Schulen (u. a. Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter) sowie das wissenschaftliche und künstlerische Personal an Hochschulen. Zum sonstigen Personal zählen das Leitungs-, Verwaltungs- und hauswirtschaftliche/technische Personal an Kindertageseinrichtungen, Personal an Schulen unterhalb der Vergütungs- bzw. Besoldungsgruppe E9 bzw. A9 sowie das Verwaltungs- und technische Personal an Hochschulen (ohne Personen in Berufsausbildung). Abweichungen zu **C4** entstehen aufgrund von unterschiedlichen Abgrenzungen des Personals.

Bildungspersonalrechnung
Die Bildungspersonalrechnung weist Angaben zum haupt- und nebenberuflichen 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 Hochschulstatistik der Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes sowie Angaben der KMK zusammengeführt. Durch die Nichtberücksichtigung von Auszubildenden, Praktikanten und sonstigen Hilfskräften unterscheidet sich die Anzahl des Personals an Hochschulen von den in **F3** berichteten Zahlen.

Pädagogische Berufe innerhalb und außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen
Die Ermittlung des Bildungspersonals mit pädagogischen Berufen innerhalb und außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen erfolgt auf Basis des Berufsmerkmals (Klassifikation der Berufe, KldB) und des Wirtschaftszweigs (WZ) der hauptsächlichen Tätigkeit im Mikrozensus. Pädagogische Berufe außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen sind z. B. Lehrtätigkeiten an Volkshochschulen, an Musikschulen oder in der Weiterbildung in Unternehmen. Berufe wie Sozialpädagogik und soziale Arbeit werden dabei nicht berücksichtigt. Die Wirtschaftszweige innerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen umfassen „Kindergärten und Vorschulen", „Grundschulen", „weiterführende Schulen" und den „tertiären und postsekundaren, nichttertiären Unterricht". Außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen wurden die Wirtschaftszweige abgebildet, in denen die meisten Personen mit pädagogischen Berufen tätig sind. Aufgrund methodischer Unterschiede sind die Ergebnisse nur eingeschränkt mit der Bildungspersonalrechnung vergleichbar.

Bildungsausgaben

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als B3

Die Bildungsausgaben Ⓜ stellen die dem Bildungssystem zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen dar. Aufgrund ihres großen Einflusses auf die Gestaltung der Bildungsprozesse sind die Ausstattung des Bildungswesens mit Finanzmitteln, deren Verteilung auf die einzelnen Bildungsbereiche und die Finanzierungsbeiträge durch Bund, Länder, Gemeinden und den privaten Bereich wichtige Aspekte in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion.

Bildungsausgaben im Überblick

2015: Anteil der Bildungsausgaben am BIP 6,4 %

Die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft werden im Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft Ⓜ zusammengefasst und nach Teilbudgets gegliedert. 2015 wurden in Deutschland 274,1 Milliarden Euro für Bildung, Forschung und Wissenschaft ausgegeben (9,0 % des BIP). Nach vorläufigen Berechnungen stiegen die Ausgaben 2016 auf 281,7 Milliarden Euro (9,0 % des BIP). 2015 entfielen 194,9 Milliarden Euro (6,4 % des BIP) der Budgetausgaben und im Folgejahr 200,1 Milliarden Euro (6,4 % des BIP) auf Bildung (**Tab. B3-1A**, **Tab. B3-2A**).

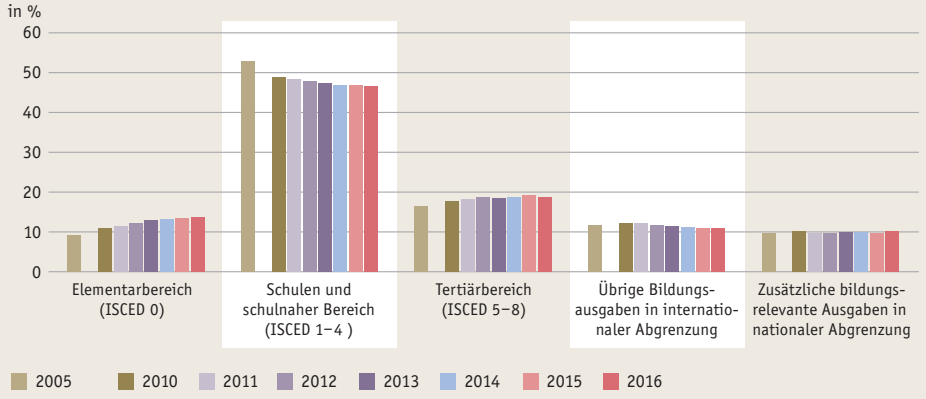
Im Zeitraum von 2005 bis 2016 haben sich die öffentlich und privat finanzierten Ausgabenanteile zwischen den Bildungsbereichen verschoben. Die Ausgaben für Schulen und den schulnahen Bereich dominieren zwar nach wie vor, jedoch stiegen im gleichen Zeitraum die Ausgabenanteile für den Tertiärbereich von 17 % auf 19 % und im Elementarbereich von 9 % auf 14 % (**Abb. B3-1**).

Bildungsausgaben nach finanzierenden Sektoren

Öffentliche Haushalte finanzieren vier Fünftel der Bildungsausgaben

Die Bildungsausgaben in Deutschland werden überwiegend vom öffentlichen Bereich finanziert. Im Jahr 2015 wurden rund vier Fünftel der Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden aufgebracht, das restliche Fünftel von Privathaushalten, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen sowie vom Ausland (**Abb. B3-3A**, **Abb. B3-4A**, **Tab. B3-1A**). Der Bund finanzierte 10 % der Bildungsausgaben, die Länder 53 % und die Gemeinden 16 %. Im Elementarbereich, in der beruflichen Bildung und in der Weiterbildung sind private Haushalte, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen traditionell stärker an der Finanzierung beteiligt. Das Bildungsangebot im Schul- und Hochschulbereich wird hingegen überwiegend öffentlich finanziert.

Abb. B3-1: Anteil der Bildungsausgaben 2005, 2010 bis 2016 nach Bildungsbereichen (in % der Gesamtausgaben)*



* *Vgl. Anmerkungen zu **Tab. B3-1A**.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2015/16

→ *Tab. B3-7web*

Im Jahr 2015 wurden so 87 % der Ausgaben der Schulen und 83 % der Ausgaben des Tertiärbereichs (einschließlich Forschung und Entwicklung an Hochschulen) von Bund, Ländern und Gemeinden getragen. Im Elementarbereich spielt die Finanzierung durch die Gemeinden mit 51 % eine große Rolle. Die betriebliche Ausbildung im dualen System (76 %) sowie die betriebliche Weiterbildung (90 %) werden in wesentlichen Teilen privat finanziert.

Im Vergleich zum Vorjahr sind die Bildungsausgaben des Bundes um rund eine Milliarde Euro gestiegen. Dies liegt insbesondere am BAföG, das der Bund seit 2015 komplett finanziert. Zudem stellt er für die Jahre 2015 bis 2020 mit dem Sondervermögen Kommunalinvestitionsförderungsfonds finanzschwachen Kommunen 3,5 Milliarden Euro zur Verfügung. Bereits in der abgelaufenen Legislaturperiode wurde das Sondervermögen um weitere 3,5 Milliarden Euro aufgestockt, die ausschließlich für die Sanierung, den Umbau und die Erweiterung von Schulgebäuden vorgesehen sind. Zudem wurde im Jahr 2017 das Sondervermögen Kinderbetreuungsausbau ergänzt. Für die Jahre 2017 bis 2020 wird das Sondervermögen um insgesamt 1,1 Milliarden Euro aufgestockt (Statistisches Bundesamt, 2017).

Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

Ausgaben je Schülerin und Schüler an öffentlichen Schulen seit 2005 um rund 41 % gestiegen

Die jährlichen Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer Ⓜ setzen sich zusammen aus den Ausgaben für Personal, laufenden Sachaufwand sowie für Investitionen. Die Ausgaben an öffentlichen Schulen je Schülerin und Schüler betrugen 2015 durchschnittlich 6.900 Euro (**Tab. B3-3web**). Während an allgemeinbildenden Schulen 7.500 Euro ausgegeben wurden, waren es an beruflichen Schulen – bedingt durch den hohen Anteil des Teilzeitunterrichts in der dualen Ausbildung – 4.700 Euro (**Tab. B3-4web**, **Tab. B3-5web**). Die Ausgaben je Schülerin und Schüler an öffentlichen Schulen sind im Zeitraum von 2005 bis 2015 von 4.900 Euro auf 6.900 Euro gestiegen. Die Erhöhung der durchschnittlichen Ausgaben pro Kopf lässt sich auch auf die in diesem Zeitraum rückläufigen Schülerzahlen zurückführen. Zu berücksichtigen ist, dass eine lineare Anpassung der Ausgaben an die Entwicklung der Schülerzahlen aufgrund der Unter- und Obergrenzen für Klassengrößen und personalrechtlicher Regelungen kurzfristig nicht zu realisieren ist. Darüber hinaus haben aber auch bildungspolitische Entscheidungen (z.B. Ganztagsschulen) zu Mehrausgaben geführt.

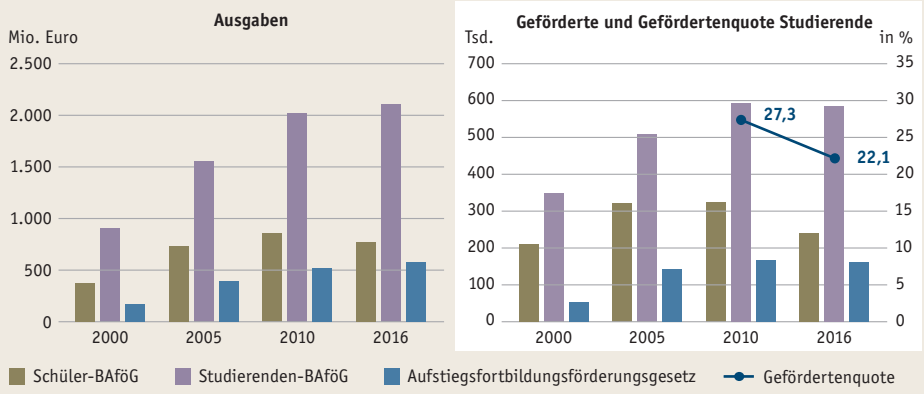
2015 betrugen die Ausgaben je Studierenden an öffentlichen Hochschulen für Forschung und Lehre (FuE) 13.600 Euro – ohne Berücksichtigung der Ausgaben für FuE an Hochschulen waren es 7.600 Euro. Zwischen 2005 und 2015 sind die Ausgaben je Studierenden an öffentlichen Hochschulen um 1.900 Euro gestiegen (2005: 11.700 Euro). Diese Ausgaben werden beeinflusst von der Fächerstruktur, der Hochschulart, der Auslastung der Hochschulkapazitäten sowie der Forschungsintensität.

Bildungsförderung

Im Jahr 2016 erhielten 584.000 Studierende BAföG-Leistungen in Höhe von insgesamt 2,1 Milliarden Euro (**Abb. B3-2**, **Tab. B3-6web**). Entsprechend dem BAföG-Bericht der Bundesregierung sank die Gefördertenquote von 27 % (2010) auf 22 % im Jahr 2016. Durchschnittlich erhielten die geförderten Studierenden 2016 464 Euro monatlich.

Weiterhin wurden 239.000 Schülerinnen und Schüler durch BAföG gefördert. Insgesamt beliefen sich die Ausgaben hier auf 0,8 Milliarden Euro und einen monatlichen durchschnittlichen Förderbetrag von 435 Euro pro Kopf (**Tab. B3-6web**). In den letzten 6 Jahren sind die Ausgaben für BAföG für Schülerinnen und Schüler um 83 Millionen Euro zurückgegangen, insbesondere wegen der rückläufigen Zahl der Geförderten. Personen, die eine Fachschule, einen Meister- oder Technikerlehrgang

Abb. B3-2: Finanzieller Aufwand für BAföG und AFBG und Gefördertenzahlen



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Ausbildungsförderung nach dem Ausbildungsförderungsgesetz (BAföG) und Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG), Einundzwanzigster Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Absatz 2

→ *Tab. B3-6web*

besuchen, können nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)Ⓜ gefördert werden, im Jahr 2016 waren es 162.000 Personen. Insgesamt wurden dafür 0,6 Milliarden Euro aufgewendet.

2016: 2,9 Mrd. Euro für BAföG-Leistungen

Bildungsausgaben für Neuzugewanderte

Der Bildungsbereich schafft die Grundlagen für eine erfolgreiche Integration von Neuzugewanderten sowie Schutz- und Asylsuchenden. Nicht nur der Bund, sondern auch die Länder und Gemeinden haben ihre Bemühungen für die Integration verstärkt und ihre bildungsnahen Ausgaben für Zugewanderte erhöht. Die stark gestiegene Zahl an Neuzugewanderten in den Jahren 2015 und 2016 lässt sich jedoch nicht vollständig an den Bildungsausgaben ablesen, da diese nicht separat ausgewiesen werden. Im Bundeshaushalt einzeln nachgewiesen werden hingegen Integrationskurse. Die hierfür veranschlagten Mittel verdoppelten sich von 244 Millionen Euro 2014 auf 510 Millionen Euro 2016. Zudem stellte die Bundesagentur für Arbeit im Jahr 2016 für Maßnahmen zur Erlangung der ersten Kenntnisse der deutschen Sprache mit Einstiegskursen 310 Millionen Euro zur Verfügung (Statistisches Bundesamt, 2017).

Ⓜethodische Erläuterungen

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

Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft
Das Bildungsbudget zeigt in einer Gesamtschau Bildungsausgaben in internationaler und nationaler Abgrenzung. Im Bildungsbericht werden die Finanzierungsbeiträge der Gebietskörperschaften unter Berücksichtigung des Zahlungsverkehrs („Initial Funds“) dargestellt – siehe Details dazu im Bildungsfinanzbericht.

Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer
Bei dieser Kennzahl werden die öffentlichen Ausgaben (inkl. unterstellter Sozialbeiträge für aktives verbeamtetes Personal) für die öffentlichen Bildungseinrichtungen (Schulen, Hochschulen) auf die jeweiligen Bildungsteilnehmenden bezogen.

Leistungen nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)
Zur Förderung von Aufstiegsfortbildungen von Berufsqualifizierten besteht seit 1996 ein eigenes Gesetz, das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG). Diese Förderung soll Nachwuchskräften helfen, ihre Weiterbildung für einen Fortbildungsabschluss zu finanzieren, der einen beruflichen Aufstieg ermöglicht.

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als B4

Bildungsbeteiligung

Die Bildungsbeteiligung wirkt sich auf die politische, kulturelle und soziale Teilhabe aus und liefert einen wichtigen Beitrag zu den persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten der Bildungsteilnehmenden. Die Minimierung von Ungleichheiten ist daher ein wichtiges bildungspolitisches Ziel. In diesem Indikator ist jedoch zu berücksichtigen, dass ein längerer Verbleib im Bildungssystem nicht automatisch mit höheren Qualifikationen einhergeht.

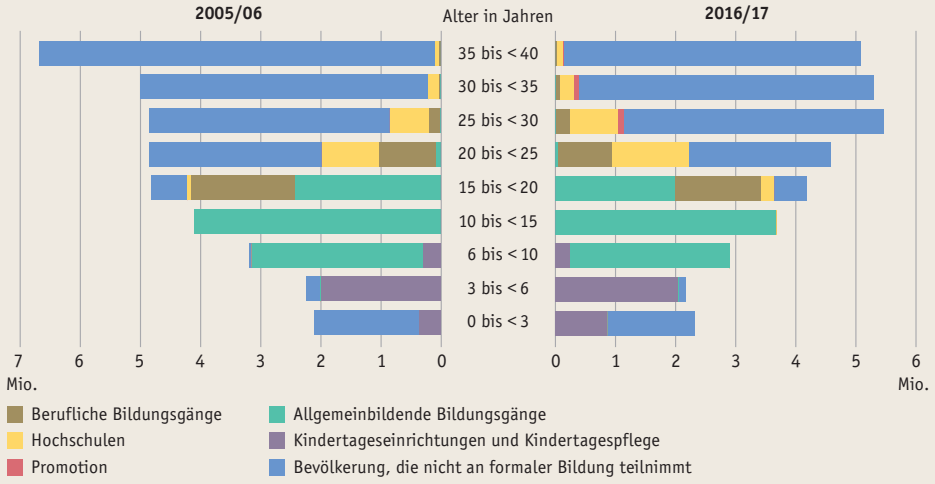
Struktur der Bildungsbeteiligung in Deutschland

Mehr Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer insbesondere in der frühen Bildung und an den Hochschulen

Im Jahr 2016 nutzen 17,1 Millionen Personen die Bildungsangebote in der frühen Bildung, in allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen sowie an Hochschulen (**Tab. B4-1A**, **Tab. B4-3web**). Die Anzahl der Personen in Bildung steigt seit 2009 wieder leicht an. Diese Entwicklung verläuft jedoch nicht gleichmäßig über alle Bildungsbereiche hinweg. In der frühen Bildung ist seit 2005 jährlich ein durchschnittlicher prozentualer Zuwachs der Bildungsteilnehmenden im Alter von unter 3 Jahren von 8 % zu verzeichnen, der Anstieg begann jedoch schon früher (vgl. **H5**). Ebenfalls deutlich gestiegen ist in diesem Zeitraum die Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im tertiären Bereich mit einem durchschnittlichen jährlichen Zuwachs von 3,4 %. Diese Entwicklung spiegelt deutlich den Ausbau der frühen Bildung (vgl. **C2**) und die gestiegene Studienplatznachfrage (vgl. **F2**) wider.

Neben diesen gesellschaftlichen Trends wirken sich aber auch die größeren Jahrgangsstärken aus (vgl. **A1**). Die Anzahl von Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt in Bildungseinrichtungen steigt seit 2012 wieder an, seit 2014 zeitlich versetzt auch leicht die Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Primarbereich. Die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Sekundarbereich II liegt im Jahr 2016 erstmals wieder über dem Vorjahreswert. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich der zu beobachtende Anstieg in der frühen Bildung und im Primarbereich im Sekundarbereich weiter fortsetzen wird (Rauschenbach, Schilling & Meiner-Teubner, 2017).

Abb. B4-1: Bevölkerung sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Bildungseinrichtungen* 2005/06 und 2016/17 nach Bereichen und Alter (in Mio.)



* *Ohne Berufsakademien, da für diese kein Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgewiesen wird. Promovierende wurden erst ab 2013/14 separat erfasst.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik, Bevölkerungsstatistik

→ *Tab. B4-1A*

Die Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen ist seit 2005 deutlich angestiegen und liegt im Jahr 2016 22 Prozentpunkte über dem Ausgangsniveau. Die Bildungsbeteiligungsquote der 3- bis unter 6-Jährigen hat sich im gleichen Zeitraum um 5 Prozentpunkte erhöht und erreicht 2016 95 % (**Tab. B4-4web**, **Tab. B4-5web**). Mit zunehmendem Alter und Ende der Schulpflicht sinkt zwar nach wie vor die Bildungsbeteiligungsquote von 90 % bei den 16- bis unter 19-Jährigen auf 21 % bei den 25- bis unter 30-Jährigen. Allerdings sind seit 2005 die Bildungsbeteiligungsquoten der älteren Jahrgänge kontinuierlich gestiegen und liegen im Jahr 2016 bei den 19- bis unter 25-Jährigen mit 52 % über dem Ausgangsniveau (47 %) und bei den 25- bis unter 30-Jährigen mit 21% erheblich über dem Ausgangsniveau (15 %) (**Tab. B4-4web**, **Tab. B4-5web**).

Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen in den ostdeutschen Flächenländern besonders hoch

Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung

Die Minimierung von sozialen Disparitäten bleibt ein wichtiges bildungspolitisches Ziel, auch vor dem Hintergrund optimaler Ausschöpfung von Bildungspotenzialen in der Bevölkerung. Die Bildungsbeteiligungsquote der 16- bis unter 30-Jährigen mit Migrationshintergrund liegt 2016 mit 47 % unter der Beteiligung von Personen ohne Migrationshintergrund (50 %). Besonders groß ist die Differenz bei den 19- bis unter 25-Jährigen. Hier liegt die Beteiligungsquote der Personen mit Migrationshintergrund 7 Prozentpunkte niedriger. Zu beachten ist, dass die Beteiligungsquote darüber hinaus auch nach Art der Bildungseinrichtungen variiert, aber auch die Berücksichtigung der Herkunftsstaaten der 16- bis unter 30-Jährigen ergibt ein weit differenzierteres Bild. Besonders niedrig ist die Bildungsbeteiligungsquote bei Personen mit Migrationshintergrund aus Ungarn (26 %) sowie Rumänien und Bulgarien (27 %). Eher niedrig ist die Quote von Personen aus Syrien, dem Irak und Afghanistan mit 35 %. Besonders hoch ist sie dagegen bei Personen amerikanischer (62 bis 65 %), ukrainischer (57 %), nordafrikanischer (53 %), iranischer (53 %) und türkischer (52 %) Herkunft (**Tab. B4-6web**).

Bildungsbeteiligungsquote von Personen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich deutlich nach Herkunftsstaaten

Insgesamt 18 % der Personen im Alter von 16 bis unter 30 Jahren besuchen 2016 eine Hochschule. Die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund liegt dabei mit 15 % deutlich niedriger als der Durchschnitt, unterscheidet sich jedoch ebenfalls stark je nach Herkunftsstaat. Besonders niedrig liegt die Beteiligung mit unter 10 % der Personen aus den Staaten Kroatien, Rumänien und Bulgarien, Serbien, Bosnien und Herzegowina, Kosovo sowie Syrien, Irak und Afghanistan (**Tab. B4-7web**). Eine besondere Gruppe der Zugewanderten stellen Schutz- und Asylsuchende dar. Nach der Ankunft in Deutschland steht der Spracherwerb häufig an erster Stelle. Entsprechend nehmen viele der Schutz- und Asylsuchenden an Sprachmaßnahmen teil, aber auch die Beteiligung am regulären Bildungssystem spielt grundsätzlich eine Rolle: 7 Prozent der männlichen und 2 Prozent der weiblichen Schutz- und Asylsuchenden gaben an, zum Zeitpunkt der Befragung 2016 eine schulische oder berufliche Ausbildung zu durchlaufen (BAMF, 2018).

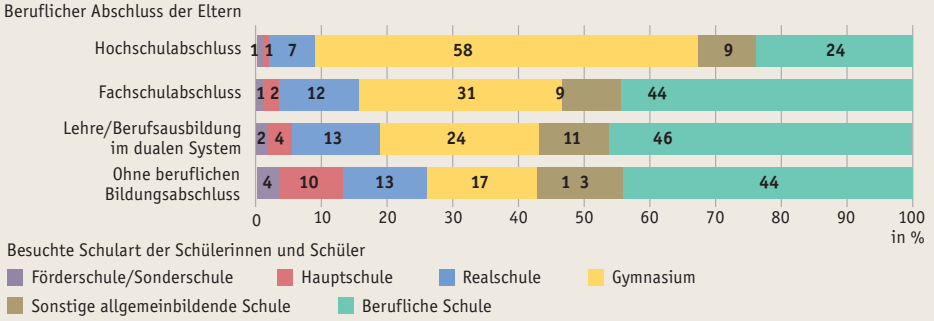
Herkunftsbedingte Unterschiede werden auch bei der Betrachtung der Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf die verschiedenen Schularten deutlich (**Tab. B4-2A**, **B4-8web**). Schülerinnen und Schüler im Alter ab 15 Jahren besuchen 2016 desto häufiger eine allgemeinbildende als eine berufliche Schule, je höher der berufliche Abschluss der Eltern ist. Während Kinder dieser Altersgruppe von Eltern mit Hochschulabschluss zu 76 % eine allgemeinbildende Schule besuchen, gilt dies nur für 54 % der Kinder von Eltern mit einer Berufsausbildung oder einem vergleichbaren Abschluss (**Abb. B4-2**, vgl. **D1**).

Besuchte Schularten unterscheiden sich nach sozialer Herkunft

Bildungsbeteiligung nach Kreistypen

Die Bildungsbeteiligungsquoten von Personen im Alter von 16 bis unter 30 Jahren unterscheiden sich nach Kreistypen (**B1**). Deutlich wird insbesondere der Unterschied

Abb. B4-2: Besuchte Schulart von Schülerinnen und Schülern im Alter ab 15 Jahren 2016 nach höchstem beruflichem Abschluss der Eltern



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016 → *Tab. B4-2A*

zwischen eher ländlichen und städtischen Räumen sowie zwischen eher strukturstarken oder strukturschwachen Regionen (**Tab. B4-9web**). Während bei den 16- bis unter 19-Jährigen nur geringe Unterschiede zwischen den Kreistypen zu beobachten sind, sind die Unterschiede bei den 19- bis unter 25-Jährigen sowie bei den 25- bis unter 30-Jährigen deutlich ausgeprägter. In den überwiegend ostdeutschen Landkreisen und ostdeutschen kreisfreien Städten, die durch einen starken Bevölkerungsrückgang und eine eher hohe Arbeitslosenquote geprägt sind (Kreistyp 3), liegt die Bildungsbeteiligung mit 47 % bei den 19- bis unter 25-Jährigen und mit 11 % bei den 25- bis unter 30-Jährigen signifikant niedriger als in allen anderen Kreistypen. Besonders hoch ist die Bildungsbeteiligung in kreisfreien Städten, die gleichzeitig durch eine hohe Arbeitsplatzdichte und hohe Arbeitslosigkeit geprägt sind (Kreistyp 4), und in Großstädten, die in der Regel auch Hochschulstandorte sind (Kreistyp 5). Die unterschiedlichen Bildungsbeteiligungsquoten spiegeln die vorhandene Bildungsinfrastruktur in den Kreisen wider (**B1**).

Niedrigere Bildungsbeteiligung in ostdeutschen Landkreisen und Kreisstädten

Bildungsbeteiligung im europäischen Vergleich

EU-Benchmarks im Bereich der „frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger" und des lebenslangen Lernens noch nicht erreicht

Die EU definiert im Rahmen ihrer „Europa-2020-Strategie für Beschäftigung und Wachstum" (ET2020) 3 Benchmarks, die auf die Bildungsbeteiligung abzielen. Der Anteil der „frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger"Ⓜ liegt im Jahr 2016 mit 10,3 % wieder leicht über dem europäischen Zielwert von 10 % und nahe dem europäischen Durchschnitt von 10,7 % (**Tab. B4-10web**). Die Beteiligung an früher Bildung von Kindern im Alter von 4 Jahren bis zum Schuleintritt schwankt stark zwischen den verschiedenen Staaten. Deutschland gehört 2016 mit einem Anteil von 97 % zu den Mitgliedstaaten der EU, die das EU-Ziel von 95 % bereits erreicht haben, erstmalig im Jahr 2008 (**Tab. B4-11web**). Dagegen konnten bisher nur 7 Mitgliedstaaten das gesetzte Ziel erreichen, dass sich 15 % der erwachsenen Bevölkerung am lebenslangen Lernen beteiligen (Teilnahme an Maßnahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung in den letzten 4 Wochen). Deutschland liegt mit 8,5 % unter dem Zielwert und dem EU-Durchschnitt von 10,8 % (**Tab. B4-12web**).

Methodische Erläuterungen

Risikolagen
Risikolagen sind wie folgt definiert: Beide Eltern (oder das alleinerziehende Elternteil) sind erwerbslos oder Nichterwerbspersonen, beide Eltern (oder das alleinerziehende Elternteil) haben höchstens einen Bildungsabschluss unterhalb von ISCED 3, oder die Familie verfügt über ein Einkommen unterhalb der 60 % des Familienäquivalenzeinkommens, welches auf Basis des Familieneinkommens ermittelt wird. Das Äquivalenzeinkommen dient zur Berechnung der Armutsgefährdungsgrenze und ist eine Größe, die das Einkommen von Haushalten vergleicht (vgl. Methodische Erläuterungen zu **A4**).

Frühzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger
„Frühe Schulabgängerinnen und -abgänger" sind Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die sich nicht oder nicht mehr in (Aus-)Bildung oder Weiterbildung befinden und nicht über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen.

Bildungsstand der Bevölkerung

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als B5

Der Bildungsstand einer Person kann entweder anhand ihrer erreichten formalen Bildungsabschlüsse oder anhand ihrer Kompetenzen gemessen werden. Er ist sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene ein Schlüsselfaktor, da er die Zugangsmöglichkeiten zu weiterführender Bildung und die Erwerbschancen eines Individuums beeinflusst. Aus volkswirtschaftlicher Sicht stellt ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung eine Grundvoraussetzung für Innovationsfähigkeit dar und ist ein entscheidender gesellschaftlicher Wettbewerbsfaktor.

Bildungsabschlüsse nach Alter und Geschlecht

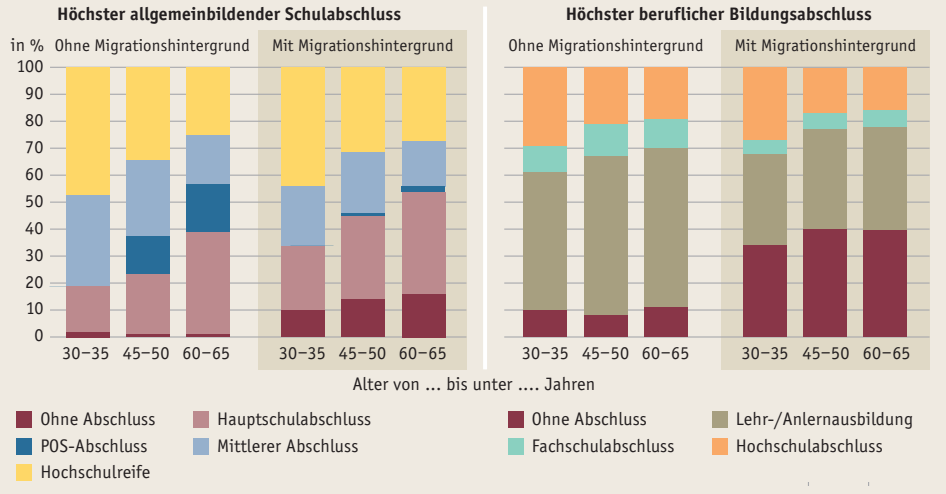
Bildungsstand der Bevölkerung steigt weiterhin deutlich an

Sowohl bei der Betrachtung der Entwicklung des Bildungsstandes der Gesamtbevölkerung in den letzten 10 Jahren (**Tab. B5-3web**, **Tab. B5-4web**) als auch beim Kohortenvergleich ist ein positiver Trend zu verzeichnen (**Abb. B5-1**, **Tab. B5-1A**, **Tab. B5-2A**). Der hohe Anteil junger Personen mit Hochschulzugangsberechtigung wirkt sich deutlich auf den Anteil in der Gesamtbevölkerung aus. Im Jahr 2006 verfügten 23 % der Bevölkerung ab 15 Jahren über eine Hochschulreife. Im Jahr 2016 sind es bereits 31 %. Deutlich zurückgegangen ist im gleichen Zeitraum der Anteil von Personen, die lediglich einen Hauptschulabschluss haben. Im Jahr 2006 verfügten 41 %, im Jahr 2016 hingegen 31 % über einen Hauptschulabschluss (**Tab. B5-3web**). Der Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist seit 2006 um 5 Prozentpunkte auf 17 % im Jahr 2016 gestiegen. Gleichzeitig geht der Anteil derjenigen mit einer Lehr-/Anlernausbildung weiterhin zurück (**Tab. B5-4web**).

Frauen der jüngeren Generation verfügen über höheren Bildungsstand als Männer

Die positive Entwicklung des Bildungsstandes unterscheidet sich nach den Geschlechtern. Während in den älteren Kohorten Männer über einen höheren Bildungsstand verfügen, kehrt sich das Verhältnis bei den 40- bis unter 45-Jährigen in Bezug auf die Hochschulreife um. Bei den 20- bis unter 25-Jährigen liegt der Anteil der Frauen mit Hochschulreife mit 56 % deutlich über dem der Männer (48 %) (**Tab. B5-1A**). In Bezug auf den Hochschulabschluss kehrt sich das Verhältnis bei den 30- bis unter 35-Jährigen um. In dieser Altersgruppe verfügen erstmals signifikant mehr Frauen als Männer über einen Hochschulabschluss (29 % gegenüber 27 %) (**Tab. B5-2A**).

Abb. B5-1: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2016 nach ausgewählten Altersgruppen und Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016

→ *Tab. B5-5web, Tab. B5-6web*

Bildungsstand nach Migrationshintergrund

Der Bildungsstand unterscheidet zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Beim Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist die Differenz vergleichsweise klein. Dagegen verfügt ein höherer Anteil von Personen mit Migrationshintergrund über keinen Berufsabschluss (**Abb. 5-1**, **Tab. B5-6web**). Bei Personen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich der Bildungsstand zudem stark nach Herkunftsstaaten und Zuzugsjahr (**Tab. B5-7web**). Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch, dass Personen mit Migrationshintergrund durchschnittlich 9 Jahre jünger sind als Personen ohne Migrationshintergrund (51 Jahre). Besonders jung sind dabei die jeweils Neuzugezogenen (31 Jahre in den Zuzugsjahren 2014 bis 2016). Der Unterschied im Bildungsstand ist also nicht ausschließlich durch den Migrationshintergrund, sondern auch durch das Alter bedingt: Zum einen haben jüngere Personen ihre berufliche Bildung häufig noch nicht abgeschlossen, zum anderen erreichen sie nach Abschluss tendenziell einen höheren Bildungsstand als ältere Generationen. Unter den seit 2000 Zugezogenen im Alter ab 15 Jahren finden sich mehr Hochschulabsolventinnen und -absolventen als im Bevölkerungsdurchschnitt (17 %), wobei der Anteil ab 2014 mit 23 % wieder unter dem der von 2010 bis 2013 Zugezogenen liegt (29 %). Durch die Neuzuwanderung ab 2014 steigt der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss in der Bevölkerung also weiter an.

Höherer Anteil an Hochschulabsolventen ...

Ein anderes Bild zeigt sich bei den Personen ohne Berufsabschluss. Hier liegt der Anteil bei den Zugewanderten ab 15 Jahren in allen Zuzugsjahren über 37 % und damit deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt von 26 %. In den Zuzugsjahren von 2014 bis 2016 erreicht der Anteil mit 53 % seinen Höhepunkt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass er in der Mehrzahl der wichtigsten Herkunftsstaaten in diesen Jahren höher liegt. Während sich die Zahl der Zuwanderinnen und Zuwanderer für die meisten Herkunftsstaaten ab 2014 jedoch nur geringfügig verändert, steigt die Zahl aus den Ländern Syrien, Irak und Afghanistan im Vergleich zu den Vorjahren sehr stark an. Neben der Türkei (68 %) haben aber genau diese Länder den höchsten Anteil an Personen ohne Berufsabschluss (69 %). Durch die Neuzuwanderung steigt der Anteil der Personen ohne Berufsabschluss in der Bevölkerung ab 15 Jahren also insgesamt leicht an (**Tab. B5-7web**).

... und Personen ohne Berufsabschluss durch Neuzuwanderung

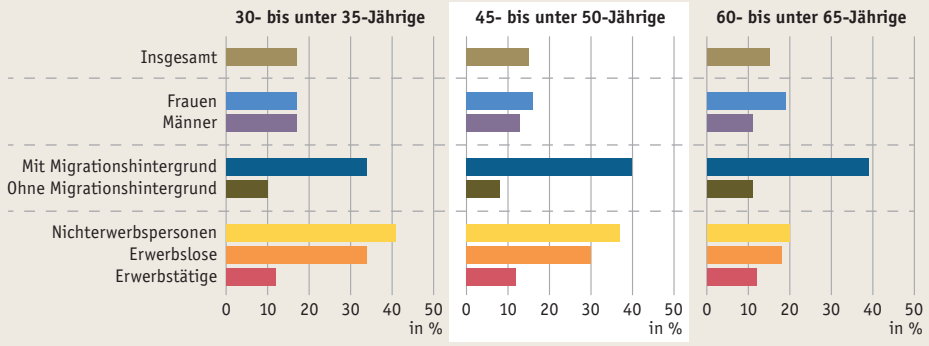
Eine besondere Gruppe der Zugewanderten stellen die Schutz- und Asylsuchenden dar. Dies gilt auch in Hinblick auf Bildung, da sie aufgrund der Umstände, unter denen sie ihren Herkunftsstaat verlassen haben, häufig ihre Bildungsbiografie vorzeitig abbrechen mussten. Das führt u. a. dazu, dass zwar 17 % der ab 18-Jährigen eine Hochschule besucht haben, aber nur 11 % auch tatsächlich einen Abschluss vorzuweisen haben. 76 % verfügen hingegen über keine Ausbildung (BAMF, 2018).

Bildungsstand im regionalen und internationalen Vergleich

Bildungsstand in städtischen Kreisen höher

Der Bildungsstand der Bevölkerung unterscheidet sich zudem nach Kreistypen (**B1**). Deutlich wird insbesondere der Unterschied zwischen eher ländlichen und städtischen Räumen sowie zwischen eher strukturstarken oder strukturschwachen Regionen (**Tab. B5-8web**, **Tab. B5-9web**, **Abb. B5-3A**). Besonders hoch ist der Bildungsstand in kreisfreien Städten, die gleichzeitig eine hohe Arbeitsplatzdichte, aber auch hohe Arbeitslosigkeit aufweisen (Kreistyp 4), sowie in Großstädten, die oft auch Hochschulstandort sind (Kreistyp 5). Dies gilt für alle betrachteten Altersgruppen. Während der Anteil an 30- bis unter 35-Jährigen mit Hochschulabschluss im Kreistyp 4 mit 30 % jedoch nur leicht über dem Durchschnitt liegt (28 %), haben die Großstädte mit 47 % einen deutlich höheren Anteil. Für beide Kreistypen gilt, dass der Unterschied zwischen den Altersgruppen besonders hoch ist. Die Jüngeren verfügen deutlich öfter über einen Hochschulabschluss. Die Lehr-/Anlernausbildung ist in den verbleibenden

Abb. B5-2: Anteil Erwachsener ohne beruflichen Bildungsabschluss 2016 nach Erwerbsstatus, Migrationshintergrund, Alter und Geschlecht (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016 → ***Tab. B5-12web***

Kreistypen von größerer Bedeutung. Der höchste Anteil der Personen mit einer Lehr-/Anlernausbildung ist bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit 62 % in den überwiegend ostdeutschen Landkreisen und kreisfreien Städten zu finden (Kreistyp 3).

EU-Ziel zum Anteil an tertiären Abschlüssen in der Bevölkerung noch nicht erreicht

Die EU definiert im Rahmen der ET2020 einen Benchmark, der auf den Bildungsstand abzielt. Ziel ist, dass bis zum Jahr 2020 40 % der 30- bis unter 35-Jährigen in der EU über einen tertiären Abschluss verfügen. In Deutschland ist der Anteil zwar seit 2000 kontinuierlich gestiegen, liegt aber im Jahr 2016 mit 33 % noch unter dem Zielwert und unter dem Durchschnitt der EU-Staaten (39 %). Dies ist zum Teil auf das qualitativ hochwertige berufliche Ausbildungssystem zurückzuführen, welches im Vergleich zu den anderen EU-Staaten eine wichtige Qualifizierungsfunktion auf der mittleren Fachkräfteebene innehat und auf ein breites Berufsspektrum vorbereitet. Entsprechend verfügen in Deutschland verhältnismäßig viele Personen über einen Abschluss im postsekundären nichttertiären Bereich (**Tab. B5-10web**).

Erwachsene ohne Berufsabschluss

17 % der Erwachsenen haben keinen Berufsabschluss

17 % der Erwachsenen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren haben im Jahr 2016 keinen beruflichen Bildungsabschluss. Dabei sind 15 % nicht in Bildung und 2 % noch in Bildung. Der Anteil der Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss liegt in den ostdeutschen Flächenländern mit 6 bis 9 % vergleichsweise niedrig, während er in Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz mit mindestens 20 % besonders hoch ist (**Tab. B5-11web**, **Tab. B5-12web**). Der niedrige Anteil in den ostdeutschen Flächenländern kann u.a. als Folge der Bestrebungen der ehemaligen DDR gesehen werden, die Gruppe der Ungelernten kontinuierlich abzubauen, und als Folge des geringeren Anteils an Personen mit Migrationshintergrund (**Tab. B5-9web**). Denn der Anteil der Erwachsenen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren ohne beruflichen Abschluss variiert je nach betrachteten soziodemografischen Merkmalen der Personen (**Abb. B5-2**, **Tab. B5-12web**). So verfügen Personen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger über keinen Berufsabschluss als Personen ohne Migrationshintergrund. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Personen mit Migrationshintergrund zum Teil das Bildungssystem in ihrem Herkunftsstaat und zum Teil das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben.

Methodische Erläuterungen

Beruflicher Bildungsabschluss
Zu den berufsqualifizierenden Abschlüssen zählen sowohl Abschlüsse einer Berufsausbildung im dualen System nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht, die zur Berufsausübung als qualifizierte Fachkraft in einem anerkannten Ausbildungsberuf befähigen, Abschlüsse eines mindestens 2-jährigen vollzeitschulischen Bildungsgangs an einer Berufsfachschule, der zur Aufnahme einer entsprechenden Berufstätigkeit berechtigt, sowie Fachschul- und Studienabschlüsse, die zur Aufnahme einer entsprechenden Berufstätigkeit berechtigen.

Perspektiven

Das Geschehen in allen Bildungsbereichen wird durch übergreifende Entwicklungen geprägt. So führen höhere Geburtenraten und Zuzüge aus dem Ausland zu einem Anstieg der Bildungsteilnehmenden. Diese Entwicklung ist bisher vor allem im Bereich der frühen Bildung deutlich zu beobachten und wird sich zukünftig auch in den anderen Bildungsbereichen fortsetzen. Neben diesem, durch die Demografie bedingten Anstieg wirkt sich aber auch der Trend zur Höherqualifizierung aus. Besonders deutlich wird dies durch die Expansion der Hochschulen. Aber auch die Schulen müssen sich anpassen, um dem veränderten Bedarf an schulischen Angeboten gerecht zu werden. So streben immer mehr Jugendliche eine Hochschulreife an, während der Hauptschulabschluss zunehmend an Bedeutung verliert. Trotz dieses allgemeinen Trends zur Höherqualifizierung konnten aber damit einhergehend soziale und regionale Disparitäten nicht abgebaut werden. Das bildungspolitische Ziel der Chancengleichheit stellt nach wie vor eine der wichtigsten und schwierigsten Herausforderungen dar. Die ausreichende Versorgung in ländlichen sowie eher strukturschwachen Regionen wird zukünftig noch mehr in den Vordergrund rücken. Daneben stehen insbesondere der Migrationshintergrund und die soziale Herkunft unverändert im starken Zusammenhang mit dem Bildungserfolg. Als besondere, wenn auch vergleichsweise kleine Personengruppe sind die Neuzugewanderten zu nennen. Ihre Integration in das Bildungssystem stellt alle Bereiche vor große Herausforderungen. Dies gilt auch in Hinblick auf eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt. Um diese Entwicklungen aufzugreifen und ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot zu gewährleisten, bedarf es in erster Linie eines gut qualifizierten Personals. Durch die Altersstruktur des Personals und durch die steigende Anzahl der Bildungsteilnehmenden bedingt, zeichnet sich aber genau in diesem Bereich ein Engpass ab, dem es zu begegnen gilt. Eine weitere unabdingbare Voraussetzung stellt die Finanzierung dar. Auch hier ist zukünftig mit einem höheren Bedarf zu rechnen. Diese zentralen Entwicklungen ziehen sich durch alle Indikatoren des Kapitels.

Die steigende Anzahl der Bildungsteilnehmenden wird insbesondere in **B4** deutlich. Zwischen den Bildungsbereichen lassen sich allerdings große Unterschiede beobachten. Während die Teilnehmerzahl in den Sekundarschulen nach wie vor rückläufig ist, ist insbesondere in der frühen Bildung ein hoher Zuwachs zu verzeichnen. Auch in den Grundschulen ist bereits ein leichter Anstieg zu beobachten. Diese Entwicklung wird sich in den kommenden Jahren fortsetzen und auch die Sekundarschulen erreichen. Der gesellschaftliche Trend zur Höherqualifizierung führt zudem zu einem längeren Verbleib in Schulen und einer gestiegenen Studienplatznachfrage.

Jedoch bleiben die sozialen Disparitäten weiterhin erhalten. Die Bildungsbeteiligungsquote der 16- bis unter 30-Jährigen mit Migrationshintergrund liegt unterhalb der von gleichaltrigen Deutschen ohne Migrationshintergrund, wobei sie sich stark nach Herkunftsstaaten unterscheidet. Aber nicht nur die Beteiligungsquote unterscheidet sich nach sozialer Herkunft, sondern auch die Art der besuchten Bildungsgänge. So besuchen Kinder aus Haushalten mit hohem Bildungsstand häufiger allgemeinbildende Schulen, die zu einer Hochschulreife führen, als Kinder aus Haushalten mit niedrigerem Bildungsstand. Neben den soziodemografischen Merkmalen spielen auch die regionalen Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle. Die Bildungsbeteiligung der 19- bis unter 30-Jährigen ist im städtischen Raum deutlich höher als im ländlichen Raum.

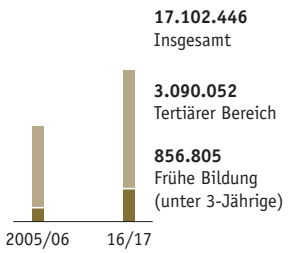
Um das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen, ist der Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten für alle, unabhängig von sozialer Herkunft und Region, entscheidend. Aktuell spiegelt sich das Bild der Bildungsbeteiligung in der Entwicklung der Bildungseinrichtungen wider (**B1**): In den kreisfreien Städten und Großstädten finden sich die meisten Hochschulen. Auch ist in den Großstädten die Zahl der beruflichen Schulen seit 2006 deutlich gestiegen, wohingegen sie in den überwiegend ostdeutschen Kreisen gesunken ist und damit die wohnortnahe Erreichbarkeit berufsschulischer Angebote infrage steht. Auch der Ausbau der Kindertageseinrichtungen wurde bedarfsabhängig insbesondere in den kreisfreien Städten und Großstädten vorangetrieben. Ein Rückgang ist demgegenüber bei den allgemeinbildenden Schulen zu verzeichnen, wobei dies im Zuge der Umstrukturierung der Schulstruktur im besonderen Maße Haupt- und Realschulen betrifft.

Unmittelbar an die Zahl der Bildungsteilnehmenden und der Bildungseinrichtungen ist der Bedarf an Bildungspersonal gekoppelt (**B2**). Aufgrund

Im Überblick

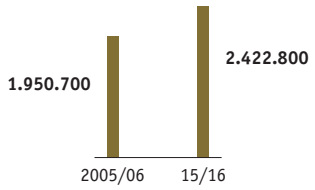
Anstieg der Anzahl an Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern, der sich mittelfristig weiter fortsetzen wird

Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer



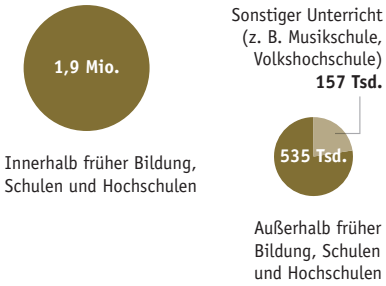
Personaldeckung bleibt trotz deutlicher Zunahme im letzten Jahrzehnt auch künftig eine große Herausforderung

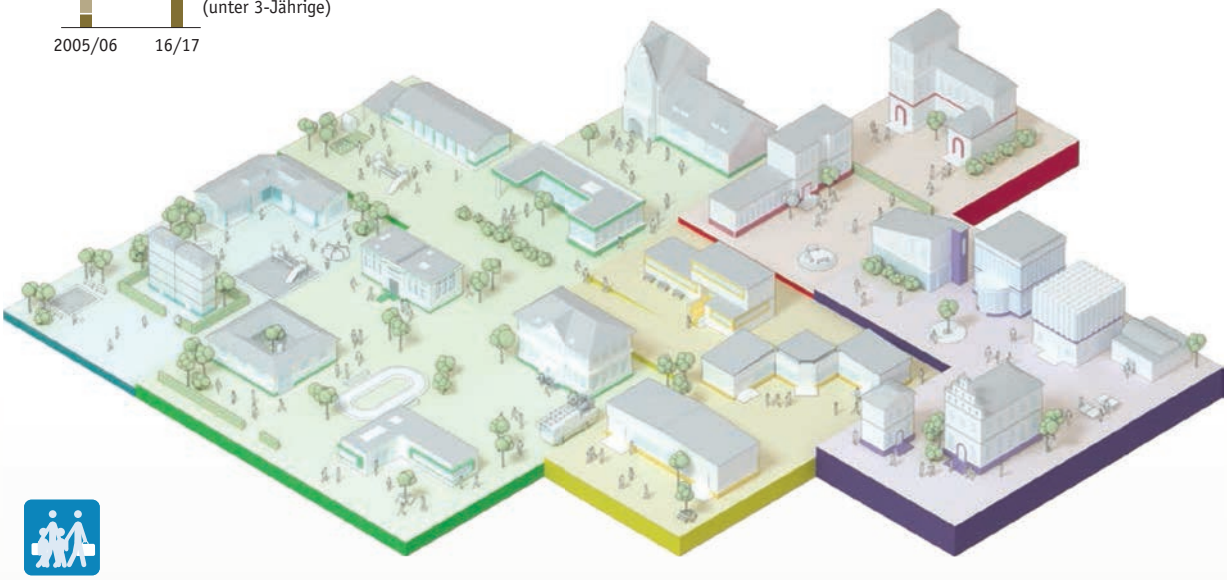
Größe des Bildungspersonals in Zahlen



Auch außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen vielfältiges Bildungspersonal

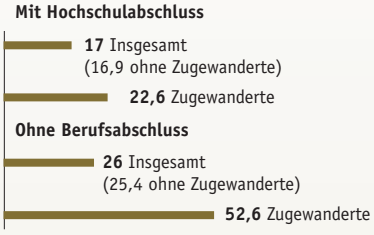
Verteilung Bildungspersonal nach Wirtschaftszweigen





Durch Neuzuwanderung ändert sich der Bildungsstand der Bevölkerung nur geringfügig, da die Zahl der Neuzugewanderten kaum ins Gewicht fällt

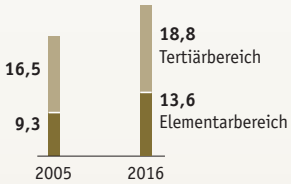
Anteil der Bevölkerung ab 15 Jahren in %
Angaben für Zugewanderte von 2014 bis 2016



10 % Ziel bei den Ausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft noch nicht erreicht

2015 wurden insgesamt von allen Sektoren 274,1 Mrd. Euro (9,0 % des BIP) für Bildung, Forschung und Wissenschaft ausgegeben

Anteil an den Bildungsausgaben in %



Unterschiedliche Herausforderungen in strukturschwachen und -starken Regionen, ein bedarfsgerechtes Bildungsangebot zu sichern

Rückgang der Bildungseinrichtungen in überwiegend ostdeutschen Landkreisen und kreisfreien Städten von 2006 bis 2016 in %

des massiven Ausbaus ist seine Zahl insbesondere in der frühen Bildung und in den Hochschulen seit 2006 stark angestiegen. In der frühen Bildung gilt dies für das pädagogische und das sonstige Personal in gleichem Maße; in den Hochschulen ist das pädagogische und wissenschaftliche Personal deutlich stärker gewachsen als das sonstige Personal. Eine leicht gegenläufige Entwicklung gibt es in den Schulen: Trotz des Rückgangs von deren Anzahl wuchs das Bildungspersonal in Schulen geringfügig an. Zur Abschätzung des künftigen Personalbedarfs ist neben der Entwicklung der Zahl der Bildungsteilnehmenden insbesondere die Altersstruktur des Personals von Bedeutung. Vor allem die Schulen haben einen hohen Anteil an über 50-Jährigen zu verzeichnen, wodurch sich in den kommenden Jahren ein hoher Bedarf an pädagogischem Personal ergeben wird. Weniger ausgeprägt ist der Anteil der über 50-Jährigen in den Hochschulen und in der frühen Bildung, wobei der Anteil in der frühen Bildung seit 2006 stark zugenommen hat. Insgesamt wird also durch die steigende Anzahl der Bildungsteilnehmenden sowie durch die Altersstruktur des pädagogischen Personals die Schwierigkeit der Personalbedarfsdeckung bestehen bleiben und sich in einigen Bereichen sogar stark verschärfen.

Auch außerhalb von früher Bildung, Schul- und Hochschulwesen findet sich ein vielfältiges Bildungsangebot, das von pädagogischem Personal abgesichert wird, beispielsweise in Volkshochschulen, in der Kinder- und Jugendarbeit, im Gesundheits- und Sozialwesen oder auch in Unternehmen. Auch bei diesem Personal liegt der Anteil der über 50-Jährigen sehr hoch, sodass hier zukünftig die Personalbedarfsdeckung ebenfalls ein Thema ist. Angesichts der langen Ausbildungsdauer von qualifiziertem Personal ist eine rechtzeitige Reaktion auf den wachsenden Personalbedarf von großer Bedeutung, damit ausreichend qualitativ hochwertige Bildungsangebote zur Verfügung gestellt werden können.

Die Möglichkeiten der Ausgestaltung von Bildungseinrichtungen und die Anpassung an die sich wandelnden Bedarfe werden im großen Maße von der Höhe der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben beeinflusst (**B3**). Nach wie vor finanziert überwiegend der öffentliche Bereich die Bildungsausgaben in Deutschland. Die Länder stellen die wichtigsten Mittelgeber dar, gefolgt von den Gemeinden und dem Bund. Das von Bund und Ländern beschlossene Ziel, die Gesamtausgaben für Bildung und Forschung bis zum Jahr 2015 auf 10 % des BIP zu steigern, wurde auch 2016 nicht erreicht (9,0 %). Die Ausgaben je Schülerin und Schüler haben weiter zugenommen. Nicht zuletzt aufgrund der wieder gestiegenen Geburtenzahlen und der wachsenden Nachfrage ist auch zukünftig mit einem steigenden Finanzbedarf zu rechnen.

Der Bildungsstand der Bevölkerung als Ergebnis der durchlaufenen Bildungsprozesse ist für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung von wesentlicher Bedeutung (**B5**). Generell ist der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen gut zu beobachten. Der Anteil der Personen mit Hochschulreife hat bei den jüngeren Altersgruppen deutlich zugenommen und liegt bei den 20- bis unter 30-Jährigen über 50 %. Analog zu dieser Entwicklung steigt auch die Anzahl der Personen mit Hochschulabschluss hin zu den jüngeren Altersgruppen deutlich an.

Soziale Disparitäten bleiben jedoch bestehen. Personen mit Migrationshintergrund haben nach wie vor einen niedrigeren Bildungsstand als Personen ohne Migrationshintergrund. Dies unterscheidet sich jedoch stark nach Herkunftsregion und Zuzugsjahr. Bei den zwischen 2014 und 2016 Neuzugewanderten liegt der Anteil mit Hochschulabschluss und der Anteil ohne Berufsabschluss über dem Bevölkerungsdurchschnitt – beides ist auch durch ihre altersbezogene Zusammensetzung bedingt. Insbesondere die Integration derjenigen ohne Berufsabschluss stellt eine Herausforderung dar, da sie einem höheren Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt sind. Neben den sozialen sind auch deutliche regionale Disparitäten zu beobachten. So ist der Bildungsstand in kreisfreien Städten und Großstädten höher als in ländlichen sowie strukturschwächeren Kreisen. Damit stehen ländliche und strukturschwache Räume nicht nur vor der Aufgabe, ein auf die Bedürfnisse der Bevölkerung angepasstes Bildungsangebot zu gewährleisten, sondern daraus auch berufliche Perspektiven für junge Menschen zu entwickeln.

Der Abbau von sozialen und regionalen Disparitäten bleibt also auch in Zukunft eine der wesentlichen Herausforderungen des Bildungssystems, die nur mithilfe von qualifiziertem Personal sowie genügend finanziellen Mitteln bewältigt werden kann.

Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung

C

Die frühe Bildung, Betreuung und Erziehung hat in diesem Jahrhundert eine unverkennbar hohe Aufmerksamkeit in Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft erfahren. Dafür war die Neuakzentuierung der ersten Lebensjahre als Bildungszeit ebenso maßgeblich wie der massive Ausbau der Kindertagesbetreuung. Dieser erfolgte mit dem Ziel der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Damit verbunden wurde auch die Erwartung, dass durch die institutionellen Angebote die herkunftsbedingten Ungleichheiten abgemildert und Kinder so bestmöglich gefördert werden können.

In Anbetracht dieser unterschiedlichen Motivlagen und Einflüsse wurden in den vergangenen Jahren nicht nur die Angebote für Kinder unter 3 Jahren stark ausgebaut, sondern diese von den Eltern auch immer häufiger nachgefragt. Neben dem seit 2006 anhaltenden Ausbau werden in der aktuellen politischen und fachlichen Debatte verstärkt Fragen der Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung diskutiert.

Über die Frage der Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuungsangeboten hinaus sind die Rahmenbedingungen für Familien und ihre Kinder aufgrund gesetzlicher Regelungen, wie der Einführung und Weiterentwicklung des Elterngelds, ebenfalls einem Wandel ausgesetzt. Zentrale Leitlinien in Kapitel C sind daher die anhaltenden Dynamiken aufgrund politisch gesetzter Rahmenbedingungen, die sich daraus ergebenden Veränderungen sowie das damit korrespondierende Zusammenspiel von privater und öffentlicher Bildung, Betreuung und Erziehung.

2018 ist die Bildung in der Familie (**C1**) erneut Thema der Berichterstattung. Hier werden die verfügbaren zeitlichen Ressourcen von Müttern und Vätern in den ersten Lebensjahren ihres Kindes sowie diejenigen der Großeltern in den Blick genommen. Ebenfalls thematisiert werden die bildungsrelevanten Aktivitäten innerhalb der Familie. Zudem wird erstmals der Blick auf unterstützende Hilfen zur Erziehung gerichtet, die insbesondere dann zum Tragen kommen, wenn die Familie allein das Kindeswohl nicht gewährleisten kann.

Die Kindertagesbetreuungsangebote (**C2**) unterliegen seit den 1990er-Jahren aufgrund der Veränderungen der Platzkapazitäten einer starken Ausbaudynamik, die bis heute anhält und die sich auch in naher Zukunft fortsetzen wird. Hierbei sind sowohl die Ausweitung der Angebote als auch die Passung zwischen Angebot und Nachfrage von Bedeutung. Erstmals werden dazu die Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen beobachtet. Zudem wird der inzwischen ausgesprochen disparate Umgang der Länder mit den Elternbeiträgen diskutiert.

Obwohl das Platzangebot weiter ausgebaut wird, stagniert aktuell die Beteiligungsquote von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege. Beide Entwicklungen werden in **C3** berichtet. Weiterhin wird neben dem sich nach vorne verlagernden Einstiegszeitpunkt in die Kindertagesbetreuung die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und von Kindern mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten, beobachtet.

Das pädagogische Personal in der frühen Bildung (**C4**) trägt maßgeblich zur Qualität von Kindertagesbetreuung bei. Aus diesem Grund werden Entwicklungen des Personalschlüssels, des Qualifikationsniveaus und weitere Merkmale des Personals berichtet. Aufgrund des weiteren Ausbaubedarfs und der angestrebten Qualitätsverbesserungen bleiben Abschätzungen zum künftigen Personalbedarf bedeutsam.

Beim Übergang in die Schule (**C5**) stehen die unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Einschulungspraxen in den Ländern sowie das Alter zum Zeitpunkt der Einschulung und die direkte Einschulung in die Förderschule im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang werden auch Unterschiede entlang soziodemografischer Merkmale der Kinder thematisiert.

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als C1

Bildung in der Familie

Ungeachtet des seit Jahren anhaltenden Ausbaus der Kindertagesbetreuung kommt der Familie von Anfang an eine entscheidende Rolle im Leben eines Kindes zu. Sie ist die erste und prägendste Bildungsumwelt und zugleich eine wichtige Ursache für die Entstehung von Bildungsungleichheit, da in der familialen Herkunft der Kinder unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung begründet liegen. Die Bildung in der Familie weist 3 Besonderheiten auf: Erstens sind Bildungsprozesse dort wesentlich impliziter, indirekter und unbeachteter als in durch Lehrpläne sowie Ausbildungs- und Studienordnungen standardisierten Institutionen des Bildungswesens; zweitens ist die Familie diejenige Bildungsinstanz, die Kinder über die gesamte Phase des Aufwachsens hinweg begleitet; und drittens sind familiale Bildungsprozesse, anders als beispielsweise das schulische Lernen, weder zeitlich, räumlich noch inhaltlich festgelegt. Im Rahmen der Familie wird demnach vieles gelernt, worauf die institutionalisierte Bildung aufbaut, was diese aber selbst nicht anbietet oder alleine nicht leisten kann. Bildung in der Familie ist damit sowohl Voraussetzung als auch Ergänzung für das organisierte Lernen in Kindertageseinrichtungen, Schulen oder anderen Bildungsgelegenheiten im Lebenslauf.

Vor diesem Hintergrund werden bildungsrelevante familiale Bedingungen des Aufwachsens in den ersten Lebensjahren thematisiert. Hierzu gehören auf der einen Seite die unterschiedlichen Betreuungskonstellationen, einschließlich einer erweiterten Betreuungsumgebung durch den Einbezug von Großeltern. Auf der anderen Seite gilt es, bildungsförderliche Aktivitäten innerhalb der Familien zu beachten. Während in den letzten Bildungsberichten non-formale Bildungsangebote für unter 6-Jährige im Vordergrund standen, werden dieses Mal solche institutionellen Angebote berichtet, die gezielt auf Problemlagen innerhalb von Familien gerichtet sind und früh helfen sollen, Beeinträchtigungen im Hinblick auf die Erziehung und Förderung der kindlichen Entwicklung entgegenzuwirken.

Familiale Betreuungskonstellationen

Die ersten Lebensjahre von Kindern in Deutschland lassen sich im Hinblick auf die Bildungs- und Betreuungskonstellationen grob in 3 Phasen einteilen: eine familiengeprägte Phase, eine Phase des Übergangs in familienergänzende Betreuung sowie eine Phase familienergänzender Kindertagesbetreuung. Familienpolitisch gerahmt werden diese Phasen im 1. Lebensjahr durch die Regelungen zum Elterngeld und ab dem 2. Lebensjahr durch den einsetzenden Rechtsanspruch auf ein Betreuungsangebot; beide Konstellationen korrespondieren mit Erwerbsentscheidungen der Eltern.

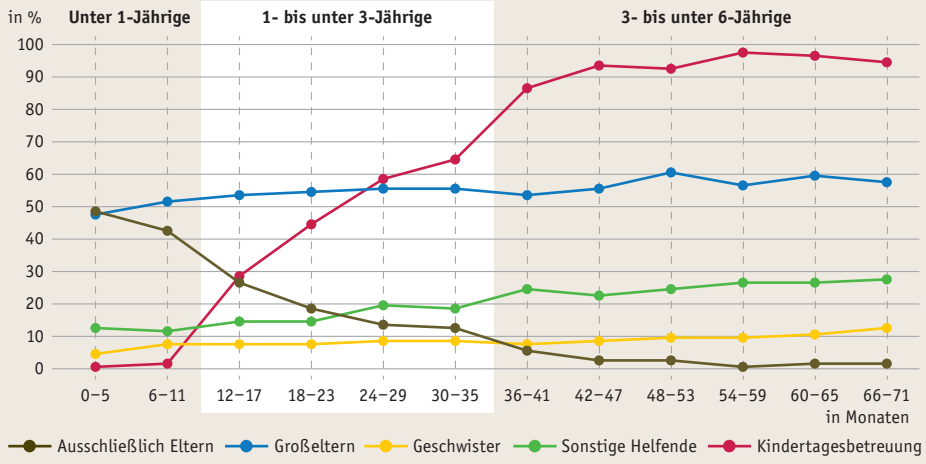
Familiengeprägte Phase

Bildung und Betreuung wird im 1. Lebensjahr insbesondere von den Eltern übernommen

Im 1. Lebensjahr wird die Bildung, Betreuung und Erziehung in besonderem Maße von den Eltern übernommen. Fragt man Eltern danach, wer ihre Kinder in dieser Phase „normalerweise" betreut, so spielt die Kindertagesbetreuung in Form von Tageseinrichtungen und Tagespflege in diesem Alter keine nennenswerte Rolle (**Abb. C1-1**, **Tab. C1-1A**). Eher selten beteiligt sind auch ältere Geschwister sowie bezahlte und unbezahlte Helfende, etwa Au-pairs, Nachbarn oder Freunde. Knapp 50 % der Kinder werden in diesem Alter in der Regel ausschließlich von den Eltern betreut. In nahezu allen anderen Fällen sind es die Großeltern, die zusätzlich in die Betreuung eingebunden werden.

Die Altersspanne des 1. Lebensjahrs eines Kindes ist familienpolitisch geprägt durch den Bezug des Elterngelds Ⓜ. Anhand der Elterngeldbezüge zeigt sich, dass die

Abb. C1-1: An der Betreuung* von unter 6-jährigen Kindern beteiligte Akteure 2017 nach Alter des Kindes (in %)



* *Angaben der Eltern auf die Frage danach, wer das Kind „normalerweise" betreut. Mehrfachnennungen möglich.*
Quelle: DJI, KiBS 2017, gewichtete Daten → ***Tab. C1-1A***

Betreuung in diesem Zeitraum weiterhin überwiegend von Müttern übernommen wird, auch wenn sich der Anteil der Kinder, deren Vater Elterngeld in Anspruch nimmt, seit der Einführung im Jahr 2007 kontinuierlich erhöht hat (**Tab. C1-3web**). Inzwischen bezieht etwas mehr als jeder 3. Vater Elterngeld; allerdings beschränkt sich die Bezugsdauer der beziehenden Väter für 2014 geborene Kinder auf durchschnittlich 3,1 Monate (**Tab. C1-4web**). Nach wie vor liegt bei Elterngeld beziehenden Vätern die Regelbezugsdauer bei 2 Monaten; nur etwa 20 % der Väter beziehen länger Elterngeld. Infolgedessen nehmen Mütter insgesamt immer noch 91 % aller Elterngeldmonate in Anspruch, während es bei 2009 geborenen Kindern mit 93 % nur geringfügig mehr waren.

91 % aller Elterngeldmonate werden von Müttern in Anspruch genommen

Aufgrund des gegenüber dem früheren Erziehungsgeld deutlich höheren Auszahlungsbetrags für Eltern, die vor der Geburt berufstätig waren, führte das Elterngeld zu einer Änderung der Rahmenbedingungen und damit zu veränderten Erwerbsentscheidungen innerhalb von Paarfamilien Ⓜ. Während sich der Anteil von in Vollzeit erwerbstätigen Vätern mit der Einführung des Elterngelds nicht verändert hat und mit etwas über 80 % die Regel ist, reduzierte sich der Anteil der Mütter, die im 1. Lebensjahr des Kindes erwerbstätig Ⓜ sind, zwischen 2006 und 2016 deutlich (**Abb. C1-2**, **Tab. C1-2A**). Ihr Anteil lag zuletzt bei 9 %, während vor Einführung des Elterngelds im Jahr 2006 noch 18 % der Mütter im 1. Lebensjahr des Kindes erwerbstätig waren. Es bleibt abzuwarten, inwiefern das neu eingeführte „Elterngeld Plus" dazu beiträgt, eine stärker egalitäre Aufteilung von Erziehungs- und Erwerbsarbeit zu unterstützen, und zu einer früheren Rückkehr von Müttern in den Beruf führt.

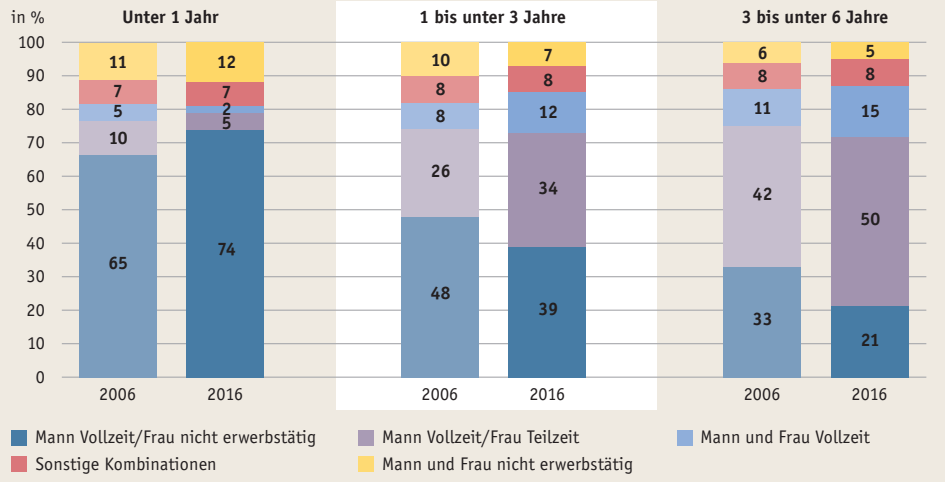
Im 1. Lebensjahr des Kindes sind deutlich weniger Mütter erwerbstätig als noch 2006

Phase des Übergangs in familienergänzende Betreuung

Das 2. und 3. Lebensjahr eines Kindes lässt sich als eine Phase des Übergangs in eine familienergänzende Betreuung kennzeichnen. Mit zunehmendem Alter – bei auffälligen Unterschieden zwischen Ost- und Westdeutschland – steigt der Anteil der Kinder, die eine Tageseinrichtung oder Tagespflege besuchen, deutlich an (**Abb. C1-1**, **Tab. C1-1A**, **C3**). Zugleich liegt der Anteil der Kinder, bei denen die Großeltern in diesem Alter „normalerweise" an der Betreuung beteiligt sind, trotz ansteigender institutioneller Betreuung, anhaltend über 50 %. Dementsprechend sinkt bereits im 2. Lebensjahr der Anteil der Kinder, die ausschließlich von den Eltern betreut werden, auf unter 20 %.

Im 2. und 3. Lebensjahr steigt sowohl der Anteil der Kinder in Tagesbetreuung ...

Abb. C1-2: Erwerbskonstellationen in Paarfamilien mit Kindern unter 6 Jahren 2006 und 2016 nach Alter des jüngsten Kindes (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus → *Tab. C1-2A*

... als auch die Müttererwerbstätigkeit stark an

Die Übernahme der Betreuung durch andere Personen ist eng mit der Zunahme der Müttererwerbstätigkeit verbunden. So deuten sich im Vergleich zu den unter 1-Jährigen wesentliche Veränderungen in den Erwerbskonstellationen der Eltern an (**Abb. C1-2**, **Tab. C1-2A**). In Paarfamilien lag der Anteil erwerbstätiger Mütter im 2. und 3. Lebensjahr des jüngsten Kindes zuletzt bei 52 % und damit fast 6-mal höher als im 1. Lebensjahr. Zugleich ist in den letzten 10 Jahren in dieser Altersspanne ein starker Anstieg bei der Erwerbstätigkeit der Mütter zu beobachten: Mit 39 % lag der Anteil erwerbstätiger Mütter im Jahr 2006 noch deutlich niedriger als zuletzt mit 52 % (**Tab. C1-2A**).

Phase familienergänzender Kindertagesbetreuung

Für Kinder von 3 bis 5 Jahren ist familienergänzende Tagesbetreuung die Regel

Bei den 3- bis unter 6-Jährigen ist die familienergänzende, institutionelle Kindertagesbetreuung in Deutschland längst selbstverständlich geworden. Rund 95 % der Kinder besuchen in dieser Phase eine Kindertageseinrichtung (**Abb. C1-1**, **Tab. C1-1A**, **C3**). Während sich bei der Erwerbstätigkeit der Väter kaum Veränderungen ergeben, erhöht sich die Erwerbsbeteiligung von Müttern in diesem Alter der Kinder weiter auf 72 %; bei 15 % der Kinder arbeiten beide Eltern in Vollzeit. Dies setzt eine zeitlich ausgeweitete Betreuung durch andere Personen oder Institutionen voraus.

Unterschiede innerhalb der 3 Phasen zeigen sich in der Höhe der beschriebenen Anteile: Kinder in Familien mit Migrationshintergrund oder einem niedrigeren Bildungsstand werden durchgängig häufiger nur von den Eltern und dafür etwas seltener in institutionalisierten Settings betreut (**Tab. C1-1A**). Auch ist nicht für alle Kinder das Aufwachsen innerhalb einer Paarfamilie die Regel. Aktuell leben 567.000 Kinder unter 6 Jahren in Alleinerziehendenhaushalten Ⓜ – das entspricht einem Anteil von 13 % aller Kinder in diesem Alter; 95 % von ihnen leben bei ihrer Mutter (**Tab. C1-5web**). Hinzu kommen noch rund 21.000 Kinder, die in Pflegefamilien, Heimen oder anderen stationären Hilfen zur Erziehung untergebracht sind (**Tab. C1-6web**).

Über eine halbe Million unter 6-Jährige leben in Alleinerziehendenhaushalten

Beteiligung der Großeltern

Kinder wachsen von Anfang an vielfach in einem größeren sozialen Umfeld auf. Neben den Eltern und Geschwistern (vgl. **A4**), Tanten und Onkeln, Freunden der Familie, Nachbarn und bezahlten Helfenden sind für die meisten Kinder von Anfang an insbesondere die Großeltern Teil ihrer Lernumgebung und stellen wichtige Bezugs-

personen dar. Durch den mehr oder weniger engen Kontakt zu den Großeltern, mit ihren gegenüber den Eltern abweichenden Erfahrungen, Kenntnissen und Werten, erfahren die Kinder zusätzliche Anregungen.

Großeltern sind bei etwa der Hälfte der unter 6-Jährigen an der Betreuung beteiligt

Das gemeinsame Aufwachsen mit den Großeltern und anderen Bezugspersonen war, historisch gesehen, in vielen Epochen und sozialen Milieus der Normalfall. Auswertungen anhand der KiBS-Daten G des Deutschen Jugendinstituts zeigen, dass zuletzt bei etwa 70 % der unter 6-jährigen Kinder die Großeltern in unterschiedlichen Formen an der Betreuung beteiligt waren (**Tab. C1-7web**). Insbesondere wenn beide Eltern berufstätig sind, ist der großelterliche Betreuungsanteil mit 77 % deutlich höher. Vonseiten der Eltern wird häufig eine noch stärkere Beteiligung gewünscht. Etwa die Hälfte der Eltern gibt an, dass sie die Großeltern gerne (vermehrt) in die Betreuung einbeziehen würden: entweder weil dies bisher noch nicht der Fall ist (21 %) oder weil sie sich eine noch intensivere Unterstützung wünschen (31 %). Betrachtet man nur diejenigen Eltern, die sich eine umfangreichere Beteiligung der Großeltern wünschen, scheitert diese am häufigsten daran, dass die Großeltern zu weit weg wohnen (69 %). Dies ist aufgrund der höheren beruflichen Mobilität häufiger bei Familien mit höheren (73 %) als mit niedrigeren Bildungsabschlüssen der Fall (46 %). Dass es die Großeltern selbst sind, an denen eine (stärkere) Beteiligung scheitert, trifft hingegen nur selten zu (10 %).

Bildungsförderliche Aktivitäten in der Familie

Bildungsbezogene Impulse hängen von der Art und Weise der Ausgestaltung innerfamilialer Beziehungen und der Förderung der Kinder im Alltag ab. Verschiedenste Eltern-Kind-Aktivitäten tragen dazu bei, den Kindern einen Erfahrungshorizont zu eröffnen, in dem sie eine Vielzahl an Kompetenzen erwerben können. Auf Basis von NEPS-Daten G können für einige dieser bildungsrelevanten Aktivitäten, die Kinder zu Hause mit den Eltern oder anderen Personen gemeinsam unternehmen, Häufigkeiten dargestellt werden. Nach Auskunft der befragten Eltern wurde 2015 97 % der 3-Jährigen mindestens einmal in der Woche vorgelesen; in den meisten Familien (78 %) findet dies sogar mindestens einmal täglich statt (**Tab. C1-8web**). Auch die Beschäftigung mit Zahlen (91 %), Malen, Zeichnen und Basteln (90 %), das gemeinsame Reden über die Natur oder das Beantworten von Fragen darüber (87 %) sowie das Beibringen von Gedichten, Reimen oder Liedern (75 %) gehören zu den bildungsförderlichen Aktivitäten, die mit vielen 3-Jährigen mindestens einmal in der Woche gemeinsam durchgeführt werden.

Vorlesen ist in Familien mit Migrationshintergrund weniger häufig, andere Aktivitäten sind dafür häufiger

Abhängig vom formalen Bildungsstand der Eltern und dem Migrationshintergrund lassen sich Unterschiede in den Häufigkeiten der familialen Aktivitäten erkennen (**Tab. C1-8web**). Familien mit Migrationshintergrund führen manche bildungsförderliche Aktivitäten, wie etwa das Vorlesen, seltener mit ihren 3-jährigen Kindern durch, andere Aktivitäten, wie Malen und Basteln, dafür jedoch häufiger. Zwischen Familien mit niedrigem und hohem Bildungsstand zeigen sich signifikante Unterschiede lediglich beim Vorlesen: Während 64 % der Kinder von Eltern mit niedrigem oder mittlerem Bildungsstand mindestens einmal am Tag vorgelesen wird, sind es in Familien mit höherem Bildungsstand mit einem Anteil von 85 % deutlich mehr. Unterschiede in der Häufigkeit der familialen Bildungsaktivitäten lassen sich auch zwischen Mädchen und Jungen feststellen: Die meisten der abgefragten Aktivitäten werden etwas häufiger mit Mädchen durchgeführt; lediglich die Beschäftigung mit der Natur findet mit Jungen häufiger statt.

Unterstützende Hilfen und beeinträchtigende Lebenslagen

Die gesellschaftliche Verantwortung für Kinder und ihre Familien zeigt sich nicht nur im Ausbau der Infrastruktur in der Kindertagesbetreuung. Der Staat betrachtet

es darüber hinaus als seine Aufgabe, Familien zu unterstützen, wenn es darum geht, sie in die Lage zu versetzen, ihren eigenen Verpflichtungen im Hinblick auf die Erziehung und Förderung ihrer Kinder gerecht zu werden. Hierbei wird er von freien Trägern, also von Kirchen, Wohlfahrtsverbänden und Vereinen, unterstützt. Diese Angebote bilden ein breites Spektrum und reichen von Frühen Hilfen, Elternkursen und Familienfreizeiten über sonderpädagogische Frühförderung bis zu Familienzentren.

Familien haben Anspruch auf staatliche Unterstützung, wenn sie bei der Erziehung Hilfe benötigen

Auch die Hilfen zur Erziehung, die von den örtlichen Jugendämtern nach §§ 27 ff. SGB VIII gewährt werden, gehören zu den gesetzlichen Leistungen, auf die im Hilfefall ein individueller Anspruch besteht und die mehrheitlich von freien Trägern erbracht werden. Diese Hilfen reichen von der Erziehungsberatung über die Sozialpädagogische Familienhilfe, bei der eine Fachkraft die Familie zu Hause unterstützt, bis hin zu Pflegefamilien und Heimunterbringung. Hilfen zur Erziehung setzen voraus, dass in der Familie „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist" (§ 27 Abs. 1 SGB VIII). Sie signalisieren damit einen mehr oder minder starken Unterstützungsbedarf aufseiten der Familien, der sich auf die Förderung und Entwicklung jedes einzelnen Kindes auswirken kann.

Alleinerziehende und Transferleistungsempfangende erhalten häufiger Hilfen zur Erziehung

Anhand der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt sich, dass hierbei ein Zusammenhang mit den finanziellen Risikolagen besteht (vgl. **A4**). Bei fast allen Hilfearten für unter 6-jährige Kinder und deren Familien leben mehr als die Hälfte der Empfangenden von Transferleistungen (**Tab. C1-6web**). Mit einem Anteil von um die 50 % bei den meisten Hilfearten sind auch die Alleinerziehenden häufiger vertreten als in der Bevölkerung. Insgesamt wurden Ende 2016 knapp 100.000 Hilfen zur Erziehung für unter 6-jährige Kinder bzw. für Familien mit mindestens einem Kind unter 6 Jahren erfasst. Dabei lässt sich seit 2008 für die meisten Hilfearten ein starker Anstieg feststellen. Anhand der Daten lässt sich nicht klären, inwieweit dieser eine Zunahme entsprechender Bedarfslagen, etwa durch den Zuzug von Schutz- und Asylsuchenden, zum Ausdruck bringt oder auf veränderte Praktiken der Hilfegewährung zurückzuführen ist.

Derartige Maßzahlen als Indizien für Kinder in belasteten Familiensituationen können nur als eine erste Orientierung dafür dienen, dass ein Teil dieser Kinder von Anfang an mit Herausforderungen konfrontiert ist, die sich belastend auf ihre Förderung, auf den Prozess der Bildung, Betreuung und Erziehung sowie das Wohlergehen auswirken. Die Zahlen umfassen allerdings nur jene Fälle, in denen Familien gesetzlich geregelte erzieherische Hilfen benötigen. Angesichts der großen Zahl an unter 6-Jährigen in der Bevölkerung wird deutlich, dass es sich bei diesen Hilfebedarfen nur um eine relativ kleine Größenordnung handelt. Insgesamt werden durch die Hilfen zur Erziehung 2 bis 3 % der unter 6-Jährigen erreicht.

Methodische Erläuterungen

Elterngeldstatistik
Seit Januar 2007 wird statt des Erziehungsgelds über einen Zeitraum von bis zu 12 bzw. 14 Monaten (bei Alleinerziehenden) Elterngeld an Mütter und Väter gezahlt. Der Bezug kann auf beide Elternteile aufgeteilt werden und erhöht sich dadurch auch für Nichtalleinerziehende auf insgesamt 14 Monate. Für Kinder, die nach dem 1. Juli 2015 geboren sind, kann die Bezugszeit bei gleichzeitiger Teilzeiterwerbstätigkeit auf bis zu 28 bzw. 32 Monate verlängert werden („Elterngeld Plus"). In der hier ausgewiesenen Elterngeldstatistik werden die beendeten Bezüge ausgewiesen. Diese liegen für das „Elterngeld Plus" aktuell noch nicht vor.

Paarfamilie
Betrachtet werden Familienformen (ohne gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften), bei denen beide Partner unter 64 Jahre alt sind, ungeachtet des Vorhandenseins einer rechtlichen oder biologischen Elternschaft.

Erwerbstätigkeit
Personen in Elternzeit werden gemeinsam mit Nichterwerbspersonen und Erwerbslosen zur Kategorie der Nichterwerbstätigen zusammengefasst.

Alleinerziehendenhaushalt
Als Alleinerziehendenhaushalte zählen alle Haushalte, in denen Mütter oder Väter ohne Ehe- oder Lebenspartner mit mindestens einem Kind zusammenleben, unabhängig davon, wer im juristischen Sinn für das Kind sorgeberechtigt ist.

Angebote früher Bildung, Betreuung und Erziehung

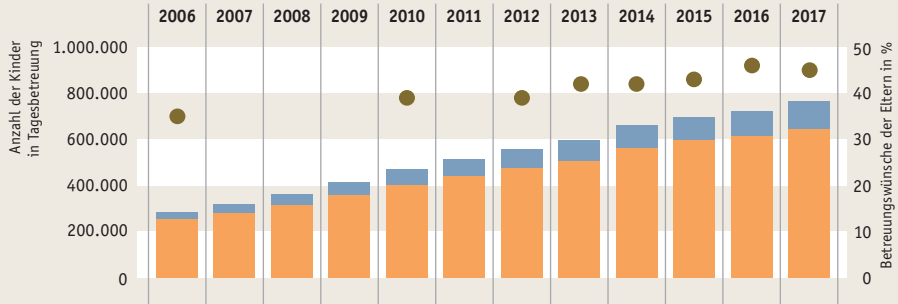
Die Einführung des Rechtsanspruchs für 1- und 2-jährige Kinder sowie der damit verbundene Ausbau der Kindertagesbetreuung hat im vergangenen Jahrzehnt dazu geführt, dass der Fokus der öffentlichen Diskussionen vor allem auf Angebote für unter 3-Jährige gerichtet war. Die demografischen Veränderungen in diesem Jahrzehnt (vgl. **A1**) haben jedoch mittlerweile dazu beigetragen, dass das gesamte System der frühen Bildung vor zusätzliche Herausforderungen gestellt wird. Diese betreffen den mengenmäßigen Ausbau der Angebote für alle Altersgruppen ebenso wie den Umstand, dass die Gruppe der zu betreuenden Kinder zunehmend heterogener wird und die Anforderungen an die Kindertagesbetreuung vielfältiger und umfangreicher werden. Der Indikator nimmt diese Entwicklungen in den Blick und berichtet zentrale Veränderungen und Herausforderungen sowohl für die unter 3-Jährigen als auch für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt.

Ausbau der Angebote für Kinder unter 3 Jahren

Fast 70.000 zusätzliche Angebote für unter 3-Jährige zwischen 2015 und 2017 geschaffen

Auch mehrere Jahre nach dem Inkrafttreten des Rechtsanspruchs auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige steht das System der frühen Bildung unter einem anhaltenden Expansionsdruck. 2017 belegten 762.361 unter 3-Jährige einen solchen Platz (**Abb. C2-1**, **Tab. C2-1A**, **Tab. C2-4web**). Nachdem sich das Ausbautempo nach dem Inkrafttreten des Rechtsanspruchs 2013 zunächst verlangsamte und mit einem Plus von rund 26.000 zusätzlich belegten Plätzen zwischen 2015 und 2016 den seit 2006 geringsten Ausbau verzeichnete, wurde das Angebot zwischen 2016 und 2017 erneut um fast 43.000 zusätzlich belegte Plätze erweitert. Dieser Zuwachs entspricht dem

Abb. C2-1: Kinder im Alter von unter 3 Jahren in Kindertagesbetreuung (M) sowie Betreuungswünsche der Eltern 2006 bis 2017



		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Betreuungswunsch	Quote	36	–	–	–	39	–	39	42	42	43	46	45
Kinder in Tagespflege	**Anzahl**	**32.123**	**41.575**	**48.509**	**57.433**	**70.065**	**77.094**	**86.032**	**92.363**	**99.181**	**99.704**	**104.958**	**117.285**
	Anteil an allen betreuten Kindern	11,2 %	13,0 %	13,4 %	13,9 %	14,9 %	15,0 %	15,4 %	15,5 %	15,0 %	14,4 %	14,6 %	15,4 %
Kinder in Tageseinrichtungen	**Anzahl**	**253.894**	**278.642**	**313.114**	**356.274**	**400.336**	**437.390**	**472.176**	**503.926**	**561.569**	**593.639**	**614.600**	**645.077**
	Anteil an allen betreuten Kindern	88,8 %	87,0 %	86,6 %	86,1 %	85,1 %	85,0 %	84,6 %	84,5 %	85,0 %	85,6 %	85,4 %	84,6 %
Kinder in der Bevölkerung	in Tausend	**2.105**	**2.070**	**2.051**	**2.048**	**2.042**	**2.039**	**2.022**	**2.036**	**2.045**	**2.107**	**2.200**	**2.304**

● Betreuungswünsche der Eltern ■ Kinder in Tagespflege ■ Kinder in Tageseinrichtungen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik; DJI, DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005; KiföG 2010; KiföG-Länderstudie 2012 bis 2015; KiBS 2016 und 2017; eigene Berechnungen

jährlichen Ausbauvolumen kurz vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs. Insgesamt kamen innerhalb von 11 Jahren mehr als 475.000 Plätze für unter 3-Jährige hinzu – bei einem Ausgangswert von etwa 287.000 belegten Plätzen. Das ist eine beispiellose Expansionsdynamik in der bundesdeutschen Geschichte der Kindertagesbetreuung.

Seit 2006 mehr als 85.000 zusätzliche Plätze für unter 3-Jährige in der Kindertagespflege

Für unter 3-Jährige ist die Tagespflege neben den Tageseinrichtungen ein gleichrangiges Angebot. Daher erfolgt der Ausbau der Angebote für diese Altersgruppe in beiden Formen. Die Tagespflege stellt seit 2006 über 85.000 zusätzliche Plätze zur Verfügung, sodass sich dieses Platzangebot um mehr als das 3,5-Fache erhöht hat (**Abb. C2-1**). Nachdem die Tagespflege zuletzt beim Ausbau etwas an Bedeutung verloren hat, nimmt die Anzahl zusätzlicher Plätze seit 2016 wieder zu, was vor allem mit der Großtagespflege Ⓜ zusammenhängt (**Tab. C2-5web**).

Ein Ende der Ausbaudynamik ist auf Basis des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage nicht in Sicht. Das hängt einerseits mit der weiter steigenden Anzahl von Kindern in der Bevölkerung aufgrund des anhaltenden Geburtenanstiegs sowie der zwischenzeitlich ungewöhnlich hohen Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Kindern in den Jahren 2015 und 2016 zusammen (vgl. **A1**). Andererseits liegt der Anteil der Eltern, die für ihre unter 3-jährigen Kinder einen Platz in der Kindertagesbetreuung wünschen, auch 2017 bundesweit bei etwa 45 % (**Abb. C2-1**). Auf Grundlage der aktualisierten 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung sowie der Annahme, dass der Anteil der Eltern, der einen Platz wünscht, zumindest nicht sinkt, sind bis 2025 schätzungsweise noch mehr als 300.000 Plätze zu schaffen, um den Rechtsanspruch bei den unter 3-Jährigen erfüllen zu können (**Tab. C2-6web**). Der in dieser Abschätzung noch nicht berücksichtigte hohe Geburtenanstieg im Jahr 2016 führt zu einem zusätzlichen Bedarf an ca. 42.000 Plätzen, sodass bis 2025 in der Summe bis zu 350.000 zusätzliche Plätze benötigt werden. Besonders hoch ist der Bedarf in den westlichen Flächenländern und den Stadtstaaten. Demgegenüber werden in den ostdeutschen Flächenländern nach einem zunächst weiteren demografisch bedingten Ausbaubedarf im nächsten Jahrzehnt vermutlich zu viele Plätze vorhanden sein, da dort in den kommenden Jahren mit rückläufigen Geburtenzahlen gerechnet wird.

Bis 2025 schätzungsweise mehr als 300.000 zusätzliche Plätze für unter 3-Jährige nötig

Ausbau der Angebote für Kinder ab 3 Jahren

Auch die Angebote der frühen Bildung für Kinder im Alter zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt werden mittlerweile wieder ausgebaut. 2017 wurden fast 2,4 Millionen Plätze von dieser Altersgruppe belegt (**Tab. C2-2A**). Sowohl die Vorverlegung des Einschulungsalters in einigen Ländern (**C5**) als auch die demografischen Veränderungen dieser Altersgruppe haben zwischen 2006 und 2012 zu einem Rückgang um fast 108.000 belegte Plätze geführt (**Tab. C2-7web**). Diese Entwicklung hat sich seither umgekehrt: Wurde zunächst das Ausgangsniveau wieder erreicht, ist der Anstieg vor allem in den letzten beiden Jahren deutlich ausgefallen. Zwischen 2015 und 2017 war ein jährlicher Zuwachs von jeweils rund 40.000 betreuten Kindern zu beobachten.

Zwischen 2015 und 2017 mehr als 80.000 Plätze für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt hinzugekommen

Die Bildungsbeteiligungsquote dieser Altersgruppe liegt bei 94 % und unterscheidet sich nur wenig vom Anteil der Familien, die einen Platz wünschen (96 %) (**C3**). Damit konnte Kindern rechnerisch fast flächendeckend ein Platz in der Kindertagesbetreuung zur Verfügung gestellt werden. Aufgrund der zu erwartenden demografischen Veränderungen werden die Angebote für die Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zukünftig jedoch in einem ähnlichen Umfang auszubauen sein wie die Angebote für unter 3-Jährige. Auf der Grundlage der aktualisierten 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung werden auch für diese Altersgruppe bis 2025 bundesweit schätzungsweise fast 300.000 zusätzliche Plätze benötigt (**Tab. C2-6web**). Wird zudem der – noch nicht berücksichtigte – hohe Geburtenanstieg im Jahr 2016 eingerechnet, werden zusätzlich weitere rund 93.000 Plätze benötigt, also in der

Weiterer Ausbau von fast 300.000 zusätzlichen Plätzen für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt bis 2025 notwendig

Summe rund 390.000 Plätze. Damit ergibt sich für alle Kinder bis zum Schuleintritt ein Bedarf von zusammen bis zu 600.000 zusätzlichen Plätzen in der Kindertagesbetreuung bzw. unter Berücksichtigung des Geburtenanstiegs im Jahr 2016 bis zu fast 740.000 zusätzlichen Plätzen.

Träger von Kindertageseinrichtungen

Mehr als 700 zusätzliche Kindertageseinrichtungen seit 2015

Im März 2017 gab es bundesweit 51.458 Kindertageseinrichtungen Ⓜ (**Tab. C2-8web**). Seit 2015 ist ihre Anzahl erneut um mehr als 700 gestiegen. Zu diesem Ausbau hat die plurale Trägerlandschaft der Kindertageseinrichtungen in unterschiedlicher Weise beigetragen. Das ist möglich, da nichtstaatliche Akteure einen rechtlich geregelten Vorrang zur Bereitstellung von Angeboten haben und die Kommunen zur Schaffung eines bedarfsgerechten Angebots nur verpflichtet sind, wenn Plätze absehbar fehlen. Da die freien Träger die Kita-Landschaft – bis auf das Angebot in der DDR – seit jeher geprägt haben, ist es wenig erstaunlich, dass 69 % der unter 3-Jährigen und 65 % der Kinder zwischen 3 und 5 Jahren eine Kindertageseinrichtung eines freien Trägers – ganz überwiegend gemeinnütziger Art – besuchen (**Tab. C2-9web**, **Tab. C2-10web**). Die seit der Wiedervereinigung beobachtete Angleichung der Trägerstruktur in West- und Ostdeutschland setzte sich weiter fort, sodass inzwischen kaum noch Unterschiede bestehen.

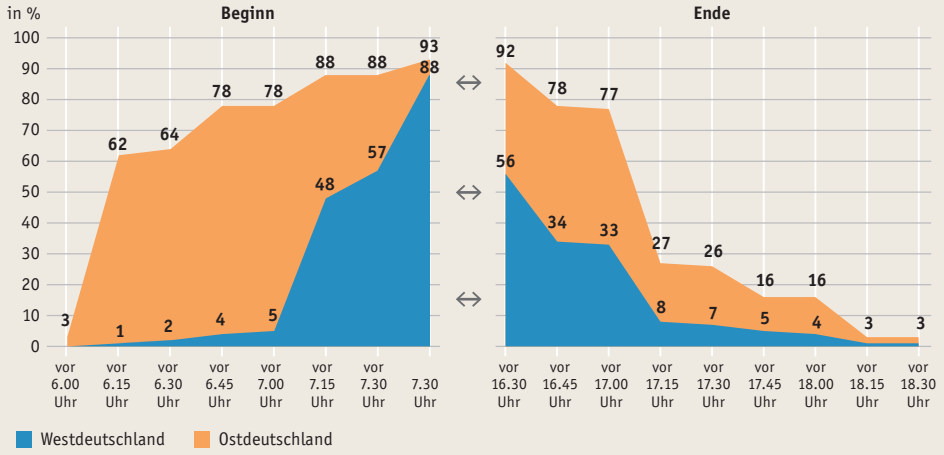
Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen

Ostdeutsche Kindertageseinrichtungen öffnen häufig gegen 6 Uhr; westdeutsche hingegen meist zwischen 7 und 7.30 Uhr

Öffnungszeiten Ⓜ sind aus Elternsicht ein wichtiges Merkmal der Qualität von Kindertageseinrichtungen. West- und Ostdeutschland unterscheiden sich deutlich hinsichtlich des Öffnungs- und Schließzeitpunktes sowie der Öffnungsdauer. 2017 öffneten fast 2 von 3 ostdeutschen Einrichtungen spätestens gegen 6 Uhr (**Abb. C2-2**, **Tab. C2-11web**), westdeutsche dagegen meist 1 bis 1,5 Stunden später: Bis etwa 7 Uhr öffnete dort nahezu jede 2. Einrichtung, bis 7.30 Uhr insgesamt 88 %. Daher kann in Westdeutschland von Randöffnungszeiten gesprochen werden, wenn Einrichtungen vor 7 Uhr öffnen; in Ostdeutschland gilt dies für Kindertageseinrichtungen, die bereits vor 6 Uhr öffnen.

Auch die Schließzeitpunkte der Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich zwischen Ost- und Westdeutschland um mehr als 1 Stunde. So müssen in fast jeder

Abb. C2-2: Kindertageseinrichtungen 2017 nach Beginn und Ende der Öffnungszeiten



Lesebeispiel: In Ostdeutschland hatten im Jahr 2017 78 % aller Kindertageseinrichtungen vor 7.00 Uhr geöffnet; in Westdeutschland haben 56 % aller Kitas vor 16.30 Uhr noch geöffnet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen → ***Tab. C2-11web, Tab. C2-12web***

Westdeutsche Kindertageseinrichtungen häufiger mit kürzerer Öffnungsdauer als ostdeutsche

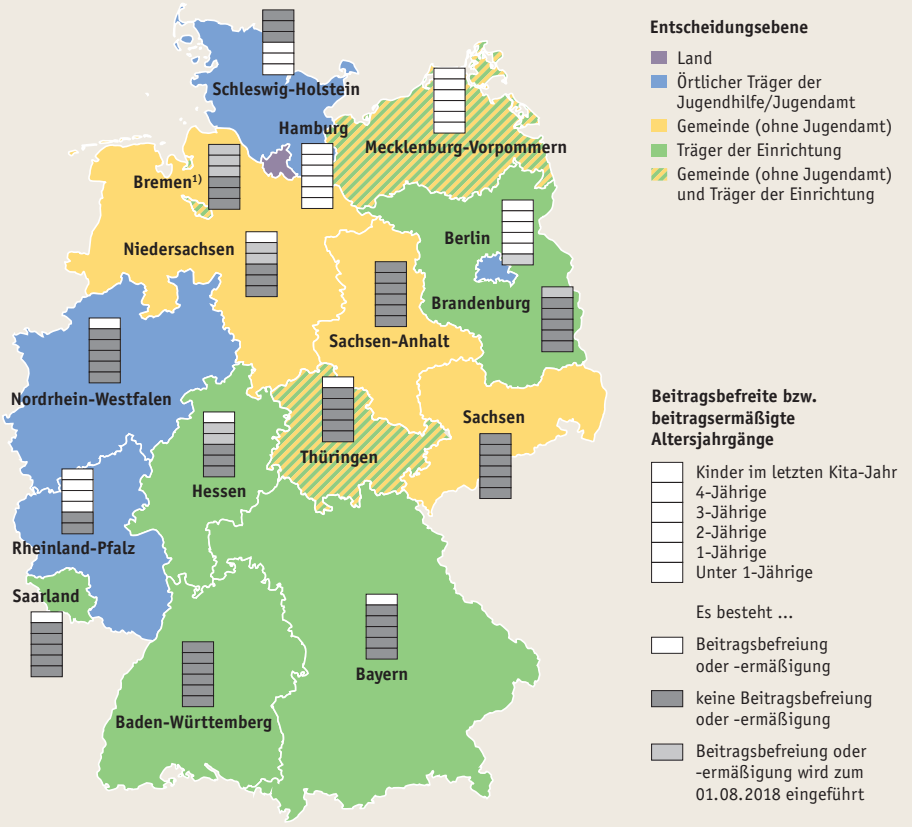
2. westdeutschen Einrichtung Kinder bereits vor 16.30 Uhr abgeholt werden (**Tab. C2-12web**); demgegenüber haben 77 % der ostdeutschen Einrichtungen bis mindestens 17 Uhr geöffnet. In der Folge unterscheidet sich auch die tägliche Öffnungsdauer deutlich voneinander: Etwa jede 2. westdeutsche Kindertageseinrichtung hat eine tägliche Öffnungsdauer von maximal 9 Stunden, während der entsprechende Anteil in Ostdeutschland bei 14 % liegt (**Tab. C2-13web**) und rund 3 von 4 Einrichtungen länger als 10 Stunden geöffnet sind.

Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung

Die Angebote der Kindertagesbetreuung sind im Unterschied zur Schule für Familien nicht generell kostenfrei. Häufig werden Elternbeiträge erhoben. Im Jahr 2015 wurden damit schätzungsweise 3,77 Milliarden Euro der Kosten gedeckt, was einem Anteil von 14 % an den Gesamtausgaben für die Kindertagesbetreuung entspricht (Rauschenbach et al., 2017). Allerdings unterscheidet sich die Kostendeckung zwischen den Kommunen zum Teil erheblich. Das hängt unter anderem mit den verschiedenen Regelungen in den Ländern bei der Festlegung der Elternbeiträge zusammen. Diese erfolgt entweder durch die Länder selbst, oder diese stellen es den Gemeinden bzw. den Trägern der Einrichtungen frei, die Höhe der Elternbeiträge festzulegen (**Abb. C2-3**, **Tab. C2-14web**). In der Summe führt diese Praxis zu regional ganz unterschiedlichen

Große regionale Unterschiede bei der Festsetzung der Elternbeiträge

Abb. C2-3: Elternbeitragsbefreiung und Entscheidungsebene über die Elternbeitragshöhe 2018 nach Ländern



Lesebeispiele: In Rheinland-Pfalz ist entsprechend den landesgesetzlichen Regelungen der örtliche Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe für die Festsetzung der Höhe der Elternbeiträge zuständig. Zudem werden für Kinder ab 2 Jahren keine Elternbeiträge erhoben.

1) Für Bremen ist die Beitragsbefreiung für Kinder ab 3 Jahren ab dem 01.08.2019 geplant.
Quelle: Gesetze zur Kindertagesbetreuung der Länder

→ Tab. C2-3A, Tab. C2-14web

Elternbeiträgen, wobei Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen zeigen, dass Familien, die knapp über dem Existenzminimum leben, teilweise höhere Anteile ihres Einkommens dafür aufwenden müssen (Meiner, 2014).

Mittlerweile gewähren 11 Länder für bestimmte Altersjahrgänge und/oder Betreuungsumfänge teilweise oder vollständige Elternbeitragsbefreiungen (**Tab. C2-3A**). Dabei werden verschiedene Konzepte umgesetzt, was zusätzlich zu den unterschiedlich verwendeten Beitragsstaffelungskriterien (**Tab. C2-15web**) zu heterogenen Belastungen von Familien entsprechend ihrem Wohnort führt.

In 11 Ländern teilweise oder vollständige Elternbeitragsbefreiung für bestimmte Altersjahrgänge oder Betreuungsumfänge

Methodische Erläuterungen

Kinder in Kindertagesbetreuung
Die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung wird nicht wie in **B4** auf den Stichtag 31. Dezember zurückgerechnet, sodass die ausgewiesenen Werte (jeweils zum 31. März) von denen in **B4** abweichen.

Großtagespflege
Großtagespflege im Sinne der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik ist erstens ein Zusammenschluss von mindestens 2 Kindertagespflegepersonen zur gemeinsamen Betreuung von Kindern über Tag oder zweitens einzelne Kindertagespflegepersonen, die aufgrund der Erlaubnis nach § 43 Abs. 3 S. 3 SGB VIII mehr als 5 gleichzeitig anwesende, fremde Kinder betreuen dürfen. Dieses Betreuungsangebot existiert nur in einigen Ländern (**Tab. C2-5web**).

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

Öffnungszeiten
Kindertageseinrichtungen müssen in der Kinder- und Jugendhilfestatistik angeben, ob sie um 7.30 Uhr oder früher öffnen, und falls dies der Fall ist, ist die minutengenaue Öffnungszeit anzugeben. Zudem werden sie gefragt, ob sie um 16.30 Uhr oder später schließen. Ist dies der Fall, haben sie auch die minutengenaue Schließzeit anzugeben. Dieses Merkmal wurde erstmals 2012 erhoben.

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als C3

Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege

C 3

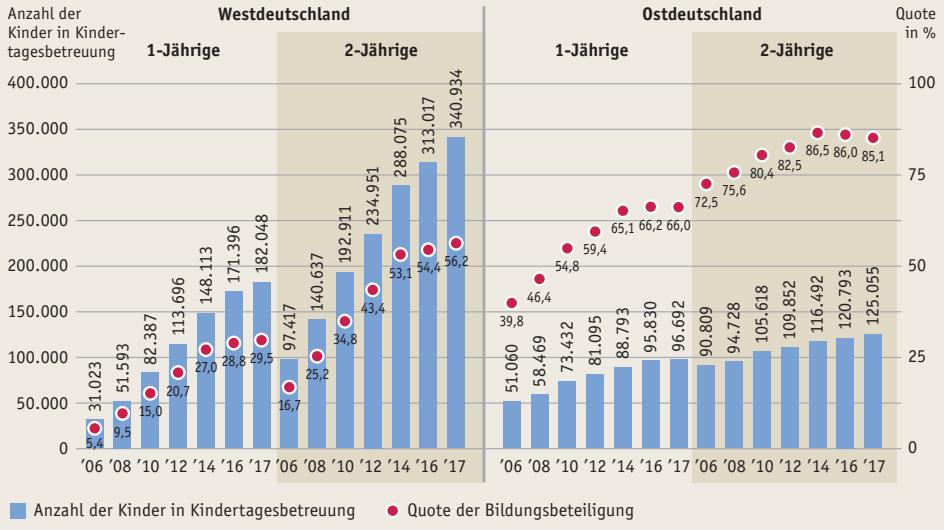
Seit mehr als 2 Jahrzehnten steigt die Anzahl der Kinder in der Kindertagesbetreuung, was vor allem mit der Einführung von Rechtsansprüchen sowie mit einer zugleich stärkeren Inanspruchnahme der Angebote zusammenhängt. Damit verändert sich die frühe Kindheit vor allem in Westdeutschland deutlich, da Kinder immer früher öffentliche Bildungsangebote besuchen und dort deutlich mehr Zeit als noch im letzten Jahrhundert verbringen. Im Indikator wird daher die Entwicklung der Bildungsbeteiligung für unterschiedliche Altersjahrgänge sowie der Betreuungsumfänge berichtet. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie sich die Bildungsbeteiligung bestimmter Gruppen verändert hat. Hierbei wird in Anlehnung an das Schwerpunktkapitel 2016 ein Fokus auf Kinder mit Migrationshintergrund gelegt und erneut die Entwicklung der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderung berichtet, die Eingliederungshilfe erhalten.

Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen

Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen zuletzt konstant zwischen 32 und 33 %

Im März 2017 nahmen mehr als 760.000 Kinder unter 3 Jahren ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch (**C2**, **Tab. C2-1A**), sodass die Anzahl der unter 3-Jährigen in institutionalisierten Angeboten weiter gestiegen ist. Damit wurde 2017 erstmals das im Jahr 2007 politisch gesetzte Ziel von 750.000 genutzten Plätzen für unter 3-Jährige überschritten. Die Quote der Bildungsbeteiligung Ⓜ liegt seit mittlerweile 3 Jahren konstant zwischen 32 und 33 %, nachdem diese seit 2006 von 13,6 % um 19 Prozentpunkte gestiegen war (**Tab. C3-4web**). Diese Stagnation hängt jedoch nicht mit einem mangelnden Ausbau zusammen, sondern mit dem Anstieg der altersentsprechenden Bevölkerung (**C2**). Allein zwischen Ende 2013 und Ende 2016 nahm die Anzahl der unter 3-Jährigen in der Bevölkerung um fast 259.000 Kinder zu (**Tab. C3-5web**, vgl. **A1**). Das bedeutet: Obwohl zwischen 2014 und 2017 mehr als 166.000 unter 3-Jährige zusätzli-

Abb. C3-1: Bildungsbeteiligung von 1- und 2-Jährigen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege 2006 bis 2017 nach Ländergruppen



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

→ Tab. C3-1A, Tab C3-6web

che Plätze belegt haben, hat sich die Bildungsbeteiligungsquote nicht weiter erhöht. Deutliche Unterschiede in der Inanspruchnahme zeigen sich weiterhin zwischen West- und Ostdeutschland. Im Westen waren im März 2017 28,8 % der unter 3-Jährigen in Kindertagesbetreuung; dieser Anteil hat sich seit 2006 weit mehr als verdreifacht (**Tab. C3-1A**). In Ostdeutschland besuchte mit 51,3 % zuletzt mehr als jedes 2. Kind im Alter von unter 3 Jahren eine Tageseinrichtung oder Tagespflege. Damit ist die Quote dort nach wie vor deutlich höher als im Westen. Das hängt mit dem unterschiedlichen Ausbaustand und den ungleichen Betreuungswünschen zusammen (**C2**). So wünschen sich im Westen 42 % der Eltern unter 3-Jähriger ein Kindertagesbetreuungsangebot, im Osten sind es hingegen 59 % (**Tab. C3-7web**). Im Ergebnis wird den Anliegen ostdeutscher Eltern häufiger entsprochen als den westdeutschen. Allerdings ist auch weiterhin eine ungleiche Inanspruchnahme von Angeboten der frühen Bildung nach Jugendamtsbezirken (**Abb. C3-4web**) und Altersjahrgängen zu beobachten (**Abb. C3-1**, **Tab. C3-8web**).

Der seit Jahren zu beobachtende Anstieg an betreuten Kindern vor allem bei den 1- und 2-Jährigen macht seit Anfang der 1990er-Jahre gegenüber der westdeutschen Tradition anhaltende Veränderungen in der frühen Kindheit deutlich: Immer mehr Kinder steigen immer früher in die institutionelle Betreuung ein.

Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen

Bildungsbeteiligungsquote der 3-Jährigen zuletzt leicht gesunken

Die Quote der Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen Ⓜ liegt weiterhin vergleichsweise konstant bei 94 % (**Tab. C3-1A**). Von den 4- und 5-Jährigen nutzen sogar 95 bzw. 97 % ein Angebot der frühen Bildung, sodass nahezu jedes Kind dieser Altersgruppe eine Kindertageseinrichtung besucht. Die Bildungsbeteiligung bei den 3-Jährigen lag zuletzt bei 89 %; sie unterscheidet sich kaum noch zwischen West- und Ostdeutschland. Allerdings ist die Quote in beiden Landesteilen aufgrund des Bevölkerungsanstiegs in dieser Altersgruppe zuletzt leicht zurückgegangen, nachdem sie zuvor seit 2006 kontinuierlich gestiegen war (**Tab. C3-5web**).

Die Nutzung von Kindertagesbetreuungsangeboten bei den 3- bis 5-Jährigen entspricht im Großen und Ganzen den elterlichen Betreuungswünschen. 2017 äußerten 96 % der Eltern einen entsprechenden Wunsch (**Tab. C3-7web**).

Betreuungsumfänge

Mittlerweile kaum noch unterschiedliche Betreuungsumfänge bei unter 3-Jährigen und 3- bis 5-Jährigen, ...

Die Anzahl der Plätze für Kinder in Kindertagesbetreuung steigt nicht nur der Menge nach. Vielmehr wird zugleich der zeitliche Umfang der Betreuung ausgeweitet. Dabei hat die größere Ausweitung der vertraglich vereinbarten Betreuungsumfänge bei den Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt um mehr als 1,5 Stunden pro Woche bzw. knapp 20 Minuten pro Tag dazu geführt, dass sich die Betreuungsumfänge bei den beiden Altersgruppen kaum noch unterscheiden (**Tab. C3-9web**). Für unter 3-Jährige wurden im Jahr 2017 im Schnitt 37,1 und für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt 37,5 Wochenstunden gebucht.

... aber deutliche Ost-West-Unterschiede

Eine Ausweitung der Betreuungsumfänge ist sowohl in West- als auch in Ostdeutschland zu beobachten, allerdings auf unterschiedlichem Niveau. In Westdeutschland werden für die unter 3-Jährigen durchschnittlich 34,9 und bei Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt 36,1 Wochenstunden vereinbart (**Tab. C3-10web**). Im Vergleich dazu werden in Ostdeutschland bei unter 3-Jährigen Betreuungsumfänge von durchschnittlich 42,3 und bei Kindern zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt im Schnitt 42,7 Wochenstunden vereinbart (**Tab. C3-11web**). Damit wurden für die Kinder in Ostdeutschland im Schnitt 7 Wochenstunden mehr vereinbart als für die Kinder in Westdeutschland. Im Mittel sind die vereinbarten Betreuungsumfänge damit länger als die regelmäßige Arbeitszeit von Vollzeiterwerbstätigen.

Diese langen durchschnittlichen Betreuungsumfänge Ⓜ deuten bereits darauf hin, dass nur für einen geringen Anteil an Kindern Halbtagsplätze vereinbart werden. In Ostdeutschland werden diese laut Kinder- und Jugendhilfestatistik fast nie vereinbart (**Tab. C3-12web**). Ergebnisse einer DJI-Elternbefragung zeigen zudem, dass diese kurzen Betreuungsumfänge nur selten genutzt werden (14 % der unter 3-Jährigen; 12 % der 3- bis 5-Jährigen) (**Tab. C3-13web**). In Westdeutschland sind Halbtagsplätze hingegen stärker verbreitet: Hier werden sie entsprechend der Statistik sowohl deutlich häufiger vereinbart und laut Elternbefragung mit 34 % der unter 3-Jährigen sowie 35 % der 3- bis 5-Jährigen auch deutlich häufiger genutzt. Damit liegt es nahe, dass Ostdeutschland für den überwiegenden Anteil der Kinder auch im Schulalter eine ganztägige Betreuung benötigt, während dies in Westdeutschland nicht in gleichem Umfang notwendig sein wird (vgl. **D3**).

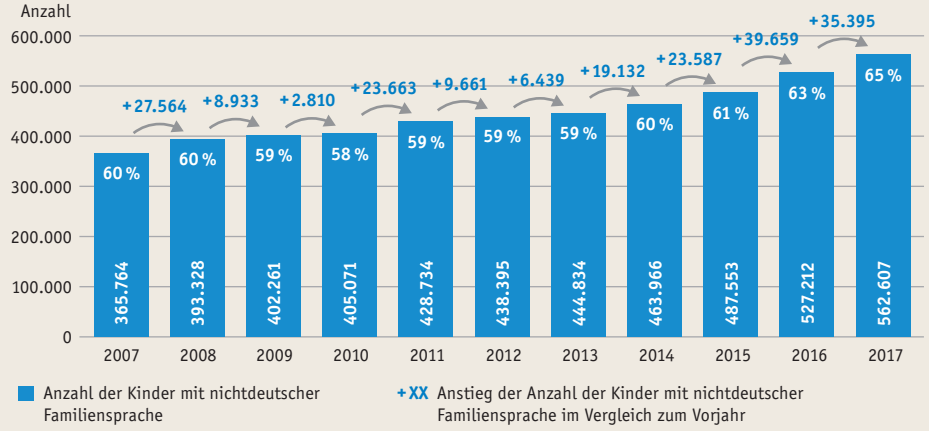
Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund

Die Bildungsbeteiligung von Kindern hängt nach wie vor mit herkunftsbedingten Merkmalen zusammen, was etwa bei Kindern mit Migrationshintergrund Ⓜ sichtbar wird. Diese nehmen – sowohl bei unter 3-Jährigen als auch bei Kindern zwischen 3 und 5 Jahren – weiterhin seltener Kindertagesbetreuungsangebote in Anspruch als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (**Tab. C3-14web**). Allerdings zeigen die steigenden Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund in den Angeboten auch eine andere Seite der Entwicklung. Hatten 2007 noch 23 % der Kinder in Kindertagesbetreuung einen Migrationshintergrund, so liegt dieser Anteil inzwischen bei 28 %. Ihre Anzahl ist seit 2007 von 614.000 auf nahezu 868.000 Kinder und damit um 41 % gestiegen (**Tab. C3-2A**).

Kinder in Kindertagesbetreuung aus vorrangig nicht Deutsch sprechenden Familien innerhalb von 11 Jahren von 366.000 auf 563.000 gestiegen

Noch auffälliger ist der Anstieg in der Kindertagesbetreuung bei Kindern mit Migrationshintergrund, die zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprechen: Waren das 2007 noch rund 366.000 Kinder, so sind es 2017 fast 563.000, also 54 % mehr (**Abb.**

Abb. C3-2: Anzahl der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache sowie ihr Anteil an allen Kindern mit Migrationshintergrund bis zum Schuleintritt in Kindertagesbetreuung 2007 bis 2017



Prozentwerte geben den Anteil der Kinder an, die in der Familie vorrangig nicht Deutsch sprechen, an allen Kindern mit Migrationshintergrund, die ein Angebot der Kindertagesbetreuung nutzen.

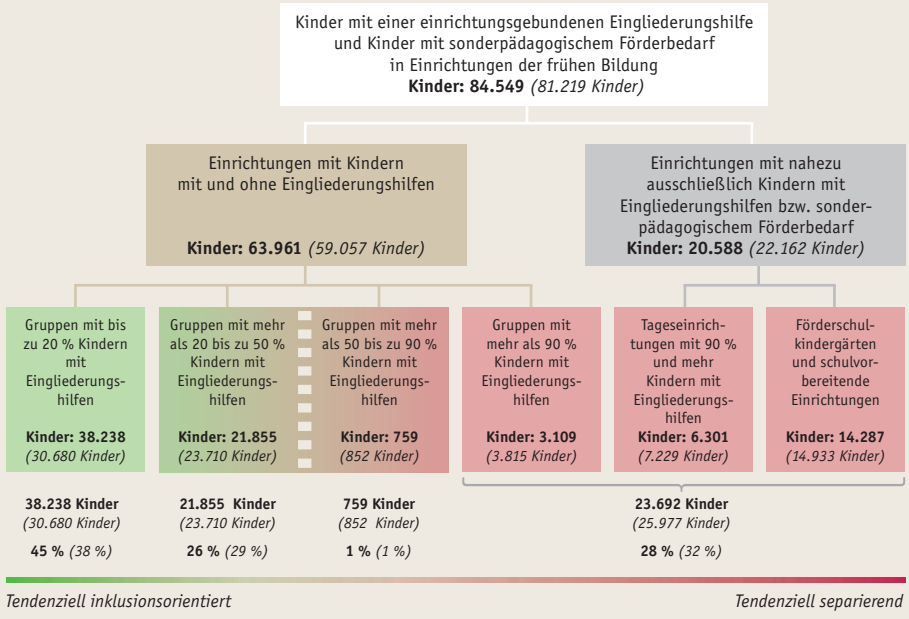
Lesehinweis: 562.607 Kinder mit Migrationshintergrund, die im Jahr 2017 eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege besuchten, sprechen in der Familie vorrangig nicht Deutsch. Das entspricht einem Anteil von 65 % an allen Kindern mit Migrationshintergrund, die 2017 ein Angebot der Kindertagesbetreuung besuchten. Im Vergleich zum Vorjahr stieg deren Anzahl um 35.395 Kinder.

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

→ Tab. C3-2A

C3-2, **Tab. C3-2A**). Allein zwischen 2015 und 2017 – also während und kurz nach der starken Neuzuwanderung – stieg die Anzahl dieser Kinder um mehr als 75.000. Sofern es sich dabei ganz überwiegend um Kinder von Schutz- und Asylsuchenden handelt, hieße das, dass bislang aus dieser Gruppe bis zu 59.000 Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt und rund 16.000 unter 3-Jährige in Kindertagesbetreuungsangebote aufgenommen worden wären. Da 2015 und 2016 zugleich eine hohe EU-Binnenwanderung stattgefunden hat (vgl. **Tab. A1-3web**, **Tab. A1-4web**) und davon auszugehen ist, dass ein Teil dieser Kinder Kindertagesbetreuungsangebote besucht, dürfte diese Anzahl jedoch überschätzt sein. Um Hinweise auf den Anteil der Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien, die Kindertagesbetreuungsangebote besuchen, zu erhalten, können 2 Varianten gerechnet werden: Der 1. Variante liegt die Annahme zugrunde, dass sich Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien sowie aus der EU zugewanderte Kinder im gleichen Verhältnis auf die gestiegene Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Familiensprache in der Kindertagesbetreuung verteilen, wie deren Verhältnis bei der Zuwanderung ist (ca. 2/3 zu 1/3). Hierbei handelt es sich bezogen auf Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien eher um eine Maximalvariante. In der 2. Variante, die eher als Minimalvariante zu betrachten ist, wird davon ausgegangen, dass sich beide Gruppen jeweils zur Hälfte auf die gestiegene Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Familiensprache verteilen. Dementsprechend läge der Anteil der Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien, die Kindertagesbetreuungsangebote nutzen, bei den unter 3-Jährigen zwischen 13 und 17 % und bei den 3- bis 5-Jährigen zwischen 32 und 42 % (**Tab. C3-15web**).

Abb. C3-3: Verteilung von Kindern mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf vor der Einschulung 2013* und 2017 nach Einrichtungsart und Gruppenformen



* Werte für 2013 in Klammern dargestellt.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern; Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, eigene Berechnungen → ***Tab. C3-3A, Tab. C3-17web***

Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten

Anzahl der Kinder mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten, in Kindertagesbetreuung steigt weiter

Im März 2017 besuchten 78.440 Kinder mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten Ⓜ, eine Tageseinrichtung oder Tagespflege (**Tab. C3-16web**). Ihre Anzahl stieg zuletzt weiter an: Allein seit 2015 sind 2.349 betreute Kinder mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten, hinzugekommen. Stabil ist der Befund, dass ihr Anteil mit zunehmendem Alter steigt.

Diese Kinder werden sowohl in eher inklusionsorientierten als auch in tendenziell separierenden Einrichtungen und Gruppen betreut, wobei sich der Trend zu inklusionsorientierten Angeboten fortgesetzt hat. Zuletzt wurden 45 % der Kinder mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten, in Gruppen betreut, in denen maximal jedes 5. Kind Eingliederungshilfe erhält (**Abb. C3-3**, **Tab. C3-3A**). Dieser Anteil ist seit 2013 ebenfalls um 7 Prozentpunkte gestiegen, während die Anteile der Kinder mit Eingliederungshilfe in allen weiteren Gruppenformen mit Kindern mit Eingliederungshilfe leicht zurückgegangen sind. Dies zeigt einmal mehr, dass die Bemühungen hierzulande in der Kindertagesbetreuung anhalten, die inklusionsorientierte Förderung von Kindern mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten, voranzutreiben. Allerdings fallen weiterhin große Länderunterschiede auf (**Tab. C3-17web**).

Methodische Erläuterungen

Quote der Bildungsbeteiligung
Die Quote der Bildungsbeteiligung weicht aufgrund unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen von der in **B4** ausgewiesenen Quote der Bildungsbeteiligung ab.

Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen
Die Quote der Bildungsbeteiligung von 6-Jährigen kann aufgrund der Überschneidungen mit dem Schulbereich in diesem Alter nicht ausgewiesen werden, auch wenn ein nicht unerheblicher Teil der 6-Jährigen (2017 mehr als 351.000 Kinder) noch Angebote der Kindertagesbetreuung besucht (vgl. **C5**).

Betreuungsumfang
Der Betreuungsumfang wird als Halbtags-, erweitertes Halbtags- und Ganztagsangebot kategorisiert. Als Halbtagsangebote gelten Betreuungsumfänge von bis zu 5 Stunden, erweiterte Halbtagsangebote umfassen täglich mehr als 5 bis zu 7 Stunden und Ganztagsangebote mehr als 7 Stunden am Tag.

Kinder mit Migrationshintergrund
Der Migrationshintergrund wird aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Seit 2006 melden die Kindertageseinrichtungen oder Jugendämter für die Kinder- und Jugendhilfestatistik, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Zudem wird als zusätzliches Merkmal erhoben, ob in der Familie vorrangig Deutsch gesprochen wird. Für die Bestimmung der Beteiligungsquote wurde eine Sonderauswertung des Mikrozensus durchgeführt (vgl. Anmerkungen zu **Tab. C3-14web**).

Kinder mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten
Berücksichtigt werden Kinder, die laut Kinder- und Jugendhilfestatistik eine an die Tageseinrichtung bzw. Kindertagespflege gebundene Eingliederungshilfe gemäß §§ 53, 54 SGB XII oder § 35a SGB VIII erhalten, sowie jene Kinder in Förderschulkindergärten bzw. schulvorbereitenden Einrichtungen. Eingliederungshilfen werden unabhängig vom Alter gewährt, um Menschen mit vorhandener oder drohender Behinderung die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Je nach Altersgruppe, Behinderungsform und Lebensbereich stehen unterschiedliche Eingliederungshilfen zur Verfügung.

Pädagogisches Personal in der frühen Bildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als C4

Der Ausbau der Kindertagesbetreuungsangebote sowie die erhöhten Anforderungen, die an die frühen Bildungsangebote gestellt werden, haben vor allem im vergangenen Jahrzehnt zu einem enormen Wachstum des Personals in der Kindertagesbetreuung beigetragen. Geburtenanstiege, Zuwanderung, noch nicht erfüllte Elternwünsche sowie die in Politik, Fachpraxis und Wissenschaft geforderten Qualitätsverbesserungen tragen dazu bei, dass auch in den kommenden Jahren ein weiterer Bedarf an zusätzlichem Personal zu erwarten ist. Im Indikator wird daher die zahlenmäßige Entwicklung des pädagogischen Personals in der Kindertagesbetreuung berichtet. Die Altersstruktur des Personals, dessen Beschäftigungsumfänge sowie die Entwicklung des Ausbildungssystems geben dabei Hinweise auf zukünftige Personalbedarfe. Darüber hinaus werden die regionalen Unterschiede in der Personalausstattung der Kindertagesbetreuung beobachtet.

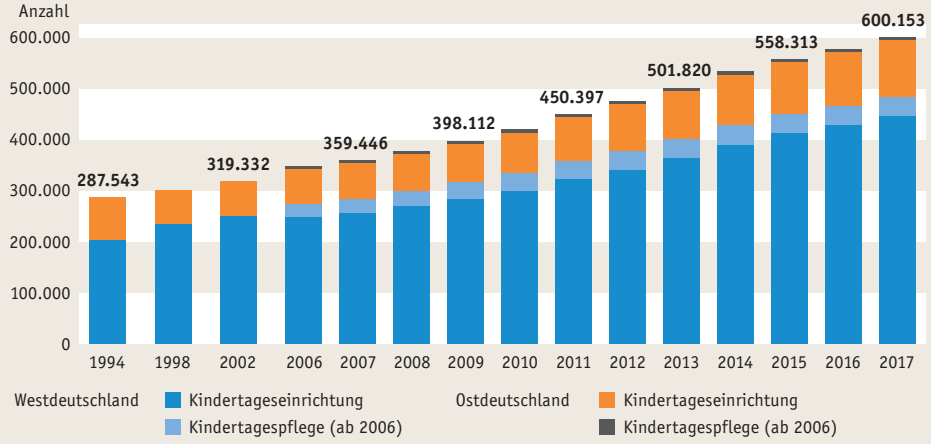
Entwicklung des pädagogischen Personals

Im März 2017 waren 600.153 Personen in Kindertageseinrichtungen pädagogisch tätig oder als Tagespflegepersonen beschäftigt (**Abb. C4-1**, **Tab. C4-1A**). Damit hat sich das pädagogische Personal in der Kindertagesbetreuung seit Mitte der 1990er-Jahre, und damit seit dem Beginn des Rechtsanspruchs ab 3 Jahren auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung, weit mehr als verdoppelt. Besonders stark war dieser Anstieg in der Zeit des Ausbaus der Angebote für unter 3-Jährige. Allein innerhalb dieser 11 Jahre kamen bundesweit mehr als 252.000 pädagogisch Tätige hinzu.

Seit 2006 252.000 zusätzliche pädagogisch Tätige in der Kindertagesbetreuung

Das pädagogisch tätige Personal in Kindertageseinrichtungen Ⓜ ist mit mehr als 556.000 Personen seit jeher deutlich stärker vertreten als die Kindertagespflege mit knapp 44.000 Personen. Zwar lässt sich seit 2006 in beiden Gruppen ein verhältnismäßig starker Zuwachs beobachten, dieser fiel aber bei den pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen mit einer Zunahme um rund 75 % höher aus als bei den Tagespflegepersonen, deren Anzahl auf einem deutlich niedrigeren Niveau um 44 % gestiegen ist (**Tab. C4-1A**).

Abb. C4-1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege 1994 bis 2017 nach Ländergruppen (Anzahl)



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

→ *Tab. C4-1A*

Im Ergebnis wird deutlich, dass in den vergangenen 2 Jahrzehnten ein starker Anstieg an Beschäftigten im Bereich der frühen Bildung zu verzeichnen war. Dieser Trend wird sich zukünftig fortsetzen, wenn den demografischen Veränderungen und den steigenden Elternwünschen entsprochen werden soll (**C2**, **C3**).

Qualifikation des Personals

Neben der Anzahl der in der Kindertagesbetreuung tätigen Personen hat auch deren Qualifikation einen wichtigen Einfluss auf die Qualität der Angebote. Daher müssen nicht nur genügend Personen zur Verfügung stehen, vielmehr bedarf es auch einer entsprechenden beruflichen Qualifikation bei den Berufseinsteigenden, um das Qualifikationsniveau in der Kindertagesbetreuung zu halten.

89 % des pädagogisch tätigen Personals in Kindertageseinrichtungen mit fachlich einschlägiger Ausbildung

70 % des pädagogisch tätigen Personals in Kindertageseinrichtungen sind ausgebildete Erzieherinnen oder Erzieher (**Tab. C4-2A**). Daneben fällt auf, dass nur 5 % der pädagogisch Tätigen einschlägig akademisch qualifiziert sind, während 13 % über eine Ausbildung als Kinderpflegerin oder Kinderpfleger und damit über eine einschlägige Qualifikation auf Berufsfachschulniveau verfügen. Im Ergebnis können also rund 9 von 10 pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen eine einschlägige Qualifikation vorweisen. Seit 2007 zeigen sich dabei keine Veränderungen; trotz des starken Ausbaus konnte das bisherige Qualifikationsniveau gehalten werden (**Tab. C4-5web**).

Eine Verbesserung des Qualifikationsniveaus zeigt sich bei der Kindertagespflege, die im Vergleich zum pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen jedoch an deutlich geringere qualifikatorische Voraussetzungen gebunden ist und erwartungsgemäß geringer ausfällt. Im März 2017 waren 31 % der Tagespflegepersonen fachlich einschlägig ausgebildet und haben teilweise zugleich an einem Qualifizierungskurs zur Kindertagespflege teilgenommen (**Tab. C4-3A**). Weitere 54 % haben nur einen Qualifizierungskurs im Umfang von mindestens 160 Stunden absolviert, der inzwischen als Mindeststandard für die Tagespflege gilt. Damit ist zwar der Anteil der Kindertagespflegepersonen mit einer fachpädagogischen Ausbildung seit 2007 leicht zurückgegangen (**Tab. C4-6web**). Allerdings ist der Anteil mit einem entsprechenden Qualifizierungskurs im gleichen Zeitraum von 8 % um 46 Prozentpunkte gestiegen.

Altersstruktur des Personals

Die Alterszusammensetzung des Personals gibt Aufschluss über 2 Aspekte: Sie weist erstens darauf hin, welche Altersgruppen neu in die Einrichtungen einmünden, und gibt zweitens Aufschluss über die Größenordnung des Personals, das in absehbarer Zeit altersbedingt aus dem Arbeitsfeld ausscheiden wird und ersetzt werden muss.

Anteil des älteren pädagogisch tätigen Personals steigt weiter

In allen Altersgruppen ist die Anzahl der pädagogisch Tätigen seit 2006 gestiegen. Die höchsten Zuwächse sind bei den 20- bis 34-Jährigen sowie bei den 50- bis 64-Jährigen zu beobachten (**Tab. C4-7web**). Damit wird deutlich, dass auf der einen Seite neu Ausgebildete verstärkt in Kindertageseinrichtungen arbeiten, auf der anderen Seite aber auch Frauen nach der Familienphase verstärkt in den Beruf zurückgekehrt sind sowie ältere Fachkräfte länger im Beruf bleiben. Mit diesem Anstieg der Älteren wird auch ein Beitrag zur Deckung der Personalmehrbedarfe geleistet. Gleichzeitig verändert sich jedoch die Altersstruktur des pädagogisch tätigen Personals in Einrichtungen hin zu einem höheren Anteil an älterem Personal, der aber immer noch geringer ist als in anderen Bereichen des Bildungssystems (vgl. **B2**). Mittlerweile sind 17 % der pädagogisch Tätigen mindestens 55 Jahre alt und müssen innerhalb der nächsten 10 Jahre ersetzt werden. Diese Situation ist in Ost- stärker als in Westdeutschland zu beobachten. Schätzungen gehen davon aus, dass bis 2025 allein mehr als 100.000 Personen bundesweit aufgrund des Eintritts in die Rente ersetzt werden müssen. Darüber hinaus wird angenommen, dass zusätzlich mehr als 71.000 pädagogisch Tä-

Etwa 171.000 pädagogisch Tätige steigen bis 2025 aus dem Berufsfeld aus und müssen durch neues Personal ersetzt werden

tige das Berufsfeld aus gesundheitlichen oder weiteren Gründen vorzeitig verlassen werden (**Tab. C4-8web**).

In der Kindertagespflege deuten sich 2 Entwicklungen an: Die Anzahl junger Tagespflegepersonen ist seit 2006 zurückgegangen, gleichzeitig ist die Anzahl der ab 30-Jährigen gestiegen (**Tab. C4-9web**). Damit wird deutlich, dass es sich bei der Kindertagespflege verstärkt um eine längere berufliche Tätigkeit handelt. Insofern dient die Tagespflege nicht nur als Zuverdienstquelle während der Familienphase, sondern wird auch für Ältere als Berufsfeld lukrativ, da der Anteil der 55-jährigen und älteren Tagespflegepersonen zwischen 2006 und 2017 deutlich von 13 auf 25 % gestiegen ist. Infolgedessen ist davon auszugehen, dass in den kommenden Jahren auch eine relevante Anzahl von Tagespflegepersonen altersbedingt aus dem Arbeitsfeld ausscheiden wird und ersetzt werden muss.

Beschäftigungsumfang

Neben dem zahlenmäßigen Anstieg der pädagogisch Tätigen kann auch die Ausweitung von Beschäftigungsumfängen zur Deckung der Personalbedarfe beitragen. Für Westdeutschland zeigen sich dafür weiterhin keine Anzeichen; seit 2007 liegt der Anteil der Vollzeitbeschäftigten konstant zwischen 43 und 45 % (**Tab. C4-10web**, **Tab. C4-11web**). Immerhin jede 3. pädagogisch tätige Person ist halbtags mit 19 bis 31 Wochenstunden beschäftigt; zudem ist jede 10. pädagogisch tätige Person mit weniger als 19 Wochenstunden beschäftigt.

Keine Veränderungen beim Beschäftigungsumfang in Westdeutschland, ...

In Ostdeutschland ist es seit 2007 hingegen zu einer Ausweitung des Beschäftigungsumfangs gekommen. Waren damals noch 24 % der pädagogisch Tätigen vollzeittätig, trifft dies heute auf 33 % zu; und auch die Anzahl der Personen mit vollzeitnahen Stellen zwischen 32 und unter 38,5 Wochenstunden ist im gleichen Zeitraum von 33 auf 38 % gestiegen. Hingegen sind die Anteile der pädagogisch Tätigen mit Halbtagsstellen deutlich zurückgegangen. Keine Bedeutung hat in Ostdeutschland mit 3 % das Personal mit weniger als 19 Wochenstunden.

... weiterhin Anstieg der Beschäftigungsumfänge in Ostdeutschland

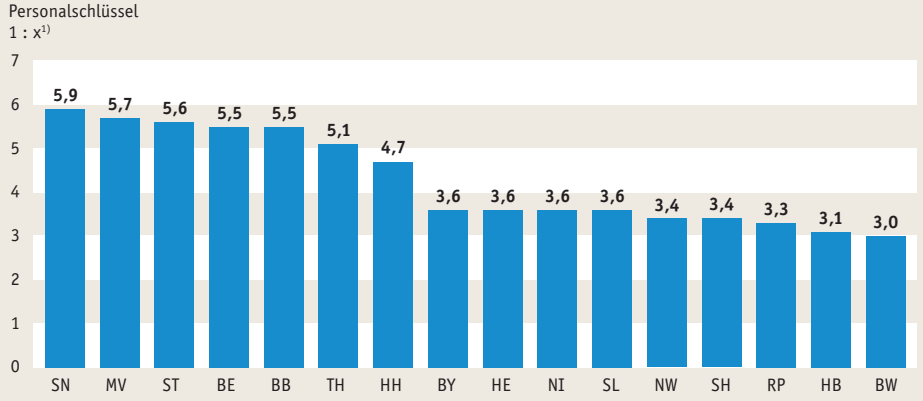
Damit wird deutlich, dass weiterhin keine Ausweitung von Beschäftigungsumfängen zur Erhöhung der Personalressourcen in Westdeutschland zu beobachten ist. In Ostdeutschland können auf diesem Weg maximal geringe Bedarfe gedeckt werden, was nur einen sehr kleinen Beitrag zur Schließung der erwarteten Personallücke leisten kann.

Personalschlüssel

Der Personalschlüssel gilt als ein Kriterium der Strukturqualität in der Kindertagesbetreuung. Dabei werden seit einiger Zeit Verbesserungen gefordert und beispielsweise durch Gesetzesvorhaben wie das geplante KiTa-Qualitätsentwicklungsgesetz angestrebt. Bereits in den vergangenen Jahren ließen sich in diesem Bereich Fortschritte erzielen. Allerdings sind seit 2014 nur noch geringfügige Verbesserungen erkennbar, sodass der Personalschlüssel Ⓜ in Gruppen für Kinder unter 3 Jahren bundesweit weiterhin bei 1 zu 4,0 liegt, was bedeutet, dass rechnerisch eine vollzeittätige Person für 4 ganztagsbetreute Kinder zuständig ist (**Tab. C4-4A**, **Tab. C4-12web**). In Gruppen für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt lag der Personalschlüssel zuletzt bei 1 zu 8,5. Die großen Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland wie auch zwischen den Ländern bestehen nach wie vor. Dabei reicht beispielsweise die Spanne in Gruppen für unter 3-Jährige von 1 zu 3,0 in Baden-Württemberg bis zu 1 zu 5,9 in Sachsen (**Abb. C4-2**, **Tab. C4-12web**), sodass Kinder entsprechend ihrem Wohnort ganz unterschiedliche Bedingungen hinsichtlich der Personalausstattung vorfinden.

Zuletzt keine Verbesserungen beim Personalschlüssel

Abb. C4-2: Personalschlüssel* in Kindertageseinrichtungen in Gruppen für Kinder im Alter von unter 3 Jahren 2017 nach Ländern (Median)**



** Inklusive des Stundenvolumens für Leitungsaufgaben.*
*** Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur werden nicht ausgewiesen.*
1) 1 Vollzeitbeschäftigungsäquivalent zu xx Ganztagsbetreuungsäquivalent
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ *Tab. C4-4A, Tab. C4-12web*

Darüber hinaus wird der Personaleinsatz mit steigendem Anteil von Kindern mit erhöhten Förderbedarfen in der Gruppe erhöht. Das ist sowohl für Gruppen mit steigenden Anteilen an Kindern mit Behinderung, die Eingliederungshilfe erhalten (**Tab. C4-13web**), als auch in Gruppen mit steigenden Anteilen an Kindern, die zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprechen, zu beobachten (**Tab. C4-14web**, **Tab. C4-15web**).

Weiterhin Anstieg der Anzahl der betreuten Kinder je Kindertagespflegeperson

Für die Kindertagespflege ist weiterhin ein Trend zur Ausweitung der Anzahl der betreuten Kinder pro Tagespflegeperson zu beobachten. 2017 betreuten Kindertagespflegepersonen im Schnitt 3,7 Kinder, während gut ein Jahrzehnt zuvor Tagespflegepersonen durchschnittlich nur für 2,0 Kinder zuständig waren. Zwischen den Ländern schwankt dies – zwar nicht so stark wie der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen, aber dennoch deutlich – zwischen 3,1 in Rheinland-Pfalz und 4,5 in Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (**Tab. C4-16web**, **Tab. C4-17web**).

Personalangebot und -bedarf

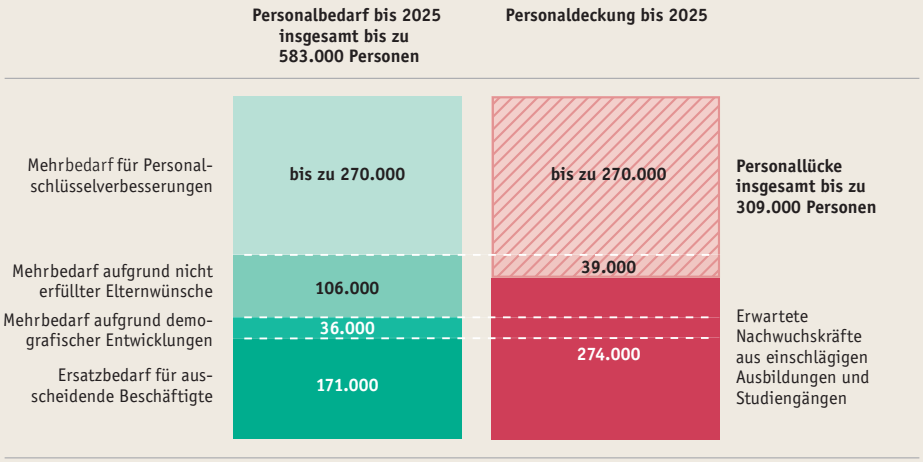
Keine weiteren Steigerungen bei der Anzahl neu ausgebildeter Erzieherinnen und Erzieher ab 2016 erwartet

Mit dem Wachstum des Berufsfeldes der Kindertagesbetreuung lässt sich auch ein Anstieg der entsprechenden Ausbildungszahlen beobachten. So werden immer mehr Erzieherinnen und Erzieher in immer mehr Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet und schließen diese erfolgreich ab (**Tab. C4-18web**, **Tab. C4-19web**). Da die Anzahl der Anfängerinnen und Anfänger einer solchen Ausbildung in den letzten Jahren jedoch nicht mehr nennenswert erhöht werden konnte, ist davon auszugehen, dass sich die Anzahl der neu ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher ab 2016 vorerst nicht mehr erhöhen wird.

Bis 2025 Personalbedarfe von zusätzlich mindestens 39.000 Personen in der Kindertagesbetreuung

Aus den beschriebenen Faktoren, die bei einer Abschätzung zukünftiger Personalbedarfe zu berücksichtigen sind, ergibt sich – bei in etwa gleichbleibenden Ausbildungszahlen – eine Personallücke bis 2025 von mindestens 39.000 Personen (**Abb. C4-3**); dieser Personalbedarf könnte aufgrund des noch nicht eingerechneten hohen Geburtenanstiegs im Jahr 2016 um bis zu 27.000 Personen steigen. Sollten zudem qualitative Verbesserungen der Personalausstattung z. B. für Kinder mit erhöhten Förderbedarfen umgesetzt werden, kann der Fehlbedarf um weitere bis zu 270.000 Personen steigen, sodass eine Personallücke von bis zu 309.000 Fachkräften bis 2025 entstehen kann. Dabei handelt es sich allerdings um rechnerische Deckungsgrößen, da nicht gewährleistet ist, dass das ausgebildete Personal ortsunabhängig verfügbar ist.

Abb. C4-3: Bedarf an pädagogischem Personal in der Kindertagesbetreuung und Personaldeckung bis 2025



Quelle: Rauschenbach et al., 2017

Damit wird deutlich, dass die gegenwärtigen Ausbildungskapazitäten zur Deckung der zukünftigen Personalbedarfe nicht ausreichen werden, sodass weiter gehende Überlegungen angestellt werden müssen, wie sich Fachkräfte gewinnen lassen. Kaum Potenzial für die Deckung der Personalbedarfe dürften die Strategien bieten, Beschäftigungsumfänge zu erhöhen, da diese vielfach den gewünschten Umfängen entsprechen. Unklar ist, welche Bedeutung die Berufsrückkehr im Lichte der stillen Reserve und der Abwanderung aus dem Berufsfeld hat. Vor diesem Hintergrund testen einige Länder bereits andere Ausbildungsformate, wie berufsbegleitende und praxisintegrierte Ausbildungen. Weitere Möglichkeiten sind die Einführung von Ausbildungsvergütungen, eine verstärkte Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse und damit verbunden eine Steigerung des Anteils an Migrantinnen und Migranten. Schließlich wird auch zu prüfen sein, welchen Beitrag eine Erhöhung von Quereinstiegen sowie von fachnahen Ausbildungen zur Reduzierung der Personalbedarfe leisten kann. Nicht zuletzt wird immer wieder gefordert, die Gehälter den anderen Arbeitsfeldern des Bildungswesens anzunähern, um die frühe Bildung zu einem attraktiveren, wettbewerbsfähigeren Arbeitsmarkt weiterzuentwickeln.

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen
Hier wird das pädagogische Personal (einschließlich Personen, die sich in Ausbildung befinden) ohne die Beschäftigten in Horten und in Gruppen mit ausschließlich Schulkindern sowie ohne Verwaltungstätige ausgewiesen, sodass sich die Anzahl von der in **B2** ausgewiesenen Beschäftigten unterscheidet.

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 und der Leitungskräfte werden gleichmäßig auf alle Gruppen der Einrichtung verteilt.

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als C5

Übergang in die Schule

Für den Zeitpunkt der Einschulung sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die schulorganisatorischen Bestimmungen in den Ländern, wie etwa die verschiedenen Stichtage, von Bedeutung. Es existiert eine große Zahl an unterschiedlichen Regelungen, deren Veränderungen und langfristige Auswirkungen auf den Einschulungszeitpunkt weiterhin Gegenstand der Bildungsberichterstattung sind. Eine ähnliche Heterogenität zwischen den Ländern lässt sich auch bei der direkten Einschulung in die Förderschule beobachten. Die frühe Zuweisung auf eine separate Schulart stellt eine wesentliche Weichenstellung im Bildungsverlauf der betroffenen Kinder dar. Neben den rechtlichen Rahmenbedingungen ist auch der Entwicklungsstand der Kinder – insbesondere die sprachliche Kompetenz – zum Zeitpunkt der Einschulung von Bedeutung. Die Länder ergreifen daher unterschiedliche Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und -förderung, die weiterhin berichtet werden.

Vorzeitige und verspätete Einschulung

Zwischen 2003 und 2012 machten immer wieder einzelne Länder von einer schrittweisen Verlegung des Stichtags der Einschulung Gebrauch. Zuvor wurden bundeseinheitlich diejenigen Kinder zu Beginn des Schuljahres schulpflichtig, die bis zum 30. Juni desselben Jahres das 6. Lebensjahr vollendeten. Insgesamt haben bisher 8 Länder den Stichtag nach hinten verlegt und damit die Einschulung vorgezogen, sodass die Kinder im Schnitt früher schulpflichtig werden. In Berlin, das zuletzt den spätesten Stichtag hatte, wurde die Verlegung zum Schuljahr 2017/18 jedoch teilweise wieder rückgängig gemacht und der Stichtag um 3 Monate auf den 30. September vorverlegt.

Zuletzt gab es in Berlin eine Vorverlegung des Stichtags der Einschulung

In allen Ländern gibt es jedoch über diesen festgelegten Einschulungszeitpunkt hinaus die Möglichkeit, ein Kind früher als vorgesehen einzuschulen (vorzeitige Einschulung) oder es zurückzustellen und im darauffolgenden Jahr verspätet einzuschulen Ⓜ. In den Ländern, in denen die Kinder früher schulpflichtig werden, werden mit durchschnittlich 8 % etwas mehr Kinder verspätet eingeschult als in den übrigen Ländern (6,8 %) (**Tab. C5-2web**); in Bayern, Brandenburg und Berlin ist der Anteil der verspäteten Einschulungen mit Werten zwischen 14 und 20,5 % besonders hoch (**Tab. C5-3web**). Dagegen liegt der Anteil vorzeitiger Einschulungen in denjenigen Ländern, die den ursprünglichen Stichtag beibehalten haben, mit 4,3 % deutlich über dem Wert (2,1 %) derjenigen Länder, die die Einschulung vorgezogen haben (**Tab. C5-4web**, **Tab. C5-5web**).

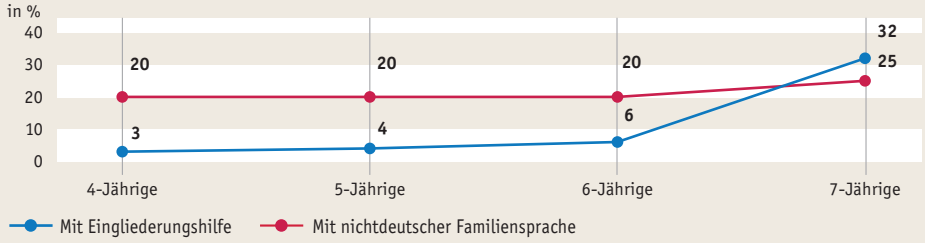
Die zum Teil auffälligen Unterschiede zwischen den beiden Ländergruppen mit und ohne vorgezogene Schulpflicht zeigen jedoch, dass andere Einflüsse hier möglicherweise eine mindestens genauso große Rolle spielen wie der Stichtag. So hat z. B. Nordrhein-Westfalen trotz vorgezogener Einschulung mit lediglich 0,9 % den geringsten Anteil an verspäteten Einschulungen. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass es in Nordrhein-Westfalen eine flexible Schuleingangsphase gibt, in der die ersten beiden Jahrgangsstufen in 1 bis 3 Jahren durchlaufen werden und zugleich laut Schulgesetz dort eine Zurückstellung nur „aus erheblichen gesundheitlichen Gründen“ möglich ist. Andere Länder weisen hier deutlich weniger restriktive Regelungen auf.

Mädchen werden häufiger vorzeitig, Jungen häufiger verspätet eingeschult

Wesentlich für die Entscheidung über eine vorzeitige Einschulung oder eine Zurückstellung ist die Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstands. Dabei fällt auf, dass Mädchen etwas häufiger vorzeitig und etwas mehr Jungen verspätet eingeschult werden (**Tab. C5-6web**). Der Anteil der 6-Jährigen, die bereits die Schule besuchen, beträgt bei den Mädchen 65 % und bei den Jungen 59 % (**Tab. C5-7web**).

Dass der Entwicklungsstand ein wichtiges Kriterium für die Zurückstellung ist, zeigt sich an den Anteilen von Kindern mit Eingliederungshilfe, die länger in der

Abb. C5-1: Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache bzw. Eingliederungshilfe in Kindertagesbetreuung 2017 nach Altersjahren (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017, eigene Berechnungen

→ *Tab. C5-8web*

Kindertagesbetreuung verbleiben (**Abb. C5-1**, **Tab. C5-8web**). Ihr Anteil erhöht sich von 3 % bei den 4-Jährigen auf 32 % bei den 7-Jährigen. Allerdings handelt es sich bei den 7-Jährigen in Kindertageseinrichtungen um eine sehr kleine Gruppe von unter 1 % der gleichaltrigen Bevölkerung. Der Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache steigt in dieser Altersphase nur leicht von 20 auf 25 % an. Das bedeutet auch, dass für die allermeisten Kinder eine nichtdeutsche Familiensprache kein Hinderungsgrund für eine fristgemäße Einschulung darstellt.

Um auf Probleme im Bereich der sprachlichen Entwicklung möglichst früh aufmerksam zu werden und entsprechende Fördermaßnahmen einleiten zu können, gibt es in den Ländern vor der Einschulung eine Vielzahl an unterschiedlichen Maßnahmen zur Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung (**Tab. C5-1A**). Aufgrund der Unterschiedlichkeit der eingesetzten Verfahren sind die Ergebnisse zwischen den Ländern jedoch nicht vergleichbar.

Einschulung in die Förderschule

21.700 Kinder werden direkt in eine Förderschule eingeschult

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 lässt sich bundesweit ein Rückgang an Direkteinschulungen in die Förderschule um 0,6 Prozentpunkte auf zuletzt 3 % beobachten (**Abb. C5-2A**, **Tab. C5-9web**). Das sind aber immer noch 21.700 Kinder, die ihre Schullaufbahn nicht in einer Regelschule starten.

Allerdings bestehen auch hier zwischen den Ländern Unterschiede. Den größten Anteil an direkten Einschulungen in die Förderschule weisen mit über 4 % nach wie vor Baden-Württemberg und Bayern auf. Während jedoch andere Länder mit einem ähnlich hohen Ausgangsniveau, wie Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, den Anteil innerhalb von 8 Jahren um über 40 % reduzieren konnten, fiel der Rückgang in diesen Ländern vergleichsweise gering aus. Einen eher niedrigen Anteil an Direkteinschulungen in die Förderschule weisen mit jeweils unter 2 % Schleswig-Holstein, Thüringen und Berlin auf. Den geringsten Anteil hat Bremen, das die Förderschulen für einige Förderschwerpunkte teilweise aufgelöst hat, mit 0,5 %. Keine Veränderungen zeigen sich bei den Geschlechterunterschieden: Noch immer werden doppelt so viele Jungen wie Mädchen direkt in eine Förderschule eingeschult.

Doppelt so viele Jungen wie Mädchen werden in eine Förderschule eingeschult

Methodische Erläuterungen

Vorzeitige Einschulung, Zurückstellung und verspätete Einschulung

Als vorzeitige Einschulungen werden in den Schulstatistiken der Länder die Kinder erfasst, die nach dem landesspezifischen Regelstichtag geboren sind und trotzdem eingeschult wurden. Eingeschulte Kinder, die im Vorjahr vor dem jeweiligen Stichtag geboren, aber aufgrund einer Zurückstellung dennoch nicht eingeschult wurden, werden im Einschulungsjahr als verspätete Einschulung geführt. Die Prozentangaben beziehen sich auf alle Einschulungen ohne Nichteinschulungen (Zurückstellung und Befreiung). Die Zurückstellungen tauchen dann in der Regel 1 bis 2 Jahre später als verspätete Einschulungen in der Statistik auf.

Perspektiven

Die Muster des Aufwachsens in der frühen Kindheit sind weiterhin in Veränderung begriffen. Das in Westdeutschland lange Zeit prägende Leitbild einer Familienkindheit, das historisch mit der Dominanz des männlichen Ernährermodells und der häuslichen Präsenz der Mutter gekoppelt war, kann immer weniger Allgemeingültigkeit beanspruchen. Die ausschließlich familial geprägte Kindheitsphase verkürzt sich zusehends auf das 1. und Teile des 2. Lebensjahrs, während die anschließende Phase einer öffentlich organisierten, pädagogisch gestalteten und professionell betreuten Kita-Kindheit immer früher beginnt, mehr Raum einnimmt und einen immer längeren Zeitraum umfasst.

Hinter dieser Entwicklung stehen Veränderungen der elterlichen Erwerbsarrangements, gewandelte Einstellungen zu früher Bildung, Betreuung und Erziehung sowie neue familienpolitisch eröffnete Opportunitätsstrukturen, die für die Mehrzahl der Kinder einen spezifisch strukturierten Verlauf von Kindheit – und damit auch von frühen Bildungsbiografien – vorzeichnen.

Die ersten Bildungserfahrungen machen Kinder in der Familie. Nach wie vor gestaltet sich das 1. Lebensjahr in aller Regel als exklusive Familienphase, in der Eltern die Betreuung und Förderung ihrer Kinder im Rahmen der Elternzeit übernehmen. Trotz der weiterhin vorherrschenden Übernahme der Zuständigkeit der Mütter weist die wachsende Inanspruchnahme einer meist kurzen Elternzeitphase durch die Väter darauf hin, dass diese eine eigenständige Bedeutung als Bindungs- und Betreuungsperson erlangen. Abzuwarten bleibt, wie elterliche Betreuungsarrangements und das Zusammenspiel von Müttern und Vätern durch das „Elterngeld Plus“ beeinflusst werden.

Für die große Mehrheit der Kinder erfolgt heutzutage der Übergang in eine familienergänzende, institutionalisierte Betreuung zwischen dem 1. und dem 3. Geburtstag – überwiegend also vor Erreichen des klassischen Kindergartenalters, das nicht nur über lange Zeit die westdeutsche Angebotsstruktur geprägt hat, sondern auch für die Pädagogik der frühen Kindheit bestimmend war. Bisher hat der fundamentale Bedeutungszuwachs der öffentlichen „U3-Bildung“ auf der konzeptionell-inhaltlichen Ebene jedoch erstaunlich wenig Resonanz erzeugt. Hier müsste bildungspolitisch noch deutlicher geklärt werden, welche Bildungsidee jenseits schulischer Bildung der frühen Bildung zugrunde gelegt und welche lebensweltlichen Bildungsziele in dieser Phase verfolgt werden. Aspekte der Betreuung und Pflege sollten dabei im Lichte zunehmender Betreuungsumfänge ausreichend Aufmerksamkeit erhalten.

Betrachtet man den Zeitraum der letzten beiden Jahre, so wurden die Fachdebatten vorrangig von 3 Themen dominiert: den anhaltend hohen Ausbauerfordernissen – die nach wie vor auch durch nicht erfüllte Elternwünsche bestehen –, dem sich vielerorts abzeichnenden Fachkräftebedarf sowie den Bemühungen um Qualitätsverbesserungen im System der Kindertagesbetreuung.

Dabei lässt sich zunächst festhalten, dass die Dynamik der Schaffung zusätzlicher Plätze ungebrochen ist. In den vergangenen beiden Jahren hat sich der Ausbau, angekurbelt durch das 4. Investitionsprogramm der Bundesregierung, wieder beschleunigt. Neu ist jedoch, dass sich dieser Ausbau zwar in den absoluten Zuwachszahlen, nicht aber in einem Anstieg der Bildungsbeteiligungsquote widerspiegelt. Anders als in den Anfangsjahren des Ausbaus profitiert dieser nicht länger von einem Rückgang der Jahrgangsstärken, sondern ist mit steigenden Geburtenzahlen konfrontiert, die einen zusätzlichen Bedarf sowohl an U3-Plätzen als auch an Plätzen für Kinder ab 3 Jahren nach sich ziehen. Neben der demografischen Entwicklung muss weiterhin auf die verstärkte Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden in den Jahren 2015/16 reagiert werden.

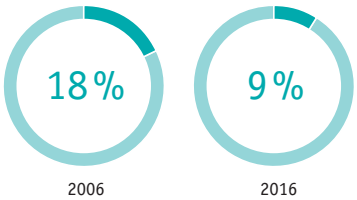
Mit Blick auf das Personal in der frühen Bildung wurde mit mehr als 600.000 pädagogisch Beschäftigten in der gesamten Kindertagesbetreuung ein neuer Höchststand erreicht; die neuerlichen Zuwachsraten sind auch für den deutschen Arbeitsmarkt erheblich. Gleichzeitig stellt das Problem des steigenden Fachkräftebedarfs eine gravierende Herausforderung für den weiteren quantitativen wie qualitativen Ausbau dar. Schätzungen weisen bis zum Jahr 2025 einen Bedarf von mehr als 300.000 weiteren Fachkräften aus, will man lediglich den Ausbaustand halten und den rechtlich zugesicherten Elternbedarf erfüllen. Mit der Umsetzung der angestrebten Qualitätsverbesserungen würde sich dieser Bedarf um bis zu 270.000 weitere Fachkräfte erhöhen.

Trotz der im letzten Jahrzehnt erreichten deutlichen Ausweitung der Ausbildungskapazitäten wird die absehbare Zahl der Absolventinnen und Absolven-

Im Überblick

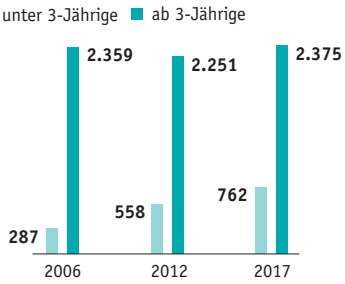
Durch die Einführung des Elterngelds mehr zeitliche Ressourcen für Mütter und Väter, sich im ersten Lebensjahr der Betreuung ihrer Kinder zu widmen

Anteil der erwerbstätigen Mütter in Paarfamilien von unter 1-jährigen Kindern



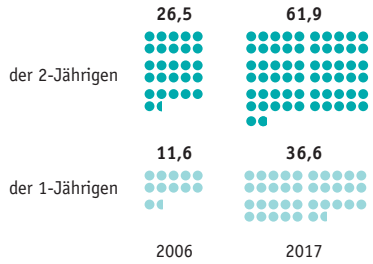
Ausbau der Kindertagesbetreuung setzt sich weiter fort und betrifft nicht mehr nur Angebote für unter 3-Jährige, sondern seit 2013 auch wieder die Angebote für Kinder ab 3 Jahren

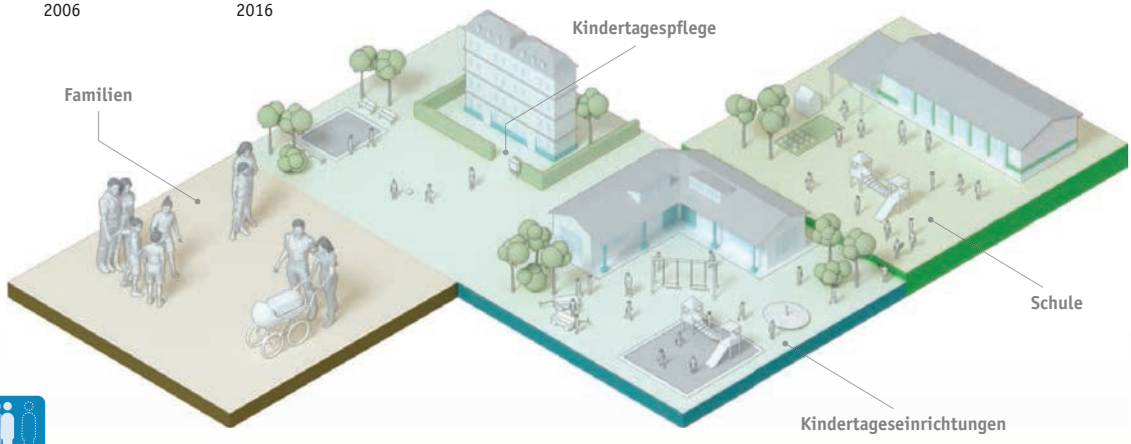
Kindertagesbetreuungsplätze in Tausend



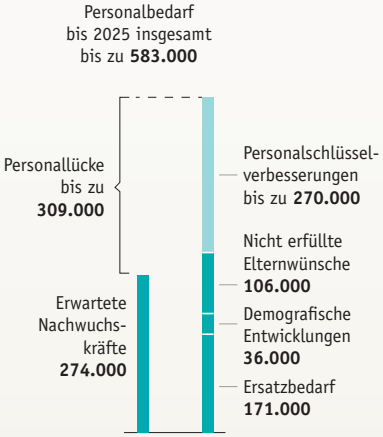
Immer mehr Kinder nutzen immer früher in ihrem Leben Kindertagesbetreuungsangebote

Bildungsbeteiligungsquote in %



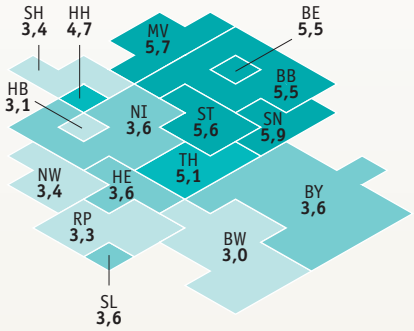


Trotz des starken Personalzuwachses in den vergangenen Jahren auch zukünftig hohe Ersatz- und Mehrbedarfe bis 2025 aufgrund aktueller Entwicklungen



Weiterhin große Länderunterschiede bei den Personalschlüsseln in Kindertageseinrichtungen

Ganztagsbetreute Kinder je vollzeitbeschäftigter Person nach Bundesländern (Gruppen für Kinder unter 3 Jahren)



Rückgang der direkten Einschulungen in die Förderschule seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention, jedoch deutliche Geschlechterunterschiede

Direkte Einschulung in die Förderschule in %

2/3

der direkt in die Förderschule eingeschulten Kinder sind Jungen

C

ten einschlägiger Ausbildungen nicht ausreichen, um diesen Bedarf zu decken, sodass ein Fehlbedarf von bis zu rund 309.000 Fachkräften entstehen kann.

Seit geraumer Zeit werden daher unterschiedliche Wege beschritten, um den Fachkräftebedarf zu erfüllen. Nicht alle dieser Wege sind gleichermaßen erfolgreich. So hat sich etwa die Hoffnung, in der frühen Bildung einen nennenswerten Impuls durch akademisch ausgebildete Fachkräfte zu schaffen, bislang nicht erfüllt; die Bilanz ist hier ernüchternd. Die Quote der Akademisierung ist – unter den gegebenen Beschäftigungsbedingungen und Verdienstmöglichkeiten – bis heute über 5 % nicht hinausgekommen.

Ein höheres Potenzial könnte die Eröffnung neuer Wege in die Fachkraftausbildung haben. In den letzten Jahren wurden verschiedene praxisintegrierte, verkürzte und vergütete Ausbildungsformate erprobt, um die Ausbildung zu frühpädagogischen Fachkräften attraktiver zu gestalten und neue Zielgruppen anzusprechen. Im Blick sind etwa Formate des Quereinstiegs und eine verbesserte Rekrutierung von Männern sowie Fachkräften aus dem Ausland.

Während bisher ergriffene Maßnahmen zumeist zu einem Fachschulabschluss als Erzieherin/Erzieher führen, wird sich für die nächsten Jahre auch die Frage stellen, wie die Qualifikationsprofile im Neben- und Übereinander klarer konturiert werden müssen. Dies erfordert jedoch zusätzliche Investitionen in die Qualität der Einrichtungen, an die sich im Zuge einer Diversifizierung neue Anforderungen hinsichtlich einer stimmigen Organisations-, Personal- und Teamentwicklung stellen.

Zudem sind die vergangenen Jahre durch das Ringen um strukturelle Verbesserungen gekennzeichnet. Entsprechende Bestrebungen wurden in der Bund-Länder-AG „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“ gebündelt, die ein Eckpunktepapier für ein KiTa-Qualitätsentwicklungsgesetz vorgelegt hat. Die Verabschiedung eines solchen Gesetzes könnte der Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung einen deutlichen Schub verleihen.

So zeigt sich beispielsweise mit Blick auf die Personalausstattung von Kindertageseinrichtungen, dass der bis 2014 vorsichtig positive Trend zur Verbesserung des Personalschlüssels ins Stocken geraten ist und zuletzt kaum noch weitere Verbesserungen stattgefunden haben. Die Kindertagespflege verzeichnet ihrerseits seit Jahren einen kontinuierlichen Anstieg der betreuten Kinder pro Tagespflegeperson, sodass sie mit mittlerweile im Durchschnitt 3,7 betreuten Kindern ebenfalls deutlich über dem empfohlenen Personalschlüssel von 1 zu 3 für unter 3-Jährige liegt. Dies wirft nicht nur Fragen hinsichtlich der Familienähnlichkeit auf, die die Kindertagespflege für sich reklamiert. Es weist auch darauf hin, dass Bestrebungen zur Verbesserung des Personalschlüssels die Kindertagespflege mit einbeziehen müssen.

Die Gewährleistung einer hohen Qualität in der frühen Bildung wird sicherlich ein Schlüsselthema der kommenden Jahre bleiben und auch von den Eltern eingefordert werden. Ohne entsprechende öffentliche Investitionen werden Verbesserungen allerdings nicht zu realisieren sein.

Als zumindest ambivalent muss daher die Tendenz in vielen Bundesländern gesehen werden, die Nutzung der Kindertagesbetreuung zumeist für die letzten Altersjahrgänge vor der Einschulung gebührenfrei zu stellen. Begründet wird dies damit, dass dadurch weniger selektive Zugänge geschaffen werden. Insbesondere für Kinder unmittelbar vor dem Schuleintritt greift das Argument jedoch nicht. Zu diesem Zeitpunkt partizipieren nahezu alle Kinder an früher Bildung, sodass von dieser Maßnahme keine zusätzliche bildungsfördernde Steuerungswirkung erwartet werden kann. Allerdings wäre mit Blick auf jüngere Altersjahrgänge und auf Familien mit niedrigeren Einkommen zu fragen, ob nicht durch eine gezielte und konsequent umgesetzte Kostenreduzierung oder -befreiung zielgenauer die gewünschte Wirkung erreicht würde. Eine Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung darf nicht am Geld scheitern.

Erstmals nimmt der Bildungsbericht auch jene Familien in den Blick, die auf weiter gehende öffentliche Unterstützung angewiesen sind, um ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden. Sowohl die Zivilgesellschaft als auch der Staat stellen ein breites Spektrum an Hilfsangeboten bereit, wie die Frühen Hilfen oder die Hilfen zur Erziehung, um diese Familien in ihrem Erziehungsauftrag zu stärken und potenzielle Entwicklungsrisiken für Kinder frühzeitig zu erkennen und abzuwenden. Der enge Zusammenhang, der sich dabei mit finanziell belastenden Lebenslagen zeigt, ist ein Indiz dafür, dass ein kleiner, aber relevanter Teil von Kindern unter Bedingungen aufwächst, die mit multiplen, nicht bildungsfördernden Benachteiligungen einhergehen. Entwicklungen steigender Armutserfahrungen von Kindern verweisen auf die zentrale Aufgabe des Sozialstaats, gleiche Bildungs- und Beteiligungsmöglichkeiten für alle Kinder zu gewährleisten.

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

D

Nach den in den vergangenen 2 Jahrzehnten erfolgten Reformen der Schulstrukturen auf Länderebene, die Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Schularten mehrere Abschlussoptionen eröffnen, sind die Akzentuierungen in diesem Kapitel des Bildungsberichts an 3 Leitlinien ausgerichtet: Erstens sollen diese Veränderungen der institutionellen Gelegenheitsstrukturen erstmals hinsichtlich der soziokulturellen Heterogenität der Schülerschaft innerhalb von und zwischen den Schularten analysiert werden. Unmittelbar mit dieser Frage verknüpft sind zweitens etwaige Folgen für soziale Disparitäten in den Schullaufbahnen. Eine dritte Leitlinie widmet sich den aktuellen Entwicklungen auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem und greift damit eine zentrale Herausforderung des Bildungsberichts 2014 wieder auf.

Das deutsche Schulwesen ist traditionell von der Vorstellung geprägt, dass der Unterricht in relativ homogenen Leistungsgruppen bestmöglich auf die Lernausgangslagen ausgerichtet ist und so die Förderung aller Schülerinnen und Schüler optimiert werden kann. Diese Leistungsgruppierung in getrennten Schularten steht in einem vielfach belegten Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Da infolge von Strukturreformen heute mit Ausnahme Bayerns in keinem Bundesland mehr die traditionelle Aufteilung auf die 3 Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu finden ist, immer mehr Schulangebote mehr als eine Abschlussoption bieten, ein längeres gemeinsames Lernen ermöglichen und so auch potenziell die Durchlässigkeit im Schulwesen erhöhen, liegt in diesem Bildungsbericht ein neuer Akzent auf der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schülerschaft in den verschiedenen Schularten (**D1**).

Inwiefern die Schülerkomposition auch im Zusammenhang mit dem Schul- und Unterrichtsgeschehen steht, wird in einem neuen Indikator anhand ausgewählter Prozessmerkmale (z. B. Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterstützung durch die Lehrkraft) dargestellt (**D6**). Auch im Kernindikator zu Schülerleistungen werden diese soziokulturellen und prozessualen Unterschiede zwischen Schulen und Schularten aufgegriffen (**D8**). Zum ersten Mal werden hier auch soziale Orientierungen und Werthaltungen von Schülerinnen und Schülern mit Blick auf fächerübergreifende Kompetenzen im kooperativen Problemlösen sowie Fähigkeiten im Umgang mit modernen Informations- und Computertechnologien thematisiert.

Ausgehend von den Veränderungen im Schulangebot und Schulbesuch (**D1**), im Ausbau ganztägiger Angebote (**D3**) sowie beim Angebot und Bedarf von Lehrkräften (**D4**), werden zudem die Auswirkungen der institutionellen Veränderungen auf einzelne Schülergruppen weiterverfolgt, z. B. hinsichtlich des Geschlechts oder des Migrationshintergrunds der Kinder und Jugendlichen. Um im Zeitverlauf Entwicklungen aufzuzeigen, werden die Kernindikatoren zu Übergängen (**D2**), Aktivitäten an außerschulischen Lernorten (**D7**), Kompetenzen (**D8**) und Abschlüssen (**D9**) für unterschiedliche Schülerkohorten vor und nach den zurückliegenden Reformen gegenübergestellt.

Aktuelle Entwicklungen im Bereich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung werden in einem eigenständigen Indikator behandelt (**D5**). Hier wird der Frage nachgegangen, ob die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung weiter steigt und an welchen Förderorten sie unterrichtet werden, erstmals auch auf kleinräumiger Ebene. Darüber hinaus lässt sich über den Abschlusserfolg von Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung Auskunft geben (**D9**). Dabei ist als eine neue Akzentuierung vor allem der Vergleich zwischen jenen Schülerinnen und Schülern hervorzuheben, die eine Förderschule verlassen haben, und denen, die in sonstigen Schularten sonderpädagogisch gefördert wurden.

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D1

Schulstruktur und Schulbesuch

In den vergangenen 2 Jahrzehnten wurden die Schulstrukturen in einer Reihe von Ländern umgestaltet, was vielerorts zur Zusammenführung von Haupt- und Realschulbildungsgängen unter dem Dach neuer Schularten sowie zu einer Ausdifferenzierung der Wege und der Dauer bis zum Abitur (G8/G9) führte. Inzwischen zeichnet sich eine Konsolidierung der landesspezifischen Schulangebote in Richtung unterschiedlich akzentuierter Zwei-Säulen-Modelle in vielen Ländern ab. Diese schulstrukturellen Entwicklungen stehen nachfolgend im Zentrum der Analysen.

In längerer Zeitreihe als bisher werden in einem ersten Schritt die Veränderungen der institutionellen Gelegenheitsstrukturen und der Schulbesuchsquoten in jedem Land auf Basis amtlicher Statistiken fortgeschrieben. Anknüpfend an die Beschreibung der Schulangebote und der jeweiligen Organisationsformen von Bildungsgängen liegt ein neuer Akzent auf der Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft. In der Schulforschung wird dieses Thema mit Blick auf die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus diskutiert, die zu einer kumulativen Privilegierung oder Benachteiligung von Schulen führen können. Um die Schülerzusammensetzung in den einzelnen Schularten zu beschreiben, werden leistungsbezogene und soziokulturelle Merkmale der Schülerschaft auf Basis groß angelegter Schulleistungsuntersuchungen herangezogen. Zu untersuchen gilt es dabei, inwiefern sich die Schülerschaft je nach schulstrukturellem Angebot zwischen und innerhalb der einzelnen Schularten unterscheidet. Die so ermittelten Kompositionsprofile bilden den Ausgangspunkt für weiterführende Analysen der Schul- und Unterrichtsprozesse sowie der Leistungen in nachfolgenden Indikatoren.

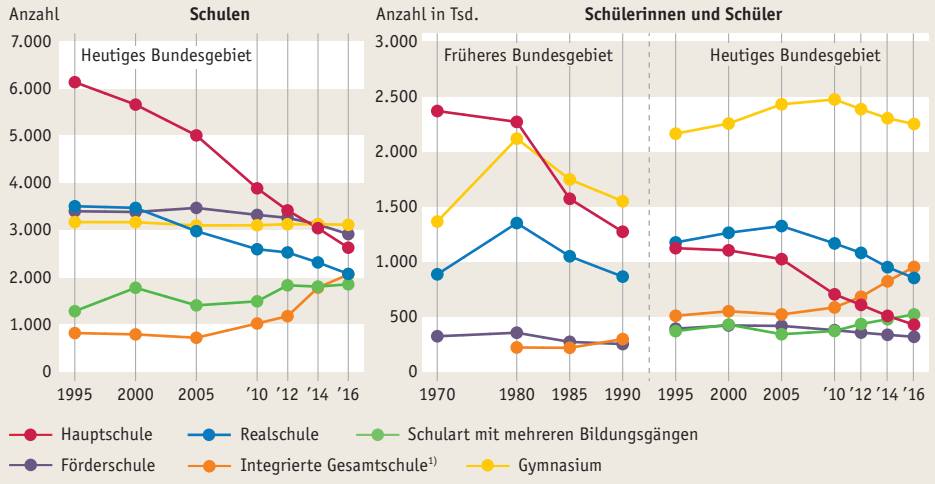
Quantitative Entwicklung des Schulangebots

Weiter rückläufiges Schulangebot

Das Angebot allgemeinbildender Schulen ist weiter rückläufig. Seit 1995 hat sich etwa die Anzahl der Grundschulen von ca. 17.900 auf 15.500 Einrichtungen im Jahr 2016 verringert, bei relativ stabiler Schulgröße (**Tab. D1-4web**). Lediglich bei den Grundschulen in freier Trägerschaft haben sich Anzahl und Anteil kontinuierlich erhöht (**Tab. D1-5web**). Dass (öffentliche) Schulstandorte nicht aufrechterhalten werden konnten, ist vor allem demografisch bedingt und betrifft insbesondere dünn besiedelte Regionen (vgl. **B1**), wo teilweise private Träger die Sicherung einer infrastrukturellen Mindestversorgung übernommen haben (vgl. D1 in den Bildungsberichten 2012 und 2016). Mittelfristig weisen allerdings die inzwischen wieder steigenden Geburtenzahlen (vgl. **A1**) auf einen erhöhten Bedarf hin. Die Situation im Sekundarbereich ist in den vergangenen Jahren ebenfalls von der demografischen Entwicklung geprägt, die die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen Angebots mehrerer Schularten zur Herausforderung macht. Neben dem generellen Rückgang der Sekundarschulangebote von ca. 15.000 auf 11.900 Schulen (ohne Förderschulen) zwischen 1995 und 2016 fallen insbesondere die deutlichen Verschiebungen im Schulartangebot ins Auge (**Abb. D1-1**). Kontinuierliche Rückgänge verzeichnen vor allem die Hauptschulen: Ihre Zahl hat sich seit 1995 mehr als halbiert. Die Anzahl Integrierter Gesamtschulen (einschließlich Gemeinschaftsschulen) und anderer Schulen mit mehreren Bildungsgängen hat sich hingegen im gleichen Zeitraum auf fast 4.000 Einrichtungen verdoppelt. Verfolgt man die Schülerzahlen in Westdeutschland bis ins Jahr 1970 zurück, wird auch unter Berücksichtigung der demografisch bedingt rückläufigen Jahrgangsstärken deutlich, wie drastisch sich der Bedeutungsverlust der Hauptschule (ehemals „Volksschule“) infolge der Bildungsexpansion vollzogen hat. Besuchten 1970 noch 2,4 Millionen Schülerinnen

Zahl der Hauptschülerinnen und -schüler seit 1970 von 2,4 Millionen auf eine halbe Million gesunken

Abb. D1-1: Entwicklung der Schul- und Schülerzahlen seit 1970/95* nach Schularten des Sekundarbereichs I (Anzahl)**



* *Aufgrund der gemeinsamen Erfassung von Grund- und Hauptschulen („Volksschulen") ist ein Ausweis der Anzahl an Sekundarschulen erst ab 1992 sinnvoll.*
** *Ohne Orientierungsstufe, Freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs.*
1) Einschließlich der heutigen „Gemeinschaftsschulen".
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildung im Zahlenspiegel 2006, Schulstatistik 2015/16

→ *Tab. D1-4web*

und Schüler die Hauptschule in Westdeutschland, so sind es heute weniger als eine halbe Million insgesamt.

Die skizzierte Entwicklung geht nicht nur auf den generellen Trend zu höherer Bildung zurück, sondern auch maßgeblich darauf, dass eigenständige Hauptschulen und Realschulen in der Mehrzahl der Länder zugunsten kombinierter Schularten mit mindestens 2 Abschlussoptionen abgeschafft wurden. In den übrigen Ländern werden die Haupt- und Realschulen regionalspezifisch oder im Modellversuch durch neue Schularten ergänzt, oder die Möglichkeit, an Hauptschulen den mittleren Abschluss zu erwerben, wird heute stärker betont.

Trotz länderspezifischer Ausgestaltung der Schulangebote drei schulstrukturelle Ländergruppen:

Systematisiert man die unterschiedlichen Schul- und Organisationsformen, die sich in den einzelnen Ländern hinter den Schulen mit mehreren Bildungsgängen verbergen, bleibt die strukturelle Ausgestaltung der Schulsysteme dennoch hoch differenziert (**Tab. D1-1A**). Unterschiede bestehen nicht nur darin, ob neben dem Haupt- und Realschulbildungsgang an der gleichen Schule auch ein gymnasialer Bildungsgang angeboten wird. Uneinheitlichkeit zeigt sich zudem darin, ob (und ab welcher Jahrgangsstufe) die Schülerinnen und Schüler in separat organisierten Bildungsgängen auf einen spezifischen Schulabschluss vorbereitet werden („additiv"). Ein gemeinsamer bildungsgangübergreifender Unterricht („integrativ") ist mit Ausnahme der Integrierten Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen eher selten.

Zweigliedrige, ...

Insgesamt lassen sich die Angebotsstrukturen in 3 Gruppen unterteilen: In 6 Ländern existiert neben der Förderschule und dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart. In Sachsen umfasst diese Schulart den Haupt- und den Realschulbildungsgang, in den Stadtstaaten sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein bietet diese Schulart auch die Möglichkeit, im gymnasialen Bildungsgang das Abitur zu erwerben.

... erweitert zweigliedrige ...

In einer zweiten Gruppe von 5 Ländern gibt es (neben Förderschulen) eine Kombination aus Gymnasium und mindestens 2 parallel angebotenen Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen). Am vielfältigsten sind die Schulstrukturen in den

... und erweitert traditionelle Systeme

Ländern, in denen das Angebot an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien fortbesteht (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) und – bis auf Bayern – durch Schulen mit mehreren Bildungsgängen ergänzt wird.

Kompositionsprofile der Schularten

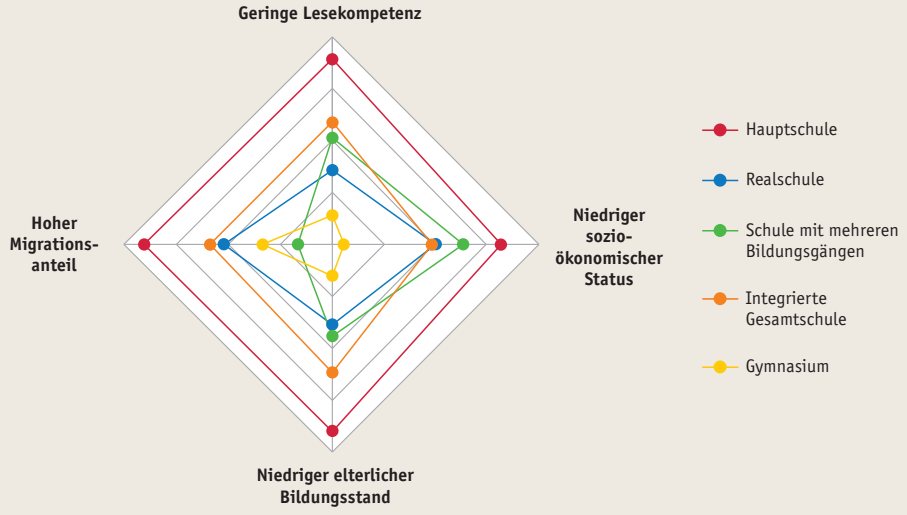
Bereits im ersten Bildungsbericht 2006 wurde aufgezeigt, wie unterschiedlich sich die Schülerschaft hinsichtlich ihrer Herkunft auf die verschiedenen Schulangebote in Deutschland verteilt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006, S. 161 f.). Die leistungsbezogene Zusammensetzung, die in hohem Maße mit der Schulartzugehörigkeit und der sozialen Komposition der Einzelschule zusammenhängt, hat große Bedeutung für den Lernfortschritt. So wurden auf Basis der PISA G-Daten in vertiefenden Analysen (vgl. Baumert, Stanat & Waterman, 2006) schulartspezifische Entwicklungsmilieus nachgewiesen, die zu unterschiedlichen Lernzuwächsen und damit – angesichts der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schularten (vgl. **B4**) – zu einer Ausweitung sozialer Disparitäten führen können.

Vergleicht man in einem ersten Schritt auf Basis des IQB-Bildungstrends 2015 sozialstrukturelle und leistungsbezogene Merkmale der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schularten, so ergeben sich sehr unterschiedliche Kompositionsprofile (**Abb. D1-2**, **Tab. D1-2A**). An Hauptschulen ist der mittlere Sozialstatus der Schülerschaft, der hier am beruflichen Status der Eltern festgemacht wird (HISEI), deutlich niedriger als an Gymnasien, ebenso der Bildungsstand der Eltern: 26 % der Hauptschülerinnen und -schüler, aber nur 4 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stammen aus Familien, in denen kein Elternteil über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügt. Auch der Schüleranteil mit Migrationshintergrund sowie der Anteil leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler variieren zwischen den Schularten. 2015 erreichten 58 % der Jugendlichen an Hauptschulen und nur 4 % an Gymnasien lediglich Testleistungen bis Kompetenzstufe II.

Sozialstrukturelle und leistungsbezogene Problemlagen fallen oftmals zusammen

Die durchschnittliche Ausprägung der sozialstrukturellen und leistungsbezogenen Zusammensetzung je Schulart darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen,

Abb. D1-2: Kompositionsprofile* der Schularten des Sekundarbereichs I im Jahr 2015 nach ausgewählten Merkmalen der Schülerschaft in der 9. Jahrgangsstufe



* *Die mittleren Ausprägungen ausgewählter Merkmale der Schülerschaft sind z-standardisiert als Niveauunterschiede zwischen den Schularten interpretierbar.*

Quelle: IQB, Bildungstrend 2015, gewichtete und imputierte Daten, Sonderauswertung des IQB → ***Tab. D1-2A***

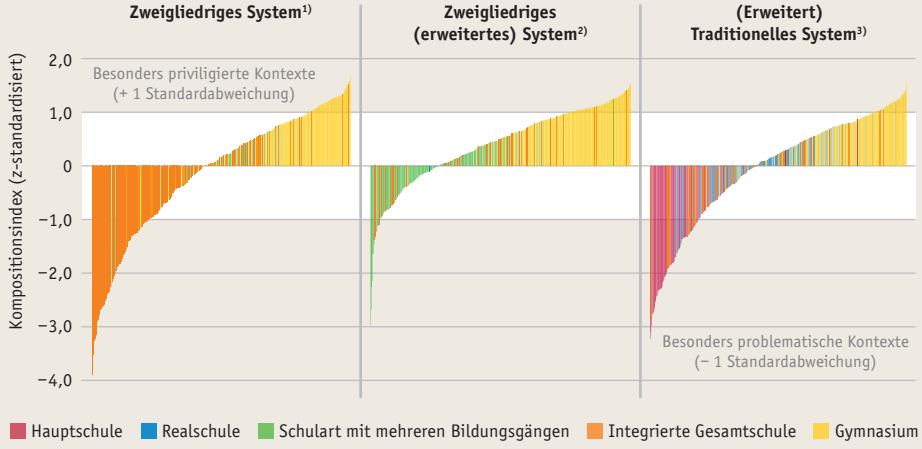
dass auch innerhalb der Schularten große Unterschiede zwischen Einzelschulen bestehen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten schulstrukturellen Entwicklungen. Je nach Schulartangebot ist die Zusammensetzung der Schülerschaft durchaus unterschiedlich ausgeprägt (**Tab. D1-2A**). Hervorzuheben ist gleichwohl, dass sich das Kompositionsprofil der Gymnasien zwischen den Ländergruppen nur geringfügig unterscheidet. Demgegenüber sind bei den jeweiligen nichtgymnasialen Schularten teilweise deutliche Unterschiede zu konstatieren. Ins Auge fällt dabei besonders, dass in den (erweitert) traditionellen Schulsystemen, also Ländern mit fortbestehendem Angebot an eigenständigen Haupt- und Realschulen, die Schülerzusammensetzung an Hauptschulen auf besonders große Herausforderungen hindeutet. Vergleichbar hohe durchschnittliche Schüleranteile (mit geringem Sozialstatus, geringen Schülerleistungen, Migrationshintergrund oder niedrigem elterlichem Bildungsstand) wie an den verbliebenen Hauptschulen finden sich weder in den Ländern mit zweigliedrigen Schulsystemen noch in jenen mit erweiterter Zweigliedrigkeit. Die dortigen Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen ähneln in ihrem durchschnittlichen Kompositionsprofil am ehesten jenem der Realschulen.

Kompositionsprofile unterscheiden sich je nach Schulartangebot in den Ländergruppen

Gleichwohl gibt es auf Einzelschulebene in allen Ländergruppen Schulen, in denen viele Problemlagen zusammenfallen. Ermittelt man aus den betrachteten Merkmalen der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung einen Kompositionsindex Ⓜ für jede Schule (**Tab. D1-6web**), gestattet dies eine nochmals kompaktere Beschreibung unterschiedlicher Schulmilieus bei gleichzeitig tiefer gehender Betrachtung auf Einzelschulebene. Hohe negative Indexwerte deuten auf kumulative Problemlagen hin, und positive Werte stehen für eine privilegiertere Schülerschaft (**Abb. D1-3**). Im Ergebnis finden sich erwartungsgemäß unter den Hauptschulen mehrheitlich ungünstige Indexwerte und unter den Gymnasien ein Großteil mit mehrfach privilegierter Schülerzusammensetzung. Nimmt man unter pragmatischen Gesichtspunkten eine Standardabweichung vom Gesamtmittelwert des Kompositionsindexes

Mehrheit der Hauptschulen arbeitet mit sehr ungünstigen sozialen und leistungsbezogenen Ausgangslagen

Abb. D1-3: Verteilung der Schulen des Sekundarbereichs I* im Jahr 2015 nach Ländergruppen, Schularten und Kompositionsindex**



* *Schulen, deren Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Erreichens der KMK-Bildungsstandards in Jahrgangsstufe 9 getestet wurden.*

** *Aus verschiedenen sozialen und leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerschaft je Schule wurde mittels Faktorenanalyse über alle Schulen hinweg ein Index gebildet (**vgl. Tab. D1-6web**).*

1) BE, HB, HH, SL, SN und SH (n = 499 Schulen)

2) BB, MV, RP, ST und TH (n = 455 Schulen)

3) BW, BY, HE, NI, NW (n = 471 Schulen)

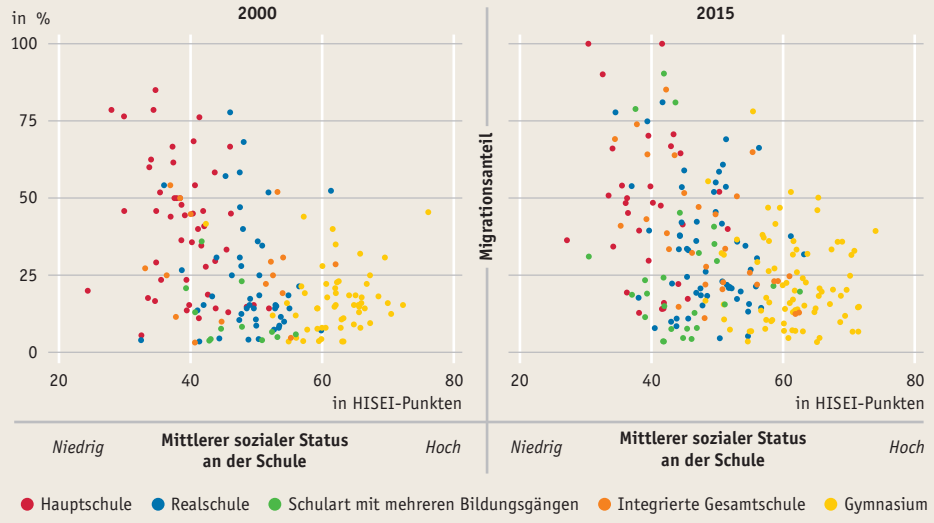
Quelle: IQB, Bildungstrend 2015, gewichtete und imputierte Daten, Sonderauswertung des IQB

als kritische Grenze für besondere Herausforderungen bzw. Privilegierungen, arbeitet etwa ein Drittel der Gymnasien unter besonders günstigen und die Mehrheit der Hauptschulen in besonders problematischen Ausgangslagen. In den Ländern ohne Hauptschulangebot kumulieren sich die Problemlagen ähnlich stark an den dortigen Gesamtschulen – seltener allerdings an Schularten mit mehreren Bildungsgängen in zweigliedrig erweiterten Schulsystemen, zu denen fast nur ostdeutsche Länder mit sehr geringem Migrationsanteil zählen. Die Frage, welche Bedeutung diese unterschiedlichen Schulmilieus sowohl für Schul- und Unterrichtsprozesse als auch für die Schülerleistungen haben, gilt es in den nachfolgenden Indikatoren wieder aufzugreifen.

Soziale und migrationsbezogene Heterogenität im Trendvergleich

Die stetige Erhöhung des Gymnasialbesuchs sowie die Einführung von Schularten mit mehreren Abschlussoptionen wirft auch die Frage nach möglichen Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft auf. Hierfür muss auf die Stichproben von PISA G 2000 und 2015 zurückgegriffen werden, deren Fallzahl deutlich kleiner ist als bei den IQB-Bildungstrends. Auf diesem Wege kann für 15-Jährige nachgezeichnet werden, dass der durchschnittliche Schüleranteil mit Migrationshintergrund und der durchschnittliche sozioökonomische Status zwar weiterhin aneinander gekoppelt sind, aber auch viele Schulen mit niedrigem Migrationsanteil mit einer sozial schwachen Schülerschaft konfrontiert sind (**Abb. D1-4**). Auch hier fällt vor allem die Schulartzugehörigkeit ins Auge: Hauptschulen stehen sowohl im Jahr 2000 als auch 2015 hinsichtlich des Migrationshintergrunds, insbesondere aber mit Blick auf die soziale Herkunft ihrer Schülerschaft vor weit größeren Herausforderungen als Gymnasien. Aber auch unter den Schularten mit mehreren Bildungsgängen und den Gesamtschulen, die vielerorts aus der Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen nach den Strukturreformen hervorgegangen sind, gibt es 2015 deutlich mehr Einzelschulen mit überdurchschnittlichem Migrationsanteil und niedrigem sozioökonomischem Status der Schülerinnen und Schüler.

Abb. D1-4: Migrationshintergrund* und mittlerer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilien von 15-Jährigen an Schulen des Sekundarbereichs I im Jahr 2000 und 2015 nach Schularten**



* Anteil der Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.
** Durchschnittlicher HISEI-Wert (höchster beruflicher Status der Eltern) je Schule.
Quelle: PISA 2000 und 2015, gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen

Über die Schularten hinweg hat sich seit dem Jahr 2000 in Deutschland der Sozialstatus der Schülerschaft leicht erhöht. Dabei haben sich aber die Unterschiede zwischen den Schularten kaum angeglichen. Die Mehrheit der Hauptschulen weist weiterhin einen sehr niedrigen mittleren Sozialstatus der Schülerinnen und Schüler auf (unter 40 HISEI-Punkte), während davon im Jahr 2000 wie auch 2015 kein Gymnasium betroffen war (**Tab. D1-7web**). Zwei Drittel der Gymnasien zählen stattdessen zu den Schulen mit weit überdurchschnittlichem sozioökonomischen Status ihrer Schülerschaft (über 60 HISEI-Punkte).

Anhaltende Unterschiede im Schulbesuch nach soziökonomischem Status, ...

Hinsichtlich des Migrationshintergrunds hat sich – bei insgesamt höheren Schüleranteilen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil – auch die Verteilung zwischen den Schulen im Jahr 2015 gegenüber 2000 gewandelt. Wiesen 2000 noch knapp zwei Drittel aller Schulen einen niedrigen Migrationsanteil unter 25 % auf, ist es 2015 noch die Hälfte (**Tab. D1-7web**). Die deutlichsten Veränderungen zeigen sich beim Gymnasium, wo sich der Anteil der Schulen mit mehr als 25 % Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 14 auf 36 % erhöhte, heute also in deutlich mehr Gymnasien mindestens jede bzw. jeder Vierte einen Migrationshintergrund hat. Inzwischen finden sich auch Gymnasien, in denen die Mehrheit der Schülerschaft eigene oder familiale Zuwanderungserfahrung hat, was im Jahr 2000 an keinem Gymnasium der Fall war. Der Unterschied zu den übrigen Schularten, insbesondere den Hauptschulen, ist damit zwar weiter sichtbar, aber etwas kleiner geworden.

... aber seit 2000 tendenziell gleichmäßigere Verteilung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund

Besondere Angebote für Schutz- und Asylsuchende

Aufgrund der hohen Zuwanderungszahlen vor allem in den Jahren 2015 und 2016 ist das Schulwesen gegenwärtig mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Welche Auswirkungen dies auf die Bildungsbeteiligung und -ergebnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt haben wird, lässt sich nur schwer ermessen. Fest steht, dass erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ins Schulwesen zu integrieren. In allen Ländern gibt es Intensivklassen oder -kurse für Deutsch als Zweitsprache, die auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereiten; in 13 Ländern ist aber auch eine direkte Aufnahme in eine Regelklasse mit additiver Sprachförderung möglich. Eine Länderumfrage für den Bildungsbericht macht vor allem 2015 und 2016 deutliche Zuwächse bei den allgemein als „Vorbereitungsklassen“ bezeichneten Angeboten sichtbar, die gegenüber 2010 zum Teil einen Ausbau um mehr als das 20-Fache erfahren haben (**Tab. D1-3A**). Je nach Land umfassen diese Angebote bis zu 32 Unterrichtsstunden pro Woche, arbeiten mit einer Klassen- bzw. Gruppengröße zwischen 4 und 20 Schülerinnen und Schülern und sehen eine Teilnahmedauer von einem Schulhalbjahr bis 2 Jahre vor. Um aufzuzeigen, in welcher Zeit, mit welchen Lernerfolgen und welchen weiterführenden Perspektiven die besonderen Angebote durchlaufen werden, bedürfte es jedoch veränderter Datengrundlagen. Verfügbare Statistiken zu den Abgänger- (**D9**) und Ausbildungszahlen (vgl. **E1**) ausländischer Jugendlicher insgesamt verweisen auf die Notwendigkeit andauernder Integrationsbemühungen im Bildungssystem.

Methodische Erläuterungen

Kompositionsindex
Für den Vergleich der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schulen, wurde aus dem mittleren sozioökonomischen Status (HISEI), dem Anteil der Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil, dem Anteil leseschwacher Schüler (unter Kompetenzstufe II) sowie dem Anteil an Familien mit niedrigem Bildungsstand (ISCED I und II) mittels Hauptachsen-Faktorenanalyse ein Index über alle Schulen gebildet. Die für die Einzelschulen ermittelten Faktorwerte wurden z-standardisiert (vgl. **Tab. D1-6web**).

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D2

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Das Schulwesen ist seit Langem von einem Trend zu höher qualifizierenden Bildungsgängen und Schulabschlüssen geprägt, der nicht zuletzt in den Schulstrukturveränderungen Ausdruck gefunden hat (**D1**). Neben den skizzierten Auswirkungen auf die Schülerzusammensetzung ist bislang auch offen, ob auch die Schullaufbahnen Veränderungen infolge der Reformen unterliegen. Anknüpfend an vorangegangene Bildungsberichte soll dies im Folgenden an zentralen Verlaufsmerkmalen wie dem Übergang in den Sekundarbereich I, den Klassenwiederholungen und Wechseln zwischen Schularten bis hin zur Einmündung in den Sekundarbereich II festgemacht werden. Im Zeitvergleich werden diese Aspekte vor und nach den zentralen Schulreformen in den Blick genommen.

Übergänge in den Sekundarbereich I

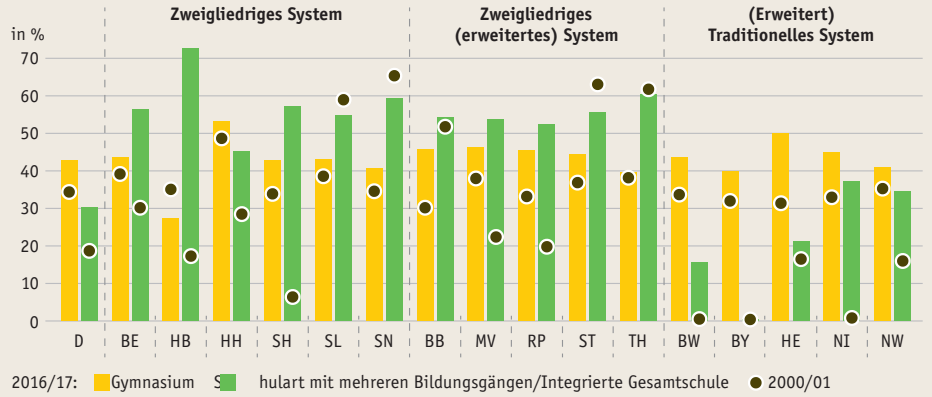
D 2

Anstieg der Übergänge ins Gymnasium auch in Ländern mit Abituroption an nichtgymnasialen Schularten

In allen Ländern ist es in den vergangenen 2 Jahrzehnten zu erheblichen Verschiebungen in den Übergangsquoten auf weiterführende Schularten gekommen. Erwartungsgemäß sind in jenen Ländern, die auf ein zweigliedriges Schulsystem umgestellt haben (**D1**), seit 2000 die deutlichsten Veränderungen zu verzeichnen (**Tab. D2-1A**): Die Zusammenlegung der Haupt- und Realschulen resultiert hier in hohen Übergangsquoten an Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen (+25 Prozentpunkte). Allerdings hat die damit verbundene Option, das Abitur auch an einer nichtgymnasialen Schulart in 9 Jahren zu erwerben, den Trend zum Gymnasialbesuch nicht gebrochen (**Abb. D2-1**). Die gymnasialen Übergangsquoten sind auch in diesen Ländern seit 2000 deutlich gestiegen (+7 Prozentpunkte) und liegen mit Ausnahme von Bremen über oder nahe am Bundesdurchschnitt. Angesichts des anhaltenden Trends zum Gymnasialbesuch gehen mittlerweile 44 % aller Kinder nach ihrer Grundschulzeit auf ein Gymnasium. Dabei überwiegt gegenwärtig der Übergang in den achtjährigen gymnasialen Bildungsgang (G8) – trotz Rückkehr einiger Länder zum Abitur nach 9 Jahren (**Tab. D2-5web**).

Was die Hauptschule anbelangt, ist ein erheblicher Rückgang der Übergangsquoten zu konstatieren – auch bei alleiniger Betrachtung der Länder mit Haupt-

Abb. D2-1: Übergangsquote von Grundschülerinnen und -schülern auf das Gymnasium und Schularten* mit 2 oder 3 Bildungsgängen 2000/01 und 2016/17 nach Ländern (in % aller Übergänge)



* *Ohne Haupt-, Real-, Förder- und Freie Waldorfschulen. Einschließlich der Übergänge aus dem Primarbereich der Gesamt- und Gemeinschaftsschulen in BW, BE, BB, HH, HE, NI und TH.*

1) In Bayern existieren lediglich 2 Gesamtschulen mit Sondergenehmigung.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2000/01; 2016/17, eigene Berechnungen → ***Tab. D2-1A***

schulangebot in (erweitert) traditionellen Systemen (– 20 Prozentpunkte, **Tab. D2-1A**). Dies geht in Bayern und Baden-Württemberg mit einem zunehmenden Übergang in die Realschule, in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit vermehrten Übergängen in Schulen mit 2 oder 3 Bildungsgängen einher.

Schulartwechsel und Klassenwiederholungen

Ursprüngliche Schulart- oder auch Bildungsgangentscheidungen können bei geringer Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen auch nachträglich durch Wechsel korrigiert werden. Dass sich seit dem Jahr 2000 die Wechselquote zwischen den Schularten von 3,8 auf 2,4 % aller Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 7 bis 9 merklich verringert hat (**Tab. D2-2A**), dürfte maßgeblich auf den Ausbau von Schulen mit mehreren Bildungsgängen zurückzuführen sein. Darauf weisen auch die insgesamt niedrigeren Wechselquoten in den zweigliedrigen Systemen hin. Inwiefern dort die Mobilität zwischen den Bildungsgängen innerhalb einer Schulart dafür stärker ausgeprägt ist und es so am Ende doch für einen größeren Teil der Schülerinnen und Schüler zu Korrekturen ursprünglicher (Bildungsgang-) Entscheidungen kommt, wird nach wie vor statistisch nicht ausgewiesen.

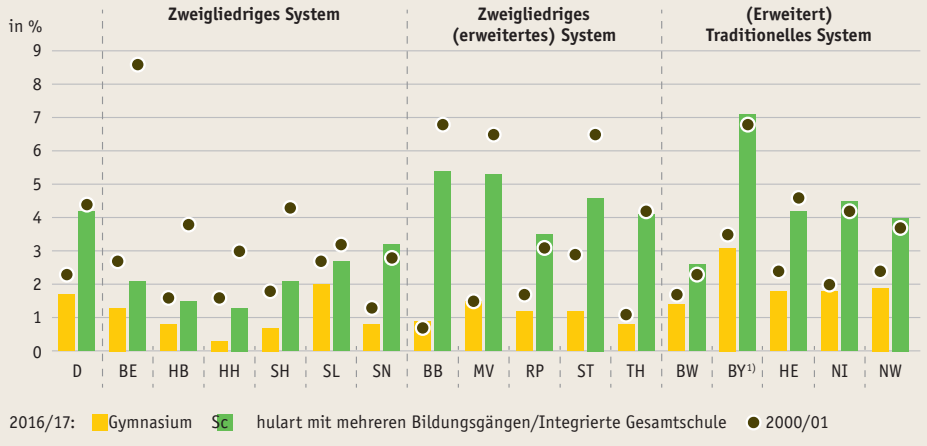
Schulartwechsel verlieren nach Schulstrukturreformen an Bedeutung

Betrachtet man die Wechsel zwischen dem Gymnasium und den sonstigen Schularten entlang der schulstrukturellen Ländergruppen, so sind in den zweigliedrigen Schulsystemen mehr Wechsel zum Gymnasium zu beobachten als in den (erweitert) traditionellen Systemen. Diese tendenziell höhere Durchlässigkeit zum Gymnasium ist insofern bemerkenswert, als in den zweigliedrigen Systemen (mit Ausnahme Sachsens) auch an den nichtgymnasialen Schularten das Abitur erworben werden kann. Ob dies mit einer Präferenz des kürzeren G8-Bildungsgangs an Gymnasien in Zusammenhang steht, bleibt aber eine offene Frage. Welche Motive auch hinter den Übergangs- und Wechselentscheidungen stehen mögen, verweisen sie im Umkehrschluss doch darauf, dass in den Ländern mit (erweitert) traditioneller Schulstruktur nicht nur insgesamt weniger Kinder nach der Grundschule ins Gymnasium übergehen, sondern – mit Ausnahme Baden-Württembergs – auch mehr Schülerinnen und Schüler im Anschluss auf eine niedriger qualifizierende Schulart wechseln als in den meisten anderen Ländern.

Steigende Wechselquoten vom Gymnasium an sonstige Schularten, insbesondere in mehrgliedrigen Schulsystemen

Nachdem Klassenwiederholungen lange Zeit als ein Instrument zur nachträglichen Anpassung zwischen Leistungsvoraussetzungen und -anforderungen prak-

Abb. D2-2: Wiederholerquoten im Sekundarbereich I an Gymnasien und an Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen 2000/01 und 2016/17 nach Ländern (in % aller Schülerinnen und Schüler)



1) In Bayern existieren lediglich 2 Gesamtschulen mit Sondergenehmigung.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07; 2016/17, eigene Berechnungen → ***Tab. D2-3A***

tiziert wurden, werden sie in den letzten 2 Jahrzehnten kritischer hinsichtlich ihres zeitlichen und finanziellen Mehraufwands sowie ihrer psychosozialen Folgen bei allenfalls geringen Leistungsverbesserungen diskutiert. Inzwischen wurde die zwangsweise Wiederholung sogar in 5 Ländern abgeschafft (**Tab. D2-6web**). Entsprechend deutlich ist in den letzten Jahren der Rückgang der Wiederholerzahlen und -quoten – von 3,6 auf 2,7 % zwischen 2006 und 2016. Im Ländervergleich reicht 2016 der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die eine Klasse wiederholen, von 0,7 % in Hamburg bis zu 4,9 % in Bayern (**Abb. D2-2**, **Tab. D2-3A**). Abgesehen von Baden-Württemberg liegen auch in den übrigen Ländern mit (erweitert) traditioneller oder zweigliedrig (erweiterter) Schulstruktur die Wiederholerquoten durchweg über jenen der zweigliedrigen Schulsysteme. Dort sind die Quoten am stärksten gesunken.

Wiederholerquote seit 2000 deutlich auf zuletzt 2,7 % gesunken, insbesondere in zweigliedrigen Schulsystemen

Einmündung in den Sekundarbereich II

Die Vielgestaltigkeit der Schullaufbahnen wird auch im allgemeinbildenden Sekundarbereich II sichtbar, der in den Ländern verschiedene Qualifizierungswege an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen einschließt (vgl. **Tab. D2-7web**).

Nachdem sich für die Gymnasien fast aller Länder eine Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 8 Schuljahre zwischen 2012 und 2015 etabliert hatte, wird mittlerweile in den Gymnasien mehrerer (westdeutscher) Länder angesichts anhaltender Kritik wieder der G9-Bildungsgang angeboten (**Tab. D2-5web**). So ist der Gymnasialbildungsgang in 2 Ländern sowohl an Gymnasien als auch an nichtgymnasialen Schularten auf 9 Jahre angelegt und in weiteren 3 Ländern eine Rückkehr zu G9 bzw. die Gewährung der Wahlfreiheit der Schulen geplant. In den Ländern mit zweigliedrigem Schulsystem wird – mit Ausnahme von Sachsen – ein paralleles Modell umgesetzt: In den Gymnasien ist der Erwerb der Hochschulreife nach Jahrgangsstufe 12, in der nichtgymnasialen Schulart nach Jahrgangsstufe 13 vorgesehen.

Gymnasium bleibt in fast allen Ländern der „Königsweg" zum Abitur

Von allen Übergängen in den Sekundarbereich II an allgemeinbildenden Schulen mündeten 2016 knapp drei Viertel in die G8-Eingangsphase (**Tab. D2-4A**). Der Sekundarbereich II an Gesamtschulen ist insbesondere in der Ländergruppe mit zweigliedrigem Schulsystem von hoher Relevanz. In Bremen gehen in die gymnasiale Oberstufe der nichtgymnasialen Schularten und der Gymnasien sogar gleich viele Schülerinnen und Schüler. Sehr unterschiedliche Optionen für den Erwerb einer Studienberechtigung und damit Alternativen zur gymnasialen Oberstufe bieten auch berufliche Schulen (**Tab. D2-7web**). Einen quantitativen Eindruck der Qualifizierungswege nach dem Sekundarbereich I liefert die Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Danach überwiegen in allen Ländern die Übergänge in die gymnasiale Oberstufe allgemeinbildender Schulen, vornehmlich an G8-Gymnasien (**Tab. D2-4A**). Lediglich in Baden-Württemberg besucht gut die Hälfte der Jugendlichen berufliche Schulen, die zur Hochschulreife führen. Bundesweit sind es 39 %. Darunter überwiegen mit 15 % die Übergänge in Fachoberschulen und in Fachgymnasien mit 13 %.

Hohes Gewicht der nichtgymnasialen Schularten in zweigliedrigen Systemen

Gegenüber den Ländern mit zweigliedrig erweiterter Schulstruktur lässt sich nicht nur in Baden-Württemberg, sondern auch in den übrigen (erweitert) traditionellen Systemen eine höhere Übergangsquote an berufliche Schulen feststellen. Die niedrigeren Gymnasialquoten nach der Grundschule bei fehlenden Abituroptionen in den nichtgymnasialen Schularten scheinen hier dadurch kompensiert zu werden, dass ein größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler nach dem mittleren Abschluss an einer beruflichen Schule die allgemeine Hochschulreife anstrebt. Insbesondere in diesen Ländern leisten also berufliche Schulen im Anschluss an den Sekundarbereich I einen wesentlichen Beitrag für die Durchlässigkeit des Schulsystems und die Öffnung der Bildungswege.

Berufliche Schulen in Ländern mit wenigen allgemeinbildenden Abituroptionen quantitativ bedeutsam

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D3

Der Ausbau schulischer und schulnaher Ganztagsangebote war im letzten Jahrzehnt ein wichtiges Thema der Bildungsberichterstattung. Er wurde von der Annahme getragen, dass die zuvor bereits bestehenden Hortangebote, die traditionell in der Kinder- und Jugendhilfe verankert sind, in den ganztagsschulischen Angeboten aufgehen oder durch schulnahe Angebote ersetzt werden. Diese Entwicklung hat sich jedoch nicht in allen Ländern vollzogen – vielmehr stiegen Ausbau und Inanspruchnahme in beiden Angebotsformen.

Dieser Prozess des zeitgleichen Ausbaus könnte künftig verstärkt werden: Auf Bundesebene bestehen politische Bestrebungen, einen Rechtsanspruch auf ein ganztägiges Betreuungsangebot im Grundschulalter bis 2025 einzuführen, der im SGB VIII festgeschrieben werden soll. Trotz des im letzten Jahrzehnt erfolgten Ausbaus sind die Elternwünsche nach einem Betreuungsangebot für ihre Grundschulkinder noch nicht bedarfsdeckend erfüllt. Daher werden diese Wünsche erstmals mit der Inanspruchnahme verglichen. Darüber hinaus wird die Heterogenität der Angebote in Ganztagsschulen und Horten anhand der Personalausstattung berichtet.

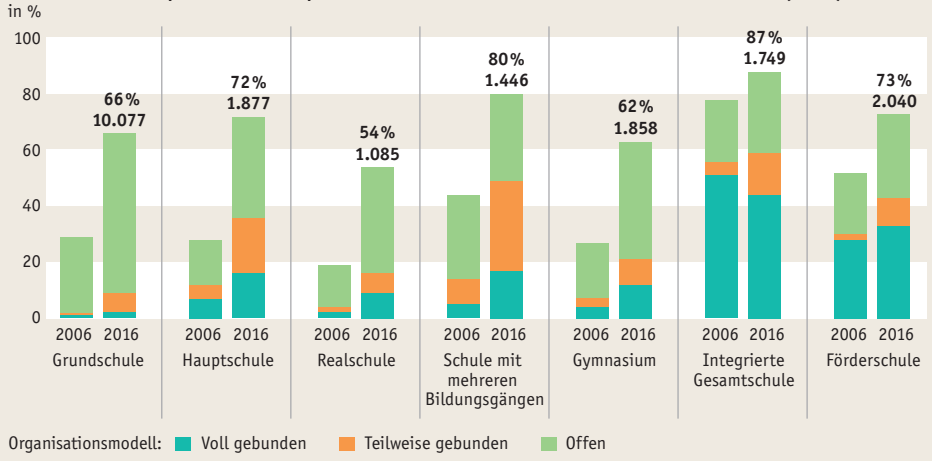
Entwicklung der Ganztagsangebote an Schulen und im Hort

Ausbau der Ganztagsschulen setzt sich weiter fort

Zwischen 2006 und 2016 wurden die Ganztagsschulen in allen Schularten und allen Ländern ausgebaut. Auch wenn es keine offiziell ausgewiesene Gesamtzahl an Ganztagsschulen gibt, so stellt doch die Mehrheit der Schulen inzwischen Ganztagsangebote bereit (**Abb. D3-1**, **Tab. D3-1A**). Die Formate dieser Angebote (offen oder [teil-]gebunden), der Anteil der Ganztagsschulen sowie der Inanspruchnahme dieser Angebote variieren sowohl zwischen den Schularten als auch zwischen den Ländern deutlich.

Die höchsten Anteile an Ganztagsschulen sind aktuell in den Schularten zu finden, die in den letzten Jahren neu eingeführt oder ausgebaut wurden: bei den Integrierten Gesamtschulen (87 %) und den Schulen mit mehreren Bildungsgängen (80 %). Die geringsten Anteile sind in Realschulen (54 %), Gymnasien (62 %) und Grundschulen (66 %) zu finden. Bei den Grundschulen gab es zwischen 2015 und 2016 einen sicht-

Abb. D3-1: Ganztagsschulen im Primar*- und Sekundarbereich I in den Schuljahren 2006/07 und 2016/17 nach Schularten und Organisationsmodell (in %)



* *Im Primarbereich tragen auch Horte zum Ganztagsangebot bei. Stellen sie unabhängig von den Schulen ganztägige Angebote zur Verfügung, werden sie nicht über die KMK-Statistik erfasst und können hier nicht berücksichtigt werden.*

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

→ *Tab. D3-1A*

baren Anstieg, der auch durch eine Veränderung der KMK-Statistik erreicht wurde, indem einzelne Länder auch Schulen melden, die eine (längere) Übermittagsbetreuung Ⓜ anbieten. Der für den Grundschulbereich geringe Anteil an Ganztagsschulen, der jedoch im Ländervergleich deutlich variiert (**Tab. D3-3web**), hängt vor allem damit zusammen, dass einige Länder weiterhin eigenständige Hortangebote Ⓜ ohne Anbindung an Schulen unterbreiten. Diese werden der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet und eigenständig ausgewiesen, also nicht den Schulen zugeordnet.

Zwischen 2007 und 2017 ist die Anzahl der eigenständigen Horte neben dem Ausbau der Ganztagsschulen bundesweit von 3.100 auf 3.835 gestiegen (**Tab. D3-4web**). Daneben findet Hortbetreuung auch in der Form statt, dass in Kindertageseinrichtungen sowohl Kinder vor dem Schuleintritt als auch Schulkinder betreut werden. Ihre Anzahl ist im gleichen Zeitraum von 10.368 auf 6.554 Einrichtungen zurückgegangen. Das spricht dafür, dass die Hortbetreuung immer häufiger in speziell für die Schulkindbetreuung zuständigen Einrichtungen stattfindet, in denen auch mehr Plätze für diese Altersgruppe zur Verfügung gestellt werden.

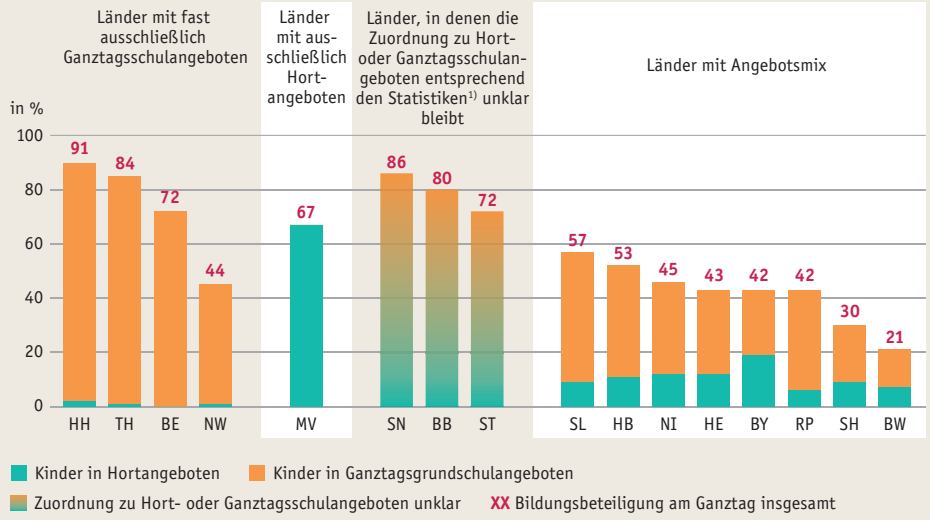
Beteiligung an ganztägigen Angeboten im Grundschulalter

Fast die Hälfte der Grundschulkinder nutzen Ganztagsangebote, bei deutlichen Länderunterschieden

Neben der Ausweitung der Ganztagsangebote ist auch deren Inanspruchnahme gestiegen: Im Schuljahr 2016/17 besuchten mehr als 1,1 Millionen Kinder Grundschulen mit ganztagsschulischen Angeboten oder einer Übermittagsbetreuung (**Tab. D3-5web**), sodass seit dem Schuljahr 2005/06 mehr als 792.000 zusätzliche Grundschulkinder ein entsprechendes Angebot nutzen. Zudem besuchten mehr als 477.000 Grundschulkinder im März 2017 einen Hort. 11 Jahre vorher waren es noch ca. 340.000 Kinder.

Aufgrund der verschiedenen Datenquellen für Hort und Ganztagsschule sowie der Doppelerfassung in einigen Ländern kann nach wie vor keine exakte Ganztagsquote für Grundschulkinder ausgewiesen werden. Näherungsweise zeigt sich auf der Grundlage der KMK- und der KJH-Statistik, dass inzwischen rund jedes 2. Grund-

Abb. D3-2: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern im Grundschulalter in Hort- und Ganztagsschulangeboten 2016/17 nach Ländern (in %)



1) In Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt ergibt die Summe aus den Anteilen an Kindern in Hort- und Ganztagsschulangeboten Werte über 100 %, sodass nur die jeweils höheren Werte ausgewiesen werden. Das Verhältnis zwischen der Nutzung der Angebote ist hier nicht bestimmbar.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017, Bevölkerungsstatistik 2016; Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik 2016, eigene Berechnungen

→ Tab. D3-2A

schulkind ein Ganztagsangebot nutzt. Dabei wird inzwischen in einzelnen Ländern die rechtlich nicht geregelte Übermittagsbetreuung in die Ganztagsschulquote einbezogen. Weiterhin bestehen deutliche Länderunterschiede (**Abb. D3-2**, **Tab. D3-2A**).

Bedarf an ganztägigen Angeboten im Grundschulalter

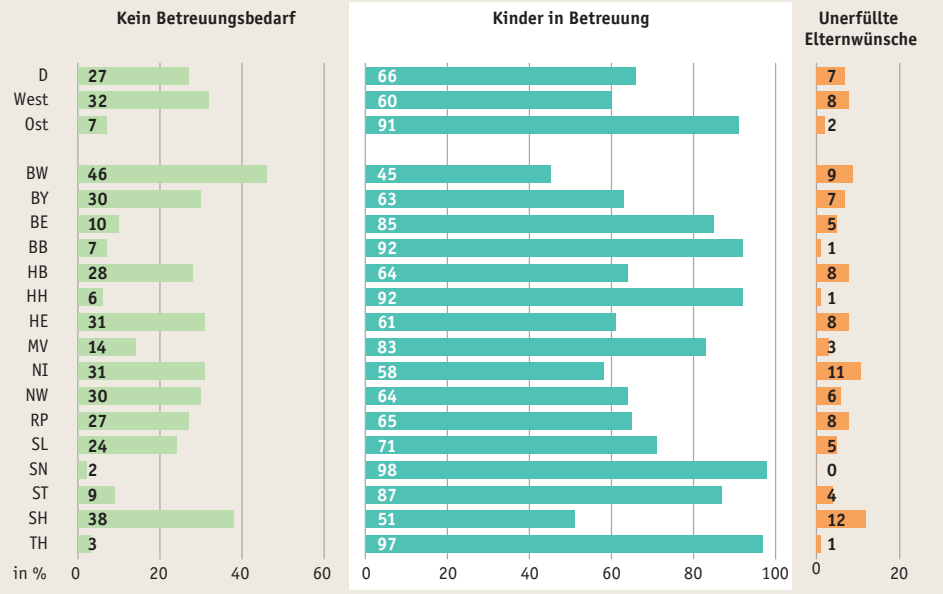
Nicht nur die steigende Nutzung ganztägiger Angebote im Grundschulalter, sondern auch der Umstand, dass für 86 % der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zuletzt ein Betreuungsumfang von mehr als 30 Wochenstunden in Kindertageseinrichtungen vereinbart wurde (vgl. **C3**), deuten darauf hin, dass in diesem Alter weiterer Platzbedarf besteht. Durch die DJI-Kinderbetreuungsstudie U15 liegen Ergebnisse über die Beteiligung an Ganztagsangeboten im Verhältnis zu den Elternwünschen auf Länderebene vor.

Demnach gaben 2017 zwei Drittel der Eltern mit Grundschulkindern an, dass ihr Kind einen Hort, eine Ganztagsschule oder eine Übermittagsbetreuung nutzt (**Tab. D3-6web**). Dies sind deutlich mehr als auf Basis der KMK- und KJH-Statistiken, was damit zusammenhängen könnte, dass nicht alle Angebote, die Eltern bei der Elternbefragung angegeben haben, in der KMK- oder der KJH-Statistik erhoben werden. Insgesamt weicht das verfügbare Betreuungsangebot jedoch in der Mehrzahl der Länder von den Elternwünschen ab: Nur in Sachsen, Thüringen, Brandenburg und Hamburg stimmt es mit den Wünschen überein (**Abb. D3-3**).

Im Unterschied dazu wünschen sich Eltern in Westdeutschland (Ausnahme: Hamburg) deutlich seltener eine Betreuung ihrer Grundschulkinder; immerhin 32 % haben aktuell keinen Bedarf. Allerdings ist mit 8 % der Anteil der Eltern, die sich eine institutionelle Betreuung wünschen, jedoch bislang keinen Platz erhalten haben, höher als im Osten. Am höchsten sind diese Anteile in Schleswig-Holstein (12 %) und Niedersachsen (11 %). Deutschlandweit gaben 7 % der Eltern an, die eine institutionelle Betreuung ihrer Kinder wünschen, keinen Platz erhalten zu haben. Das sind

Für weitere 200.000 bzw. 7 % der Grundschulkinder werden zusätzliche ganztägige Angebote benötigt

Abb. D3-3: Angebote und Bedarfe* ganztägiger Bildung und Betreuung im Grundschulalter 2017 nach Ländern (in %)



* *Elternangaben, repräsentative Stichprobe: 6.803 Eltern mit Kindern im Grundschulalter (Jahrgangsstufen 1 bis 4). Methodische Erläuterungen vgl. Hinweise zu* ***Tab. D3-6web****.*

Quelle: DJI, KiBS G 2017

→ *Tab. D3-6web*

derzeit immerhin etwa 200.000 fehlende Plätze für Grundschulkinder. Aufgrund der mangelnden Datenlage bleibt unklar, wie viele der genutzten Angebote in ihrem jeweiligen zeitlichen Umfang und in ihrer Verlässlichkeit den Eltern ausreichen. In jedem Fall sind weitere Ausbaubemühungen erforderlich.

Personalausstattung in Ganztagsschulen und Horten

Für die Ganztagsschulen ist bislang nicht bekannt, wie viele und welche Fachkräfte neben den Lehrkräften in den außerunterrichtlichen Angeboten tätig sind. Dafür stehen weder entsprechende Statistiken zur Verfügung noch wurden in der Regel Mindeststandards formuliert. Im Unterschied dazu ist für die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe für Schulkinder bekannt, dass im Jahr 2017 nahezu 38.000 Fachkräfte in Horten oder Hortgruppen pädagogisch tätig waren (**Tab. D3-7web**). Hinzu kommen noch jene mehr als 8.000 pädagogisch Tätigen in Gruppen, in denen sowohl Kindergarten- als auch Schulkinder betreut werden.

In Ganztagsschulen lässt sich das Personal in 3 Gruppen unterteilen: in Lehrkräfte, die neben dem Unterricht auch in den Ganztagsbetrieb eingebunden sind, in weitere, nichtunterrichtende pädagogisch Tätige sowie in ehrenamtlich Engagierte. Nach der Schulleitungsbefragung in StEG[G] 2015 sind akademisch qualifizierte Lehrkräfte bundesweit in mehr als 4 von 5 Ganztagsgrundschulen in den Ganztagsbetrieb eingebunden (**Tab. D3-8web**). Das weitere pädagogische Personal, das in 92 % der Ganztagsgrundschulen eingesetzt wird, ist viel heterogener. Darüber hinaus ist aus der für Nordrhein-Westfalen repräsentativen BiGa-Studie[M] bekannt, dass sowohl fachlich einschlägige Fachkräfte wie Erzieherinnen und Erzieher sowie akademisch qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Ausrichtung als auch Personen ohne pädagogische Qualifikation im Ganztagsbetrieb tätig sind (**Tab. D3-9web**). Allerdings sind auch Ehrenamtliche eingebunden, über deren Qualifikation keine Informationen vorliegen.

Sowohl in Ganztagsschulen als auch im Hort arbeitet überwiegend pädagogisch einschlägig qualifiziertes Personal mit den Kindern

Das pädagogisch tätige Personal in der Hortbetreuung ist mit 89 % mehrheitlich fachlich einschlägig qualifiziert (**Tab. D3-7web**). Allerdings haben dort lediglich 9 % einen fachlich einschlägigen akademischen Abschluss.

Aufgrund der demografischen Entwicklung (vgl. **A1**), der noch nicht erfüllten Elternwünsche und der zu erwartenden Einführung eines Rechtsanspruchs ergeben aktuelle Schätzungen bis zum Jahr 2025 einen zusätzlichen Personalbedarf für Ganztagsangebote im Grundschulalter von bundesweit zwischen 20.000 (**Tab. D3-10web**) und 42.000 Fachkräften (Klemm & Zorn, 2017). Hierbei wird sich auch weiterhin die Frage stellen, welche Qualifikationen diese Fachkräfte mitbringen sollten, damit Qualitätsstandards gehalten oder ausgeweitet werden können.

Methodische Erläuterungen

Übermittagsbetreuung
Die Übermittagsbetreuung ist ein Angebot, das häufig von Elterninitiativen oder sogenannten verlässlichen Grundschulen, die eine Betreuung bis 13.00 Uhr garantieren, zur Verfügung gestellt wird. Welche Übermittagsangebote aktuell in die KMK-Statistik eingerechnet werden und welche Länder diese melden, ist bislang unklar.

Horte
Unter Horten werden Kindertageseinrichtungen im Sinne der §§ 22 ff. SGB VIII verstanden, die sich ausschließlich auf Kinder im (Grund-)Schulalter beziehen. Zudem werden Hortplätze für Schulkinder in altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen berücksichtigt.

BiGa NRW
Die Bildungsberichterstattung Ganztagsschule NRW (BiGa NRW) ist eine empirische Dauerbeobachtung der Ganztagsschulen in Nordrhein-Westfalen im Auftrag der Landesregierung. Hier werden seit 2010 Ganztagsschulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I untersucht, was zu ihrer qualitativen Weiterentwicklung beitragen soll. Dabei werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Ziel ist es, kontinuierlich verfügbare Basisinformationen, konzeptionelle Entwicklungstrends und aktuelle Bedarfsdynamiken über alle Schulformen hinweg zu dokumentieren und für die Praxis aufzubereiten.

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D4

Für die Qualität von Schul- und Unterrichtsprozessen (**D6**) spielt das verfügbare Personal eine maßgebliche Rolle. Nach ausführlicheren Analysen in vorangegangenen Bildungsberichten konzentriert sich die nachfolgende Darstellung auf einige Grundinformationen zum Bestand, zu den Neueinstellungen und zum Bedarf an Lehrkräften im Ländervergleich. Hiermit wird vor allem die öffentliche Diskussion über den in bestimmten Ländern beklagten Lehrermangel aufgegriffen.

Altersstruktur des Lehrpersonals

Ersatzbedarf bleibt insbesondere in Ostdeutschland hoch

Bereits wiederholt wurde im Bildungsbericht auf den hohen Ersatzbedarf an Lehrkräften aufmerksam gemacht. Mit Blick auf den aktuellen Lehrerbestand bleibt die Zahl der über 50-Jährigen hoch (**Abb. D4-1**, **Tab. D4-2web**). Vor allem die ostdeutschen Länder sind davon betroffen, da hier mehr als jede zweite Lehrkraft diesen Altersgruppen angehört, die in den kommenden Jahren sukzessive aus dem Schuldienst ausscheiden werden.

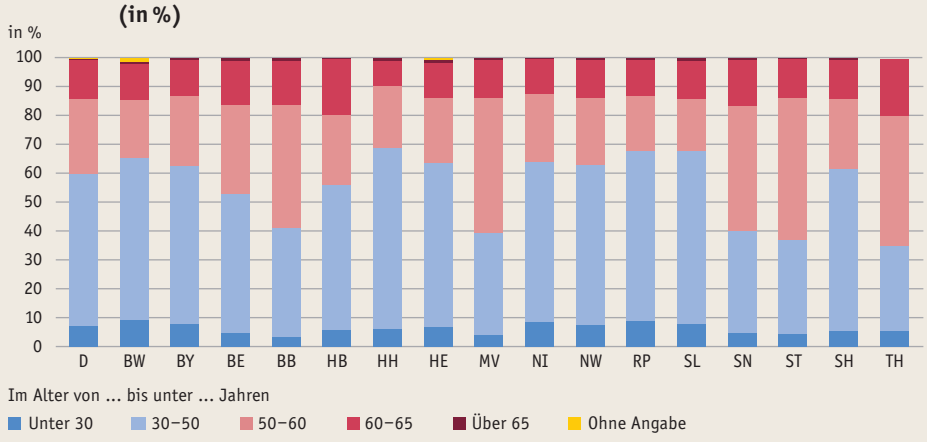
Betrachtet man allein den Anteil an Lehrkräften, die über 60 Jahre alt sind und damit unmittelbar vor dem Ruhestand stehen, hat sich deren Anteil von 8 % im Jahr 2006 auf 14 % im Jahr 2016 erhöht (**Tab. D4-2web**). Trotz der insgesamt geringen Anteile gibt es inzwischen auch mehr Lehrkräfte, die älter als 65 Jahre sind, was möglicherweise in einzelnen Ländern dazu beiträgt, fehlende Lehrkräfte zu ersetzen. Beim Anteil der unter 30-Jährigen ist im letzten Jahrzehnt gleichwohl ein Anstieg zu verzeichnen (von 4 auf 7 %), insbesondere in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz wurden viele junge Lehrkräfte eingestellt.

Einstellung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern

8,4 % Seiteneinsteiger unter allen neu eingestellten Lehrkräften

Dass die Personalsituation in einer Reihe von Ländern angespannt ist, wird auch an den Neueinstellungen sichtbar: Der Lehrkräftebedarf wird zunehmend durch Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger gedeckt, d. h. Personen ohne grundständige Lehramtsausbildung. Ihr Anteil an allen neu eingestellten Lehrkräften hat sich zwischen 2006 und 2016 von 2,9 auf 8,4 % fast verdreifacht (**Abb. D4-2**, **Tab. D4-3web**). Während 2016 in manchen Ländern gar keine Seiteneinsteiger rekrutiert wurden, machen sie in anderen Ländern ein Drittel aller Neueinstellungen aus. Der überwiegende Teil dieser

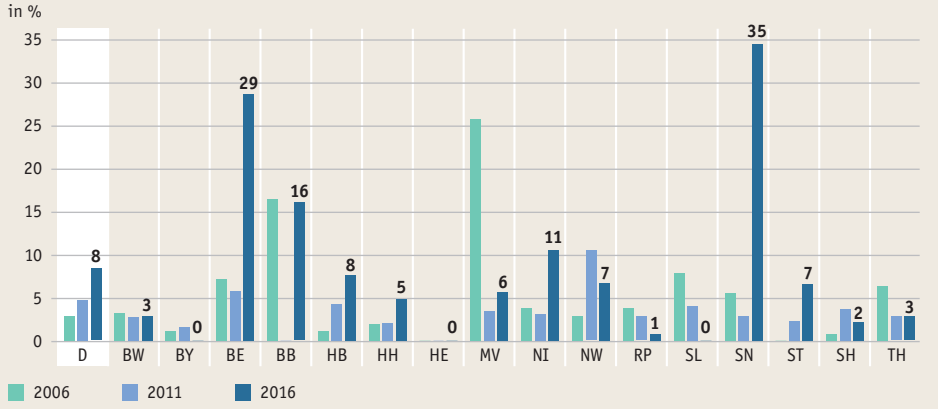
Abb. D4-1: Voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte 2016 nach Altersgruppen und Ländern (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

→ *Tab. D4-2web*

Abb. D4-2: Anteil der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an allen Neueinstellungen im öffentlichen Schuldienst 2006, 2011 und 2016 nach Ländern (in %)



Quelle: Sekretariat der KMK, Einstellung von Lehrkräften → ***Tab. D4-3web***

Lehrkräfte wird in allgemeinbildenden Fächern eingesetzt (80 %), vor allem in den Naturwissenschaften scheint ein Mangel an ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern zu bestehen (**Tab. D4-1A**). Welche Auswirkungen dies mittelfristig auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung hat, ist eine offene Frage.

Modellrechnungen für die kommenden Jahre

Bisherige Prognosen wegen steigender Geburtenzahl und Zuwanderung überholt, …

Bereits in ihrer Prognose des Jahres 2015 konstatierte die Kultusministerkonferenz für die ostdeutschen Länder bis 2025 einen dauerhaften erheblichen Bedarf. Während danach im Osten von rund 1.600 fehlenden Lehrkräften jährlich ausgegangen wird, übersteigt in den westdeutschen Ländern das Angebot an Lehrkräften den Lehrerbedarf durchschnittlich um etwa 7.400 Lehrkräfte pro Jahr – bei deutlichen schulart-, fachspezifischen sowie regionalen Unterschieden (Sekretariat der KMK, 2015). Angesichts der seit 2015 nach Deutschland neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sowie steigender Geburtenzahlen (vgl. **A1**) hat sich die Situation allerdings verschärft. Die KMK prognostizierte neuestens, dass bis 2025 1,3 Millionen mehr Schülerinnen und Schüler zu erwarten sind, als bislang prognostiziert (vgl. Sekretariat der KMK, 2018).

… bis 2020 pro Jahr 1.300 zusätzliche Grundschullehrkräfte benötigt

So kommt auch eine Modellrechnung für den Fachkräftebedarf im Primarbereich zu dem Ergebnis, dass allein das altersbedingte Ausscheiden von Grundschullehrkräften aus dem Schulbetrieb bis zum Schuljahr 2030 zu einem Ersatzbedarf von knapp 81.000 Vollzeitäquivalenten führt, d. h. jährlich im Mittel etwa 6.400 Vollzeitäquivalente bzw. 6.800 Personen (vgl. Klemm & Zorn, 2018). Kalkuliert man die steigenden Schülerzahlen ein, werden bis 2020 im Jahresmittel zusätzlich mehr als 1.300 und bis 2025 sogar jährlich fast 3.800 Lehrkräfte mehr für eine gleichbleibende Unterrichtsversorgung im Primarbereich benötigt.

Um der Gefahr größerer Engpässe bei notwendigen Lehrereinstellungen flächendeckend entgegenzuwirken, hat die Kultusministerkonferenz erhöhtes Augenmerk auf diese Entwicklung gerichtet. Vereinbart wurden neben regelmäßigen Fortschreibungen der Datenlage die Prüfung zusätzlicher Maßnahmen zur Berufs- und Studienorientierung, länderübergreifende Werbeaktionen sowie der Austausch länderspezifischer Konzepte zur Gewinnung von Lehrkräften. Ob allein diese Maßnahmen ausreichen werden, den erforderlichen Bedarf an Lehrkräften zu decken, bleibt abzuwarten.

Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischer Förderung

Zuletzt im Bildungsbericht 2010 als D2

Mit dem Thema der Inklusion im Schulwesen greift der nachfolgende Indikator eine gesellschafts- und bildungspolitische Debatte auf, die auch das Schwerpunktkapitel des Bildungsberichts 2014 adressierte und die seither nichts an Aktualität eingebüßt hat. Im Mittelpunkt dieser Diskussion stand und steht die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2006.

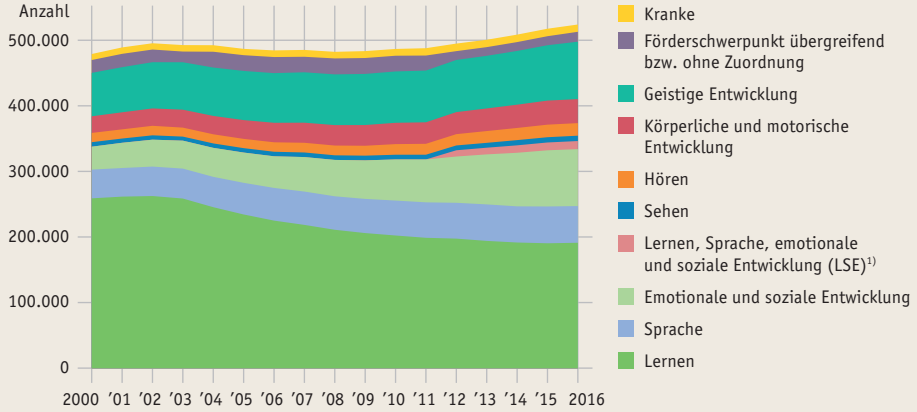
Zentrale Elemente des damaligen Schwerpunktthemas aufgreifend werden im Folgenden die aktuellen Entwicklungen auf dem Weg zu einem Schulsystem des gemeinsamen Unterrichts weiterverfolgt. Dabei sind der Darstellung nach wie vor in zweifacher Hinsicht Grenzen gesetzt: Die amtliche Statistik stellt Informationen zur Platzierung von Kindern mit sonderpädagogischer Förderung in speziellen Förderschulen oder allgemeinen Schulen bereit, d.h. lediglich zur räumlichen Integration von jenen Schülerinnen und Schülern, die physische oder psychische Entwicklungs- und Lernbeeinträchtigungen haben. Andere Aspekte gleichberechtigter sozialer Teilhabe, z.B. nach Migrationshintergrund oder Religionszugehörigkeit, müssen hier ausgeklammert bleiben. Und zweitens lässt sich selbst die auf sonderpädagogische Belange zugeschnittene Frage nach dem Förderort nur näherungsweise über eine dichotome Unterscheidung von Förder- und allgemeinen Schulen beantworten, obwohl dem eine Vielfalt schulischer Organisationsformen gegenübersteht – von Einzelintegration über Schwerpunktschulen bis hin zu kooperativen und integrativen Modellen. Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Förderung ist insofern keine hinreichende, wohl aber notwendige Voraussetzung auf dem Weg zur inklusiven Schule.

Grenzen einer empirischen Beschreibung schulischer Inklusion

Quantitative Entwicklung der Förderbedarfe

Sonderpädagogischer Förderbedarf kann geltend gemacht werden, wenn die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten eines Kindes so beeinträchtigt sind, dass es dem Unterricht nur mit besonderer Unterstützung folgen kann. Da dies ganz unterschiedliche Hintergründe haben kann, gilt es in einem ersten Schritt, näheren Aufschluss über die

Abb. D5-1: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung 2000/01 bis 2016/17 nach Förderschwerpunkten (Anzahl)



1) Der kombinierte Förderschwerpunkt „Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung" wird seit 2012 erfasst.
Quelle: Sekretariat der KMK (2018), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016 **→ Tab. D5-4web**

Immer weniger Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt „Lernen", erheblicher Anstieg bei „Emotionaler und sozialer Entwicklung"

verschiedenen Förderbedarfe zu geben. Im Jahr 2016/17 wurden gut eine halbe Million Kinder und Jugendliche in allgemeinbildenden Schulen sonderpädagogisch gefördert. In den letzten Jahren ist ihre Anzahl zwar nur leicht gestiegen; allerdings bedeutet dies aufgrund der insgesamt sinkenden Schülerzahlen (vgl. **A1**, **D1**) einen Anstieg der Förderquote von 5,3 auf 7,1 % (**Tab. D5-1A**). Zwischen den Förderschwerpunkten sind dabei deutliche Verschiebungen zu konstatieren: Wenngleich nach wie vor der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler dem Förderschwerpunkt „Lernen" zugeordnet ist, werden hier ca. 68.000 Kinder weniger gefördert als noch 2000/01 (**Abb. D5-1**); dies entspricht einem Rückgang um 26 %. Demgegenüber hat sich die Schülerzahl in nahezu allen anderen Förderschwerpunkten erhöht, im Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung" auf 87.000 sogar mehr als verdoppelt. Die Hintergründe dieser Entwicklungen sind weitgehend unbekannt.

Entwicklung von Inklusion und Förderschulbesuch im Ländervergleich

Von den gut 520.000 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung wurden 2016/17 knapp 60 % in Förderschulen unterrichtet (**Tab. D5-1A**), die im letzten Jahrhundert in West- wie in Ostdeutschland als differenziertes Förderschulsystem auf- und ausgebaut wurden. Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde die Anforderung des gemeinsamen Lernens rechtsverbindlich und die Bemühungen in den Ländern intensiviert, um sonderpädagogische Förderung stärker in den allgemeinen Schulen zu verankern (vgl. Lange, 2017). Hierzu zählen schulgesetzliche Änderungen, die im Falle von Hamburg und Bremen einen expliziten Rechtsanspruch auf Zugang zu einer allgemeinen Schule einräumen; mit Einschränkungen ebenfalls in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und im Saarland. Der Vorrang einer gemeinsamen Beschulung wurde auch in Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen gesetzlich verankert, jedoch gilt hier ein Ressourcen- bzw. Organisationsvorbehalt, d.h., die Aufnahme an eine allgemeine Schule ist davon abhängig, ob eine angemessene personelle und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder mit „vertretbarem Aufwand" bereitgestellt werden kann. In Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt wird dem inklusiven Unterricht rechtlich kein Vorrang gegenüber dem Förderschulbesuch eingeräumt.

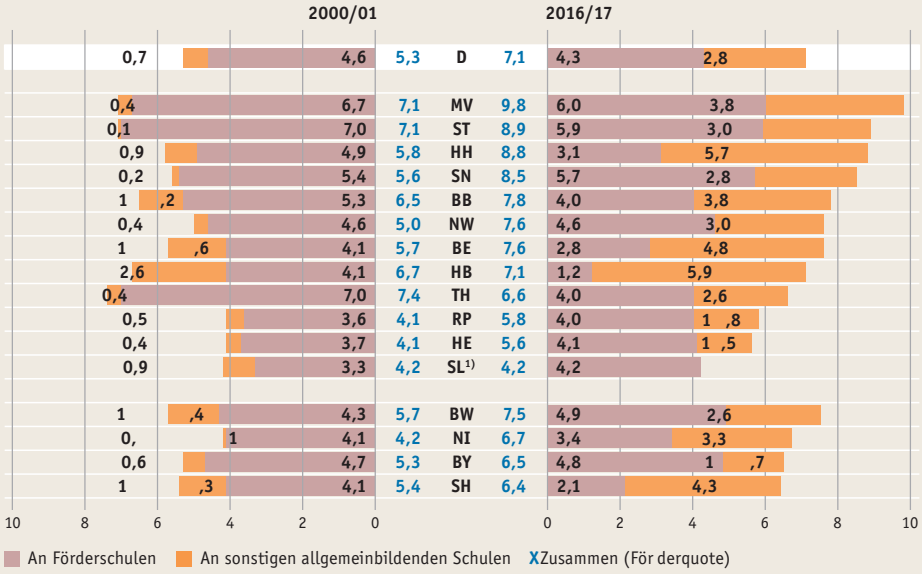
Unterschiedliche rechtliche Verankerung von Inklusion in den Ländern

Streuung der Förderquoten im Ländervergleich von 5,6 bis 9,8 %

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Landesentwicklungen, so fallen zunächst unabhängig vom Förderort erhebliche Differenzen in den Förderquoten des Jahres 2016/17 ins Auge (**Abb. D5-2**). So werden in Hessen 5,6 % der Schülerinnen und Schüler, in Mecklenburg-Vorpommern mit 9,8 % nahezu doppelt so viele sonderpädagogisch gefördert. Dies verweist auf eine sehr unterschiedliche Praxis der Feststellungs- und Klassifizierungsverfahren förderbedürftiger Kinder. Hinzu kommen nicht weniger gravierende Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Kinder auf Förderschulen und sonstige allgemeinbildende Schulen. Zwar hat sich in allen Ländern der Anteil gemeinsamer Beschulung seit 2000/01 merklich erhöht. Im Ergebnis werden allerdings nur in Berlin, Bremen, Hamburg sowie Schleswig-Holstein mehr Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen als an Förderschulen unterrichtet. Inwiefern sich die gesetzlichen Neuregelungen künftig auch in den übrigen Ländern in der Höhe der Inklusionsanteile niederschlagen, gilt es weiter zu beobachten; deutschlandweit liegt dieser Anteil 2016/17 bei 39 %.

Ein schrittweiser Ausbau des gemeinsamen Unterrichts vollzieht sich in unterschiedlichem Tempo in allen Ländern. Darüber hinaus zeichnen sich Unterschiede zwischen den allgemeinbildenden Schularten ab (**Tab. D5-2A**). Die höchsten Inklusionsanteile finden sich mit 5,5 und 5,4 % sonderpädagogisch Geförderter an Gesamtschulen und Hauptschulen. Auch die übrigen Schularten haben zwischen 2008 und

Abb. D5-2: Sonderpädagogische Förderung* 2000/01 und 2016/17 nach Ländern und Förderort (in %)**



* *In den meisten Ländern werden Schülerinnen und Schüler erfasst, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde. In BW, BY, NI und SH wird sonderpädagogische Förderung hingegen unabhängig davon erfasst, ob der Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.*

** *Ohne Schülerinnen und Schüler an „Schulen für Kranke".*

1) Ab 2016 ist eine quantitative Erfassung sonderpädagogischer Förderbedarfe an sonstigen allgemeinbildenden Schulen nicht mehr möglich.

Quelle: Sekretariat der KMK, 2018, Sonderpädagogische Förderung in Schulen → ***Tab. D5-1A***

2016 immer mehr Schülerinnen und Schüler integriert, wenngleich gemeinsamer Unterricht z. B. am Gymnasium mit 0,3 % aller Schülerinnen und Schüler weiter die Ausnahme bleibt. Mit Blick auf die Förderbedarfe werden am häufigsten Kinder mit Förderschwerpunkt „Lernen" in allgemeine Schulen aufgenommen, an Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Realschulen hat zudem der Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung" hohes Gewicht.

Gemeinsamer Unterricht nimmt in allen Schularten zu, bleibt insbesondere an Gymnasien aber eine Ausnahme

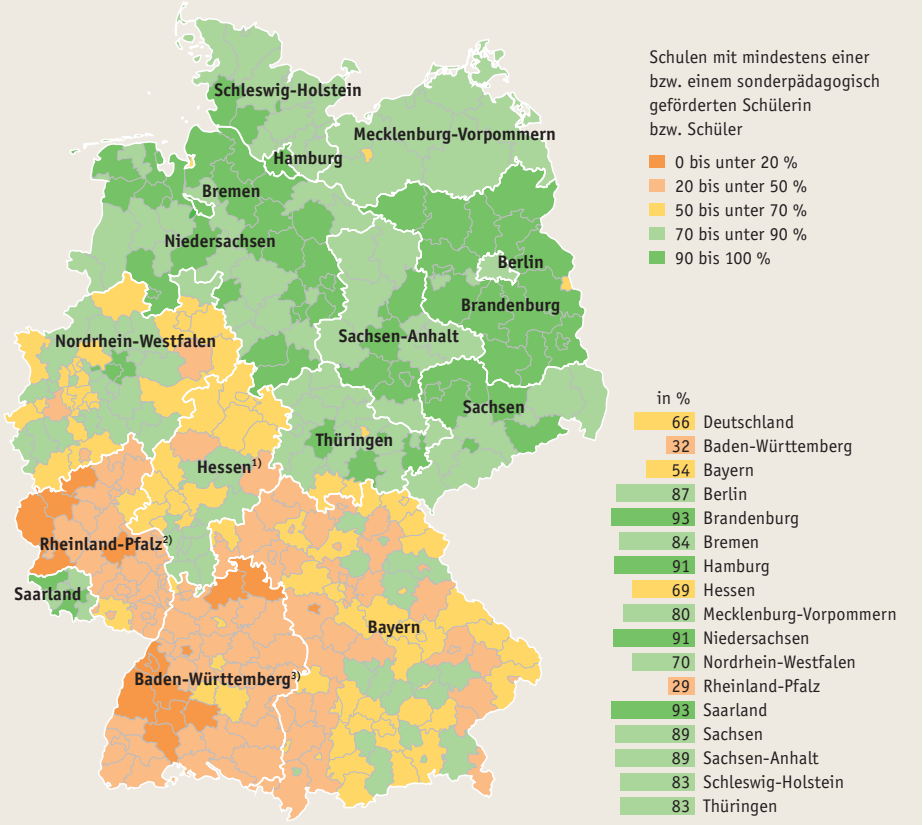
Regionale Verteilung der förderschulischen und inklusiven Angebote

Angesichts der Tatsache, dass das Angebot an Förderschulen zwar insgesamt rückläufig ist (**D1**), aber aktuell in der Mehrzahl der Länder noch der vorherrschende Ort für sonderpädagogische Förderung bleibt, soll ein vertiefender Blick auf deren regionale Infrastruktur gerichtet werden. Dabei fällt auf, dass es 2016 in der Mehrheit der Kreise weniger Förderschulstandorte gibt als noch im Jahr 2000 – insbesondere in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein (**Abb. D5-4A**, **Tab. D5-5web**). Demgegenüber wurde das Förderschulangebot in einer Reihe von Kreisen der Länder Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen im selben Zeitraum ausgebaut. Auch bei der durchschnittlichen Schulgröße gibt es unterschiedliche Entwicklungen. So ist die Schülerzahl je Förderschule in Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland seit 2000 nur geringfügig zurückgegangen, während sie in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen bis 2016 merklich kleiner wurde.

Rückgang der Anzahl von Förderschulen und deren Größe

Analog zu der regionalen Verteilung der Förderschulangebote ermöglicht eine schulstatistische Umfrage in den Ländern erstmals auch Aussagen zum Anteil der inklusiv arbeitenden Schulen (**Abb. D5-3**). Danach wird in Deutschland an zwei Dritteln aller Regelschulen mindestens ein Kind mit sonderpädagogischer Förderung

Abb. D5-3: Anteil der allgemeinbildenden Schulen*, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung unterrichten, 2016/17 nach Kreisen und Ländern (in %)



* *Ohne Förderschulen.*
1) Für Hessen werden Daten auf Ebene staatlicher Schulämter herangezogen und für die zugrundeliegenden Kreise dargestellt.
2) Ohne Schülerinnen und Schüler, die ohne förmlich festgestellten Förderbedarf sonderpädagogisch gefördert werden.
3) Ohne Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen so genannter sonderpädagogischer Dienste gefördert werden.
Quelle: DIPF, KMK-Länderumfrage zur Schulstatistik 2017/18, eigene Berechnungen **→ Tab. D5-6web**

Anteil der inklusiv arbeitenden Schulen variiert auf Kreisebene zwischen 11 und 100 %

unterrichtet. Die Differenzen im Ländervergleich sowie auf kleinräumiger Ebene sind aber groß: Mit Anteilen von 70 bis 100 % aller Schulen eines Kreises ist die Aufnahme sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler in die Regelschulen in den östlichen und nördlichen Ländern nahezu flächendeckend verbreitet. Dagegen gibt es im Süden viele Regionen, in denen in weniger als der Hälfte aller Regelschulen sonderpädagogische Förderung stattfindet.

Die insgesamt breite Verteilung von Integrationsschulen in Deutschland ist ein Indiz für eine zunehmend dezentrale, inklusive sonderpädagogische Förderung, lässt aber offen, ob und wie Kinder mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Die IQB-Bildungstrends liefern hierzu Hinweise auf Klassenebene (**Tab. D5-3A**).

Kinder mit sonderpädagogischer Förderung in 44 % aller 4. Klassen und in 17 % aller 9. Klassen

Während in der 4. Jahrgangsstufe (Bildungstrend 2016) Kinder mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe bzw. Förderung in 44 % aller Klassen zusammen lernen, sind es in Jahrgangsstufe 9 (Bildungstrend 2015) 17 % der Klassen. Dies dürfte maßgeblich auf die insgesamt niedrigere Zahl an Integrationsschülerinnen und -schülern in Sekundarschulen zurückzuführen sein, nicht auf eine stärkere Konzentration der sonderpädagogischen Förderung in wenigen Klassen. Denn sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I werden überwiegend 1 oder 2 Schülerinnen und Schüler pro Klasse integriert. Klassenverbände mit mehr als 4 Kindern mit Förderbedarf bzw. Förderung sind dagegen eher selten (5 % in Jahrgangsstufe 4 und 3 % in Jahrgangsstufe 9).

Lernumwelten in Schule und Unterricht

Neu im Bildungsbericht 2018

Viele der in den letzten Jahren eingeleiteten Reformmaßnahmen, etwa in der Lehrerbildung und der Qualitätssicherung, zielen auf die Optimierung der pädagogischen Praxis in den Schulen ab. Über schulische Prozessaspekte machten die bisherigen Bildungsberichte jedoch kaum Aussagen. Wenngleich die Lernprozesse selbst in einem indikatorengestützten Bildungsbericht nicht darstellbar sind, können die in der Forschung identifizierten Grunddimensionen pädagogischer Prozessqualität sowohl theoretisch als auch empirisch als Ausgangspunkt einer Indikatorisierung dienen. Nachfolgend werden so erstmals ausgewählte Facetten einer strukturierten Lernumgebung, eines schülerorientierten wertschätzenden Klimas und eines potenziell kognitiv aktivierenden Unterrichts für Sekundarschulen berichtet. Dabei wird auf stabile und schulartinvariante Konstrukte groß angelegter Schulleistungsstudien zurückgegriffen, für die mehrfach eine hohe Validität von Schülerangaben nachgewiesen wurde. Dennoch ist zu betonen, dass subjektive Urteile zum Schul- und Unterrichtsgeschehen zum einen von Fragen der sozialen Erwünschtheit verzerrt sein können; zum anderen die Wahrnehmung stets am Referenzrahmen der eigenen Schule bzw. Klasse ausgerichtet ist. Letzterem kann bedingt Rechnung getragen werden, indem zwischen Schulen mit unterschiedlichem sozialstrukturellem und leistungsbezogenem Kompositionsprofil (**D1**) differenziert wird.

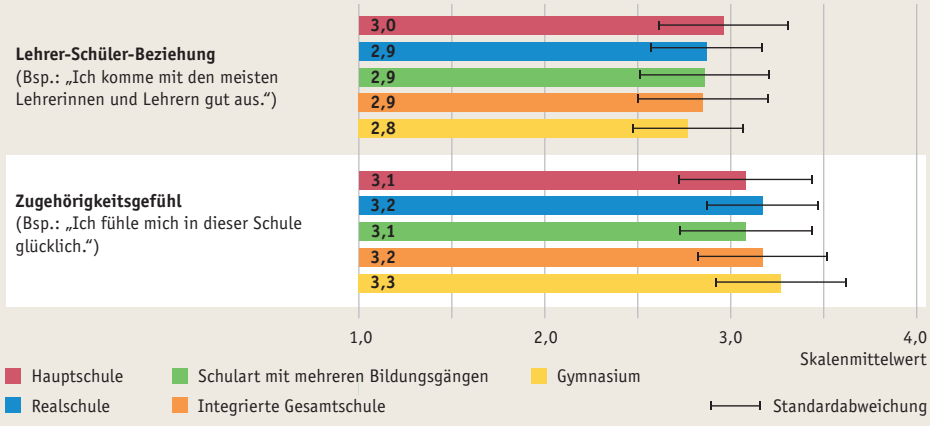
Erstmals Berichterstattung über Prozessmerkmale von Schule und Unterricht

Innerschulische Rahmenbedingungen

Für eine gelingende Unterrichtsgestaltung und eine nachhaltige Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler werden wesentliche Rahmenbedingungen zunächst durch Merkmale der Lernumwelt Schule gesetzt. Grundlegende Voraussetzungen sind z.B. die Teilnahme am Unterricht, also möglichst wenige Fehlzeiten oder Unterrichtsausfall, sowie das Sozialklima an der Schule, d.h., wie verbunden sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule fühlen und wie sie das Verhältnis zu ihren Lehrerinnen und Lehrern erleben.

Das Ausmaß von Schulabsentismus kann auf Basis der Kontextfragebögen zu PISA G nur näherungsweise abgeschätzt werden. Knapp 7 % der Schülerinnen und

Abb. D6-1: Schülerurteile von 15-Jährigen zu ausgewählten Aspekten der schulischen Lernumwelt im Jahr 2012/2015 nach Schularten (Skalenmittelwert*)



* *Dargestellt werden Skalenmittelwerte (+/– eine halbe Standardabweichung) aus verschiedenen Einzelitems, die auf einer vierstufigen Antwortskala von „1) Stimme überhaupt nicht zu“ bis „4) Stimme voll und ganz zu“ beurteilt wurden.*

Quelle: PISA 2012 (Lehrer-Schüler-Beziehung) und PISA 2015 (Zugehörigkeitsgefühl) → ***Tab. D6-2web***

Schüler sind demnach in den letzten 2 Wochen 1 bis 2 Schultage dem Unterricht ferngeblieben, 2 % fehlten 3 Schultage und mehr. Häufiger kommen stundenweise Versäumnisse vor. 12 % der 15-Jährigen berichteten, dem Unterricht 1- bis 2-mal ferngeblieben zu sein; weitere 2 % gaben an, 3-mal oder häufiger stundenweise gefehlt zu haben. Zwischen den Schularten bestehen dabei nur geringfügige Unterschiede, die statistisch nicht bedeutsam sind (**Tab. D6-3web**).

Mehrheit der 15-Jährigen beurteilt die Beziehung zu ihren Lehrkräften positiv, ...

... an Hauptschulen stärker als an Gymnasien

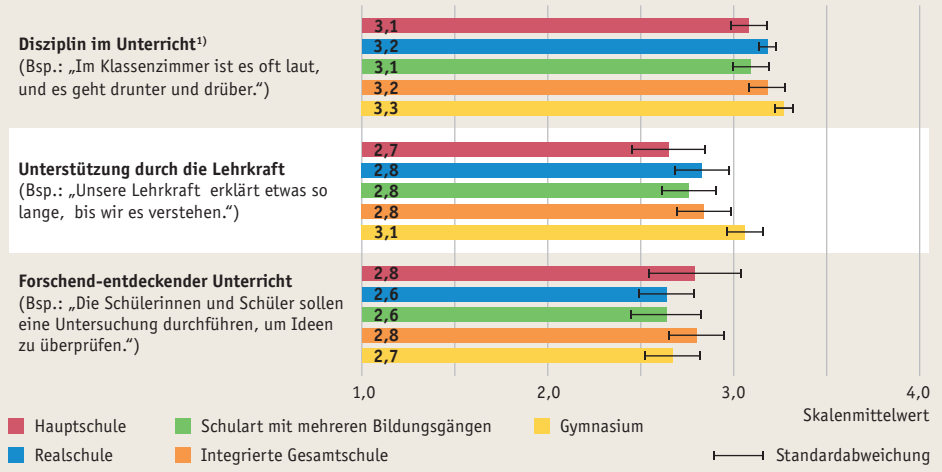
Aus motivationaler Sicht sind das Gefühl, in der eigenen Schule gut aufgehoben zu sein, und ein wertschätzender Umgang zwischen Schüler- und Lehrerschaft nicht zu unterschätzen. Fragt man 15-jährige Schülerinnen und Schüler, wie zugehörig sie sich ihrer Schule fühlen und wie sie mit den Lehrerinnen und Lehrern auskommen, zeigt sich für beide Skalen zunächst eine relativ hohe Zustimmung (**Abb. D6-1**). Zwischen den Schularten unterscheiden sich die Schülerurteile insofern, als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sich stärker mit ihrer Schule verbunden fühlen als Gleichaltrige an Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Bemerkenswert ist vor diesem Hintergrund, dass wiederum das Lehrer-Schüler-Verhältnis an Hauptschulen in der Tendenz wertschätzender wahrgenommen wird als an Gymnasien. Dieser Unterschied ist statistisch bedeutsam. Auch an den Realschulen wird die Lehrer-Schüler-Beziehung signifikant positiver wahrgenommen als an Gymnasien.

Aspekte des Unterrichtsgeschehens

Signifikante Unterschiede in der wahrgenommenen Unterrichtsdisziplin zwischen den Schularten

Als zentrale Facette strukturierter Klassenführung kann das Ausmaß den Unterricht störender Handlungen angesehen werden. Im Rahmen der PISA-Erhebungen wird die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene formale Strukturiertheit des Unterrichts mit Blick auf die Einhaltung aufgestellter Regeln und allgemeiner *Disziplin* erfragt. Vergleicht man die Schülerurteile in den verschiedenen Schularten, wird in den Schularten Hauptschule und Schulart mit mehreren Bildungsgängen eine tendenziell niedrigere Unterrichtsdisziplin wahrgenommen als an Realschulen und Gymnasien (**Abb. D6-2**). Die Einschätzungen der Gymnasiasten unterscheiden sich dabei signifikant von den Urteilen an Haupt-, Realschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen.

Abb. D6-2: Schülerurteile von 15-Jährigen zu ausgewählten Aspekten des Unterrichtsgeschehens im Jahr 2015 nach Schularten (Skalenmittelwert*)



* *Dargestellt werden die Skalenmittelwerte (+/– eine halbe Standardabweichung) aus verschiedenen Einzelitems, die auf einer vierstufigen Antwortskala „1) In allen Stunden“ bis „4) Nie oder fast nie“ beurteilt wurden.*

1) Die Skala zur Disziplin wurde umgepolt, sodass höhere Werte mehr Disziplin indizieren.

Quelle: PISA 2015, eigene Berechnungen

→ *Tab. D6-2web*

Eine zweite Facette pädagogischer Prozessqualität ist ein konstruktives Unterstützungsverhalten der Lehrenden. Unterstützung im Sinne individueller Förderung stellt nicht nur für leistungsschwache Kinder und Jugendliche einen zentralen Bedingungsfaktor für effektiven Unterricht und nachhaltige Kompetenzentwicklung dar. Betrachtet man die Einschätzungen der Jugendlichen im Jahr 2015 über die verschiedenen Schularten hinweg, so wird das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft im Unterricht positiv eingeschätzt (**Abb. D6-2**), wenngleich etwas kritischer als die generelle Lehrer-Schüler-Beziehung an der Schule. Auffällig ist vor allem, dass sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die ihr Verhältnis zu den Lehrkräften kritischer beurteilt haben als an anderen Schularten, gleichwohl signifikant besser von der Lehrkraft unterstützt fühlen, als es z.B. an Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen der Fall ist.

Schülerinnen und Schüler aller Schularten fühlen sich mehrheitlich von der Lehrkraft gut unterstützt

Nachhaltige Wissensvermittlung setzt nicht zuletzt eine aktive kognitive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten voraus, einer dritten Basisdimension von Unterrichtsqualität. In Befragungsstudien wie PISA 2015 kann dies – jeweils fachspezifisch – nur näherungsweise über die Häufigkeit von bestimmten Unterrichtsaktivitäten eingeschätzt werden. In den einzelnen Schularten wird auch diese potenzielle kognitive Aktivierung im naturwissenschaftlichen Unterricht unterschiedlich wahrgenommen (**Abb. D6-2**). Werden an Gesamtschulen und Hauptschulen überdurchschnittliche Werte berichtet, so beurteilen die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, Realschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen das Ausmaß kognitiver Aktivierung deutlich geringer. Dabei sind es insbesondere prozedurale Aktivitäten, wie im Labor zu experimentieren, die an den nichtgymnasialen Schularten signifikant häufiger berichtet werden als an Gymnasien (**Abb. D6-4A**). Für die naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung kommt es aber auch auf soziale Aktivitäten, wie das Erklären von Ideen und das Diskutieren naturwissenschaftlicher Fragestellungen, und auf epistemische Aktivitäten, z.B. aus den Experimenten Schlüsse zu ziehen, an. Dies kommt an Gymnasien signifikant häufiger vor als in nichtgymnasialen Schularten.

Facetten einer kognitiv aktivierenden Lernumwelt an Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten unterschiedlich ausgeprägt

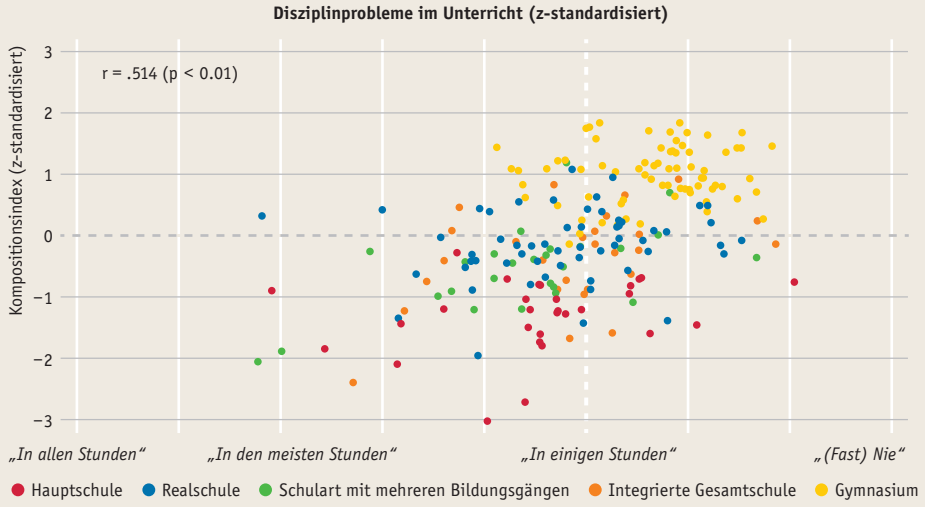
Sozialstrukturelle Unterschiede auf Schüler- und Schulebene

Neben institutionellen Unterschieden in der Wahrnehmung von schulischen Lernumwelten variieren die Schülerurteile auch nach Merkmalen des sozialen und des Migrationshintergrunds auf individueller und institutioneller Ebene (**Tab. D6-1A**). So bewerten Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil den Unterricht als störungsintensiver als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, fühlen sich allerdings mehr von der Lehrkraft unterstützt und schätzen den (naturwissenschaftlichen) Unterricht als potenziell aktivierender ein als 15-Jährige ohne Migrationshintergrund. Allenfalls geringfügige Unterschiede sind indes zwischen Jugendlichen mit hohem gegenüber solchen mit niedrigem sozialem Status zu konstatieren. So steigt mit dem sozioökonomischen Status die positive Bewertung der Unterrichtsdisziplin zwar leicht, die Unterstützung durch die Lehrkraft wird aber nur wenig kritischer eingeschätzt, und im Potenzial kognitiver Aktivierung ist keinerlei Tendenz zu beobachten.

Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde, vollzieht sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten allerdings nicht unabhängig von deren sozialem Hintergrund (**D1**). Je nach Schülerkomposition können Schul- und Unterrichtsprozesse auch innerhalb einzelner Schularten stark variieren. Am Beispiel der Unterrichtsdisziplin lässt sich aufzeigen, dass sich hinter der berichteten durchschnittlich positiven Einschätzung über alle Schulen hinweg höchst unterschiedliche Bewertungen auf Einzelschulebene verbergen (**Abb. D6-3**). So bewegen sich die Schü-

Erhebliche Streuung in der Unterrichtsbeurteilung zwischen Einzelschulen

Abb. D6-3: Schülerurteile von 15-Jährigen zu Disziplin im Unterricht im Jahr 2015 nach Kompositionsindex* der Einzelschulen und Schularten (Skalenmittelwert je Schule)**



* *Ergebnisse einer Faktorenanalyse mit Merkmalen der sozialstrukturellen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft je Einzelschule (**D1**).*
** *Z-standardisierte Mittelwerte der Skala Disziplin je Einzelschule.*
Quelle: PISA 2015, gewichtet, eigene Berechnungen

lerurteile in knapp drei Viertel der bei PISA 2015 getesteten Schulen im Rahmen einer Standardabweichung über und unter dem Gesamtmittelwert.

Auch an Schulen mit ungünstiger Schülerzusammensetzung disziplinierter Unterricht ...

Die übrigen Schulen teilen sich auf in 13 % mit deutlich positiverer Einschätzung des disziplinären Klimas (plus eine Standardabweichung und mehr) und weitere 13 % mit großen Disziplinproblemen (minus eine Standardabweichung und mehr). Hier geben die Schüler an, dass es in den meisten Stunden „drunter und drüber“ geht oder der Lehrkraft nicht zugehört wird. Davon sind mehrheitlich Schulen betroffen, die auch eine ungünstige soziale und leistungsbezogene Komposition (**D1**) aufweisen, vor allem Hauptschulen. Es finden sich aber auch Schulen mit deutlich positiver Bewertung der Unterrichtsdisziplin trotz niedrigem Kompositionsindex. Auch bei ungünstiger Schülerzusammensetzung ist es also möglich, eine strukturierte, regeltreue Lernumgebung zu schaffen. Ebenso lässt sich unter Leistungsgesichtspunkten zeigen, dass Disziplinprobleme zwar tendenziell mit geringeren Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einhergehen, aber teilweise auch hohe Leistungsstandards bei geringer Disziplin erreicht werden (**Abb. D6-5A**).

... und gute Schülerleistungen möglich

Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D5

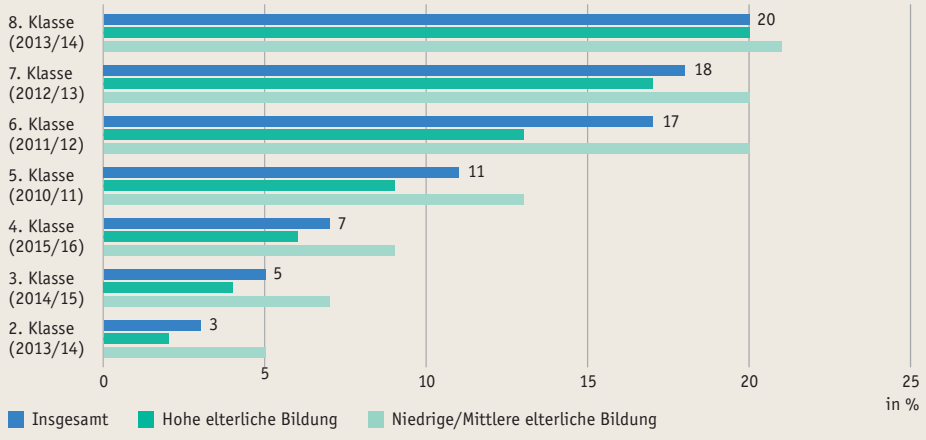
Große Teile dessen, was junge Menschen zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Herausforderungen in Alltag und Berufsleben benötigen, werden außerhalb der Schule und außerhalb von curricular gestalteten Bildungssettings gelernt. Dies geschieht teilweise gezielt, häufiger jedoch nebenbei und implizit im alltäglichen Erleben, im konkreten Tun oder Ausprobieren. Beispiele hierfür sind das Lernen in der Familie (vgl. **C1**), im Umgang mit Gleichaltrigen oder bei der Teamarbeit, aber auch das gesellschaftliche, soziale Engagement oder die Verantwortungsübernahme für Dritte. Besonders nahe am schulischen Lernen ist das außerunterrichtliche Lernen dann, wenn es, wie bei der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht, darum geht, Inhalte des Fachunterrichts gezielt nachzuarbeiten, die eigene Leistung weiter zu verbessern oder Defizite in diesen Bereichen zu kompensieren. Hier wirkt das außerunterrichtliche Lernen unmittelbar auf den Erfolg schulischen Lernens zurück. Anhand des Erwerbs von Computerkenntnissen, die in einer immer stärker digitalisierten Welt von wachsender Bedeutung sind und künftig auch verstärkt zu den Lerninhalten der Schule gehören sollen, zeigt sich die generelle Relevanz außerschulischer Lernorte besonders deutlich.

Zu den außerschulischen Lerngelegenheiten ist auch die Kinder- und Jugendarbeit zu rechnen. Die öffentlich geförderten Angebote sind in der neuen amtlichen Jugendarbeitsstatistik(M) erstmals detaillierter erfasst. Dadurch eröffnen sich nicht nur Einblicke in Anzahl und Art der Angebote, sondern auch in Teilbereiche des ehrenamtlichen Engagements. Des Weiteren wird als eine andere jugendtypische Möglichkeit des Engagements und der Erfahrungserweiterung im Übergang in die Arbeitswelt, wie auch in den Berichten zuvor, über die aktuelle Entwicklung der Teilnehmendenzahlen in Freiwilligendiensten für junge Menschen berichtet.

Nachhilfe

Während der innerfamilialen Unterstützung bei den Hausaufgaben der Kinder auch zu Beginn des Sekundarbereichs noch eine große Bedeutung zukommt und der An-

Abb. D7-1: Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht aus Elternsicht nach Jahrgangsstufe und Bildung der Eltern* (in %)



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

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 2, Welle 4 bis 6 (2013/14 bis 2015/16), doi:10.5157/NEPS:SC2:6.0.1; Startkohorte 3, Welle 1 bis 4 (2010/11 bis 2013/14), doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen **→ Tab. D7-3web**

Im Verlauf der Schulzeit nehmen immer mehr Schülerinnen und Schüler Nachhilfe in Anspruch

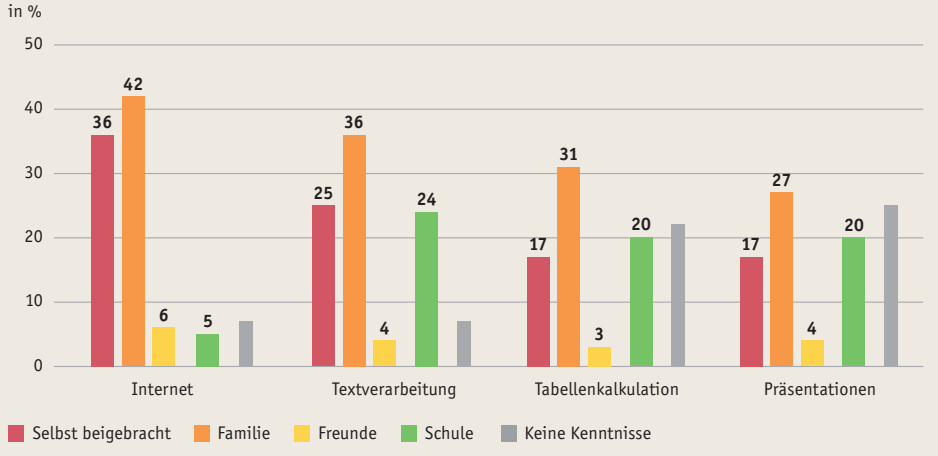
teil derjenigen, denen oft oder immer von den Eltern geholfen wird, von Jahrgangsstufe 5 bis 7 nur leicht von 55 auf 50 % zurückgeht (**Tab. D7-2web**), nimmt zeitgleich die Inanspruchnahme unterschiedlicher Formen von organisierter Nachhilfe und außerunterrichtlichem Förderunterricht kontinuierlich zu (**Abb. D7-1**, **Tab. D7-3web**). Der Anteil der Schulkinder, die solche Angebote nutzen, steigt zwischen Jahrgangsstufe 2 und 8 von 3 auf 20 % an. Auffällig ist hierbei, dass den NEPS G-Daten zufolge Nachhilfeunterricht bei Kindern, deren Eltern keine (Fach-)Hochschulreife haben, etwas häufiger verbreitet ist als bei Eltern mit höherer Schulbildung. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nehmen etwas seltener Nachhilfeunterricht in Anspruch als Schulkinder der anderen Schularten. Unklar ist allerdings, welche Rolle hierbei kostenlos angebotene oder staatlich finanzierte Nachhilfeangebote spielen und welche Vorstellungen Eltern mit dem Begriff „Nachhilfe“ verbinden. Die Ergebnisse decken sich mit Beobachtungen verschiedener anderer Studien, die in den letzten 20 Jahren auf eine starke Zunahme von Nachhilfeunterricht bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem Bildungsstand und an Hauptschulen hindeuten (Haag & Streber, 2017).

Erwerb von Computerkenntnissen

Bereits im ersten Bildungsbericht wurde der Erwerb von Computerkenntnissen thematisiert (vgl. D4 im Bildungsbericht 2006). Mit den dort verwendeten Daten aus PISA G 2003 konnte gezeigt werden, dass der Schule beim Erwerb entsprechender Kompetenzen in der Selbsteinschätzung der 15-Jährigen eine nachrangige Bedeutung zukommt. Deutlich häufiger spielten das Selbststudium, die Familie und die Freunde eine prominente Rolle. Knapp 9 Jahre später zeigt sich bei Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe ein ähnlicher Befund: Autodidaktisches Lernen und die Familie werden immer noch häufiger als Quelle spezifischer Computerkenntnisse genannt als die Schule (**Abb. D7-2**, **Tab. D7-4web**). Besonders deutlich sind die Unterschiede beim Erwerb von Kenntnissen im Umgang mit dem Internet. Freunde hingegen spielen in der 6. Jahrgangsstufe beim Erwerb von Computerkenntnissen noch eine untergeordnete Rolle.

Computerkenntnisse werden seltener innerhalb als außerhalb der Schule erworben

Abb. D7-2: Ursprung verschiedener Computerkenntnisse* von Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe 2011/12 (in %)



* *Angaben der Schülerinnen und Schülern auf die Frage, wo oder von wem wichtige Dinge über die genannten Programme und Anwendungen gelernt wurden. Mehrfachnennungen möglich.*

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 2 (2011/12), doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ *Tab. D7-4web*

Keine deutlichen Unterschiede bestehen in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern. Allerdings lassen sich solche zwischen den Geschlechtern finden: Während Jungen etwas häufiger als Mädchen angeben, dass sie sich ihre Computerkenntnisse selbst angeeignet haben, nennen Mädchen öfter die Familie. Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen spielt die Schule gegenüber dem Selbststudium und der Familie eine untergeordnete Rolle. Am ehesten wird die Schule bei den typischen Büroanwendungen genannt, die eher systematisch für den konkreten Einsatz im Unterricht und im späteren Berufsleben gelernt werden.

Angebote öffentlich geförderter Kinder- und Jugendarbeit

Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sollen junge Menschen „zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen" (§ 11 SGB VIII). Zu ihren Schwerpunkten gehört nach Abs. 3 auch die außerschulische Jugendbildung. Sie umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote, die ebenso in Form der offenen Angebote wie in der eher gruppenbezogenen Jugendverbandsarbeit erbracht wird. Neben diesen regelmäßigen, meist unter der Woche stattfindenden Angeboten gibt es aber auch unregelmäßige Angebote wie Jugendfreizeiten, Fortbildungen, Seminare, Projekte, Feste, Konzerte, Sportveranstaltungen oder internationale Jugendbegegnungen.

Einen Einblick in diesen Bereich eröffnet die neu konzipierte amtliche Jugendarbeitsstatistik, die erstmals 2015 erhoben wurde. In ihr wurden etwa 140.000 Angebote der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit erfasst (**Tab. D7-5web**); davon werden 28 % von öffentlichen Trägern erbracht. Der größere Teil findet also in Verantwortung frei-gemeinnütziger Träger statt, die öffentlich anerkannt sind und staatliche Unterstützung erhalten. Es ist aber auch zu beachten, dass nicht alle Angebote der Kinder- und Jugendarbeit öffentlich gefördert und damit statistisch erfasst werden. Regionale Studien deuten darauf hin, dass es sich hierbei um eine relevante Anzahl handelt, die jedoch nicht genau beziffert werden kann (vgl. dazu Heck-Nick, 2017; Ilg et al., 2014).

Die offenen Angebote stehen allen jungen Menschen zur Verfügung, ohne Eintritt, Gebühren oder Mitgliedschaft. Zwar sind sie auf Dauer angelegt, weisen aber meist keinen festen Kreis von Teilnehmenden auf. Zu ihnen gehören etwa Jugendtreffs und Jugendzentren, Abenteuerspielplätze, Jugendfarmen, Spielmobile und einiges mehr. Die Jugendarbeitsstatistik zählt bundesweit über 19.000 dieser offenen Angebote, an denen mit 80 % besonders häufig berufstätig-pädagogisches Personal beteiligt ist (**Tab. D7-5web**). Die 24.000 gruppenbezogenen Angebote finden meist unter der Woche statt, weisen aber einen eher festen Kreis von Teilnehmenden auf und sind durch Anmeldung oder Mitgliedschaft geregelt. Sie werden zumeist von Ehrenamtlichen geleitet.

Die Kinder- und Jugendarbeit eröffnet nicht nur neue Lerngelegenheiten aufseiten der Teilnehmenden, sondern bietet jungen Menschen auch die Möglichkeit zu einem frühen Engagement und einem Hineinwachsen in die Übernahme von Verantwortung. In über 10 % der öffentlich geförderten offenen Angebote, Gruppenangebote und Freizeiten sind Jugendliche unter 18 Jahren als Ehrenamtliche beteiligt und machen so Lernerfahrungen in pädagogischen und organisatorischen Bereichen (**Tab. D7-5web**). Insgesamt sind Ehrenamtliche unter 27 Jahren an 25 % aller Angebote beteiligt. Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein wichtiger, aber bei Weitem nicht der einzige Bereich, in dem sich junge Menschen ehrenamtlich engagieren. Etwas mehr als die Hälfte der über 13-jährigen Schülerinnen und Schüler geben an, freiwillig engagiert zu sein; dabei zeigen sich jedoch starke Unterschiede in Abhängigkeit von der besuchten Schulart (vgl. **H4**).

Ehrenamtliche spielen in der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit eine große Rolle

Engagement in Freiwilligendiensten

Während das Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit zusätzlich zu Schule, Ausbildung, Studium oder Berufstätigkeit nebenher stattfindet, bieten verschiedene Freiwilligendienste jungen Menschen die Möglichkeit, sich für einen festgelegten Zeitraum – in der Regel ein Jahr – im Rahmen einer Vollzeittätigkeit auf diese Aufgabe zu konzentrieren. Damit eröffnet sich ihnen unmittelbar nach der Schule ein neuer Erfahrungshorizont, der auch zu einem Einblick in mögliche Berufsfelder werden kann. So soll etwa der Bundesfreiwilligendienst neben dem Engagement für das Allgemeinwohl ausdrücklich auch das lebenslange Lernen fördern (§ 1 BFDG). Neben dem Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) mit 56.000 Teilnehmenden ist im Jahr 2017 der Bundesfreiwilligendienst (BFD) mit 30.000 Teilnehmenden unter 27 Jahren der zweitgrößte staatlich geförderte Freiwilligendienst (**Tab. D7-1A**).

Daneben gibt es noch weitere staatlich geförderte Freiwilligendienste, wie den entwicklungspolitischen Freiwilligendienst „weltwärts", den Internationalen Jugendfreiwilligendienst (IJFD), das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ), den Europäischen Freiwilligendienst (EFD) und den Anderen Dienst im Ausland (ADiA), die jedoch alle zahlenmäßig eine deutlich geringere Bedeutung haben. Insgesamt nahmen zuletzt knapp 100.000 Jugendliche und junge Erwachsene an einem staatlich geförderten Freiwilligendienst teil (**Tab. D7-1A**). Das entspricht etwa 11 % eines Altersjahrgangs; mindestens 14.000 Teilnehmende davon sind unter 18 Jahre alt.

Etwa jeder zehnte junge Erwachsene absolviert einen Freiwilligendienst

Kennzeichnend für die Freiwilligendienste für junge Menschen ist, dass sie seit Aussetzung des Wehr- und Zivildienstes einen kontinuierlichen Anstieg zu verzeichnen haben (**Tab. D7-6web**, **Tab. D7-7web**). Allerdings ist dieses Engagement bei jungen Frauen deutlich ausgeprägter als bei jungen Männern: Aktuell sind 64 % der Engagierten im FSJ und 56 % der unter 27-Jährigen im BFD weiblich; Ähnliches gilt auch für die kleineren Freiwilligendienste (**Tab. D7-1A**). In der Summe führt das dazu, dass 14 % der jungen Frauen und 8 % der jungen Männer eines Jahrgangs einen Freiwilligendienst leisten, wobei zumindest beim FSJ junge Menschen mit (Fach-)Hochschulreife überproportional vertreten sind (**Tab. D7-6web**).

Anstieg der Zahl junger Erwachsener in Freiwilligendiensten in den letzten Jahren

Methodische Erläuterungen

Jugendarbeitsstatistik

Die Jugendarbeitsstatistik erfasst Angebote öffentlicher und anerkannter freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe, sofern diese Angebote oder der Träger öffentlich gefördert werden. Diese Angebote sind dabei weder inhaltlich noch hinsichtlich des zeitlichen Umfangs untereinander vergleichbar; so zählt eine wöchentlich stattfindende Gruppenstunde genauso als Angebot wie eine halbtägige Sportveranstaltung.

Kognitive Kompetenzen

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D6

Welche Bildungsziele unter welchen Rahmenbedingungen von bestimmten Altersgruppen in verschiedenen Fächergruppen erreicht werden, wird seit Ende der 1990er-Jahre regelmäßig und systematisch in Deutschland untersucht. Neben internationalen Vergleichsstudien wie PISA G, IGLU G oder TIMSS G wird seit 2009 im innerdeutschen Vergleich das Erreichen der Bildungsstandards der KMK vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) überprüft. Solche Schulleistungsuntersuchungen sind für Diskussionen über die Qualitätssicherung und -weiterentwicklung an deutschen Schulen unverzichtbar, denn sie schaffen auf Basis elaborierter, standardisierter Tests und vielfältiger Vergleichsmaßstäbe Transparenz über kognitive Fähigkeitsbereiche, die für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen und für den weiteren Bildungsprozess wichtig sind.

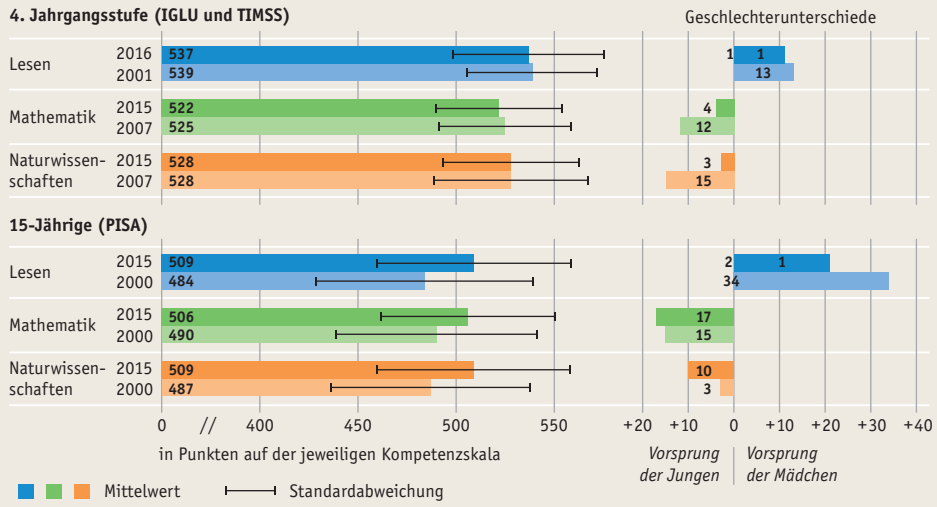
Seit Veröffentlichung des Bildungsberichts 2016 sind eine Reihe neuer Schulleistungsstudien zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland erschienen. Nachfolgend werden zentrale Entwicklungstrends nachgezeichnet, wobei ein Hauptaugenmerk auf geschlechtsspezifische Unterschiede gerichtet wird. Über die Hauptdomänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften hinausgehend erweiterte der Bildungsbericht 2016 den Blick bereits auf motivationale Aspekte der Leistungsentwicklung. Als Aspekte fachübergreifender Lernergebnisse werden nun erstmals Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (ICT-Literacy) sowie im kooperativen Problemlösen aufgegriffen.

Trends im internationalen Vergleich fachlicher Kompetenzen

Die internationalen Schulleistungsstudien verweisen im Zeitvergleich je nach Altersgruppe und fachlicher Domäne auf unterschiedliche Entwicklungen der mittleren Kompetenzen und der geschlechtsspezifischen Disparitäten (**Abb. D8-1**).

Im Lesen unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 im Jahr 2016 nicht signifikant von jenen im Jahr 2001, und auch die mathematischen

Abb. D8-1: Mittlere Kompetenzen und Geschlechterunterschiede in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zu verschiedenen Zeitpunkten (in Kompetenzpunkten)*



* *Zwischen den Testwerten der internationalen PISA-, IGLU- und TIMSS-Kompetenzskalen M besteht keine direkte Vergleichbarkeit.*

Quelle: Diverse Jahrgänge der PISA-, IGLU- und TIMSS-Studien → *Tab. D8-1A*

15-Jährige mittlerweile in allen Kompetenzdomänen über dem OECD-Durchschnitt

und naturwissenschaftlichen Kompetenzen sind zwischen 2007 und 2015 stabil geblieben. Aufgrund der positiven Entwicklung in anderen Staaten schneiden Grundschulkinder in Mathematik in Deutschland signifikant schlechter ab als im OECD-Durchschnitt. Die Schülerleistungen im Sekundarbereich I halten internationalen Vergleichen inzwischen stand. In allen Testbereichen liegen die 15-Jährigen hierzulande signifikant über den OECD-Vergleichswerten. Dies korrespondiert mit einem kontinuierlich sinkenden Anteil leistungsschwacher 15-jähriger Schülerinnen und Schüler (**Tab. D8-1A**). Im Primarbereich gibt es demgegenüber vergleichbar viele leistungsschwache Kinder wie bei vorherigen Erhebungen; für die Lesekompetenz ist der Anteil unter Kompetenzstufe II seit 2001 sogar leicht gestiegen. Da mit dem Schüleranteil über Kompetenzstufe IV auch die Leistungsspitze größer geworden ist, hat sich insgesamt auch die Streuung, d.h. der Abstand zwischen den leistungsstärksten und -schwächsten Kindern, signifikant vergrößert. Nur in wenigen anderen Staaten ist eine solche Zunahme der Leistungsheterogenität festzustellen. Die gerade im unteren Leistungsbereich bestehenden Herausforderungen hängen nicht zuletzt damit zusammen, dass die Schülerschaft heterogener zusammengesetzt ist als bei früheren Erhebungen: Über die Jahre ist nicht nur der Schüleranteil mit Zuwanderungshintergrund deutlich gestiegen (**D1**); auch besuchen immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Regelschule (**D5**).

Zunahme der Leistungsheterogenität im Primarbereich

Rückgang der Geschlechterunterschiede im Lesen bei 15-Jährigen, in Mathematik und Naturwissenschaften bei Viertklässlern

Nach wie vor sind in Deutschland die Leistungsunterschiede im Geschlechtervergleich großteils stereotyp ausgeprägt (**Tab. D8-1A**): Mit Blick auf die Lesekompetenzen ist im Primarbereich der Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen im internationalen Vergleich eher klein und hat sich seit 2001 kaum geändert. Im Sekundarbereich sind die Leistungsunterschiede zwar weiter signifikant, aber deutlich zurückgegangen. Umgekehrt verhält es sich in Mathematik und in den Naturwissenschaften. Hier schneiden zum einen Jungen besser ab als Mädchen, zum anderen konnten die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede im Primarbereich zwischen 2007 und 2015 signifikant reduziert werden; dagegen haben sie sich im Sekundarbereich gegenüber früheren PISA-Erhebungen zugunsten der Jungen noch vergrößert und fallen 2015 in beiden Domänen signifikant aus.

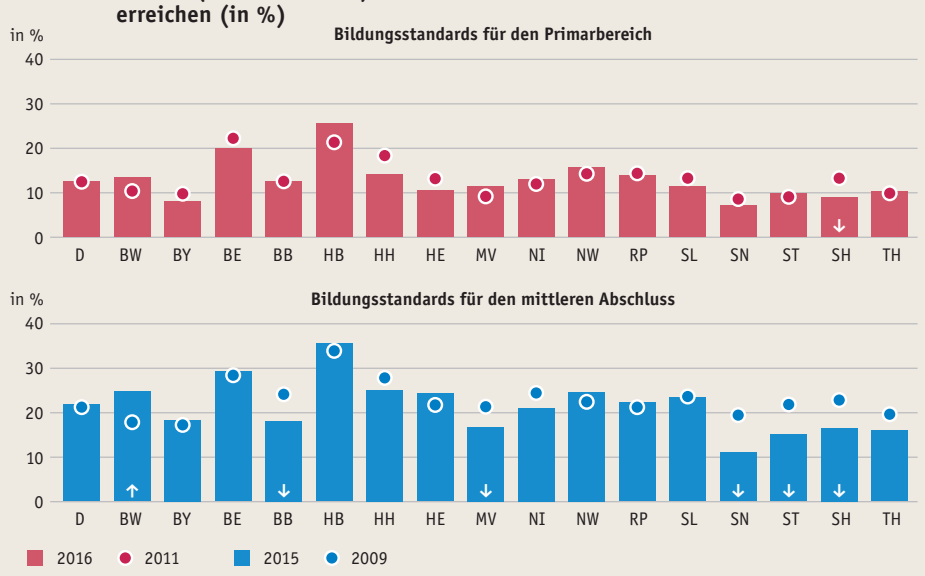
Trends im innerdeutschen Vergleich fachlicher Kompetenzen

Zur Beschreibung der Schülerkompetenzen in den Ländern werden seit 2009 für den Sekundar- und seit 2011 für den Primarbereich die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz geprüft. Diese definieren länderübergreifend, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer schulischen Laufbahn erwerben sollen. Auf Basis der Kompetenzstufenmodelle lässt sich neben mittleren Leistungsunterschieden auch beschreiben, inwieweit die Jugendlichen in den einzelnen Ländern den Kompetenzerwartungen der KMK-Bildungsstandards gerecht werden und wie häufig der sogenannte Mindest-, der Regel- oder der Optimalstandard erreicht wird.

Jeder Achte erreicht im Primarbereich nicht die Mindeststandards, ...

Betrachtet man die Trendergebnisse für den Bereich Leseverstehen, der sowohl für Kinder im Grundschul- als auch im Sekundarschulalter getestet wurde, erreichten 2015 etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 4 mindestens die Regelstandards und im Jahr 2016 knapp die Hälfte in Jahrgangsstufe 9 bereits die Regelstandards für den mittleren Schulabschluss (**Tab. D8-5web**). Die Kompetenzen sind damit gegenüber den Vergleichsjahren 2011 (Primarbereich) und 2009 (Sekundarbereich I) insgesamt stabil geblieben, weisen im Ländervergleich aber einige Differenzen auf (**Abb. D8-2**): In allen Ländern gibt es eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, deren Lesekompetenz nicht den Minimalanforderungen der Bildungsstandards entspricht. Im Primarbereich betrifft dies 2016 jeden achten Viertklässler (12,5 %), wobei

Abb. D8-2: Anteil an Schülerinnen und Schülern in Jg. 4 (2011 und 2016) sowie Jahrgangsstufe 9 (2009 und 2015), die im Leseverstehen die Mindeststandards* nicht erreichen (in %)



Signifikante Veränderungen zwischen 2011 und 2016 bzw. 2009 und 2015 sind mit Pfeilen gekennzeichnet.

* *Schüleranteil unter Kompetenzstufe II.*
Quelle: Stanat et al. 2016, IQB Bildungstrend 2015, S. 134–145; Stanat et al. 2017, IQB Bildungstrend 2016, S. 131–137

→ *Tab. D8-5web*

signifikant weniger Kinder in Bayern (7,9 %), Sachsen (7,2 %) sowie Schleswig-Holstein (8,8 %) an den Mindeststandards scheitern als im Bundesdurchschnitt. Zwischen 2011 und 2016 zeigt sich nur für Schleswig-Holstein eine statistisch bedeutsame Veränderung, in den übrigen Ländern ist keine signifikante Verbesserung oder Verschlechterung zu verzeichnen. Bei den Standards für den mittleren Schulabschluss werden zwischen 2009 und 2015 mehrere Entwicklungen sichtbar. Eine signifikante Reduzierung des Anteils an Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern, die im Lesen den Mindeststandard verfehlen, konnte in Brandenburg (–6 Prozentpunkte), Mecklenburg-Vorpommern (–5), Sachsen (–9), Sachsen-Anhalt (–7) und Schleswig-Holstein (–6) erzielt werden; in Baden-Württemberg wurde ein signifikant höherer Prozentsatz und damit eine Verschlechterung gegenüber 2009 ermittelt (+7 Prozentpunkte). Insgesamt erreicht damit in Deutschland auch 2015 mehr als jede bzw. jeder fünfte Jugendliche in Jahrgangsstufe 9 nicht die Mindeststandards im Lesen, fast doppelt so viele wie im Primarbereich. Signifikant höher als der deutsche Gesamtwert fällt sowohl in Jahrgangsstufe 4 als auch in Jahrgangsstufe 9 der Anteil der Berliner und der Bremer Schülerinnen und Schüler aus, die an den Mindeststandards scheitern.

... im Sekundarbereich I ist es jeder Fünfte

Fächerübergreifende Kompetenzen

Neben den Basiskompetenzen in Lesen oder Mathematik haben eine Reihe weiterer fächerübergreifender Kompetenzbereiche in Alltags- wie auch in akademischen oder beruflichen Anforderungssituationen große Bedeutung. In diesem Bildungsbericht werden erstmals solche fächerübergreifenden Kompetenzen am Beispiel des kooperativen Problemlösens und der computerbezogenen Fähigkeiten in den Blick genommen, die in modernen Gesellschaften als entscheidende Facetten der individuellen Regulationsfähigkeit betrachtet werden können.

Die Erfassung von Problemlösekompetenzen wurde bei PISA 2015 in einer interaktiven Testumgebung um sozialkommunikative Aspekte erweitert, um erstmals

das Lösen von Problemen im Team zu untersuchen. In Deutschland schneiden die 15-Jährigen mit 525 Kompetenzpunkten überdurchschnittlich gut ab (**Tab. D8-2A**). Der Zusammenhang zum Geschlecht ist allerdings – auch im Vergleich zu den fachspezifischen Domänen – sehr groß: Mit 540 Punkten erreichen die Mädchen 30 Punkte mehr als die Jungen. Dass Mädchen vor allem in der Teamarbeit größere Fähigkeiten haben, wird auch dadurch gestützt, dass der Geschlechterunterschied bei der individuellen Problemlösekompetenz in PISA 2012 zwar kleiner, jedoch zugunsten der Jungen ausfiel. Betrachtet man die Befunde vor dem Hintergrund der Werte und Orientierungen von Schülerinnen und Schülern (**Tab. D8-3A**), so fällt auf, dass Jungen Teamarbeit tendenziell höher wertschätzen als Mädchen. Letztere haben allerdings positivere, stärker altruistisch geprägte Einstellungen gegenüber ihren Klassenkameraden als Jungen. So geben sie z.B. häufiger an, die Interessen anderer zu berücksichtigen oder sich am Erfolg von Klassenkameraden zu freuen. Dass es mehr auf die sozialen Orientierungen als auf die Einstellungen zur Teamarbeit ankommt, bestätigen auch multivariate Analysen zur Problemlösekompetenz (**Tab. D8-3A**). Während Jugendliche mit positiveren Einstellungen gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bis zu 32 Kompetenzpunkte mehr im kooperativen Problemlösen erreichen, schneiden jene mit hoher Wertschätzung von Teamarbeit – auch nach Kontrolle von Geschlecht und sozialer Herkunft – schlechter ab als Gleichaltrige, die gegenüber Gruppenarbeit kritischer eingestellt sind.

Höhere Fähigkeiten der Mädchen vor allem in der Teamarbeit

Positiver Zusammenhang zwischen sozialen Orientierungen und kooperativer Problemlösekompetenz

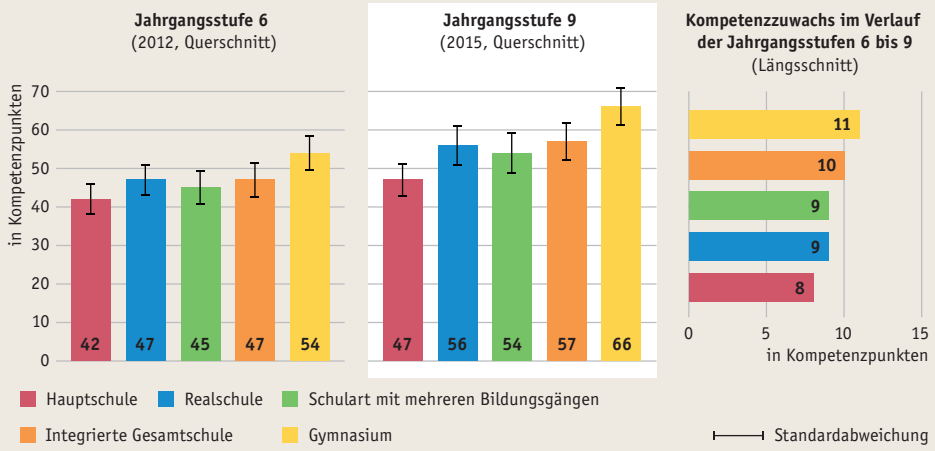
Die voranschreitende Digitalisierung aller Lebens- und Gesellschaftsbereiche macht den sicheren Umgang mit Informations- und Computertechnik (ICT) zu einer immer bedeutsameren Anforderung an heutige (Bildungs-)Biografien. Im Folgenden werden erstmals im Bildungsbericht solche Kompetenzen am Beispiel der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 6 und 9 dargestellt, die im NEPS G mit unterschiedlichen Anforderungen in Anwendungsbereichen wie Textverarbeitung, Präsentationssoftware, Suchmaschinen u.a. konfrontiert wurden. Im Ergebnis konnte die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die ihnen gestellten Aufgaben lösen, 28 % der Kinder bewältigten weniger als die Hälfte der Problemstellungen (**Tab. D8-4A**).

Mehrheit der Kinder bereits in Jahrgangsstufe 6 kompetent im Umgang mit Informations- und Computertechnik

Vergleicht man die erreichten ICT-Kompetenzen zwischen einzelnen Schülergruppen (**Tab. D8-4A**), so fallen die Unterschiede im Geschlechtervergleich zugunsten der Jungen, jedoch vergleichsweise gering aus. Deutlicher ausgeprägt sind die sozialen Disparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, insbesondere aber nach sozioökonomischem Status. Während von den Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Status 35 % nicht einmal die Hälfte der ICT-Aufgaben lösen konnten und sie damit im Durchschnitt nur 48 Kompetenzpunkte erreichten, waren dies unter Kindern mit hohem Status nur 14 % bei einem Mittelwert von 54 Punkten. Angesichts der schulartspezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft (**D1**) sind insbesondere die Unterschiede zwischen den Schularten aufschlussreich: Die Spannweite der mittleren Kompetenzwerte reicht hier von 42 Punkten an Hauptschulen bis zu 54 Punkten an Gymnasien (**Abb. D8-3**). Bemerkenswert ist, dass zwischen den Schularten nicht nur das Kompetenzniveau in Jahrgangsstufe 6 signifikant variiert, sondern auch die Kompetenzfortschritte. Durch den längsschnittlichen Einsatz der ICT-Tests lässt sich zeigen, dass sich die Kompetenzen bis zur Jahrgangsstufe 9 schulartspezifisch entwickeln (**Tab. 8-6web**). Von ihrem hohen Ausgangsniveau ausgehend konnten insbesondere die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ihren Kompetenzvorsprung weiter ausbauen. Angesichts der Bedeutung des außerschulischen Lernens für den Erwerb von ICT-Kompetenzen (**D7**) bleibt dabei allerdings unklar, inwieweit die gemessenen Kompetenzunterschiede in den jeweiligen Schularten entstehen und inwieweit sie durch außerschulische Gelegenheitsstrukturen bedingt sind.

An höher qualifizierenden Schularten, höhere ICT-Kompetenzen und größere Kompetenzfortschritte von Jahrgangsstufe 6 zu 9

Abb. D8-3: ICT-Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern in Jahrgangsstufe 6 (2011/12) und Jahrgangsstufe 9 (2014/15) sowie Veränderung im Längsschnitt* nach Schularten (Mittelwert und Standardabweichung in Kompetenzpunkten Ⓜ)



* *Im Unterschied zu den Querschnittsergebnissen berücksichtigt die längsschnittliche Kompetenzentwicklung nur Schülerinnen und Schüler, die sowohl in Jahrgangsstufe 6 als auch in Jahrgangsstufe 9 an den ICT-Kompetenztests teilgenommen haben.*

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 2 (2011/12) und Welle 5 (2014/15), doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.0, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. D8-6web

Ⓜethodische Erläuterungen

Kompetenzskala der internationalen Schulleistungsstudien

Den Schulleistungsstudien liegen unterschiedliche Kompetenzstufenmodelle zugrunde. Die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler werden zwar jeweils auf einer kontinuierlichen Kompetenzskala in Form von standardisierten und normierten Punktwerten (Mittelwert = 500, Standardabweichung = 100) abgebildet und zudem inhaltlich abgrenzbaren Abschnitten der Skala zugeordnet, die als Kompetenzstufen bezeichnet werden. Sie sind aber nicht direkt vergleichbar.

Kompetenzskala der NEPS-Studie

In Abgrenzung von den (internationalen) Schulleistungsstudien werden die Ergebnisse der längsschnittlich angelegten Kompetenztests im NEPS auf einer anderen Metrik standardisiert (Mittelwert = 50, Standardabweichung = 10).

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D7

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Mit dem Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses werden wichtige Weichen für die weitere Bildungs- (vgl. **E1**, **F2**) und Erwerbsbiografie (vgl. **H**) gestellt. Nachfolgend geben zunächst Abgänger- und Abschlussquoten Auskunft über die Zahl der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger Ⓜ in ihrer Gesamtheit. Anknüpfend an die Analysen zum veränderten Schulartangebot (**D1**) wird dann im Vergleich zweier Abschlusskohorten vor und nach den jüngeren Schulstrukturreformen aufgezeigt, welche Entwicklungen sich in den Abschlusskonstellationen der Länder zeigen. Besonderes Augenmerk wird abschließend auf Jugendliche gerichtet, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen – zum einen im Ländervergleich vor dem Hintergrund der Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss, zum anderen mit Blick auf die aktuellen Inklusionsbestrebungen durch einen Vergleich von Förderschülerinnen und -schülern gegenüber sonderpädagogischer Förderung in sonstigen Schularten.

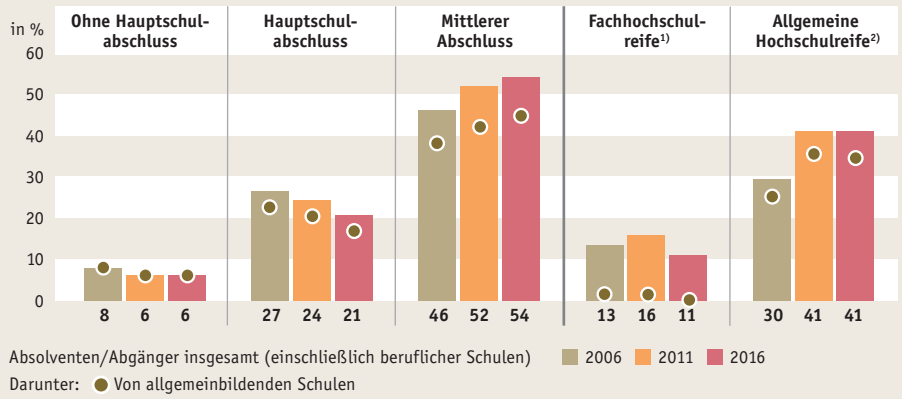
Entwicklung der Abschluss- und Abgängerzahlen

Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen setzt sich fort

Betrachtet man die Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten Ⓜ in Zeitreihe, so setzt sich der Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen weiter fort: Zwischen 2006 und 2016 stieg der Anteil an Jugendlichen mit mittlerem Abschluss von 46 auf 54 % und derjenigen mit Abitur von 30 auf 41 %. Zahl und Anteil der Hauptschulabschlüsse sowie der Abgänge ohne Hauptschulabschluss gingen dagegen im 10-Jahres-Vergleich zurück (**Abb. D9-1**, **Tab. D9-1A**).

Wie vielfältig heute die Wege zum Erwerb eines Schulabschlusses sind, wurde bereits unter schulstrukturellen Gesichtspunkten und mit Blick auf die Übergänge im Schulwesen verdeutlicht (**D1**, **D2**). Wiederholt wurde in vorangegangenen Bildungsberichten aufgezeigt, dass Jugendliche immer häufiger die Chance nutzen, an beruflichen Schulen einen allgemeinbildenden Abschluss nachzuholen. So machte im Jahr 2016 der Anteil der an beruflichen Schulen erworbenen Abschlüsse 20 % aller

Abb. D9-1: Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006, 2011 und 2016 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



* *Vgl. Methodische Erläuterungen.*
1) Seit 2013 ohne Personen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erreicht haben.
*2) 2011 doppelte Abiturientenjahrgänge (G8/G9) in Bayern und Niedersachsen. Die um den G8-Effekt bereinigte Quote liegt bei ca. 36 % (vgl. **F2**).*
Quelle: Sekretariat der KMK, 2018, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen (vorläufige Ergebnisse)

→ *Tab. D9-1A*

Hauptschulabschlüsse, 17 % aller mittleren Abschlüsse und 16 % aller allgemeinen Hochschulreifezeugnisse aus (**Tab. D9-3web**). Nachfolgend soll allerdings besonderes Augenmerk auf Entwicklungen innerhalb des allgemeinbildenden Schulartangebots liegen, das sich infolge der Strukturreformen in vielen Ländern doch erheblich gewandelt hat und die Frage aufwirft, welche Konsequenzen sich daraus für die Abschlusskonstellationen in den Ländern ergeben.

Unterschiedliche Entwicklung der Abschlusskonstellationen je nach Schulstruktur

Betrachtet man im Zeitvergleich 2000 und 2016, wie sich das Verhältnis der erreichten Abschlüsse zueinander entwickelt hat (**Abb. D9-4A**), so sind in fast allen Ländern die Absolventenanteile mit Hauptschulabschluss zurückgegangen (mit Ausnahme Sachsen-Anhalts). Mit einer korrespondierenden Erhöhung des Anteils mittlerer Abschlüsse geht dies allerdings nur in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Niedersachsen einher, Ländern mit (erweitert) traditionellem Schulsystem. In Nordrhein-Westfalen sowie den Ländern mit zweigliedriger Schulstruktur wurden demgegenüber 2016 ähnlich viele oder sogar weniger mittlere Abschlüsse als im Jahr 2000 erreicht. Erhöht hat sich hier stattdessen der Absolventenanteil mit allgemeiner Hochschulreife, was sich als Trend fortsetzen dürfte, je mehr Schülerinnen und Schüler an der nichtgymnasialen Schulart die Abituroption nutzen. In jenen Ländern, die ein erweitert zweigliedriges Schulartangebot vorhalten, fallen im Zeitvergleich die Entwicklungen zwischen den Abschlussarten moderater aus, ohne dass sich ein eindeutiger Trend abzeichnet.

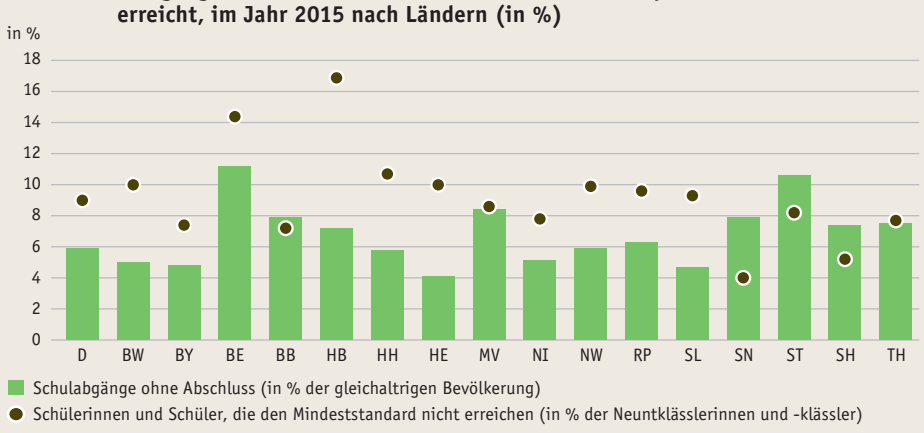
Schulabgänge ohne Abschluss

Jugendlichen, die am Ende der allgemeinbildenden Schule ohne Hauptschulabschluss abgehen, gelingt kaum ein unmittelbarer Übergang in eine berufliche Ausbildung (vgl. **E1**, **E3**). Auch wenn prinzipiell die Möglichkeit besteht, einen Schulabschluss z. B. in Maßnahmen des Übergangssektors nachzuholen und sich der Anteil der an beruflichen Schulen erworbenen Hauptschulabschlüsse, wie bereits oben angesprochen, erhöht hat, ist es als hochproblematisch anzusehen, wenn Jugendliche am Ende der allgemeinbildenden Schule zu keinem Abschluss geführt werden konnten. Insofern ist der eingangs aufgezeigte, über viele Jahre beobachtete Rückgang der Abgängerquote eine bemerkenswert positive Entwicklung, die allerdings hinter dem von Bund und Ländern im Jahr 2007 erklärten Ziel zurückbleibt, die Schulabbrecherzahl zu halbieren. Es bedarf also weiterer Anstrengungen, nicht zuletzt, da die positive Entwicklung in den letzten 2 Jahren stagniert (**Tab. D9-2A**): Mit 46.900 Jugendlichen bzw. 5,8 % der gleichaltrigen Bevölkerung war die Abgängerzahl 2014 am geringsten. 2015 haben 47.400 (5,9 %) und 2016 sogar 49.300 (6,0 %) Jugendliche die Schule verlassen, ohne mindestens den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Der Anstieg zum Jahr 2016 geht dabei fast ausschließlich auf ausländische Jugendliche ohne Abschluss zurück, deren Zahl sich gegenüber 2015 von 9.200 auf 10.800 deutlich erhöht hat (**Abb. D9-5A**). Inwiefern darunter auch vermehrt schutz- und asylsuchende Jugendliche sind, die im Jahr 2015 nach Deutschland zugewandert sind, lässt sich statistisch nicht beziffern.

Nach sukzessivem Rückgang der Abgängerquote ohne Abschluss bis 2014 zuletzt leichter Anstieg

Nicht nur die Möglichkeit, dass der jüngere Anstieg der Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss mit der temporär hohen Zuwanderung zusammenhängen könnte, spricht gegen einen generellen Trend, sondern auch die landesspezifischen Entwicklungen (**Tab. D9-2A**): So erhöhten sich zwar Zahl und Quote in einigen Landesteilen deutlich (Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland), in anderen Ländern setzte sich jedoch der Positivtrend einer Reduzierung der Abgängerzahl und -quote auch zwischen 2014 und 2016 fort (Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen). Davon abgesehen fallen aber die im Ergebnis anhaltend großen Niveauunterschiede im Ländervergleich ins Auge: Abgängerquoten unterhalb des Bundesdurchschnitts

Abb. D9-2: Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss 2015 und Schüleranteil, der in Jahrgangsstufe 9 den Mindeststandard* für den Hauptschulabschluss nicht erreicht, im Jahr 2015 nach Ländern (in %)



* *Schülerinnen und Schüler, deren Leseleistungen bei der Überprüfung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards unterhalb Kompetenzstufe Ib liegen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2015/16; IQB-Bildungstrend 2015 → ***Tab. D9-4web***

Überdurchschnittlich hohe Anteile ohne Abschluss vor allem in Ostdeutschland, …

von 6 % weisen lediglich westdeutsche Länder auf; in allen ostdeutschen Ländern verlassen überdurchschnittlich viele Jugendliche ohne Hauptschulabschluss die allgemeinbildende Schule. Dies ist umso bemerkenswerter, wenn man die jeweilige Quote dem Anteil an Schülerinnen und Schülern gegenüberstellt, die in Jahrgangsstufe 9 beim Leseverstehen nicht den Mindeststandard für den Hauptschulabschluss erreichen (**Abb. D9-2**).

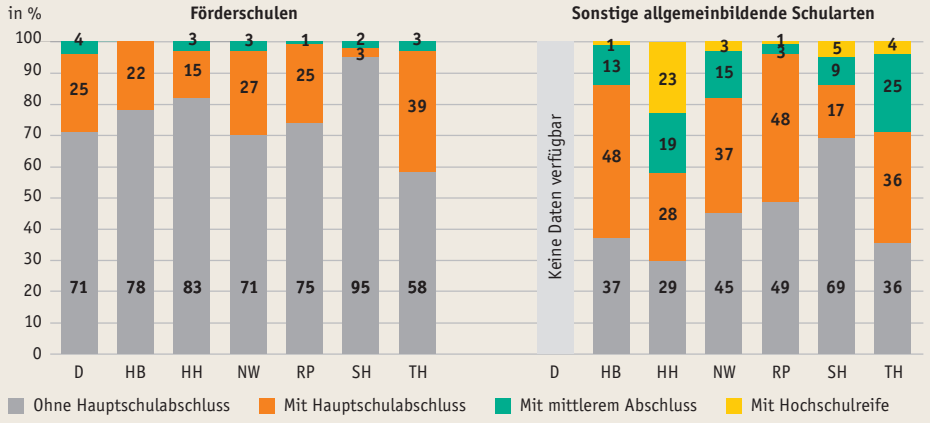
Greift man als zentrale Basiskompetenz das Leseverstehen heraus, so haben hier die Jugendlichen in allen ostdeutschen Flächenländern 2015 überdurchschnittlich gut abgeschnitten. Mit Ausnahme Bayerns und Schleswig-Holsteins liegt demgegenüber in Westdeutschland durchgängig der Schüleranteil, der in der Lesekompetenz den Mindeststandard für den Hauptschulabschluss verfehlt, über dem Bundesdurchschnitt. Folglich ist dort die Differenz zwischen dem Anteil ohne Abschluss und dem Anteil unterhalb der Mindeststandards deutlich größer als im Osten, wo beide Werte entweder eng beieinanderliegen oder sogar mehr Jugendliche ohne Abschluss abgehen, als den Mindeststandard im Lesen nicht erreicht haben. Wenngleich eine enge, lineare Kopplung zwischen Kompetenz und Zertifikat nicht zu erwarten ist und über den Erwerb eines Hauptschulabschlusses nicht allein die Lesefähigkeit entscheidet, stellt sich die Frage, wie Diskrepanzen solchen Ausmaßes zu erklären sind. Hier bedarf es weiterer Forschung. Zu prüfen wäre unter anderem, inwiefern diese Befunde in Zusammenhang mit den höheren Quoten sonderpädagogischer Förderung (**D5**) bei zugleich geringeren Migrationsanteilen (**D1**) in den ostdeutschen Ländern stehen. Dass bundesweit 6 % der gleichaltrigen Bevölkerung ohne Abschluss die Schule verlassen, während 9 % in Jahrgangsstufe 9 hinter den Mindestanforderungen zurückbleiben, deutet zumindest darauf hin, dass ein Teil der Jugendlichen mit Hauptschul- oder höherem Abschluss allenfalls über basale Lesefähigkeiten verfügt.

… bei unterdurchschnittlichen Schüleranteilen, die den Mindeststandard im Lesen nicht erreichen

Sonderpädagogische Förderung und Schulabschlüsse

Wenngleich Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der öffentlichen Diskussion häufig als Hauptschülerinnen bzw. -schüler ohne Abschluss wahrgenommen werden, stammt der Großteil aus Förderschulen. 25.000 junge Menschen waren dies 2016 bzw. 71 % aller Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule verlassen haben (**Tab. D9-5web**). Der Mehrheit dieser Jugendlichen wird nach erfolgreichem Schulbesuch ein

Abb. D9-3: Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung in ausgewählten Ländern* 2016 nach Förderort und Abschlussarten (in %)



* *Länder, in denen die Schulabschlüsse und -abgänge von Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung sowohl in Förderschulen als auch in sonstigen Schularten erfasst werden.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2016/17, eigene Berechnungen **→ Tab. D9-5web**

spezifisches Abschlusszertifikat für den Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ zuerkannt, deren Lehrpläne sich in aller Regel an eigenen Richtlinien orientieren. Besonders hoch ist dieser Anteil in Brandenburg, Hessen und Schleswig-Holstein, ohne dass statistisch nachgezeichnet werden könnte, welche Perspektiven sich den Jugendlichen mit diesen Zertifikaten im Anschluss eröffnen.

Zwei Drittel der Förderschülerinnen und -schüler ohne Hauptschulabschluss, ...

Statistisch erfasst werden allerdings inzwischen Angaben zu den erreichten Abschlüssen von Schülerinnen und Schülern, die in sonstigen Schularten sonderpädagogisch gefördert wurden. Zumindest für ausgewählte Länder lassen sich damit unter Inklusionsgesichtspunkten nicht nur Schulbesuchs- (**D5**), sondern auch Abschlussquoten in den Blick nehmen (**Abb. D9-3**). Die außerhalb der Förderschulen erreichten Abschlüsse von Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung zeigen, dass in allen betrachteten Ländern häufiger ein Hauptschul- oder mittlerer Schulabschluss erreicht wird als an den Förderschulen. Daraus kann jedoch nicht generell auf eine bessere Förderung im gemeinsamen Unterricht geschlossen werden, da nicht von einer zufälligen Verteilung auf die Förderorte auszugehen ist, sondern je nach Entwicklungs- oder Lernbeeinträchtigung, Elternwille oder personeller und sächlicher Schulausstattung individuell entschieden wird. Über die Erfolgsaussichten, die Förderschülerinnen und -schüler ohne Abschluss an Regelschulen gehabt hätten, lässt sich mit anderen Worten nur spekulieren. Dass allerdings in Ländern wie Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein inzwischen die große Mehrheit der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler in sonstigen allgemeinbildenden Schularten unterrichtet wird (**D5**) und dort mehr (bzw. höherqualifizierende) Abschlüsse erreicht werden als an Förderschulen, deutet darauf hin, dass sich die Aussichten auf einen Schulabschluss durch die Inklusionsbemühungen zumindest keinesfalls verschlechtert haben.

... deutlich weniger bei sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen

Methodische Erläuterungen

Absolventen/Abgänger
Vgl. Glossar: Abschlüsse.

Abschluss- bzw. Abgängerquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung
Auf Basis der Geburtsjahre wird die Absolventen- bzw. Abgängerzahl in Bezug zu der gleichaltrigen Wohnbevölkerung – d. h. je einzelnen Altersjahrgang – gesetzt (Quotensummenverfahren). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen.

Perspektiven

Angesichts des demografisch bedingten Rückgangs der Schülerzahlen, des veränderten Schulwahlverhaltens und steigende Anforderungen an die Qualitätssicherung der Einzelschulen war das Schulwesen in den vergangenen 2 Jahrzehnten in vielen Ländern von erheblichen Anpassungen des Angebots geprägt. Nun zeichnet sich eine Konsolidierung der Schulstrukturen in Richtung unterschiedlich akzentuierter Zwei-Säulen-Modelle ab (**D1**, **D2**). Abgesehen von den Förderschulen halten die meisten Länder nach der Grundschulzeit neben dem Gymnasium nur noch Schularten mit mehreren Bildungsgängen vor, die teilweise auch direkten Zugang zum Abitur eröffnen.

Verbunden waren diese Reformen vielerorts mit Schulzusammenlegungen oder -schließungen, da vor allem in ländlichen Regionen Schulstandorte nicht aufrechterhalten werden konnten oder eine größere Durchlässigkeit und Heterogenität angestrebt wurde. Perspektivisch führen die steigenden Geburten- und die erhöhten Zuwanderungszahlen der jüngeren Vergangenheit auf erneute Mehrbedarfe hin. In allen Ländern wurden für Neuzugewanderte besondere Angebote geschaffen oder ausgebaut, um – zumeist in speziell eingerichteten Klassen oder Kursen – die notwendigen Sprachkenntnisse für den anschließenden Besuch einer Regelklasse zu vermitteln. Aussagen über die weiterführenden Schullaufbahnen der betroffenen Kinder und Jugendlichen sind jedoch gegenwärtig nicht möglich.

Der Zuwachs an Schülerinnen und Schülern, der sich aufgrund der Geburtenentwicklung in den Einschulungszahlen der kommenden Jahre niederschlagen wird, trifft auf ein Schulwesen, in dem über viele Jahre öffentliche Schulstandorte abgebaut und fehlende Angebote teilweise von privaten Anbietern kompensiert wurden. Neben Fragen der infrastrukturellen Daseinsvorsorge wird damit vor allem die Absicherung des Personalbedarfs zu einer Herausforderung (**D4**). In einigen Ländern ist mehr als die Hälfte der Lehrkräfte 50 Jahre oder älter, sodass ein anhaltend hoher Ersatzbedarf besteht. Schon jetzt zeugt die vermehrte Einstellung von Personen ohne grundständige Lehramtsausbildung (Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger) von einer sehr angespannten Personalsituation. Inwiefern die aktuellen Maßnahmen, etwa zur Berufs- und Studienorientierung, größere Engpässe vermeiden können, bleibt offen. Auch mit der geplanten Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter deutet sich zusätzlicher Personalbedarf für den außerunterrichtlichen Bereich und die Hortangebote an. Gegenwärtig scheint der Anteil der Eltern mit unerfüllten Wünschen nach Ganztagsangeboten allerdings geringer zu sein, als bislang angenommen. (**D3**).

Entscheidend wird es sein, neben den quantitativen Stellenbedarfen die Qualifizierungsstandards in der beruflichen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften nicht aus den Augen zu verlieren. Dies gilt umso mehr, da mit der Expansion und der tendenziellen Öffnung des Schulsystems künftig auch Fragen der Leistungsstandards und Bewertungsgerechtigkeit immer bedeutsamer werden. So könnten stärkere Austausch- und Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulen hilfreich sein, z. B. wenn Schulen ohne gymnasiale Oberstufe Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe vorbereiten.

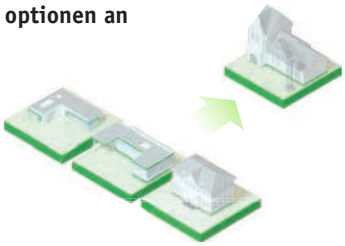
Die Absicherung qualifizierten Personals ist auch für Fragen der Chancengleichheit von Bedeutung. Je knapper die Zahl an Lehrkräften ausfällt, desto größer ist die Gefahr, dass diese vor allem von bestimmten Bildungseinrichtungen angezogen werden. Denn die Ausgangslagen von Schulen variieren erheblich; zum einen im Schulartvergleich, da in der Mehrheit der Hauptschulen hohe Schüleranteile mit geringem Sozialstatus, mit Migrationshintergrund, niedrigem elterlichem Bildungsstand und unzureichenden Kompetenzen zusammenfallen, während dies z. B. an Gymnasien kaum der Fall ist (**D1**).

Zum anderen bestehen auch innerhalb der Schularten erhebliche Unterschiede in der sozialstrukturellen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Einzelschulen, die auch Konsequenzen für die Gestaltung des Schul- und Unterrichtsgeschehens haben. Hier bestätigt sich, dass die Ausgangslagen der Schülerschaft die Bildungsprozesse und -ergebnisse entscheidend beeinflussen können, sie determinieren diese aber keinesfalls (**D6**). Es scheint also maßgeblich darauf anzukommen, wie die einzelne Schule bzw. das dortige Kollegium mit den Gegebenheiten vor Ort umgeht.

Die Einzelschulebene dürfte insbesondere in Ländern mit zweigliedrigem Schulsystem, das auch im nichtgymnasialen Bereich den direkten Zugang zum Abitur eröffnet, weiter an Bedeutung gewinnen, weil nicht nur über das Schulprofil, sondern auch über Auswahlkriterien teilweise selbst entschieden

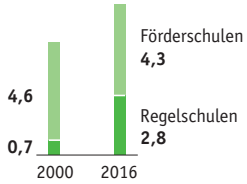
Im Überblick

Immer mehr Schulen bieten verschiedene Bildungsgänge bzw. mehrere Abschluss-optionen an



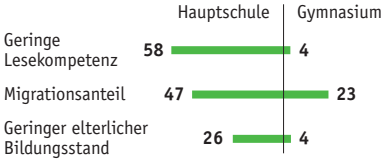
Zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern durch Zusammenlegung von Schularten, Migration und inklusive Beschulung

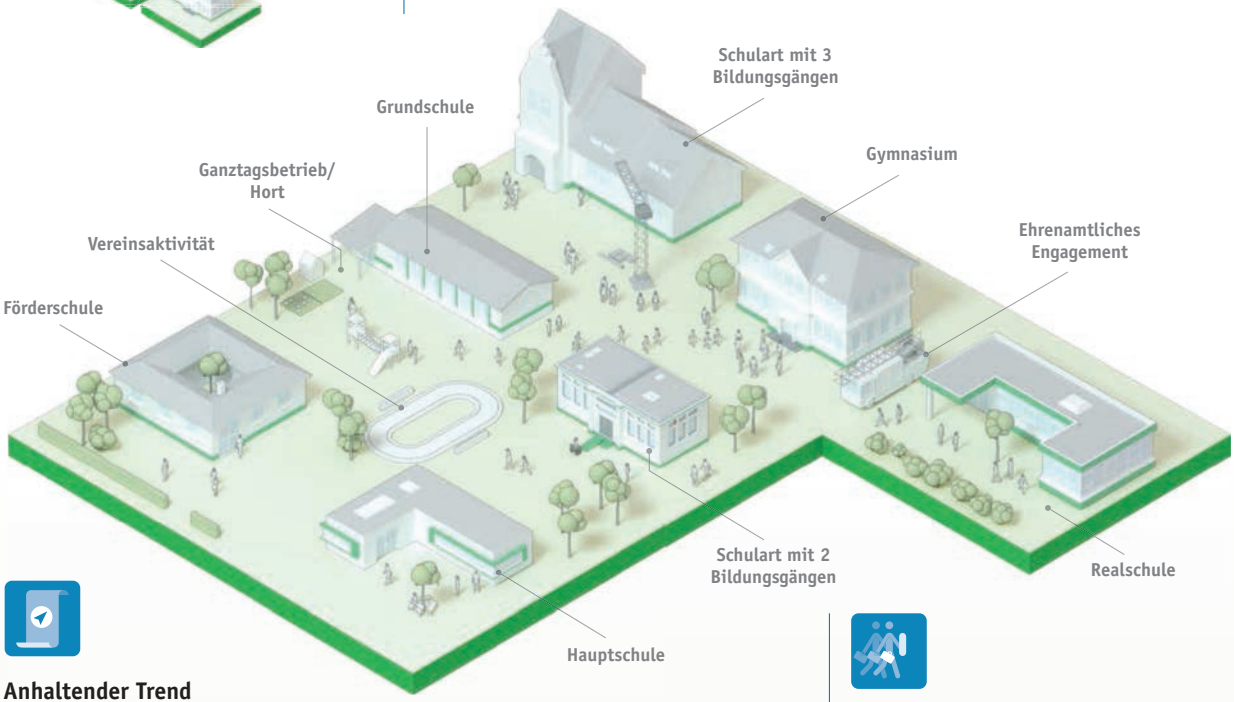
Förderquote in %



Große Unterschiede in der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft

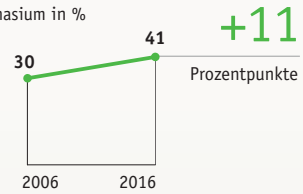
Ausgewählte Merkmale 2015 in %



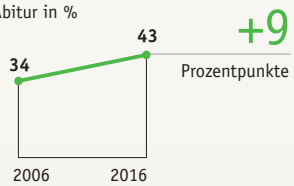


Anhaltender Trend zu höherer Schulbildung

Mehr Übergänge von der Grundschule zum Gymnasium in %

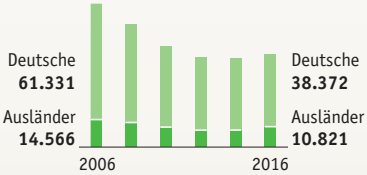


Mehr Absolventen mit Abitur in %



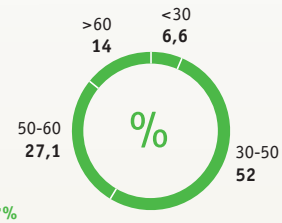
Nach langjährigem Rückgang zuletzt mehr Schulabgänge ohne (Haupt-schul-)Abschluss

Abgänger ohne Abschluss



Hoher Ersatzbedarf beim pädagogischen Personal sowie Mehrbedarfe aufgrund gestiegener Geburten- und Zuwanderungszahlen, Ganztag und Inklusion

Lehrkräfte 2016 im Alter von unter 30 bis über 60 Jahren



8,4%

Seiteneinsteiger bei den Neueinstellungen in den Schuldienst

D

werden kann. Damit entstehen Potenziale für nachhaltige Schulentwicklungsprozesse, aber auch neue Risiken, dass Schulen mit dem wachsenden Konkurrenzdruck nicht Schritt halten können. Um Benachteiligungen einzelner Schulen entgegenzuwirken, bleiben auf Dauer angelegte Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung zur Förderung der Attraktivität von Schulstandorten unverzichtbar.

Darüber hinaus bleibt eine Kernfrage, wie mit den individuellen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen bestmöglich umgegangen werden kann. Denn die Heterogenität in den Klassenzimmern nimmt weiter zu – nicht nur durch die schulstrukturellen Veränderungen oder Migrationsbewegungen. Die Anerkennung von Individualität und Heterogenität steht auch im Zentrum der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bei insgesamt weiter steigenden Schülerzahlen mit sonderpädagogischer Förderung hat sich in allen Ländern der Anteil sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen merklich erhöht (**D5**). In nur 4 Ländern werden jedoch schon jetzt mehr Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen als in Förderschulen unterrichtet. Bislang zeichnet sich auch nur in wenigen Ländern ein flächendeckender Trend ab, das Angebot an eigenständigen Förderschulen substanziell zu verringern. Vielerorts dürften erhebliche zusätzliche Ressourcen erforderlich sein, um die bauliche, personelle und sächliche Ausstattung in den Regelschulen so zu gestalten, dass eine wohnortnahe inklusive sonderpädagogische Förderung ermöglicht wird.

Eine der markantesten Entwicklungen im deutschen Schulwesen bleibt der Trend zu höherer Bildung (**D2**, **D9**). Sowohl die Übergangs- als auch die Abschlussquoten zeugen von einer ungebrochenen Attraktivität der Schulart Gymnasium, auch in Ländern mit Abiturzugang an anderen Schularten des Sekundarbereichs I. Dort wird der bereits jetzt überdurchschnittliche Absolventenanteil mit Studienberechtigung weiter steigen, je mehr Schülerinnen und Schüler an den neu eingeführten Schularten die Abituroption einlösen. Demgegenüber dürften berufliche Schulen für den Erwerb der Hochschulreife in jenen Ländern ihren hohen Stellenwert behalten, wo keine oder nur vereinzelte Möglichkeiten bestehen, das Abitur an einer nichtgymnasialen Schulart zu erwerben.

Parallel zu dem Trend der steigenden Studienberechtigtenzahlen sind über viele Jahre die Anzahl und der Anteil der Jugendlichen, die die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, zurückgegangen (**D9**). Inzwischen liegt die Abgängerquote wieder leicht über jener der Vorjahre, vornehmlich aufgrund eines Anstiegs bei den ausländischen Schulabgängerinnen und -abgängern. Auch wenn es sich dabei um eine temporäre Folge der Neuzuwanderung von gering qualifizierten Jugendlichen aus Krisen- und Kriegsgebieten handeln dürfte, erscheint fraglich, ob und wie perspektivisch das 2007 von Bund und Ländern erklärte Ziel erreicht werden kann, den Anteil der Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss zu halbieren. Denn erstens stammt ein Großteil dieser Jugendlichen aus Förderschulen, an denen teilweise der Erwerb eines herkömmlichen Abschlusses nicht vorgesehen ist. Und zweitens zeichnen sich in den Schülerleistungsstudien bislang nicht die notwendigen Kompetenzfortschritte ab (**D8**). Bezogen auf die KMK-Bildungsstandards erreichte auch 2015 fast jeder 10., in der Jahrgangsstufe 9 beim Leseverstehen nicht den Mindeststandard für den Hauptschulabschluss.

Und schließlich ergeben sich aus der zunehmenden Beschleunigung von Digitalisierungsprozessen in sämtlichen Lebensbereichen erweiterte Anforderungen an Schule und Unterricht. Dass Schülerinnen und Schüler bislang die Schule als nachrangigen Lernort für Computer- und informationstechnologische Kenntnisse wahrnehmen und der Umgang mit digitalen Programmen und Anwendungen primär in den Familien oder autodidaktisch erlernt wurde (**D7**), verweist nicht nur auf die hohe Bedeutung außerschulischer Lernwelten, sondern wirft auch die Frage auf, wie digitale Bildung stärker in Schule und Unterricht verankert werden kann.

Mit der Realisierung des geplanten „Digitalpakts Schule“ von Bund und Ländern werden den Schulen in den kommenden Jahren zusätzliche Ressourcen für den Auf- und Ausbau digitaler Lernumgebungen in Aussicht gestellt. Angesichts der Kompetenzunterschiede, die sich u.a. im Umgang mit digitaler Textverarbeitung oder Suchmaschinen zwischen sozialen Gruppen und Schularten zeigen (**D8**), stellen sich aber auch grundlegendere Fragen: So gilt es zu klären, auf welche Kompetenzen es in alltäglichen, akademischen und beruflichen Anforderungssituationen besonders ankommt, wie diese durch den Einsatz digitaler Medien und Materialien im Unterricht vermittelt werden können und welche Konsequenzen dies in der Lehreraus- und -fortbildung hat.

Berufliche Ausbildung

E

Die externen Koordinaten für die Berufsbildung haben sich weiter in eine Richtung verschoben, die die zentralen Ziele der beruflichen Bildung – Sicherstellung eines den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht werdenden Ausbildungsangebots und eine bedarfsentsprechende Versorgung des Arbeitsmarktes mit Fachkräften – schwieriger erreichbar werden lässt. Die Veränderungen bei den Einflussfaktoren betreffen sowohl die Ausbildungsnachfrage als auch die Angebotsseite von Ausbildungsgelegenheiten. Dazu zählen die demografisch bedingte Rückläufigkeit der Schulabsolventenzahlen, die weiter laufende Verschiebung bei der Schulabsolventenpopulation zu Abschlüssen mit (Fach-)Hochschulreife und eine hohe Zahl von ausbildungsinteressierten Schutz- und Asylsuchenden. Hinzu kommen die fortdauernde Stagnation des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots und dessen Verschiebung zu den höher qualifizierten Berufsgruppen sowie das Weiterwirken beträchtlicher sozialer und regionaler Disparitäten.

Die berufsbildungspolitische Analyse und Interpretation der Entwicklungen im Berufsbildungssystem erfolgt in 3 Kernindikatoren zu den Strukturen (**E1**), zu Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung (**E2**) und zu den Arbeitsmarkterträgen (**E5**). Dabei gilt es vor allem, Passungsprobleme aufzuzeigen, die auf struktureller, regionaler und berufsbezogener Ebene liegen. Zugleich werden neue Problemlagen wie die berufliche Integration von Schutz- und Asylsuchenden und die Reorganisation der Übergangsprozesse für Jugendliche mit Benachteiligungen in einem neuen Indikator zum Übergangssektor ausgeleuchtet (**E3**). Ein weiterer neuer Indikator nimmt die Übergangsprozesse in den Blick und hinterfragt das Verhältnis von Kompetenz und Zertifikat (**E4**).

Da die Debatte über das Verhältnis der beiden großen Ausbildungssektoren – berufliche Bildung und Hochschulbildung – und die damit verbundene Konkurrenz um Schulabsolventinnen und -absolventen angesichts demografisch bedingter Verknappung des inländischen Nachwuchses virulent bleibt, wird diese Perspektive in den 3 genannten Kernindikatoren weitergeführt.

Bei den Analysen zu den Angeboten an Ausbildungsplätzen und der Nachfrage nach Ausbildung wird die Aufmerksamkeit auf 2 zentrale Passungsprobleme gerichtet: auf regionale und berufsspezifische. Weil Berufe verschiedene Vorbildungsniveaus aufweisen und zugleich die Qualifikationsstruktur von Ausbildungsinteressierten nach Regionen streut, wird der Frage nachgegangen, ob und wie berufliche und regionale Passungsprobleme zusammenspielen (**E2**). Unter dem doppelten Druck, dass zum einen mit den vielen jugendlichen Schutz- und Asylsuchenden eine neue, größere Gruppe mit Herausforderungen für die berufliche Integration auf den Plan getreten ist, zum anderen die alten Übergangsprobleme nicht gelöst sind, ihre Lösung aber als wichtige Bedingung für die Ausweitung des Fachkräftepotenzials gelten kann, gewinnt der Übergangssektor in der Berufsbildung erhöhte Bedeutung. Diese gestiegene Bedeutung schlägt sich auch in berufsbildungspolitischen Reorganisationsmaßnahmen des Übergangssektors in einzelnen Bundesländern nieder (**E3**).

Der Indikator **E4** stellt erstmals mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) die Bedeutung von Kompetenzen für die Übergänge der Jugendlichen dar. Damit erweitert er die individuellen Faktoren des Übergangs über die bisher berichteten formalen Schulabschlüsse und sozialstrukturellen Merkmale hinaus um inhaltliche Aspekte von Kompetenzen.

Schließlich ist die Frage der beruflichen Perspektiven, die sich nach einem Ausbildungsabschluss eröffnen, von hoher Relevanz, sowohl unter individueller als auch gesellschaftlicher Perspektive. Da man von einer relativ starken Dynamik am Arbeitsmarkt für qualifizierte Fachkräfte ausgehen kann, wird die Frage für unterschiedliche Berufsgruppen wieder aufgegriffen (**E5**).

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als E1

Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung

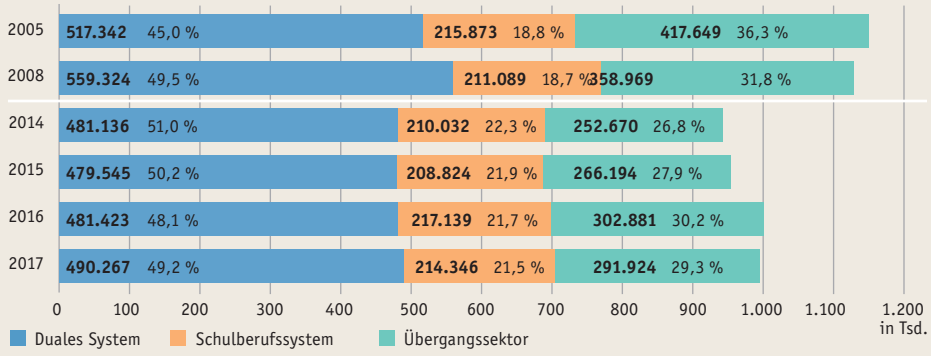
Bei den Einmündungen in die 3 Sektoren des Berufsbildungssystems deutet sich eine erneute Gewichtsverschiebung zwischen den Sektoren an, die vor allem die relativen Anteile von dualer Ausbildung und Übergangssektor betreffen. Entwicklungen innerhalb des Schulberufssystems verweisen zudem auf massive Umbauprozesse, die es unter beruflichem und regionalem Blickwinkel zu betrachten gilt. Darüber hinaus stellen soziostrukturelle Veränderungen der Neuzugänge in die berufliche Bildung das Berufsbildungssystem vor neue Herausforderungen. Mit den Verschiebungen in den Niveaus der Schulabschlüsse verändern sich sowohl die Aspirationen der Absolventinnen und Absolventen bei der Berufswahl als auch das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen. Bei den Neuzugängen zur Ausbildung wirken beide Perspektiven zusammen, ohne dass aus den Daten ersichtlich ist, ob mehr die individuellen Aspirationen oder die Gelegenheitsstrukturen und die in ihnen wirkenden Steuerungsparameter die Zugänge nach Sektoren und Berufen vermitteln.

Struktur und Entwicklung der Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems

Nach zunächst deutlichem Rückgang wieder Anstieg des Übergangssektors – primär ein Effekt der Zuwanderung

In das berufliche Ausbildungssystem mündeten 2017 knapp 1 Million Personen ein. Etwa die Hälfte der Neuzugänge befand sich im dualen System, etwas mehr als ein Fünftel im Schulberufssystem und nicht ganz ein Drittel im Übergangssektor; die Zahl der Studienanfänger mit mehr als 515.000 lag auch 2017 weiter über den Neuzugängen ins duale System (**Abb. E1-10web**, **Tab. E1-1A**). Das duale System wies in den letzten 3 Jahren leichte Zuwächse auf und erreichte 2017 knapp eine halbe Million Neuzugänge. Nach zunächst leicht rückläufigen Neuzugängen im Schulberufssystem zwischen 2005 bis 2015 stiegen die Neueintritte in den letzten beiden Jahren und erreichten 2017 etwa das Niveau von 2005. Der Übergangssektor verzeichnete zwischen 2005 und 2017 einen Rückgang um 7 Prozentpunkte, die Anteile von dualem System und Schulberufssystem erhöhten sich um 4 bzw. 2,5 Prozentpunkte (**Abb. E1-1**). Nach jahrelangem Rückgang wuchs zwischen 2014 und 2016 der Übergangssektor um ca. 50.000 Neuzugänge und blieb auch 2017 auf relativ hohem Niveau. Dieses starke Wachstum ist durch die in

Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren (M) des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2017* (Anzahl)

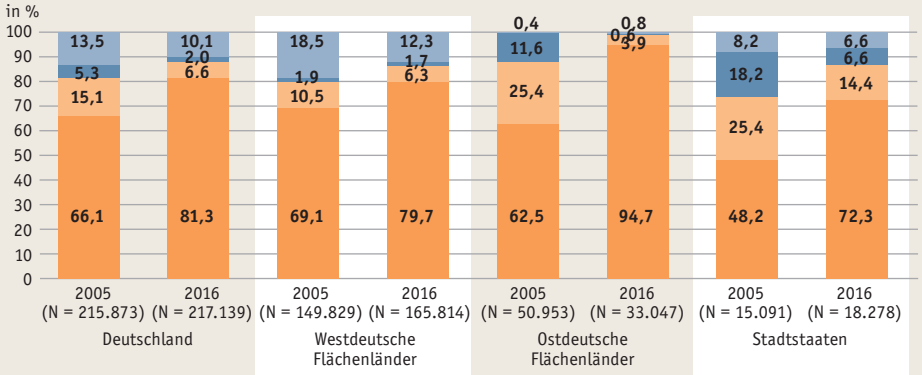


* *Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**. Ohne die Beamtenausbildung im mittleren Dienst. 2017: vorläufige Ergebnisse.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

→ *Tab. E1-1A, Tab. E1-4web*

Abb. E1-2: Verteilung der Neuzugänge auf die Schularten des Schulberufssystems 2005 und 2016 nach Ländergruppen* (in %)



Schulische Berufsausbildung mit Erwerb einer HZB (doppelqualifizierend)
Schulische Berufsausbildung an Berufsfachschulen gemäß BBiG/HwO
Schulische Berufsausbildung an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO nach Landesrecht
Schulische Berufsausbildung im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen nach Bundes- oder Landesrecht

* *Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

→ *Tab. E1-6web*

Monoberufsstruktur im Schulberufssystem, vor allem in Ostdeutschland

den letzten Jahren erfolgte Integration von Schutz- und Asylsuchenden in die Berufsvorbereitung zu erklären, die auch deutliche Auswirkungen hat (**E3**).

Unterschiede in der Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren nach Ländergruppen auch Ergebnis bildungspolitischer Strategien

Nach Ländergruppen fallen strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den ostdeutschen Flächenländern und Stadtstaaten auf, mit geringeren Anteilen im Übergangssektor (21 bzw. 24 %) und höheren Anteilen im Schulberufssystem (ca. 31 bzw. 26 %). In den westdeutschen Flächenländern hingegen mündete knapp ein Drittel in den Übergangssektor – bei erkennbaren Streuungen zwischen den Ländern –, während das Schulberufssystem mit rund einem Fünftel der Neuzugänge geringere Anteile aufweist. Die zwischen den Ländern zu beobachtende Varianz der Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren verweist auf erheblich unterschiedliche Chancen für eine vollqualifizierende Ausbildung (**Abb. E1-4A**, **Tab. E1-4web**).

Erhebliche Strukturveränderungen im Schulberufssystem

Das Schulberufssystem hat nicht nur in den ostdeutschen Flächenländern und den Stadtstaaten einerseits und den westdeutschen Flächenländern andererseits einen unterschiedlichen Ausbaugrad. Sondern es haben sich auch fast unbemerkt von der öffentlichen Wahrnehmung innerhalb des Schulberufssystems gravierende strukturelle Veränderungen vollzogen, deren Ausmaß und Dynamik sowie Effekte auf die Ausbildung erst bei einer Betrachtung nach Länder- und Berufsgruppen nachdrücklich erkennbar werden (**Abb. E1-2**, **Tab. E1-5web**, **Tab. E1-6web**, **Tab. E1-7web**)

Rückgang von Assistenz- und doppelqualifizierenden Ausbildungen, ...

In den ostdeutschen Flächenländern reduziert sich das Schulberufssystem nahezu vollständig auf Berufe im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen. Schulische Ausbildungen außerhalb des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung (BBiG/HwO), z.B. kaufmännische oder Medienassistenzberufe, nehmen zwar in Ost wie West ab, spielen jedoch in den Stadtstaaten, vor allem in Hamburg, und in den westlichen Flächenländern eine noch größere Rolle (**Tab. E1-6web**). Gleiches gilt für Ausbildungen an Berufsfachschulen nach BBiG/HwO, d.h. in dualen Berufen. Diese waren ohnehin schwach ausgebaut und können lediglich in Berlin als nennenswerte Kompensation eines schwierigen Ausbildungsmarktes betrachtet werden, sind aber auch dort deutlich abnehmend (**Abb. E1-2**, **Tab. E1-6web**).

... bei gleichzeitigem Ausbau in Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen

Ein differenzierter Blick auf die Berufsgruppen zeigt in den Gesundheits- und Krankenpflegeberufen sowie in den sozialpflegerischen Berufen eine Steigerung um ca. die Hälfte, bei Erzieher- und Kinderpflegeberufen verdoppeln sich die Zahlen.

Während Berufe in der Mediengestaltung zunehmen, reduzieren sich informationstechnische und kaufmännische Assistenzberufe (**Abb. E1-5A**, **Tab. E1-7web**).

Diese Entwicklung im Schulberufssystem wird man einerseits vor dem Hintergrund des wachsenden Fachkräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungen als wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung in diesem Bereich sehen müssen (vgl. **C4**). Zugleich bedeutet sie andererseits eine Verengung von Berufswahloptionen insbesondere für männliche Jugendliche, die diese Berufe bislang kaum in die engere Wahl nehmen (**Abb. E1-7web**). Behält man im Blick, dass männliche Jugendliche deutlich häufiger als Frauen in den Übergangssektor einmünden (**E3**), so dürften die aktuellen Strukturentwicklungen vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens neue Anforderungen auch an die Berufsorientierung stellen. Zugleich begrenzt diese Entwicklung Ausbildungszugänge für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss, denn Ausbildungen im Bereich Erziehung, Soziales und Gesundheit setzen, abgesehen von den Helferberufen, einen mittleren Schulabschluss voraus. Mit diesen Strukturveränderungen schwinden also auch Ausbildungsalternativen für Gruppen, die von einem erschwerten Ausbildungszugang besonders betroffen sind.

Bei tradiertem Berufswahlverhalten: Beschränkung von Berufswahloptionen im Schulberufssystem für männliche Jugendliche

Sozialstrukturelle Aspekte des Übergangs in die berufliche Bildung

Mittlerer Abschluss bleibt dominierendes Niveau in den vollqualifizierenden Sektoren

Nach schulischer Vorbildung erweist sich der Zustrom in die 3 Sektoren im Grundmuster als stabil (**Abb. E1-6A**, **Tab. E1-9web**). Für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, deren Zahl sich in den letzten beiden Jahren erheblich erhöht hat – ein Effekt der Integration von Schutz- und Asylsuchenden (**E3**) –, verringern sich die Einmündungsquoten in eine vollqualifizierende Ausbildung zwischen 2005 und 2016 von 26 auf 18 %. Die Zugänge von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die sich gegenüber 2005 um ca. 100.000 Personen reduziert haben, weisen einen Anstieg des Anteils in Ausbildung um 4 Prozentpunkte auf (58 %). Für mittlere und hohe Schulabschlüsse bleiben die Muster stabil, 86 bzw. 96 % gehen in eine vollqualifizierende Ausbildung.

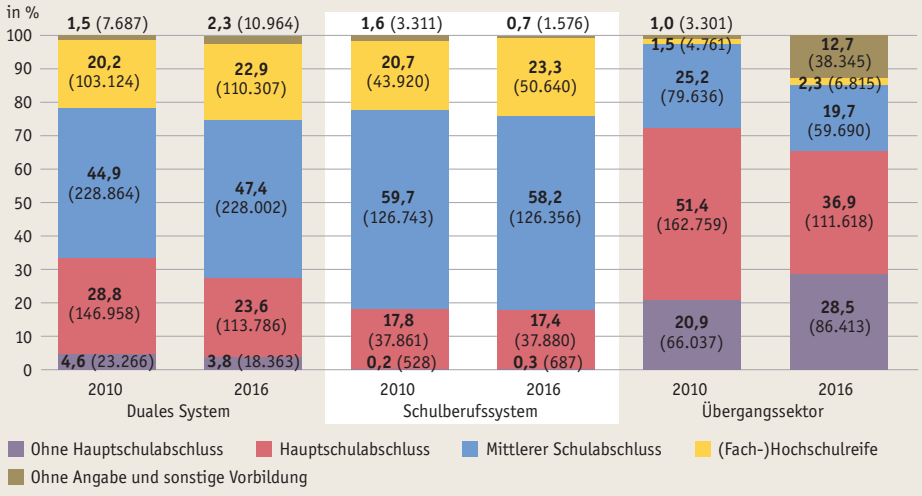
Der Blick auf die Zusammensetzung der Neuzugänge nach schulischer Vorbildung getrennt nach den 3 Sektoren unterstreicht die Bedeutung eines mittleren Schulabschlusses für die Aufnahme einer Ausbildung, jedoch sind auch leichte Verschiebungen zugunsten der Hochschulzugangsberechtigung erkennbar. Deren Anteil steigt auf je 23 % der Neuzugänge im dualen System und im Schulberufssystem an (**Abb. E1-3**, **Tab. E1-2A**). Die Gesamtbetrachtung verdeckt allerdings regionale Besonderheiten: In den Stadtstaaten liegt der Anteil an Neuzugängen mit Hochschulreife im dualen System fast doppelt so hoch wie in den ostdeutschen Flächenländern (35 vs. 18 %) sowie 12 Prozentpunkte über dem Anteil der westdeutschen Flächenländer (**Abb. E1-8web**, **Tab. E1-2A**). Dort zeichnet sich eine Verschiebung zwischen mittleren und höheren Abschlüssen ab, die mit je etwas mehr als einem Drittel nahezu gleiche Anteile in den beiden vollqualifizierenden Sektoren aufweisen. Diese Entwicklung kann nicht allein mit den hohen Anteilen an Studienberechtigten unter den Schulabsolventinnen und -absolventen (vor allem in Hamburg und Berlin) erklärt werden. Vieles spricht dafür, dass die moderne Wirtschafts-, insbesondere Dienstleistungsstruktur den Bedarf an hochqualifizierten Jugendlichen ebenso hat ansteigen lassen.

In Stadtstaaten mittlerer und höherer Abschluss bei den Neuzugängen ins duale System mit 37 % bzw. 35 % nahezu gleichgewichtig

Die Verteilungsrelationen zwischen Männern und Frauen erweisen sich als recht unverändert: Etwas mehr als die Hälfte der männlichen Jugendlichen mündet in das duale System, bei den Frauen sind dies gut zwei Fünftel. Dagegen nehmen Frauen mit 35 % mehr als dreimal so oft wie Männer eine Ausbildung im Schulberufssystem auf. An den größeren Übergangsschwierigkeiten der Männer im Vergleich zu den Frauen hat sich wenig geändert. Mit 36 % münden sie um 13 Prozentpunkte häufiger als Frauen in den Übergangssektor (**Tab. E1-3A**). Die sich in den letzten Jahren vergrößernde Differenz in der Ausbildungseinmündung zuungunsten der Männer muss

Junge Männer immer noch deutlich häufiger im Übergangssektor

Abb. E1-3: Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des Berufsbildungssystems 2010 und 2016 nach schulischer Vorbildung (in % und Anzahl)*



* *Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

→ *Tab. E1-2A*

ebenfalls vor dem Hintergrund der verstärkten Zuwanderung vor allem von jungen Männern gesehen werden.

Fortbestehende Disparitäten zwischen deutschen und ausländischen Neuzugängen mit erheblichen Differenzen zwischen den Ländern

Neben den vorbildungsbezogenen Disparitäten bestehen verfestigte Nachteile für ausländische Jugendliche fort. Ein Viertel ausländischer Neuzugänge findet sich im dualen System, bei den deutschen ist dies rund die Hälfte, mit fast zwei Dritteln sind sie im Übergangssektor deutlich überrepräsentiert (**Abb. E1-9web**, **Tab. E1-3A**). Dass ausländische Neuzugänge wieder verstärkt in den Übergangssektor einmünden, überrascht vor dem Hintergrund der Qualifikationsstruktur von Schutz- und Asylsuchenden nicht (**E3**). Jedoch selbst bei Vorliegen eines gleichen Schulabschlusses fallen die relativen Chancen von ausländischen Jugendlichen schlechter aus (**E4**).

Die Umstrukturierungen im Vorbildungsniveau zugunsten höherer Schulabschlüsse als ein Signal veränderter Qualifikationsanforderungen, aber auch als Ergebnis rationalen Bildungsverhaltens der Jugendlichen mit Blick auf möglichst vielfältige Berufswahloptionen können zu massiven Problemen in der Ausbildungsintegration von Jugendlichen ohne Schulabschluss und von ausländischen Jugendlichen führen, wenn es nicht gelingt, Anschluss- und Abschlussorientierung in den Übergangsmaßnahmen und zugleich eine soziale Öffnung im Ausbildungssystem zu fördern.

Methodische Erläuterungen

Sektoren der beruflichen Ausbildung
Die beruflichen Bildungssysteme (Sektoren) sind nach Bildungsziel und rechtlichem Status der Teilnehmenden unterschieden. Bildungsgänge, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, finden sich im dualen System (Teilzeitberufsschulen, betriebliche Ausbildung), im Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildung) und in der Beamtenausbildung (mittlerer Dienst). Für das duale System ist das kooperative Berufsgrundbildungsjahr hinzugerechnet. 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, die 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 (z. B. Pflichtpraktika im Rahmen der Erzieherinnenausbildung). Eine Aufschlüsselung mit den Fallzahlen findet sich in **Tab. E1-1A**.

Bildungsbericht und Berufsbildungsbericht/Datenreport verwenden beide die Daten der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE). Im Berufsbildungsbericht werden jedoch 4 Sektoren („Berufsbildung", „Übergangsbereich", „Erwerb Hochschulzugangsberechtigung", „Studium") unterschieden. Die Ergebnisse sind daher nur zum Teil miteinander vergleichbar.

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als E2

Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung

Die Angebots-Nachfrage-Relation (M) (ANR) gilt als zentrale berufsbildungspolitische Steuerungsgröße für das duale System. Als solche gibt sie den Jugendlichen Auskunft über ihre durchschnittlichen Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, und den Betrieben, wie weit sie ihre Ausbildungsplätze besetzen können. Den Akteuren der Berufsbildungspolitik kann sie Signale vermitteln, wo sie gegebenenfalls intervenieren müssen. Die ANR variiert nach Regionen und Berufen/Berufsgruppen. Wenn man zudem beide Bestandteile der Relation, Angebot und Nachfrage, separat über einen längeren Zeitraum betrachtet, lässt sich etwas darüber sagen, ob die Dynamik der ANR mehr von der Angebotsseite der Betriebe oder mehr von der Nachfrageseite der Schulabsolventinnen und -absolventen bestimmt wird.

Entwicklung des Ausbildungsmarktes

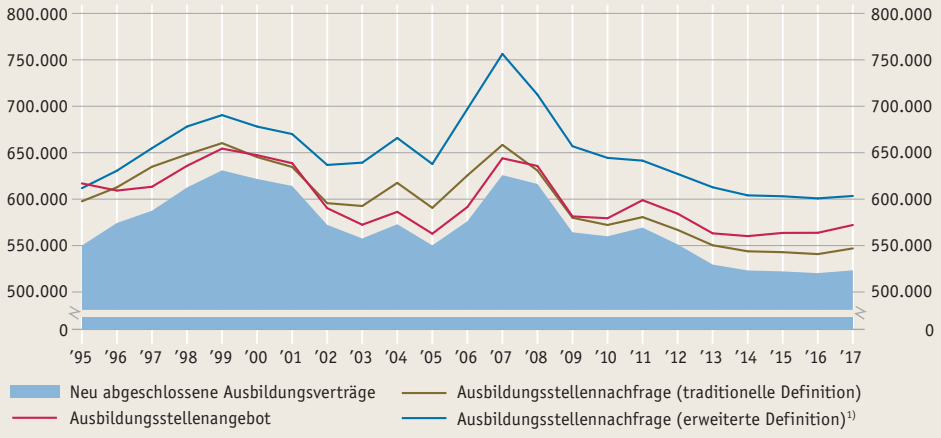
Anhaltende Rückläufigkeit des Ausbildungsmarktes

Der Ausbildungsmarkt unterliegt seit 2007 einer rückläufigen Entwicklung, die sich nach 2013/14 etwas verlangsamt (**Abb. E2-1**). Die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge verringerte sich bis 2017 im Vergleich zu 2007 um 16 % von 625.885 auf 523.290 (**Tab. E2-1A**). Ihre Zahl liegt höher als die der Neuzugänge (**E1**), da auch Verträge von Personen enthalten sind, die ihre Ausbildung fortführen, etwa nach einem Wechsel des Ausbildungsbetriebes. Im selben Zeitraum verzeichnete das Ausbildungsplatzangebot einen Rückgang um 11 % von 644.028 auf 572.226, die Ausbildungsplatznachfrage ging um 20 % auf 603.510 zurück, wobei sich der Rückgang ab 2013 verlangsamt hat und das Angebot 2017 wieder leicht zunahm (**Tab. E2-1A**). Die anhaltende Lücke zwischen Angebot und Nachfrage lässt nach wie vor eine größere Zahl von Jugendlichen (bundesweit ca. 30.000) mit geringen Ausbildungschancen. Damit kann Deutschland auch aktuell kein auswahlfähiges Ausbildungsplatzangebot aufweisen, auch wenn sich rein rechnerisch seit 2011 eine Annäherung abzeichnet.

E 2

Rechnerisch fast Ausgeglichenheit von Angebot und Nachfrage, jedoch erhebliche Anteile unversorgter Bewerber und unbesetzter Ausbildungsstellen

Abb. E2-1: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2017* (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. Fehlender Wert der Ausbildungsplatznachfrage nach erweiterter Definition für 2006 wurde interpoliert.*

1) 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).

Quellen: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September; Bundesagentur für Arbeit (Ausbildungsmarktstatistik) ab 2015 inkl. Abiturientenausbildungen (Datenstand 11. Dezember 2017)

→ Tab. E2-1A

Das Angebot in Berufen für Menschen mit Behinderungen (§ 66 BBiG/§ 42 HwO) sinkt seit 2009. Die Nachfrage bleibt größer als das Angebot (**Tab. E2-4A**). Die ANR fällt sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland auf unter 90 %. Als Einlösung der Verpflichtung der 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich diese Entwicklung kaum verstehen.

In Berufen für Menschen mit Behinderung ANR weiter rückläufig

Regionale und berufsspezifische Disparitäten der ANR

Am Maßstab der ANR differenziert, zerfällt Deutschland in eine Fülle regionaler Ausbildungsmärkte, in denen sich für Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber wie Ausbildungsbetriebe unterschiedliche Chancen stellen, ihre Interessen zu realisieren. Die ostdeutschen Flächenländer haben 2017 einen rechnerisch zwischen Angebot und Nachfrage ausgeglichenen Ausbildungsmarkt. Innerhalb der westdeutschen Flächenländer existiert ein ausgeprägtes Süd-Nord-Gefälle mit dem annähernd ausgeglichenen Ausbildungsmarkt Baden-Württembergs und dem Markt mit Ausbildungsüberhang in Bayern auf der einen und den Ausbildungsmärkten Schleswig-Holsteins, Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens auf der anderen Seite, die wie die Stadtstaaten eine deutliche Unterdeckung aufweisen (**Tab. E2-6web**). Dass diese Differenzen nicht nur auf unterschiedlicher ökonomischer Leistungsfähigkeit beruhen, dafür sprechen die problematischen Ausbildungsmärkte Hamburgs und Hessens, zwei Länder, die zu den ökonomisch stärksten zählen.

Starke regionale Differenzen der Ausbildungsmärkte, ...

... insbesondere ein starkes Süd-Nord-Gefälle in Westdeutschland

Selbst die Länderebene fasst die regionalen Disparitäten nur unzulänglich, da es innerhalb der günstigen Länder problematische Ausbildungsmärkte auf Kreis- bzw. Arbeitsagenturebene ebenso gibt, wie in den eher ungünstigeren Ländern (mehr als) ausgeglichene Bezirke zu finden sind. Die Arbeitsmarktbezirke mit stark unausgeglichenen Ausbildungsmärkten (ANR ≤ 90 %) haben zwischen 2015 und 2017 um 15 % abgenommen und die Bezirke mit einem günstigen Markt für Jugendliche mit einer ANR von über 100 im gleichen Zeitraum um 17 % zugenommen (von 35 auf 41). Trotzdem weisen noch 73 % der Arbeitsmarktbezirke eine ANR von unter 100 auf (**Tab. E2-2A**).

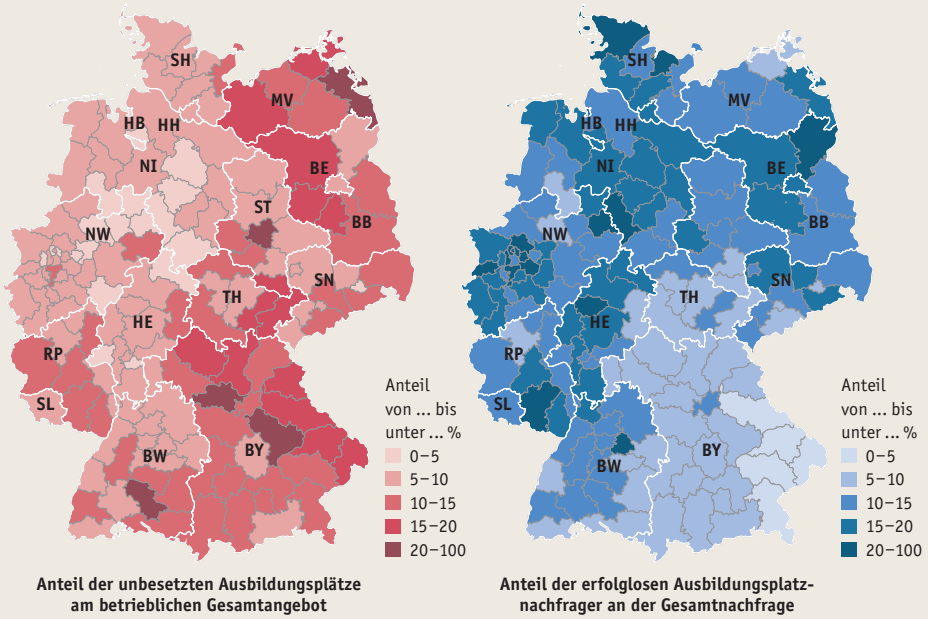
Trotz Verbesserung der ANR immer noch drei Viertel der Arbeitsagenturbezirke mit mehr Nachfrage als Angeboten

Der gestiegene Anteil an unbesetzt gebliebenen Stellen von 9 % (Ostdeutschland über 11 %, Westdeutschland knapp 9 %) und der über die letzten beiden Jahre konstant gebliebene Anteil an unversorgten Bewerberinnen und Bewerber von ca. 13 % verweist auf sich verschärfende Passungsprobleme (vgl. BMBF, 2018, S. 83). Die Ost-West-Betrachtung greift jedoch zu kurz, denn es sind vor allem Arbeitsagenturbezirke in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg sowie partiell auch Sachsen und Sachsen-Anhalt, die durch hohe Anteile unbesetzter Stellen bei zugleich teils ähnlich hohen Anteilen unversorgter Bewerberinnen und Bewerber auffallen. Besetzungsprobleme mit (moderaten) Versorgungsengpässen zeichnen sich in bestimmten Arbeitsagenturbezirken Baden-Württembergs, Bayerns und Thüringens ab, vereinzelt auch in durch überwiegend von Engpässen geprägten Ausbildungsmärkten wie Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hessen. Von zum Teil gravierenden Versorgungsproblemen ist die Mehrzahl der Arbeitsagenturbereiche westlicher Flächenländer im Norden und in der Mitte Deutschlands betroffen. Doch auch dort treten vereinzelt Besetzungs- und Versorgungsprobleme zur selben Zeit auf (**Abb. E2-2**). Diese Passungsprobleme sind mit Mobilitätsfragen und Problemen der Aufrechterhaltung eines wohnort- und betriebsnahen schulischen Ausbildungsangebots verbunden.

Wachsende Passungsprobleme, erkennbar am steigenden Anteil an Regionen mit unbesetzten Stellen und zugleich unversorgten Bewerberinnen und Bewerber

Hinter den regionalen Passungsproblemen können unterschiedliche Einflussfaktoren wie Demografie, Schulabsolventenstruktur, Berufswünsche der Jugendlichen, Wirtschaftsstruktur, regionale Versorgung mit Berufsschulen, alternative Angebote im Schulberufssystem oder auch im Übergangssektor etc. stehen. In Regionen mit zeitgleichen Besetzungs- und Versorgungsproblemen sind – neben bereits bestehenden

Abb. E2-2: Besetzungsprobleme (rot) und Versorgungsprobleme (blau) in der dualen Ausbildung 2017 nach Agenturbezirken (in %)



Visualisierung der Arbeitsagenturbezirke: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Arbeitsbereich 2.1, R.O. Granath; Darstellung der Karte © GeoBasis-DE/BKG 2017 (Daten verändert)

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September 2017, Bundesagentur für Arbeit, Ausbildungsmarktstatistik zum 30. September 2017

Fachkräfteengpässen in bestimmten Berufen – perspektivisch auch Unsicherheiten in der Ausbildungsinfrastruktur zu befürchten.

Polarisierung der ANR in wenige Berufe mit Angebotsüberhang und die Mehrheit mit Nachfrageüberhang

Die berufsspezifische ANR ist weiterhin geprägt von der Polarisierung zwischen einer kleinen Zahl von Berufsgruppen, in denen bundesweit ein Überangebot an Ausbildungsplätzen besteht, und der überwiegenden Anzahl von Berufen, in denen ein Unterangebot vorliegt, sodass die Berufswünsche eines Teils der Jugendlichen nicht realisiert werden können. Das Ausmaß der Unterdeckung lässt sich in 2 Gruppen differenzieren: solche, bei denen die Ausbildungsplatzlücke mehr als 10 % beträgt, und den Berufen, in denen die Lücke weniger als 10 % ausmacht (**Abb. E2-4A**).

Die Berufe mit einem Überangebot an Ausbildungsplätzen sind im Hoch- und Tiefbau, in der Lebensmittelherstellung und -verarbeitung sowie im Tourismus-, Hotel- und Gaststättengewerbe verortet, wobei bei Letzterem der höchste Angebotsüberhang mit einer ANR von 120 auftritt und ein landesweites Phänomen darstellt. All diese Berufe gehören dem unteren Berufssegment an, in dem oft ungünstige Arbeitsbedingungen die Nachfrage dämpfen.

Angebotsmangel im oberen Segment der stark nachgefragten Berufe

Umgekehrt zeichnet sich das Verhältnis von Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung u.a. in Berufen der Unternehmensführung und -organisation, in Informatik- und IKT-Berufen, Rechts- und Verwaltungsberufen sowie in Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufen mit einer ANR zwischen 88 und 90 durch eine starke bundesweite Unterdeckung aus. Diese Berufsgruppen stehen ebenso wie ein Teil derjenigen, bei denen die Unterdeckung unter ca. 10 % liegt, z.B. Berufe der Metallerzeugung und -bearbeitung, der Mechatronik/Energie und Elektroberufe sowie Gesundheitsberufe, im Blickpunkt, wenn über Fachkräftemangel und über Digitalisierung öffentlich debattiert wird.

Entwicklungsbedingungen der ANR

Die nur langsam steigende ANR wie auch die Rückläufigkeit der Neuzugänge zum dualen System (**E1**) sind erklärungsbedürftig. Und dies gilt umso mehr, als sie sich in einer langen günstigen Konjunkturphase mit einem erheblichen Beschäftigungswachstum ereignen, für das man bei einem Ausbildungssystem, das so stark wie das deutsche unmittelbar mit Beschäftigung und Arbeitsmarkt verknüpft ist, eher einen Anstieg des dualen Ausbildungsvolumens erwartet hätte.

Ausbildungsquote fällt im Osten dramatisch, moderat aber auch im Westen

Einen ersten Anhaltspunkt für die Erklärung gibt die Ausbildungsquote Ⓜ, die für die ost- und westdeutschen Länder differenziert ausgewiesen wird. In beiden Ländergruppen geht die Ausbildungsquote zurück, allerdings im Osten seit 2005, im Westen erst seit 2008, vor allem aber mit unterschiedlicher Stärke: Im Osten halbiert sie sich fast, im Westen sinkt sie seit ihrem Hochstand von 2007/08 um etwa einen Prozentpunkt bzw. ein Sechstel.

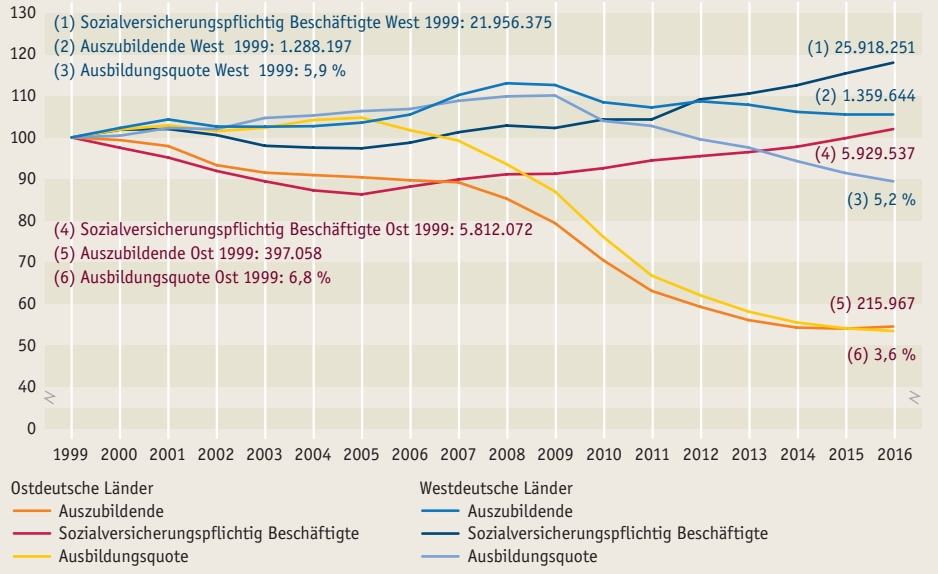
Auseinanderentwicklung von Beschäftigung und Ausbildung in beiden Ländergruppen

Für den Gesamtzeitraum von 1999 bis 2016 lassen sich 2 Phasen unterscheiden (**Abb. E2-3**, **Tab. E2-5web**): In der ersten Phase von 1999 bis 2005/06 verlaufen im Osten Beschäftigung und Ausbildung[1] etwas regressiv in etwa parallel mit einem leichten Übergewicht der Ausbildung; danach steigt die Beschäftigungskurve bis 2016 kontinuierlich an, und es fällt zugleich die Ausbildungsquote dramatisch ab, sodass es fast zu deren Halbierung kommt. Im Westen verlaufen Ausbildung und Beschäftigung mit leicht ansteigender Tendenz bis etwa 2008, wobei die Ausbildung immer einen größeren relativen Anstieg als die Beschäftigung hat. Ab 2009 schneiden sich die Kurven, die Beschäftigung geht weiter nach oben, die Ausbildung geht deutlich nach unten, sodass auch die Ausbildungsquote nach unten gedrückt wird.

Sinkende Ausbildungsquote auch ein Effekt veränderter Qualifikationsstruktur der Beschäftigten, ...

Man kann von einer phasenverschobenen Parallelentwicklung mit unterschiedlich starken Ausschlägen in beiden Ländergruppen sprechen, die insbesondere vor dem Hintergrund der qualifikationsspezifischen Beschäftigtenstruktur zu betrachten ist: Seit 1999, ab 2005 jedoch stärker und ab 2012 mit erneuter Progression steigt

Abb. E2-3: Auszubildende, sozialversicherungspflichtig Beschäftigte und Ausbildungsquote 1999 bis 2016 nach Ländergruppen (Index 1999 = 100)



Quelle: Beschäftigte nach Berufen (KldB 2010) und KldB 1988 (Zeitreihe Quartalszahlen); Baas & Baethge, 2017.

→ *Tab. E2-5web*

1 *Die Ausbildungszahlen umfassen immer die Auszubildenden aller Jahre, nicht – wie in **E1** und bei der ANR – die Neuzugänge im jeweiligen Jahr.*

die Quote der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten mit Hochschulabschluss in Ost- wie in Westdeutschland an. Die Quote für Beschäftigte mit Ausbildungsabschluss sinkt im gleichen Zeitraum moderat in Ostdeutschland, stärker für Personen ohne Ausbildungsabschluss. In Westdeutschland bleibt die Zahl der Beschäftigten mit Berufsabschluss annähernd stabil, der Anteil der Beschäftigten ohne Ausbildungsabschluss geht zunächst leicht zurück und steigt wieder seit 2012, ohne das Ausgangsniveau von 1999 zu erreichen (**Abb. E2-7web**). Insgesamt zeigt sich, dass der Beschäftigungszuwachs in den letzten Jahren vor allem im oberen Qualifikationssegment passiert, der aber das starke Absinken der Ausbildungsquote nicht allein erklärt. Denn bezieht man die Ausbildungsquote ausschließlich auf die Beschäftigten bis zur mittleren Qualifikationsebene, dann entwickeln sich auch dort Beschäftigung und Ausbildung auseinander.

... erklärt jedoch nur teilweise den Rückzug aus der Ausbildung, vor allem im Osten

Extremer Ausbildungsplatzrückgang in den ostdeutschen Ländern

Für die Ost-West-Unterschiede in der Ausbildungsquote liefert die getrennte Betrachtung der beiden Größen der ANR, Angebot und Nachfrage, seit 2008 Anhaltspunkte. Im Osten fallen beide Größen sehr viel stärker als im Westen, was bei der Nachfrageentwicklung auf den früher einsetzenden und größeren demografischen Abschwung zurückzuführen ist. Wenngleich man den Rückgang der Neuzugänge zur dualen Ausbildung (**E1**) auch mit der demografischen Entwicklung in Verbindung bringen muss, so zeichnet sich jedoch auch im gleichen Zeitraum im Osten ein massiver Abbau des Ausbildungsangebots ab. Dieser reicht von 24 % in Sachsen bis 38 % in Mecklenburg-Vorpommern (**Abb. E2-5A**). Zwar sind Interaktionseffekte zwischen Angebot und Nachfrage nicht auszuschließen, wahrscheinlicher sind jedoch relativ unabhängige Entwicklungen beider Größen voneinander.

Rückläufigkeit der Ausbildungsquote vor allem bei Klein- und Mittelbetrieben

Dafür spricht nicht allein die starke Auseinanderentwicklung von Beschäftigung und Ausbildung in Ostdeutschland (**Abb. E2-3**), sondern auch die extreme Rückläufigkeit der Ausbildungsquote nach Betriebsgrößen, die sich gravierend in ihrer Größenordnung und vor allem auch darin von der in Westdeutschland unterscheidet, dass sie alle Betriebsgrößenklassen ziemlich gleichmäßig erfasst. Man kann also von unterschiedlichen Entwicklungsverläufen zwischen Ost und West sprechen. Perspektivisch am folgenschwersten erscheint für beide Regionen – für den Osten aber noch sehr viel gravierender –, dass sich die Klein- und Mittelbetriebe (bis 49 Beschäftigte), die quantitativ das Rückgrat der dualen Ausbildung darstellen, zu großen Teilen mit aktuell fast der Hälfte der Ausbildungsverhältnisse aus der Ausbildung zurückziehen (Baas & Baethge, 2017, S. 39) (**Abb. E2-6web**, **Tab. E2-7web**). Das Problem des partiellen Rückzugs der Betriebe aus der Ausbildung liegt nicht allein im Verlust an Ausbildungsplätzen. Schwerwiegender noch erscheint, dass damit auch Ausbildungsinfrastruktur verloren gehen kann, die nicht kurzfristig wiederaufzubauen ist. Es erscheint völlig unklar, wie in Ostdeutschland perspektivisch der Fachkräftebedarf sichergestellt werden soll.

Rückzug der Betriebe aus der Ausbildung: Verlust an Ausbildungsinfrastruktur

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. Nach der traditionellen Definition ist das Angebot die Summe der bis zum 30. September eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Stellen. Die Nachfrage umfasst Neuverträge und noch nicht vermittelte/versorgte Bewerberinnen und Bewerber. Das Angebot, stärker noch die Nachfrage sind mit diesem Verfahren systematisch untererfasst.

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

Ausbildungsquote
Die Ausbildungsquote ist definiert als Anteil der Auszubildenden (nicht jedoch Praktikanten oder Volontäre) an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten eines Betriebes. Beamte, Selbstständige und ähnliche Personengruppen werden nicht berücksichtigt.

Übergangssektor: Struktur und Entwicklung

Teile im Bildungsbericht 2016 als E1

Der Übergangssektor ist durch eine Vielfalt an Maßnahmen mit verschiedenen institutionellen Strukturen sowie durch eine Heterogenität in den Zielen und curricularen Schwerpunkten gekennzeichnet. Im Wesentlichen lassen sich die Maßnahmen dabei 2 übergeordneten Gruppen mit unterschiedlichen Verantwortungs- und Finanzierungsstrukturen zuordnen: den betriebsnäheren Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit und den in Länderverantwortung liegenden schulischen Berufsvorbereitungsangeboten. Gemeinsames Merkmal dieser Angebote ist, dass sie keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss vermitteln, der Ansprüche auf Anrechnung für eine Ausbildung[2] sichert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 97). In den letzten Jahren ist in einzelnen Ländern Bewegung aufgekommen, die schulischen Übergangsangebote, die bis dato unverbunden nebeneinanderstanden, stärker zu koordinieren oder zu integrieren.

Angebotsstrukturelle Entwicklungen im Übergangssektor

Deutlicher Rückbau des Übergangssektors zwischen 2007 und 2014, dann erneuter Anstieg

Bei den Neueinmündungen in den Übergangssektor ist zunächst ein stets fallender Trend zwischen 2005 bis 2014 zu beobachten. Die Neueinmündungen haben sich stetig von ca. 418.000 auf ca. 252.000 um 40 % reduziert. Ab 2015 ist ein erneuter Anstieg um ca. 20 % zu erkennen; 2016 waren knapp 303.000 und 2017 ca. 292.000 Neuzugänge im Übergangssektor zu verzeichnen (**Abb. E3-3A**, **Abb. E1-1**, **Tab. E3-2A**).

Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit stark rückläufig, ...

Angebotsstrukturell ist zunächst auf einen auffälligen Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland einzugehen: Der Übergangssektor war in den ostdeutschen Flächenländern im betrachteten Zeitraum durch vergleichsweise hohe Anteile an Neuzugängen in von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Maßnahmen geprägt. Die Förderung der berufsvorbereitenden Maßnahmen (BvB) und der Einstiegsqualifizierung (EQ) nahm seit 2009 mit einem Anteil von 56 % aller Neuzugänge im Übergangssektor kontinuierlich ab und erreichte 2016 einen Tiefststand von 38 %. In den westdeutschen Flächenländern hatten diese Maßnahmen ebenfalls 2009 einen Höhepunkt, allerdings mit halb so hohem Anteil (27 %), der bis 2016 mäßig um 4 Prozentpunkte sank. In den Stadtstaaten fiel der Anteil im gleichen Zeitraum drastisch von 41 auf 14 % (**Tab. E3-1A**). Mit dem starken Rückbau dieser arbeitsmarktnäheren Maßnahmen verbindet sich einerseits eine Annäherung der Förderstrukturen, ohne dass es zu einer Aufhebung des strukturellen Gefälles zwischen den Ländergruppen kommt. Andererseits gewinnen damit die schulischen Maßnahmen im Übergangssektor überall an relativem Gewicht (**Abb. E3-1**, **Abb. E3-4web**, **Tab. E3-1A**).

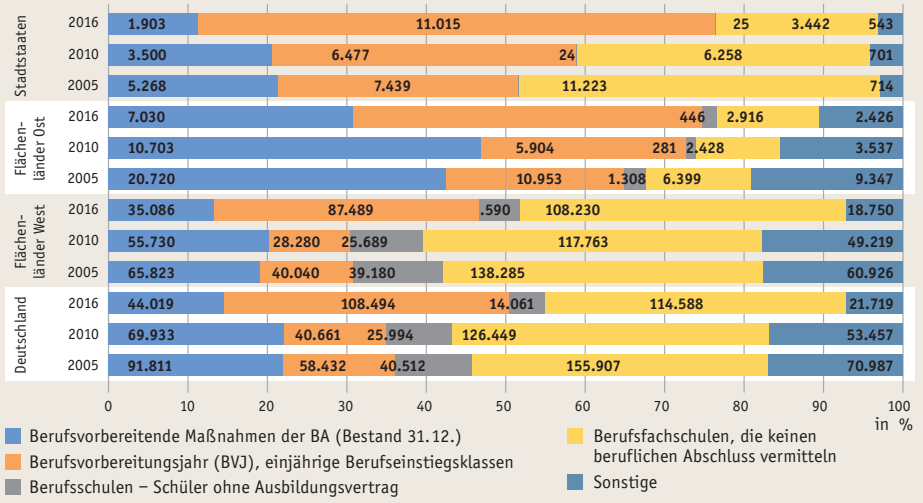
... Übergangssektor zunehmend „Ländersache“

Das heißt, in Ost- wie in Westdeutschland ist inzwischen die Förderung von Jugendlichen im Übergangssektor überwiegend in der Länderverantwortung, die die Maßnahmen nicht nur finanzieren, sondern insbesondere strukturell und curricular ausgestalten sowie personell absichern. Diese Entwicklung macht auf eine zunehmend pädagogisch-professionell gestaltete Übergangsphase aufmerksam, denn anders als arbeitsplatznahe betriebliche Übergangsangebote handelt es sich bei diesen Angeboten um nach didaktischen und lernpsychologischen Kriterien aufbereitete Lernarrangements. Gleichwohl sind in den meisten Ländern die schulischen Übergangsangebote mit mehr oder weniger stark curricular verankerten betrieblichen Praxisphasen verknüpft, die vor allem die Berufsorientierung unterstützen und das Kennenlernen arbeitsbezogener Sozialisationskontexte fördern sollen.

Wachsende Pädagogisierung beruflicher Übergangsprozesse

2 *Eine Ausnahme stellen die Angebote an Berufsfachschulen in Baden-Württemberg dar, die teils über Ausbildungs(vor)verträge Anrechnungsoptionen einschließen.*

Abb. E3-1: Neuzugänge in die Maßnahmen des Übergangssektors 2005, 2010 und 2016 nach Ländergruppen* (Anzahl, in %)



* *Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

→ *Tab. E3-1A*

Reorganisation des Übergangssektors: Rückgang der Berufsfachschulen in der Mehrzahl der Länder, Zunahme und Neuausrichtung von BVJ und BEK

Ein Blick auf die Entwicklung der Übergangsmaßnahmen in Länderverantwortung verweist auf folgende strukturelle Veränderungen: Dem Abbau des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) steht eine relative Erhöhung der Anteile der Berufsvorbereitungs- und -einstiegsmaßahmen (BVJ und BEK) gegenüber (**Tab. E3-1A**). Bei diesen beiden Maßnahmen handelt es sich um Angebote zur Erfüllung der Schulpflicht und zur beruflichen Orientierung, zum Teil auch mit der Möglichkeit des Erwerbs eines Hauptschulabschlusses. Eine weitere Entwicklung lässt sich bei den Berufsfachschulen beobachten, in deren Angebote vor allem marktbenachteiligte Jugendliche einmünden (**Abb. E3-5web**, **Tab. E3-3A**): In den Stadtstaaten wurden diese deutlich zurückgefahren und in Hamburg nahezu abgeschafft. In Ostdeutschland spielten sie mit Ausnahme von Brandenburg traditionell kaum eine Rolle. In Westdeutschland waren diese Angebote mit Ausnahme von Bayern stark ausgebaut worden, sind jedoch außer in Nordrhein-Westfalen überall rückläufig. In Baden-Württemberg lässt sich der hohe Anteil durch eine spezielle Ausbildungstradition erklären: Ein Großteil der Jugendlichen mündet nach Abschluss der einjährigen Berufsfachschule direkt ins zweite Ausbildungsjahr ein (Dionisius, Illiger & Schier, 2015, S. 6).

Berufsfachschulen ohne Abschluss – eine heterogene Schulform mit unklarer Effektivität

Übergangsangebote der Berufsfachschulen stellen nach Inhalt, Funktion und Dauer keine einheitliche Schulform dar. So variieren die Optionen des Nachholens eines (meist mittleren) Schulabschlusses und/oder der (formalen, selten realen) Anrechnung auf eine duale Ausbildung; in einzelnen Ländern haben sie auch nur eine ausschließlich berufsvorbereitende Funktion ohne Abschluss und Anrechnung. Welche Funktion künftig den Berufsfachschulen bei einer veränderten Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens zukommt (Stichwort: Zweigliedrigkeit, Gemeinschaftsschulen), wird zu beobachten bleiben.

Das Wachstum von BVJ und BEK, insbesondere in den letzten beiden Jahren, steht maßgeblich in Verbindung mit der 2015 bis 2016 verstärkten Zuwanderung. Während sich die Anzahl der Deutschen in diesen Maßnahmen in der letzten Dekade reduzierte (ca. 47.000 im Jahr 2005 und ca. 36.000 im Jahr 2016), erhöhte sich die Anzahl der Ausländerinnen und Ausländer im gleichen Zeitraum von rund 11.000 auf über 72.000 (**Tab. E3-4A**). Diese Entwicklung ist bundesweit – außer in Brandenburg, wo

diese Gruppe in Berufsfachschulen ohne Abschluss einmündet – zu erkennen (**Abb. E3-5web**, **Tab. E3-5A**). Ein nicht unbeträchtlicher Anteil der ausländischen Neuzugänge im Übergangssektor stammt aus Kriegs- und Krisenländern (**Tab. E3-6A**).

Sozialstrukturelle Merkmale der Neuzugänge

In allen Ländern mehr ausländische Jugendliche im Übergangssektor als noch 2005

Hatten 2005 noch 86 % der in den Übergangssektor neu eingemündeten Jugendlichen eine deutsche Staatsangehörigkeit und 14 % eine ausländische, so beläuft sich dieses Verhältnis aktuell auf 64 zu 36 % (**Abb. E3-2**). Diese Veränderung steht im Einklang mit der Entwicklung des Anteils der ausländischen Bevölkerung im ausbildungsrelevanten Alter nach Ländern, die insbesondere auf die Zuwanderung Schutz- und Asylsuchender in den letzten Jahren zurückzuführen ist (**Tab. E3-9web**).

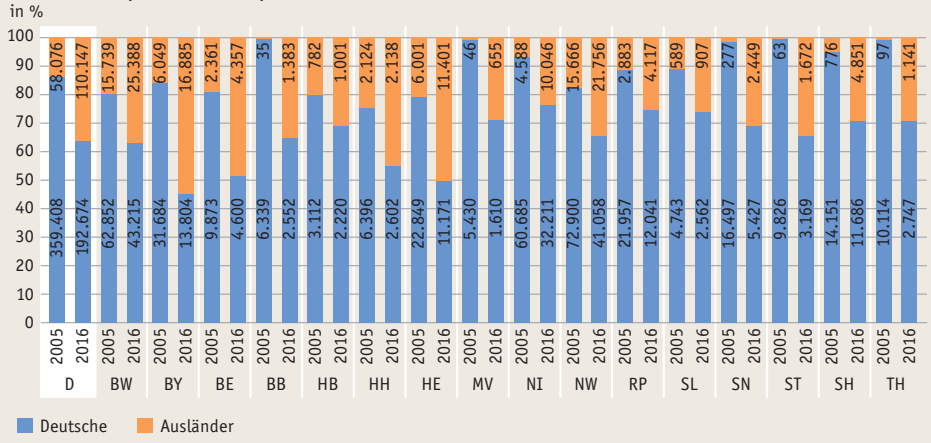
Enorme Anstrengungen der Länder: zügige Bereitstellung von Angeboten der Berufsvorbereitung mit Sprach- und Integrationsunterricht

Über alle Sektoren hinweg reduzierte sich von 2005 bis 2016 der Anteil der ausländischen Neuzugänge mit Hauptschulabschluss um ca. 25 Prozentpunkte, indessen stieg der Anteil ohne Hauptschulabschluss um ca. 20 und der mit sonstiger Vorbildung um 8 Prozentpunkte. Der Anteil ausländischer Jugendlicher ohne Schulabschluss war mit 41 % nahezu doppelt so hoch wie bei den deutschen Jugendlichen, einen Hauptschulabschluss wiesen etwa halb so viele ausländische Jugendliche im Vergleich zu den deutschen auf (20 vs. 47 %) und insbesondere war der Anteil einer unbekannten schulischen Vorbildung, der insgesamt ca. 30 % ausmachte, bei den ausländischen Personen stark angestiegen (**Abb. E3-6web**, **Tab. E3-8web**).

Hohe Heterogenität der Maßnahmen für Schutz- und Asylsuchende zwischen den Ländern

Herausforderungen im Übergangssektor, die vor allem die Länder betreffen, zeichnen sich auf 2 Ebenen ab: einerseits die sich verändernde Angebotsstruktur mit curricularen Reformen und andererseits die veränderte Zusammensetzung dieser Gruppe von Jugendlichen. Bundesweit bilden berufsvorbereitende Bildungsgänge an beruflichen Schulen das quantitativ wichtigste Angebot, wobei Zeitdauer der Maßnahmen, curriculare Ausgestaltung, Abschluss- oder Anschlussorientierung, Altersgrenzen etc. hohe Spannweiten aufweisen. Aufgrund der Zweijährigkeit vieler Maßnahmen lassen sich gegenwärtig noch keine Erkenntnisse über deren Erfolg ableiten. Die heterogene Vorbildungsstruktur und die veränderten Herkunftskonstellationen der Jugendlichen dürften dabei besondere Anforderungen für die Lehrkräfte darstellen, ebenso die geforderte Kombination von Ausbildungsvorbereitung, Sprachförderung, Unterstützung in Alltagsbelangen und Förderung der sozialen Integration.

Abb. E3-2: Neuzugänge* in den Übergangssektor 2005 und 2016 nach Ausländerstatus (Anzahl, in %)



* *Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

→ *Tab. E3-7web*

Neu im Bildungsbericht 2018

Kompetenzen und Übergänge in Ausbildung

Mit dem Nationalen Bildungspanel (NEPS)G ist es erstmals möglich, die Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung genauer nachzuvollziehen und die Bedeutung von Kompetenzen für den Zugang in die Sektoren der beruflichen Ausbildung herauszuarbeiten. Betrachtet werden Kompetenzen in den zentralen Domänen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik, deren Relevanz für die Ausbildungseinmündung – bei unterschiedlichem Gewicht nach Berufen – vielfach belegt wurde. Dies kann darüber Aufschluss geben, inwieweit gelingende Übergänge in Ausbildung oder in bestimmte Ausbildungsberufsgruppen mit spezifischen Kompetenzausprägungen zusammenhängen.

Ersteinmündung von Schulentlassenen in berufliche Ausbildung

Große Chancenunterschiede bei der Ersteinmündung in Ausbildung nach schulischer Vorbildung

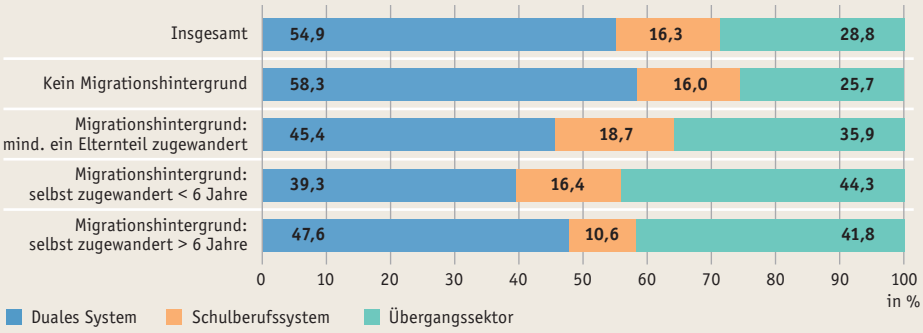
Jugendliche Schulentlassene mit maximal mittlerem SchulabschlussM, die im NEPS seit der 9./10. Klasse regelmäßig zu ihren Bildungsepisoden befragt werden, wiesen bei der ErsteinmündungM in die Sektoren der beruflichen Ausbildung das bereits aus der Analyse der Neuzugänge (**E1**) bekannte Verteilungsmuster nach schulischer Vorbildung auf: Jugendliche ohne Hauptschulabschluss münden (zunächst) überwiegend in den Übergangssektor (ca. 71 %), nicht einmal ein Drittel beginnt eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Von den Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss mündet knapp die Hälfte, von jenen mit mittlerem Schulabschluss rund 16 % in den Übergangssektor (**Abb. E4-6web**, **Tab. E4-1A**).

Verstetigte Übergangsprobleme für Jugendliche mit Migrationshintergrund, vor allem für selbst zugewanderte Jugendliche

Unter den individuellen Merkmalen von besonderem Interesse ist der MigrationshintergrundM, da die Neuzugänge in der (Berufs-)Schulstatistik nur nach Staatsangehörigkeit differenziert werden. Hier zeigen die Daten, dass generell Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestehen, die jedoch in Abhängigkeit vom Generationenstatus unterschiedlich stark ausgeprägt sind. So münden Jugendliche, die hier geboren wurden, aber bei denen mindestens ein Elternteil zugewandert ist, zu etwa 36 % in den Übergangssektor, Jugendliche, die selbst zugewandert sind, dagegen zu mehr als zwei Fünfteln (**Abb. E4-1**, **Tab. E4-2A**).

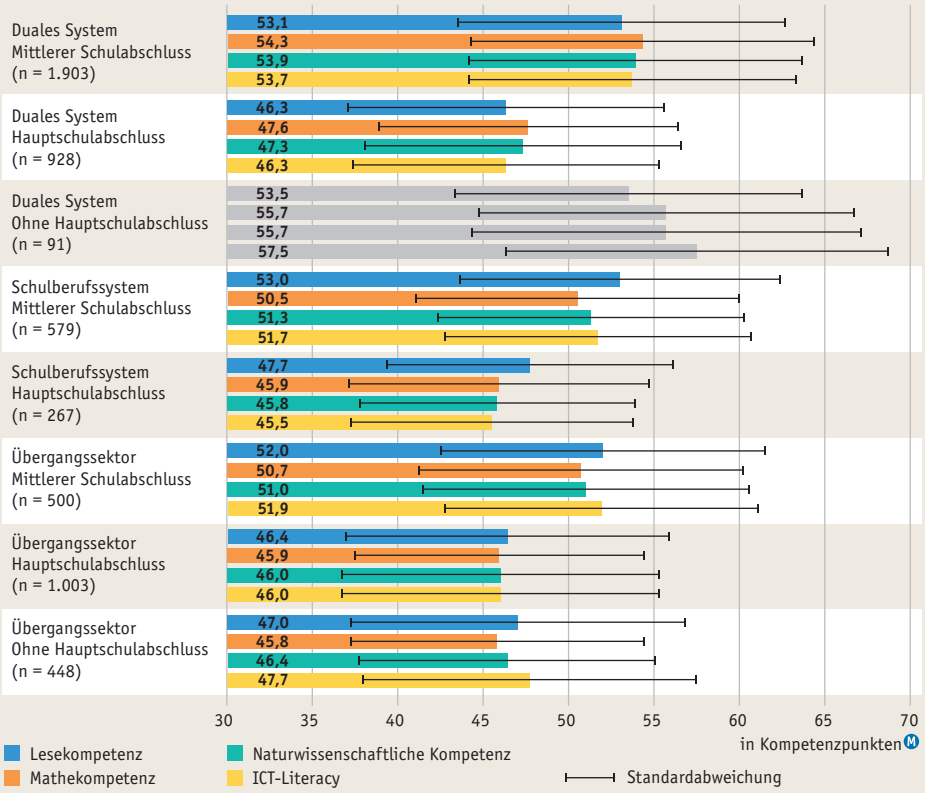
Betrachtet man die KompetenzausprägungenM der eingemündeten Jugendlichen in den zentralen Domänen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und ICT (Informatik) innerhalb der 3 Sektoren der beruflichen Bildung gestaffelt nach Vorbildungsniveau, so bestätigen die Analysen die in Large Scale Assessments aufgedeckten

Abb. E4-1: Ersteinmündung M von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (2011/12) in die berufliche Ausbildung nach Ausbildungssektoren und Migrationshintergrund (in %)



Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Welle 1 bis 9 (2011/12 bis 2016/17), doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.0, gewichtete DatenM, eigene Berechnungen

Abb. E4-2: Ersteinmündung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (2011/2012) in die berufliche Ausbildung nach Ausbildungssektoren, schulischer Vorbildung und Kompetenzdomäne* (Mittelwert, Standardabweichung, in Kompetenzpunkten)



* *Standardisierung der Personenfähigkeitsschätzer aller einmündenden Personen in die berufliche Bildung (Mittelwert = 50; Standardabweichung = 10). Fehlende Werte wurden imputiert. M Unsichere Werte wurden ausgegraut, nicht ausgewiesen wurden Zugänge ohne Hauptschulabschluss im Schulberufssystem (28 Fälle).*

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Welle 1 bis 9 (2011/12 bis 2016/17), doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.0, ungewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ *Tab. E4-3web*

Relativ geringe Kompetenzunterschiede bei Neuzugängen mit Hauptschulabschluss im Übergangssektor und in den beiden vollqualifizierenden Sektoren

Kompetenzunterschiede nach Schulabschluss. Jugendliche mit mittlerem Abschluss weisen in allen 3 Sektoren die jeweils höchsten Kompetenzausprägungen auf (**Abb. E4-2**, **Tab. E4-3web**). Hervorzuheben ist, dass die Jugendlichen, die den Sekundarbereich I mit einem Hauptschulabschluss verlassen haben, in allen 3 Sektoren, also auch im Übergangssektor, annähernd die gleichen Kompetenzausprägungen und -streuungen aufweisen. Ähnliches gilt für Personen mit mittlerem Abschluss.

Jugendliche im Übergangssektor besitzen teils auch höhere Kompetenzen als jene in Ausbildung

Im Gegensatz zur öffentlichen Wahrnehmung, in der mit Jugendlichen im Übergangssektor nicht selten niedrige Kompetenzen verbunden werden, die teils auch als Ursache für das Scheitern bei der Ausbildungsplatzsuche gelten, zeigen die Ergebnisse Überschneidungen in den Kompetenzniveaus zwischen Jugendlichen, deren Ausbildungsplatzsuche erfolgreich verlaufen ist, und Jugendlichen, die zunächst mit einer Alternative im Übergangssektor vorliebnehmen mussten oder sich dafür entschieden haben (**Abb. E4-2**, **Tab. E4-3web**). Friktionen bei der Ausbildungseinmündung hängen offensichtlich viel weniger von den Kompetenzen der Jugendlichen ab, als dies in der Öffentlichkeit mitunter diskutiert wird. Vielmehr unterliegen Ausbildungseinstiege einem komplexen Wirkungsgefüge aus regionalen Ausbildungsmarkteinflüssen und Bildungsangeboten sowie individuellen Merkmalen und Herkunftsfaktoren.

Segmentation von Berufsgruppen nach Kompetenzen

Mit der sozialen Stratifikation nach Berufen verbinden sich unterschiedlich erfolgreiche Erwerbslaufbahnen, Einkommen und soziale Anerkennung. Es kann mit NEPS-Daten erstmals geprüft werden, welchen Einfluss über den Schulabschluss hinaus Kompetenz- und Herkunftsmerkmale auf die Einmündung in verschiedene Berufsgruppen haben und welche Kompetenzprofile sich bei den Berufsgruppen abzeichnen. Bei der Zusammenfassung von Berufen wird auf die in verschiedenen Bildungsberichten dargestellte Bildung von Berufsgruppen zurückgegriffen. Diese lassen sich nach dem in ihnen dominanten Vorbildungsniveau 4 Berufssegmenten Ⓜ zuordnen.

Auffällige und erwartete Kompetenzunterschiede in den Berufssegmenten, ...

Zunächst wird bei deskriptiver Betrachtung deutlich, dass Differenzen in den Kompetenzausprägungen nach den Berufsgruppen vorliegen. Aber auch innerhalb der Berufsgruppen zeigen sich durchaus verschiedene Kompetenzprofile (**Abb. E4-5web**, **Tab. E4-5web**). Zu den Berufen, in denen Jugendliche mit niedrigeren Kompetenzen einmünden, gehören die Verkaufs-, Hotel- und Gaststätten- sowie Bauberufe. Im mittleren Kompetenzbereich liegt die Gruppe medizinisch-pflegerischer und erzieherischer Berufe, in der oberen Mitte die Büro- und Verwaltungsberufe sowie die gewerblichen Metallberufe. Überdurchschnittliche Kompetenzwerte weisen die Neuzugänge in IT- und kaufmännisch-verwaltenden Berufen, aber auch in den gewerblich-technischen Elektro-/Elektronikberufen auf.

... mit spezifischen Kompetenzprofilen in den Berufsgruppen

In Abhängigkeit von den Kompetenzprofilen finden Selbst- und Fremdselektionsprozesse bei der Ausbildungseinmündung in bestimmte Berufe statt, die neben Fähigkeitsselbstzuschreibungen und Interessen aber auch von den Angeboten auf dem Ausbildungsmarkt abhängig sind und vielen anderen Einflussfaktoren, z. B. familiären Netzwerken, unterliegen. So fällt auf, dass gerade Jugendliche mit höheren Lesekompetenzen und tendenziell niedrigeren Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik eher in Berufen der Gesundheit, Pflege, Kinderbetreuung und Erziehung zu finden sind. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich für gewerblich-technische Metallberufe, die über niedrigere Lesekompetenzen verfügen, jedoch höhere Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften aufweisen. Annähernd gleichgewichtig sind die Kompetenzen in den betrachteten Domänen bei Jugendlichen, die in kaufmännisch-verwaltende Berufe eingemündet sind, wo Lese- und mathematische Kompetenzen gleichermaßen gefordert sind (**Abb. E4-5web**, **Tab. E4-5web**).

Einflussfaktoren auf die Einmündung in Ausbildung

Über den Schulabschluss hinaus größere Wahrscheinlichkeit der Einmündung ins duale System bei besseren mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen

Werden nunmehr verschiedene bildungs- und herkunftsbezogene Merkmale simultan mit Blick auf die Einmündung in eine duale Ausbildung und in das Schulberufssystem betrachtet (Jugendliche mit Einmündung in den Übergangssektor als Referenzgruppe), so bestätigen die Ergebnisse der binomial logistischen Regressionen (**Tab. E4-4web**), dass sich die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Einmündung bei Vorliegen maximal eines Hauptschulabschlusses um durchschnittlich 32 % (im Schulberufssystem) bzw. 34 % (im dualen System) verringert. Für die Einmündung in das duale System erhöhen bessere mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Ausbildungsplatzsuche. Der Einfluss dieser beiden Kompetenzen lässt sich vor allem durch die Berufsstrukturen des dualen Systems mit starker technisch-gewerblicher, handwerklicher und kaufmännischer Prägung erklären (**Abb. E4-4A**, **Abb. E4-8web**, **Tab. E4-4web**).

Eine durchschnittlich um ca. 6 % geringere Wahrscheinlichkeit der Einmündung in das Schulberufssystem ist für Jugendliche festzustellen, deren Vater über maximal einen Hauptschulabschluss verfügt. Darüber hinaus gelingt Jugendlichen, die auf bildungsrelevante Ressourcen zurückgreifen können, die Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung im Durchschnitt mit einer um ca. 8 bis 9 Prozentpunkte

höheren Wahrscheinlichkeit. Unterstützungsleistungen der Eltern werden für die Einmündung ins duale System relevant und verbessern dort je nach Kriterium deren Wahrscheinlichkeit durchschnittlich um 6 bis 9 %. Ein Migrationshintergrund wirkt sich – bei sonst gleichen Voraussetzungen (Schulabschlüsse, Kompetenzausprägungen, Elternunterstützung) – nachteilig (bei einer um ca. 5 Prozentpunkte geminderten Wahrscheinlichkeit) auf die Ausbildungseinmündung in das duale System aus, nicht jedoch in das Schulberufssystem (**Tab. E4-4web**).

Migrationsbedingte Disparitäten offenbar berufsgruppenspezifisch

Da mit den Berufsgruppen bestimmte Kompetenzprofile verbunden sind (s.o.), lohnt ein Blick auf einzelne Berufsgruppen, von denen 2, die IT- und kaufmännischen Berufe sowie Gesundheits- und Pflegeberufe, betrachtet werden. Zunächst bleibt festzuhalten, dass das Vorliegen maximal eines Hauptschulabschlusses die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Einmündung in eine der beiden Gruppen um 25 bzw. 23 % senkt. Die elterliche Unterstützung im Bewerbungsprozess, für die bei der Einmündung ins duale System ein signifikanter Effekt belegt werden konnte, weist bei beiden Berufsgruppen keinen systematischen Einfluss auf. Benachteiligungen bei Personen mit Migrationshintergrund, die bei der generellen Einmündung ins duale System festgestellt werden mussten, sind bei Aufnahme einer Ausbildung in IT- und kaufmännischen Berufen oder bei den Gesundheits-/Pflegeberufen nicht zu beobachten. Ferner weisen die Analysen zur Einmündung in die beiden Gruppen eine höhere erklärte Varianz durch schulleistungs- und herkunftsbezogene Merkmale auf (Nagelkerke R^2: 0,40 bzw. 0,34) im Vergleich zur Einmündung ins duale System und ins Schulberufssystem über alle Berufe hinweg (Nagelkerke R^2: 0,26 bzw. 0,25) (**Tab. E4-6web**, **Tab. E4-4web**).

Differenzielle Einflüsse der Kompetenzdomänen bei Ausbildungseinmündung nach Berufsgruppen

Bei sonst gleichen Voraussetzungen besitzen Jugendliche mit besseren mathematischen und informationstechnischen Kompetenzen eine höhere Wahrscheinlichkeit, in einen der perspektivenreichen kaufmännischen oder IT-Berufe statt in den Übergangssektor einzumünden. Bei Kontrolle aller übrigen Einflussfaktoren steigt die Wahrscheinlichkeit bei einer um eine Standardabweichung höheren mathematischen Kompetenz um durchschnittlich 3 %, im Falle der ICT-Literacy um ca. 4 %. Ebenso schwindet der für das duale System insgesamt erkennbare Geschlechtereffekt zum Nachteil der Frauen, was sich mit dem recht hohen Anteil weiblicher Auszubildender in kaufmännischen Berufen erklären lässt (**Tab. E4-6web**).

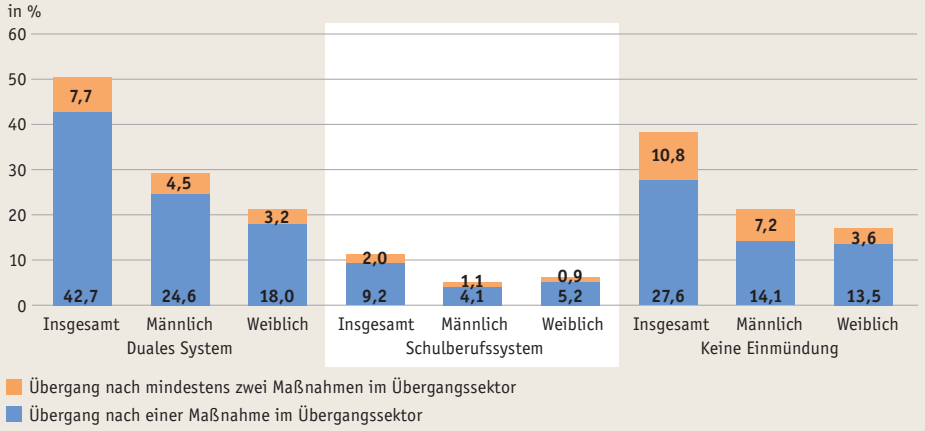
Ein anderes Bild zeigt sich bei den Gesundheits- und Pflegeberufen: Hier ist ein über den Schulabschluss hinausgehender Einfluss höherer Kompetenzausprägungen nicht zu erkennen, aber die Verfügbarkeit bildungsrelevanter Ressourcen vergrößert die Wahrscheinlichkeit der Einmündung. Für Frauen steigt bei Kontrolle der übrigen Faktoren die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Einmündung um 30 %. Ferner ist ein regionaler Effekt dahin gehend zu erkennen, dass Personen in Ostdeutschland bei sonst gleichen Voraussetzungen eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, in diese Berufsgruppe einzumünden. Dieses Ergebnis spiegelt die Unterschiede in der Ausbildungssituation zwischen Ost und West wider, denn in Ostdeutschland ist das Schulberufssystem stärker ausgebaut als in Westdeutschland (**Tab. E4-6web**).

Ausbildungseinmündung von Jugendlichen aus dem Übergangssektor

Ca. 60 % der Jugendlichen münden nach einer oder mehreren Maßnahmen in vollqualifizierende Ausbildung

Mit den Angeboten des Übergangssektors verbindet sich die Erwartung, dass es den Jugendlichen nach erfolgreicher Beendigung der Maßnahme gelingt, in eine Ausbildung überzugehen. Für die NEPS-Startkohorte 4 zeigt sich, dass die Jugendlichen, die zunächst in den Übergangssektor einmündeten, insgesamt etwa zur Hälfte nach 1 (43 %) oder 2 und mehr Maßnahmen (8 %) in eine duale Ausbildung einmünden. Weitere 11 % finden eine Ausbildung im Schulberufssystem. Das heißt, es münden ca. 60 % der Jugendlichen des Übergangssektors nach einer oder mehreren Maßnah-

Abb. E4-3: Übergänge in Ausbildung nach einer Ersteinmündung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (2011/12) in den Übergangssektor (in %)



Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Welle 1 bis 9 (2011/12 bis 2016/17), doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.0, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ *Tab. E4-6web*

men in eine berufliche Ausbildung. Dies bedeutet aber umgekehrt, dass ca. 40 % der Jugendlichen nach dem Durchlaufen einer oder mehrerer Übergangsmaßnahmen keine Ausbildung aufgenommen haben (**Abb. E4-3**, **Tab. E4-7web**).

Insgesamt bestätigen die Analysen den beträchtlichen Einfluss der formalen Zertifikate beim Übergang in eine Ausbildung. Sie zeigen aber auch, dass Kompetenzen einen darüber hinausgehenden eigenständigen Einfluss aufweisen, der jedoch in Abhängigkeit von den spezifischen Anforderungen der Berufe variiert. Die Befunde machen darüber hinaus deutlich, dass Übergangsmaßnahmen durchaus zu einer erfolgreichen Ausbildungseinmündung führen können. Insofern sind die politischen Aktivitäten zur Verbesserung der Anschlussorientierung der Berufsvorbereitung (**E3**) als ein Signal notwendiger Veränderungen zu begreifen.

Methodische Erläuterungen

Schulentlassene mit maximal mittlerem Schulabschluss
Die Analysen basieren auf den Schulabgängerinnen und -abgängern nach der 9./10. Klasse, die in einen der 3 Sektoren der beruflichen Ausbildung einmünden (n = 5.747). Haben NEPS-Befragte eine der Schulformen verlassen und anschließend keine Hochschulzugangsberechtigung an einer allgemeinbildenden Schulform erzielt, wurden sie als Schulentlassene gewertet.

Kompetenzausprägungen
Es wurden die korrigierten Skalen der Lesekompetenz, mathematischen Kompetenz, naturwissenschaftlichen Kompetenz und ICT-Literacy, die zum Zeitpunkt der 9. Jahrgangsstufe getestet wurden, verwendet. Als robuster Personenfähigkeitsschätzer für die Kompetenzen wird der wle (Warm's Mean Weighted Likelihood Estimates; Warm, 1989) genutzt, der im Rahmen der Rasch-Skalierung geschätzt wird.

Ersteinmündung in Ausbildung
Die Einmündung in Ausbildung wurde über den chronologischen Verlauf der Biografieepisoden bestimmt. Die erste Episode einer Ausbildungsform oder Berufsvorbereitungsmaßnahme nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule gilt als Ausbildungseinmündung.

Migrationshintergrund
Einen Migrationshintergrund weisen in NEPS Personen auf, die selbst im Ausland oder von denen mindestens eines der Elternteile im Ausland geboren wurde.

Gewichtung der NEPS-Analysen
Für die Repräsentativität der NEPS-Daten wurde das kalibrierte Querschnittgewicht für die Zielpersonen, die an Welle 1 teilnahmen, verwendet. Die Repräsentativität des Datensatzes bezieht sich auf die Ausgangsstichprobe der Neuntklässler des Schuljahres 2010/11.

Multiple Imputation
Fehlende Werte der Kompetenzskalen, des Generationenstatus, der bildungsrelevanten Ressourcen sowie des Bildungshintergrunds und Unterstützungsverhaltens der Eltern wurden über eine multiple Imputation mit 10 Schätzungen ermittelt.

Berufssegmentation nach Vorbildungsstruktur
Die 4 Hauptsegmente werden über den Modalwert (häufigster Wert) der Verteilung der schulischen Vorbildung gebildet. Die Unterteilung des mittleren Segments erfolgt über den Anteil von Personen mit mindestens mittlerem Abschluss. Wenn dieser Anteil bei mindestens 75 % liegt, wird die Berufsgruppe der „oberen Mitte" zugeordnet.

Arbeitsmarktresultate beruflicher Ausbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als E5

Am Übergang von Ausbildung in Beschäftigung entscheidet sich, welche konkreten beruflichen Perspektiven der Ausbildungsabschluss eröffnet. Ein aus individueller Sicht zentraler Aspekt sind die Arbeitsmarktresultate nach Beendigung der Ausbildung: ob es gelingt, eine stabile Beschäftigung aufzunehmen, inwieweit die gelernten Inhalte in diese Tätigkeit eingebracht werden können und ob ein Einkommen erzielt wird, das eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht. Zudem dürften Beschäftigungsperspektiven und erzielbares Einkommen die Attraktivität der Berufsausbildung und die Berufswahl künftiger Jahrgänge beeinflussen.

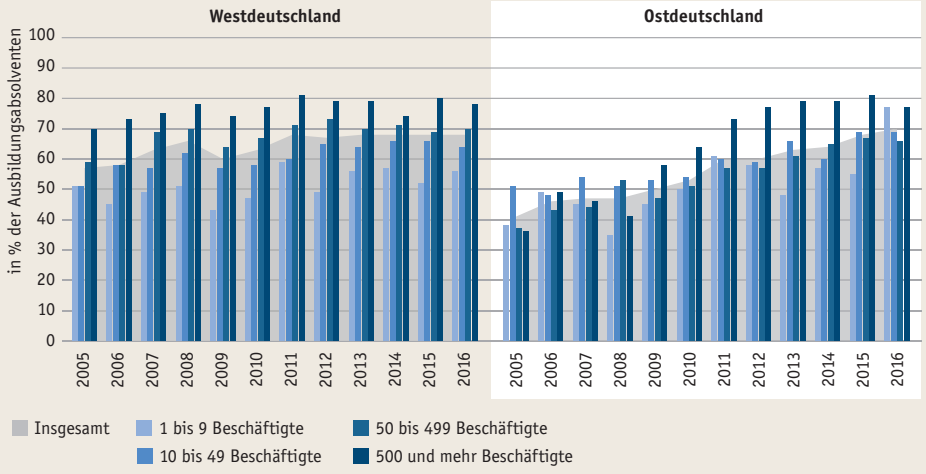
Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb

Übernahmequote in Ostdeutschland erstmals höher als im Westen

Ein großer Teil der Absolventinnen und Absolventen Ⓜ dualer Ausbildung wird von ihrem Ausbildungsbetrieb oder einem anderen Betrieb des Unternehmens in ein Beschäftigungsverhältnis übernommen. Die Übernahmequote Ⓜ ist in den letzten 10 Jahren von 54 % (2005) auf 68 % (2016) angewachsen. Während die Quote in Westdeutschland seit 2011 relativ stabil blieb und aktuell 68 % beträgt, ist sie in Ostdeutschland seit 2005 (41 %) stetig gestiegen und hat die westdeutsche 2016 erstmals überschritten (70 %) (**Abb. E5-1**, **Tab. E5-1A**). Eine unterschiedliche Übernahmepraxis zeigt sich nach Betriebsgröße. Das zu beobachtende Muster, dass mit zunehmender Betriebsgröße mehr Auszubildende übernommen werden, ist durch die westdeutsche Verteilung geprägt. Die Spanne reicht 2016 von 60 % bei Kleinstbetrieben bis 78 % bei Großbetrieben. In Ostdeutschland weisen hingegen Kleinst- und Großbetriebe mit je 77 % höhere Quoten auf als kleine und mittlere. Die bereits traditionellen Unterschiede zwischen den Wirtschaftszweigen bestehen weitestgehend fort mit überproportionalen Anstiegen in den Bereichen Nahrung und Genuss sowie Verbrauchsgüter (**Tab. E5-4web**). Für Auszubildende bedeutet die steigende Quote einen reibungsloseren Übergang in Beschäftigung. Aus Sicht der Unternehmen verringert sich die Ausbildungsleistung, die über den „eigenen Bedarf" der Ausbildungsbetriebe hinausgeht. Bei weiterhin sinkenden Auszubildendenzahlen (**E1** und **E2**) könnte dies nicht selbst ausbildenden Betrieben Probleme bereiten, ihren Bedarf an Fachkräften zu decken.

Weiterhin erhebliche Differenzen nach Betriebsgröße und Wirtschaftszweigen

Abb. E5-1: Übernahmequoten der Betriebe 2005 bis 2016 nach Ländergruppen und Betriebsgröße (in %)



Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB

→ *Tab. E5-1A*

Erwerbsstatus nach Ausbildungsabschluss

Unmittelbarer Übergang stark durch betriebliche Übernahme bestimmt

Einen umfassenderen Blick auf den Übergang in Beschäftigung ermöglicht die Analyse des Erwerbsstatus Ⓜ nach Beendigung der Ausbildung. Im direkten Anschluss an die Berufsausbildung gehen mehr als zwei Drittel (69 %) des Abschlussjahrgangs 2014 einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung nach. Ein Fünftel (20 %) ist arbeitslos, was als relativ hohe Sucharbeitslosigkeit angesehen werden kann, da bereits die Übernahmequote der Betriebe 2014 bei 68 % lag und folglich nur wenige Absolventinnen und Absolventen über den Arbeitsmarkt eine Beschäftigung finden konnten. Andere sozialversicherungsrelevante Beschäftigungsformen (sonstige Erwerbstätigkeit) sind von geringer Bedeutung (3 %), während der Status von 8 % der Absolventinnen und Absolventen unbekannt ist (**Tab. E5-2A**, **Tab. E5-5web**). Innerhalb von 24 Monaten nach Ausbildungsabschluss wächst der Anteil Voll- und Teilzeiterwerbstätiger auf 75 % an, der Arbeitsloser sinkt um mehr als die Hälfte auf 7 %, der sonstiger Erwerbstätigkeit steigt auf 4 %. Einen bedeutenden Aufwuchs erfahren die unbekannt Verbliebenen auf 14 %. Welche Anteile daran selbstständige Arbeit, die Aufnahme eines Studiums, ein freiwilliges Jahr oder auch ein zumindest vorübergehender Rückzug ins Privatleben haben, kann anhand der Daten nicht festgestellt werden. Die gegenüber den Jahrgängen 2012 und 2013 gestiegenen Erwerbstätigen- und gefallenen Arbeitslosenanteile sprechen für eine Verbesserung der Arbeitsmarktergebnisse (**Tab. E5-6web**, **Tab. E5-7web**, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 116 f.).

Relativ hohe Sucharbeitslosigkeit, die innerhalb eines Jahres um mehr als die Hälfte zurückgeht

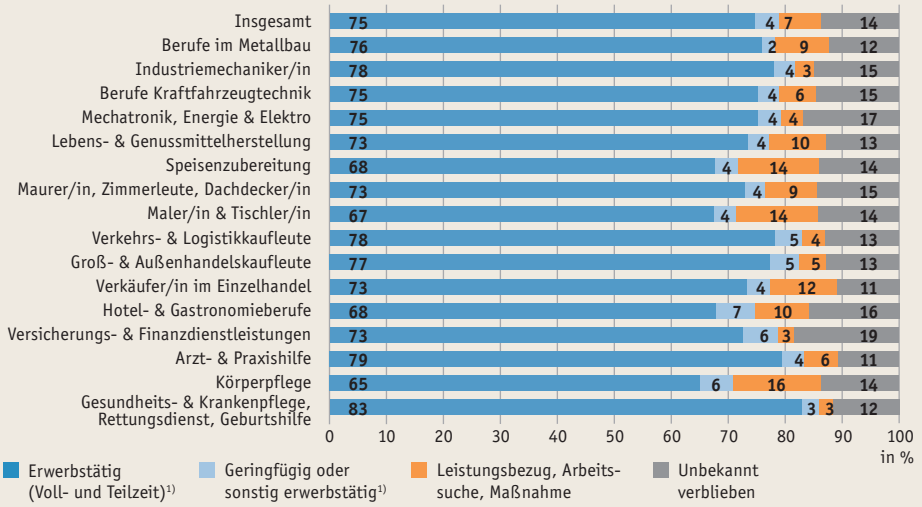
Höheres Arbeitsmarktrisiko in Ostdeutschland ...

In Ostdeutschland liegt der Anteil des Jahrgangs 2014 2 Jahre nach Beendigung der Ausbildung in Voll- oder Teilzeit zwar nur leicht niedriger als im Westen, der Arbeitslosenanteil jedoch mit 11 % 4 Prozentpunkte höher. Frauen sind etwas häufiger in abhängiger Beschäftigung als Männer bei gleichen Arbeitslosenanteilen (**Tab. E5-2A**), und Ausländerinnen und Ausländer tragen mit 71 % in Voll- und Teilzeit sowie 12 % Arbeitslosen ein höheres Arbeitsmarktrisiko als Deutsche (75 %, 7 %) (**Tab. E5-8web**), wobei sich die Risiken noch einmal nach Staatengruppen staffeln (**Tab. E5-9web**).

... und für Ausländerinnen und Ausländer

Ein Blick auf ausgewählte Ausbildungsberufsgruppen offenbart gravierende Unterschiede mit Arbeitslosenanteilen von 3 bis 16 %. Vor allem Absolventinnen

Abb. E5-2: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen Ⓜ des Jahres 2014 2 Jahre nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



* *Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 213.899 von 406.104 Beschäftigten mit ausweisbarem Erwerbsstatus.*
1) Nur Erwerbstätige mit Sozialversicherungsmeldung.
Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 12.01), Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

→ *Tab. E5-10web*

und Absolventen von Ausbildungsberufen der Speisenzubereitung, des Maler- und Tischlerhandwerks sowie der Körperpflege weisen erhebliche Übergangsprobleme auf. Sie sind zu 14 bis 16 % arbeitslos. Einige Ausbildungsberufsgruppen wie Industriemechanik-, Energie- und Elektro-, kaufmännische und Gesundheitsberufe weisen Anteile in Voll- und Teilzeit von 73 bis 83 % auf, mit unterdurchschnittlichen Arbeitslosenanteilen zwischen 3 und 5 % (**Abb. E5-2**, **Tab. E5-10web**). Mit Bezug auf die Diskussion um den Fachkräftemangel lässt sich für diese Berufe festhalten, dass die Rekrutierungspotenziale, abgesehen von einer stillen Reserve, nahezu vollständig ausgeschöpft sind.

Arbeitsmarktintegration nach Berufen sehr unterschiedlich

Rekrutierungspotenziale in einigen Berufen ausgeschöpft

Niveauadäquate Beschäftigung und Einkommen

Nicht alle Absolventinnen und Absolventen finden eine Tätigkeit, in der sie die in der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse auch einsetzen können. Ob eine Tätigkeit als ausbildungsadäquat angesehen werden kann, lässt sich über die fachliche Nähe von Ausbildung und Beschäftigung (Fachadäquanz) oder, wie im Folgenden, über das Anforderungsniveau der ausgeübten Tätigkeit bestimmen (Niveauadäquanz). Eine Beschäftigung wurde dann als niveauinadäquat angesehen, wenn die Komplexität der ausgeübten Tätigkeit fachlich so gering ist, dass sie auch von An- und Ungelernten ausgeübt werden kann. Von allen Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen Ⓜ des Jahres 2014, die 2 Jahre nach ihrem Abschluss einer Beschäftigung nachgingen, befinden sich vier Fünftel (80 %) in Tätigkeiten entsprechend oder oberhalb ihres Qualifikationsniveaus (**Tab. E5-3A**). Die Quote niveauadäquater Beschäftigung differiert leicht nach Region und Geschlecht (**Tab. E5-11web**). Große Unterschiede finden sich zwischen Berufsgruppen mit niedrigen Werten in der Lebens- und Genussmittelherstellung sowie im Maler- und Tischlerhandwerk und Höchstwerten in Körperpflege- und Gesundheitsberufen (**Tab. E5-3A**). Die Spanne von 75 bis 91 % macht deutlich, wie unterschiedlich Absolventinnen und Absolventen je nach Berufsgruppe zusätzlich zur Arbeitslosigkeit Risiken des beruflichen Statusverlustes tragen.

Anteil niveauadäquater Beschäftigung differiert stark nach Berufsgruppen

Das von vollzeitbeschäftigten Absolventinnen und Absolventen 2 Jahre nach Abschluss erzielte Monatsbruttoeinkommen lag im Mittel bei knapp 2.450 Euro, mit erheblichen Unterschieden nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Region (**Abb. E5-3A**, **Tab. E5-12web**, **Tab. E5-13web**). Die größten Differenzen finden sich nach Berufen, wobei die hier untersuchten Berufsgruppen im Handwerk und, mit Ausnahme der Gesundheitsberufe, auch die personenbezogenen Dienstleistungen eher niedrige, dagegen qualifizierte kaufmännische und gewerblich-technische Berufe höhere Einkommensaussichten in der Berufseinstiegsphase ermöglichen (**Abb. E5-3A**).

Erhebliche Einkommensunterschiede zwischen Berufen

Ⓜethodische Erläuterungen

Übernahmequote
Im Rahmen des IAB-Betriebspanels werden Unternehmen gefragt, wie viele ihrer Auszubildenden, die im vergangenen Jahr ihre Ausbildung erfolgreich beendeten, von einem Betrieb des Unternehmens übernommen wurden. Aufgrund einer Datenrevision können die Werte gegenüber früheren Berichten abweichen.

Erwerbsstatus
Die hier zugrunde gelegte Sonderauswertung der Integrierten Erwerbsbiographien (IEB) durch das IAB erlaubt eine Betrachtung zu Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen Ⓜ dualer Ausbildungen sowie einiger Schulberufe im Bereich Gesundheit. Da die Statistik auf Meldungen bei der Bundesagentur für Arbeit beruht, enthält der Erwerbsstatus eine breite Kategorie unbekannt verbliebener Personen, die als Selbstständige, Studierende oder sonstige Nichterwerbspersonen nicht mit der Bundesagentur in Kontakt stehen. Lag für einen Zeitraum mehr als eine Meldung vor (Mehrfachbeschäftigung, Beschäftigung mit gleichzeitigem Leistungsbezug), wurde das Hauptbeschäftigungsverhältnis ausgewählt; Kriterien hierfür waren Nichtgeringfügigkeit, Entgelt, Dauer. Einer Ausbildungsmeldung wurde aber immer Vorrang vor allen anderen Informationen gegeben.

Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen
In den Integrierten Erwerbsbiografien des IAB wird nicht direkt erfasst, ob eine Auszubildende oder ein Auszubildender ihre bzw. seine Ausbildung erfolgreich abschließt. Näherungsweise wurde hier als Absolventin bzw. als Absolvent aufgenommen, wer höchstens 27 Jahre alt und erstmalig mindestens 700 Tage lang als Auszubildende bzw. Auszubildender (Personengruppe 102) gemeldet war. Dabei wurden Betriebswechsel und Unterbrechungen von bis zu 14 Tagen zugelassen.

Perspektiven

Prägten in den letzten beiden Dekaden vor allem der Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen und das Anwachsen des Übergangssektors mit intransparenten Strukturen und unklaren Anschlussperspektiven für eine Ausbildung die berufsbildungspolitischen Diskussionen, so konzentriert sich nunmehr die Aufmerksamkeit auf die Sicherung der Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung und die Verbesserung der Integration bestimmter sozialer Gruppen. Mit Blick auf die Leistungsfähigkeit geraten wachsende Passungs- und Arbeitskräftesicherungsprobleme auf regionaler und berufsstruktureller Ebene in den Blick. Dazu gehören auch sich verschärfende Herausforderungen der Arbeitskräftesicherung in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen, die durch eine wachsende Digitalisierung der Arbeitswelt verursachten Veränderungen in den beruflichen Qualifikationsprofilen sowie deren Implikationen für Ausbildungsprozesse. Letzteres betrifft dabei im Kern auch Fragen der Qualität der Ausbildung vor dem Hintergrund einer großen Heterogenität betrieblicher Rahmenbedingungen und der Erschließung von Beschäftigungspotenzialen bei Personen ohne oder mit niedrigen Abschlüssen. Insbesondere könnte der Ausbildungsmarkt für Berufe mit einem erhöhten Anteil an Routinetätigkeiten durch die Digitalisierung unter Druck geraten. So ist davon auszugehen, dass stark regelgeleitete Tätigkeiten durch Algorithmen abgelöst werden und es zu Verschiebungen von Tätigkeitsprofilen hin zu nicht routinemäßigen Aufgaben kommt. Damit können Ausbildungsvoraussetzungen in den stark von diesen Entwicklungen betroffenen Ausbildungsberufen sich zu höheren Anforderungen verschieben.

Bei der sozialen Integration schreiben sich bestehende Herausforderungen fort. Wiederholt ist die unzureichende Ausbildungsintegration von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss zu nennen. Enorme Kraftanstrengungen werden in den nächsten Jahren für die Ausbildungsintegration ausländischer Jugendlichen erforderlich sein, vor allem für die zwischen 2014 und 2016 zugewanderten schutz- und asylsuchenden Personen, die sich in großer Zahl aktuell noch im Übergangssektor befinden. Vor dem Hintergrund der hohen Ausbildungshürden, die ausländische Jugendliche bislang überwinden müssen (**E1**), und der nach wie vor fortdauernden Anschlussschwierigkeiten nach Verlassen des Übergangssektors (**E4**) dürfte dies keine leichte Aufgabe werden.

Strukturelle Veränderungen in der beruflichen Bildung zeichnen sich in zweierlei Hinsicht ab, die sowohl die Fachkräftesicherung der beruflichen Bildung als auch die sozialen Integrationsaufgaben unmittelbar berühren. Hier ist zum einen eine erneute leichte Verschiebung der Gewichte zwischen den 3 Sektoren der beruflichen Bildung zu nennen, zum anderen Umbauprozesse innerhalb der Sektoren. Letztere betreffen dabei im Besonderen das Schulberufssystem und den Übergangssektor.

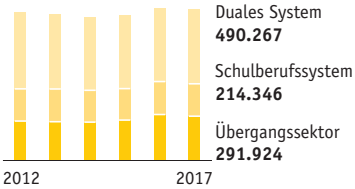
Verschiebungen in den relativen Gewichten der 3 Sektoren beruflicher Ausbildung machen sich zunächst durch ein Absinken des Übergangssektors zwischen 2005 und 2014 bemerkbar. Jedoch steigt der Übergangssektor bis 2017 erneut an. Dieser neuerliche Anstieg ist vor allem auf Eintritte schutz- und asylsuchender Personen in die Berufsvorbereitung zurückzuführen und stellt erst einmal eine enorme Integrationsleistung der Länder dar. Die internen Umstrukturierungen im Übergangssektor können teils als Folge dieser Integrationsbemühungen interpretiert werden, jedoch auch als Anstrengungen der Länder, die Effektivität des Übergangssektors zu verbessern (**E3**). Nicht nur in diesem Zusammenhang ist jedoch erneut die Forderung, valide Daten zur Effektivität der Berufsvorbereitung bereitzustellen, zu wiederholen, denn nach wie vor ist unklar, wie Ausbildungs- und Arbeitsmarkteinmündungsprozesse der Betroffenen verlaufen.

Im Schulberufssystem verleihen die internen Umbauprozesse mit einer Konzentration auf Ausbildungen in den Bereichen Gesundheit, Erziehung und Soziales diesen Ausbildungsfeldern, die seit Jahren durch Arbeitskräfteengpässe gekennzeichnet sind, eine höhere Aufmerksamkeit. Bundesweit zeichnet sich dieser Bereich vor allem in den Pflegeberufen durch eine weiter wachsende ungedeckte Arbeitskräftenachfrage aus. Ähnliches gilt mit regional unterschiedlicher Ausprägung für die Erziehungsberufe (vgl. **C4**). Ob die internen Umbauprozesse hin zu diesen Berufen den Arbeitskräftebedarf sicherstellen, darf allerdings bezweifelt werden. Denn wenngleich das Schulberufssystem im Unterschied zu den beiden anderen Sektoren innerhalb der letzten Dekade leicht an Gewicht gewonnen hat und die Ausbildungszahlen in Gesundheit, Erziehung und Soziales durch interne Umschichtungen angestiegen sind, ist dennoch an Berufsbildungspolitik und -administration die Frage

Im Überblick

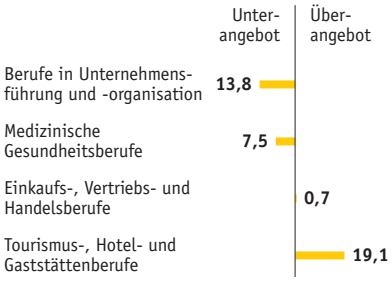
Konstante Anfängerzahlen im beruflichen Ausbildungssystem, kein weiterer Anstieg des Übergangssektors

Anfänger nach Sektoren der Berufsausbildung



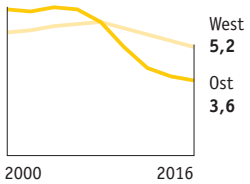
Verbesserte Angebots-Nachfrage-Relation, aber Versorgungs- und Besetzungsprobleme nach Berufen und Regionen

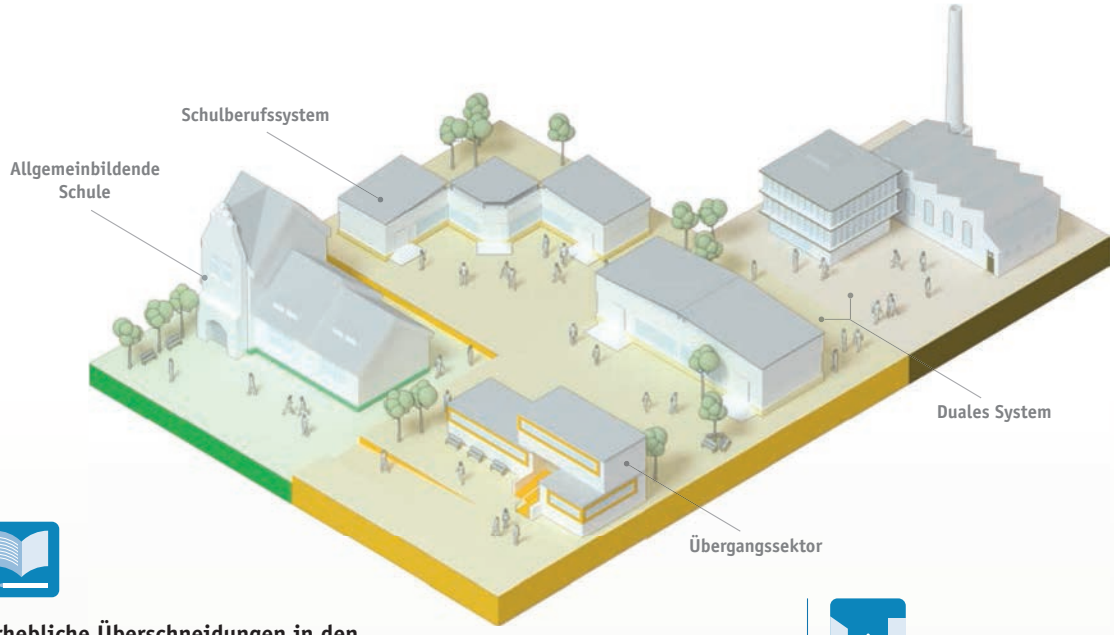
Angebots-Nachfrage-Relation ausgewählter Berufe in %



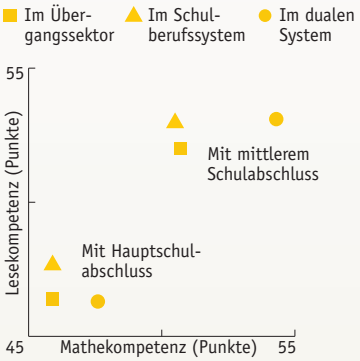
Sinkende Ausbildungsquote und Rückzug vor allem von kleinen und Kleinstunternehmen birgt Gefahr des Verlusts an Ausbildungsinfrastruktur, insbesondere in Ostdeutschland

Ausbildungsquote in % (Anteil Auszubildender an sozialversicherungspflichtig Beschäftigten)



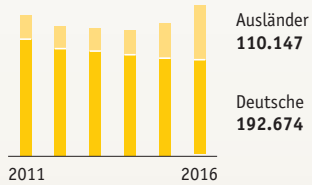


Erhebliche Überschneidungen in den Kompetenzniveaus von Jugendlichen mit und ohne Ausbildungszugang



Der Anteil ausländischer Neuzugänge in den Übergangssektor steigt – vor allem ein Effekt der Zuwanderung in den letzten Jahren

Neuzugänge im Übergangssektor



Integration in Erwerbstätigkeit und Einkommen 2 Jahre nach Ausbildungsabschluss verbessert, insbesondere Angleichung von Ost und West, aber auffällige Unterschiede nach Berufen

Erwerbstätigkeit von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen des Jahres 2014 zwei Jahre nach Ausbildungsabschluss in % (Auswahl, Voll- und Teilzeit)

zu stellen, warum die Neuzugänge in diesen Bereichen nur zögerlich anwachsen und nach welchen Prämissen die Steuerung der Ausbildung in diesen schwerpunktmäßig zukunftsträchtigen Dienstleistungsberufen erfolgt. Es muss an dieser Stelle offenbleiben, inwiefern diese Ausbildungen primär nachfragegesteuert sind oder stärker einer Angebotslogik folgen, deren Grenzen in verfügbaren Kapazitäten, z.B. von fachlich ausgebildetem Lehrpersonal, räumlichen und materiell-technischen Ausstattungserfordernissen, an den beruflichen Schulen liegen. Ob die 2018 ausgehandelte Ausbildungsoffensive in der Pflege und die angekündigten Verbesserungen in den Arbeitsbedingungen mit Möglichkeiten der Aufstiegsqualifizierung für Helferberufe auch nachhaltige Effekte auf die bisherigen Ausbildungsquantitäten und -strukturen der grundständigen beruflichen Ausbildung haben, ist im Moment schwer abzuschätzen. Sicherlich lässt sich diese Initiative aber als Signal an die Berufsausbildungsakteure interpretieren, Ausbildungskapazitäten weiterzuentwickeln und insbesondere für eine professionelle personelle Absicherung und eine hohe Ausbildungsqualität Sorge zu tragen.

So sehr die internen Umschichtungsprozesse innerhalb des Schulberufssystems hin zu den Berufen in Gesundheit, Sozialem und Erziehung für die Arbeitskräftesicherung notwendig erscheinen, so ziehen sie jedoch auch weitreichende Folgen mit Blick auf die Breite der angebotenen Berufe nach sich. Es schwinden alternative Ausbildungsmöglichkeiten, z.B. in IT- und anderen technischen Berufen, in Medien-, kaufmännischen und naturwissenschaftlichen Berufen, durch die bislang auch Schwankungen und anhaltende (regionale) Engpasssituationen auf dem dualen Ausbildungsmarkt mit aufgefangen wurden. Bei Beibehaltung der geschlechtsspezifischen Berufswahlpräferenzen werden von diesen Strukturveränderungen männliche Jugendliche in ihren Ausbildungsoptionen stärker beschränkt werden als weibliche. Zur Überwindung persistierender Rollenklischees, die auch in der Berufswahl von Männern und Frauen ihren Ausdruck finden, kann eine Neuausrichtung der Berufsorientierung einen Beitrag leisten.

Die Verbesserungen auf dem Ausbildungsmarkt insgesamt, die weniger durch einen Ausbau der Angebote als vielmehr durch eine demografisch gesunkene Nachfrage (**E2**) und veränderte Bildungsaspirationen (vgl. **F1**) verursacht sind, geben allerdings kaum Grund zur Entwarnung. Zwar hat sich in vielen Regionen das Angebot an Ausbildungsplätzen im Verhältnis zur Nachfrage günstig entwickelt, aber in rund drei Vierteln der Arbeitsagenturbezirke fehlen nach wie vor Ausbildungsplätze. Darüber hinaus ist ein Auseinanderdriften von Beschäftigungs- und Ausbildungsentwicklung zu beobachten, die sich nicht allein aus gestiegenen Qualifikationsanforderungen und einer Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Beschäftigten erklären lässt. Der Abbau des Ausbildungsplatzangebots, insbesondere in den Klein- und Kleinstunternehmen und in Ostdeutschland, kann nicht anders als ein Rückzug der Betriebe aus der Ausbildung interpretiert werden, der negative Verstärkereffekte durch den mittelfristigen Verlust an Ausbildungsinfrastruktur nach sich ziehen kann (**E2**). Dies fordert die duale Ausbildung in besonderer Weise heraus. Gehören doch kleine und mittelgroße Unternehmen zum Rückgrat der dualen Ausbildung und sind gerade sie offener für sozial benachteiligte Gruppen, da die als attraktiver geltenden Ausbildungsplätze in Großunternehmen einem stärkeren Wettbewerb von Ausbildungsinteressierten ausgesetzt sind, bei dem leistungsschwächere Jugendliche oftmals unterliegen. Ob die gestiegene Übernahmequote der Unternehmen und die Angleichung der Beschäftigungsquoten zwischen Ost und West sowie zwischen den Geschlechtern (**E5**) bereits als Indiz dafür interpretiert werden müssen, dass Unternehmen stärker nur für den eigenen Nachwuchs und weniger für den allgemeinen Arbeitsmarkt ausbilden, muss weiter beobachtet werden. Negative ökonomische Folgen sind jedenfalls nicht auszuschließen.

Die Funktionsfähigkeit der Marktsteuerung der dualen Ausbildung muss jedoch auch aus einer weiteren Perspektive kritisch hinterfragt werden: Sie betrifft die gesellschaftlichen Folgen der schwierigen Integration bestimmter sozialer Gruppen von Jugendlichen in Ausbildung. Partiell zeichnen sich im dualen System in einzelnen Ländern neue Strategien zum Umgang mit fortbestehenden Passungsproblemen am dualen Ausbildungsmarkt ab, die zugleich mangelnden Ausbildungsmöglichkeiten bestimmter sozialer Gruppen entgegenwirken sollen. Diese Strategien stellen auf Kopplungen unterschiedlicher Steuerungsformen ab und beruhen auf verlässlich geregelten neuen Formen der Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren beruflicher Bildung (z.B. Teilsubstitutionen dualer Ausbildung durch schulische Angebote). Ob diese ersten Ansätze zukunftsfähige Modelle darstellen und in der Fläche zum Einsatz kommen können, bleibt abzuwarten.

Hochschule

F

Das Hochschulwesen ist – ähnlich wie der Bereich der frühen Bildung – in den vergangenen Jahren durch ein starkes Wachstum der Nachfrage und der Bildungsbeteiligung gekennzeichnet. Die anhaltende Hochschulexpansion war deshalb in früheren Bildungsberichten ein wichtiger Bezugspunkt des Kapitels und soll es auch in diesem Bericht bleiben. Im Zentrum steht der Zusammenhang von gesellschaftlicher Nachfrage nach Hochschulbildung, sozialen Bedingungen, welche die Beteiligung an Hochschulbildung bestimmen, institutionellem Wandel des Hochschulsystems und veränderten Arbeitsmarktstrukturen.

Die aktuellen Daten zeigen eine weiterhin hohe Studiennachfrage. Dies wirft 3 Fragen auf, die an ausgewählten Indikatoren und Kennziffern zu untersuchen sind: (1) Welche Folgen hat diese Entwicklung für das Hochschulsystem? (2) Wie hat sich die Zusammensetzung der Gruppe der Studierenden durch die anhaltende Expansion verändert? Hat diese insbesondere zu einer stärkeren sozialen Öffnung geführt? (3) Wie haben sich die Erwerbschancen der Hochschulabsolventinnen und -absolventen und deren beruflicher Verbleib verändert? Einzelne Aspekte des internationalen Vergleichs werden in diesem Bildungsbericht nicht in einem eigenen Kapitel, sondern in den verschiedenen Indikatoren berichtet.

Das Kapitel besteht aus 5 Indikatoren. **F1** gibt einen Überblick über den institutionellen Wandel der Hochschullandschaft in Deutschland und die mit der Studienstrukturreform eingeleitete starke Diversifizierung des Studienangebots. **F2** befasst sich mit dem Übergang in die Hochschule, der Zahl, dem Anteil und der Zusammensetzung der Gruppe der Studienanfängerinnen und Studienanfänger. Hier steht u.a. die wachsende Vielfalt der Studierenden im Zentrum. Nach den Bildungsberichten 2008 und 2014 wird in diesem Bericht zum dritten Mal der Indikator zum lehrenden Personal an Hochschulen (**F3**) aufgenommen, der insbesondere auch auf den wissenschaftlichen Nachwuchs eingehen wird. Er schließt an die aktuellen hochschulpolitischen Debatten zur Überauslastung der Hochschulen und zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses an.

Der Indikator **F4** prüft die Entwicklungen beim Studienverlauf (Studiendauer, Abbruch). Hier ist es jedoch kaum möglich, die Effekte, die durch das Wachstum des Hochschulsystems, insbesondere der Studierendenzahlen, hervorgerufen werden, von denjenigen zu trennen, die sich aus den Studienreformen im Zeichen des Bologna-Prozesses ergeben. **F5** greift die Frage auf, wie sich Studienabschlüsse und Absolventenverbleib in den letzten Jahren entwickelt haben. Hier wird neben generellen Informationen insbesondere auf die Frage nach dem Verbleib von Bachelorabsolventinnen und -absolventen (ohne anschließendes Masterstudium) sowie auf den langfristigen Strukturwandel akademischer Beschäftigung eingegangen. Dieser Indikator knüpft an die unter dem Topos „Akademisierungswahn" geführte aktuelle bildungs- und arbeitsmarktpolitische Debatte an.

Mit dem ungebrochenen Wachstum des Hochschulsystems entstehen Herausforderungen nicht nur für das Hochschulwesen, sondern auch für den Bereich der beruflichen Bildung. Deshalb soll in verschiedenen Indikatoren auch das Thema der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung aufgegriffen werden, in diesem Kapitel aus der Perspektive des Hochschulsystems. Der Aspekt der ökonomischen und nichtökonomischen Erträge von Hochschulbildung im Kontext der Hochschulexpansion wird dagegen primär im Schwerpunktkapitel (**H**) behandelt. Es lässt sich aber festhalten, dass ökonomische und nichtökonomische Ertragserwartungen ein wesentlicher Faktor sind, der die wachsende Nachfrage nach Hochschulbildung stimuliert.

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als F1

Studienangebot an Hochschulen

Die wachsende Bedeutung der Fachhochschulen, die zunehmende Zahl an Hochschulen in privater Trägerschaft, das stark ausgebaute Angebot an Studiengängen und die Entstehung neuer Studienformate zeigen die wachsende Angebotsvielfalt im deutschen Hochschulwesen. Dazu trägt auch bei, dass sich zwischen Hochschulen und ihren Angeboten stärkere Unterschiede ausgebildet haben, in der Art des Angebots wie in der Reputation. Für Studieninteressierte bieten sich zahlreiche Optionen bei der Studiengangs- und Hochschulwahl. Der 2014 aufgenommene und nun zum dritten Mal berichtete Indikator zeigt sowohl die Dynamik in der Struktur des Hochschulsystems als auch bei der Ausdifferenzierung des Studienangebots.

Hochschulen in Deutschland

Steigende Zahl privater Hochschulen, ...

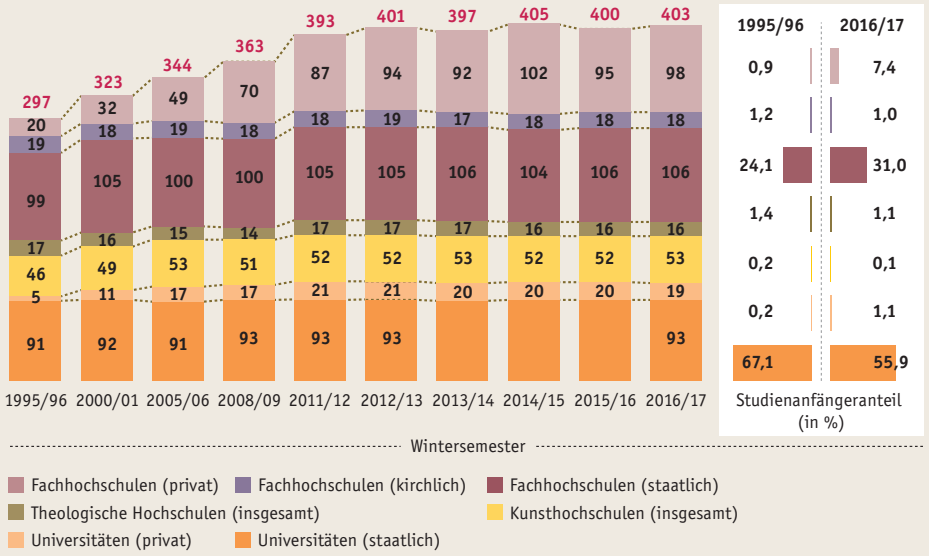
Die steigende Zahl der Fachhochschulen und ihr steigender Studienanfängeranteil ist eines der markantesten Merkmale des Strukturwandels der Hochschullandschaft in Deutschland (**Abb. F1-1**). In den letzten 20 Jahren ist die Zahl der Fachhochschulen insgesamt von knapp 140 auf über 200 gestiegen, wobei der Zuwachs überwiegend bei den Hochschulen in privater Trägerschaft Ⓜ stattgefunden hat. Vor allem durch Neugründungen, aber auch Schließungen gibt es in diesem Sektor eine erkennbare Dynamik (**Abb. F1-1**). Demgegenüber ist die Zahl der staatlichen und kirchlichen Hochschulen nur wenig gewachsen.

... aber weiterhin mehr als 90 % der Studiennachfrage an öffentlichen Hochschulen

Der Studienanfängeranteil der privaten Hochschulen ist in den letzten 20 Jahren stark gestiegen, konzentriert sich auf die Fachhochschulen und liegt inzwischen bei knapp 9 % (**Abb. F1-3A**, **Tab. F1-1A**). Mehr als 90 % der Studiennachfrage werden also nach wie vor von den staatlichen und kirchlichen Hochschulen getragen. Das ist nicht nur in Deutschland so: In den meisten europäischen Staaten dominiert der öffentliche Hochschultyp (**Tab. F1-4web**). Die Größe der Hochschulen variiert sehr stark mit ihrer

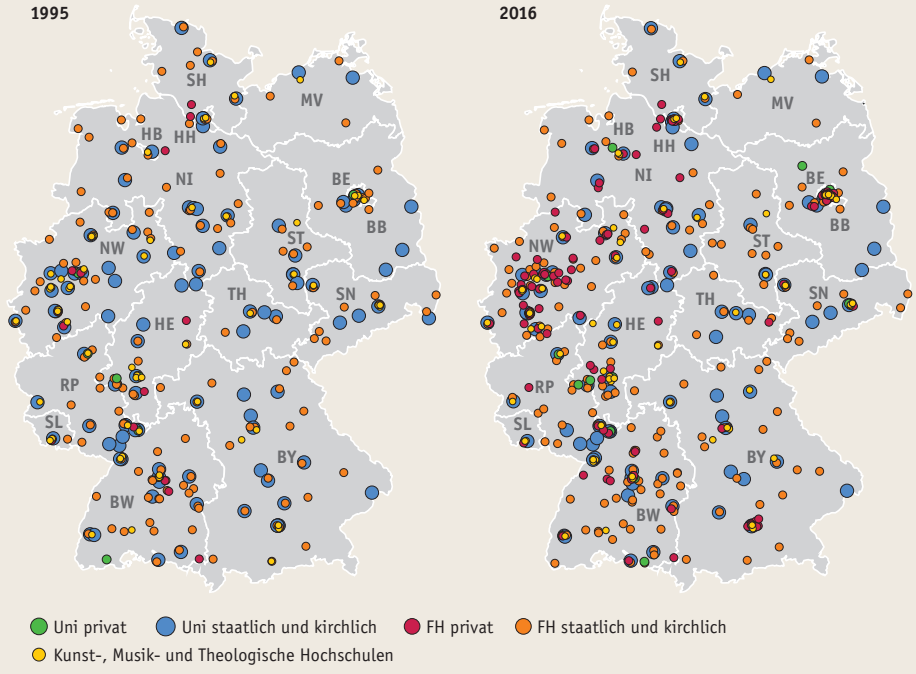
F 1

Abb. F1-1: Zahl der Hochschulen* nach Hochschulart und Trägerschaft, Wintersemester 1995/96 bis 2015/16, und Studienanfängeranteil nach Hochschulart 1995 und 2016



* *Ohne Verwaltungsfachhochschulen; Hochschulen mit mehreren Standorten werden nur einmal gezählt. Bei Hochschulverbünden in privater Trägerschaft werden die Standorte als Hochschulen gezählt, wenn sie ein eigenes Präsidium haben.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. F1-1A, Tab. F1-3web***

Abb. F1-2: Hochschulstandorte 1995 und 2016 nach Art und Trägerschaft



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

Art und Trägerschaft. Staatliche Universitäten nehmen durchschnittlich 14-mal so viele Studienanfängerinnen und -anfänger auf wie die privaten. Bei den Fachhochschulen liegt das Größenverhältnis bei 4 zu 1 (**Tab. F1-1A**).

Räumliche Verdichtung der Hochschullandschaft

Viele Fachhochschulen mit mehreren Standorten

Studierende in Deutschland haben die Wahl zwischen den Studienangeboten von etwa 400 Hochschulen (**Abb. F1-1**), die sich auf mehr als 530 Standorte verteilen (**Tab. F1-3web**). Im Laufe der letzten 20 Jahre ist die räumliche Infrastruktur des deutschen Hochschulsystems weiter verdichtet worden, wobei neue Hochschulen und Hochschulstandorte in fast allen Ländern entstanden sind (**Abb. F1-2**). Insbesondere Fachhochschulen sind an mehreren Standorten vertreten (**Tab. F1-3web**). Auch wenn für Studienberechtigte die räumliche Nähe zur Hochschule eine sinkende Bedeutung als Kriterium der Hochschulwahl hat (**Tab. F1-5web**), wird der Hochschulzugang durch die Ausweitung und Dezentralisierung der Standorte erleichtert.

Angebot an Studiengängen

Großes und teilweise unübersichtliches Studienangebot von 10.000 grundständigen und 9.000 weiterführenden Studiengängen

Das Studienangebot an den Hochschulen in Deutschland hat sich weiter ausdifferenziert. Insgesamt wurden zum Wintersemester 2017/18 etwa 19.000 Studiengänge Ⓜ angeboten (**Tab. F1-2A**), darunter sind mehr als 10.000 grundständige und etwa 9.000 weiterführende Studienangebote (**Tab. F1-6web**). Diese hohe Zahl kommt nicht nur durch die Ausweitung der Studienangebote, sondern auch durch eine veränderte Zählung der Studienangebote Ⓜ zustande. Mit der Ablösung des früheren staatlichen Genehmigungsverfahrens durch Akkreditierungsverfahren haben curriculare Unterschiede zwischen den Studiengängen innerhalb eines Faches deutlich zugenommen. Durchschnittlich bietet eine Hochschule knapp 50 Studiengänge an. Die meisten Studiengänge gibt es in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften (**Tab. F1-6web**). Viele neue Studiengänge sind an Schnittstellen der traditionellen Disziplinen angesiedelt oder konzentrieren sich auf Teilaspekte oder Anwendungsfelder einer Disziplin (**Tab. F1-7web**). Diese Vielfalt resultiert aus der

Tendenz zu größerer Spezialisierung und Diversifizierung, ist aber für Studieninteressierte oft unübersichtlich und kann die Studien(fach)wahl erschweren. So zeigt sich in Studierendenbefragungen, dass Orientierungsprobleme und die Befürchtung, Fehlentscheidungen zu treffen, zu einem steigenden Informations- und Beratungsbedarf führen. Viele Studieninteressierte fühlen sich zum Ende ihrer Schulzeit nicht umfassend über ihre weiteren Bildungsoptionen informiert (**Tab. F1-8web**).

Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich nicht nur in der Zeitstruktur der Studiengänge, sondern auch im Umfang der Masterangebote. Die Fachhochschulen bieten etwa 40 % der Bachelorstudiengänge an, von denen gut ein Drittel auf 6, etwa die Hälfte auf 7 und 12 % auf 8 Semester Regelstudienzeit ausgelegt sind. Die Bachelorstudiengänge an den Universitäten führen fast ausschließlich nach 6 Semestern zum Abschluss (94 %, **Tab. F1-9web**). Masterstudiengänge werden zu 75 % an den Universitäten angeboten, die meisten davon über 4 Semester. Etwa 10 % aller Masterstudiengänge sind als weiterbildende Ⓜ Studiengänge konzipiert.

Mehrzahl der Studiengänge ohne lokale Zulassungsbeschränkung

Insgesamt kann Anfang 2018 mehr als die Hälfte der grundständigen Studiengänge ohne lokale Zulassungsbeschränkung studiert werden; allerdings gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Ländern. Die Bandbreite reicht hier von gut einem Drittel (Saarland) bis zu 70 % und mehr in Bayern, Rheinland-Pfalz und einigen ostdeutschen Ländern (**Abb. F1-4web**, **Tab. F1-10web**). Bundesweite Zulassungsbeschränkungen gibt es nur noch in der Medizin und der Pharmazie. Bei den Masterstudiengängen ist der Anteil zulassungsfreier Studienangebote 2018 mit 61 % etwas höher als bei den Bachelorstudiengängen (**Abb. F1-5web**), gegenüber den Vorjahren jedoch leicht rückläufig (**Tab. F1-11web**). Nur in wenigen zulassungsbeschränkten Studiengängen wird eine Auswahl- oder Eignungsprüfung verlangt (**Tab. F1-12web**).

Studienangebot an privaten Hochschulen

Private Studienangebote oft an den Bedarfen von Berufstätigen und Unternehmen ausgerichtet

Das Studienangebot der Hochschulen in privater Trägerschaft ist – wie in den anderen europäischen Staaten (**Tab. F1-4web**) – durch ein begrenztes Fächerspektrum, mit Schwerpunkten in den Wirtschaftswissenschaften, der (Wirtschafts-)Psychologie und den Gesundheitswissenschaften, gekennzeichnet (**Tab. F1-13web**). Die Studienangebote richten sich vielfach an Berufstätige, die in einem Fernstudiengang oder einem berufsbegleitenden Studiengang einen Hochschulabschluss erwerben möchten (**Tab. F1-14web**). Die vermehrte Gründung von (Fach-)Hochschulen in privater Trägerschaft in den letzten beiden Jahrzehnten spiegelt Angebotslücken in den Studiengängen der staatlichen Hochschulen und wird mit der Wirtschaft abgestimmt. Auch deshalb spielen duale Studienangebote eine wichtige Rolle (**Tab. F1-14web**).

Ⓜethodische Erläuterungen

Zahl der Hochschulen und Hochschulstandorte
Hochschulen mit mehreren Standorten werden hier, anders als im Indikator **B1**, als eine Hochschule gezählt. Hochschulstandorte werden berücksichtigt, wenn im Wintersemester 2015/16 Studienanfängerinnen oder -anfänger eingeschrieben wurden.

Träger der Hochschulen
Hochschulen befinden sich entweder in öffentlicher oder freier Trägerschaft. Bei den freien Trägern werden kirchliche und private Träger unterschieden.

(Zählung der) Studiengänge im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Der Hochschulkompass ist ein Informationsangebot für Studierende, das die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Internet bereitstellt (www.hochschulkompass.de). Der Datenbestand bietet einen Überblick über das Studienangebot in Deutschland. Die teilnehmenden Hochschulen tragen ihre Studiengänge in die Datenbank ein; jeder Studiengang an jeder Hochschule wird also einzeln gezählt. Die Studiengänge können mehreren Fächergruppen zugeordnet sein.

Duale Studiengänge/duales Studium
Das duale Studium kombiniert einen Studiengang mit einer beruflichen Ausbildung oder wiederkehrenden Praxisphasen, deren Umfang über ein Praxissemester hinausgeht.

Weiterbildende Masterstudiengänge
Weiterbildende Masterstudiengänge setzen neben einem ersten Studienabschluss Berufserfahrungen von i. d. R. mindestens einem Jahr voraus, auf die im Studium Bezug genommen werden soll. Sie sind oft berufsbegleitend angelegt.

Hochschulzugang und Studienaufnahme

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als F2

Die vor allem in den letzten Jahren noch einmal verstärkte Expansion der Hochschulbildung zeigt sich in der anhaltend hohen Studiennachfrage und Studienaufnahme, die in diesem Indikator differenziert dargestellt werden. Damit ist die Frage verbunden, ob und in welcher Weise die wachsende Beteiligung an Hochschulbildung auch zu einer größeren Diversität der Studierenden führt. 3 Gruppen werden besonders betrachtet: internationale Studierende, Studierende mit Bildungsbiografien, die eine berufliche Qualifizierung einschließen, sowie Studierende, die aus Familien ohne akademische Tradition kommen (sogenannte First-Generation-Studierende).

Studienberechtigte und Übergang in die Hochschule

Schulische Bildungsgänge, die zu einer Studienberechtigung Ⓜ führen, sind sehr attraktiv. Seit 2011 schließt die Mehrzahl der Schulabgängerinnen und -abgänger ihre Schullaufbahn mit einer Studienberechtigung ab, überwiegend mit einer allgemeinen Hochschulreife (vgl. **D9**). Die Studienberechtigtenquote Ⓜ der Frauen liegt um mehr als 10 Prozentpunkte über der der Männer (**Tab. F2-1A**).

Studienberechtigtenquote der Frauen 10 Prozentpunkte höher als die der Männer

Die Übergangsquote in die Hochschule ist seit 2005 um etwa 5 Prozentpunkte angestiegen (**Abb. F2-1**). Zusammen mit den anhaltend hohen Studienberechtigtenzahlen führt dies zu einer weiterhin hohen Studiennachfrage (**Tab. F2-2A**). Die deutlichen Unterschiede in den Übergangsquoten zwischen Männern und Frauen und nach Art der Hochschulreife bestehen fort. Wie bereits in der Vergangenheit zeigen Studienberechtigte mit Migrationshintergrund nach dem Schulabschluss ein höheres Studieninteresse (**Tab. F2-6web**), das sie aber nicht immer realisieren können (vgl. H2 im Bildungsbericht 2016, S. 179 f.).

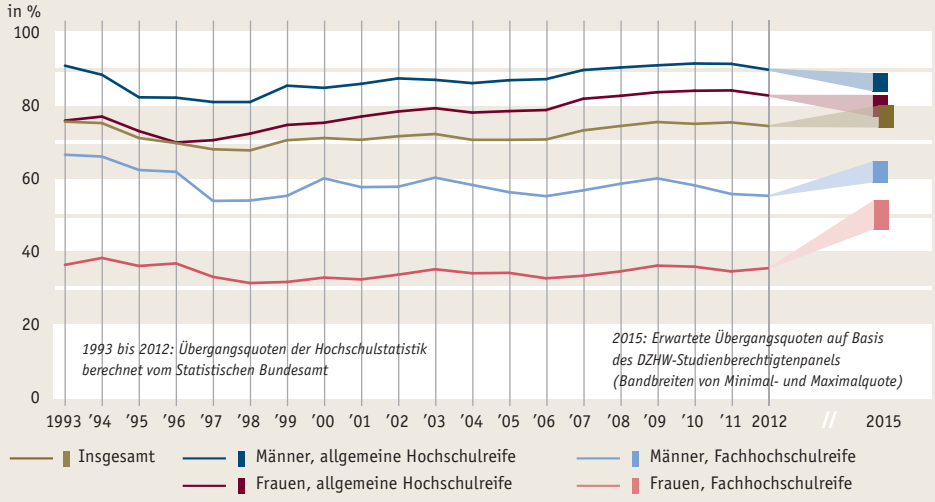
Übergangsquote seit 2005 leicht gestiegen

Insgesamt gut ein Fünftel der Studienberechtigten entscheidet sich gegen eine Studienaufnahme. Dieser Personenkreis ist stärker örtlich gebunden und erwartet von der Wahl einer beruflichen Ausbildung sehr gute Beschäftigungschancen (**Tab. F2-7web**). Die Entscheidung für ein Studium wird auch durch die damit verbundenen

Etwa ein Fünftel der Studienberechtigten mit Studienverzicht

F 2

Abb. F2-1: Übergangsquoten Ⓜ studienberechtigter Schulabsolventinnen und -absolventen 1993 bis 2015* nach Art der Hochschulreife (in %)



* *Die Angaben für 2015 beruhen auf der Befragung von Studienberechtigten ein halbes Jahr nach Schulabschluss (ohne schulischen Teil der Fachhochschulreife); 2012: Übergangsquote nach 4 Jahren; 1993 bis 2011: Übergangsquote nach 5 oder mehr Jahren.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; DZHW-Studienberechtigtenpanel → ***Tab. F2-6web***

subjektiven Erwartungen beeinflusst, dazu gehören insbesondere bessere Berufsaussichten mit einem Hochschulabschluss (**Abb. F2-5web**). Zusammen mit dem von vielen Studienberechtigten artikulierten Wunsch nach einem sicheren, interessanten Beruf mit guten Aufstiegschancen und hohem Einkommen legt dies die Entscheidung für ein Studium nahe. Kostenaspekte spielen bei der Studienentscheidung ebenfalls eine Rolle (**Abb. F2-6web**).

Stabile Herkunftseffekte bei der Beteiligung an Hochschulbildung

Bei der Beteiligung an Hochschulbildung zeigen sich nach wie vor deutliche soziale Disparitäten (**Abb. F2-2**); trotz wachsender Teilnahme bleiben die sozialstrukturellen Beteiligungsmuster stabil (**Abb. F2-4A**, **Tab. F2-8web**). Die Unterschiede in der Studienwahrscheinlichkeit zwischen Studienberechtigten aus akademischen und nichtakademischen Elternhäusern hängen mit mehreren Einflussfaktoren zusammen, z.B. Leistungsunterschieden, Schullaufbahnen und Risikoabwägungen. Nach der sozialen Zusammensetzung der Gruppe der Studierenden lässt sich sagen, dass etwa die Hälfte von ihnen zur „ersten Generation" gehört und ihre Eltern selbst nicht studiert haben (**Abb. F2-7web**). Im europäischen Vergleich gehört Deutschland zu den Ländern mit einem besonders geringen Anteil an Studierenden aus Elternhäusern ohne tertiären Abschluss (**Abb. F2-8web**).

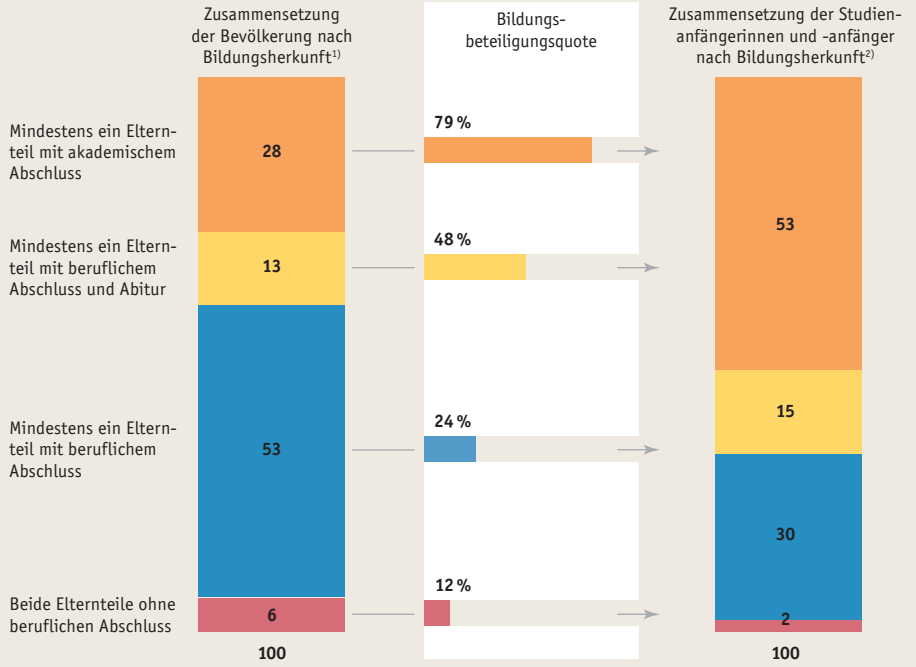
Begrenzte soziale Öffnung der Hochschulen

Studienanfängerinnen und Studienanfänger

Studienanfängerzahlen stabil auf hohem Niveau

Das Interesse an einem Studium ist ungebrochen hoch. Nach den ersten vorläufigen Daten ist die Studienanfängerzahl Ⓜ auch 2017 auf dem Niveau der letzten Jahre stabil geblieben: Im fünften Jahr nacheinander liegt sie bei über einer halben Million (**Tab.**

Abb. F2-2: Beteiligung an der Hochschulbildung nach Bildungsherkunft 2016 (in %)



Lesehilfe: 28 % der 18- bis unter 25-Jährigen haben Eltern mit einem Hochschulabschluss (ein Elternteil oder beide); aus dieser Gruppe nehmen 79 % ein Studium auf und stellen dann 53 % der Studienanfängerinnen und -anfänger.

1) Nur deutsche Bevölkerung: Soziale Zusammensetzung der Eltern aller 18- bis unter 25-Jährigen nach höchstem Schul- und Ausbildungsabschluss beider Elternteile (Werte gerundet).
2) Studierende: Deutsche Studienanfängerinnen und -anfänger an Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen und Theologischen Hochschulen sowie Kunsthochschulen (Werte gerundet).
Quelle: DZHW-Bildungsbeteiligungsquoten (basierend auf Bevölkerungsstatistik, Hochschulstatistik, Mikrozensus 2011, 21. Sozialerhebung 2016; vgl. Kracke, Buck & Middendorff), 2018

F2-2A) und damit mindestens so hoch wie oder sogar noch höher als in verschiedenen Vorausberechnungen (**Abb. F2-9web**). Der Anteil der Frauen ist weiter gestiegen, ebenso der Anteil der Studierenden an Fachhochschulen (**Tab. F2-2A**, **Tab. F2-9web**). Die Studienanfängerquote Ⓜ geht dennoch 2016 um 1,5 Prozentpunkte zurück (**Tab. F2-2A**). Dazu dürfte neben dem Auslaufen der doppelten Abiturientenjahrgänge die durch Flucht und Migration erhöhte Zahl junger Menschen (vgl. **A1**) beitragen, die nicht studienberechtigt sind.

Anfängerquote international im OECD-Durchschnitt

In Deutschland spielt das Berufsbildungssystem eine größere Rolle als in vielen anderen Staaten, sodass die Studienanfängerquote im internationalen Vergleich traditionell eher unterdurchschnittlich war. Inzwischen liegt sie im tertiären Bereich Ⓜ für Deutschland im internationalen Vergleich in der Nähe des OECD-Durchschnitts (**Tab. F2-10 web**).

Hohes Interesse an Natur- und Ingenieurwissenschaften

Für ein Fach aus den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften entscheiden sich 38 % der Studienanfängerinnen und -anfänger, etwa ebenso viele für die Ingenieur- und Naturwissenschaften (MINT-Fächer Ⓜ) (**Tab. F2-11web**). Im internationalen Vergleich ist der MINT-Anteil in Deutschland deutlich höher als in allen anderen OECD-Staaten (**Tab. F2-12web**). Weitgehend unverändert sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Fachwahl.

Die Wanderungen von West- nach Ostdeutschland, aber auch internationale Studierende tragen zu der anhaltend hohen Studiennachfrage an den ostdeutschen Hochschulen bei (**Tab. F2-13web**, **Tab. F2-14web**, **Tab. F2-15web**).

Diversität der Studierenden

Mit der zunehmenden Heterogenität der Studierenden sind Herausforderungen an eine differenzierte Studiengestaltung verbunden, die unterschiedliche Lebenslagen und Studienvoraussetzungen berücksichtigt.

Alter

14 % bei Studienbeginn 25 Jahre und älter ...

Als Folge der Schulzeitverkürzung (vgl. **D2**) und des Aussetzens der Wehrpflicht sinkt das Alter bei Studienbeginn. Von 2005 bis 2016 ging der Median um 0,6 Jahre auf zuletzt 19,4 Jahre zurück (**Tab. F2-3A**). Die Gruppe der unter 18-Jährigen bleibt sehr klein (0,9 %). Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger, die mit 25 Jahren oder später das Studium beginnen, liegt stabil bei etwa 14 %, besonders hoch ist er in den zulassungsbeschränkten Studiengängen Medizin und Psychologie.

Studienberechtigung und beruflich Qualifizierte

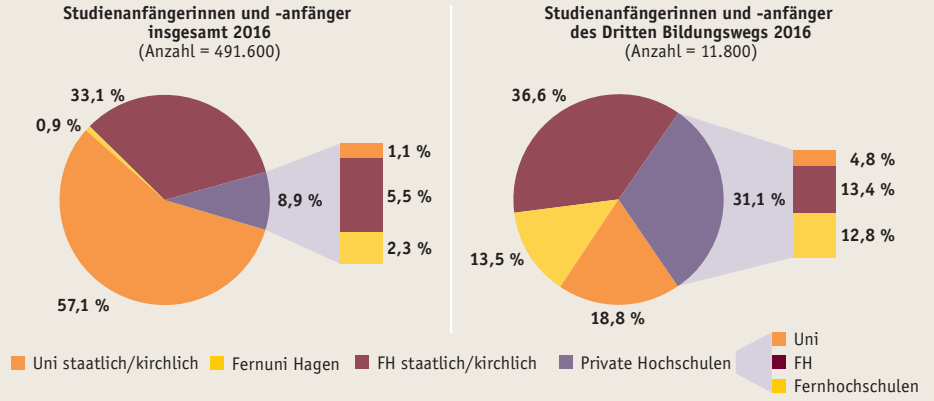
... und mit 3 % nur kleiner Anteil des Dritten Bildungswegs

Fast alle Studienanfängerinnen und -anfänger an den Universitäten haben nach wie vor die allgemeine Hochschulreife; auch an den Fachhochschulen lag der Gymnasialanteil zuletzt bei knapp 60 % (**Tab. F2-4A**). Die übrigen Studienanfängerinnen und -anfänger kommen zum großen Teil über berufliche Schulen oder den Zweiten Bildungsweg Ⓜ in die Hochschulen. Etwa 3 % sind beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Studienberechtigung (Dritter Bildungsweg Ⓜ, **Tab. F2-4A**). Diese fragen sehr häufig berufsbegleitende Studiengänge, gerade auch an privaten Hochschulen, und Fernstudiengänge nach (**Abb. F2-3**, **Tab. F2-16web**). Ihr Anteil an Universitäten fällt dagegen gering aus.

Ein Fünftel der Studierenden mit vorheriger Berufsausbildung

Für viele Studienanfängerinnen und -anfänger bedeutet das Studium nicht die erste berufliche Qualifizierung. Mehr als ein Fünftel aller Studierenden hat vor dem Studienbeginn bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen; an den Fachhochschulen liegt der Anteil mit 36 % deutlich höher als an den Universitäten (14 %, **Tab. F2-17web**). Von den beruflich Qualifizierten kommt ein überdurchschnittlich hoher Anteil, etwa zwei Drittel, aus nichtakademischen Elternhäusern. Junge Menschen aus nichtakade-

Abb. F2-3: Nichttraditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger nach Art der Hochschule* und Trägerschaft 2016 (in %)



* *Aufgrund der besonderen Zugangsvoraussetzungen ohne Kunsthochschulen und Verwaltungsfachhochschulen.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. F2-16web***

mischen Elternhäusern entschließen sich häufiger erst nach einer Berufsausbildung zum Studium und sichern sich mit einer zusätzlichen Ausbildung ab.

Berufsbegleitendes und duales Studium

Viele Studierende (29 %) organisieren ihr Studium faktisch als Teilzeitstudium Ⓜ (**Abb. F2-10web**), obwohl sie formal einen Vollzeit-Präsenzstudiengang durchlaufen. Nur ein kleiner Teil der Studierenden ist in einen explizit berufsbegleitenden Studiengang eingeschrieben (lt. 21. Sozialerhebung 2 %). Darüber hinaus hat sich ein unveränderter Anteil von 4 % der Studienanfängerinnen und -anfänger für ein Fernstudium eingeschrieben (**Tab. F1-15web**).

Duales Studium mit leichtem Zuwachs

Immer mehr Interesse findet das duale Studium Ⓜ als eine besondere Form der Verbindung von beruflicher und hochschulischer Qualifizierung. 2016 haben sich 5 % der erstmals Eingeschriebenen für einen dualen Studiengang entschieden (**Tab. F1-16web**). Der Fächerschwerpunkt liegt weiterhin auf den Wirtschafts-, Ingenieur- und Gesundheitswissenschaften. Vor allem Männer, Personen ohne Migrationshintergrund sowie Studienberechtigte, die schnell finanziell unabhängig werden wollen und eine Neigung zu praktischen Tätigkeiten haben, nehmen ein duales Studium auf (**Tab. F2-18web**).

Internationale Studienanfängerinnen und -anfänger Ⓜ

Weiter steigende Zahl internationaler Studienanfängerinnen und -anfänger, davon etwa 40 % als Gaststudierende

Zur Vielfalt an den Hochschulen tragen auch die internationalen Studierenden bei. Deutschland ist eines der bedeutenden Zielländer für internationale Studierende (**Tab. F2-19web**). Studiengebührenfreiheit, günstige Arbeitsmarktperspektiven und die neue Studienstruktur sind wichtige Motive, zum Studium nach Deutschland zu kommen. Die Zahl internationaler Studienanfängerinnen und -anfänger ist 2016 weiter gestiegen. Bei großen Unterschieden zwischen den Ländern (**Tab. F2-14web**) erfolgt insgesamt jede fünfte Ersteinschreibung durch internationale Studierende (**Tab. F2-5A**). Knapp 40 % der internationalen Studierenden wollen in Deutschland keinen Abschluss erwerben, sondern schreiben sich für ein (oder mehrere) Auslandssemester ein; etwa 30 % wollen den Bachelorabschluss erwerben, mehr als ein Viertel strebt einen Masterabschluss an, 3 % eine Promotion (**Tab. F2-5A**). Bei den Herkunftsstaaten hat es in den letzten Jahren deutliche Verschiebungen gegeben. Der Anteil internationaler Studienanfängerinnen und -anfänger aus Osteuropa ist deutlich auf weniger

als ein Fünftel zurückgegangen, während für die asiatischen Staaten ein gegenläufiger Trend zu erkennen ist (**Tab. F2-20web**).

Die Studienaufnahme durch Schutz- und Asylsuchende bleibt bisher vergleichsweise gering, steigt aber an. Nach Angaben der HRK hat sich die Zahl der neu eingeschriebenen Schutz- und Asylsuchenden im Wintersemester 2017/18 auf ca. 3.000 erhöht (HRK, 2018). Das Interesse am Integra-Programm Ⓜ und die Zahl der Bewerbungen bei uni-assist Ⓜ deuten jedoch auf das höhere Studienpotenzial hin.

Methodische Erläuterungen

Studienberechtigte und ihre statistische Erfassung
Seit 2013 werden Studienberechtigte, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben, in der Statistik nicht mehr als Studienberechtigte gezählt. In den Vorjahren ist diese Gruppe enthalten. Diese Änderung führt zu einem Methodeneffekt bei der Berechnung der Übergangsquote: Da alle Studienanfängerinnen und -anfänger mit FHR, unabhängig davon, ob sie zunächst nur den schulischen Teil der FHR erworben haben, auf die kleinere Zahl an Studienberechtigten bezogen werden, ergibt sich eine höhere Quote. Korrigierte Werte werden für die Vorjahre nicht berechnet.

Studienberechtigtenquote
Diese Quote misst den Anteil der Studienberechtigten eines Schulentlassjahrgangs an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Die Quoten für die einzelnen Altersjahrgänge werden zur Studienberechtigtenquote aufsummiert.

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 (**Tab. F2-21web**) 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 Anmerkungen zu **Tab. F2-6web**.

Studienanfängerinnen und Studienanfänger
Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich alle Angaben auf Studierende im 1. Hochschulsemester.

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.

Tertiärer Bereich
In der Abgrenzung der OECD (ISCED 2011) umfasst der tertiäre Bereich neben den Hochschulen die Fachschulen für Erzieherinnen und Erzieher sowie Meister- und Technikerausbildung.

MINT-Fächer
Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, technische Fächer/Ingenieurwissenschaften.

Zweiter und Dritter Bildungsweg
Vgl. Anmerkungen zu **Tab. F2-4A**.

Teilzeitstudierende
Teilzeitstudierende wenden pro Woche faktisch weniger als 25 Stunden für ihr Studium auf.

Duales Studium
Vgl. Methodische Erläuterungen zu **F1**.

Internationale Studierende, 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 (statistischer Begriff: Bildungsausländer); diese werden hier, der internationalen Konvention folgend, als internationale Studierende bezeichnet. Studierende mit Migrationshintergrund können sowohl Bildungsinländer, aber auch Deutsche mit einer Zuwanderungsbiografie sein.

Integra-Programm und uni-assist
Vgl. dazu DAAD/DZHW (2017a).

Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als F3

Lehrendes Personal an Hochschulen

Mit der Hochschulexpansion stieg die Nachfrage nach lehrendem Personal an den Hochschulen. Die bisherigen Bildungsberichte zeigten einen mit dem Wachstum der Studierendenzahl etwa parallel verlaufenden Personalzuwachs. Zugleich wurde ein Strukturwandel beim Personal erkennbar: Ein steigender Teil der Lehre wird von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von Lehrbeauftragten erbracht. Ein größerer Teil des Personalzuwachses geht außerdem auf drittmittelfinanzierte Projekte zurück. Der Indikator zeichnet die weitere Entwicklung der Personalausstattung nach. Angesichts der hohen Bedeutung des wissenschaftlichen Nachwuchses und des akademischen Mittelbaus für die Lehre widmet er sich auch dessen Beschäftigungsbedingungen.

Personal an Hochschulen

Fast 700.000 Beschäftigte an den Hochschulen

Den Hochschulen in Deutschland kommt nicht nur eine wachsende Bedeutung als Institutionen der Wissensproduktion und -distribution zu, sondern auch als Beschäftigungssektor. Seit 2012 ist die Anzahl der an den Hochschulen beschäftigten Personen noch einmal um 8 % gestiegen; inzwischen arbeiten fast 700.000 Menschen an den Hochschulen (**Tab. F3-3web**). Etwa 56 % von ihnen sind als wissenschaftliches oder künstlerisches Personal tätig, die Übrigen gehören zum wissenschaftsunterstützenden Personal in den Hochschulverwaltungen, den Bibliotheken und technischen Diensten sowie den Hochschulkliniken. In dieser Gruppe ist der Frauenanteil mit 70 % sehr hoch; beim wissenschaftlichen und künstlerischen Personal liegt er mit 38 % deutlich niedriger und damit weit unter dem Anteil der von Frauen erworbenen akademischen Erstabschlüsse (**F5**).

F 3

Wissenschaftliches und künstlerisches Personal

Starkes Wachstum beim Hochschulpersonal seit 2005, ...

... insbesondere beim drittmittelfinanzierten Personal

Die grundmittelfinanzierten Personalkapazitäten wurden parallel zur Zunahme der Anzahl der Studierenden ausgeweitet (**Abb. F3-1**), sodass sich die Betreuungsrelationen nicht verändert haben. Der starke Aufwuchs des wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulpersonals Ⓜ (**Tab. F3-4web**) wurde auch durch den „Hochschulpakt“ sowie drittmittelgeförderte Maßnahmen wie den „Qualitätspakt Lehre“ und die „Exzellenzinitiative“ finanziert. Besonders stark fiel der Zuwachs beim drittmittelfinanzierten Personal aus (**Tab. F3-4web**). Dieses Personal erhöht die Forschungsleistungen der Hochschulen, trägt aber nur wenig zu einem Ausbau der Lehrkapazitäten bei.

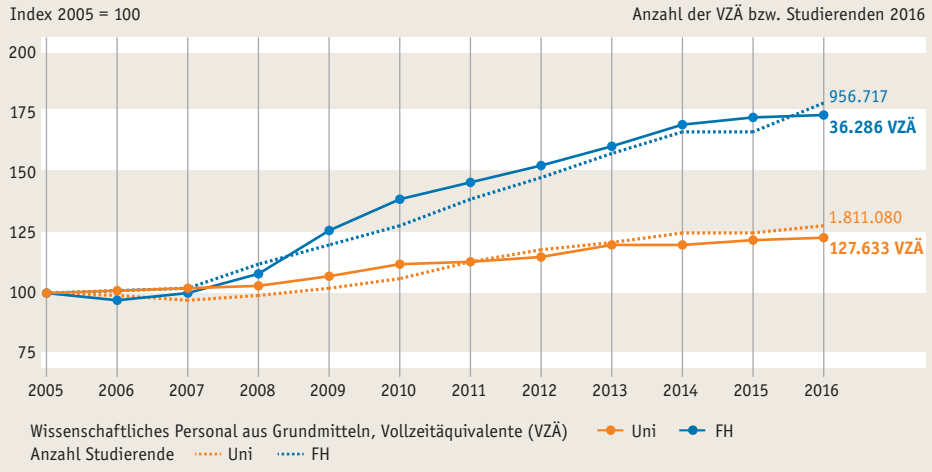
Stabile Betreuungsrelationen, mit Unterschieden nach Fachrichtungen und Ländern

Das Wachstum der Beschäftigtenzahl hat sich nach 2013 insgesamt verlangsamt. Die Betreuungsrelationen Ⓜ, bezogen auf Vollzeitäquivalente für das grundmittelfinanzierte Personal, sind in den letzten Jahren fast unverändert geblieben (**Tab. F3-5web**). Allerdings gibt es zwischen den Ländern, Fachhochschulen und Universitäten sowie den Fachrichtungen deutliche Unterschiede. Die Zahl der Lehrkräfte für besondere Aufgaben, die an den Universitäten ein größeres Lehrdeputat übernehmen als Professoren, ist seit 2005 ebenfalls etwa parallel mit den Studierendenzahlen gestiegen.

Akademischer Mittelbau und Lehrbeauftragte mit wachsendem Anteil am Personal

Die Erhöhung der Lehrkapazitäten zur Bewältigung der gestiegenen Studiennachfrage (**F2**) erfolgte an den Universitäten in den letzten 10 Jahren hauptsächlich durch einen Zuwachs bei wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (**Abb. F3-3A**). Im Vergleich zur Dekade 2000 bis 2010 fällt das Verhältnis von Studierenden und Professuren deshalb ungünstiger aus (**Tab. F3-6web**). An den Universitäten ist die Zahl der Professorinnen und Professoren in den letzten 10 Jahren um 16 % gestiegen, in den MINT-Fächern etwas geringer (**Tab. F3-1A**). Im gleichen Zeitraum ist der aus Grundmitteln finanzierte akademische Mittelbau um

Abb. F3-1: Studierende sowie grundmittelfinanziertes Personal* an Universitäten und Fachhochschulen in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) 2005 bis 2016 (Indexwerte 2005 = 100)**



* *Ohne Gastprofessorinnen und -professoren, ohne Emeriti.*
** *Fachhochschulen ohne Verwaltungsfachhochschulen; Universitäten einschließlich der Pädagogischen, Theologischen und Kunsthochschulen.*
Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. F3-4web***

25 % in Vollzeitäquivalenten gewachsen (**Tab. F3-1A**). Auf den akademischen Mittelbau entfallen fast drei Viertel der grundmittelfinanzierten Vollzeitäquivalente. Selbst wenn die Professuren mit einem deutlich höheren Lehrdeputat verbunden sind, ist davon auszugehen, dass der überwiegende Teil der Lehre an den Universitäten vom akademischen Mittelbau geleistet wird.

Lehrbeauftragte mit großem Lehranteil an Fachhochschulen

An den Fachhochschulen entfällt dagegen knapp die Hälfte der grundmittelfinanzierten Vollzeitäquivalente auf die Professuren, die den größten Teil der Lehre übernehmen. Der Anteil der Lehrbeauftragten, die den Praxisbezug des FH-Studiums gewährleisten sollen, ist mit 28 % der VZÄ weit höher als an den Universitäten (7 %, **Tab. F3-1A**); ihre Zahl hat sich von 21.000 auf über 52.000 seit 2006 mehr als verdoppelt (**Tab. F3-2A**). Auf den Ausbau der Forschung an den Fachhochschulen weist die Zunahme des drittmittelfinanzierten Personals hin.

Der Anteil der Frauen unterscheidet sich zwischen den Statusgruppen erheblich: Bei den Professuren beträgt er weniger als ein Viertel, im Mittelbau dagegen über 40 % (**Tab. F3-7web**, **Tab. F3-8web**). Dabei gibt es große Unterschiede zwischen den Fachrichtungen. Der Anteil des weiblichen Personals liegt aber in den meisten Fachrichtungen weit unter dem Frauenanteil bei den Erstabschlüssen (**F5**).

Zunehmende Internationalisierung des Hochschulpersonals

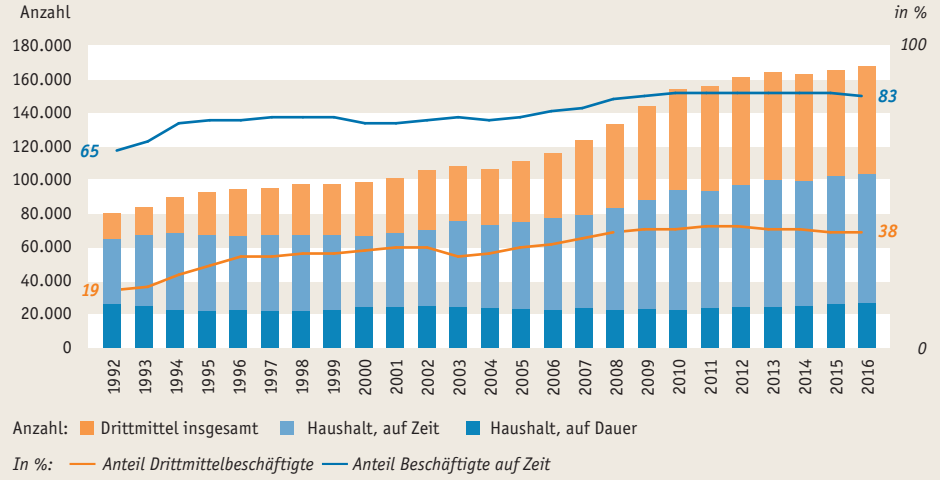
Die zunehmende Internationalisierung der Hochschulen lässt sich auch am Personal ablesen, vor allem bei den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Sie zeigt sich besonders stark in der Forschung (**Tab. F3-9web**).

Wissenschaftlicher Nachwuchs an Hochschulen

Wissenschaftlicher Nachwuchs zu über 80 % auf befristeten Stellen

Die Chancen für Hochschulabsolventinnen und -absolventen, eine weitere wissenschaftliche Qualifizierung aufzunehmen, haben sich in den letzten Jahren mit dem Ausbau der drittmittelfinanzierten Stellen, aber auch einer Vielzahl von Stipendienprogrammen deutlich verbessert (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017, S. 66 ff.). Die meisten Stellen unterhalb der Professur sind durch Befristung (**Abb. F3-2**) und Teilzeitbeschäftigung (**Tab. F3-10web**) charakterisiert. Während viele Promovierende nach der Promotion eine außerhochschulische Beschäftigung

Abb. F3-2: Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach Art der Finanzierung und Befristung 1992–2016



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. F3-11web***

anstreben, sind Postdocs oft mit beruflicher und sozialer Unsicherheit konfrontiert. Auch ältere wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind oft befristet beschäftigt: 2016 sind 30 % der befristet Beschäftigten 35 Jahre und älter, viele davon in wiederholten Befristungen. Im internationalen Vergleich unterscheidet sich die Personalstruktur beträchtlich (**Abb. F3-4web**). Dies hängt mit den unterschiedlichen Karrieremodellen in den jeweiligen Hochschulsystemen zusammen.

Langfristig ein Fünftel der Promovierten in Forschung und Entwicklung tätig

Die Promotion bereitet allerdings nicht nur auf Tätigkeiten in der Wissenschaft vor, sondern gilt auch in anderen Beschäftigungsfeldern als besonderer Qualifikationsnachweis. Langfristig verbleibt nur ein kleiner Teil des wissenschaftlichen Nachwuchses, etwa ein Fünftel, in Forschung und Entwicklung (**Abb. F3-5web**, **Tab. F3-12web**). Auf dem Weg zu einer Professur sind an Universitäten erhebliche Hürden zu überwinden. Zwischen der Promotion mit durchschnittlich 32 Jahren und der Erstberufung liegen durchschnittlich etwa 10 Jahre (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017, S. 67 sowie **Tab. F3-13web**). Die Berufungsquote Ⓜ bei Bewerbungen auf Universitätsprofessuren liegt bei etwa 4,5 %, an den Fachhochschulen ist sie etwa gleich hoch (**Tab. F3-14web**).

Methodische Erläuterungen

Wissenschaftliches und künstlerisches Personal
Neben den haupt- und nebenberuflichen Professuren gehören dazu die wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Dozentinnen und Dozenten, Assistentinnen und Assistenten, Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie Lehrbeauftragte.

Vollzeitäquivalente (VZÄ)
Eine hauptberuflich vollzeitbeschäftigte Person entspricht einem Vollzeitäquivalent. Hauptberuflich teilzeitbeschäftigte Personen werden in der Hochschulpersonalstatistik mit dem Faktor 0,5 gerechnet. Nebenberuflich tätige Lehrbeauftragte werden in einem Verhältnis von 5 Lehrbeauftragten zu einem Vollzeitäquivalent gezählt.

Betreuungsrelationen
Zur Berechnung von Betreuungsrelationen wird das aus Grundmitteln finanzierte wissenschaftliche Personal der Hochschulen (Vollzeitäquivalente) auf die Zahl der Studierenden bezogen.

Berufungsquote
Verhältnis von Bewerbungen und Berufungen in %.

Studienverlauf

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als F3

Die individuellen Studienverläufe entsprechen nicht immer den Erwartungen an Studienzeiten und Studienerfolg. Die Verringerung der Studienzeiten und des Studienabbruchs Ⓜ werden im öffentlichen hochschulpolitischen Diskurs als wichtige Indikatoren für die Ausbildungsleistungen der Hochschulen wahrgenommen.

Studienabbruch

Studienabbruch im Bachelorstudium unverändert bei 28 %

Die Studienabbruchquote Ⓜ hat sich zuletzt kaum verändert; in den Bachelorstudiengängen liegt sie 2016 bei 28 % (**Abb. F4-2web**). Dabei erfolgt der Studienabbruch zumeist bereits in den ersten Semestern (**Tab. F4-2web**). Nach wie vor gibt es deutliche Geschlechts- und Fachunterschiede beim Abbruch (**Tab. F4-1A**). Der Studienabbruch im Masterstudium ist geringer als im Bachelorstudium, nimmt aber von 2012 bis 2016 um etwa 10 Prozentpunkte auf 19 % zu (**Tab. F4-3web**). Möglicherweise wird das Masterstudium teilweise zur Überbrückung genutzt, bis eine passende Stelle gefunden wird.

Steigende Abbruchquote im Masterstudium

Die Abbruchquote bei Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit liegt deutlich unter der der Bildungsinländer Ⓜ und der internationalen Studierenden, wobei es Unterschiede nach Herkunftsregionen gibt (**Tab. F4-4web**). Studierende mit Migrationshintergrund haben durch ihre soziale Herkunft und den schulischen Werdegang ungünstigere Voraussetzungen für einen erfolgreichen Studienverlauf und beurteilen ihre Studiensituation häufig als problematisch (**Tab. F4-5web**).

Leistungsprobleme, fehlende Studienmotivation und Wunsch nach praktischer Tätigkeit als wichtige Abbruchgründe

Zu einem Studienabbruch tragen in der Regel mehrere Gründe bei (**Abb. F4-3web**). Außer fehlender Studienmotivation und dem Wunsch nach praktischer Tätigkeit werden dabei vor allem Leistungsprobleme genannt (**Tab. F4-6web**, **Tab. F4-7web**). Neben der sozialen Herkunft, die den Bildungsverlauf vor dem Studium prägt, entscheiden die Studienfachwahl, die Erfahrungen in der Studieneingangsphase sowie die soziale Integration in die Hochschule und das Interesse am Studienfach mit über einen späteren Studienabbruch (**Tab. F4-8web**). Eine zu den fachlichen Interessen und Stärken passende Studienentscheidung, Unterstützung in der Studieneingangsphase, gute Kontakte zu Lehrenden und Studierenden, aber auch eine studienbegleitende fachnahe Erwerbstätigkeit, eine gesicherte Studienfinanzierung (zum BAföG vgl. **B3**) und geringe Pendelzeiten tragen zu einem erfolgreichen Studium bei.

50 % nach Abbruch in beruflicher Ausbildung

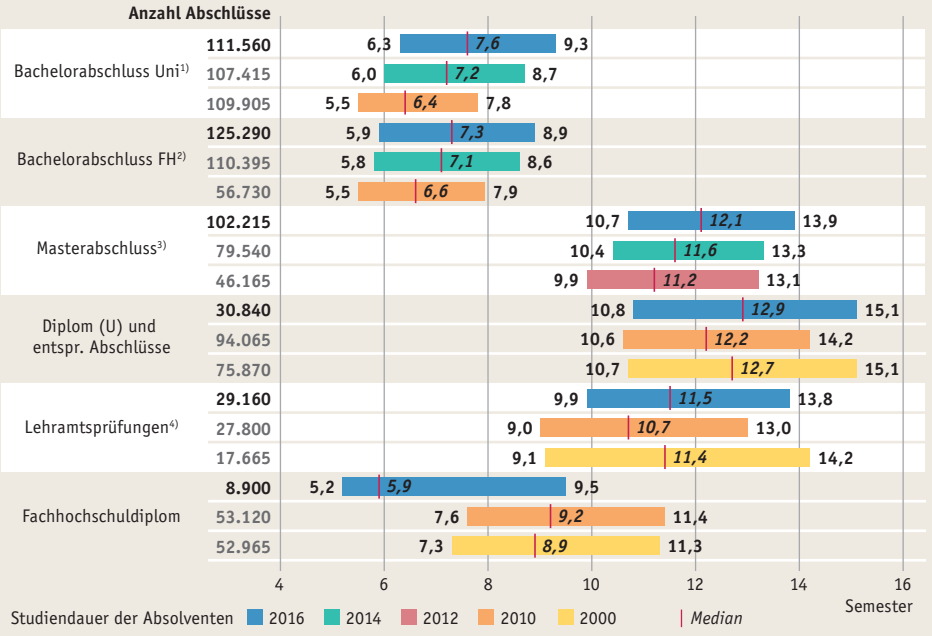
Nach dem Studienabbruch nimmt mehr als die Hälfte der Exmatrikulierten ohne vorherige Berufsausbildung eine solche auf, weitere 20 % werden direkt erwerbstätig (**Tab. F4-9web**). Die Entscheidung über die nach dem Abbruch ausgeübte Tätigkeit fällt zumeist bereits vor der Exmatrikulation (**Tab. F4-10web**). Das deutet darauf hin, dass der Abbruch erst erfolgt, wenn eine Alternative vorhanden ist. Knapp 30 % planen die Aufnahme eines erneuten Studiums. Der Anteil der arbeitslosen Abbrecherinnen und Abbrecher ist 6 Monate nach dem Verlassen der Hochschule höher als bei Absolventinnen und Absolventen (10 vs. 5 %).

Studiendauer

Weiter steigende Dauer des Bachelorstudiums

Die gestufte Studienstruktur hat, verglichen mit den früheren Abschlüssen, zu einer Verkürzung der Studiendauer bis zu einem Erstabschluss geführt. Der erste Studienabschluss wird heute nach etwa 7,5 Semestern erworben. In den ersten Jahren nach Einführung der gestuften Studienstruktur gingen überwiegend die eher schnell Studierenden in die Berechnung der Studiendauer ein. Seit 2012 ist der Anteil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen in der Regelstudienzeit um 9 Prozentpunkte gesunken (**Tab. F4-11web**). Insgesamt hat im Bachelorstudium die Gesamtstudiendauer Ⓜ

Abb. F4-1: Gesamtstudiendauer 2000 bis 2016 nach Abschlussarten (in Semestern, Median und Quartile Ⓜ)



1) Ohne Bachelor Lehramt.
2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen.
3) Gesamtstudiendauer einschließlich der ersten Studienphase, ohne Lehramt Master, ohne internationale Studierende.
4) Staatsexamen (Erstabschluss) und Master Lehramt.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, Recherche in DZHW-ICE (Anzahl auf 5 gerundet)

→ *Tab. F4-13web*

seit 2010 um ein Semester zugenommen (**Abb. F4-1**). Ein Viertel hat zuletzt mehr als 9 Semester bis zum Bachelorabschluss benötigt.

Gesamtdauer von Bachelor und Master etwa auf dem Niveau des Diploms

Die Studiendauer im Bachelor an Universitäten liegt trotz meist kürzerer Regelstudienzeit (**Tab. F1-9web**) über der an den Fachhochschulen und ist seit 2010 stärker angestiegen (**Abb. F4-1**, **Tab. F4-12web**). Nach dem Masterstudium beträgt die Gesamtstudiendauer 2016 im Mittel 12,3 Semester an Universitäten und 11,6 Semester an Fachhochschulen (**Tab. F4-13web**); damit nähert sich die Studiendauer für beide Studienphasen dem Niveau der früheren Diplomstudiengänge an Universitäten an (**Abb. F4-1**).

Methodische Erläuterungen

Studienabbruch und Studienabbruchquote
Studienabbruch liegt vor, wenn Studierende kein Studium abschließen. Fach- oder Hochschulwechsel bedeuten keinen Studienabbruch, sofern das Studium noch erfolgreich abgeschlossen wird. Die Abbruchquote wird in einem Schätzverfahren ermittelt (vgl. www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf).

Bildungsinländer
Vgl. Methodische Erläuterungen zu **F2**.

Gesamtstudiendauer
Die Gesamtstudiendauer wird für die Absolventinnen und Absolventen berechnet. Sie gibt die Anzahl aller an einer deutschen Hochschule verbrachten Semester (Hochschulsemester) an, von der Ersteinschreibung bis zur Exmatrikulation nach erfolgreichem Abschluss.

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.

Studienabschlüsse und Absolventenverbleib

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als F4

Als Folge der anhaltenden Hochschulexpansion ist die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den letzten Jahren stark gestiegen. Der Indikator dokumentiert diese Entwicklung und zeigt, wie viele Absolventinnen und Absolventen an den Hochschulen Abschlüsse erwerben. Damit ist die arbeitsmarktpolitisch bedeutsame Frage verbunden, wie das Wachstum des Arbeitskräfteangebots in den letzten Jahren mit der Nachfrage aus dem Beschäftigungssystem korrespondierte und ob hier Ungleichgewichte zu beobachten waren. Besonderes Augenmerk liegt auf dem sektoralen Verbleib. Eine zweite Frage bezieht sich auf die Übergänge nach dem Bachelorabschluss in das Masterstudium sowie in die Promotion.

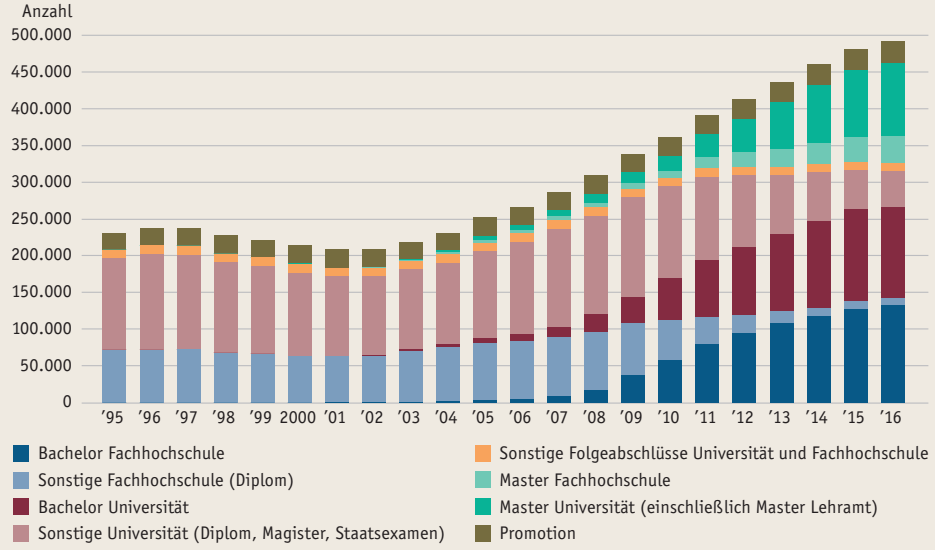
Studienabschlüsse

Mehr als 490.000 Hochschulabschlüsse 2016, davon zwei Drittel Erstabschlüsse

Der bereits seit Jahren zu beobachtende Anstieg der Absolventenzahlen setzt sich auch 2016 weiter fort. Mehr als 490.000 Menschen haben 2016 einen Hochschulabschluss erworben (**Tab. F5-1A**). Die hochschul- und arbeitsmarktpolitisch erwünschte Steigerung des Angebots an Fachkräften mit Hochschulabschluss ist damit erreicht. Da als Folge der Studienstrukturreform ein Studium in Deutschland immer häufiger aus mehreren Studienphasen besteht, die jeweils mit einem Abschluss enden, sind nur etwa zwei Drittel der Hochschulabschlüsse Erstabschlüsse (**Abb. F5-1**), in der großen Mehrzahl Bachelorabschlüsse (**Tab. F5-1A**). Trotz weiter steigender Absolventenzahlen geht die Absolventenquote Ⓜ aus demografischen Gründen (vgl. **A1**) auf 30,8 % zurück (**Tab. F5-1A**). Damit bleibt Deutschland weiter etwas unter dem OECD-Durchschnittswert (**Tab. F5-2web**) und auch die vom Wissenschaftsrat 2006 empfohlene Zielgröße von 35 % gerät wieder außer Sichtweite.

Der Anteil der Erstabsolventinnen liegt aufgrund ihrer höheren Erfolgsquote (**F4**) höher als der Anteil der Frauen an den Studienanfängerinnen und -anfängern (**F2**). Seit 2005 erwerben Frauen mehr als 50 % der Erstabschlüsse. Bei den Folgeabschlüssen ist der Frauenanteil in dieser Zeit um etwa 5 Prozentpunkte gestiegen (**Tab. 5-3web**). We-

Abb. F5-1: Absolventinnen und Absolventen mit Erst- und Folgeabschluss* 1995 bis 2016 (Anzahl)



* *Es kommt zu Doppelzählungen, weil nicht Personen, sondern Abschlüsse ausgewiesen sind.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik → *F5-21web*

F 5

gen der geschlechtsspezifischen Fachwahl (**F2**) unterscheiden sich die Frauenanteile an Universitäten und Fachhochschulen. Das Fachkräfteangebot mit Hochschulabschluss auf dem Arbeitsmarkt wird also bei fachrichtungsspezifischen Unterschieden zunehmend von den Frauen bestimmt.

MINT-Anteil unter den Absolventinnen und Absolventen stabil bei mehr als einem Drittel

Die Fächerverteilung ist in den letzten 10 Jahren relativ stabil geblieben. Mehr als 40 % der Erstabschlüsse werden in den Rechts-, Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften erreicht. Auf die Geisteswissenschaften entfällt gut ein Zehntel, auf die MINT-Fächer Ⓜ 34 % (**Tab. F5-4web**). Im internationalen Vergleich ist das ein hoher Anteil (**Tab. F5-2web**). Weil in den MINT-Fächern ein größerer Anteil in weiterführende Studiengänge übergeht, liegt der MINT-Anteil an den Masterabschlüssen und Promotionen mit mehr als 45 % deutlich höher (**Tab. F5-5web**).

Steigender Anteil der Erstabschlüsse an Fachhochschulen

Die zunehmende institutionelle Differenzierung der Hochschullandschaft (**F1**) zeigt sich auch in der Verteilung der Absolventinnen und Absolventen. Auf die Fachhochschulen entfällt ein steigender Teil der Erstabschlüsse, zuletzt mehr als 45 % und damit ein höherer Anteil als zu Studienbeginn (**Tab. F5-4web**). Mehr als jeder siebte Erstabschluss an einer Fachhochschule wird inzwischen an einer privaten Hochschule erworben (**Tab. F5-6web**).

Übergänge in das Masterstudium und die Promotion

Übergangsquote in den Master bei etwa 60 %

Etwas zeitverzögert zu den Bachelorabschlüssen ist die Zahl der Masterabschlüsse seit 2010 um mehr als das Vierfache auf zuletzt etwa 136.000 stark gestiegen (**Abb. F5-1**). Das ist eine Folge der hohen Übergangsquoten in das Masterstudium, die insgesamt bei etwa 60 % liegen, an den Universitäten, im Lehramt sowie den Naturwissenschaften mit 80 bis 90 % jedoch deutlich höher ausfallen (**Tab. F5-7web**). Auch in den stark besetzten Bachelorjahrgängen scheint die Übergangsquote in das Masterstudium nur leicht zurückzugehen (**Tab. F5-8web**). An den Universitäten setzt sich de facto der Masterabschluss als Regelabschluss durch. Diese Entwicklung wird durch die begrenzte Anerkennung des Bachelors in einigen Sektoren des Arbeitsmarktes verstärkt, auch wenn er als erster berufsqualifizierender Abschluss angelegt ist. Das große Angebot an Masterstudiengängen (**F1**) deutet bislang nicht auf einen Engpass an Masterstudienplätzen hin, auch wenn dies lokale Angebotsengpässe nicht ausschließt (**Tab. F5-9web**). Weiterbildende Masterstudiengänge Ⓜ haben bislang nur geringe Bedeutung (**F1**).

Masterstudium meist direkt im Anschluss an den Bachelor

Die meisten Studierenden sind direkt nach dem Bachelorabschluss in das Masterstudium übergangen, nur etwa ein Fünftel plant einen verzögerten Übergang. Nach einem Universitätsbachelor spielen Praktika und der Wunsch nach einem zwischenzeitlichen Auslandsaufenthalt eine Rolle (**Tab. F5-9web**, **Tab. F5-10web**).

Soziale Selektivität beim Übergang ins Masterstudium

Ähnlich wie der Übergang in die Hochschule (**F2**) wird auch der Übergang in das Masterstudium von der sozialen Herkunft der Studierenden beeinflusst. Studierende mit Eltern, die einen Beruf mit geringerem Prestige ausüben (**Abb. F5-4web**) oder keinen Hochschulabschluss besitzen (**Tab. F5-11web**), nehmen seltener ein Masterstudium auf.

Mit den derzeit verfügbaren statistischen Daten Ⓜ ist es nicht möglich, exakt anzugeben, wie viele Absolventinnen und Absolventen eines Abschlussjahrgangs eine Promotion beginnen und wie hoch die Erfolgsquote ist. Im Prüfungsjahr 2016 schlossen 29.300 Personen eine Promotion ab (**Tab. F5-12web**). Bezogen auf Absolventinnen und Absolventen universitärer Abschlüsse auf dem Masterniveau liegt die Promotionsintensität Ⓜ bei etwa 20 %.

Soziale Selektivität auch bei der Entscheidung für eine Promotion

Auch beim Übergang in die Promotion wird soziale Selektivität erkennbar. Frauen beginnen, unter Kontrolle weiterer Faktoren wie der Studienfachwahl, mit einer um 7 Prozentpunkte geringeren Wahrscheinlichkeit ein Promotionsvorhaben. Bei Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, liegt die Wahrscheinlichkeit um 14 Prozentpunkte höher (**Tab. F5-13web**, Modell 1). Dies ist u.a. darauf zurückzu-

führen, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern häufiger ein Studienfach mit hoher Promotionsintensität wählen, ihre Schul- und Studienleistungen besser sind und sie im Studium bereits häufiger Kontakt zur Forschung haben (**Tab. F5-13web**). Beim Übergang in strukturierte Promotionsformen Ⓜ könnten die soziale Herkunft und das Geschlecht eine geringere Rolle spielen (de Vogel, 2017).

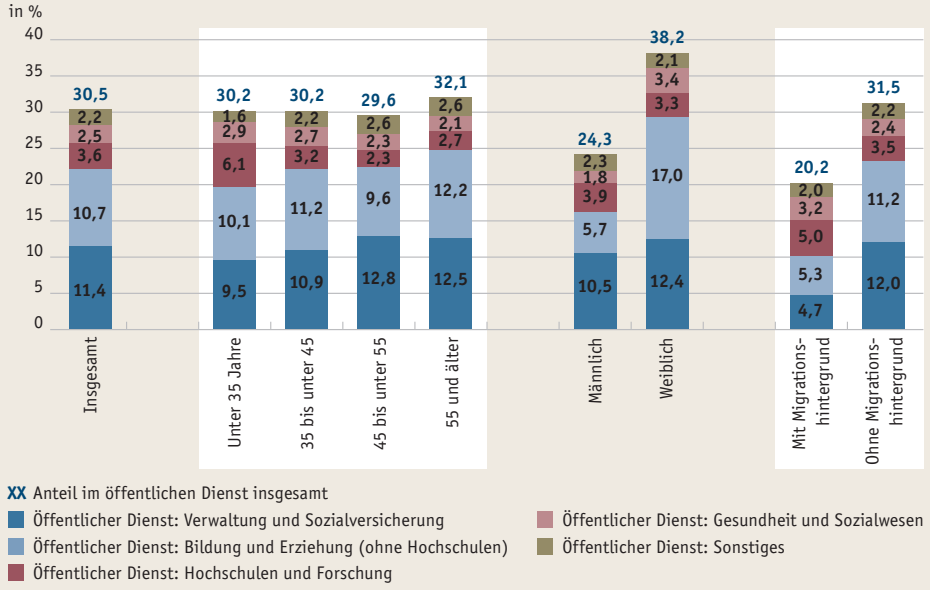
Strukturwandel akademischer Beschäftigung

Die Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen verteilen sich nach Studienabschluss auf die 3 Beschäftigungssektoren: die Privatwirtschaft, den Staatsdienst/öffentlichen Sektor Ⓜ, zu dem überwiegend auch das Bildungs- und das Wissenschaftssystem gehören, und den Bereich der freien Berufe bzw. Selbstständigkeit. Diese Verteilung variiert mit der Fächer- und Hochschulzugehörigkeit, aber auch anderen Faktoren. Noch bis in die 1970er-Jahre hinein wurde die Hochschulexpansion von einem Ausbau des öffentlichen Sektors, insbesondere des Bildungs- und des Wissenschaftssystems, begleitet. In den nachfolgenden Phasen der Hochschulexpansion rückte stärker in den Vordergrund, dass die Hochschulen das Potenzial zur Verfügung stellen, aus dem die Privatwirtschaft ihren wachsenden Bedarf an wissenschaftlich qualifizierten Fach- und Führungskräften rekrutiert.

Knapp ein Drittel der Hochschulabsolventinnen und -absolventen im öffentlichen Dienst tätig

Insgesamt ging der Anteil der im öffentlichen Sektor beschäftigten Hochschulabsolventinnen und -absolventen seit den 1970er-Jahren deutlich zurück (**Tab. F5-14web**), auch weil ein Teil früher öffentlich organisierter Aufgaben privatisiert wurde. Dennoch spielt der öffentliche Sektor nach wie vor eine wichtige Rolle; rund 30 % sind hier erwerbstätig (**Abb. F5-2**). Etwas mehr als die Hälfte ist in der privaten Wirtschaft angestellt, 16 % sind selbstständig (**Tab. F5-15web**). Die sektorale Verteilung ist in den Fachrichtungen sehr unterschiedlich. Von den im öffentlichen Dienst beschäftigten Absolventinnen und Absolventen ist fast die Hälfte in den Bereichen Bildung und Erziehung, Hochschule, Forschung und Entwicklung beschäftigt, mehr als ein Drittel in der öffentlichen Verwaltung (**Abb. F5-2**).

Abb. F5-2: Anteil der in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Dienstes beschäftigten Hochschulabsolventinnen und -absolventen 2016 nach Altersgruppen, Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016 → ***Tab. F5-15web, Tab. F5-16web, Tab. F5-17web***

Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst unterrepräsentiert

Stark unterrepräsentiert sind Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund (**Abb. F5-2**). Auch in den jüngeren Altersgruppen lässt sich keine Tendenz zur Angleichung der Anteile erkennen (**Tab. F5-16web**).

In den ersten Berufsjahren ist in einigen Fachrichtungen der Anteil im öffentlichen Sektor höher, weil hier die Referendariate, die Facharztausbildung sowie die wissenschaftliche Qualifizierung durch eine Promotion erfolgen (**Tab. F5-15web**). Vor allem in den jüngeren Altersjahrgängen (bis unter 35 Jahre) ist eine befristete Beschäftigung weit verbreitet (**Tab. F5-18web**). Auch bei den 35- bis unter 45-Jährigen sind im öffentlichen Bereich noch bis zu 40 % befristet beschäftigt, vor allem an Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Als Folge dieser sektoralen Verteilung unterliegen die Beschäftigungs- und Berufschancen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen unterschiedlichen Arbeitsmarktdynamiken. Insbesondere die staatlich dominierten Teilarbeitsmärkte sind von der Personalpolitik und den finanziellen Spielräumen staatlicher Institutionen abhängig, so wie die Rekrutierung in privatwirtschaftlichen Sektoren primär von der jeweiligen branchenspezifischen Entwicklung geprägt wird.

Erwerbstätigkeiten nach dem Bachelor- und Masterabschluss

Vielfach reibungsloser Übergang in Beschäftigung, ...

Insgesamt bleibt die Arbeitsmarktsituation für Hochschulabsolventinnen und -absolventen sehr günstig. Dafür sprechen mehrere Anzeichen. So ist die Arbeitslosenquote bei dieser Qualifikationsgruppe sowohl in West- als auch in Ostdeutschland sehr niedrig (**Abb. H2-3**). Absolventenstudien zeigen zudem, dass der Übergang nach dem ersten Studienabschluss, bei z.T. erheblichen Unterschieden zwischen den Fachrichtungen und Abschlussarten, im Großen und Ganzen reibungslos verläuft.

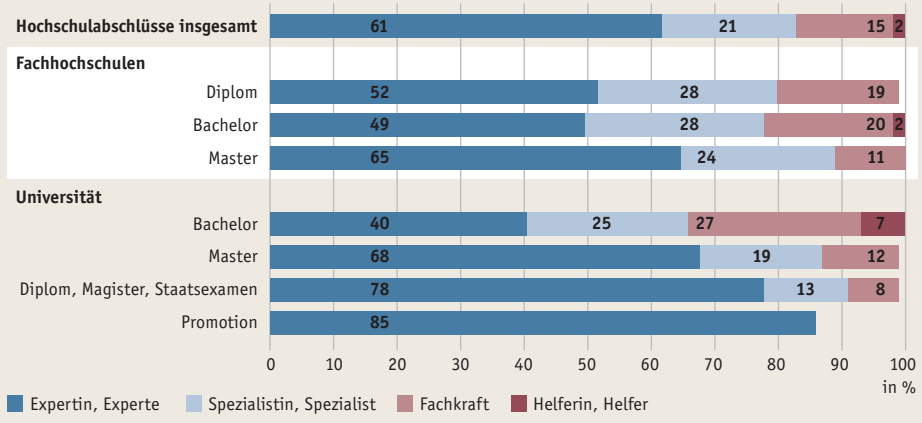
... lediglich mit dem Bachelor aus Universitäten teilweise längere Übergangsphase

Verglichen mit traditionellen Abschlüssen unterscheiden sich die Bachelorabsolventinnen und -absolventen (ohne und mit Masterabschluss) in den Erwerbsquoten kaum. Beide Gruppen sind 5 Jahre nach dem Hochschulabschluss zu etwa 90 % (FH) bzw. 85 % (Uni) erwerbstätig; Arbeitslosigkeit kommt kaum vor. Nichterwerbstätigkeit geht vor allem auf Elternzeiten zurück, darüber hinaus auf eine weitere akademische Qualifizierung. Erkennbar ist nach einem universitären Bachelorabschluss ein etwas schwierigerer Berufseinstieg (**Abb. F5-5web**).

Bei Bachelorabsolventinnen und -absolventen ohne anschließendes Masterstudium zeigen sich Unterschiede 5 Jahre nach dem Studienabschluss in der beruflichen Stellung, der Adäquanz sowie beim Einkommen, wie es die kürzere Studiendauer und die Hierarchisierung der Abschlüsse erwarten ließen. Mit einem traditionellen Hochschulabschluss oder einem Masterabschluss erreichen die Absolventinnen und Absolventen häufiger eine leitende oder wissenschaftlich qualifizierte Angestelltenposition oder werden verbeamtet. Mit einem Bachelorabschluss ist der Anteil der qualifizierten Angestellten und der unterqualifiziert Erwerbstätigen größer (**Abb. F5-6web**). Mit einem universitären Bachelorabschluss ist mehr als ein Drittel auf den beruflichen Anforderungsniveaus Ⓜ Helferin/Helfer und Fachkraft beschäftigt, Erwerbstätige mit Master- und Diplomabschluss zu etwa einem Zehntel (**Abb. F5-3**, **Tab. F5-19web**). Überdurchschnittlich hohe Anteile von Beschäftigten mit einem Bachelorabschluss auf den unteren beiden Anforderungsniveaus finden sich in den geistes- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachrichtungen. Mit einem Masterabschluss steigt in diesen Fachrichtungen der Anteil adäquat Beschäftigter deutlich an. Im MINT-Bereich ist inadäquate Beschäftigung deutlich seltener. Hier sind auch viele Bachelorabsolventinnen und -absolventen auf dem höchsten Anforderungsniveau tätig (**Tab. F5-20web**).

Im Vergleich mit den Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Erstausbildung zeigen Analysen des Mikrozensus, dass der Bachelorabschluss beim Einkom-

Abb. F5-3: Anforderungsniveau* der von 25- bis unter 34-jährigen Erwerbstätigen der ISCED-Stufen 5–8 ausgeübten Berufe 2016 nach Art des Hochschulabschlusses und Hochschulart (in %)**



* *Vgl. Anmerkungen zu **Tab. F5-19web**.*
** *An 100 fehlende Anteile: gesperrte Zellen der Mikrozensus-Auswertung.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016

→ ***Tab. F5-19web***

Bachelorabschluss oberhalb beruflicher Abschlüsse bei Einkommen und Berufsprestige

men, aber auch beim Berufsprestige zwischen den beruflichen Abschlüssen und den Masterabschlüssen liegt. Bei einem beruflichen Fortbildungsabschluss sind in einigen Fachrichtungen gleich hohe Einkommen zu erwarten (vgl. Neugebauer & Weiß, 2017).

Damit deutet sich eine Differenzierung an: Insgesamt münden die Hochschulabsolventinnen und Absolventen mittelfristig ganz überwiegend erfolgreich in eine Erwerbstätigkeit ein. Einem Teil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen ohne Masterabschluss, vorwiegend nach einem universitären Studium in den Geistes- und Wirtschaftswissenschaften, gelingt es jedoch nicht, einen Arbeitsplatz mit dem passenden Anforderungsniveau zu finden (**Tab. F5-20web**). Damit bleibt es, vor allem in den universitären Studiengängen und für eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst, weiterhin eine arbeitsmarktpolitisch rationale Entscheidung, möglichst den Masterabschluss zu erwerben, soweit dieser nicht (wie im Lehramt) ohnehin obligatorisch ist.

Methodische Erläuterungen

Absolventenquote
Anteil der Absolventen mit Erstabschluss an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Es werden Quoten für einzelne Geburtsjahrgänge berechnet und anschließend aufsummiert (sogenanntes „Quotensummenverfahren“).

Internationale Studierende, Bildungsinländer
Vgl. Methodische Erläuterungen zu **F2**.

MINT-Fächer
Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik- und Ingenieurwissenschaften.

Weiterbildende Masterstudiengänge
Vgl. Methodische Erläuterungen zu **F1**.

Hochschulstatistische Daten zu Promotion und Studienverlauf
Mit dem 2016 reformierten Hochschulstatistikgesetz wird es in Zukunft möglich sein, Studienverläufe genauer zu erfassen; auch eine Promovierendenstatistik wird aufgebaut.

Promotionsintensität
Anteil der Promovierten, bezogen auf den Durchschnitt der universitären Erstabschlüsse mit Diplom-, Magister- oder Staatsexamensabschluss sowie den Masterabschlüssen an Universitäten 4 Jahre zuvor. Weitere Informationen in den Anmerkungen zu **Tab. F5-12web**.

Strukturierte Promotionsformen
Promotionsprogramme im Rahmen von Graduiertenschulen oder Promotionskollegs.

Hochschulabsolventinnen und -absolventen im öffentlichen Dienst
Basis der Analysen ist der Mikrozensus, der eine Frage zur Beschäftigung im öffentlichen Dienst enthält. Auf diese Selbsteinschätzung stützt sich die Auswertung, was zu einer Über- oder Unterschätzung des Anteils führen kann. Befragte aus Bildungs- und Forschungseinrichtungen werden dann zum öffentlichen Dienst gezählt, wenn sie sich dem öffentlichen Dienst zugeordnet haben.

Anforderungsniveau der Berufs-/Beschäftigungsadäquanz
Vgl. Anmerkungen zu **Tab. F5-19web**.

Perspektiven

Die wichtigsten Linien der Hochschulentwicklung aus den letzten Jahren, wie sie in der Bildungsberichterstattung abgebildet werden, lassen sich mit den Begriffen Wachstum, Diversifizierung und Strukturwandel bezeichnen. Allerdings setzen sich diese Trends keineswegs ungebrochen durch, sie stoßen vielmehr auch auf Grenzen und Barrieren. Insgesamt zeichnet sich ein bislang kontinuierlich anhaltender Trend ab, wonach die Hochschule als ein Teil des volkswirtschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Qualifizierungssystems in Deutschland erheblich an Bedeutung gewinnt. Ein Gesamtbild ergibt sich allerdings erst unter Berücksichtigung der anderen Sektoren beruflicher Qualifizierung.

Die veränderten Ausbildungsentscheidungen in der Bevölkerung führen dazu, dass die Bildungsnachfrage und die Bildungsbeteiligung nicht mehr den herkömmlichen Ausbildungs- und Qualifikationsstrukturen entsprechen. An die Stelle der traditionellen Dominanz der betrieblich-dualen Berufsausbildung ist ein ausgeglichenes Verteilungsverhältnis zwischen betrieblicher Berufsausbildung und Hochschulbildung getreten (vgl. **E1**). Der Strukturwandel korrespondiert zwar mit dem anhaltenden durch höhere Wissensintensität gekennzeichneten Wandel von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung. Das bedeutet allerdings keineswegs, dass es zwischen dem Wandel der Qualifikationsstrukturen und dem der Arbeitsmarktstrukturen nicht zu Ungleichgewichten und Diskrepanzen kommen kann. Damit sind 2 Konsequenzen verbunden. Zum einen ist es erforderlich, neue Ausbildungsformate wie das duale oder berufsbegleitende Studium zu fördern (**F2**). Zum anderen verlangt der Ausgleich zwischen Qualifikation und Beschäftigung in einigen Fachrichtungen auch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und wird hier teilweise mit einem höheren Risiko unterwertiger Beschäftigung verbunden sein.

Der wichtigste Wachstumstrend zeichnet sich in der seit 2007 stark angestiegenen Beteiligung an Hochschulbildung ab (**F2**). Die hohe Studiennachfrage und Beteiligung an Hochschulbildung beruht im Wesentlichen auf den veränderten Bildungsentscheidungen der Jugendlichen und ihrer Eltern, die sich in einer hohen Studienberechtigtenquote, insbesondere bei denjenigen mit allgemeiner Hochschulreife, niederschlagen. Dies führt in der Folge eines nur wenig schwankenden Übergangsverhaltens zu einer hohen Studienanfängerquote. Ein zusätzlicher Wachstumsimpuls ist von der steigenden Zahl internationaler Studierender ausgegangen, der für die im internationalen Vergleich hohe Attraktivität eines Hochschulstudiums in Deutschland spricht. Welche Effekte die Einführung von Studienbeiträgen für internationale Studierende hat, ist derzeit nicht abzusehen. Eine größere Studienaufnahme von Flüchtlingen ist bislang nicht zu beobachten.

Ein deutliches Wachstum zeichnet sich auch bei der Infrastruktur des Hochschulsystems in Deutschland ab (**F1** und **F3**). Die Zahl der Hochschulen hat seit Mitte der 1990er-Jahre um gut 100 zugenommen, ganz überwiegend im privaten Hochschulsektor. Zugleich hat eine beträchtliche räumliche Verdichtung der Hochschulen stattgefunden (**F1**) – ein weiterer Faktor, der zu einer steigenden Beteiligung an Hochschulbildung geführt hat. Angesichts der begrenzten Ausbildungslast, die von den privaten Hochschulen getragen wird, ist das Wachstum der Studiennachfrage ganz überwiegend von den öffentlichen Hochschulen absorbiert worden. Das Wachstum der privaten Hochschulen ist aber teilweise darauf zurückzuführen, dass sie bestimmte Erwartungen (wie z. B. ein praxisnahes Studium) eher bedienen.

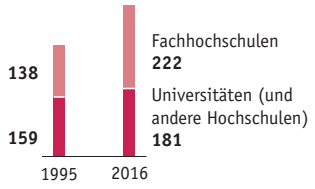
Verschiedene Förderprogramme von Bund und Ländern (wie der „Hochschulpakt“ oder der „Qualitätspakt Lehre“), deren nachhaltige Fortentwicklung derzeit ansteht, haben in den letzten Jahren dazu beigetragen, bildungspolitischen Entscheidungen (G8) und den veränderten Bildungspräferenzen Rechnung zu tragen. Auch dadurch konnte ein begrenzter Ausbau des wissenschaftlichen Personals an den Hochschulen (**F3**) erfolgen. Zugleich hat sich die Personalstruktur gewandelt. Das grundmittelfinanzierte wissenschaftliche Personal ist an Universitäten und Fachhochschulen in etwa mit der Studierendenzahl gewachsen, sodass sich die Betreuungsrelationen kaum verändert haben. Das bedeutet aber auch, dass damit keine durchgreifende Verbesserung der Lehrbetreuung eingetreten ist. Ein immer größerer Teil der Lehraufgaben wird vom wissenschaftlichen „Mittelbau“ (und von Lehrbeauftragten) geleistet, bei zum Teil unsicheren Beschäftigungsperspektiven. Eine durchgreifende Verbesserung der Qualität der Lehre wird ohne eine nachhaltige Personalkomponente nicht möglich sein.

Die zunehmende Diversität lässt sich an verschiedenen Indizien ablesen. Auf der Angebotsebene ist

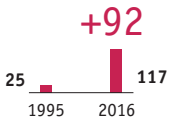
Im Überblick

Wachstum und Strukturwandel des Hochschulwesens: Fachhochschulen, vor allem in privater Trägerschaft, gewinnen an Bedeutung

Anzahl der Hochschulen

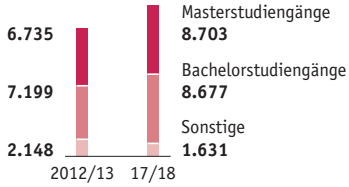


... in privater Trägerschaft



Großes und ausdifferenziertes Studienangebot

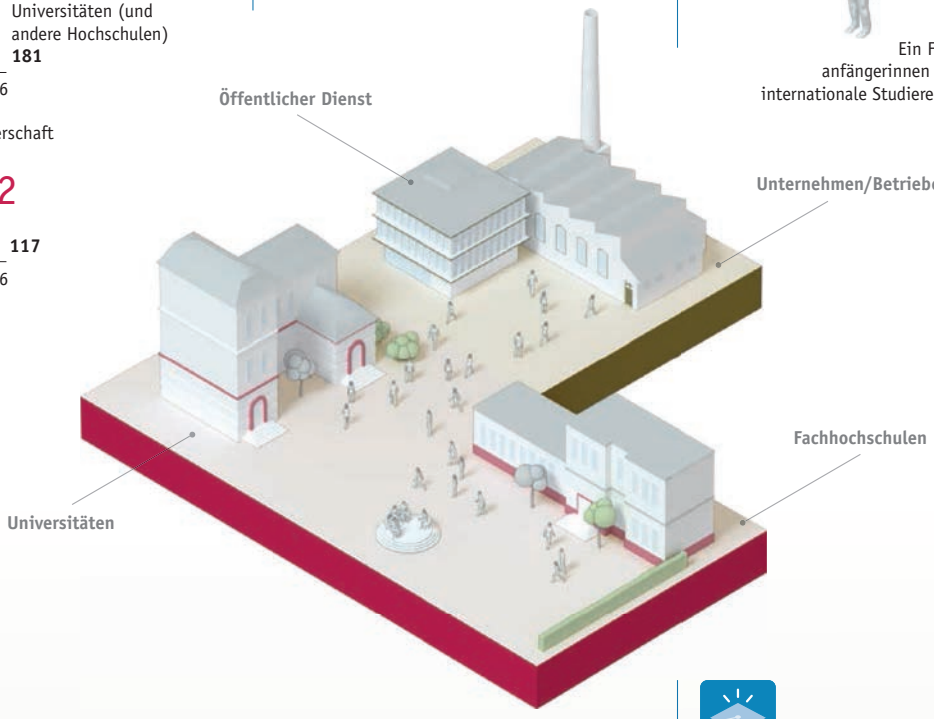
Fünfjahresvergleich der Studienangebote (jeweils Wintersemester)



Studiennachfrage seit Jahren auf Rekordniveau

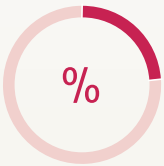
Studienanfängerzahl seit 5 Jahren über 500.000, gegenüber 1995 fast Verdopplung (261.400)

Ein Fünftel der Studienanfängerinnen und -anfänger sind internationale Studierende (2016: 19,9 %)



Nach wie vor große soziale Disparitäten bei der Beteiligung an Hochschulbildung

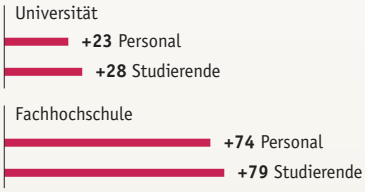
Haben die Eltern einen Hochschulabschluss, studieren **79 %** der Kinder



Haben die Eltern eine berufliche Ausbildung (und kein Abitur), sind es nur **24%**

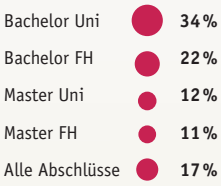
Personalausbau in etwa parallel zur steigenden Studiennachfrage

Zuwachs zwischen 2005 und 2016 in %



Hochschulabsolventinnen und -absolventen je nach Abschluss auf unterschiedlichem Anforderungsniveau tätig

Junge erwerbstätige Hochschulabsolventinnen und -absolventen, deren berufliche Tätigkeit typischerweise keinen Hochschulabschluss erfordert



es die zunehmende institutionelle Differenzierung durch Ausbau des Fachhochschul- und des privaten Hochschulsektors. Auch die Diversifizierung des Studienangebots hat sich fortgesetzt. Eine Folge der wachsenden Vielfalt im Angebot besteht darin, dass eine gezielte Studienentscheidung und eine adressatengerechte Studieneingangsphase zu einer immer wichtigeren Vorbedingung für den Studienerfolg werden, auch um den immer noch hohen Studienabbruch (**F4**) zu verringern. Wachstum ebenso wie Vielfalt im Hochschulsystem stellen Herausforderungen dar, denen mit geeigneten Maßnahmen begegnet werden muss.

Größere Diversität zeigt sich auch in der Zusammensetzung der Gruppe der Studierenden (**F2**). Mit der steigenden Studierendenzahl hat der Anteil der Frauen zugenommen, beim Hochschulabschluss bilden sie inzwischen die deutliche Mehrzahl. Die Versorgung des Arbeitsmarktes mit hochqualifizierten Fachkräften hängt in immer größerem Umfang von den hochqualifizierten Frauen ab. Der Anteil internationaler Studierender hat ebenso zugenommen wie der Anteil derjenigen, die nicht über einen traditionellen Zugangsweg mit einer schulischen Hochschulreife in die Hochschule gekommen sind. Knapp ein Drittel der Studierenden studiert faktisch in Teilzeit (**F2**) und muss das Studium mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen. Die wachsende Diversität macht eine differenzierte Studiengestaltung erforderlich, die unterschiedliche Lebenslagen ebenso berücksichtigt wie individuelle Lernbedürfnisse.

Bei anderen Merkmalen lässt sich hingegen kaum ein Prozess in Richtung größerer Diversität beobachten. So entsprechen Zahl und Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund noch keineswegs der Bevölkerungsstruktur. Auffällig sind die nach wie vor vorhandenen massiven sozialen Disparitäten in der Beteiligung an Hochschulbildung mit Abhängigkeit von der familialen Herkunft (**F2**). Auch die Hochschulexpansion der letzten 10 Jahre konnte dies nicht wesentlich ändern. Kinder aus Familien mit akademischer Vorbildung erwerben nicht nur häufiger eine Studienberechtigung, sondern haben dann auch eine um etwa 20 Prozentpunkte höhere Studierwahrscheinlichkeit als diejenigen aus einer Familie, in der die Eltern maximal über eine berufliche Ausbildung verfügen. Im Ergebnis ist die Beteiligung an Hochschulbildung bei Kindern aus einer Akademikerfamilie etwa dreimal so hoch wie unter Kindern, deren Eltern nicht studiert haben.

Zugleich werden über die Studienaufnahme hinaus weitere soziale Selektionsstrukturen erkennbar, vor allem beim Übergang in ein Masterstudium und anschließend auch in eine Promotion. Alle Übergangsstellen innerhalb des Hochschulsystems zeichnen sich durch eine fortgesetzte Verzerrung in der Teilhabe aus. Der Abbau dieser Disparitäten bleibt eine zentrale Herausforderung, der sich neben dem Hochschulsystem vor allem das Schulsystem zu stellen hat.

Der Strukturwandel der Hochschulbildung zeigt sich auch im Verhältnis zum Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem (**F5**) und wird hier häufig unter dem mehrdeutigen Begriff der Akademisierung diskutiert. Die Steigerung der Absolventenzahl entspricht einer von vielen hochschulpolitischen Akteuren angestrebten Zielsetzung. Dabei spielen die Fachhochschulen eine wachsende Rolle. Entgegen der in Teilen der Öffentlichkeit weitverbreiteten Befürchtung, die Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung würde zu einem „downgrading“ in der Beschäftigung führen, liefern die verfügbaren Arbeitsmarktindikatoren keine generelle Evidenz, die diese Annahme bestätigen würde, auch wenn es in Teilarbeitsmärkten zu solchen Erscheinungen kommen kann.

Anders als ursprünglich geplant, tritt die große Mehrzahl der Absolventinnen und Absolventen eines Universitätsstudiums erst mit einem Masterabschluss in den Arbeitsmarkt ein. Die Beschäftigungssituation von Absolventinnen und Absolventen mit einem Masterabschluss stellt sich trotz des starken Wachstums der Absolventenzahlen als günstig dar. Ein großer Teil der Bachelors, die erwerbstätig werden, kommt aus den Fachhochschulen und übernimmt berufliche Positionen, für die früher ein FH-Diplom qualifiziert hat (**F5**). Zugleich bietet der FH-Bachelorabschluss Optionen für die weitere akademische Qualifizierung. Dagegen weisen diejenigen mit einem universitären Bachelorabschluss häufiger Anzeichen inadäquater Beschäftigung auf, auch noch mehrere Jahre nach Studienabschluss. Hier sind auch die Einkommensdifferenzen zu Fachkräften mit dualer Ausbildung oder Fortbildungsabschluss am geringsten. Universitäten und Arbeitsmarkt müssen sich darauf einstellen, dass sich zumindest im universitären Sektor der Master als Regelabschluss durchsetzt und de facto eine nicht intendierte Abwertung des Bachelors stattfindet, zu der der öffentliche Sektor mit seinen Laufbahnregelungen nicht unwesentlich beigetragen hat. Ohne Masterabschluss ist der Zugang zum höheren Dienst nicht vorgesehen.

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

G

Mit der Weiterbildung und dem Lernen im Erwachsenenalter werden unterschiedliche Zielsetzungen verbunden, die sich von individuell-persönlichen Entwicklungs- und Entfaltungschancen bis hin zur Förderung von Kompetenzen für die Teilhabe an Erwerbsarbeit spannen. Mit ihr sind daher bildungs-, wirtschafts- und sozialpolitische, individuelle, gesellschaftliche und einzelbetriebliche Interessen verbunden. Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung erfährt die Weiterbildung insofern neuen Aufwind, als vor allem die Weiterbildung von älteren Beschäftigten und erwerbslosen Personen dazu beitragen soll, Potenziale für die Fachkräftesicherung zu gewinnen.

Nach wie vor steht jedoch die öffentlich uneingeschränkt bekundete Wertschätzung von Weiterbildung mit Blick auf ein lebenslanges Lernen in einem massiven Widerspruch zum Stand sowohl des gesicherten als auch öffentlich verfügbaren Wissens über Weiterbildung, die Qualität der dort stattfindenden Lernprozesse, über Mechanismen der Teilhabe verschiedener sozialer Gruppen und ihres Nutzens. So war es erstmals im Bildungsbericht 2016 möglich, über das für die institutionelle Weiterbildung substanzielle Kernthema der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals auf Basis eines repräsentativen Surveys zu berichten. Dieses soll nun erneut aufgegriffen und unter veränderten Perspektiven fortgeführt werden (**G3**). Bislang konnte auch nur wenig über die Qualität der Weiterbildung ausgesagt werden, was sicherlich nicht nur der Vielfalt der Organisationsformen und spezifischen Settings, in denen Lernen im Erwachsenenalter stattfindet, der Heterogenität von Zielen, Finanzierungsstrukturen, Anbietern etc. geschuldet ist, sondern auch mit den generellen Herausforderungen einer Indikatorisierung lernprozessbezogener Merkmale zusammenhängt. Mit den Daten des Nationalen Bildungspanels ist es nunmehr möglich, auf ausgewählte Merkmale der Qualität von Weiterbildung, u.a. lernklimatische Bedingungen und nutzenbezogene Aspekte, einzugehen (**G4**).

Im Kernindikator zur Teilnahme an Weiterbildung (**G1**) lässt sich mit den Daten des jüngsten Adult Education Survey (AES) von 2016 die aktuelle Situation der Personengruppen, die in der Vergangenheit in der Weiterbildung unterrepräsentiert waren, genauer analysieren. Darüber hinaus wird ein internationaler Vergleich der Weiterbildungsteilnahme einbezogen.

Da die Unternehmen den mit Abstand größten Anbieterbereich darstellen, erscheint ein erneuter Blick darauf, wie sich die Angebote nach Angebotsformen, Betriebstypen, Branchen, Wissensintensität und Innovationsverhalten entwickeln, von hoher bildungspolitischer Bedeutsamkeit. Insbesondere wird dabei der Frage nachgegangen, ob wahrgenommene Fachkräfteengpässe auch zu Veränderungen im Weiterbildungsverhalten der Unternehmen führen (**G2**).

Mit neuen Daten und unter neuen Perspektiven wie der Ausdifferenzierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals und dessen Weiterbildung wird der Indikator „Personal in der Weiterbildung" fortgeführt. Der letztgenannte Aspekt hat für die Professionalisierung des sehr heterogenen Weiterbildungspersonals hohe Bedeutung, der erstgenannte sollte wegen der quantitativen Relevanz der Unternehmen als Weiterbildungsanbieter keine Blackbox bleiben (**G3**).

Der bisher mehrfach – entweder als „Arbeitsmarktresultate beruflicher Weiterbildung" oder Weiterbildungserträge allgemein – dargestellte Indikator behält auch in diesem Bericht seine Bedeutung in doppelter Perspektive: als möglicher Verstärker individueller Weiterbildungsmotivationen und als Merkmal institutioneller Ausbildungsqualität. Eine Akzentuierung erfährt der Indikator dadurch, dass individuelle Nutzenbewertungen von Maßnahmen nach Anlässen und Anbietern aufgenommen werden (**G4**).

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als G1

Teilnahme an Weiterbildung

Zweifellos kommt der Weiterbildung im beruflichen Kontext ein besonderer Stellenwert zu. Mit der Digitalisierungsdebatte der letzten Jahre hat die Weiterbildung weiteren medialen Aufwind erfahren: Denn die fortschreitende Digitalisierung aller Lebensbereiche wird nicht allein mit beschleunigtem Wissensverschleiß, sondern auch mit einer ubiquitären Veränderung von Arbeits- und Kommunikationsformen verbunden, die dem Einzelnen neue Kompetenzen im beruflichen und privaten Alltag abverlangt.

Teilnahme an Weiterbildung nach ausgewählten Merkmalen

Im Adult Education Survey (AES Ⓜ) wird alle 2 Jahre die Weiterbildung von Personen im Erwerbsalter rückblickend auf die letzten 12 Monate erfasst. Nachdem von 2010 bis 2014 ein Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung zu verzeichnen war und mit 51 % der von der Bundesregierung als Benchmark gesetzte Wert von 50 % erreicht war, verbleibt die Weiterbildungsteilnahme 2016 in etwa auf diesem Niveau (**Abb. G1-1**).

Kontinuierliche Steigerung der Weiterbildungsteilnahme Älterer, besonders in der betrieblichen Weiterbildung

Doch unterhalb der Oberfläche ist einiges in Bewegung geraten: Galten die 50- bis unter 65-Jährigen lange Zeit aufgrund der niedrigsten Teilnahmewerte als stark benachteiligte Gruppe, stieg ihre Teilnahmequote von 2007 bis 2016 kontinuierlich von 34 auf 46 %. Diese Entwicklung geht vor allem auf das Konto der betrieblichen Weiterbildung (**Tab. G1-1A**). Hinter dieser Verschiebung kann man 2 Entwicklungstendenzen der betrieblichen Arbeit annehmen: Angesichts zunehmender Fachkräfteengpässe investieren mehr Betriebe in die Qualifikation ihrer älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, zudem werden alle Bereiche betrieblicher Arbeit stärker wissens- und qualifikationsabhängig.

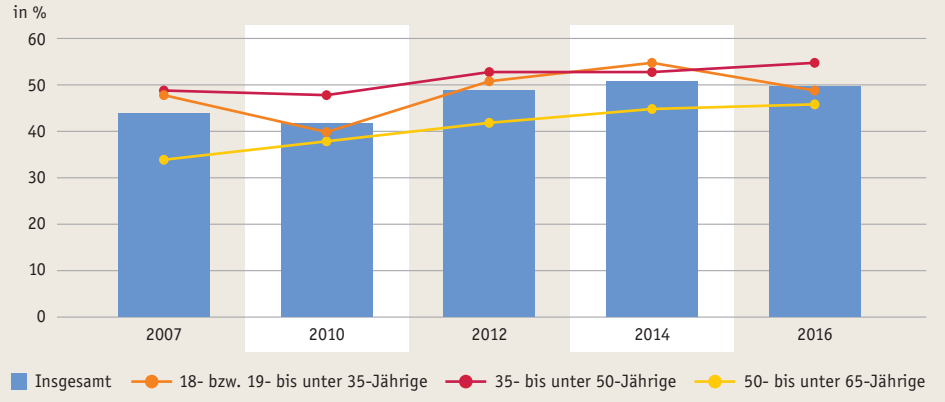
Ansteigende Teilnahmequoten von Personen mit Migrationshintergrund, ...

Die traditionellen sozialen Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung haben weitgehend Bestand. Trotz Anstieg bleibt die Teilnahmequote von Personen mit Migrationshintergrund 2016 immer noch 10 Prozentpunkte unterhalb der von Personen ohne Migrationshintergrund (**Tab. G1-1A**).

... aber Zunahme sozialer Disparitäten vor allem bei Geringqualifizierten und Arbeitslosen

Als rückläufig gegenüber 2014 erweisen sich die Teilnahmequoten von Personen ohne Ausbildungsabschluss und von Arbeitslosen, sodass sich deren Abstand im ersten Fall zu den anderen Qualifikationsgruppen, im zweiten Fall zu den Erwerbstätigen wieder vergrößert hat. Für Personen ohne Ausbildungsabschluss hat sich die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung um 4 Prozentpunkte innerhalb von 2 Jahren reduziert (**Tab. G1-1A**).

Abb. G1-1: Teilnahme an Weiterbildung 2007 bis 2016 nach Altersgruppen (in %)



Quelle: Kantar Public/BIBB/DIE/FU Berlin/JLU Gießen, Adult Education Survey (AES), eigene Berechnungen → ***Tab. G1-1A***

Weiterbildungssegmente und ihre inhaltlichen Profile

Der Begriff der Weiterbildungssegmente Ⓜ ist kein Konstrukt institutioneller Differenzierung, er ist abgeleitet aus der Verbindung individueller Zielsetzung mit der Weiterbildungsteilnahme und Orten bzw. Modalitäten der Weiterbildung. Die betriebliche Weiterbildung ist per definitionem arbeits- und berufsbezogen; die „individuell-berufsbezogene Weiterbildung" bezieht sich wie auch die „nicht berufsbezogene Weiterbildung" auf das Interesse einer Person an Weiterbildung (gegebenenfalls auch die Finanzierung), die von unterschiedlichen Institutionen angeboten werden kann (**G3**).

Betriebliche Weiterbildung mit großem Abstand wichtigstes Segment, ...

Die Teilnahme in den 3 Weiterbildungssegmenten hat sich in den letzten 4 Jahren kaum verändert, sodass auch das Gewicht der einzelnen Segmente für die Weiterbildungsquote insgesamt in etwa gleich bleibt – mit Ausnahme der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung. Diese ist zwischen 2014 und 2016 von 9 auf 7 % weiter geschrumpft (**Tab. G1-1A**). Dominant bleibt die betriebliche Weiterbildung (36 %), gefolgt von der nicht berufsbezogenen Weiterbildung mit seit 2012 stabilen 13 %.

... aber mit geringster kumulierter Dauer der Aktivitäten

Bei der Gesamtdauer liegen die individuell-berufsbezogene und die nicht berufsbezogene Weiterbildung mit 58 bzw. 53 % an Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit mehr als 40 Stunden jährlichem Zeitaufwand weit vor der betrieblichen Weiterbildung (33 %) (**Tab. G1-4web**). Umgekehrt beträgt die Gesamtdauer der betrieblichen Weiterbildung bei über einem Viertel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer maximal 8 Stunden, sodass man im Durchschnitt bei der betrieblichen Weiterbildung von einer geringeren Weiterbildungsintensität ausgehen kann.

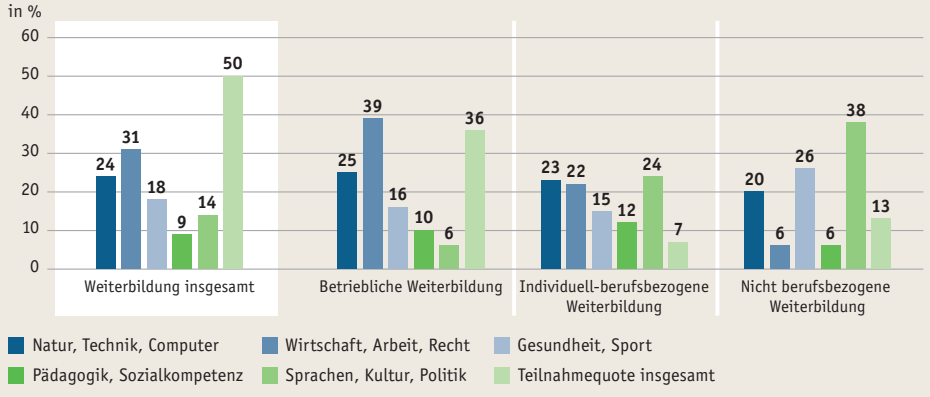
Die thematischen Schwerpunkte differieren nach den Weiterbildungssegmenten beträchtlich. Die betriebliche Weiterbildung ist erwartungsgemäß vor allem auf die Themenbereiche „Wirtschaft, Arbeit, Recht" und „Natur, Technik, Computer" ausgerichtet (**Abb. G1-2**). Auch wenn bei der individuell-berufsbezogenen und noch mehr bei der nicht berufsbezogenen Weiterbildung der Komplex „Sprachen, Kultur, Politik" die stärkste Nachfrage erfährt, sind bei ihnen „Natur, Technik, Computer" mit recht hohen Anteilen (23 bzw. 20 %) vertreten, während die Themen „Gesundheit und Sport" am stärksten bei der nicht berufsbezogenen Weiterbildung nachgefragt sind (**Tab. G1-2A**).

Weiterbildungsteilnahme im europäischen Vergleich

Angesichts der fortschreitenden europäischen Integration und Europäisierung der Arbeitsmärkte gewinnt auch die Weiterbildung, insbesondere die berufliche, für die

Starke Differenzen in den Themenbereichen zwischen den Weiterbildungssegmenten

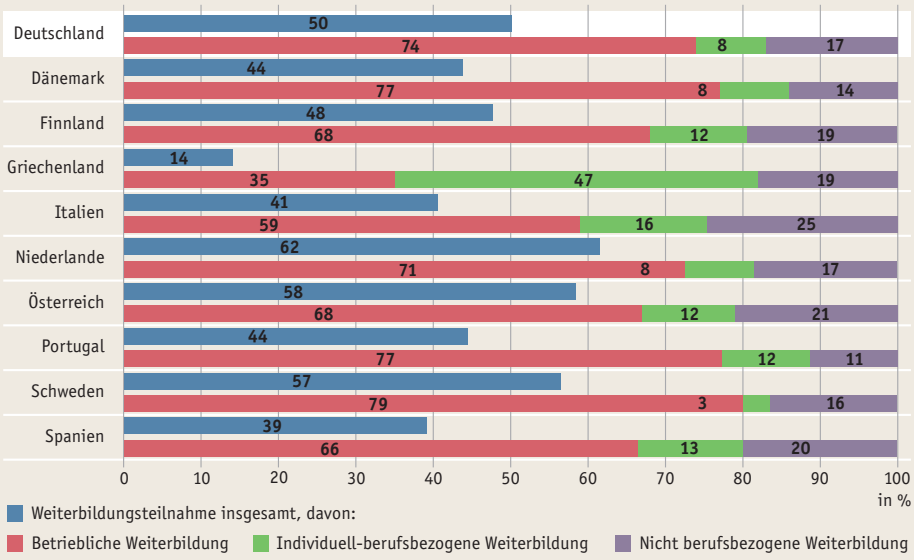
Abb. G1-2: Teilnahme an Weiterbildung 2016 nach Weiterbildungssegmenten und Themenbereichen (in %)*



Lesebeispiel: 36 % der Befragten nahmen an Kursen betrieblicher Weiterbildung teil. Davon hatten 39 % der Kurse Themen aus dem Bereich Wirtschaft, Arbeit und Recht, 25 % Themen aus dem Bereich Natur, Technik und Computer.

** Mehrfachnennungen möglich. Kurse, die keinem Themenbereich zugeordnet werden können, sind nicht dargestellt.*
Quelle: Kantar Public/BIBB/DIE/FU Berlin/JLU Gießen, Adult Education Survey (AES), eigene Berechnungen → ***Tab. G1-2A***

Abb. G1-3: Teilnahme an Weiterbildung in ausgewählten EU-15-Staaten 2016 nach Weiterbildungssegmenten (in %)*



* *Ohne fehlende Angaben; daher kann die Summe der Weiterbildungssegmente weniger als 100 betragen.*
Quelle: Eurostat-Homepage, Adult Education Survey (AES)

→ *Tab. G1-3A*

grenzüberschreitende Mobilität an Bedeutung. Obwohl sich die Weiterbildungssysteme in den Staaten Europas nach Organisationsformen und Finanzierung stark unterscheiden, lassen sich anhand der Weiterbildungssegmente doch strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den Staaten feststellen.

Betriebliche Weiterbildung europaweit mit Abstand stärkster Angebotsbereich

In ausgewählten EU-Staaten (**Abb. G1-3**) dominiert – mit Ausnahme Griechenlands – mit vergleichbar hohen Werten die betriebliche Weiterbildung, die drei Fünftel bis drei Viertel der Weiterbildungsteilnahme ausmacht. Dies heißt auch, dass überall die berufliche Weiterbildung den Kern der Weiterbildungssysteme darstellt. Zugleich erscheint auch die individuell-berufsbezogene Weiterbildung, die die staatlich finanzierten Maßnahmen einschließt, in den meisten Ländern zu einer Restgröße zu werden. Am deutlichsten zeigt sich dies am Beispiel Griechenlands, wo bei einer Dominanz der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung die Weiterbildungsteilnahme insgesamt auf eine sehr niedrige Quote (14 %) absinkt.

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, 2014 ca. 3.100 Personen und 2016 ca. 7.700 Personen im Alter von 18 Jahren (2007 ab 19 Jahren) bis unter 65 Jahren (2016 bis unter 69 Jahren) befragt wurden.

Die Teilnahmequoten beziehen sich auf non-formale Bildungsmaßnahmen (in Form von Lehrgängen, Kursen, Seminaren, Workshops, Privat- und Fernunterricht sowie Einzelunterricht/Training am Arbeitsplatz) in den letzten 12 Monaten.

Weiterbildungssegmente
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. Aufgrund einer nach 2010 veränderten Befragungssystematik haben sich innerhalb der berufsbezogenen Weiterbildung die Teilnahmequoten zugunsten der betrieblichen Weiterbildung um geschätzt etwa 2 Prozentpunkte verschoben. Vgl. AES-Trendbericht 2012, S. 13 ff.

Weiterbildungsangebote von Unternehmen

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als G2

Vor allem mit Blick auf die fortschreitende technologische Entwicklung stellt die Weiterentwicklung der betrieblichen Angebote eine wichtige Bestimmungsgröße in der Förderung der Wettbewerbsfähigkeit für Unternehmen dar, u.a. durch Verbesserung von vertikaler und horizontaler Mobilität der Beschäftigten. Im Hinblick auf den demografischen Wandel eröffnet Weiterbildung zudem den Unternehmen erweiterte Möglichkeiten der Deckung des eigenen Bedarfs an Fachkräften.

Entwicklung des Weiterbildungsangebots

Nach Rückgang 2009 Weiterbildungsquote auf über 50 % gestiegen

Der Anteil der Betriebe, die interne oder externe Kurse, Seminare u. Ä. anbieten und ihre Beschäftigten dafür von der Arbeit freistellen, entwickelt sich laut IAB-Betriebspanel Ⓜ seit 2001 in 3 unterschiedlichen Phasen (**Abb. G2-1**). Für die Jahre von 2001 bis 2008 ist ein kontinuierlicher Anstieg der Betriebe mit diesen Weiterbildungsangeboten von 36 auf 45 % zu beobachten. Zwischen 2008 und 2010 war die Entwicklung hingegen leicht rückläufig, und die Quote sank auf 41 %. 2011 stieg der Anteil von 41 auf 53 % und stagniert seitdem auf diesem Niveau (**Tab. G2-1A**).

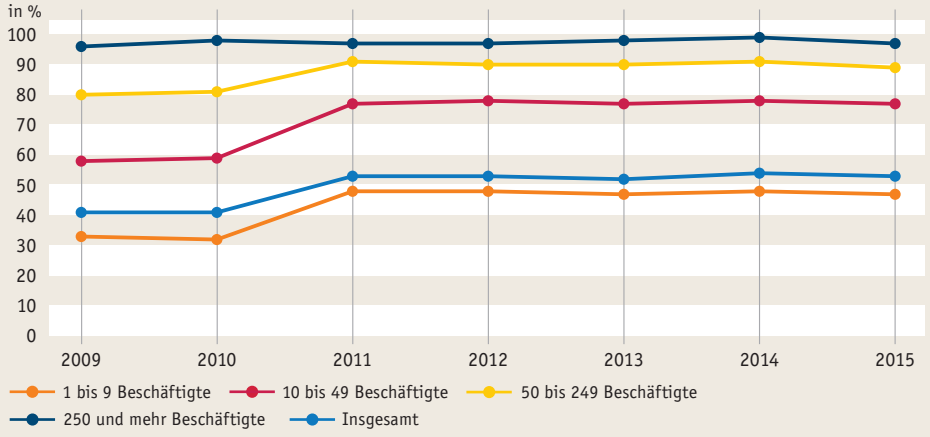
Weiterbildungsbeteiligung vor allem bei kleinen Betrieben ausbaufähig

Der Anstieg nach 2010 ist vor allem auf die Weiterbildungsangebote bei kleinen und mittleren Betrieben zurückzuführen (**Tab. G2-1A**). Betriebe mit mehr als 250 Beschäftigten bewegen sich konstant auf hohem Niveau der Weiterbildungsbeteiligung (zwischen 96 und 99 %). Bei den kleinen Betrieben hingegen bestehen noch deutliche Beteiligungsreserven. Für Kleinstbetriebe mit weniger als 10 Beschäftigten scheinen angesichts einer Beteiligungsquote von 47 % jedoch die finanziellen und/oder organisatorischen Hürden für einen Auf- und Ausbau formaler Weiterbildungsangebote recht hoch zu sein. Hier wäre die Frage, ob bestehende Angebotsstrukturen nicht noch viel stärker auch auf Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der kleinen Betriebe anzupassen wären, die einen nicht unerheblichen Teil der Arbeitsplätze in Deutschland sicherstellen.

Weiterbildungsangebote nach Branchen und Betriebsmerkmalen

Über die Unternehmensgröße hinaus wirken weitere wichtige Einflussfaktoren: In wissensintensiven Bereichen wie Erziehung und Unterricht sowie dem Gesundheits- und Sozialwesen bieten 8 von 10 Betriebe Weiterbildungsmöglichkeiten für die Be-

Abb. G2-1: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten 2009 bis 2015 nach Betriebsgröße (in %)



Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

→ *Tab. G2-1A*

G 2

schäftigten an, knapp gefolgt von den Finanz- und Versicherungsdienstleistungsunternehmen. Den anderen Pol bilden mit einer Quote von nur 19 % die Betriebe in der Gastronomiebranche (**Tab. G2-2A**). Darüber hinaus investieren Betriebe vor allem dann in Weiterbildung, wenn die Rekrutierung von Fachkräften am Arbeitsmarkt schwierig wird (**Abb. G2-2**, **Tab. G2-3A**). 71 % der Betriebe, die einen Fachkräftemangel beklagen, bieten Weiterbildungen an, hingegen sind es nur 47 % der Betriebe, die ihre Fachkräftesicherung nicht gefährdet sehen.

Betriebe mit Fachkräftemangel bieten häufiger Weiterbildungen an

Weitere Merkmale, an denen sich Unterschiede in der Weiterbildung zeigen, sind Investitions- und Innovationsaktivitäten der Betriebe. Etwas mehr als 60 % der Betriebe, die Investitionen tätigen und/oder eine hohe Innovationsaktivität aufweisen, bieten Weiterbildung an, während der Anteil weiterbildungsaktiver Unternehmen ohne solche Aktivitäten erheblich niedriger liegt. Nicht ganz so deutlich fällt die Differenz zwischen Betrieben mit und ohne Auslandsaktivität sowie nach Merkmalen der Ertragslage aus (**Tab. G2-3A**, **Tab. G2-4A**). Bei Betrieben mit überwiegend weiblichem Personal (70 % und mehr) liegt der Anteil derjenigen mit Weiterbildungsangeboten mit 62 % deutlich über dem von Betrieben mit mehrheitlich männlichen Beschäftigten (47 %) (**Tab. G2-5A**). Dies wird man in erster Linie mit branchen- und berufsstrukturellen Merkmalen in Verbindung bringen müssen, denn ansonsten weisen bei der betrieblichen Weiterbildung Männer eine höhere Beteiligung als Frauen auf (**G1**).

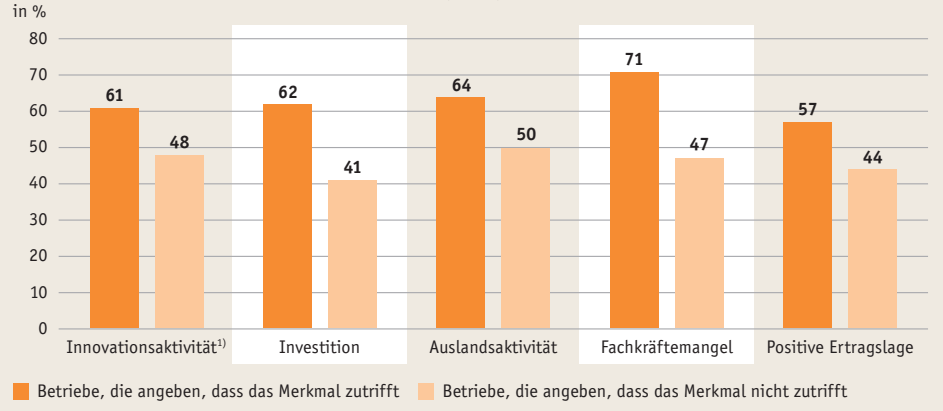
Betriebsstrukturelle Disparitäten im Weiterbildungsangebot setzen sich fort

Die betriebsstrukturellen Disparitäten im Weiterbildungsangebot haben sich in den letzten Jahren kaum verändert (**Tab. G2-3A**, **Tab. G2-4A**). Damit bleibt das betriebliche Weiterbildungsangebot immer noch stark an Beschäftigungs- und Unternehmensmerkmale und damit an arbeitsbezogene Gelegenheitsstrukturen gekoppelt. Nicht einmal die Hälfte der Betriebe ohne Innovations- und Investitionsbestrebungen und schon gar nicht mit schwacher Ertragslage bietet Weiterbildungen an (**Tab. G2-3A**). Mit hoher Wahrscheinlichkeit wirken über diese Faktoren hinaus weitere Einflussgrößen, die die Weiterbildungsaktivitäten von Betrieben behindern (z.B. die Verfügbarkeit passgenauer Schulungen) oder aber (aus deren Sicht) weniger zwingend erscheinen lassen.

Arten von Weiterbildungsangeboten im Zeitverlauf

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen lassen sich nach ihren spezifischen Arten in 3 große Kategorien unterteilen, die sich in der Angebotsstruktur, der Intentionalität und der Nähe zum Arbeitsplatz unterscheiden (**Abb. G2-3**, **Tab. G2-6A**): (1) Formale Kurse

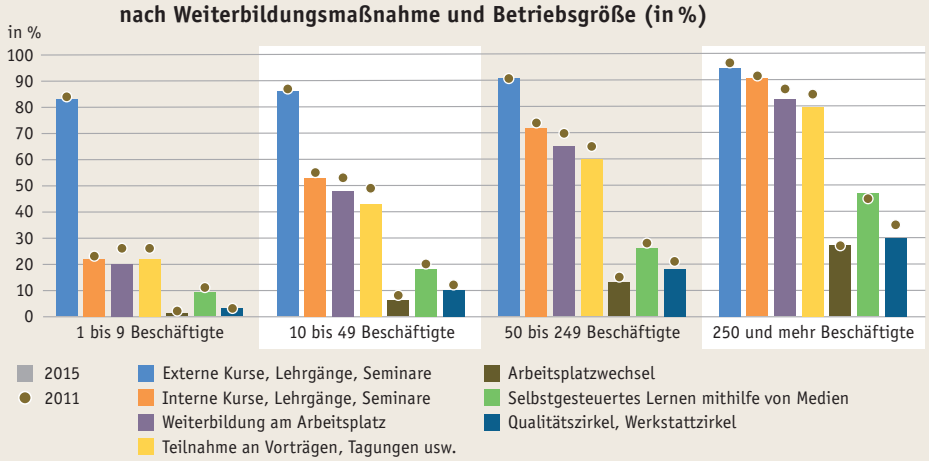
Abb. G2-2: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten 2015 nach ausgewählten Merkmalen (in %)



*1) Vgl. Anmerkungen zu **Tab. G2-3A**.*
Quelle: IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

→ *Tab. G2-3A, Tab. G2-4A*

Abb. G2-3: Anteil der Betriebe mit Weiterbildungsangeboten 2011 und 2015 nach Weiterbildungsmaßnahme und Betriebsgröße (in %)



Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen → ***Tab. G2-6A***

Kurse und Lehrgänge externer Anbieter häufigste Weiterbildungsart

und Lehrgänge von externen Anbietern stellen im Zeitverlauf, nach Betriebsgröße und über alle Branchen hinweg die häufigste Form der Weiterbildungsangebote dar. 85 % der Betriebe gaben dies für 2015 an. (2) Die nächste Gruppe umfasst strukturierte Angebote von internen Anbietern. Es handelt sich dabei um Kurse und Lehrgänge, um Vortrags- und Tagungsveranstaltungen sowie um Weiterbildung direkt am Arbeitsplatz (z. B. Unterweisung). Insgesamt bot rund die Hälfte der Betriebe entsprechende Maßnahmen an. (3) Für Weiterbildung im laufenden Arbeitsprozess wie selbstgesteuertes, mediales Lernen und Qualitätszirkel zeichnet sich ein komplexes Muster der Angebotshäufigkeit ab, das sich stark nach Merkmalen der Betriebe unterscheidet.

Struktur der Weiterbildungsformate nach Betriebsgröße unterschiedlich

Nach Betriebsgröße werden klare Unterschiede sichtbar: Kleine und mittlere Unternehmen setzen anteilig seltener auf interne Kurse, Vorträge, Workshops sowie Schulungen am Arbeitsplatz, dies bietet nur noch gut ein Fünftel von ihnen an. Ihr Anstieg in der Weiterbildungsbeteiligung dürfte mit dem Rückgriff auf externe Kurse verbunden sein. Diese werden seit 2011 von mehr als vier Fünfteln dieser Betriebe angeboten. Bei Betrieben mit mehr als 250 Beschäftigten stieg im betrachteten Zeitraum nur der Anteil mit Angeboten selbstgesteuerten Lernens leicht an; das Angebot anderer Weiterbildungsformate blieb stabil oder ließ tendenziell nach (**Tab. G2-6A**).

Nicht ausgeschöpftes Potenzial selbstgesteuerten Lernens

Gerade mit Blick auf eine zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt gilt das selbstgesteuerte Lernen mithilfe von Medien als für Betriebe wie Beschäftigte gleichermaßen attraktives und geeignetes Lernformat, um auch kurzfristig Lerngelegenheiten in der Arbeit nutzen zu können. Doch hier setzen anscheinend betriebsstrukturelle Faktoren deutliche Grenzen: Während 4 von 10 Finanz- und Versicherungsdienstleistungsbetrieben solche Lernangebote unterbreiten, ist es im Baugewerbe nur ein gutes Zehntel (**Tab. G2-7A**). Und insbesondere die Kleinst- und Kleinbetriebe hinken mit Anteilen von 9 bzw. 18 % bei diesem Angebot deutlich hinterher (**Tab. G2-6A**). Ob dies mit der geringeren Wissensintensität der jeweiligen Felder oder aber mit den Arbeitsvollzügen zusammenhängt, die in unterschiedlicher Weise Gelegenheitsstrukturen (z. B. Lernförderlichkeit der Arbeit) bereitstellen, wird zu beobachten sein.

Qualifikationsbedarf in Unternehmen

Eine der Hauptfunktionen von Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmen stellt die Mitarbeiterqualifizierung zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit dar. Der demografische Wandel konfrontiert die Betriebe zunehmend mit einem regional und berufsstrukturell spezifischen Fachkräftemangel, vor allem auch auf mittlerer Qua-

lifikationsebene, dem auch mit strategischen Qualifizierungs- und veränderten Rekrutierungsmustern begegnet wird.

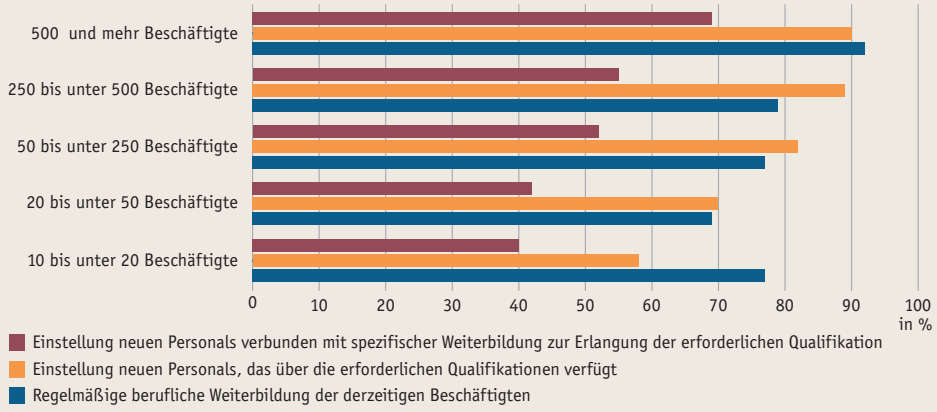
Weiterbildungen wichtigste Maßnahme zur Deckung des Qualifikationsbedarfs

Für den Continuing Vocational Training Survey (CVTS)Ⓜ wurden Betriebe nach ihren geplanten Maßnahmen zur Sicherstellung des zukünftigen Bedarfs an Qualifikationen befragt. Drei Viertel gaben 2015 an, aus diesem Grund regelmäßig berufliche Weiterbildungen durchzuführen. Unter weiterbildungsaktiven Betrieben stellt die gezielte Schulung des bereits vorhandenen Personals also die wichtigste Strategie zur Sicherung des Qualifikationsbedarfs dar. Aber auch die Einstellung von Personal mit erforderlicher Qualifikation wurde von zwei Dritteln dieser Betriebe genannt. Rund 45 % der Betriebe gaben an, auch Personal einstellen zu wollen, das über die erforderlichen Qualifikationen noch nicht verfügt und für die Tätigkeit erst noch qualifiziert werden muss. Mit zunehmender Betriebsgröße wächst der Anteil der Betriebe, die diese Strategie in Erwägung ziehen (**Abb. G2-4**, **Tab. G2-8A**).

Weiterbildung auch für unzureichend qualifizierte Arbeitskräfte bieten vor allem große Betriebe an

Dass diese Strategie insbesondere von großen Unternehmen gewählt wird, überrascht wenig, verfügen diese doch eher – im Vergleich zu kleinen und mittleren Unternehmen – über die zeitlichen, organisatorischen und finanziellen Ressourcen, um neu eingestellte Personen, die (noch) nicht über die erforderlichen Qualifikationen verfügen, entsprechend weiterzubilden. Große Unternehmen halten eher eine ausgebaute Infrastruktur für Personalentwicklung und Weiterbildung sowie Budgets bereit und können damit diese strategische Option der Nachqualifizierung zur Deckung des eigenen Fachkräftebedarfs auch stärker nutzen.

Abb. G2-4: Anteil der Maßnahmen zur Deckung des zukünftigen Bedarfs an qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Unternehmen mit Weiterbildungsveranstaltungen 2015 nach Unternehmensgröße (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Continuing Vocational Training Survey (CVTS), eigene Berechnungen → ***Tab. G2-8A***

Methodische Erläuterungen

IAB-Betriebspanel

Das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) ist eine jährliche repräsentative Befragung von etwa 16.000 Betrieben. Hier bezieht sich die Weiterbildungsbetriebsquote auf externe und interne Kurse, Lehrgänge und Seminare, für die die Beschäftigten freigestellt oder für die die Kosten ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen wurden. Der Bezugszeitraum ist jeweils das 1. Halbjahr der hier dargestellten Jahre. Aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmethoden sowie der teilweise anderen Erfassung von Weiterbildung sind Ergebnisse von CVTS und IAB-Betriebspanel nicht direkt miteinander vergleichbar.

CVTS

Für die „Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung" (Continuing Vocational Training Survey) werden alle 5 Jahre Unternehmen aus den Wirtschaftszweigen C bis K und O der NACE Rev. 1.1 bzw. B bis R der NACE Rev. 2 mit 10 und mehr Beschäftigten befragt. Bei allen Weiterbildungsaktivitäten der CVTS handelt es sich um vorausgeplantes, organisiertes Lernen, das vollständig oder teilweise vom Unternehmen finanziert wird.

Professionalisierung: Weiterbildung des Weiterbildungspersonals

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als G3

Weiterbildung hat individuell die Beschäftigungsfähigkeit zu sichern (**G1**) und in den Betrieben die erforderlichen Qualifikationen abzudecken bzw. deren Weiterentwicklung zu fördern (**G2**). Damit Weiterbildung ihre Funktion erfüllen kann, kommt es auch auf die Qualifikation und Leistungsfähigkeit des Weiterbildungspersonals an. In Fortführung der Darstellungen im Bildungsbericht 2016 werden deshalb die berufliche Qualifikation des Personals und insbesondere dessen eigenes Weiterbildungsverhalten (sowie die Finanzierung) dargestellt. So können Anhaltspunkte dafür gewonnen werden, in welcher Richtung die Professionalisierung verläuft und welche Unterschiede in der Weiterbildung sich nach institutioneller Zugehörigkeit ergeben.

Institutionalisierung von Weiterbildung als Professionalisierungsmerkmal akademischer Disziplinen

Ausbildung

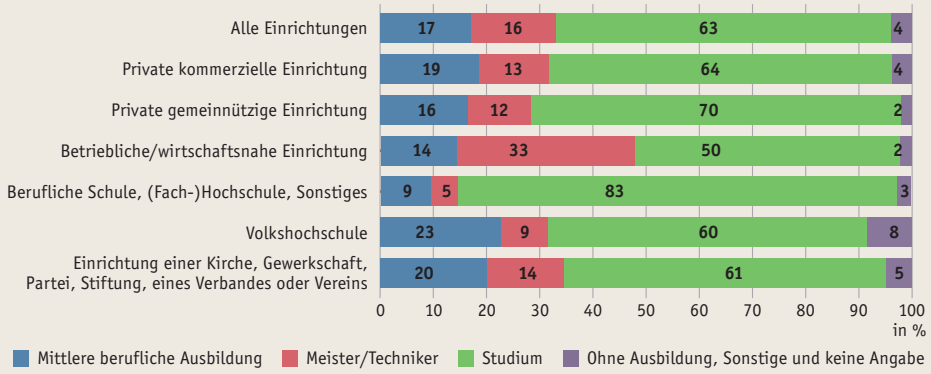
Bei aller institutionellen Heterogenität der Weiterbildungseinrichtungen nach Trägerschaft, Finanzierung und rechtlichem Status zeigt sich eine relativ große Einheitlichkeit des Ausbildungsstands des Personals: Das dominante Qualifikationsniveau ist ein Hochschulabschluss, den annähernd zwei Drittel der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über alle Einrichtungen hinweg aufweisen (**Abb. G3-1**). Zusammen mit den Personen, die einen Meister- oder Technikerabschluss besitzen, verfügen insgesamt ca. 80 % über einen tertiären Bildungsabschluss (ISCED 5–8). Man kann also beim Weiterbildungspersonal von einer akademischen Berufsgruppe sprechen. Nach Einrichtungstypen haben berufliche Schulen und Hochschulen den höchsten Anteil an Hochschulabsolventinnen und -absolventen, während betriebliche und wirtschaftsnahe Weiterbildungseinrichtungen mit einem Drittel die höchste Quote an Meistern und Technikern in ihrem Personal aufweisen (**Abb. G3-1**, **Tab. G3-1A**)

Ausbildungsstand des Weiterbildungspersonals sehr hoch: 80 % mit Hochschul- oder Meisterabschluss

Weiterbildung

Der Weiterbildungssektor selbst ist außerordentlich weiterbildungsintensiv: Annähernd 80 % aller Beschäftigten in Weiterbildungseinrichtungen haben im letzten Jahr

Abb. G3-1: Personal in der Weiterbildung 2014 nach Ausbildungsstand und Einrichtungstyp* (in %)



* *Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %, Einrichtungstyp nach wbmonitor, n = 5.511, gewichtete Daten. Private kommerzielle Einrichtungen umfassen z. B. Sprachschule und Managementseminare; private gemeinnützige Einrichtungen umfassen z. B. Berufsförderungswerke; berufliche Schulen fallen darunter, wenn Aufstiegsfortbildungen, z. B. in Fachschulen, angeboten werden.*

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI, eigene Berechnungen

→ *Tab. G3-1A*

G 3

Überdurchschnittlich hohe Weiterbildungsbeteiligung

vor der Befragung an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Sieht man von geringfügig Beschäftigten ab, dann schwankt die Weiterbildungsteilnahme zwischen den Beschäftigten unterschiedlicher Einrichtungen, Beschäftigungsverhältnisse und Erwerbsformen Ⓜ zwischen 74 und 93 %. Lediglich die Gruppe der Meister/Techniker ist mit 64 % deutlich weniger weiterbildungsaktiv. Im Gegensatz zu vielen anderen Berufsfeldern zeigen sich zwischen haupt- und nebenberuflich Beschäftigten kaum Differenzen in der Weiterbildungsaktivität. Bemerkenswert ist darüber hinaus die höhere Quote bei den Frauen (**Tab. G3-2A**).

Über die Qualität der Maßnahmen lässt sich anhand der Daten keine Aussage treffen, erfasst ist aber der Zeitaufwand. Dieser kann als vorsichtiger Hinweis auf die Intensität der Weiterbildung interpretiert werden: Jeder zehnte Teilnehmer weist eine Aktivität von unter 10 Stunden, etwa zwei Fünftel zwischen 10 und unter 40 Stunden und etwa jeder dritte Teilnehmer von 40 bis 100 Stunden pro Jahr auf; knapp ein Fünftel eine Weiterbildungszeit von über 100 Stunden (**Abb. G3-2**, **Tab. G3-3-A**).

Personal von betrieblichen/wirtschaftsnahen Einrichtungen mit längeren, Personal von Volkshochschulen mit kürzeren Weiterbildungsmaßnahmen

Nach institutionellen und personenbezogenen Merkmalen treten nur geringe Differenzen im Zeitverteilungsmuster auf: Das Personal von betrieblichen und wirtschaftsnahen Einrichtungen weist mit über 50 % Teilnahme an intensiveren Aktivitäten (über 40 Stunden) eine etwas höhere Weiterbildungsdauer auf als der Durchschnitt, während die Weiterbildungsangestellten der Volkshochschulen oft (58 %) an eher kürzeren Weiterbildungsangeboten partizipiert haben. Es liegt nahe, dies auf die große Zahl der nebenerwerbstätigen Dozentinnen und Dozenten an den Volkshochschulen zurückzuführen, da diese etwas häufiger als die Haupterwerbstätigen in den kürzeren Weiterbildungsangeboten vertreten sind (**Abb. G3-2**, **Tab. G3-3A**).

Weiterbildungsteilnahme fast nur beruflich motiviert

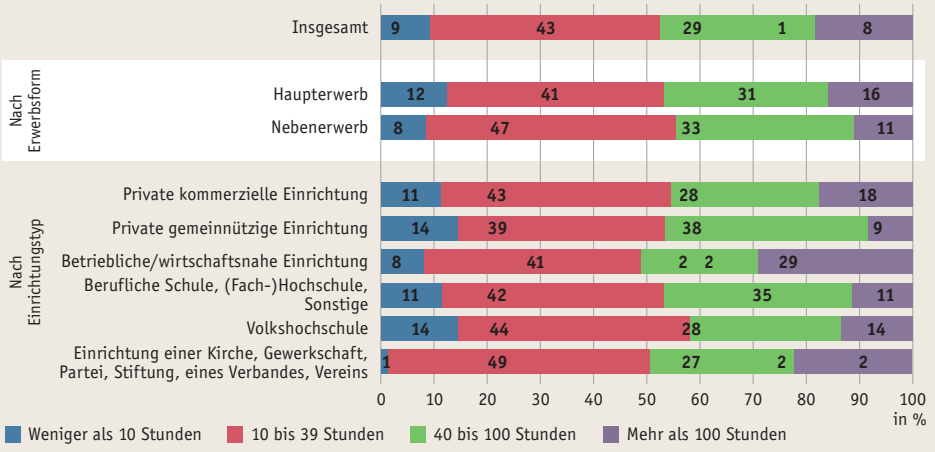
Fast die gesamte Weiterbildungsteilnahme ist beruflich motiviert, entweder ausschließlich beruflich (69 %) oder sowohl beruflich als auch privat (29 %) (**Tab. G3-2A**).

Sehr heterogene Zusatzqualifikationen

Etwa zwei Drittel der Befragten besitzen Zusatzqualifikationen; der Durchschnitt von 1,6 verweist auf den Umstand, dass ein Teil der Befragten mehrere Zusatzqualifikationen erworben hat. Mit 25 % nimmt das Zertifikat im Rahmen der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) den größten Anteil ein. Mit knapp einem Fünftel weisen Ausbildungen in systemischer Beratung und Coaching einen nennenswerten Anteil auf. Über einen von der IHK zertifizierten Abschluss als geprüfter „Aus- und Weiterbildungspädagoge" verfügen knapp 10 % der Befragten. In ähnlicher Größenordnung

G 3

Abb. G3-2: Zeitaufwand für Weiterbildung in den letzten 12 Monaten 2014 nach Erwerbsform und Einrichtungstyp* (in %)



* *Einrichtungstyp nach wbmonitor, n = 1.007, gewichtete Daten.*
Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI, eigene Berechnungen

→ *Tab. G3-3A*

liegt der Anteil an Personen, die einen „Train-the-Trainer"-Lehrgang absolviert haben. Zusatzausbildungen in Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache (DaZ bzw. DaF) weisen 6 % der Befragten auf (**Abb. G3-4A**; **Tab. G3-5web**).

Zusatzqualifikation vor allem einrichtungs- und gelegenheits-spezifisch

Ein Teil der Zusatzqualifikationen erscheint relativ stark auf einzelne Einrichtungstypen und Personengruppen zugeschnitten: Die Ausbilder-Eignungsverordnung hat ein starkes Gewicht in den betrieblichen und wirtschaftsnahen Einrichtungen (44 %) sowie bei privaten kommerziellen und nichtkommerziellen Anbietern. Das Zusatzzertifikat DaZ/DaF besitzt besonderes Gewicht nur in Volkshochschulen und privaten gemeinnützigen Einrichtungen. Andere Zusatzqualifikationen streuen gleichmäßiger über die unterschiedlichen Einrichtungstypen (**Tab. G3-5web**).

Es ist nicht leicht, die Zusatzqualifikationen unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung zu gewichten. Im Sinne eines komplexen Berufsbilds für das Personal in der Weiterbildung kann man am ehesten die Zusatzqualifikationen „Systemische Beratung und Coaching" und „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge" als professionelle Erweiterung sehen, wobei es auch bildungspolitische Diskussionen darüber gibt, ob und inwiefern der unterhalb der tertiären Ebene liegende letztgenannte Abschluss eine Professionalisierung eventuell sogar blockiert.

Finanzierung der Weiterbildung

Mit Blick auf die Qualifikationssicherung müssen sowohl Weiterbildungseinrichtungen als auch das Bildungspersonal an beruflicher Weiterbildung interessiert sein. Ein Teil des Interesses dokumentiert sich in der Übernahme der aufzubringenden Weiterbildungskosten. In 40 % der Weiterbildungen trägt das Personal selbst die Kosten, gefolgt von Arbeitgebern, also den Weiterbildungseinrichtungen selbst (37 %), und Auftraggebern außerhalb der Weiterbildung (13 %). Durch öffentliche Förderung werden gut 5 % der Weiterbildungskosten abgedeckt (**Abb. G3-3**, **Tab. G3-4A**).

Frauen und Nebenerwerbstätige häufiger Selbstzahler bei Weiterbildungs-teilnahme

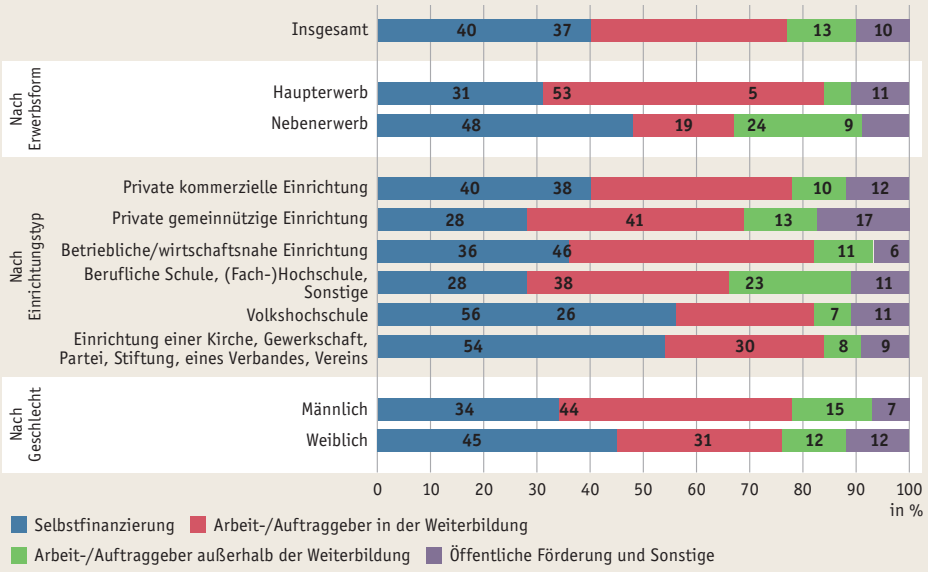
Die Kostenverteilung variiert sowohl nach personenbezogenen als auch institutionellen Merkmalen: Frauen müssen sehr viel häufiger als Männer die Kosten für ihre Weiterbildung selbst aufbringen (45 zu 34 %). Dies korrespondiert mit ihrem deutlich höheren Anteil an den Nebenerwerbstätigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 153), von denen sogar fast die Hälfte die Kosten selbst tragen muss (**Abb. G3-3**), während bei etwas mehr als der Hälfte der Haupterwerbstätigen der Arbeitgeber die Weiterbildungskosten übernimmt und nur knapp ein Drittel komplett selbst zahlen muss. Hier zeigt sich ganz deutlich das unternehmerische Kalkül: Weiterbildungseinrichtungen investieren vor allem in die Qualifizierung ihres hauptberuflich beschäftigten Weiterbildungspersonals.

Kostenübernahme sehr unterschiedlich zwischen Einrichtungen

Betrachtet man die Beteiligung der Arbeitgeber an den Weiterbildungskosten nach Einrichtungstypen, so übernehmen die Volkshochschulen mit nur 26 % am seltensten die Kosten. Ähnlich zurückhaltend in der Kostenübernahme sind Einrichtungen von Kirchen, Gewerkschaften und Verbänden. Am entgegengesetzten Pol befinden sich Betriebe und wirtschaftsnahe Weiterbildungseinrichtungen, die fast zur Hälfte die Weiterbildungskosten übernehmen. Die Kostenstruktur der übrigen Einrichtungstypen liegt etwa in der Mitte zwischen diesen Polen. Auffällig ist, dass sich Weiterbildungseinrichtungen häufiger bei jüngeren Arbeitskräften an der Finanzierung beteiligen als bei älteren: Bei den unter 35-Jährigen übernehmen sie zu fast 60 % die Weiterbildungskosten, bei den übrigen Altersgruppen noch nicht einmal zu 40 % (**Tab. G3-4A**).

Die Weiterbildung des Weiterbildungspersonals folgt – wenig überraschend – den traditionellen mehr oder weniger naturwüchsig entstandenen Organisationsformen und Personalstrukturen und scheint den inhaltlichen Schwerpunkten und Finanzierungsmodalitäten nach stark an die dahinterstehenden Interessen und Handlungs-

Abb. G3-3: Finanzierung der Weiterbildung nach Kostenträgern 2014 nach Erwerbsform, Einrichtungstyp* und Geschlecht (in %)



* *Einrichtungstyp nach wbmonitor, n = 979, gewichtete Daten.*
Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014; Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI, eigene Berechnungen

→ *Tab. G3-4A*

Weiterbildung des Weiterbildungspersonals stärker an Organisations- als an Professionsperspektiven gebunden

muster gebunden zu sein. Wie sehr das auch die Fortschreibung ausgesprochen heterogener, eher semiprofessioneller Qualifikationsprofile des Weiterbildungspersonals bedeutet, muss hier offenbleiben. Das hohe Ausmaß, in dem die Weiterbildungsfinanzierung individuellem Belieben wie auch dem Interesse und der Finanzkraft der Weiterbildungsorganisationen überlassen bleibt, lässt sich schwerlich als Merkmal einer systematischen und auf stabile Professionalisierung zielenden Weiterbildungspolitik ansehen.

Methodische Erläuterungen

Erwerbsformen
Die Unterscheidung von Haupt- und Nebenerwerbstätigen basiert auf den Selbstauskünften zu der Frage, ob sie ihren Erwerbsschwerpunkt in der Weiterbildung haben.

Gewichtung/Hochrechnung
Die ausgewiesenen Ergebnisse basieren auf Hochrechnungen und Gewichtungen, in die vor allem Informationen zu Personal und Beschäftigungsverhältnissen aus dem wbmonitor sowie Schätzungen der Teilnahmewahrscheinlichkeiten von Einrichtungen und Beschäftigtengruppen eingingen. Die Gewichtung erlaubt, mit der Stichprobe Aussagen über das gesamte Weiterbildungspersonal zu treffen.

wbmonitor
Der wbmonitor ist eine jährliche Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) bei Organisationen, die Weiterbildung regelmäßig offen zugänglich anbieten. Unter den in der Adressdatei des wbmonitors erfassten ca. 20.000 Anbietern ist die betriebliche Weiterbildung nur mit jenen Bildungseinrichtungen repräsentiert, die als eigenständige Betriebs- oder Organisationseinheiten offene Weiterbildungsangebote vorhalten, die interne betriebliche Weiterbildung, die den Großteil ausmacht, ist nicht erfasst.

wb-personalmonitor
Der wb-personalmonitor des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und der Universität Duisburg-Essen (UDE) wurde 2014 im Rahmen des wbmonitors als repräsentative Erhebung des Weiterbildungspersonals durchgeführt. Dabei wurden zunächst über Weiterbildungseinrichtungen 5.511 Beschäftigte zu ihrem derzeitigen Arbeit-/Auftraggeber, ihrer Tätigkeit innerhalb und ggf. außerhalb der Weiterbildung, ihren Arbeitsbedingungen sowie ihrer ökonomischen und soziodemografischen Situation befragt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 155). Anschließend wurden 1.243 Beschäftigte in einer zweiten Welle vertiefend zu ihrem Einstieg in die Weiterbildung, detaillierten Arbeitsbedingungen, Weiterbildung und Zusatzqualifikationen u. a. befragt.

Die Repräsentativität der Stichprobe ist jedoch insofern eingeschränkt, als der nach den AES-Teilnahmequoten dominante Weiterbildungssektor, die betriebliche Weiterbildung, nur marginal einbezogen ist.

Nutzen von Weiterbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als G4

Der Nutzen von Weiterbildung stellt eine wichtige Legitimation für den mit einer Weiterbildung verursachten Aufwand und die entstehenden Kosten dar, sei es auf individueller, betrieblicher oder gesellschaftlicher Seite. Allerdings ist die kausale Zuordnung aufgrund des zeitlichen Auseinanderfallens von Teilnahme an der Weiterbildung und den verschiedenen Nutzendimensionen, z. B. dem individuellen Nutzen, der Arbeitsmarktintegration oder der Verbesserung der beruflichen Position, weiterhin kaum möglich. Um den Nutzen von Weiterbildung näher zu beleuchten, werden nachfolgend 2 Aspekte dargestellt: die Arbeitsmarktintegration nach einer Maßnahme der Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW)Ⓜ durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) oder die Jobcenter sowie der individuell erwartete und der wahrgenommene Nutzen der Weiterbildungsteilnahme.

Öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung

Die nach SGB II und SGB III geförderte berufliche Weiterbildung (FbW) stellt den Kern öffentlich geförderter Weiterbildung dar. Arbeitslose Personen sollen hierdurch wieder in den Arbeitsmarkt eingegliedert werden, von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen ihre Chancen auf Verbleib im Arbeitsmarkt verbessern können. Auch wenn die Statistiken keinen kausalen Zusammenhang zwischen Weiterbildungsmaßnahme und Erwerbstätigkeit belegen können und vielfältige andere gewichtige Faktoren die Arbeitsmarktintegration befördern, so stellt doch die Wiedereingliederungsquote ein wichtiges Kriterium für die Beurteilung der Maßnahmen dar. Hierbei kann es sich um Anpassungsfortbildungen, Weiterbildungen für eine andere berufliche Tätigkeit oder um Umschulungen mit dem Ziel eines Berufsabschlusses handeln. Je nach Ziel variiert die Dauer der Maßnahmen.

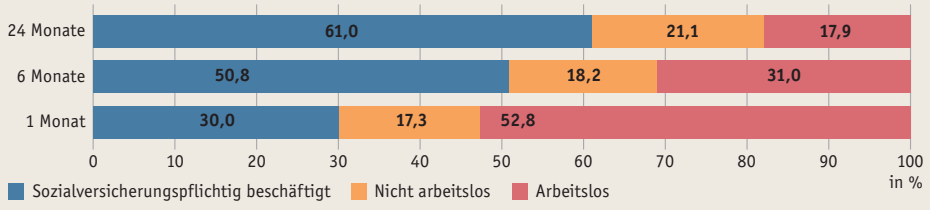
Eingliederungsquoten in kurz- wie langfristiger Perspektive gestiegen

Die Eingliederung in den Arbeitsmarkt nach einer Weiterbildung stellt einen dynamischen Prozess dar. Während für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die 2014 eine FbW-Maßnahme abgeschlossen haben, nach einem Monat die Eingliederungsquote Ⓜ 30 % beträgt, steigt diese nach 6 Monaten auf 51 % an. Nach 2 Jahren sind 6 von 10 Personen sozialversicherungspflichtig beschäftigt (**Abb. G4-1**, **Tab. G4-1A**).

Diese Dynamik zeigt sich für alle Maßnahmetypen unabhängig von ihrer Dauer (**Tab. G4-1A**): Zwischen 2008 und 2014 steigt die Eingliederungsquote ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer 6 Monate nach Maßnahmenende um 8, nach 24 Monaten sogar um 11 Prozentpunkte an. Für diese positive Entwicklung werden sicherlich insbesondere die gute wirtschaftliche Gesamtlage der letzten Jahre und Effekte eines zunehmend von Fachkräften leer gefegten Marktes eine Rolle spielen.

Auf diese Form der öffentlichen Unterstützung von weiterbildungsvermittelter Arbeitsmarktintegration sind gering qualifizierte Personen wie auch Personen mit

Abb. G4-1: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2014 nach zeitlichem Abstand zum Maßnahmeende (in %)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik, eigene Berechnungen, Datenstand: November 2017 → *Tab. G4-1A*

G 4

Keine Trendumkehr bei der Benachteiligung von Geringqualifizierten sowie ausländischen Personen

Migrationshintergrund besonders angewiesen; sie sind am häufigsten von Langzeitarbeitslosigkeit bedroht und zugleich am stärksten in der Teilhabe an Weiterbildung benachteiligt (**G1**). Doch selbst ein Zugang zu FbW reicht selten aus: 2 Jahre nach dem Maßnahmenende in 2014 weisen ausländische und gering qualifizierte Personen unter denen, die als Kurzzeit- oder Langzeitarbeitslose in eine FbW-Maßnahme eingetreten waren, immer noch geringere Eingliederungsquoten als der Durchschnitt auf (**Tab. G4-2A**). Weiterhin erweist sich Langzeitarbeitslosigkeit als ein auch durch Weiterbildung nur schwer zu überwindendes Hindernis der Arbeitsmarktintegration:

Bei Langzeitarbeitslosen mit Maßnahmen von über einem Jahr Laufzeit günstigere Eingliederungsquoten

Mit 35 % liegt die Arbeitslosenquote der bei Eintritt Langzeitarbeitslosen 2 Jahre nach Maßnahmenende mehr als doppelt so hoch wie bei denen, die vorher nur kurzfristig arbeitslos waren. Es fällt jedoch eine höhere Eingliederungsquote bei jenen Langzeitarbeitslosen auf, die eine Maßnahme mit einer Dauer von über einem Jahr besucht haben (**Tab. G4-2A**).

Erwarteter beruflicher Nutzen von Weiterbildung

Der von Erwachsenen subjektiv erwartete berufliche Nutzen einer Weiterbildungsteilnahme wurde im NEPS Ⓜ sowohl 2011 als auch 2015 erfasst. 2015 sehen die Befragten mit einem Anteil positiver Nennungen von 29 % den größten beruflichen Nutzen in einer besseren Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben. Nur jeweils etwa ein Fünftel versprechen sich einen positiven Einkommenseffekt, beruflichen Aufstieg, verbesserten Schutz vor Arbeitslosigkeit oder die Chance, wieder eine Arbeit zu bekommen (**Abb. G4-2**, **Tab. G4-3A**). Über alle Nutzendimensionen hinweg ist von 2011 bis 2015 ein Rückgang der Nutzenerwartung zu verzeichnen (**Tab. G4-4A**).

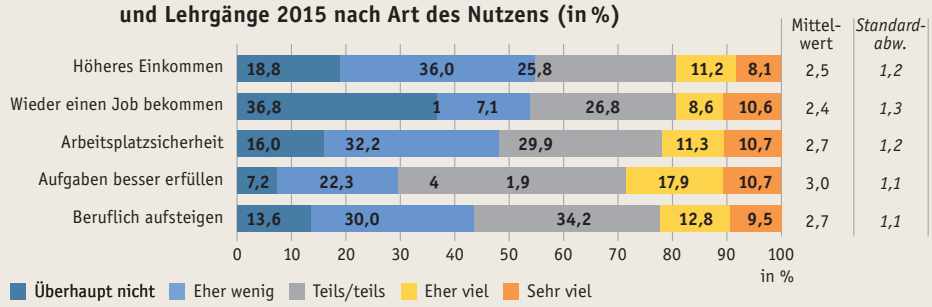
Geringe Weiterbildungsquote von Migrantinnen und Migranten nicht auf Nutzenerwartung zurückführbar

Die Erwartungen an den beruflichen Nutzen unterscheiden sich deutlich nach Bildungsstand und eigener Migrationserfahrung: Migrantinnen und Migranten der 1. Generation haben durchgängig, diejenigen der 2. Generation in Teilen höhere Erwartungen an den beruflichen Nutzen von Weiterbildung als Menschen ohne jeden Migrationshintergrund. Die geringere Teilnahmequote von Migrantinnen und Migranten an Weiterbildungskursen wird man daher kaum auf eine geringere Nutzenerwartung zurückführen können. Mit steigendem allgemeinbildendem Schulabschluss nimmt vor allem die Erwartung ab, durch Weiterbildung ein höheres Einkommen und höhere Arbeitsplatzsicherheit zu erzielen (**Tab. G4-5A**).

Bewertungen der Qualität besuchter formaler Weiterbildungen

Neben dem erwarteten beruflichen Nutzen von Weiterbildung wurden Bewertungen des Lernklimas (angenehme Atmosphäre, freundlicher Umgang von Lehrenden und Lernenden), der subjektive Zugewinn an Wissen (Neues gelernt) und die didaktische

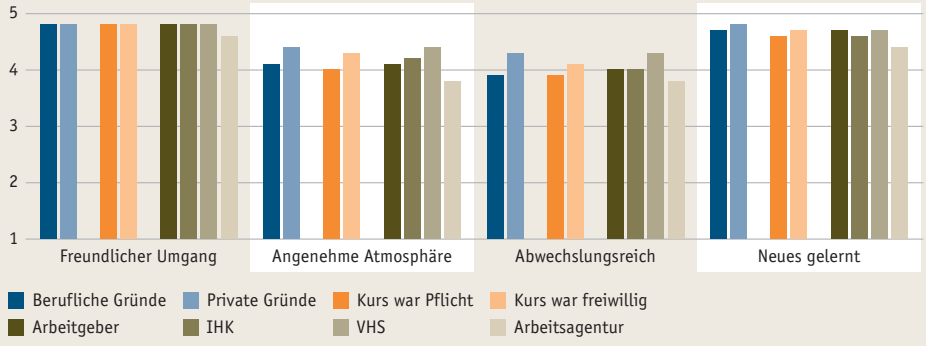
Abb. G4-2: Berufliche Nutzenerwartung* Erwachsener an Weiterbildungskurse und Lehrgänge 2015 nach Art des Nutzens (in %)



* *Zu Frageformulierung und Skalierung vgl. Anmerkungen zu **Tab. G4-3A**.*
Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Welle 8 (2015/16), doi:10.5157/NEPS:SC6:8.0.0, eigene Berechnungen, gewichtete Daten

→ *Tab. G4-3A*

Abb. G4-3: Bewertung besuchter formaler Weiterbildungskurse 2007 bis 2016 nach Qualitätsaspekten und Teilnahmemerkmalen (Mittelwert auf Kursebene)*



** Antwortausprägungen: 1 „Trifft überhaupt nicht zu" bis 5 „Trifft voll und ganz zu".*
Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Welle 1 bis 8 (2007 bis 2016), doi:10.5157/NEPS:SC6:8.0.0, eigene Berechnungen, ungewichtete Daten

→ *Tab. G4-6web*

Anregungsqualität (abwechslungsreiche Übungen) erfasst. Es zeigt sich, dass diese subjektiven Bewertungen deutlich von den strukturellen Merkmalen der Weiterbildungskurse abhängen. Erfolgte die Teilnahme hauptsächlich aus beruflichen Gründen, so empfinden die Befragten diese Kurse im Vergleich zu Kursen mit privater Motivation weniger abwechslungsreich (**Abb. G4-3**, **Tab. G4-8web**). Bei der privaten Weiterbildung geben die Befragten außerdem an, mehr Neues gelernt zu haben. Weiterbildungskurse, zu denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verpflichtet wurden, schneiden bei der Bewertung der Kursinhalte schlechter ab. Dies wird vor allem aus den von der BA vermittelten verpflichtenden Kursen ersichtlich, bei denen die Bewertung „Neues gelernt" am schlechtesten ausfällt (**Tab. G4-6web**). Auch als Anbieter von Weiterbildungskursen schneidet die BA in jeder Qualitätsdimension schlechter als andere ab (**Tab. G4-8web**). Der größte inhaltliche Ertrag („Neues gelernt") wird Kursen zugeschrieben, die von der Volkshochschule angeboten wurden, was sicherlich mit dem positiven Effekt der privaten Motivation in einem Zusammenhang steht.

Subjektiver Nutzen für freiwillige Weiterbildungskurse höher bewertet

Die individuellen Nutzenbewertungen von Weiterbildungsmaßnahmen werden offenkundig vor allem vor dem Hintergrund der wahrgenommenen persönlichen Entwicklung und der Passung von Angebotsinhalt und persönlichem Interesse getroffen. Der kritische Befund bei den mehr oder weniger verpflichtenden Weiterbildungen verweist auf die Unabweisbarkeit partizipativer Aushandlungsprozesse zwischen Interessen von Teilnehmenden und Belangen von Arbeitgebern, Unternehmen sowie übrigen Weiterbildungs-Stakeholdern.

Methodische Erläuterungen

Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW)
Die Daten beziehen sich auf Förderungen bzw. Teilnahmen von Personen an Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung (§ 3 Abs. 4 SGB III) und Leistungen zur Eingliederung (§ 16 SGB II) mit Datenstand Februar 2017. Die Förderstatistik ist eine Vollerhebung und umfasst alle bei den Agenturen für Arbeit erfassten Fälle der aktiven Arbeitsförderung. Förderinformationen der zugelassenen kommunalen Träger sind aus technischen Gründen nicht enthalten.

Eingliederungs- und Arbeitslosenquote
Als Eingliederungsquote wird der Anteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigter an allen recherchierbaren Austritten 1, 6 bzw. 24 Monate nach Beendigung der Teilnahme definiert. Mit Arbeitslosenquote wird der Anteil der bei der BA als arbeitslos Gemeldeten bezeichnet. Unter „weitere Nichtarbeitslose" führt die BA nicht gemeldete Personen wie Beamte, Selbstständige, Personen in Ausbildung und Nichterwerbspersonen.

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 6
Die Startkohorte 6 des NEPS stellt die repräsentative Bevölkerungsumfrage der Erwachsenen der Bundesrepublik Deutschland dar. Im Rahmen der Erhebung werden Längsschnittdaten zu Bildungs- und Erwerbsverläufen sowie die Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf von Erwachsenen erhoben.

Perspektiven

Nach einer längeren Stagnationsphase hat sich die Teilnahme an Weiterbildung ab 2012 auf einem gegenüber dem vergangenen Jahrzehnt um knapp 10 Prozentpunkte erhöhten Niveau eingependelt, d.h., 2016 nimmt etwa jede zweite Person an Weiterbildung teil. Diese Stabilisierung, die sich vor allem dem konstant hohen Niveau betrieblicher Weiterbildung verdankt, geht jedoch mit dynamischen Bewegungen insbesondere in diesem Bereich einher: Von ihnen profitieren zunehmend vor allem ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (50- bis unter 65-Jährige), die mit einer Quote von inzwischen 35 % häufiger an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen als in der Vergangenheit (**G1**). Die höhere Weiterbildungsbeteiligung dieser Gruppe ist sicherlich als Strategie der Unternehmen zu sehen, mit den Herausforderungen des demografischen Wandels und der zu beobachtenden Arbeitskräfteengpässe umzugehen. Die Unternehmen versuchen gezielt, über Weiterbildung die Beschäftigungsfähigkeit älterer Personen zu fördern. Diese Entwicklung wird sicher auch von technisch-technologischen Entwicklungen und beschleunigten Veränderungsprozessen in einer wissensbasierten Ökonomie beeinflusst, wie die Daten zu den Zusammenhängen von Weiterbildungsaktivitäten und Betriebsmerkmalen zeigen (**G3**).

Umgekehrt scheint sich der für 2014 partiell diagnostizierte Abbau sozialer Disparitäten beim Zugang zu Weiterbildung als wenig nachhaltig zu erweisen. Damit behält die zuletzt im Bericht von 2016 getroffene Feststellung weiterhin Gültigkeit, dass in der Weiterbildungsteilnahme insgesamt – betriebliche und nichtbetriebliche – ein starkes Gefälle zwischen unterschiedlichen Personengruppen bestehen bleibt und Erwachsene mit Migrationshintergrund, mit maximal Hauptschulabschluss und ohne abgeschlossene Berufsausbildung wie auch Arbeitslose unterrepräsentiert bleiben. Auf diese Weise verstetigt sich das Problem, dass Gruppen, die bereits in vorgelagerten Bildungsbereichen in höherem Maße Disparitäten in der Bildungsteilhabe erfahren haben und für die Weiterbildung eine soziale Chance bedeuten kann, weiterhin benachteiligt bleiben (**G1**).

Ein anderes, damit mehr oder weniger eng verknüpftes Problem betrifft die strukturelle Fragilität und Diskontinuität der institutionalisierten Weiterbildung: So zeigt der europaweite Vergleich der Weiterbildungsteilnahme, dass in fast allen betrachteten Staaten die betriebliche Weiterbildung den Kern der jeweiligen Weiterbildungssysteme bildet; darüber hinaus legt er am Beispiel einzelner Staaten auch nahe, dass in wirtschaftlichen Schieflagen Weiterbildung schnell zu einer Veranstaltung für eine kleine Minderheit der Bevölkerung zu werden droht.

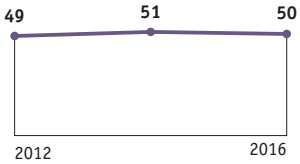
In eine ähnliche Richtung weisen auch die vorgelegten Befunde zu den betriebsstrukturellen Einflussfaktoren: Neben einer geringeren Unternehmensgröße wirken sich vor allem unterdurchschnittliche Investitions- und Innovationsaktivitäten, Ertragslagen und Exportorientierung negativ darauf aus, ob die Unternehmen ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern überhaupt ein Weiterbildungsangebot machen. Der seit 2010 erfolgte Anstieg der weiterbildungsaktiven Betriebe geht zuvorderst auf das Konto von Klein- und Kleinstbetrieben (mit weniger als 50 Beschäftigten). Zugleich führt diese Entwicklung zu einem relativen Bedeutungsverlust betriebsinterner Angebote (interne Kurse, Weiterbildung am Arbeitsplatz) und zu einer Zunahme externer Angebote. Letzteres könnte ein Hinweis auf eine vergleichsweise schwächere Verankerung des Weiterbildungsangebots in den Betrieben sein. Um dies verlässlich einschätzen zu können, bedürfte es jedoch genauerer Informationen darüber, wie dauerhaft und verlässlich Weiterbildungsplanung, -organisation und -finanzierung in den Betrieben verankert sind. Ob sich mit dieser Entwicklung auch schärfere Selektionsprozesse für bestimmte soziale Gruppen für eine Weiterbildungsteilnahme verbinden, bleibt genauer zu beobachten.

Gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels einerseits und einer zunehmenden Digitalisierung von Produktions- und Dienstleistungsprozessen andererseits muss die schon im Bildungsbericht 2012 aufgeworfene Frage, inwieweit sich Deutschland noch eine derart fragile Institutionalisierung der Weiterbildung wird leisten können, erneut und mit hoher Dringlichkeit gestellt werden. Man kann den in der letzten Legislaturperiode des Deutschen Bundestages verfolgten Plan, die Arbeitslosenversicherung zu einer Arbeitsversicherung auszubauen, als einen ersten Versuch sehen, die Finanzierung lebenslangen Lernens auf eine dauerhafte, von wirtschaftlichen Schieflagen der Betriebe unabhängige Grundlage zu stellen und auf diesem Wege die Weiterbildung zu einer „vierten Säule“ des Bildungssystems auszubauen.

Im Überblick

Seit 2012 Stagnation der Weiterbildungsquote, betriebliche Weiterbildung stellt konstant das mit Abstand größte Weiterbildungssegment dar

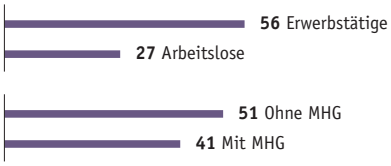
Teilnahmequote Weiterbildung in %



Teilnahmequote Weiterbildung 2016 in %

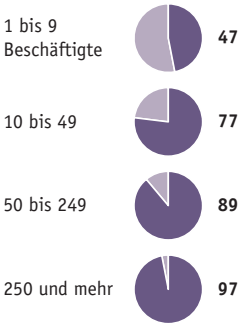
Disparitäten in der Weiterbildungsteilnahme nehmen für Menschen mit Migrationshintergrund (MHG) leicht ab, für Arbeitslose und Geringqualifizierte leicht zu

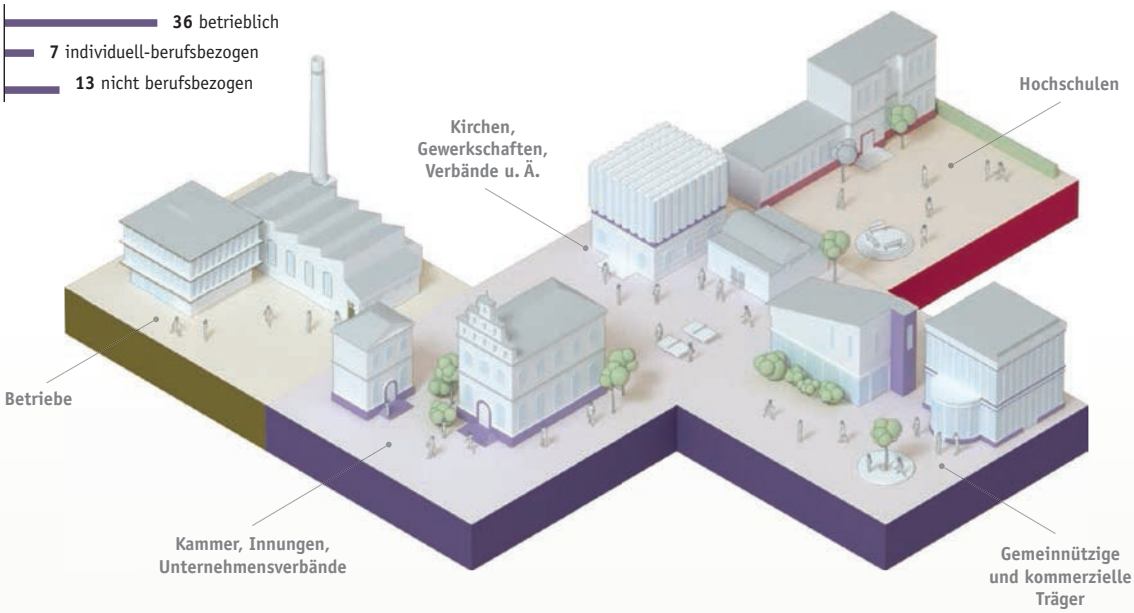
Teilnahmequote an Weiterbildungen 2016 in % nach Gruppen



Anteil von Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten seit 2011 bei über 50 %, variiert aber stark mit der Betriebsgröße

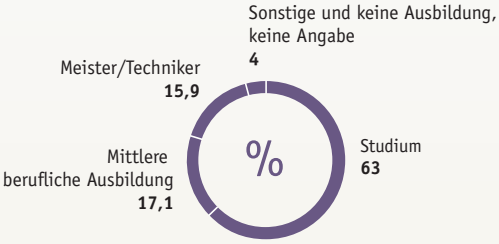
Anteil Unternehmen mit Weiterbildungsangeboten 2015 nach Betriebsgröße in %





Hohes Qualifikationsniveau des Weiterbildungspersonals

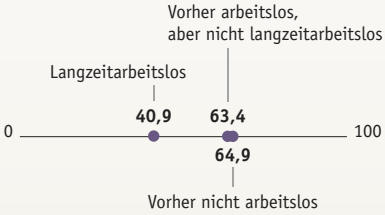
Beruflicher Abschluss in %



Förderung beruflicher Weiterbildung bei Langzeitarbeitslosen deutlich seltener beschäftigungswirksam

Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern nach Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2014 24 Monate nach Maßnahmenende

Eingliederungsquote in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung in %



G

Ob diese Perspektive den „Königsweg" einer Stärkung der Weiterbildung bildet, muss zumindest gegenwärtig offenbleiben. Die dahinterstehende Idee einer Stärkung individuell motivierter und gesteuerter Weiterbildung sollte im politischen Diskurs allerdings aufgegriffen und ernsthaft geprüft werden. Solche Diskussionen sind keinesfalls neu, so wurden bereits in der Vergangenheit Fragen des Rechts auf Weiterbildung, der Weiterbildung als tarifpolitischer Gestaltungsaufgabe und der betrieblichen Durchsetzung von Weiterbildungsansprüchen erörtert. Im Kern geht es darum, dominante marktvermittelnde Mechanismen der Weiterbildungsteilhabe abzuschwächen und Zugangsmöglichkeiten zur Weiterbildung sowie Lernzeitansprüche für alle sozialen Gruppen abzusichern.

Für einen bildungspolitischen Handlungsbedarf sprechen sicherlich die Befunde über die Weiterbildungsbeteiligung in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss, Erwerbsstatus und Migrationshintergrund. So haben beispielsweise Arbeitslose und Nichterwerbspersonen nur etwa halb so hohe Chancen einer Weiterbildungsbeteiligung als Erwerbstätige. Auch die vorgelegten Befunde zur Nutzenerwartung der Weiterbildung zeigen für diese Gruppe pessimistischere subjektive Einschätzungen, obwohl sich in der zurückliegenden Dekade die Eingliederungschancen nach dem Besuch einer geförderten Maßnahme beruflicher Weiterbildung (FbW) verbessert haben. Dies wird man jedoch auch, wenn nicht gar primär, mit der anhaltenden wirtschaftlich günstigen Lage und dem Rückgang des Arbeitskräftepotenzials in Verbindung bringen müssen (**G4**). Dass es insbesondere langzeitarbeitslosen Personen schlechter gelingt, wieder am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, lässt aber zumindest auch Fragen nach der Passung der Maßnahmen, deren Qualität und Effektivität aufkommen. Insbesondere gestatten weder das gegenwärtige Untersuchungsdesign der Verbleibsuntersuchungen zur Wiedereingliederung noch das Erhebungskonzept und die Datenstruktur, die Eingliederungsquoten mit den Maßnahmen in eine kausale Verbindung zu bringen. Das heißt, über die tatsächliche Effektivität dieser Maßnahmen können kaum Aussagen getroffen werden.

Die mit den Daten des NEPS berichteten Bewertungen zur Qualität der Weiterbildung verweisen auf insgesamt positive Einschätzungen zur Organisation und zum Nutzen privater als auch beruflicher Weiterbildung. Allerdings werden die privaten und freiwillig besuchten Maßnahmen durchgängig besser beurteilt als verpflichtende Teilnahmen (**G4**). Hier könnte eine stärker partizipativ angelegte berufliche Weiterbildung, bei der die Betroffenen an der Planung und Auswahl des jeweiligen Angebots beteiligt werden, positive Einflüsse auf Einstellungen zur Weiterbildung und auf deren Ergebnisse ausüben. Wenngleich diese subjektiven Einschätzungen nur einige wenige Qualitätsmerkmale betrachten und Grenzen in der Validität aufweisen, so können sie doch als Hinweis auf Entwicklungsbedarfe in den Rahmenbedingungen und Angeboten betrachtet werden. Auf die begrenzten Möglichkeiten der Darstellung einzelner Qualitätsaspekte als auch wichtiger Erträge oder Nutzenaspekte von Weiterbildung wurde bereits verschiedentlich in vorangegangenen Berichten verwiesen, ohne dass sich daran substanziell etwas geändert hätte. Jedoch scheint mehr Aufmerksamkeit gegenüber der Qualitätsentwicklung der beruflichen Weiterbildungsangebote vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und ihrer individuellen und wirtschaftlichen Relevanz dringend geboten.

Der nun zum zweiten Mal präsentierte Indikator zum Personal in der Weiterbildung verstärkt die schon 2016 getroffene Aussage einer unklaren Professionalität im Weiterbildungsfeld: Bei einem insgesamt hohen Qualifikationsniveau des Weiterbildungspersonals und dessen überdurchschnittlich hoher eigener Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich eine starke Abhängigkeit der Weiterbildungsfinanzierung von individuellem Belieben sowie dem Interesse und der Finanzkraft der jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen. Alles in allem lassen sich diese Befunde schwerlich als Beleg einer auf systematische und stabile Professionalisierung zielenden Weiterbildungspolitik begreifen (**G3**).

Kaum ein anderer Bildungsbereich ist so auf die Flexibilität seiner Angebote angewiesen wie der Weiterbildungssektor, der auf schnell wechselnde situative Bedürfnisse, Bedarfe, zeitliche Rahmenbedingungen und Themen reagieren muss. Zur Beurteilung, in welchem Maße das Bedürfnis des Personals nach Stabilität der Arbeitsverhältnisse und angemessener Gratifikation zum Tragen kommt oder verletzt wird, bedarf es genauerer Informationen. Davon unabhängig bleibt gleichwohl die Frage auf der Tagesordnung, ob dieses Feld angesichts der eher steigenden Anforderungen an durch die Weiterbildung zu erbringende gesellschaftliche und kulturelle Integrationsleistungen weiterhin vor allem durch Nebenerwerbstätige und Honorarkräfte mit unklaren pädagogischen Qualifikationen bestellt werden kann und sollte.

Wirkungen und Erträge von Bildung

H

Bildung ist ein wertvolles Gut, das sowohl für das Individuum als auch die Gesellschaft von hoher Bedeutung ist. Mit zunehmendem Wohlstand einer Gesellschaft kann mehr in Bildung investiert werden, und Gesellschaften, die in Bildung investieren, fördern ihre Weiterentwicklung. In den bisherigen Kapiteln lag der Fokus auf dem Bildungssystem und den dort erzielten Bildungsergebnissen. In diesem Kapitel geht es in erster Linie um individuelle, gesellschaftliche und fiskalische Wirkungen und Erträge außerhalb des Bildungssystems.

Individuelle und gesellschaftliche Perspektive auf Bildungserträge

Wirkungen und Erträge zum Schwerpunktthema der Bildungsberichterstattung zu machen folgt der Überlegung, dass die Frage nach den Folgen von Bildung vor allem aus 2 Perspektiven eine hohe Relevanz für die Bildungsberichterstattung hat: zum einen auf der individuellen Ebene der Motivation zur Bildungsbeteiligung und der Bereitschaft, die erforderlichen Ressourcen dafür aufzubringen, zum anderen auf der gesellschaftlichen und staatlichen Ebene mit Blick auf die öffentliche Legitimation von Bildungsausgaben.

Beide Perspektiven hängen eng mit den Zielen von Bildung zusammen. Bildung soll einerseits dem Individuum ermöglichen, bei sich stetig ändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ein selbstbestimmtes Leben zu führen (individuelle Regulationsfähigkeit), unabhängig von seiner Herkunft am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit) und andererseits der Gesellschaft ermöglichen, ihren Bedarf an Erwerbstätigen und insbesondere an qualifizierten Fachkräften zu sichern (Humanressourcen).

Dieses Kapitel richtet den Blick auf den investiven Charakter von Bildung und die daraus resultierenden Wirkungen und Erträge. Diese, auf die Zukunft gerichteten Resultate von Bildung werden in Abgrenzung zu den Bildungsergebnissen der vorangegangenen Kapitel im Folgenden als Bildungserträge bezeichnet. Bildung muss

Abb. H1: Analyseperspektiven auf Wirkungen und Erträge von Bildung

			Wirkungen und Erträge im Bildungsbereich	Wirkungen und Erträge außerhalb des Bildungsbereichs		
				Arbeitsmarkt	Monetär	Nichtmonetär
Investitionen und Steuerung im Bildungswesen	z. B. Besuch der Schule	Mikroebene **Individuum**	z. B. Erwerb von Kompetenzen und Zertifikaten als Fundament für nachfolgende Bildungsetappen	z. B. Erwerbstätigkeit	z. B. Erwerbseinkommen	z. B. Gesundheit
	z. B. Kita-Ausbau	Makroebene **Gesellschaft**	z. B. Erhöhung des Bildungsstands der Bevölkerung unter Berücksichtigung gleicher Bildungschancen	z. B. Absicherung des Fachkräftebedarfs	z. B. Wirtschaftswachstum	z. B. politische Partizipation und Stabilität

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, eigene Darstellung

nicht zwangsläufig diesen Charakter haben, sondern kann auch Elemente aufweisen, die auf Bildung als Wert an sich zielen und trotzdem Erträge nach sich ziehen. Wer beispielsweise Vorträge an einer Volkshochschule besucht und dort soziale Kontakte knüpft oder interessantes Wissen erwirbt, kann Befriedigung und Erfüllung empfinden, ohne damit spätere Erträge etwa durch eine höhere Entlohnung im Erwerbsleben oder durch eine höhere Partizipation im gesellschaftlichen Leben zu erwarten.

Bei der Betrachtung von Bildungserträgen sind empirisch schwierige Abgrenzungsprobleme zu lösen. Die Erträge von formalisierten Lernprozessen hängen sowohl von deren Qualität und Dauer als auch von Umgebungen ab, z. B. in der Familie oder Nachbarschaft, die einen hemmenden oder förderlichen Einfluss ausüben können. Neben den Strukturen im Bildungssystem sowie deren Reformen üben auch gesamtwirtschaftliche und technologische Veränderungsprozesse einen Einfluss auf mögliche Erträge und Kosten aus, ebenso wie das staatliche Ausgaben-, Steuer- und Transfersystem. Damit ergeben sich komplexe Interdependenzen angesichts derer eine Systematisierung angebracht erscheint. Unterschieden werden können individuelle, gesellschaftliche und fiskalische Bildungserträge, die, wie gezeigt werden wird, ineinandergreifen. Eine zweite – querliegende – Unterscheidungsebene zielt auf die Art der Bildungserträge ab und lässt sich in arbeitsmarktbezogene und monetäre Erträge sowie nichtmonetäre Erträge außerhalb des Arbeitsmarktes differenzieren (**Abb. H1**).

Betrachtet man zunächst die individuelle Ebene, so investieren Personen Zeit und/oder finanzielle Ressourcen in den eigenen Bildungserwerb oder in den ihrer Kinder. Diese Bildungsanstrengungen enden nicht beim Besuch einer Bildungseinrichtung, sondern umfassen wichtige informelle Lernprozesse im Alltag, in der Erwerbstätigkeit sowie die Teilnahme an non-formaler Bildung, die formalisierte Lernprozesse möglicherweise ersetzen oder aber ergänzen können. Die vielfältig ineinandergreifenden Lernprozesse fördern im positiven Falle die individuelle Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Sie ermöglichen den Erwerb von Bildungsabschlüssen und -zertifikaten und legen ein Fundament für nachfolgende Bildungsetappen und für den gesamten weiteren Lebenslauf. Dies kann sich etwa auf dem Arbeitsmarkt darin widerspiegeln, ob eine Person eine Erwerbstätigkeit ausübt oder wie hoch sie – wenn sie im Arbeitsmarkt integriert ist – entlohnt wird. Neben solchen arbeitsmarktbezogenen Erträgen kann Bildung sich auch in anderen Lebensbereichen in Form nichtmonetärer Bildungserträge außerhalb des Arbeitsmarktes auswirken. Dabei handelt es sich teilweise um unbeabsichtigte Folgen von Bildung, die sich sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene auswirken können. So kann ein höherer Bildungsstand beispielsweise dazu führen, dass die Menschen ein gesundheitsbewussteres Verhalten annehmen und damit gesünder sind, was letztlich dazu führen kann, dass öffentliche Ausgaben im Gesundheitsbereich niedriger sind.

Staatliche Investitionen in Bildung lassen sich an der Bereitstellung einer Bildungsinfrastruktur festmachen, die es dem Einzelnen ermöglichen soll, Bildungsteilhabe und berufliche Perspektiven zu verwirklichen. Dazu gehören neben der regulären Finanzierung staatlicher Bildungseinrichtungen auch Steuerungsmaßnahmen, wie z. B. die Verankerung des Rechtsanspruchs auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung, sowie Sonderprogramme, etwa zum Auf- und Ausbau ganztägiger Bildung und Betreuung im Schulalter. Solche Investitionen sollen mittel- und langfristig die Chancengleichheit innerhalb der Gesellschaft verbessern und ihren Zusammenhalt erhöhen. Gleichzeitig können sie auf dem Arbeitsmarkt zur Absicherung des Fachkräftebedarfs beitragen, die wirtschaftliche Produktivität sowie das Steueraufkommen erhöhen bei gleichzeitig sinkenden Ausgaben im Bereich der Fürsorgeleistungen. Darüber hinaus können sich auf gesellschaftlicher Ebene nichtmonetäre Erträge außerhalb des Arbeitsmarkts ergeben, z. B. in Form einer höheren politischen Partizipation.

Diese Überlegungen greift das vorliegende Schwerpunktkapitel auf und bringt sie zunächst in eine eigene Systematik (**H1**). Bei den arbeitsmarktbezogenen und monetären Erträgen stehen die Erwerbsbeteiligung und die Arbeitszeit (**H2**) sowie das daraus resultierende Erwerbseinkommen im Vordergrund (**H3**). Auf der fiskalischen Ebene werden zudem staatliche Bildungserträge und -renditen betrachtet, die sich unter Berücksichtigung von Abgaben, Steuern und Transfers über ein Erwerbsleben bis zum Ausscheiden aus dem Erwerbsleben ergeben. Ergänzend werden individuelle Bildungsrenditen aus Bruttoeinkommen und verfügbaren Einkommen verglichen (**H3**). Als nichtmonetäre individuelle Erträge außerhalb des Erwerbslebens werden politische Partizipation, ehrenamtliches Engagement, Gesundheit sowie die Lebenszufriedenheit untersucht (**H4**). Anschließend werden ausgewählte bildungspolitische Struktur- und Steuerungsentscheidungen der letzten Jahre in ihren Auswirkungen diskutiert (**H5**). Die abschließende Bilanzierung fragt, welche Herausforderungen sich aus den Analysen ableiten lassen (**H6**).

Konzeptionelle und empirische Bezugspunkte

Das in der Einleitung skizzierte Begriffsverständnis macht die Vielgestaltigkeit von Bildungsinvestitionen und deren Folgen deutlich. Weder der Bildungs- noch der Ertragsbegriff lassen sich demnach als eindimensionaler Beobachtungsgegenstand fassen. Ihre datengestützte Beschreibung im Rahmen eines Schwerpunktkapitels wird anspruchsvoll, wenn auch das Verhältnis von Bildungsinvestitionen und Bildungserträgen sowie ihre wechselseitigen Zusammenhänge empirisch bestimmt werden sollen. Nachfolgend wird ein konzeptueller Rahmen gespannt, der die Blickwinkel, unter denen das Schwerpunktthema bearbeitet wird, darlegt und zugleich die Komplexität der Zusammenhänge zwischen Bildung und Erträgen veranschaulicht (**Abb. H1-1**). Aufbauend auf dieser Heuristik lassen sich anschließend Ansatzpunkte einer empirischen Beschreibung benennen.

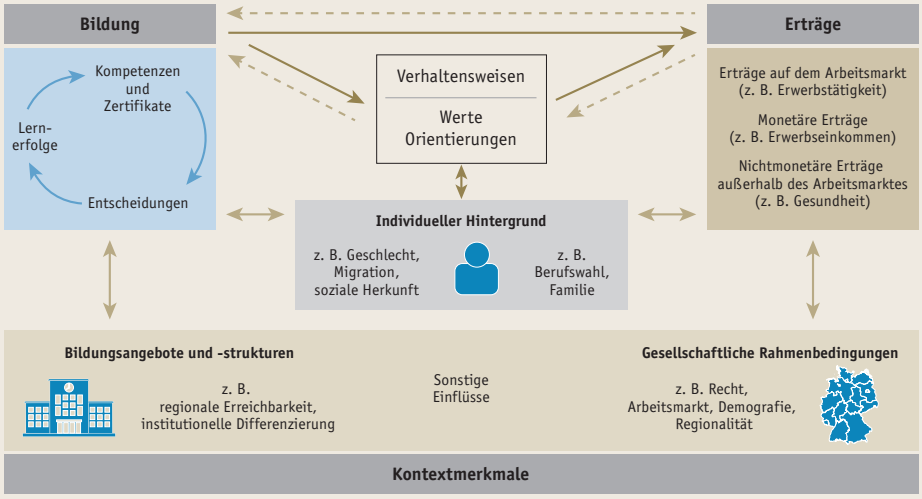
Zur Komplexität der Zusammenhänge

Kumulation und Komplementarität von aufeinanderfolgenden Bildungsstufen über den Lebensverlauf

Bildungsentscheidungen und die damit initiierten Lernprozesse führen zu unterschiedlichen Ergebnissen, welche sich u.a. in allgemeinen und beruflichen Kompetenzen und Zertifikaten niederschlagen. Bildung wird dabei als schrittweiser Entwicklungsprozess verstanden, in welchem die auf einer Stufe erzielten Lernerfolge die Lernzuwächse und Qualifizierungen auf den nächsten Stufen prägen. Im Lebenslauf kommt es im Sinne einer „dynamischen Komplementarität" durch Lernprozesse in unterschiedlichen Phasen zu Synergien: Die erlernten Fähigkeiten können sich grundsätzlich durch weitere Investitionen in Bildung mit jeder Stufe verbessern (vgl. für eine bildungsökonomische Modellierung Cunha & Heckman, 2007). Bildungsergebnisse üben daher nicht selten Multiplikator- und weitere Beschleunigungswirkungen (Akzeleratorwirkungen) für die nachfolgenden Lernprozesse und langfristig auch für die Erträge von Bildung aus.

Die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung dauert über den gesamten Lebensverlauf an. Bildungsbiografien wechseln von vorwiegend informellen Lernprozessen in den ersten Lebensjahren über eher non-formale Lernprozesse in der Kindertagesbetreuung, formale Lernprozesse in der Schul- und Ausbildungszeit hin zu eher

Abb. H1-1: Schematische Darstellung zur Wirkung von Bildung



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, eigene Darstellung

non-formalen und informellen Lernvorgängen im Erwachsenenleben. Arbeit, Bildung, Familie und Gesellschaft sind über die gesamte Zeit durch vielgestaltige dynamische Komplementaritäten verbunden. Die Erträge von Bildung hängen daher davon ab, inwiefern im Bildungssystem erworbene Kenntnisse und Kompetenzen lebenslang angewendet, entwickelt und verfeinert werden können. Dafür sind wiederum einerseits der individuelle Hintergrund und andererseits verschiedene Kontextfaktoren ausschlaggebend (**Abb. H1-1**).

Individueller Hintergrund sowie Rahmenbedingungen mit Einfluss auf den Bildungsprozess

Aspekte wie das Geschlecht oder die soziale Herkunft prägen – unabhängig von Zeitpunkt und Lernumwelt – ebenso die Bildungsentscheidungen wie individuelle Lebensumstände und -ereignisse (z. B. soziales Umfeld in Familie oder Peergroup). Eine förderliche emotionale Unterstützung in Kindheit und Jugend durch die wichtigsten Bezugspersonen kann so einen positiven Einfluss auf Bildungsbiografien ausüben. Ein höheres Einkommen oder Vermögen der Eltern hilft, die Kosten von Investitionen in Kindertagesbetreuung und Studium zu bewältigen. Hemmen Kontextfaktoren oder individuelle Merkmale die Lernprozesse in unterschiedlichen Phasen, kann dies dazu führen, dass Entwicklungsprozesse unterbrochen werden und bereits erreichte Lernerfolge möglicherweise verloren gehen.

Neben individuellen Kontexten finden die Bildungsprozesse aber auch vor dem Hintergrund bestehender Bildungsangebote und -strukturen statt. Hier kommen also institutionelle und regionale Rahmenbedingungen zum Tragen. Stehen gewünschte Bildungsangebote z. B. aufgrund der regionalen Erreichbarkeit nur eingeschränkt zur Verfügung, dann wird die Entscheidung weniger durch individuelle Dispositionen und Aspirationen als durch fehlende Lernangebote beeinflusst. Als Kontextfaktoren sind aber auch inhaltliche Aspekte des Lernangebots zu verstehen. Durch gezielte Schwerpunktsetzungen beispielsweise in berufsvorbereitenden Bereichen oder durch curriculare Veränderungen variieren die Rahmenbedingungen von Bildung über die Zeit und aufgrund der föderalen Struktur auch regional.

Bildung, Familie, Arbeit und Gesellschaft sind also im Lebensverlauf und über die Zeit durch vielgestaltige dynamische Komplementaritäten verbunden. Diese vielfältig verknüpften Prozesse resultieren in Bildungsbiografien, die über den gesamten Lebensverlauf gestaltet werden. Ihre vereinfachte Darstellung macht auf die Komplexität des Schwerpunktthemas aufmerksam: Bildung kann sowohl unter der Investitions- als auch der Ertragsperspektive betrachtet werden. Im Lebensverlauf ist Bildung folglich Voraussetzung und Ertrag zugleich.

Bildungserträge als Folgen erreichter Kompetenzen, des Bildungssystems und von Kontextmerkmalen

Richtet man den Blick auf die Seite der Erträge, so kann Bildung auf verschiedene Weise auf die unterschiedlichen Ertragsdimensionen wirken (**Abb. H1-1**). Nimmt man die Bildungsergebnisse als Ausgangspunkt, ist zunächst zwischen den erworbenen Kompetenzen und den formalen Zertifikaten zu unterscheiden, die mehr oder weniger eng aneinandergekoppelt sein können. Personen mit bestimmten Bildungszertifikaten werden spezifische Fähigkeiten und Eigenschaften zugeschrieben, z. B. Zuverlässigkeit, Kreativität oder Produktivität. Maßgeblich für viele Erträge – insbesondere nichtmonetärer Art – ist aber die auf Kompetenzen aufbauende Vermittlung von allgemeinen und spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten, von Orientierungen und Werten, die sich auch unabhängig von einer Zertifizierung in den Verhaltensweisen einer Person niederschlagen. Es sind die über diesen Vermittlungsprozess ausgeprägten Einstellungen und Handlungsmuster, welche sich dann in Kombination mit den erworbenen Kompetenzen und Zertifikaten in sichtbaren Bildungserträgen manifestieren.

Der jeweilige Bildungsstand kann wiederum nur dann zu entsprechenden Erträgen führen, wenn dem nicht andere individuelle Lebensumstände (z. B. Krankheit, Pflege von Angehörigen) oder Kontextmerkmale (z. B. geringe Arbeitsmarktnachfrage

in strukturschwachen Regionen) entgegenstehen. Hier wird auch der Einfluss gesellschaftlicher Zeitumstände sichtbar. So können sich Bildungserträge im Generationenvergleich unterscheiden, insbesondere aber auch durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Kohorten, z.B. wenn doppelte Abiturientenjahrgänge um begrenzte Studienplätze und Arbeitsmarktpositionen konkurrieren.

Vergegenwärtigt man sich, dass die beschriebenen Zusammenhänge hinsichtlich ihrer Wirkrichtung nicht ein-, sondern wechselseitig – von Bildung auf Erträge und umgekehrt – aufzufassen sind und zugleich einer zeitlichen Dynamik über den gesamten Lebensverlauf unterliegen, entsteht ein Wirkungsgeflecht, das in empirischer Hinsicht am ehesten in Etappen einseitiger Wirkungsrichtungen aufgelöst werden kann. Zudem ergibt sich aufgrund der Vielfalt von Bildungsangeboten und der daraus resultierenden Vielzahl möglicher Wirkungen die Notwendigkeit einer Fokussierung. Ziel des Schwerpunktes ist es, die Wirkungen von Bildung auf einzelne Ertragsgrößen abzuschätzen.

Einschränkungen empirischer Analysen

Abschließende Antworten auf die Frage, zu welchen Erträgen Bildung führt, kann das Schwerpunktkapitel nicht geben. Es werden jedoch Hinweise auf spezifische Erträge erarbeitet, die in einem engen Zusammenhang mit Bildung stehen. Aus empirischer Sicht sind der Analyse in dreierlei Hinsicht Grenzen gesetzt:

1. Einschränkungen mit Blick auf die Messung von Bildungsprozessen

Erträge entlang des höchsten erreichten Abschlusses operationalisierbar

Wenngleich Bildung als kumulativer Prozess über den gesamten Lebenslauf verstanden wird, erfordert eine empirische Beschreibung die Beobachtung konkreter Merkmale zu festgelegten Zeitpunkten. Um den Beitrag einzelner Bildungsetappen auf spätere Erträge innerhalb und außerhalb des Bildungswesens zu quantifizieren, bedürfte es einer den Lebenslauf umfassenden Datenbasis, die formale, non-formale und informelle Lernprozesse einschließt, ebenso wie deren Qualität, deren Kosten und deren Erträge. Das Schwerpunktkapitel konzentriert sich im Wesentlichen auf formalisierte Bildung, die grundsätzlich durch Bildungspolitik gestaltet werden kann. Dies schließt nicht aus, dass auch non-formale und informelle Bildungsprozesse mit monetären und nichtmonetären Erträgen verbunden sind. Ausgeklammert bleiben

Tab. H1-1: Bildungsstand nach der International Standard Classification of Education (ISCED)*

ISCED 2011	Beispiele deutscher Bildungsgänge	Gruppierung der Abschlussniveaus	Bildungsstand
0	Kindertageseinrichtung, Vorklasse	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	Niedrig
1	Grundschule, Gesamtschule (Jg. 1-4)		
2	Hauptschule, Berufsvorbereitungsjahr		
34	Gymnasiale Oberstufe	Allgemeinbildender Abschluss Sekundarbereich II	Mittel
35	Duales System	Berufsbildender Abschluss Sekundarbereich II	
4	Z. B. 2- oder 3- jährige Schule für Gesundheits- und Sozialberufe	Postsekundarer, nichttertiärer Abschluss	
5	Meisterausbildung (sehr kurze Vorbereitungskurse < 880 Std.)	Berufsorientierter Tertiärabschluss	Hoch
65	Meisterausbildung (Vorbereitungskurse > 880 Std.)		
64	Bachelor-, Diplom-Studiengang (FH, Berufsakademie)	Bachelor oder gleichwertiger akademischer Abschluss	
7	Master-, Staatsexamen-, Diplom-Studiengang (Uni)	Master oder gleichwertiger akademischer Abschluss	
8	Promotionsstudium	Promotion	

* *Vgl. im Detail **Tab. 1** im Glossar.*

aber nicht zuletzt auch Fragen der (pädagogischen) Qualität, also wie mit unterschiedlichen Investitionen im Einzelnen umgegangen wird. Im Schwerpunktkapitel wird der formale Bildungsstand überwiegend anhand der höchsten erreichten Abschlüsse gemäß ISCED operationalisiert (**Tab. H1-1**).

2. Einschränkungen mit Blick auf die entstehenden Kosten

Zuordnung von Kosten zu Erträgen nur teilweise möglich

Nicht bei allen Erträgen von Bildungsinvestitionen ist es möglich, diese in Beziehung zu deren Kosten zu setzen. Dies ist grundsätzlich bei monetären Kosten und Erträgen möglich, individuelle und fiskalische Bildungserträge und -renditen können in diesem Fall abgeschätzt werden. Je höher eine Bildungsrendite ist, desto vorteilhafter ist eine Investition aus wirtschaftlicher Sicht, da die Erträge mit höherer Rendite zunehmend die Kosten übersteigen. Bei Erträgen nichtmonetärer Art, wie bei der Gesundheit oder der Zufriedenheit, ist es sehr viel schwieriger, die Erträge zu monetarisieren und entsprechenden Kosten gegenüberzustellen. Für die Bildungsberichterstattung werden solche Analysen nicht aufbereitet.

3. Einschränkungen mit Blick auf (kausale) Zusammenhänge

Die Frage, welche individuellen, gesellschaftlichen und staatlichen Erträge auf Bildungsinvestitionen und welche auf andere Einflüsse zurückgeführt werden können, zielt auf die kausale Evidenz von Erträgen. Kausalität ist die klare Zuordnung einer Ursache zu einer Wirkung, hier von Bildungsinvestition zu Bildungsertrag. Die gegenseitige Abhängigkeit der oben beschriebenen individuellen, gesellschaftlichen und staatlichen Einflussfaktoren erschwert ein empirisches Nachzeichnen solcher direkten Ursache-Wirkungs-Ketten. Um die Wirkungen beispielsweise eines Studiums auf das Einkommen abschätzen zu können, müsste man das Lebenseinkommen derselben Person mit Studium und ohne Studium kennen. In der Realität lässt sich aber nur einer der beiden Zustände beobachten. Um Aussagen zur Wirkung eines Studiums auf das Einkommen erarbeiten zu können, wäre es notwendig, den nicht beobachteten Zustand abzuschätzen – ein methodisches Vorhaben, das im Bildungsbericht nicht oder nur mit vereinfachenden Annahmen umgesetzt werden kann.

Kausalstudien untersuchen vielfach Änderungen in der Struktur des Bildungssystems, die auf bildungspolitische Maßnahmen zurückzuführen sind; dies ermöglicht eine Gruppenzuordnung von Personen vorher und nachher. Ändern sich die Erträge für diejenigen, die eine solche Maßnahme durchlaufen haben, dann führt man dies darauf zurück und spricht von einem kausalen Effekt. Für eine evidenzbasierte Bildungspolitik sind solche kausalen Untersuchungen wichtig, um zu prüfen, ob und in welchem Umfang angestrebte Verbesserungen eingetreten sind. Eine kausale Analyse der Wirkungsweisen aller zusammengefügten Bildungsketten ist jedoch ungleich aufwendiger und kann hier nicht geleistet werden.

Schrittweise Annäherung an Ursache-Wirkungs-Ketten

Die Analysen der Bildungserträge sehen aufgrund der genannten Einschränkungen ein 3-schrittiges Vorgehen vor. Im ersten Schritt wird im Anschluss an das Vorgehen bisheriger Bildungsberichte der einfache, bivariate Zusammenhang zwischen Bildungsergebnissen und Ertragsgrößen betrachtet. Da dieser Zusammenhang von anderen Kontextmerkmalen mitbestimmt werden kann, werden im zweiten Schritt multivariate Verfahren angewendet, um partielle Bedeutung von Bildung für die betrachtete Ertragsdimension zu erfassen. Da nicht alle relevanten Einflussfaktoren zu beobachten oder empirisch modellierbar sind, erfordern kausale Schlussfolgerungen oftmals einen aufwendigen Einsatz weiterer Methoden, der im Bildungsbericht nicht immer geleistet werden kann. Daher werden die Ergebnisse in einem dritten Schritt vor dem Hintergrund vorhandener kausaler Evidenz gewürdigt.

Teile im Bildungsbericht 2016 als I2

Arbeitsmarktbezogene Erträge

Nach gesamtwirtschaftlichen Indikatoren ist der Arbeitsmarkt in Deutschland derzeit in guter Verfassung (vgl. **A**) und die Arbeitslosigkeit so niedrig wie seit den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts nicht mehr. In den letzten Jahrzehnten stieg das durchschnittliche Alter beim Erwerbseinstieg aufgrund des weiteren Ausbaus des Sekundarbereichs II und der tertiären Bildung. Die Frauenerwerbstätigkeit erhöhte sich, nicht zuletzt als Folge der eigenen Qualifizierung und des Ausbaus der frühkindlichen Betreuung (vgl. **B**, **H5**). Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand und der Erwerbstätigkeit sowie der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit und der Wochenarbeitszeit näher betrachtet.

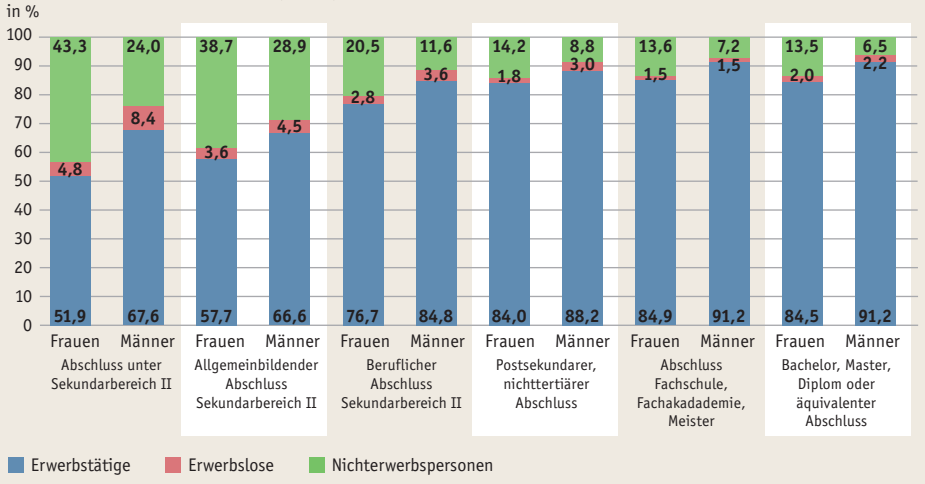
Bildungsstand und Erwerbsbeteiligung

Anstieg der Erwerbsbeteiligung aller Bildungsniveaus dank guter wirtschaftlicher Entwicklung

Die Erwerbsbeteiligung in Deutschland nimmt, ebenso wie in anderen entwickelten Volkswirtschaften, in der Regel mit der Höhe des Bildungsstands zu (OECD, 2017). Der Erwerbstätigenanteil von Personen ohne beruflichen Abschluss liegt in Deutschland mit 60 % um mehr als 20 Prozentpunkte unter jenem von Personen mit einem beruflichen Abschluss (**Tab. H2-1web**). Auch wenn sich im Zeitverlauf bedingt durch die gute wirtschaftliche Entwicklung die Situation für Personen ohne formalen Berufsabschluss verbessert hat, so sind sie im Mittel deutlich seltener erwerbstätig und deutlich häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen.

Im Jahr 2016 lagen die Erwerbsquoten in Deutschland für alle Qualifikationsniveaus über 50 % (**Abb. H2-1**). Während die Beschäftigungsquote der 25- bis unter 65-jährigen Frauen insgesamt bei 75 % lag, fiel die Quote der Männer mit 84 % höher aus. Dieser Unterschied sinkt mit steigendem Bildungsniveau. Einen wichtigen Einfluss auf die Frauenerwerbstätigkeit haben Kinder und Jugendliche im Haushalt. Frauen, die in Haushalten mit Kindern unter 6 Jahren leben, sind über alle Bildungsniveaus häufiger nichterwerbstätig als Frauen ohne Kinder im Haushalt oder Männer mit Kindern im Haushalt. Die Quote der Frauen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II mit und ohne Kinder im Haushalt beträgt 58 % (ausführlich

Abb. H2-1: Anteil der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren (2016) nach Bildungsstand* und Geschlecht (in %)



* *Für die ISCED-Zuordnungen der genannten Bildungsabschlüsse vgl.* ***Tab. H2-1web****.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ *Tab. H2-1web*

Tab. H2-1web). Für Frauen mit diesem Abschluss, die in einem Haushalt mit Kindern unter 6 Jahren leben, beträgt die Quote 39 %, für Frauen, die in einem Haushalt ohne Kinder leben, 61 %. In der Gruppe der Akademikerinnen sind 86 % erwerbstätig, wenn keine Kinder im Haushalt leben, während die Quote auf 74 % sinkt, wenn im Haushalt Kinder unter 6 Jahren leben. Bei Männern können auch Unterschiede in Abhängigkeit von Kindern im Haushalt festgestellt werden, die in die andere Richtung tendieren. In der Gruppe der Akademiker sind beispielsweise 89 % erwerbstätig, wenn keine Kinder im Haushalt leben, während die Quote auf 96 % steigt, wenn Kinder unter 6 Jahren im Haushalt leben. In der Gruppe der Männer mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II sind 63 % erwerbstätig, wenn keine Kinder unter 6 Jahren im Haushalt leben, und 80 %, wenn Kinder unter 6 im Haushalt leben.

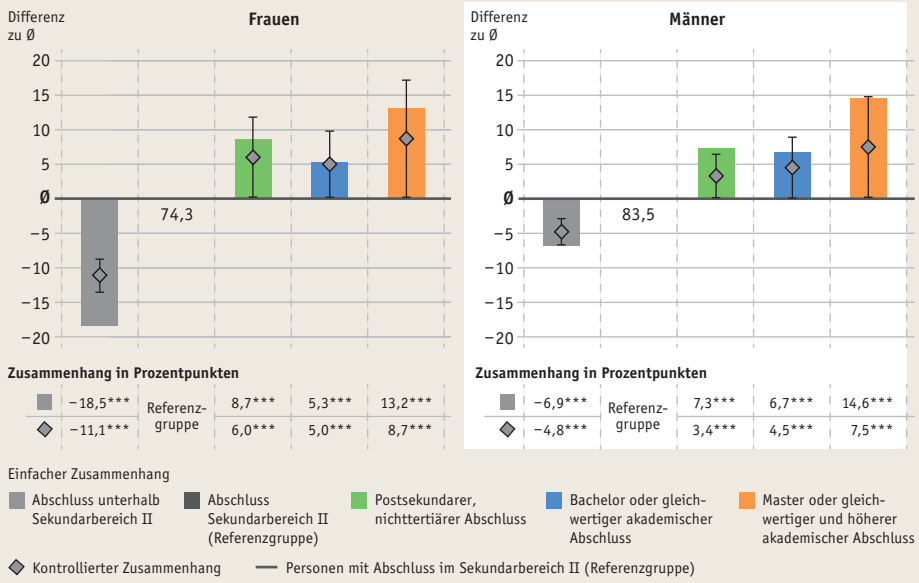
Bi- und multivariate Analysen zur Erwerbstätigkeit versus Nichterwerbstätigkeit

Die Ergebnisse von Analysen mit dem Sozio-oekonomischen Panel, SOEP G, werden für den bi- und den multivariaten Zusammenhang von Bildungsstand und Erwerbstätigkeit (gegenüber Nichterwerbstätigkeit) und für Frauen und Männer gezeigt (**Abb. H2-2**). Die bivariaten Zusammenhänge finden sich in der Abbildung als Balken, während die kontrollierten Zusammenhänge M als Rauten und 95%-Konfidenzintervalle M angezeigt werden. Unter der Abbildung finden sich diese Zusammenhänge als Unterschiede in Differenzpunkten zu Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (vgl. **Tab. H1-1**).

Je höher der Bildungsstand, umso höher die Erwerbsbeteiligung, insbesondere bei Frauen

Im Ergebnis nimmt die Wahrscheinlichkeit einer Erwerbstätigkeit mit zunehmendem Bildungsstand zu. Bei den Frauen beträgt der Unterschied zwischen einem Master oder gleichwertigen und höheren akademischen Abschluss zu einem Abschluss im Sekundarbereich II 13,2 Prozentpunkte (zu 74,3 %), bei den Männern

Abb. H2-2: Geschätzter Zusammenhang* zwischen Erwerbstätigkeit und Bildungsstand 2016 nach Geschlecht (in Prozentpunkten)



* *Die Schätzungen wurden mit einem multinominalen Logit-Modell M durchgeführt. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und der Erwerbstätigkeit gegenüber der Nichterwerbstätigkeit dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten* ***Tab. H2-2web****). * p ≤ 0.05, ** p ≤ 0.01 und *** p ≤ 0.001.*

Quelle: SOEPv33long, doi: 10.5684/soep.v33long → ***Tab. H2-2web***

14,6 Prozentpunkte (zu 83,5 %). Personen mit einem Bachelor oder gleichwertigen akademischen Abschluss sind etwas seltener erwerbstätig. Das Ausmaß der bivariaten Unterschiede scheint bei Frauen etwas stärker ausgeprägt, wobei der Unterschied bei Personen mit einem Abschluss unter dem Sekundarbereich II am auffälligsten ist. In dieser Kategorie sind Frauen (–18,5 Prozentpunkte) ebenso wie Männer seltener (–6,9 Prozentpunkte) erwerbstätig.

Bei Kontrolle der sozioökonomischen Kontextmerkmale in der multivariaten Analyse sinkt der Unterschied in der Wahrscheinlichkeit einer Erwerbstätigkeit nach dem Bildungsstand. Diese Kontextmerkmale beeinflussen ebenfalls die Erwerbstätigkeit und deren Berücksichtigung reduziert den Zusammenhang mit dem Bildungsstand. Dennoch bleibt das Ergebnis bestehen, dass ein höherer Bildungsstand mit einer höheren Erwerbstätigkeit einhergeht. Dieser Zusammenhang scheint bei Frauen etwas ausgeprägter zu sein. So ist eine Akademikerin bei ansonsten gleichen Merkmalen um 8,7 Prozentpunkte wahrscheinlicher erwerbstätig als eine Frau mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II, während dieser Unterschied bei Männern 7,5 Prozentpunkte beträgt.

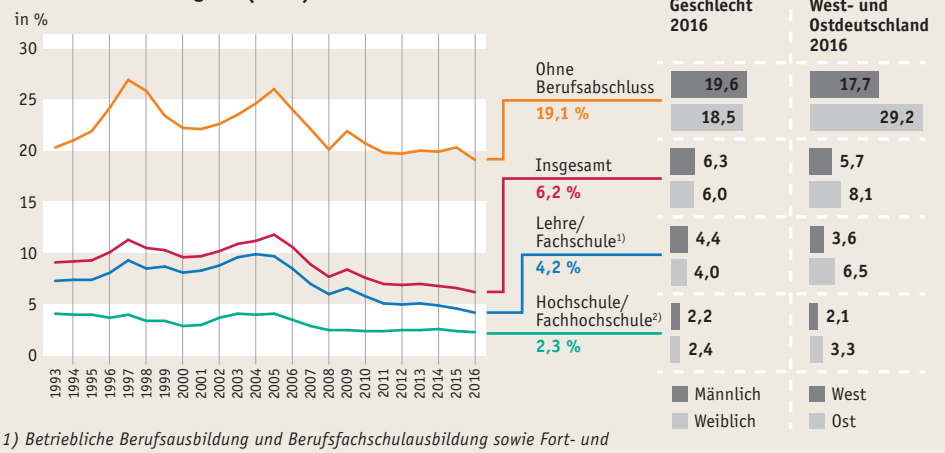
Wahrscheinlichkeit der Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern reduziert

Kinder im Haushalt sind bei ansonsten gleichen sozioökonomischen Merkmalen mit einer deutlichen Reduktion der Erwerbstätigkeit bei Frauen verbunden. Leben 2 Kinder unter 6 Jahren im Haushalt, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Erwerbstätigkeit um 42 Prozentpunkte bei Frauen, aber nicht bei Männern (nahezu 0 Prozentpunkte). Frauen, die eine Partnerin oder einen Partner haben, sind um 10,7 Prozentpunkte seltener erwerbstätig als Frauen ohne Partnerin oder Partner, während dieses Merkmal bei Männern mit keiner Änderung der Erwerbstätigkeit verbunden ist. Ist die Partnerin oder der Partner erwerbstätig, nimmt die eigene Erwerbstätigkeit deutlich zu (Frauen: +10,7 Prozentpunkte; Männer: +7,4 Prozentpunkte). Bis zum Alter von 45 Jahren steigt die Erwerbstätigkeit an und sinkt danach langsam wieder ab. Frauen ab 60 Jahren sind seltener erwerbstätig (21 Prozentpunkte) als Frauen in der Altersgruppe zwischen 25 und 30 Jahren. Bei Männern beträgt die Reduktion 10,5 Prozentpunkte.

Analysen von Erwerbstätigkeit gegenüber Arbeitslosigkeit

Aktuell ist die Arbeitslosigkeit in Deutschland auf einem historisch niedrigen Wert. Auch in guten wirtschaftlichen Zeiten gibt es einen beständigen Wechsel an Arbeits-

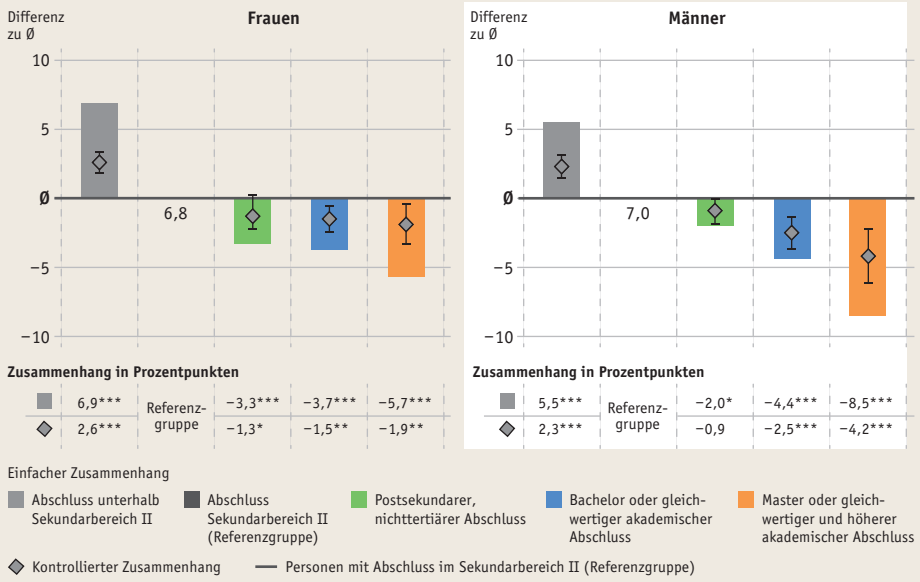
Abb. H2-3: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten Ⓜ 1993 bis 2016 nach Geschlecht und Region (in %)



1) Betriebliche Berufsausbildung und Berufsfachschulausbildung sowie Fort- und Weiterbildung an Fach-, Techniker- und Meisterschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen.
2) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.
Quellen: IAB-Berechnungen auf Basis Mikrozensus und Strukturerhebungen der BA

→ *Tab. H2-3web*

Abb. H2-4: Geschätzter Zusammenhang* zwischen Arbeitslosigkeit und Bildungsstand 2016 nach Geschlecht (in Prozentpunkten)



* *Die Schätzungen wurden mit einem multinominalen Logit-Modell durchgeführt. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und der Arbeitslosigkeit gegenüber der Erwerbstätigkeit dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten **Tab. H2-4web**). * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$ und *** $p \leq 0.001$.*

Quelle: SOEPv33long, doi: 10.5684/soep.v33long → ***Tab. H2-4web***

stellen und Tätigkeitsprofilen. Jedes Jahr sind davon etwa 10 % der Beschäftigten betroffen. Unternehmen oder Teile davon schließen, neue Unternehmen werden gegründet oder neue Geschäftsfelder entstehen. Erwerbstätige gehen in den Ruhestand, junge Menschen streben in die Erwerbstätigkeit. Hinzu kommen regionale und überregionale Wanderungsbewegungen. Diese Prozesse erfordern Anpassungen über die Zeit. Offene Stellen können nicht immer sofort besetzt werden und Arbeitslose benötigen Zeit, eine Stelle zu finden. Deshalb gibt es auch dann, wenn gesamtwirtschaftlich von Vollbeschäftigung gesprochen werden kann, Arbeitslosigkeit.

Personen ohne Berufsabschluss häufiger arbeitslos

Personen ohne einen beruflichen Abschluss waren 2016 etwa 9-mal so häufig arbeitslos wie Personen mit einem Hochschulabschluss (19 zu 2 %) und ca. 5-mal häufiger als Personen mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss (zu 4 %). Zwar hat sich im Vergleich zu 1993 die Situation für alle Gruppen verbessert, jedoch bleibt die deutlich höhere Betroffenheit von Personen ohne einen beruflichen Abschluss bestehen (**Abb. H2-3**). Der Unterschied zwischen Personen mit Berufsabschluss und Personen mit Hochschulabschluss ist im Vergleich dazu gering.

Die multivariate Analyse deutet darauf hin, dass die negativen Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand und der Arbeitslosigkeit (relativ zur Erwerbstätigkeit) weiterhin vorhanden, aber geringer sind (**Abb. H2-4**). Akademikerinnen sind seltener arbeitslos als Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (−1,9 Prozentpunkte), diese Differenz ist bei den Männer noch stärker ausgeprägt (−4,2 Prozentpunkte) (**Tab. H2-4web**). Die hohe Abweichung zwischen den Werten in der **Abbildung H2-3** und den partiellen Schätzwerten könnte eine Folge der unterschiedlichen Datenbasis und der Verwendung des multinominalen Modells mit den 3 Kategorien Erwerbstätige, Nichterwerbstätige und Arbeitslose (vgl. **Tab. H2-4web**) sein. Sie deutet aber gleichwohl darauf hin, dass Personen ohne einen beruflichen Abschluss je nach Region und Alter unterschiedlich von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Bildungsstand und Erwerbsvolumen (Wochenarbeitszeit)

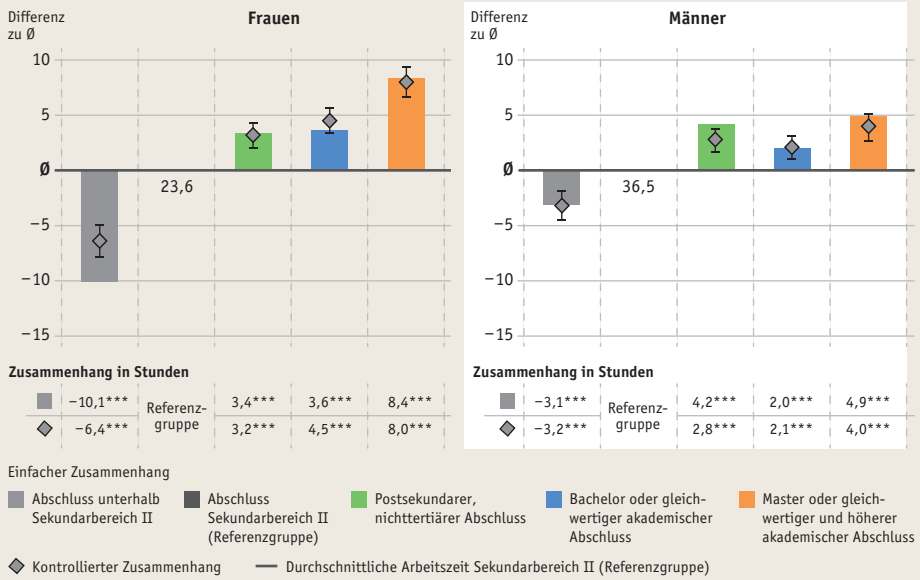
Zunahme des Erwerbsvolumens mit dem Bildungsstand, vor allem bei Frauen

Zusätzlich zur Erwerbstätigkeit wird im Folgenden deren Intensität oder Volumen untersucht. Als Maß des Erwerbsvolumens wird die wöchentliche Arbeitszeit verwendet. Die pro Woche gearbeiteten Stunden nehmen mit dem Bildungsstand zu (**Abb. H2-5**). Männer mit einem Abschluss im Sekundarbereich II arbeiten durchschnittlich 36,5 Stunden, Frauen 23,6 Stunden. Akademikerinnen mit einem Abschluss auf Masterniveau arbeiten 8,4 Stunden mehr pro Woche als mittelqualifizierte Frauen (20,2). Bei Männern beträgt dieser Unterschied 4,9 Stunden. Mittelqualifizierte Männer arbeiten im Schnitt 35,8 Stunden pro Woche. Betrachtet man nur die Gruppe der Erwerbstätigen (**Tab. H2-5web**), dann beträgt der Mittelwert der Wochenarbeitsstunden bei Männern 41,5 Stunden und bei Frauen 32,9 Stunden. Akademikerinnen mit einem Abschluss auf Masterniveau oder höher arbeiten knapp 5,5 Stunden mehr pro Woche als mittelqualifizierte Frauen. Bei Männern beträgt dieser Unterschied 1,7 Stunden.

Multivariate Analysen

Neben dem Bildungsstand gibt es weitere sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale, die die Wochenarbeitszeit bestimmen (**Abb. H2-5**). In der multivariaten Analyse werden neben dem Bildungsstand die bereits bei der Analyse der Erwerbswahrscheinlichkeit berücksichtigten Variablen verwendet. Bei Kontrolle aller sozioökonomischen Kontextmerkmale verkleinert sich in der Regel der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Wochenarbeitszeit, wenngleich in einem eher moderaten Umfang. Akademikerinnen mit einem Masterabschluss arbeiten 8,0 Stunden länger als mittelqualifizierte Frauen. Dieser Unterschied beträgt bei Männern 4,0 Stunden. Frauen mit einem akademischen Erstabschluss arbeiten 4,5 Stunden länger als mittelqualifizierte Frauen. Bei Männern beträgt dieses Differenzial 2,1 Stun-

Abb. H2-5: Geschätzter Zusammenhang* zwischen Wochenarbeitszeit und Bildungsstand 2016 nach Geschlecht (in Stunden)



* *Die Schätzungen wurden mit einem Tobit-Modell für die Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 65 Jahren insgesamt durchgeführt. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und der tatsächlichen Wochenarbeitszeit dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten **Tab. H2-5web**).*
** $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$ und *** $p \leq 0.001$.*

Quelle: SOEPv33long, doi: 10.5684/soep.v33long → ***Tab. H2-5web***

den. Männer mit einem Abschluss unter dem Sekundarbereich II arbeiten 3,2 Stunden weniger als Männer mit einem Abschluss im Sekundarbereich II.

Kinder im Haushalt sind bei ansonsten gleichen Merkmalen mit einer deutlichen Reduktion der Arbeitszeit bei Frauen verbunden. Leben 2 Kinder im Alter unter 6 Jahren im Haushalt, sinkt die Arbeitszeit bei Frauen pro Woche um 29 Stunden, während bei Männern kein signifikanter Unterschied feststellbar ist. Verdient ein Partner oder eine Partnerin 1.000 Euro netto mehr, sinkt die Wochenarbeitszeit um 1,2 Stunden bei Frauen und 1,6 Stunden bei Männern. Die Wochenarbeitszeit nimmt bei Frauen bis zum Alter von 40 Jahren zu und fällt dann ab. Frauen im Alter über 60 Jahren arbeiten 16 Stunden weniger als Frauen im Alter zwischen 25 und 30 Jahren. Bei Männern erreicht die Arbeitszeit ihr Maximum zwischen 40 und 50 Jahren. Männer im Alter über 60 Jahren arbeiten 12 Stunden weniger als Männer im Alter zwischen 25 und 30 Jahren. Migrantinnen arbeiten 4 Stunden weniger als Frauen ohne Migrationshintergrund, Migranten 1 Stunde weniger als einheimische Männer.

Frauen mit Kindern im Haushalt mit geringerer Wochenarbeitszeit als Männer mit Kindern

Unter Kontrolle der Kontextmerkmale verstärken sich die Hinweise, dass die Wochenarbeitszeit mit dem Bildungsstand zunimmt und dass die Zunahme bei Frauen stärker ausgeprägt erscheint als bei Männern. Frauen mit Kindern im Haushalt arbeiten deutlich weniger Stunden pro Woche als Männer mit Kindern im Haushalt. Es bestehen weiterhin signifikante Unterschiede in der Arbeitszeit zwischen den Altersgruppen, wobei die Arbeitszeit bis zum Alter von 40 bis 50 Jahren zunimmt und danach wieder abnimmt.

Kritische Würdigung

Die empirischen Befunde deuten auf einen positiven Zusammenhang zwischen Bildung und Erwerbstätigkeit, Bildung und Erwerbsvolumen und einen negativen Zusammenhang zwischen Bildung und Arbeitslosigkeit hin. Ob auch die geschätzten Größenordnungen die wahren Wirkungen und damit kausale Zusammenhänge widerspiegeln, kann mit den verwendeten Methoden nicht abschließend beurteilt werden. Es gibt Gründe sowohl für eine Über- als auch eine Unterschätzung:

Der reine Bildungseffekt kann beispielsweise in Bezug auf die Erwerbstätigkeit sowie die Arbeitszeit unterschätzt werden. Neben den kontrollierten sozioökonomischen und demografischen Merkmalen beeinflusst die Steuer- und Sozialpolitik die Erwerbstätigkeit, und sie kann möglicherweise nicht nur vom Bruttoeinkommen, sondern auch vom erzielbaren zusätzlich verfügbaren Einkommen abhängen. Als Folge sinkt der monetäre Zusatzertrag einer Erwerbsbeteiligung. Damit kann möglicherweise der Beschäftigungsanreiz von Personen mit einem niedrigen Qualifikationsniveau zurückgehen, da ihr Bruttoeinkommen aus Erwerbstätigkeit in der Regel relativ niedrig ist. Nicht ausgeschlossen werden kann ferner, dass Personen mit hohem Bildungsstand aufgrund der Steuerprogression, also der Zunahme des Steuersatzes mit zunehmendem Einkommen, im Vergleich zu einem Steuersystem mit einer geringeren Progression weniger arbeiten, da die letzte Arbeitsstunde der höchsten Progression unterliegt. Der reine Bildungseffekt würde in dem Fall der Arbeitszeit eher unterschätzt.

Ferner kann es zu einer Überschätzung der Erwerbstätigkeit und Arbeitszeit bei Frauen im Vergleich zu Männern kommen. Mehr Bildung hat bei den vorliegenden Analysen bei Frauen eine größere Wirkung auf die Erwerbstätigkeit und Wochenarbeitszeit. Diese Schätzergebnisse scheinen vor allem damit zusammenzuhängen, dass Frauen in den verwendeten Stichproben im Falle einer Elternschaft oder im Falle der Betreuung von Angehörigen eher als Männer nicht erwerbstätig sind. Wenn sie erwerbstätig sind, ist zudem ihre Arbeitszeit niedriger. Nun gilt auch, dass mit der Höhe des Bildungsstandes einer Person auch ihr Einkommen steigt. Im Falle

einer Nichterwerbstätigkeit wäre das entgangene potenzielle Einkommen bei hochqualifizierten Frauen am höchsten, und sie scheinen daher im Vergleich zu weniger qualifizierten Frauen häufiger die Erwerbstätigkeit zu wählen. Die Unterschiede im Erwerbsverhalten zwischen Frauen und Männern mit Kindern im Haushalt entstehen also anscheinend erst infolge der Familiengründung. Diese Unterschiede werden wahrscheinlich nicht direkt von Bildungsinvestitionen verursacht, vielmehr wirken diese den Unterschieden indirekt entgegen.

Methodische Erläuterungen

Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten
Arbeitslose in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation; Erwerbstätige „ohne Angabe" zum Berufsabschluss werden nach Mikrozensus je Altersklasse proportional auf alle Qualifikationsgruppen verteilt.

95 %-Konfidenzintervall
Mit einem Konfidenzintervall wird mit einer Sicherheit von 95 Prozent festgestellt, dass der angegebene Zusammenhangswert (Koeffizient) in diesem Bereich liegt. Je kleiner das Intervall ist, desto sicherer ist dieser Wert. Das bei den Zusammenhangskoeffizienten angegebene Signifikanzniveau der Analysen, das ebenso einen Hinweis auf die Sicherheit der Zusammenhänge gibt, wird wie folgt definiert: $p \leq 0.001$ = ***, $p \leq 0.01$ = ** und $p \leq 0.05$ = *.

Kontrolle von Einflussfaktoren in multivariaten Modellen
Berücksichtigt ein Regressionsmodell sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale, dann lässt sich der Zusammenhang zwischen zu erklärender Variable und Bildungsstand unter Kontrolle dieser anderen Faktoren beschreiben. D. h. der ermittelte Koeffizient stellt den Zusammenhang des Bildungsstands bei gleicher Ausprägung der übrigen (kontrollierten) Variablen dar. Damit wird der einfache Zusammenhang zwischen dem betrachteten Ertragsmerkmal und dem Bildungsstand um die mit aufgenommenen Einflüsse „bereinigt".

Multinominales Logit-Modell
Mit einem multinomialen Logit-Modell werden Bestimmungsgründe von Erwerbstätigkeit versus Nichterwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit versus Erwerbstätigkeit untersucht.

Tobit-Modell
Das Tobit-Modell ist ein statistisches Modell, das im verwendeten Fall die Selektivität in die Erwerbstätigkeit, die herausgearbeitet wurde, berücksichtigt, da die Wahrscheinlichkeit einer Erwerbstätigkeit u. a. mit der Bildung zunimmt. Daher sind Nichterwerbstätige ein Teil der Stichprobe. Die Arbeitszeit liegt bei denjenigen, die nicht erwerbstätig sind, bei null.

Monetäre Erträge und Bildungsrenditen

Teile im Bildungsbericht 2016 als I1

Individuen und Gesellschaften investieren in Bildung unter der Perspektive von Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung, der Förderung von Chancengleichheit und mit dem Interesse an einer erfolgreichen Erwerbspartizipation. Im vorangegangenen Abschnitt konnte aufgezeigt werden, dass Personen mit höherem Bildungsstand auch besser in den Arbeitsmarkt integriert sind. In diesem Abschnitt wird der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und dem Lohn sowie dem Bruttomonatseinkommen von Erwerbstätigen betrachtet. Ergänzend werden monetäre individuelle und fiskalische Nettoerträge und Renditen von Investitionen in eine Berufsausbildung und ein Studium untersucht. Bei dieser Analyse wird vereinfachend eine zeitliche Konstanz der Steuer- und Sozialpolitik unterstellt. Die Abschätzungen verdeutlichen zugleich, dass Wirkungen und monetäre Erträge von Bildungsinvestitionen durch andere politische Handlungsfelder, darunter die Steuer- und Sozialpolitik, beeinflusst werden.

Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen

Die Höhe des Bruttoerwerbseinkommens einer Person hängt einerseits von der individuellen Leistungskapazität und -bereitschaft und damit auch von Bildungsinvestitionen ab und andererseits von Faktoren, auf die eine Person alleine in der Regel keinen Einfluss ausüben kann. Dazu zählen z.B. das Ausmaß der gesamten Bildungsinvestitionen einer Gesellschaft oder das Lohnniveau und die regionale Wirtschaftskraft. Der Teil des Bruttoerwerbseinkommens, der theoretisch der Bildung zugeordnet werden kann, hängt wiederum davon ab, ob und in welchem Umfang die in Bildungsabschlüssen bescheinigten Kompetenzen tatsächlich auf die formalisierten Lernprozesse, die zu deren Erwerb gedacht sind, zurückgeführt werden können. Zudem hängt er davon ab, wie hoch die monetären und nichtmonetären Kosten des Erwerbs dieser Kompetenzen sind.

Erwerbseinkommen können sich auch aufgrund von individuellen Kompetenzen, die nicht zwangsläufig in einer Ausbildung erworben sein müssen, unterscheiden. Altruismus, Charisma, Geselligkeit, Freundlichkeit, Ausdauer und andere Merkmale können sowohl zu Unterschieden in der Lohnhöhe beitragen als auch den Erwerb von Kompetenzen in Bildungseinrichtungen befördern. Personen, die spezifische Merkmale und berufsbezogene Vorlieben haben, die differenziell entlohnt werden, wählen möglicherweise eher Bildungsabschlüsse, in denen diese Kompetenzen förderlich sind. Von daher kann die Wirkung von Bildung auf das Einkommen selbst bei Kontrolle zu beobachtender Faktoren wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Unternehmensgröße und der Region überschätzt sein.

Eine ganz ähnliche Argumentationskette kann jedoch auch in die andere Richtung führen. Möglicherweise fördern Bildungsinvestitionen Kompetenzen wie Ausdauer, Mut oder Offenheit, die zwar nicht explizit zertifiziert werden, die aber mit dem erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung möglicherweise zunehmen und die auf Arbeitsmärkten ebenfalls differenziell entlohnt werden. Ist dies der Fall, kann die Wirkung von Bildungsinvestitionen empirisch auch unterschätzt werden.

Zusammenfassend hängen die Bruttoerwerbseinkommen von der Dauer, Intensität und Qualität von Bildungsinvestitionen, von der Selektion in spezifische Ausbildungswege, von nicht zertifizierten Kompetenzen sowie von Angebot und Nachfrage nach Kompetenzprofilen ab. Hinzu kommen empirisch schwer fassbare oder nicht berücksichtigte Kompetenzen und andere Einflussgrößen, wie etwa gesellschaftliche,

wirtschaftliche oder technische Umbrüche, die zum Zeitpunkt der Bildungsinvestition nicht prognostizierbar waren, oder auch nur Glück und Zufall.

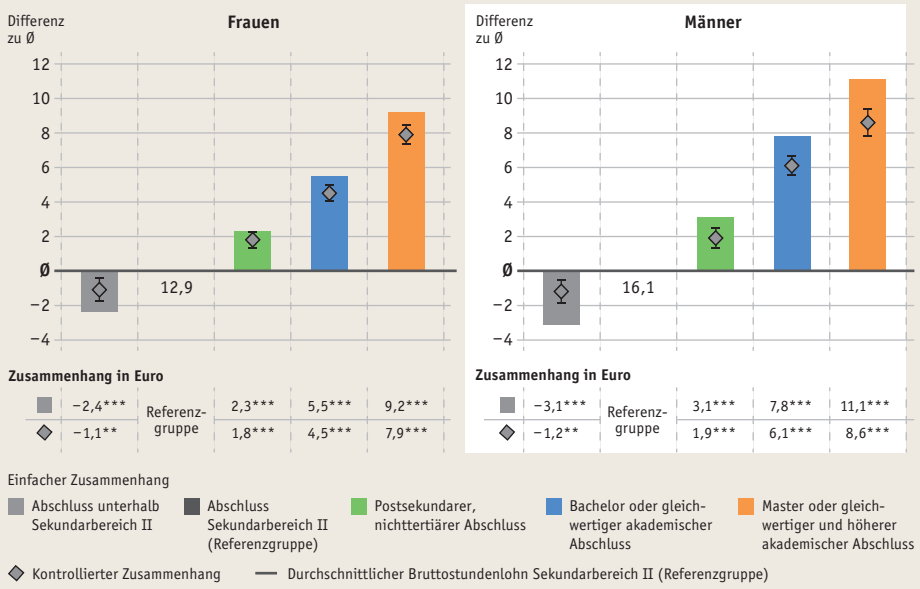
Bildungsstand, Bruttolohn und Bruttomonatseinkommen

In diesem Abschnitt werden die Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand und dem Bruttostundenlohn Ⓜ sowie dem Bruttomonatseinkommen Ⓜ mit den Daten des SOEP 2016 untersucht. Die Ergebnisse werden nach den einfachen und multivariaten Bruttostundenanalysen sowie getrennt für Frauen und Männer berichtet (**Abb. H3-1**). Die einfachen Zusammenhänge werden durch die Balken dargestellt und die kontrollierten Zusammenhänge Ⓜ durch die Rauten mit den zugehörigen 95 %-Konfidenzintervallen. Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (Referenzgruppe) verdienen nach der Untersuchung im Durchschnitt 12,9 Euro, Männer 16,1 Euro pro Stunde. Frauen mit einem Master oder gleichwertigen und höheren akademischen Abschluss verdienen 9,2 Euro mehr als Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, Frauen mit einem Bachelor oder gleichwertigen akademischen Abschluss 5,5 Euro mehr und Frauen mit einem postsekundaren, nichttertiären Abschluss 2,3 Euro mehr. Frauen mit einem Abschluss unter dem Sekundarbereich II wiederum verdienen 2,4 Euro weniger als Frauen aus der Referenzgruppe. Bei Männern betragen die Unterschiede zur Referenzgruppe mit aufsteigendem Bildungsstand 3,1, 7,8 bzw. 11,1 Euro mehr, während die untere Bildungsgruppe 3,1 Euro weniger verdient.

Je höher der Bildungsstand, umso höher der Bruttostundenlohn

Unter Berücksichtigung der Kontextmerkmale in der multivariaten Analyse werden die geschätzten Unterschiede in den Stundenlöhnen relativ zur Referenzkategorie bei Frauen und Männern etwas geringer (**Abb. H3-1**). Frauen mit einem Master oder gleichwertigen und höheren akademischen Abschluss verdienen 7,9 Euro mehr als Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, Frauen mit einem Bachelor oder

Abb. H3-1: Geschätzte Stundenlohnunterschiede* nach Bildungsstand (2016) und Geschlecht (in Euro)



* *Die Schätzungen wurden mit einem linearen Regressionsmodell durchgeführt. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und dem Bruttostundenlohn dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten* ***Tab. H3-1web****).* * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$ *und* *** $p \leq 0.001$.

Quelle: SOEPv33long, doi: 10.5684/soep.v33long

→ *Tab. H3-1web*

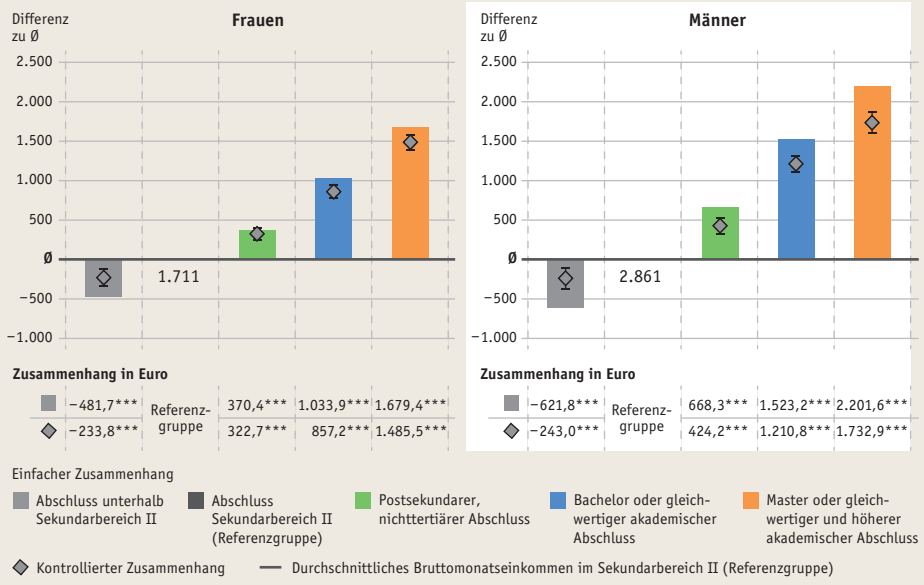
gleichwertigen Abschluss 4,5 Euro mehr und Frauen mit einem postsekundaren, nichttertiären Abschluss 1,8 Euro mehr. Frauen mit einem Abschluss unter dem Sekundarbereich II wiederum verdienen 1,1 Euro weniger als Frauen aus der Referenzgruppe. Auch bei Männern werden die Unterschiede zur Referenzgruppe geringer. Mit aufsteigendem Bildungsstand verdienen sie 1,9, 6,1 bzw. 8,6 Euro mehr. Die untere Bildungsgruppe verdient bei Kontrolle der Kontextmerkmale 1,2 Euro weniger. Sowohl im einfachen als auch im kontrollierten Modell kommt es – unabhängig von dem Bildungsstand – zu einem „gender pay gap“: Frauen verdienen weniger als Männer. Dies ist wesentlich eine Folge der Familiengründung und der damit einhergehenden, zum Teil noch immer erheblichen Reduktion von Berufserfahrung bei Frauen mit Kindern (**H2**), also wesentlich ein „motherhood pay gap“.

Frauen und Männer mit einem höheren akademischen Abschluss mit höherem Stundenlohn als Frauen und Männer mit Abschluss im Sekundarbereich II

Betrachtet man die relativen Unterschiede, ergeben sich folgende Zusammenhänge (**Tab. H3-1web**): Mit Berücksichtigung von weiteren Variablen weisen Akademikerinnen mit einem Masterabschluss oder einem gleichwertigen und höheren akademischen Abschluss einen um 61,2 % höheren Bruttostundenlohn auf. Akademikerinnen mit einem Bachelorabschluss oder einem gleichwertigen akademischen Abschluss weisen einen um 34,8 % höheren und Frauen mit einem postsekundaren, nichttertiären Abschluss einen um 13,9 % höheren Bruttostundenlohn auf, während der Stundenlohn von Frauen ohne Berufsabschluss um 8,5 % unter dem Lohn in der Referenzkategorie liegt. Bei Männern betragen diese Unterschiede zur Referenzgruppe, beginnend mit dem höchsten Bildungsstand: 53,4 %, 37,9 %, 11,8 % bzw. –7,5 %. Das deutet darauf hin, dass die Unterschiedlichkeit der Löhne nach dem Bildungsstand in der Gruppe der Frauen etwas stärker ausgeprägt ist als bei den Männer.

Ein Teil der bivariaten Differenzen im Stundenlohn nach dem Bildungsstand lässt sich mit den verwendeten Variablen und der damit abbildbaren Selektivität in

Abb. H3-2: Geschätztes Bruttomonatseinkommen* nach Bildungsstand (2016) und Geschlecht (in Euro)



* *Die Schätzungen wurden mit einem linearen Regressionsmodell durchgeführt. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und dem Bruttomonatseinkommen dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten* ***Tab. H3-2web****). * p ≤ 0.05, ** p ≤ 0.01 und *** p ≤ 0.001.*

Quelle: SOEPv33long, doi: 10.5684/soep.v33long → ***Tab. H3-2web***

die Erwerbstätigkeit erklären. Dazu zählt u.a. die Berufserfahrung. Der Lohn nimmt in der Regel mit dem Alter und der zunehmenden Berufserfahrung zu. In Abhängigkeit von individuellen Lebensentwürfen und wirtschaftlichen Möglichkeiten finden im Laufe des Erwerbslebens weitere Lern-, Aufstiegs- und Mobilitätsprozesse statt, die im Sinne dynamischer Komplementaritäten ihren Niederschlag auch in einem steigendem Lohn finden. Die Zunahme des Lohns mit der Berufserfahrung scheint bei Erwerbstätigen mit einem höheren Bildungsstand stärker ausgeprägt zu sein als bei Erwerbstätigen in der Referenzgruppe.

Daher werden die geschätzten Lohndifferenziale bei Kontrolle der Berufserfahrung und der übrigen Variablen geringer. Aber auch mit Berücksichtigung der weiteren Variablen bleibt der eindeutig positive Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Bruttostundenlohn erhalten. Unterstellt man, dass ein Masterstudium im Vergleich zum Abschluss des Sekundarbereichs II um 5,5 Jahre länger dauert, entsprechen die Schätzwerte für den höchsten Bildungsstand relativ zur Referenzgruppe einer Bildungsrendite Ⓜ von 10 % bei den Frauen und 9 % bei den Männern.

Auch die übrigen Variablen tragen zur Erklärung der Bruttolöhne bei. In Betrieben mit mehr als 200 Beschäftigten liegt der Lohn z.B. um mehr als 30 % über dem in Kleinstbetrieben mit weniger als 10 Beschäftigten. Erwerbstätige in Städten verdienen etwa 5 % mehr als Erwerbstätige auf dem Land, Erwerbstätige mit Migrationshintergrund bis zu 9% weniger als Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund. Bei Führungskräften liegt der Lohn um über 30 % höher. Da Personen mit einem höheren Bildungsstand häufiger in großen Unternehmen arbeiten oder als Führungskraft wirken, übersteigen individuelle Bildungserträge oftmals die dargestellten Schätzwerte. Die Bruttolöhne unterscheiden sich zum Teil auch zwischen den Ländern, z.B. ist im Vergleich zu Baden-Württemberg der Stundenlohn in vielen, aber nicht allen Ländern niedriger.

Mit zunehmendem Bildungsstand zunehmendes Bruttomonatseinkommen, da höhere Stundenlöhne und mehr Arbeitszeit

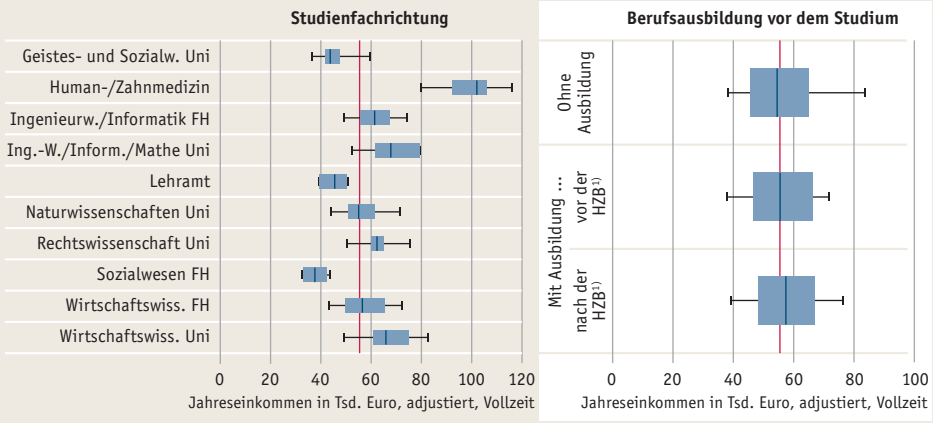
Analog zu den Bruttostundenlöhnen werden auch die Unterschiede in den Bruttomonatseinkommen betrachtet (**Abb. H3-2**). Das Bruttomonatseinkommen ist das Produkt aus dem Stundenlohn und der regelmäßigen monatlichen Arbeitszeit. Die Unterschiede nach dem Bildungsstand sind beim Bruttomonatseinkommen ebenso erkennbar wie beim Lohn. Sie sind jedoch prozentual noch stärker ausgeprägt als beim Bruttostundenlohn, da mit dem Bildungsstand die Arbeitszeit steigt, bei Frauen stärker als bei Männern (**H2**). Die relativen Unterschiede sind daher beim Bruttomonatseinkommen höher als beim Bruttostundenlohn. Absolut betrachtet verdient z.B. eine Frau mit einem höheren akademischen Bildungsabschluss bei Kontrolle aller Variablen 1.485,5 Euro pro Monat mehr als eine Frau in der Referenzgruppe, die im Durchschnitt 1.711 Euro verdient. Der relative Unterschied beträgt 86,8 % und übersteigt so den Wert von 60,9 % beim Stundenlohn (**Tab. H3-2web**).

Unterschiede im Bruttolohn und Einkommen nach Studienfach

Streuung der Bruttoeinkommen zwischen den, aber auch innerhalb der Studienfachrichtungen

Oftmals bestehen erhebliche Unterschiede in der Entlohnung von Akademikerinnen und Akademikern nach der Fachrichtung des Studiums. Die nachfolgenden Analysen bauen auf den Daten des DZHW-Absolventenpanels 2015 auf, um diese Unterschiede zu quantifizieren. Als monetäre Ertragsgröße wird das Bruttojahreseinkommen verwendet. Analysiert wird dabei auch, ob Unterschiede mit der Kumulation von Bildungsabschlüssen einhergehen, z.B. in der gestuften Studienstruktur oder durch die Kombination von beruflichem und tertiärem Abschluss. Nach den Ergebnissen variieren die Bruttojahreseinkommen 10 Jahre nach dem Studienabschluss mit der studierten Fachrichtung (**Abb. H3-3**). Die höchsten Einkommen werden – bei Kontrolle von Geschlecht, Kinderzahl, beruflicher Stellung und vorhandener Berufsausbildung – in der Humanmedizin, den Wirtschafts- sowie Ingenieurwissenschaften erzielt. Zugleich ist aber auch die Streuung der Einkommen in diesen Fachrichtungen am größ-

Abb. H3-3: Jahresbruttoeinkommen* von Hochschulabsolventinnen und -absolventen (2015) nach Fachrichtungen sowie mit und ohne berufliche Ausbildung vor dem Studium (Abschlusskohorte 2005, nur Vollzeitbeschäftigte)



* *Bruttojahreseinkommen in Euro, adjustierte Werte auf Basis einer OLS-Regression unter Kontrolle von Geschlecht und Kindern, beruflicher Stellung, Migrationshintergrund sowie Berufsausbildung vor dem Studium. Die rote Linie gibt das durchschnittliche Jahreseinkommen aller Hochschulabsolventinnen und -absolventen an.*

1) HZB steht für Hochschulzugangsberechtigung.

Quelle: DZHW-Absolventenpanel 2005

→ *Tab. H3-3web*

ten. Im Sozialwesen (FH), den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie dem Lehramt liegt das Medianeinkommen unter dem Durchschnitt (**Abb. H3-3**, linkes Diagramm).

Wo ein größerer Anteil der Erwerbstätigen im öffentlichen Dienst beschäftigt ist (Lehramt, Sozialwesen, Rechtswissenschaft), ist die Streuung der Einkommen geringer. Die Einkommenshöhe wird nicht nur von der Fachrichtung beeinflusst, sondern auch von weiteren Faktoren. Bei der beruflichen Stellung zeigen sich Leitungspositionen erwartungsgemäß besser vergütet (**Tab. H3-3web**). Eine vorherige Berufsausbildung hat auf das Einkommen keinen Effekt; die insgesamt längere Ausbildungszeit scheint sich in dieser Hinsicht also nicht bezahlt zu machen (**Abb. H3-3**, rechtes Diagramm).

Die Studienstrukturreform hat die Abstufung der Hochschulabschlüsse grundlegend verändert, vor allem durch die Einführung des Bachelors als erstem akademischem Abschluss (**H6**). Nach dem Übergang auf die gestufte Struktur wird ergänzend auch mit dieser Datenbasis der Frage nachgegangen, ob Unterschiede in der Entlohnung zwischen dem neuen Bachelorabschluss im Vergleich zu Personen mit beruflicher Ausbildung bestehen. Nachdem die ersten Bachelorjahrgänge einige Zeit erwerbstätig sind, liegen dazu inzwischen Ergebnisse für die Alterskohorten der 20- bis unter 35-Jährigen vor (vgl. Neugebauer & Weiß, 2017). Im Vergleich zu gleichaltrigen Absolventinnen und Absolventen mit beruflichen Ausbildungen erhalten Bachelorabsolventinnen und -absolventen höhere Einkommen, aber geringere Einkommen als Personen mit einem Masterabschluss. Verglichen mit beruflich Qualifizierten mit einem Fortbildungsabschluss erzielen sie – bei einigen Unterschieden zwischen Fachrichtungen – etwa gleich hohe (Uni-Bachelor) oder höhere (FH-Bachelor) Einkommen. Die gegenüber dem Bachelorabschluss längere Ausbildungszeit für eine Berufsausbildung mit anschließendem Fortbildungsabschluss wirkt sich beim Einkommen zumindest in den ersten Berufsjahren offenbar nicht aus.

Bachelor- und Fortbildungsabschlüsse mit ähnlicher Einkommenshöhe

Untersuchungen mit dem SOEP 2016 bestätigen weitgehend Unterschiede in den Bruttostundenlöhnen zwischen den Fachrichtungen. Demnach variieren die Schätzwerte der Durchschnittslöhne zwischen 17 Euro (Sprach- und Kulturwissenschaften) und 31 Euro (Medizin). Die Befunde zu den teils erheblichen Differenzen in den Bruttostundenlöhnen und Bruttojahreseinkommen deuten auf Unterschiede in

Bruttostundenlohn bei Abschluss von Studienfächern mit mehr Studienaufwand vielfach höher

der Höhe der Bildungsinvestition „Studium“ in Abhängigkeit von der Fachrichtung hin. In jedem Fach werden andere inhaltliche Themen und auch unterschiedliche Methoden studiert. Auch im Erwerbsleben unterscheiden sich die Arbeitsbedingungen, das Umfeld, die Tätigkeiten und die Arbeitsintensität.

Einführung in die Begriffe „Nettoerträge“ und „Bildungsrenditen“

Im Folgenden werden ergänzend zu den vorherigen Untersuchungen monetäre Kosten und Erträge von Bildungsinvestitionen explizit thematisiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Grundlage der Analyse sind nicht mehr Regressionsmodelle, sondern Simulationsmethoden. Als Bildungsinvestitionen werden ein Abschluss im Sekundarbereich II, also eine Ausbildung, und ein Studium betrachtet, ohne weitere Differenzierung nach Art und Inhalten. Dabei werden die Nettoerträge eines Studiums im Vergleich zu einer Ausbildung und die Nettoerträge einer Ausbildung im Vergleich zu einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II abgeschätzt. Die Abschätzung erfolgt für Frauen und Männer zusammen.

Aus individueller Sicht entstehen monetäre Bildungserträge in Form von höheren Löhnen und Einkommen im Verlaufe des Lebenszyklus. Um diese Erträge zu realisieren, fallen zunächst Kosten an, die sowohl monetärer als auch nichtmonetärer Natur sein können und zu denen z. B. Semesterbeiträge, Ausgaben für Lernmaterialien, Studienzeit sowie das während der Bildungsinvestition entgangene Einkommen im Falle einer Erwerbstätigkeit (Opportunitätskosten) zählen können. Diese Kosten entstehen während der Dauer der Bildungsinvestition, die nachfolgenden Erträge im Verlaufe des Erwerbslebens, das 40 Jahre oder länger dauern kann.

Bildungspolitik ist immer auch Gesellschaftspolitik, die sich in öffentlichen Haushalten durch Einnahme- und Ausgabeposten manifestiert. Kosten und Erträge von Bildungsinvestitionen lassen sich vom Grundprinzip ähnlich wie bei den individuellen Größen auch aus der Sicht der öffentlichen Haushalte abschätzen. Öffentliche Haushalte übernehmen einen Großteil der Kosten der Bildungsinvestitionen. In Deutschland sind sie für etwa 90 % der unmittelbaren Ausgaben für Bildungseinrichtungen verantwortlich. Ihnen entstehen während der Dauer der Ausbildung zusätzlich auch Opportunitätskosten in Form entgangener Steuern und Beiträge für die Sozialversicherungssysteme. Die fiskalischen Erträge von Bildungsinvestitionen wiederum entstehen durch höhere Steuern und Abgaben und niedriger anfallende Transferzahlungen in der Zukunft, wenn besser qualifizierte Erwerbstätige höhere Einkommen erzielen.

Kosten und Erträge fallen zu unterschiedlichen Zeitpunkten an. Um sie vergleichen zu können, werden deren Barwerte Ⓜ relativ zu einem Referenzjahr ermittelt. Der Nettoertrag Ⓜ einer Bildungsinvestition ergibt sich als die Differenz des Barwerts der Erträge über den Lebenszyklus abzüglich des Barwerts der individuellen Kosten. Der individuelle Vorteil einer Investition kann in einer weiteren Maßzahl, der Bildungsrendite, zusammengefasst werden. Sie gibt an, mit welchem Prozentsatz die in der Zukunft anfallenden Erträge die entstandenen Kosten übersteigen.

Fiskalische Nettoerträge und Bildungsrenditen

Die Aktivitäten der öffentlichen Haushalte und ihre Wechselwirkungen mit Haushalten und Individuen werden auf der Grundlage des ZEW-Mikrosimulationsmodells Ⓜ für das deutsche Steuer- und Transfersystem im Haushaltskontext untersucht (vgl. Pfeiffer & Stichnoth, 2015). Auf der Basis der aktuellen Welle des SOEP und des Rechtsstands 2018 werden dabei 250 unterschiedliche synthetische Biografien gebildet, die über einen bis zu 50-jährigen Zeitraum neben Phasen von Bildung und Erwerbstätigkeit auch solche von Arbeitslosigkeit und Nichterwerbstätigkeit enthalten kön-

nen (vgl. www.bildungsbericht.de). Aus dieser Vielzahl von Biografien resultiert eine Abschätzung der Verteilung von Nettoerträgen und Bildungsrenditen, mit der der monetäre Vorteil von Bildungsinvestitionen illustriert werden kann.

Die fiskalischen Ⓜ direkten Kosten und Opportunitätskosten werden mit Informationen zu den Bildungsausgaben (vgl. **B3**) ermittelt. Zur Simulation der Bildungserträge werden für jeden Haushalt der Stichprobe auf der Grundlage der Bruttoverdienste sowie weiterer Merkmale (Familienstand, Anzahl und Alter der Kinder) die Lohn- und Einkommensteuer (inklusive Solidaritätszuschlag), die Beiträge zur Sozialversicherung (Arbeitgeber und Arbeitnehmer, unter Berücksichtigung der Regelungen zur geringfügigen Beschäftigung), Kindergeld und Kinderfreibeträge, Elterngeld, Unterhaltsvorschuss, Arbeitslosengeld und Arbeitslosengeld II sowie das Wohngeld und der Kinderzuschlag ermittelt.

Die Selektion in Ausbildung und Studium erfolgt häufig nicht durch Zufall. Die Lernenden berücksichtigen bei der Wahl ihre Präferenzen, komparativen Vorteile und die erwarteten Erträge. Teile der im Erwerbsleben beobachteten mittleren Unterschiede im Einkommen und der Partizipation können daher möglicherweise auf Unterschieden in den Kompetenzen beruhen, die bereits vor dem Beginn von Berufsausbildung oder Studium in den vorgelagerten Bildungsphasen und der Familienumgebung erworben wurden. Über das Ausmaß dieses Anteils gibt es keine einheitlichen Ergebnisse (vgl. Flossmann & Pohlmeier, 2006). Zudem wird diskutiert, dass Bildungsinvestitionen Akzelerationseffekte zur Folge haben können, durch die die Investitionen in der Zukunft ertragreicher sein werden. So ist seit etwa 2 Jahrzehnten trotz zunehmender Akademisierung der Verdienstunterschied relativ zu den Erwerbstätigen mit beruflicher Bildung nicht gefallen, sondern gestiegen (vgl. Reinhold & Thomsen, 2017). Eine mögliche Ursache dafür wird in der Digitalisierung aller Produktionsbereiche und deren Komplementarität mit akademischen Qualifikationen gesehen.

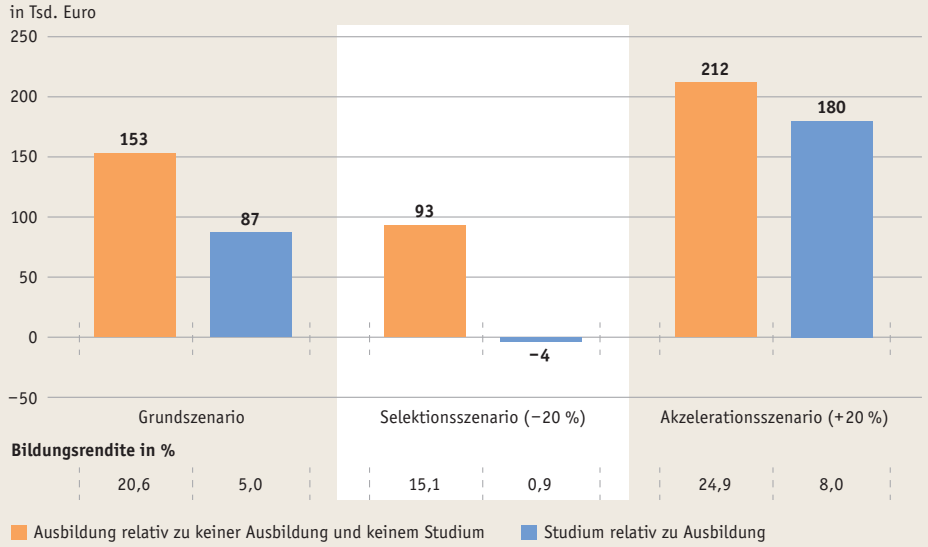
3 Szenarien zur Abschätzung von Nettoerträgen und Bildungsrenditen: Grundszenario, Selektionsszenario und Akzelerationsszenario

Um diese komplexen Thematiken wenigstens behelfsweise berücksichtigen zu können, werden hier Bildungserträge für ein Grundszenario und für 2 alternative Szenarien abgeschätzt. Das Grundszenario geht davon aus, dass die beobachteten Differenzen im Erwerbsverlauf und in den Bruttoverdiensten nach Alter, Geschlecht und Bildung im Mittel auf Bildungsinvestitionen zurückzuführen sind. Im Selektionsszenario wird unterstellt, dass eine Ausbildung oder ein Studium nicht zufällig gewählt wird und die beobachteten Differenzen im Bruttoverdienst nach Alter, Geschlecht und Bildung den Beitrag der Bildungsinvestitionen um 20 % überschätzen. Das Akzelerationsszenario wiederum nimmt an, dass die beobachteten Differenzen den Beitrag einer Bildungsinvestition aufgrund positiver gesellschaftlicher Veränderungen unterschätzen, und erhöht die Verdienstdifferenzen um 20 %. Die Wahrscheinlichkeiten, mit der eine Person arbeitslos wird, in Teilzeit arbeitet, in (Früh-)Rente geht oder die Erwerbstätigkeit wegen Kindererziehung unterbricht, bleiben annahmegemäß wie im Grundszenario.

Nettoerträge und Bildungsrenditen niedriger im Selektionsszenario und höher im Akzelerationsszenario

Die fiskalischen Nettoerträge und Renditen für ein Studium relativ zu einer Ausbildung und eine Ausbildung relativ zu einem Abschluss unter dem Sekundarbereich II werden in **Abbildung H3-4** gezeigt. Aus Sicht des Staates besitzt ein im Alter von 21 Jahren begonnenes 5-jähriges Studium im Vergleich zu einer Ausbildung einen mittleren Nettoertrag oder Kapitalwert von 87.000 Euro und eine mittlere fiskalische Bildungsrendite von 5 %. Für eine Ausbildung, die mit 17 Jahren beginnt und 4 Jahre dauert, ergeben die Analysen im Vergleich zu keiner Ausbildung einen mittleren Nettoertrag von 153.000 Euro und eine Ertragsrate von 20,6 %. Würde man das Studium in Relation zum Abschluss unter Sekundarbereich II setzen, wäre der Nettoertrag etwa die Summe der beiden Werte. Alle Schätzwerte variieren je nach den individuellen

Abb. H3-4: Fiskalische Nettoerträge* und Bildungsrenditen von Personen im Alter von 17 bis unter 65 Jahren (2016), Simulation (in Euro, %)



* *Der Nettoertrag wurde unter Verwendung eines Diskontsatzes Ⓜ von 1,5 % berechnet. Beginn der Ausbildung mit 17 Jahren bei einer Dauer von 4 Jahren. Beginn des Studiums mit 21 Jahren, Dauer 5 Jahre. Grundszenario: zu erwartende Bruttoeinkommen geschätzt auf Basis der derzeit beobachteten Einkommen in den Bildungsgruppen und nach Alter und Geschlecht. Selektions- und Akzelerationsszenario: derzeit beobachtete Einkommen +/−20 %. Bruttoerwerbseinkommen unter Berücksichtigung der empirisch beobachteten Wahrscheinlichkeiten von Teilzeit, Arbeitslosigkeit, freiwilligen Erwerbsunterbrechungen und frühzeitigem Renteneintritt. Simulation der fiskalischen Nettobeiträge mit dem ZEW-Mikrosimulationsmodell Ⓜ, Rechtsstand 2018. Die Grafik weist die mittleren Werte auf Basis von 250 synthetischen Erwerbsverläufen aus.*

Quelle: SOEPv33, doi: 10.5684/soep.v33, eigene Berechnungen **→ Tab. H3-4web**

Erwerbsverläufen. Auch negative Werte sind möglich. In der Abbildung werden nur die Durchschnittswerte für alle Erwerbsverläufe gezeigt.

Diese Ergebnisse verändern sich in den 2 Alternativszenarien der Selektion und der Akzeleration. Im Selektionsszenario sinkt der Kapitalwert einer Ausbildung (im Vergleich zu keiner Ausbildung) auf 93.000 Euro und der Kapitalwert eines Studiums (im Vergleich zu einer Ausbildung) wird negativ (−4.000 Euro). Die Bildungsrendite verbleibt auch beim Studium mit 0,9 % im positiven Bereich. Im Akzelerationsszenario, also bei günstigen gesamtwirtschaftlichen Rahmenbedingungen, steigt der fiskalische Kapitalwert eines Hochschulstudiums (verglichen mit einer Ausbildung) auf 180.000 Euro, der einer Berufsausbildung (verglichen mit keiner Ausbildung) auf 212.000 Euro. Da das System aus Steuern, Sozialversicherungsbeiträgen und Sozialtransfers äußerst komplex und zudem die Diskontierung nichtlinearer Natur ist, sind die Änderungen nichtlinear. Falls das Selektionsszenario in Zukunft eintreten sollte, wäre die Investition Studium ohne Änderung des Rechtsstands aus einer rein monetären Sicht für die öffentlichen Haushalte kaum noch ertragreich. In einem solchen Fall wären etwa Änderungen am Steuersystem oder bei der Finanzierung des Studiums zu erwarten.

Pauschal kann nicht gesagt werden, welche Bedeutung diese Zahlen für die Gestaltung der öffentlichen Investition haben. Dies gilt u.a. auch, weil die Werte für das aktuell geltende Steuer- und Transfersystem simuliert werden und Änderungen daran ebenfalls auf die Werte wirken. Rückwirkungen der gesamtwirtschaftlichen Bildungsinvestitionen, die sich über eine geänderte Lohnstruktur ergeben, werden nicht betrachtet (für alternative Verfahren zur Abschätzung fiskalischer Renditen siehe Krebs & Scheffel, 2017). Zudem liegt es an den Zielwerten und Entscheidungskriterien der Politik selbst. Falls sich die Politik an monetären Nettoerträgen orientiert, einen

Diskontsatz von 1,5 % wie bei der Berechnung der Nettoerträge unterstellt und Investitionen immer dann in Erwägung zieht, wenn der Nettoertrag positiv ist, wären die betrachteten Investitionen bei ansonsten gleichem Rechtsstand lohnenswert.

Falls die Politik jedoch nur solche Investitionen tätigen würde, die beispielsweise eine Rendite von mindestens 10 % erwarten lassen, würde die Investition „Studium" bei der vorliegenden Berechnungsart nicht gefördert werden. Bei einem solchen Entscheidungskriterium wäre aber der hier dargestellte Nettoertrag des Studiums irreführend und sollte ohne weitere Überlegungen nicht verwendet werden. Vielmehr wäre es notwendig, in diesem Fall die Nettoerträge eines Studiums auch mit der Alternative „Abschluss unter Sekundarbereich II" abzuschätzen. Dann würde ein Studium einen höheren mittleren Nettoertrag als eine Ausbildung erwarten lassen und die Rendite läge über 10 % (vgl. Pfeiffer & Stichnoth, 2015).

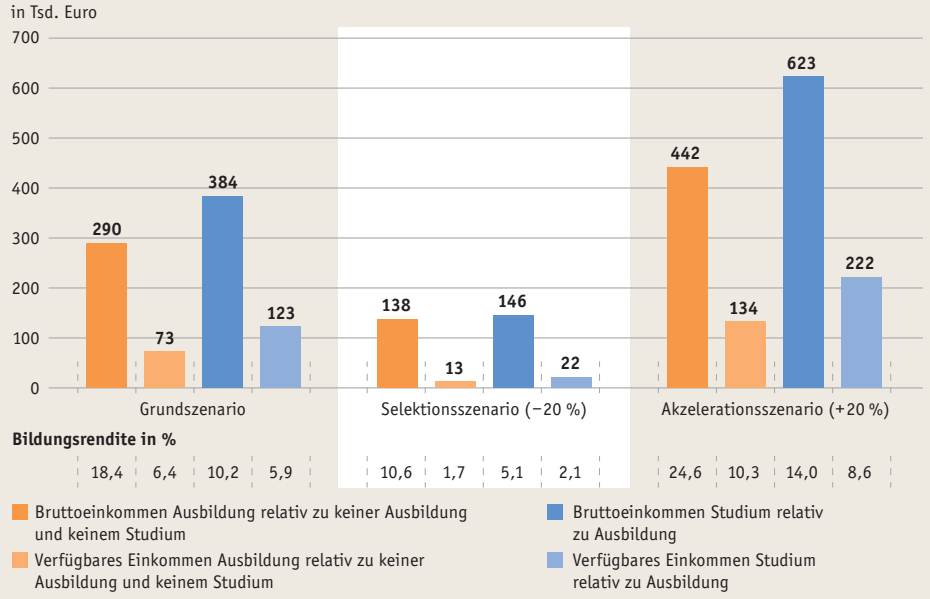
Beachtliche individuelle Nettoerträge und Bildungsrenditen beim Bruttoeinkommen, ...

Die Ergebnisse für die individuellen Bruttolebenseinkommen bis zum Alter von 65 Jahren ergeben für das Studium einen mittleren Nettoertrag von 384.000 Euro (**Abb. H3-5**). Die mittlere Bildungsrendite eines Hochschulstudiums beträgt 10,2 % und entspricht damit den vorherigen Analysen. Für eine im Alter von 17 Jahren begonnene 4-jährige Ausbildung ergibt sich ein Nettoertrag von 290.000 Euro und eine Ertragsrate von 18,4 %. Während ein Studium im Grundszenario mit einem Anstieg des abgezinsten Bruttolebensverdienstes von 384.000 Euro verbunden ist, beträgt der Zuwachs im Selektionsszenario 146.000 Euro und im Akzelerationsszenario 623.000 Euro. Die Ertragsrate fällt im Selektionsszenario auf 5,1 % und steigt im Akzelerationsszenario auf 14,0 %. Auch bei einer Ausbildung zeigen sich in den beiden Alternativrechnungen Veränderungen gegenüber dem Grundszenario.

... deutlich niedrigere Werte beim verfügbaren Einkommen

Für die individuellen Bildungsrenditen, die sich ergeben, wenn man statt der Bruttoeinkommen die verfügbaren Nettoeinkommen zugrunde legt, werden die Haushalts- und Personenebene unterschieden (**Abb. H3-5**). Während die Sozialversicherungsbeiträge auf Basis der individuellen Einkünfte berechnet werden, erlaubt das deutsche Einkommensteuerrecht die gemeinsame Veranlagung von Eheleuten,

Abb. H3-5: Individuelle Nettoerträge* und Bildungsrenditen, Bruttoeinkommen und verfügbares Einkommen von Personen im Alter von 17 bis unter 65 Jahren (2016), Simulation (in Euro, %)



* *Vgl. Anmerkung **Abb. H3-4**.*

Quelle: SOEPv33, doi: 10.5684/soep.v33, eigene Berechnungen → ***Tab. H3-5web***

die auch in den Simulationsanalysen unterstellt wird. Auch die Transferleistungen berücksichtigen den Haushaltszusammenhang. Daher werden die erforderlichen Rechnungen auf der Haushaltsebene durchgeführt; in die Analyse fließen aber die Einkünfte und sonstigen Eigenschaften der einzelnen Haushaltsmitglieder ein. Wie schon bei den fiskalischen Größen werden auch die verfügbaren Einkommen in Paarhaushalten hälftig auf beide Partner aufgeteilt. Das heißt, in einem Haushalt werden bei monatlichen Einkommensteuerzahlungen von beispielsweise 1.000 Euro jedem Partner 500 Euro zugeordnet, unabhängig davon, wer im Haushalt in welchem Umfang erwerbstätig ist.

Gemessen an den verfügbaren Einkommen liegen die Kapitalwerte von Studium und Ausbildung bei 123.000 Euro bzw. 73.000 Euro. Die Bildungsrenditen für die verfügbaren Einkommen liegen nahe beieinander. Sie betragen 5,9 bzw. 6,4 %. Ein Vergleich mit den anhand der Bruttoerwerbseinkommen berechneten Ertragsraten zeigt, dass Steuern, Sozialversicherungsbeiträge und Sozialtransfers zu deutlichen Unterschieden zwischen den individuellen Erträgen und Bildungsrenditen in der Brutto- (d.h. vor Abzug von Steuern und Sozialbeiträgen) im Vergleich zur Nettobetrachtung (d.h. nach Abzug von Steuern und Sozialbeiträgen und Hinzufügen von Transfers) führen.

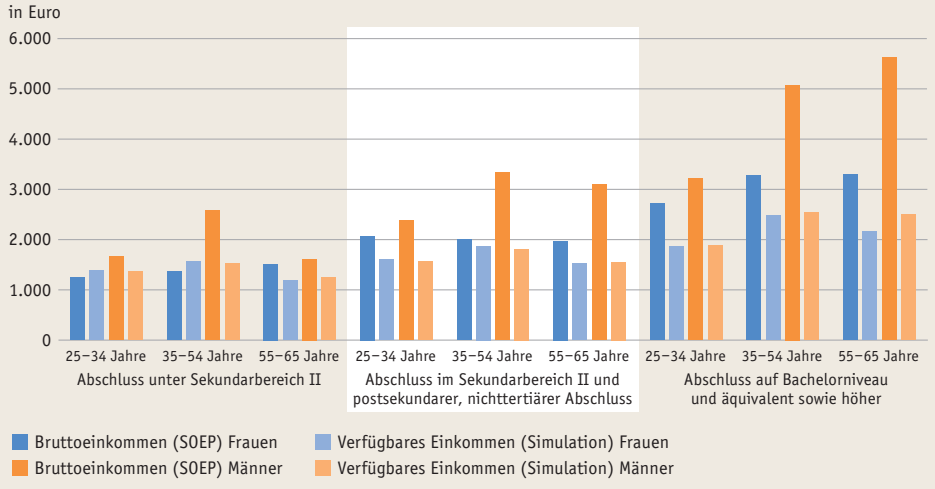
Staatliches Abgaben-, Steuer- und Transfersystem mit Wirkung auf Bildungsinvestitionen und ihre Erträge

Dieser Befund wird in der folgenden Abbildung für das Bruttomonatseinkommen und die geschätzten verfügbaren Nettomonatseinkommen für 3 Bildungskategorien veranschaulicht (**Abb. H3-6**). Die Zunahme von Bruttomonatseinkommen und dem geschätzten verfügbaren Monatseinkommen mit steigendem Bildungsstand wird ebenso deutlich wie die Reduktion von der Brutto- zur Nettobetrachtung. Bei den geschätzten verfügbaren Monatseinkommen gibt es kaum noch einen Unterschied zwischen Frauen und Männern. Ob die Aufteilung der Einkommen im Haushalt nach den unterstellten Regeln funktioniert und wie das Einkommen letztlich auf Konsum und Sparen aufgeteilt wird, bleibt offen.

Die individuellen wirtschaftlichen Anreize, in die beiden Bildungsgänge zu investieren, sind im Nettofall geringer. Dennoch deuten auch bei der Nettobetrachtung die Schätzwerte beider Renditen von etwa 6 % auf eine angesichts des aktuellen Zinsniveaus für sichere Geldanlagen von oftmals nicht mehr als 1 % beachtliche mittlere Rentabilität der Bildungsinvestitionen hin. Der Rückgang der Renditen (von der Brutto- auf die Nettobetrachtung) fällt bei der Berufsausbildung stärker als beim Studium aus, weil die zusätzlichen Erwerbseinkommen nicht nur Steuern und Sozialversicherungsabgaben unterliegen, sondern auch zu einem Wegfall von Sozialleistungen führen. In der Folge werden zwar Sozialleistungen durch eigene Einkommen ersetzt (was sich dann in der hohen fiskalischen Rendite niederschlägt), die verfügbaren Einkommen steigen aber weniger stark. Dieses Resultat verdeutlicht empirisch nachvollziehbar bestehende Interdependenzen zwischen Bildungs-, Sozial- und Steuerpolitik.

Ob und in welcher Form sich Auszubildende und Studierende an den Brutto- oder Nettoerträgen orientieren, hängt von der Bereitschaft ab, Steuern und Abgaben für die Gesellschaft zu entrichten Falls diese Bereitschaft entsprechend ausgeprägt ist, sind die Bruttorenditen entscheidend, die nochmals deutlich stärkere Anreize für die individuellen Bildungsinvestitionen beinhalten, falls nicht, eher die Nettorenditen. Neben der Bewertung der Zukunft spielt ebenfalls eine Rolle, inwiefern besser gebildete Personen gewillt sind, Steuern und Abgaben für die Gesellschaft zu zahlen. Ob und in welchem Ausmaß sich öffentliche Haushalte an der Finanzierung von Investitionen beteiligen, die 40 Jahre und länger in die Zukunft reichen, hängt von der Gesellschaft und der Politik ab.

Abb. H3-6: Bruttomonatseinkommen und verfügbares Einkommen* von Personen im Alter von 17 bis unter 65 Jahren (2016), Simulation nach Alter, Bildung und Geschlecht (in Euro)



* *Das verfügbare Einkommen wird als Simulation auf der Grundlage realer Bruttoeinkommen im SOEP berechnet. Da hier auch Transferleistungen berücksichtigt werden, können die verfügbaren Einkommen über den Bruttoeinkommen liegen.*

Quelle: SOEPv33, doi: 10.5684/soep.v33, eigene Berechnungen → ***Tab. H3-6***

Kritische Würdigung

Die empirischen Abschätzungen kommen zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass Bildungsinvestitionen positive Bildungsrenditen sowie individuelle und fiskalische Nettoerträge erwarten lassen. Während die individuellen Bildungsrenditen bezogen auf das Bruttoeinkommen nach den hier durchgeführten Analysen bei 10 % und mehr liegen, schrumpfen sie nach Abzug von Steuern und Sozialabgaben sowie aufgrund des Transferentzugs auf 6 %. Bei diesen Werten könnte es sowohl zu einer Über- als auch einer Unterschätzung kommen, wenngleich sie im Großen und Ganzen früheren Ergebnissen für Deutschland zu entsprechen scheinen (vgl. Gebel & Pfeiffer, 2010; Pfeiffer & Stichnoth, 2015).

Mittlerweile liegt eine Reihe von bildungsökonomischen Studien vor, die kausale Interpretationen anstreben. Die Ergebnisse sind ebenso vielfältig wie die verwendeten Daten und Methoden. Die geschätzten Bildungsrenditen weisen eine oftmals erhebliche Streuung auf, ohne dass verallgemeinernde Schlussfolgerungen angebracht erscheinen. Einige der Studien deuten darauf hin, dass die geschätzten Erträge zu niedrig sein könnten (vgl. Balestra & Backes-Gellner, 2017). Andere Studien deuten eher auf die Gefahr von Überschätzungen hin (vgl. Pischke & Wachter, 2008). Pfeiffer und Pohlmeier (2011) berücksichtigen explizit, dass sich die Bildungsrendite für jedes Individuum unterscheidet, und schätzen eine Verteilung der Bildungsrenditen. Demnach haben etwa 25 % der Stichprobe aus den BIBB/IAB-Daten 1998 negative Bildungsrenditen, die einen zu langen Verbleib im Bildungssystem signalisieren können. Nach der Studie kann dies etwa geschehen, wenn Stellen auf dem Arbeitsmarkt knapp sind und junge Menschen länger als üblich in Bildungseinrichtungen verbleiben.
Andere Studien scheinen darauf hinzudeuten, dass nicht alle Erwerbstätigen eine Tätigkeit ausüben, die ihrer formalen Ausbildung entspricht, was sich negativ auf die monetären Bildungserträge auswirken könnte. So sind zwischen 5 und 17 % der Erwerbstätigen unterwertig beschäftigt, sie üben also Tätigkeiten aus, für die sie nach dem formalen Bildungsstand überqualifiziert sind. Andererseits üben 18 % der Erwerbstätigen mit Berufsabschluss Tätigkeiten auf Spezialisten- und Expertenni-

veau aus, die ansonsten eher ein Studium erfordern. Solche Befunde verdeutlichen die Offenheit von Arbeitsmärkten und weisen auf die begrenzte Aussagekraft von Abschlüssen hin. Abschlüsse an sich garantieren noch nicht notwendigerweise ein höheres Einkommen, sondern die erworbenen Kompetenzen.

Die Schätzwerte für die fiskalischen Erträge von Bildungsinvestitionen können ebenso unter ansonsten gleichen Umständen höher ausfallen, wenn die Erwerbstätigkeit von Frauen weiter zunimmt oder/und wenn das Rentenalter weiter steigen sollte. Bildungsinvestitionen können zudem Erträge über die betrachteten Zeitperioden hinaus erwirtschaften oder die Erträge höher ausfallen, wenn die Bildungsinvestitionen aufgrund von Multiplikator- und Akzelerationseffekten das gesamtwirtschaftliche Wachstum und die Einkommen weiter befördern. So können sich geringfügige Änderungen der Ausbildungsdauer oder der Kosten einer Ausbildung moderat auf die präsentierten Schätzwerte der Nettoerträge und Renditen auswirken. Größere Änderungen, etwa durch einen Ausbildungsabbruch oder einen um Jahre verzögerten Einstieg in eine Ausbildung, werden jedoch stärkere Auswirkungen haben.

Die Nettoerträge der Bildung könnten aber auch in Zukunft niedriger ausfallen, also überschätzt werden, wenn die fiskalischen Kosten für Investitionen in die Bildung bei ansonsten gleichen Umständen zunehmen. Die Erträge fallen ebenfalls niedriger aus, wenn die kausalen Beiträge der betrachteten Bildungsinvestitionen aufgrund von Selektionseffekten tatsächlich nicht oder nicht in vollem Umfang durch die unterstellten Bildungsinvestitionen verursacht werden. Dies könnte etwa dann der Fall sein, wenn Ausbildung und Studium gesellschaftlich wertvoller werden oder wenn deren Signalcharakter überwiegen sollte und die Ausbildungsdauer lang ist. Eine Zunahme von Beiträgen zur Sozialversicherung oder der Steuern z.B. aufgrund der Alterung der Bevölkerung kann die fiskalischen Bildungsrenditen erhöhen, während die individuellen Bildungsrenditen bezogen auf das verfügbare Einkommen tendenziell niedriger ausfallen könnten.

Methodische Erläuterungen

Barwert, Diskontsatz und Nettoertrag
Barwerte stellen eine gewichtete Summe von Geldgrößen dar, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten anfallen. Ihre Berechnung erfolgt am Beispiel des Nettoertrags gemäß Gleichung (1) unten. Für die Berechnung von Barwerten ist der Diskontsatz, in Gleichung (1) mit i bezeichnet, wichtig. Der Diskontsatz beinhaltet eine Bewertung zukünftiger Geldströme aus heutiger Sicht. Für die Analysen der Nettoerträge wird ein für alle Investitionen einheitlicher Zinssatz von 1,5 % unterstellt, der eine konstante exponentielle Abschreibung impliziert. Bei diesem Zinssatz beträgt der Barwert eines Euros, der in 46 Jahren erwartet wird, 50 Cent. Die Wahl eines Diskontsatzes von 1,5 % ist äquivalent einem Diskontsatz von 3 % und einem mittleren realen Wachstum der Volkswirtschaft von 1,5 %.

Nettoertrag
Der Nettoertrag (NE_0) einer Bildungsinvestition (auch Kapitalwert genannt) zum Zeitpunkt 0 resultiert aus der Differenz der Barwerte von Erträgen und Kosten gemäß Gleichung (1):

$$NE_0 = \sum_{t=1}^{T} E_t (1+i)^{-t} - \sum_{\tau=1}^{D} K_\tau (1+i)^{-\tau} \quad (1)$$

i stellt den Diskontsatz dar.

Bildungsrendite
Die Bildungsrendite ist definiert als der Zinssatz r, bei dem der Barwert der Erträge gleich dem Barwert der Kosten wird (Gleichung 2):

$$\sum_{t=1}^{T} E_t (1+r)^{-t} = \sum_{\tau=1}^{D} K_\tau (1+r)^{-\tau} \quad (2)$$

Diese gibt darüber Auskunft, welche Verzinsung eine Beschäftigte oder ein Beschäftigter für seine Bildungsinvestition erwarten kann.

Erwerbstätigkeit
Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept, vgl. Glossar.

Bruttomonatseinkommen im SOEP[G] und Bruttostundenlohn
Die Variable Bruttoeinkommen resultiert zum einen aus den Angaben der Erwerbstätigen im SOEP. Zudem werden bei fehlender Angabe vom SOEP imputierte Werte verwendet. Sind individuelle Einkommensdaten aus vorherigen Befragungswellen vorhanden, dann wird gemeinsam mit dem Einkommenstrend in der betrachteten Welle ein mögliches individuelles Bruttoerwerbseinkommen berechnet. Sind keine längsschnittlichen Informationen über das Bruttoerwerbseinkommen vorhanden, dann wird der Einkommenswert unter Berücksichtigung des Nettoeinkommens über lineare Regressionsanalysen berechnet (für weiterführende Informationen vgl. SOEP Group, 2018).

Der Bruttostundenlohn wurde basierend auf der Division des Bruttomonatseinkommens und der tatsächlichen Wochenarbeitszeit ermittelt. Die im SOEP gefragte tatsächliche Wochenarbeitszeit wurde mit dem Faktor 4,3 auf die monatliche Arbeitszeit hochgerechnet. Sowohl für die Wochenarbeitszeit wie auch für den Bruttostundenlohn wurden nur die Werte zwischen dem 1. und 99. Prozent Perzentil verwendet, um Fehler durch Ausreißer zu reduzieren.

Fiskalische Erträge
Die fiskalischen Erträge einer Bildungsinvestition sind die Erträge, die den öffentlichen Haushalten zugeordnet werden.

Kontrolle von Einflussfaktoren in multivariaten Modellen
Berücksichtigt ein Regressionsmodell sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale, dann lässt sich der Zusammenhang zwischen zu erklärender Variable und Bildungsstand unter Kontrolle dieser anderen Faktoren beschreiben. D. h. der ermittelte Koeffizient stellt den Zusammenhang des Bildungsstands bei gleicher Ausprägung der übrigen (kontrollierten) Variablen dar. Damit wird der einfache Zusammenhang zwischen dem betrachteten Ertragsmerkmal und dem Bildungsstand um die mit aufgenommenen Einflüsse „bereinigt".

ZEW-Mikrosimulationsmodell
Das ZEW-Mikrosimulationsmodell wurde entwickelt, um die Aktivitäten der öffentlichen Haushalte und ihre Wechselwirkungen mit Haushalten und Individuen empirisch und auf repräsentativer Grundlage abbilden und analysieren zu können. Den Analysen liegen die Daten des SOEP[G] 2016 zugrunde, mit Informationen zur Bildung, Erwerbstätigkeit, Einkommen und anderen Lebensbereichen. Eine Simulation der fiskalischen Größen ist erforderlich, da das SOEP zwar die Bruttoeinkommen und einige Transferleistungen direkt erhebt, nicht aber die Einkommensteuerzahlungen und Sozialversicherungsbeiträge.

Teile im Bildungsbericht 2016 als I2

Nichtmonetäre Erträge außerhalb des Arbeitsmarktes

Neben den bisher im Schwerpunktkapitel thematisierten arbeitsmarktbezogenen, monetären und fiskalischen Erträgen wirkt sich Bildung auch auf andere Merkmale und Lebensbereiche außerhalb des Arbeitsmarkts aus. Diese werden im folgenden Abschnitt als nichtmonetäre Erträge von Bildung außerhalb des Arbeitsmarktes thematisiert. Sie existieren in einer Vielzahl von Bereichen, die im Rahmen dieses Schwerpunktkapitels nicht vollständig dargestellt werden können. Vielmehr erfolgt eine Konzentration auf 3 größere Bereiche, die eine zentrale Stellung in der aktuellen Forschung einnehmen und von besonderer individueller und gesellschaftlicher Relevanz sind. Dies schließt nicht die Bedeutung anderer Bereiche aus, wie z. B. die Wirkungen von Bildung auf die Gründung einer Familie oder auch die im internationalen Kontext oftmals diskutierten Bildungserträge einer niedrigeren Delinquenz. Im Rahmen dieses Schwerpunktkapitels sollen Bildungserträge auf die zentralen nichtmonetären Bereiche der politischen Partizipation und des Ehrenamtes, der Gesundheit sowie der Lebenszufriedenheit als ein Maß des Wohlbefindens fokussiert werden.

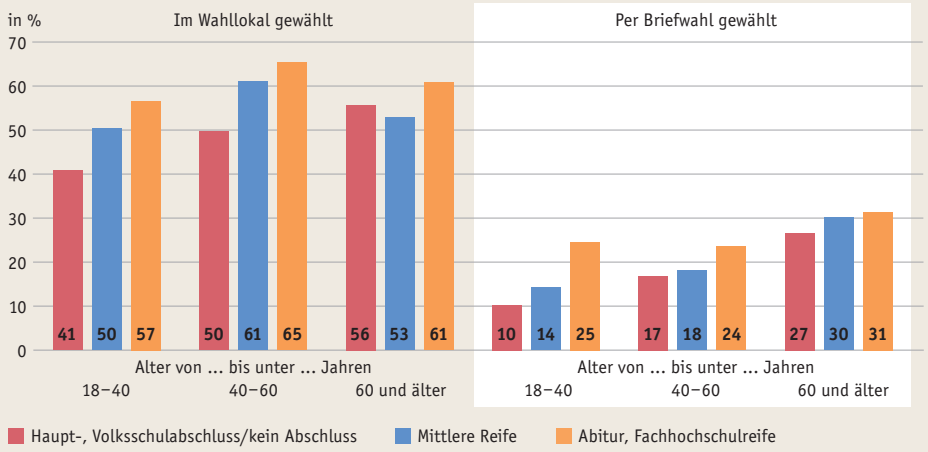
Politische Teilhabe und ehrenamtliches Engagement

Moderne Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass sich eine hinreichende Menge an Bürgerinnen und Bürgern für gesellschaftliche Belange interessiert und engagiert, sei es im Rahmen politischer Teilhabe als Wählerinnen und Wähler oder auch als ehrenamtlich Engagierte in Vereinen, Verbänden und Initiativen. Ihr Interesse und ihre Partizipation stärken den gesellschaftlichen Zusammenhalt und können ebenso zur politischen Legitimation beitragen.

Politisches Interesse und Partizipation

Eine grundlegende Voraussetzung, um sich aktiv an politischen Prozessen zu beteiligen, ist das Interesse am Politikgeschehen. In Abhängigkeit des Bildungsstands zeigt sich, dass Personen mit höherem akademischem Abschluss fast doppelt so häufig (35,5

Abb. H4-1: Wahlverhalten nach Bildungsstand und Altersgruppen 2017* (in %)



* *Nachwahlerhebung zur Bundestagswahl 2017 im Online-Access-Panel. Feldzeit: 24.09.–09.10.2017 sowie für eine Teilmenge der Briefwähler nach der Stimmabgabe und vor dem 24.09. (05.09.–23.09.2017).*

Quelle: infratest dimap

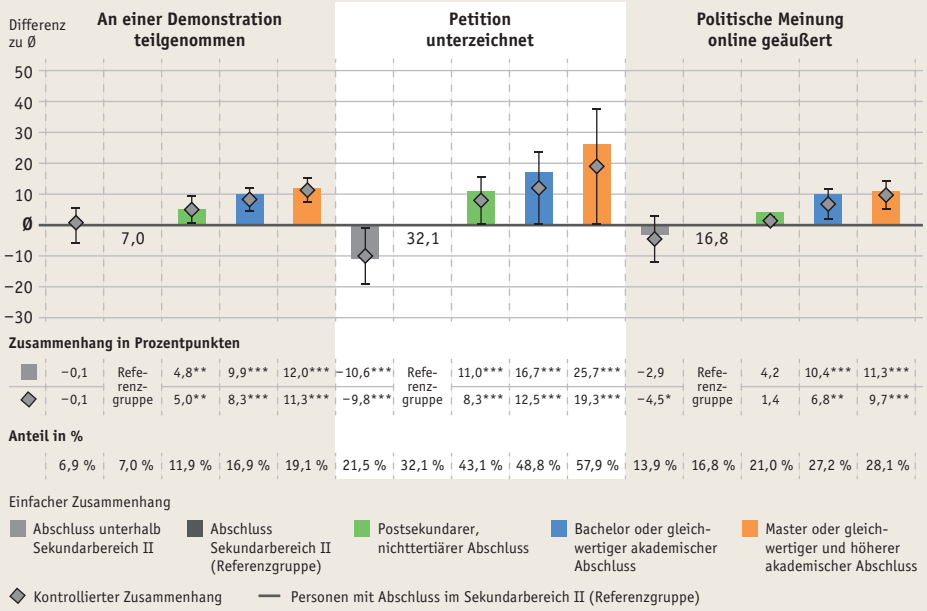
→ *Tab. H4-2web*

H 4

gegenüber 69,8 %) angaben, politisch interessiert zu sein, wie Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (**Tab. H4-1aweb**). In den vergangenen 20 Jahren ist das politische Interesse in der deutschen Bevölkerung allerdings insgesamt relativ stabil geblieben, und auch der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und dem politischen Interesse hat sich kaum verändert (**Tab. H4-1bweb**).

Neben den Angaben zum politischen Interesse, die dem Einfluss der sozialen Erwünschtheit unterliegen können, kommt es in einer modernen Gesellschaft vor allem darauf an, dass sich die Bürgerinnen und Bürger aktiv am politischen Geschehen beteiligen. Eine Form der Beteiligung ist es, an Wahlen teilzunehmen. Bei der Bundestagswahl 2017 wählten 55,2 % aller wahlberechtigten Bürgerinnen und Bürger im Wahllokal und 22,1 % per Briefwahl (**Abb. H4-1**). Über alle Altersgruppen und über beide Arten der Wahlbeteiligung nimmt die Wahlbeteiligung mit höherem Schulabschluss zu. Während die Wahlbeteiligung im Wahllokal von Personen im Alter von 40 bis 59 Jahren mit Fachhochschulreife oder Abitur bei 65 % lag, betrug sie bei Personen mit einem Hauptschul-, Volksschul- oder keinem Abschluss in der gleichen Altersspanne lediglich 50 %. Eine Ausnahme sind die über 60-Jährigen mit einem Hauptschulabschluss, die häufiger im Wahllokal wählen gehen als Personen mit einer mittleren Reife der gleichen Altersgruppe. Der Hauptschulabschluss ist dagegen bei den Wählerinnen und Wählern unter 60 Jahren eher mit einer geringeren Wahlbeteiligung verbunden. Die Möglichkeit, per Briefwahl zu wählen, wird insbesondere von den über 60-Jährigen genutzt. Unabhängig vom Alter nutzen Personen mit Fachhochschulreife oder Abitur die Flexibilität der Briefwahl am häufigsten.

Abb. H4-2: Geschätzter Zusammenhang* zwischen Aktivitäten der politischen Meinungsäußerung und Bildungsstand 2017 (in Prozentpunkten)



Lesebeispiel: Eine Person mit Bachelor oder gleichwertigem akademischem Abschluss hat eine höhere Wahrscheinlichkeit, eine Petition zu unterzeichnen, als eine Person mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (+ 17 Prozentpunkte). Unter Berücksichtigung der Kontextmerkmale verringert sich dieser Zusammenhang auf + 12 Prozentpunkte.

* *Die Schätzungen wurden mit einem logistischen Regressionsmodell durchgeführt und anschließend Averaged Marginal Effects (AME) berechnet. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und der jeweiligen Aktivität politischer Meinungsäußerung dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten **Tab. H4-3web**). * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$ und *** $p \leq 0.001$.*

Quelle: ESS, Round 8

→ **Tab. H4-3web**

Die politische Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger kann auch in anderen Aktivitäten, wie beispielsweise in der Teilnahme an Demonstrationen, Petitionen oder sonstigen Formen der politischen Meinungsäußerung, zum Ausdruck kommen. Auch zeigt sich ein Zusammenhang mit der Bildung, hier grafisch als Balken dargestellt, der im Vergleich mit Personen gesehen werden muss, die einen Abschluss im Sekundarbereich II haben (**Abb. H4-2**): Personen mit höherer Bildung sind in ihrer politischen Partizipation im Allgemeinen aktiver als Personen mit niedrigerer Bildung. Über alle hier betrachteten Arten des politischen Engagements beteiligen sich Personen mit höherer Bildung häufiger als Personen mit einer niedrigen Bildung. Beispielsweise demonstrieren Personen mit einem höheren akademischen Abschluss häufiger als Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (+12,0 Prozentpunkte). Berücksichtigt man individuelle Lebensbedingungen sowie das höhere politische Interesse, hier als Raute dargestellt, dann demonstrieren höher Gebildete zwar insgesamt etwas seltener, aber weiterhin häufiger als Personen mit niedrigerer Bildung (+11,3 Prozentpunkte).

Kritische Würdigung

Sowohl das politische Interesse als auch die Wahlbeteilligung, die Teilnahme an Demonstrationen, das Unterzeichnen von Petitionen oder die eigene Meinungsäußerung stehen in einem positiven Zusammenhang mit dem Bildungsstand einer Person. Allerdings gibt es keine eindeutigen Hinweise auf einen kausalen Effekt (Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, **H1**) in Deutschland. So kann politisches Interesse nicht klar der Bildung zugeordnet werden und auch politische Partizipation lässt sich für Deutschland in seiner Ursache nicht einfach auf Bildung zurückführen. In einer Kausalstudie, die die Verlängerung der Pflichtschulzeit von 8 auf 9 Jahre zwischen 1949 und 1969 als Ausgangspunkt ihrer Analyse nimmt, konnte kein Effekt dieser Ausweitung der Pflichtschulzeit auf das politische Interesse, das Wahlverhalten oder andere politische Aktivitäten, wie beispielsweise die Teilnahme an Demonstrationen, festgestellt werden. Dabei werden aber nur Variationen im unteren Bildungsbereich betrachtet, ohne auf zusätzliche Bildungsjahre im mittleren und oberen Bildungsbereich einzugehen. Die deutschen Befunde spiegeln sich auch in anderen europäischen Kausalstudien wider, und auch hier kann kein durchgehend kausaler Effekt von Bildung auf die Teilnahme an politischen Wahlen gefunden werden.

Im Gegensatz dazu steht die empirische Evidenz für die USA: Hier kann die Wahlbeteiligung deutlich auf den höheren Bildungsstand der Wahlberechtigten zurückgeführt werden. Eine mögliche Erklärung für die unterschiedlichen empirischen Ergebnisse bezieht sich auf die verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen in Deutschland, Europa und den USA. Während sich Wahlberechtigte in den USA für das Wählen registrieren müssen, ist dies in Deutschland und vielen anderen europäischen Ländern nicht der Fall. Personen mit höherem Bildungsstand mag es leichter fallen, diese zusätzliche Hürde zu nehmen, während Personen mit niedrigerem Bildungsstand den damit verbundenen bürokratischen Aufwand eher scheuen. Die berichteten Befunde basieren für Deutschland auf Siedler (2010) sowie international auf Milligan, Moretti & Oreopoulsos (2004), Borgonovi, d'Homres & Hoskins (2010), Pelkonen (2012), Dee (2004), Oreopoulos & Salvanes (2011), Doyle & Skinner (2017) sowie Sondheimer & Green (2010).

Freiwilliges und ehrenamtliches Engagement

Für den Zusammenhalt einer Gesellschaft leistet auch zivilgesellschaftliches Engagement, also jede Aktivität, mit der eine Person ihre Zeit einer anderen Person, Gruppe oder einem bestimmten Anlass ohne oder mit geringfügiger monetärer Entlohnung

zur Verfügung stellt, einen entscheidenden Beitrag. Zwischen Bildung und ehrenamtlichem Engagement, also einem Engagement, das in Organisationen oder Vereinen stattfindet, besteht ein positiver Zusammenhang, der jedoch über den Lebensverlauf der Personen variiert. Personen mit einem höheren Bildungsstand haben sich in den vergangenen 10 Jahren häufiger als Personen mit geringeren Bildungsniveaus in Vereinen oder Organisationen engagiert (**Tab. H4-4web**). Zwar unterscheidet sich die Engagementquote in diesem Zeitraum mit einem Anteil von circa 20 % nur geringfügig zwischen den Absolventinnen und Absolventen mit einem postsekundaren, nichttertiären Abschluss, einem Abschluss auf Bachelorniveau oder äquivalent und einem höheren akademischen Abschluss. Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II engagieren sich hingegen bereits deutlich seltener und bei Personen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II fällt die Engagementquote auf unter 10 %.

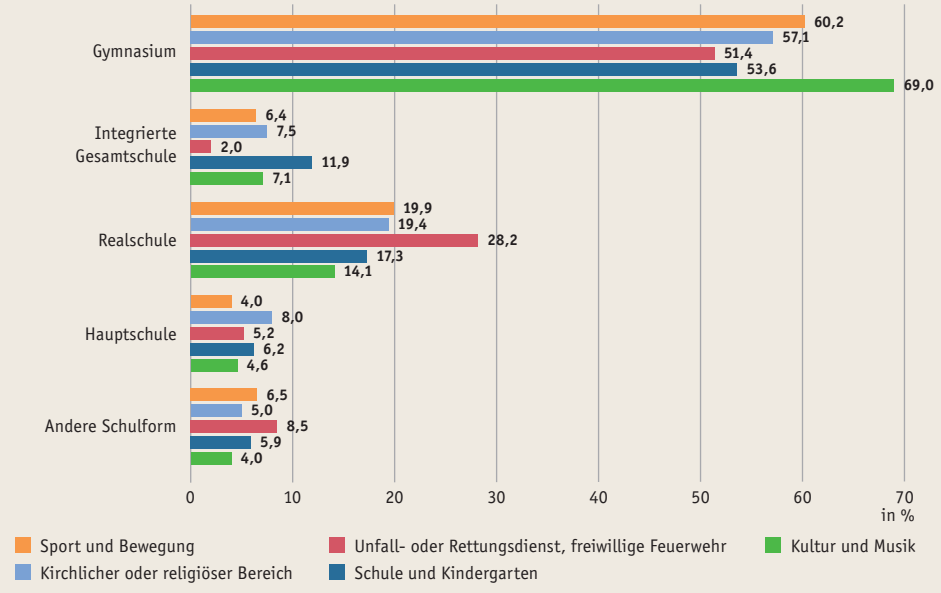
Höheres ehrenamtliches Engagement bei höherem Bildungsstand

Der Zusammenhang zwischen Bildung und gesellschaftlichem Engagement variiert über den Lebensverlauf, und es ist wichtig, aus dieser Perspektive heraus auf das Engagement zu blicken. Denn die Aufnahme oder die zeitliche Ausweitung von Engagement wird zentral von einer früheren Engagementerfahrung bestimmt, unabhängig davon, ob diese intergenerational übermittelt ist (Şaka, 2016) oder bereits eigene Engagementerfahrung gesammelt wurde und dann bis in den Ruhestand wirkt (Lengfeld & Ordemann, 2016).

Eigene Erfahrungen mit freiwilliger Tätigkeit können neben dem wahrgenommenen Engagement im Elternhaus auch in der schulischen Bildungsphase gesammelt werden. Im Alter von 14 bis unter 25 Jahren geben knapp 54 % aller jungen Menschen, die noch zur Schule gehen, an, freiwillig engagiert zu sein (**Tab. H4-5web**). Der Anteil des Engagements variiert jedoch deutlich nach besuchter Schulart. Während sich nur 49,3 % der befragten Hauptschülerinnen und -schüler in den vergangenen 4 Wochen freiwillig engagiert haben, sind es 49,9 % der Schülerinnen und Schüler an integrierten Gesamtschulen, 53,0 % der Realschülerinnen und -schüler und 55,5 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Betrachtet man die Bereiche,

Jugendliche an Gymnasien häufiger freiwillig aktiv als Jugendliche an anderen Schularten

Abb. H4-3: Bereiche von freiwillig tätigen Schülerinnen und Schülern im Alter von 14 bis unter 25 Jahren 2014 nach Schulart (in %*)



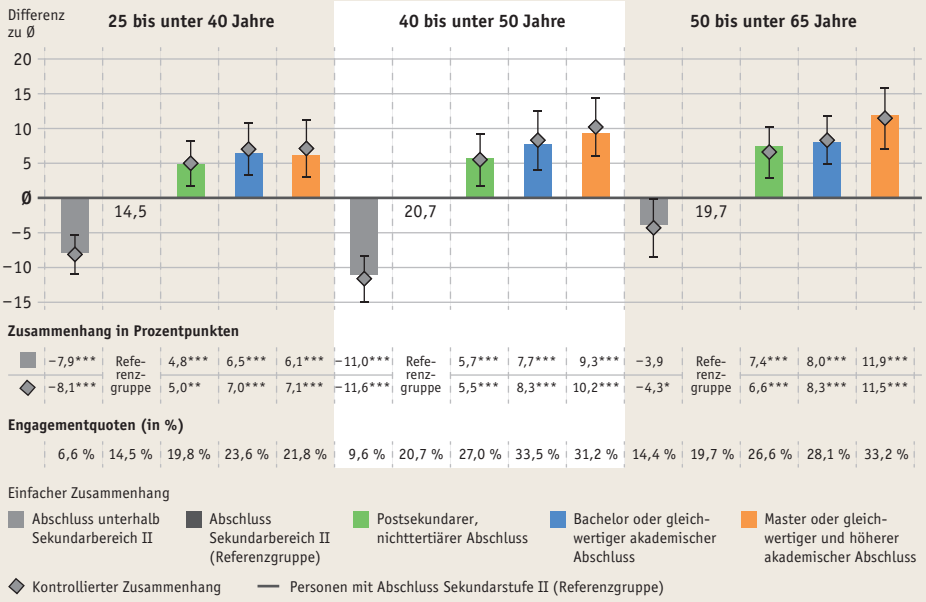
* *Gewichtete Daten, n = 725.*
Quelle: Freiwilligensurvey 2014

→ *Tab. H4-5web*

in denen sich die Schülerinnen und Schüler am häufigsten engagierten, dominiert hier das Engagement im Bereich Sport und Bewegung (56,0 %) vor dem Engagement im kirchlichen oder religiösen Bereich (31,7 %), in der Schule oder dem Kindergarten (29,2 %), in der Kultur und Musik (21,2 %) oder bei einem Unfall- oder Rettungsdienst bzw. der freiwilligen Feuerwehr (15,6 %). Freiwillig engagierte Schülerinnen und Schüler an Gymnasien engagieren sich dabei am häufigsten im Bereich Kultur und Musik (69,0 %), gefolgt von Sport und Bewegung (60,2 %); Realschülerinnen und -schüler engagieren sich dagegen öfter im Bereich Unfall- oder Rettungsdienst und der freiwilligen Feuerwehr (28,2 %) und Hauptschülerinnen und -schüler im kirchlichen oder religiösen Bereich (8,0 %) (**Abb. H4-3**).

Im weiteren Lebensverlauf variiert das Engagement ebenfalls nach dem Bildungsstand. Betrachtet man ehrenamtliche Tätigkeiten von Erwerbstätigen verschiedener Altersgruppen, so zeigt sich, dass sich über alle Altersgruppen Personen mit höherem Bildungsstand häufiger ehrenamtlich engagieren als Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand (**Abb. H4-4**). Es zeigen sich Unterschiede im Zusammenhang nach Altersgruppen. Insbesondere bei älteren Erwerbstätigen findet sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bildung und Ehrenamt. Berücksichtigt man sozioökonomische und demografische Merkmale, dann verändert sich der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und ehrenamtlichem Engagement nur wenig. Schließlich zeigen sich Variationen im beschriebenen kontrollierten Zusammenhang über den Lebensverlauf. Personen mit einem höheren akademischen Abschluss engagieren sich im Alter von 25 bis unter 40 Jahren häufiger als Personen mit einem Abschluss des

Abb. H4-4: Geschätzter Zusammenhang* zwischen ehrenamtlichem Engagement von 25- bis unter 60-jährigen Erwerbstätigen und Bildungsstand 2016 (in Prozentpunkten)



Lesebeispiel: Eine Person mit Bachelor oder gleichwertigem akademischem Abschluss hat im Alter von 50 bis unter 65 Jahren eine höhere Wahrscheinlichkeit, sich ehrenamtlich zu engagieren, als eine Person mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (+8,3 Prozentpunkte). Unter Berücksichtigung der Kontextmerkmale verstärkt sich dieser Zusammenhang auf +8,3 Prozentpunkte.

* *Die Schätzungen wurden mit einem logistischen Regressionsmodell durchgeführt und anschließend Averaged Marginal Effects (AME) berechnet. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und dem ehrenamtlichen Engagement in den verschiedenen Altersgruppen dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten **Tab. H4-6web**). * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$ und *** $p \leq 0.001$.*

Quelle: SOEP v33, doi: 10.5684/soep.v33

→ **Tab. H4-6web**

Sekundarbereichs II (+7,1 Prozentpunkte) ebenso wie bei den 40 bis unter 50-Jährigen (+10,2 Prozentpunkte) und den 50- bis unter 60-Jährigen (+11,5 Prozentpunkte).

Im letzten Lebensabschnitt kann ein Engagement gesellschaftliche Teilhabe fördern und auch in dieser Lebensphase gibt es Unterschiede im Zusammenhang von Bildungsstand und Engagement. Auch im Ruhestandsalter engagieren sich Personen mit einem höheren Bildungsstand häufiger als solche mit niedrigerem Bildungsstand (**Tab. H4-7web**). Beispielsweise engagieren sich Ruheständlerinnen und Ruheständler mit höherem akademischem Abschluss häufiger als diejenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (+13,7 Prozentpunkte). Auch hier wirken die sozioökonomischen und demografischen Merkmale sowie die ehemalige Berufstätigkeit auf das Engagement. Berücksichtigt man dies, so verstärkt sich der Zusammenhang zwischen Bildung und ehrenamtlichem Engagement (+15,7 Prozentpunkte).

Zusammenhang von Bildung und Engagement auch im Ruhestand nachweisbar

Kritische Würdigung

Von der Schule hin zur Nacherwerbsphase besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand einer Person und ihrem gesellschaftlichen Engagement. Inwiefern das individuelle Engagement auf Bildung als Ursache zurückzuführen ist, kann für Deutschland aufgrund fehlender systematischer empirischer Evidenz derzeit nicht bewertet werden. Lediglich Studien, welche die G8-Reform evaluieren, geben Hinweise darauf, dass eine Verkürzung der Gymnasialzeit, die mit einer Verlängerung der täglichen Schulzeit einhergeht, zu einer Reduktion des sozialen Engagements führen kann (**H5**). Auch für andere Länder liegt kaum empirische Evidenz vor. 2 US-amerikanische Wirkungsstudien, die regionale Unterschiede in der Verfügbarkeit von Bildungsangeboten im tertiären Bereich nutzen, um kausale Effekte zu identifizieren, können keine oder nur sehr geringe positive Effekte von Bildung auf ehrenamtliches Engagement nachweisen. Für die berichteten Befunde vergleiche für Deutschland Krekel (2017) und international Dee (2004) sowie Doyle & Skinner (2017).

Gesundheitsbewusste Lebensführung und Gesundheit

Ein weiterer zentraler nichtmonetärer Ertrag von Bildung ist die Gesundheit. Sie stellt für jeden Menschen eine bedeutsame Ressource dar, die sich in allen Lebensbereichen förderlich auswirken kann. So ist eine gute Gesundheit ein zentraler Bestandteil einer gelungenen Erwerbs- und Lebensbiografie; gesundheitliche Einschränkungen können dazu führen, dass individuelle Lebensperspektiven beschränkt und gleichsam vorhandene Potenziale in einer Gesellschaft nicht ausgeschöpft werden. Gleichzeitig kann mit dem Gesundheitsstand der Bevölkerung auch eine Be- oder Entlastung der Gesundheitssysteme einhergehen.

Die individuelle Gesundheit ist eng mit der persönlichen Lebensführung und dem Gesundheitsverhalten einer Person verknüpft. Gleichermaßen hängt sie auch in einem nicht unerheblichen Maße von der genetischen Disposition eines Individuums ab. Diese Anlage ist für das Individuum selbst nicht beeinflussbar, sondern nur der Umgang mit ihr, z.B. durch gesundheitsbewusste Verhaltensweisen. Inwiefern Bildung mit diesen Verhaltensweisen zusammenhängt, wird im folgenden Abschnitt beispielhaft anhand des Rauchens, von sportlichen Aktivitäten und der Ernährungsweise nachgegangen. Diese Verhaltensweisen können sich auch in konkreten Krankheitsbildern widerspiegeln. Anhand der Ernährungsweise wird daher im Anschluss betrachtet, ob der Zusammenhang zwischen Bildung und Verhaltensweise positiv mit dem Krankheitsbild der Adipositas zusammenhängt, das in Deutschland in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat.

Komplexer Wirkungszusammenhang zwischen Bildung und Gesundheit

Gesundheitsbewusste Lebensführung

Positiver Einfluss von Bildung auf ...

Gesundheitsbewusstsein kann sich in einer Vielzahl von Verhaltensweisen manifestieren. Dazu zählen beispielsweise das Rauchverhalten, regelmäßige sportliche Aktivitäten und eine gesunde Ernährung.

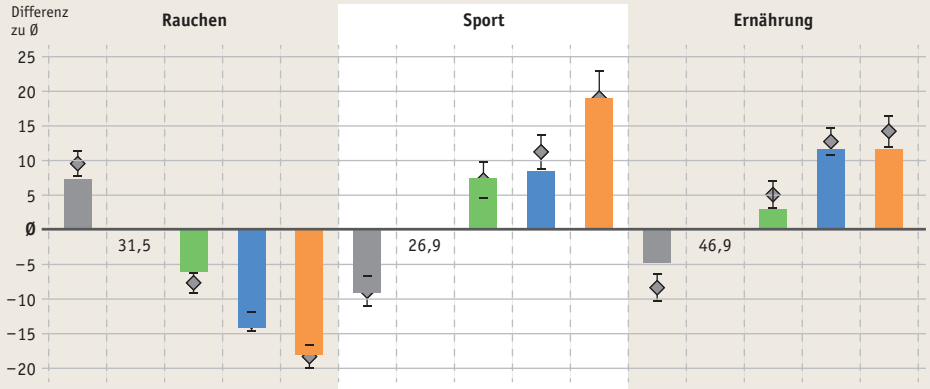
... gesundheitsbewusstes Verhalten ...

Rauchen gehört zu den Merkmalen einer ungesunden Lebensführung, denn mit dem Rauchverhalten werden viele Krankheiten in Verbindung gebracht. Bildung steht hier in einem negativen Zusammenhang mit dem Rauchverhalten und mit zunehmendem Bildungsstand rauchen Personen seltener (**Abb. H4-5**). Werden weitere Merkmale berücksichtigt, so intensiviert sich bis auf wenige Ausnahmen der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Rauchverhalten. Personen mit einem höheren akademischen Abschluss haben so eine niedrigere Wahrscheinlichkeit zu rauchen als Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (– 18,5 Prozentpunkte). Es zeigen sich zudem Differenzierungen zwischen Frauen und Männern: Frauen rauchen – unabhängig von ihrem Bildungsstand – seltener als Männer (**Tab- H4-8web**).

... sportliche Aktivitäten ...

Die regelmäßige, dem individuellen Gesundheits- und Leistungsstand angepasste sportliche Aktivität steht dagegen für eine gesundheitsbewusste Lebensführung. Sie kann nicht nur einer Vielzahl von Krankheiten vorbeugen, sondern auch über den Lebensverlauf die eigene Gesundheit erhalten. Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Bildung und sportlicher Aktivität, so zeigt sich, dass Personen mit höhe-

Abb. H4-5: Geschätzter Zusammenhang* zwischen Rauchen 2014, regelmäßiger sportlicher Aktivität 2004 sowie gesundheitsbewusster Ernährung und Bildungsstand 2014 (in Prozentpunkten)



Zusammenhang in Prozentpunkten

■	7,2***	Referenzgruppe	–6,2***	–14,3***	–18,2***	–9,2***	Referenzgruppe	7,3***	8,4***	19,0***	–4,8***	Referenzgruppe	2,8***	11,5***	11,5***
◇	8,5***		–7,8***	–13,4***	–18,5***	–9,0***		7,1***	11,2***	19,0***	–8,5***		5,0***	12,7***	14,2***

Anteile in %

	38,6 %	31,5 %	25,3 %	17,2 %	13,1 %	7,7 %	26,9 %	34,1 %	35,1 %	45,9 %	42,2 %	46,9 %	49,8 %	58,5 %	58,4 %

Einfacher Zusammenhang

■ Abschluss unterhalb Sekundarbereich II ■ Abschluss Sekundarbereich II (Referenzgruppe) ■ Postsekundarer, nichttertiärer Abschluss ■ Bachelor oder gleichwertiger akademischer Abschluss ■ Master oder gleichwertiger und höherer akademischer Abschluss

◇ Kontrollierter Zusammenhang — Personen mit Sekundarabschluss II (Referenzgruppe)

Lesebeispiel: Eine Person mit Bachelor oder gleichwertigem akademischem Abschluss hat eine höhere Wahrscheinlichkeit, sich gesund zu ernähren, als eine Person mit Abschluss des Sekundarbereichs II (+ 11,5 Prozentpunkte). Unter Berücksichtigung der Kontextmerkmale verstärkt sich dieser Zusammenhang auf + 12,7 Prozentpunkte.

* *Die Schätzungen wurden mit einem linearen Regressionsmodell durchgeführt und anschließend Averaged Marginal Effects (AME) berechnet. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und der gesundheitsbewussten Lebensführung an den Beispielen des Rauchverhaltens, der sportlichen Aktivität und der gesundheitsbewussten Ernährung dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten* ***Tab. H4-8web, H4-9web, H4-10web****). * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$ und *** $p \leq 0.001$.*

Quelle: SOEP v33, doi: 10.5684/soep.v33

→ ***Tab. H4-8web, Tab. H4-9web, Tab. H4-10web***

rem akademischen Bildungsstand 6-mal häufiger regelmäßig sportlich aktiv sind als Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (+19 Prozentpunkte) (**Abb. H4-5**). Dieser positive Zusammenhang zwischen Bildung und Sport bleibt auch bei Berücksichtigung weiterer sozioökonomischer und demografischer Merkmale, wie beispielsweise dem Alter oder Erwerbsstatus, weitgehend stabil. Die Wahrscheinlichkeit, sich regelmäßig sportlich zu betätigen, wird also vom Bildungsstand beeinflusst und auch nicht durch andere Faktoren abgeschwächt. Männer sind dabei über alle Bildungsgruppen hinweg seltener als Frauen sportlich aktiv (**Tab. H4-9web**). Es lässt sich für beide Geschlechter ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen Bildungsmerkmalen und ihrer sportlichen Aktivität feststellen.

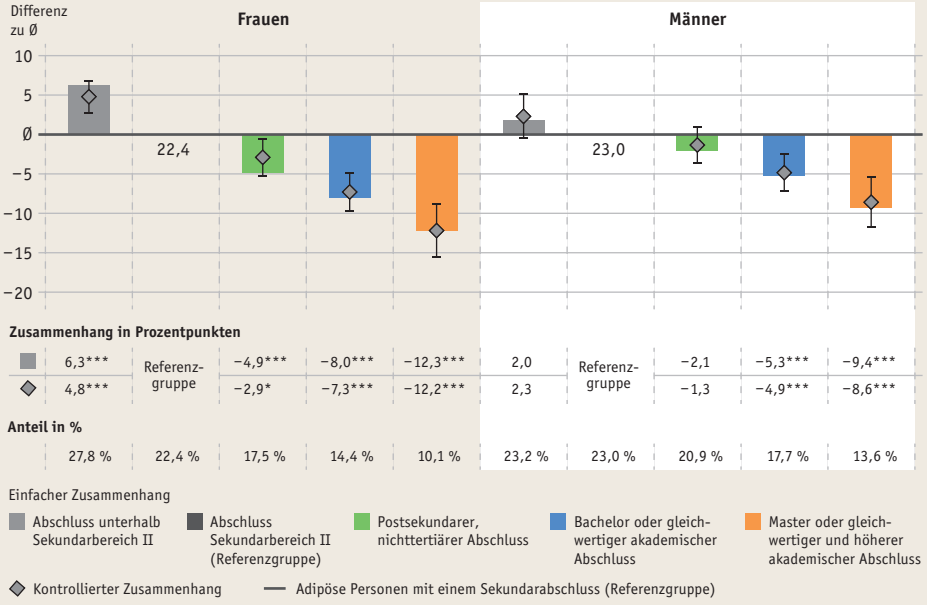
... Ernährung

Überdies gilt die gesundheitsbewusste Ernährung als Merkmal einer gesunden Lebensweise. Personen mit einem höheren akademischen Abschluss achten auch häufiger als Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (+11,5 Prozentpunkte) auf eine gesundheitsbewusste Ernährung (**Abb. H4-5**). Unter Berücksichtigung sozioökonomischer und demografischer Faktoren verstärkt sich sogar der Zusammenhang zwischen höheren Bildungsniveaus und einer gesundheitsbewussten Ernährung (+14,2 Prozentpunkte). Der Zusammenhang zwischen Bildung und einer gesundheitsbewussten Ernährung ist bei Frauen noch stärker ausgeprägt als bei Männern (**Tab. H4-10web**).

Das Beispiel Adipositas

Bereits im vorherigen Absatz wurde aufgezeigt, dass eine gesundheitsbewusste Ernährung positiv mit dem Bildungsstand zusammenhängt. Die Kehrseite dieser Medaille ist jedoch, dass eine ungesunde Ernährung ebenso von niedriger Bildung beeinflusst

Abb. H4-6: Geschätzter Zusammenhang* zwischen Adipositas und Bildungsstand (2016) nach Geschlecht (in Prozentpunkten)



Lesebeispiel: Eine Frau mit einem Bachelor oder gleichwertigen akademischen Abschluss hat eine niedrigere Wahrscheinlichkeit adipös zu sein, als eine Frau mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (−8,0 Prozentpunkte). Unter Berücksichtigung der Kontextmerkmale verändert sich dieser Zusammenhang nochmals um einen Prozentpunkt auf −7,3 Prozentpunkte.

* *Die Schätzungen wurden mit einem logistischen Regressionsmodell durchgeführt und anschließend Averaged Marginal Effects (AME) berechnet. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und einem Body Mass Index von über 30 (Adipositas) dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten **Tab. H4-11web**). * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$ und *** $p \leq 0.001$.*

Quelle: SOEPv33, doi: 10.5684/soep.v33 → ***Tab. H4-11web***

wird. Im Extremfall kann sie – zusammen mit den individuellen Dispositionen – beispielsweise zu der Zivilisationskrankheit Adipositas[1] führen, die in Europa und den USA als eine der wichtigsten gesundheitlichen Herausforderungen der Zukunft gilt (WHO, 2005; Ordemann & Ebelt, 2017). Adipositas steht ebenso in einem negativen Zusammenhang mit dem Bildungsstand (**Tab. H4-11web**). Je höher der Bildungsstand einer Person, desto seltener ist diese adipös. So sind beispielsweise unter den Personen mit einem höheren akademischen Abschluss 10,5 % adipös, während dieser Anteil unter den Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bei 20,5% liegt. Bei Berücksichtigung sozioökonomischer und demografischer Merkmale schwächt sich für Personen aller Bildungsgruppen der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Adipositas leicht ab – insbesondere wenn auch das Ernährungsverhalten berücksichtigt wird.

Bildung kann das Auftreten von Adipositas verringern

Der Zusammenhang zwischen dem erreichten Bildungsstand und einem adipösen Gewicht ist besonders deutlich bei Frauen (**Abb. H4-6**). Während eine Akademikerin mit höherem Abschluss eine niedrigere Wahrscheinlichkeit hat als eine Frau mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (– 12 Prozentpunkte), ist dieser Zusammenhang für Männer schwächer (– 9 Prozentpunkte).

Kritische Würdigung

Bildung steht in einem positiven Zusammenhang mit einer gesundheitsbewussten Lebensführung und in einem negativen mit ungesunden Lebensweisen (**Abb. H4-5**) und der Zivilisationskrankheit Adipositas (**Abb. H4-6**). Am Beispiel des Rauchverhaltens zeigt sich jedoch, dass Bildung nur teilweise als Ursache für negatives Gesundheitsverhalten betrachtet werden muss. In der bereits erwähnten Studie auf Basis der deutschlandweit repräsentativen Daten des Mikrozensus, welche die zwischen 1949 und 1969 implementierte Verlängerung der Pflichtschulzeit von 8 auf 9 Jahre Westdeutschland nutzt, konnte beispielsweise kein kausaler Bildungseffekt auf das Rauchverhalten identifiziert werden – allerdings sind von dieser Reform nur Personen im unteren Sekundarschulbereich betroffen und die Reform fand zudem zu einem Zeitpunkt statt, in dem Rauchen einen anderen Stellenwert in der Gesellschaft hatte. Eine weitere Studie auf Basis des Mikrozensus, welche die regionalen Unterschiede in der Expansion der Gymnasien Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre nutzt, um Bildung als Ursache des Rauchverhaltens zu analysieren, zeigte hingegen starke Effekte von Bildung auf das Rauchverhalten von Frauen, konnte aber keine vergleichbaren Effekte für Männer nachweisen. Auch im intergenerationalen Kontext zeigt sich, dass die Bildung der Mutter auf das Rauchverhalten der Kinder wirkt, auch wenn diese erwachsen sind – je höher gebildet die Mutter, umso geringer die Wahrscheinlichkeit, dass die erwachsenen Kinder rauchen. Vergleiche für die präsentierten Befunde für Deutschland Kemptner, Jürges & Reinhold (2011), Jürges, Reinhold & Malm (2011) und Huebener (2017) sowie international Kenkel & Mathios (2006), Grimard & Parent (2007), Fabrice & Jones (2011), Clark & Royer (2013), Conti, Heckmann & Pinto (2016).

Die Ergebnisse von Studien, die Adipositas in Deutschland auf einen niedrigeren Bildungsstand als Ursache zurückführen, kommen zu gemischten Ergebnissen. Wenn die Änderung in der Pflichtschulzeitverlängerung zwischen 1949 und 1969 als Ursache für eine Abnahme von Adipositas betrachtet wird, trifft dies zumindest auf Männer zu: Ein zusätzliches Bildungsjahr in der Hauptschule verringert hiernach bei Männern die Wahrscheinlichkeit, adipös zu sein. Ein vergleichbarer Effekt findet sich für Frauen hingegen nicht. Auch unter Verwendung regionaler Unterschiede in der Expansion der Gymnasien Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre las-

1 Als adipös gilt ein Mensch, der einen BMI (Body-Mass-Index) von über 30 kg/m² hat.

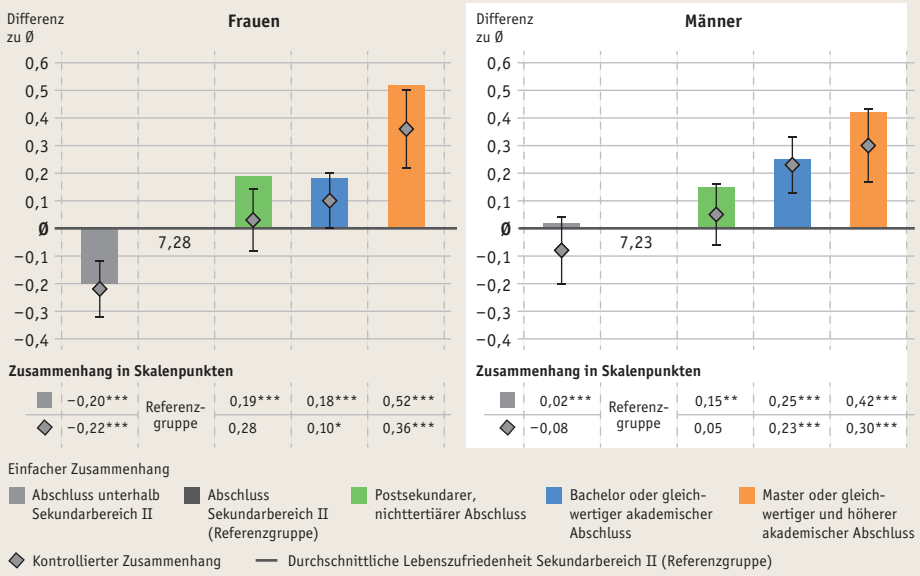
sen sich keine kausalen Effekte von Bildung auf Adipositas zeigen. Allerdings zeigt sich im intergenerationalen Vergleich für Deutschland, dass eine höhere Bildung der Mutter die Wahrscheinlichkeit reduziert, dass die Kinder im Erwachsenenalter übergewichtig oder adipös sind. Dennoch muss bei diesen Studien berücksichtigt werden, dass Adipositas eine Zivilisationskrankheit ist, die in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen hat, und diese Studien nur zum Teil die heute betroffenen Personen betrachten. Internationale Studien weisen eher darauf hin, dass der negative Zusammenhang zwischen Bildung und Fettleibigkeit nur für bestimmte Gruppen auf eine kausale Beziehung zurückführbar ist. Vergleiche für die präsentierten Befunde für Deutschland Kemptner et al. (2011), Jürges et al. (2011), Huebener (2017) sowie international Kenkel et al. (2006) und Clark & Royer (2013).

Lebenszufriedenheit

Abschließend wird der Zusammenhang zwischen Bildung und der allgemeinen Lebenszufriedenheit untersucht. Die allgemeine Lebenszufriedenheit gilt auf individueller Ebene als Maß des Wohlbefindens und auf gesamtgesellschaftlicher Ebene als ein alternatives Maß des Wohlstands. Bildung und Lebenszufriedenheit stehen in einem vorwiegend positiven Zusammenhang miteinander: Im Vergleich zu Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II neigen Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand zu einer niedrigeren Lebenszufriedenheit und Personen mit einem höheren Bildungsstand zu einer höheren Lebenszufriedenheit. Auf einer 11er-Skala welche die Zufriedenheit von sehr unzufrieden bis sehr zufrieden abfragt, liegt der Wert für Akademikerinnen und Akademiker mit einem höheren Abschluss um 0,46 Skalenpunkte über dem der Personen mit einem Sekundarabschluss II (**Tab. H4-12web**).

Werden zusätzlich sozioökonomische und demografische Merkmale berücksichtigt, so schwächt sich der einfache Zusammenhang ab (**Tab. H4-12web**). Dennoch zeigt

Abb. H4-7: Geschätzter Zusammenhang* zwischen Lebenszufriedenheit und Bildungsstand 2016 nach Geschlecht (in Skalenpunkten)



* *Die Schätzungen wurden mit einem linearen Regressionsmodell durchgeführt. Der einfache Zusammenhang stellt die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und der allgemeinen Lebenszufriedenheit dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diesen Zusammenhang um verschiedene sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale (vgl. für die kontrollierten Variablen und ihre Koeffizienten **Tab. H4-12web**). * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$ und *** $p \leq 0.001$.*

Quelle: SOEPv33long, doi: 10.5684/soep.v33long → ***Tab. H4-12web***

sich auch hier, dass beispielsweise Personen mit höherem akademischem Abschluss eine höhere Lebenszufriedenheit (+ 0,46 Skalenpunkte) aufweisen als Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II (**Tab. H4-12web**). Zwischen dem Bildungsstand und der Lebenszufriedenheit von Frauen und Männern gibt es unter Berücksichtigung der Kontextmerkmale kein eindeutiges Zusammenhangsmuster (**Abb. H4-7**). Frauen mit einem Abschluss unter dem Sekundarbereich II sind unzufriedener als Frauen mit einem Sekundarabschluss II (– 0,22 Skalenpunkte). Akademikerinnen sind dagegen zufriedener als die Referenzgruppe (+ 0,36 Skalenpunkte). Dagegen unterscheiden sich Männer mit Abschlüssen der unteren 3 Bildungsniveaus in ihrer Lebenszufriedenheit nicht signifikant voneinander. Aber auch die Akademiker sind zufriedener als Männer mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II, wenngleich die Differenz nicht das Ausmaß wie bei den Akademikerinnen erreicht (+ 0,30 Skalenpunkte).

Kritische Würdigung

Empirische Analysen, die den ursächlichen Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Bildung untersuchen, liegen bisher kaum vor. Für das Vereinigte Königreich zeigt sich, dass die Anhebungen des Mindestalters für Schulabgängerinnen und -abgänger zu einer Erhöhung der Lebenszufriedenheit geführt hat. Dagegen kann in einer weiteren Studie für das Vereinigte Königreich wie auch für Australien ein ähnlicher Effekt nicht nachgewiesen werden. Hier zeigen sich teilweise auch negative Effekte von Bildung auf die Lebenszufriedenheit. Studien weisen jedoch auch darauf hin, dass die Effekte von Bildung auf die Lebenszufriedenheit mit zunehmendem Alter abnehmen können oder sich der Zusammenhang über die Zeit verändern kann, was die unterschiedlichen empirischen Befunde erklären würde. Für die präsentierten Befunde international Oreopoulos (2007), Oreopoulos & Salvanes (2011), Clark & Jung (2017) sowie Powdthavee, Lekfuangfu & Wooden (2013).

Methodische Erläuterungen

Averaged Marginal Effects (AME)
Durchschnittliche Marginaleffekte zeigen den Einfluss von Bildung auf den betrachteten Bildungsertrag, wenn alle anderen Variablen ihren Mittelwert annehmen. Sie können als Differenz zu einer Referenzgruppe interpretiert werden.

Kontrolle von Einflussfaktoren in multivariaten Modellen
Berücksichtigt ein Regressionsmodell sozioökonomische und demografische Kontextmerkmale, dann lässt sich der Zusammenhang zwischen zu erklärender Variable und Bildungsstand unter Kontrolle dieser anderen Faktoren beschreiben. D. h. der ermittelte Koeffizient stellt den Zusammenhang des Bildungsstands bei gleicher Ausprägung der übrigen (kontrollierten) Variablen dar. Damit wird der einfache Zusammenhang zwischen dem betrachteten Ertragsmerkmal und dem Bildungsstand um die mit aufgenommenen Einflüsse „bereinigt".

Wirkungen von Struktur- und Steuerungsentscheidungen

In den letzten 20 Jahren wurden in nahezu allen Bereichen des deutschen Bildungssystems weichenstellende Struktur- und Steuerungsentscheidungen getroffen. Diese waren mit Erwartungen bezüglich der Wirkungen dieser Entscheidungen verbunden. Von besonderer Bedeutung war in diesem Kontext der Ausbau der frühen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote („U3-Ausbau"), der bundesweite Ausbau schulischer Ganztagsangebote, die Verkürzung der Gymnasialzeit von 9 auf 8 Jahre („G8/G9") und die Umstellung der bisherigen Diplom-, Magister- und (teilweise auch der) Staatsexamensstudiengänge auf ein Bachelor-Master-Studiengangskonzept im Zuge der Bologna-Reform.

All diese bildungspolitischen Struktur- und Steuerungsentscheidungen haben unterschiedliche Wirkungen auf das Bildungssystem und die daran geknüpften individuellen Bildungsverläufe. Im folgenden Abschnitt stehen die Wirkungen dieser Struktur- und Steuerungsmaßnahmen im Mittelpunkt.[2] Auch wenn bisher keineswegs für all diese Reformen empirisch eindeutige Wirkungszusammenhänge identifiziert werden konnten und auch nur teilweise Evaluationen der Umsetzung und der Ergebnisse durchgeführt worden sind, deutet sich doch eine Reihe von Reformergebnissen an, die es zu bilanzieren gilt. Die Struktur- und Steuerungsmaßnahmen, ihre politisch gesetzten Ziele sowie eine erste Bilanzierung der Wirkungen auf der Grundlage aktueller Forschung stehen im Fokus des folgenden Abschnitts und ergänzen die bisher im Schwerpunktkapitel bilanzierten monetären, arbeitsmarktbezogenen und nichtmonetären Erträge von Bildung. Der Abschnitt endet mit einer Bewertung der betrachteten Reformen aus gesamtgesellschaftlicher Sicht.

Ausbau der Kindertagesbetreuung und Einführung von Rechtsansprüchen

Aufgrund der Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab 3 Jahren bis zur Einschulung im Jahr 1996 und aufgrund der Ausweitung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-jährige Kinder ab August 2013 musste ein zusätzliches Platzangebot im System der frühen Bildung geschaffen werden. Dieser Ausbau der Kindertagesbetreuung hat in den letzten 20 Jahren zu erheblichen Anstrengungen geführt, die einen Wandel der institutionalisierten und damit auch der familialen frühen Bildung eingeleitet haben – ein Wandel, der bis heute nicht abgeschlossen ist.

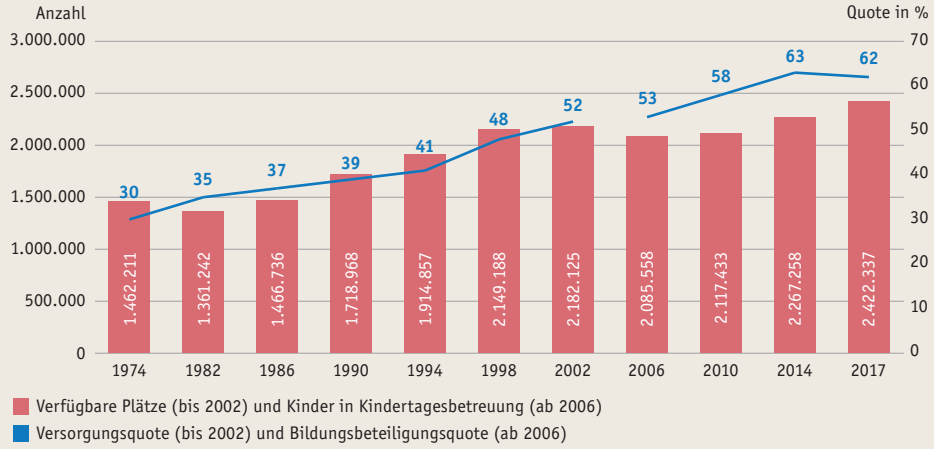
Ziele dieser politischen Entscheidungen waren es einerseits, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Mütter vor allem in Westdeutschland zu verbessern sowie auch die Erwerbstätigkeit von Frauen mit jungen Kindern zu erhöhen. Andererseits sollte durch den Ausbau und die Verbesserung der Qualität in der Kindertagesbetreuung eine frühzeitigere und umfassendere Förderung aller Kinder ermöglicht werden, sodass mittel- bis langfristig die schulische Bildung und die spätere Erwerbstätigkeit von Individuen positiv beeinflusst werden und der Ausbau der Kindertagesbetreuung eine gesamtgesellschaftliche Relevanz erlangt.

Wirkung der Inanspruchnahme neu geschaffener Angebote der Kindertagesbetreuung

Die Inanspruchnahme der bereitgestellten Plätze in der Kindertagesbetreuung für Kinder vor dem Schuleintritt hat in den letzten 3 Jahrzehnten stetig zugenommen und

2 Die Wirkungen früher Struktur- und Steuerungsentscheidungen, wie die Verlängerung der Hauptschulzeit von 8 auf 9 Jahre, wurden in den bisherigen Kapiteln indirekt rezipiert, da diese Reformen im Sinne quasiexperimenteller Designs zur Identifikation kausaler Effekte von Bildung genutzt wurden.

Abb. H5-1: Verfügbare Plätze (bis 2002) und Kinder bis zum Schuleintritt in Tageseinrichtungen* und Kindertagespflege (ab 2006) sowie Versorgungsquote (bis 2002) und Quote der Bildungsbeteiligung (ab 2006) in Westdeutschland 1974 bis 2017**



* *Bis 2002 sind nur die verfügbaren Plätze in Kindertageseinrichtungen bekannt, jedoch nicht die Zahl der tatsächlich betreuten Kinder, sodass bis zu diesem Zeitpunkt möglicherweise die Zahl der betreuten Kinder überschätzt wird, da nicht alle verfügbaren Plätze belegt waren.*

** *Kinder in Kindertagespflege werden erst seit dem Jahr 2006 erfasst.*

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. H5-1web***

Seit Jahrzehnten wachsende Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung, ...

... zuletzt in Westdeutschland bis auf 62 % aller Kinder vor der Einschulung gestiegen

steigt bei den unter 3-jährigen Kindern gegenwärtig noch weiter an (**Abb. H5-1**). Auch wenn diese Angebote im Unterschied zur Schule nicht verpflichtend sind und insbesondere in Westdeutschland lange Zeit starke Vorbehalte gegenüber einer Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren vorherrschten, nutzen Eltern dieses freiwillige Angebot inzwischen in wachsendem Maße. Stand 1974 in Westdeutschland lediglich für 1,46 von rund 4,88 Millionen Kindern, also für 30 %, ein Betreuungsangebot zur Verfügung, so erhöhte sich dieser Anteil bis 2002 auf 2,18 von 4,22 Millionen und damit auf 52 % (**Abb. H5-1**, **Tab. H5-1web**). 2017 nahmen schließlich 2,35 von 3,89 Millionen Kinder vor dem Schuleintritt (62 %) ein Betreuungsangebot in Anspruch.

In nur wenigen Jahrzehnten hat sich mit der Einführung der Rechtsansprüche auf Betreuungsplätze vor dem Schuleintritt die Kindertagesbetreuung in Westdeutschland – in Ostdeutschland war diese Quote schon zu Zeiten der DDR vergleichbar hoch – bei Kindern vor der Einschulung mehr als verdoppelt und erlangt damit eine völlig andere Bedeutung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Förderung der kindlichen Entwicklung vor und ab dem 3. Lebensjahr.

H 5

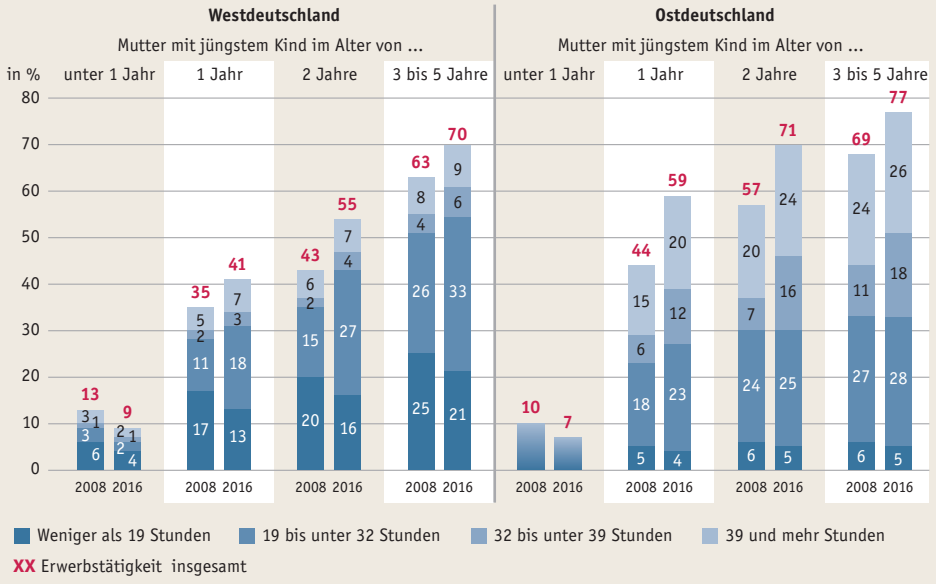
Ausweitung der Müttererwerbstätigkeit

Anhaltender überdurchschnittlicher Zuwachs an erwerbstätigen Müttern mit jungen Kindern

Die Ausweitung der Angebote der frühen Bildung hat dazu beigetragen, dass Eltern, insbesondere Mütter, Beruf und Familie besser vereinbaren und Mütter mit Kindern häufiger einer Erwerbstätigkeit nachgehen können. In Deutschland ist in den letzten Jahren demnach ein Anstieg der Müttererwerbstätigkeit und des Arbeitsvolumens von Müttern zu beobachten (**Abb. H5-2**, **Tab. H5-2web**). Insgesamt kam es in den letzten Jahren zu einer überdurchschnittlichen Zunahme der Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern zwischen 1 und 5 Jahren von 53 auf 61 % zwischen 2008 und 2016. Dieser Anstieg lässt sich auf eine Vielzahl von Faktoren zurückführen, so auch auf eine Veränderung in den sozialen Normen im Hinblick auf eine Müttererwerbstätigkeit und die gesamtwirtschaftliche Arbeitsmarktlage.

Empirische Untersuchungen über die Wirkung des Ausbaus der Kindertagesbetreuung auf die Erwerbstätigkeit und das Erwerbsvolumen von Müttern zeigen, dass

Abb. H5-2: Müttererwerbstätigkeit 2008 und 2016 nach wöchentlichem Beschäftigungsumfang, Alter des jüngsten Kindes und Ländergruppen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus → ***Tab. H5-2web***

die betrachteten Strukturreformen zu einem Erwerbsanstieg beigetragen haben. So wurde z.B. berechnet, dass mit dem Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung für Kinder ab dem vollendeten 1. Lebensjahr mit einem Anstieg der Müttererwerbstätigkeit bis zu 2 Prozentpunkten zu rechnen ist (Müller, Spieß, Tsiasioti, Wrohlich, Bügelmayer, Haywood, Peter, Ringmann & Witzke, 2013). Ohne eine öffentliche Förderung der Kindertagesbetreuung wäre bei Müttern mit 1- oder 2-jährigen Kindern die Erwerbstätigenquote sogar um rund 10 Prozentpunkte geringer. Auch der 1996 eingeführte Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz hatte erhebliche Erwerbstätigeneffekte. So schätzen z.B. Bauernschuster und Schlotter (2015), dass ein mit dieser Reform verbundener Anstieg von 10 Prozentpunkten in der Bildungsbeteiligungsquote von Kindern im Alter von 3 bis 4 Jahren die Erwerbstätigkeit ihrer Mütter um etwa 4 Prozentpunkte erhöht.

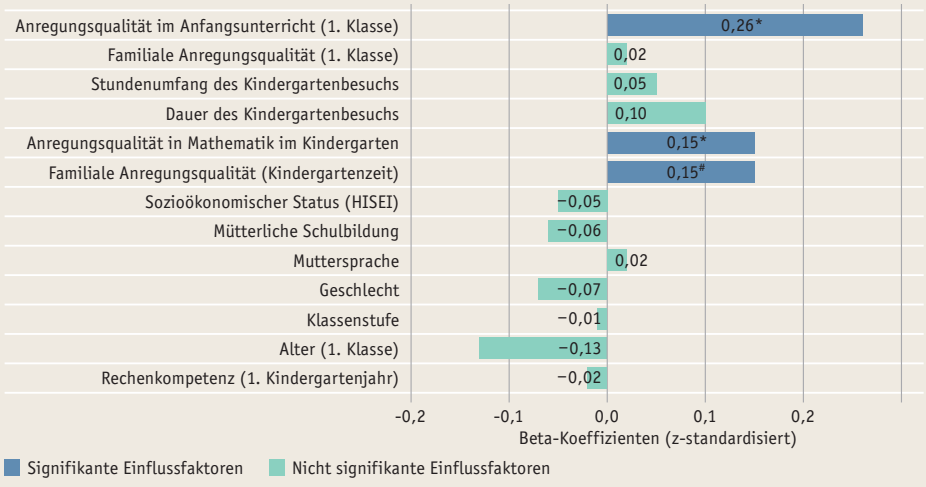
Wirkungen der Inanspruchnahme und Anregungsqualität einer Kindertageseinrichtung auf kindliche Kompetenzen

Der Ausbau der Kindertagesbetreuung öffnet mehr Kindern Zugang zu einer frühen Bildung. Der folgende Abschnitt blickt auf die Erträge der frühen Bildung in einer Kindertageseinrichtung – in Form von sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Kompetenzen – und legt dar, wie sich diese auf die spätere Bildungsbeteiligung, auch von sozial benachteiligten Gruppen, auswirken.

Besuch einer Kindertageseinrichtung kann mit verbesserten Kompetenzen einhergehen

Kinder, welche mehrere Jahre eine Kindertageseinrichtung besucht haben, haben zu Beginn der Grundschulzeit höhere Mathematik- und Lesekompetenzen als Kinder, die eine solche Einrichtung kürzere Zeit besucht haben. Dies zeigen Untersuchungen auf der Basis der NEPS G-Daten unter Kontrolle von sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund und Geschlecht (**Tab. H5-3web**). Zudem trägt eine längere Zeit in der Kindertageseinrichtung dazu bei, dass sich bei türkischen Kindern der deutsche Wortschatz signifikant verbessert (Becker, 2010). Schließlich werden auf der Basis von SOEP G-Daten auch längerfristige Wirkungszusammenhänge deutlich: Hier gibt es erste Hinweise, dass bei Jugendlichen, die eine Kindertageseinrichtung schon vor

Abb. H5-3: Vorhersage* der Kompetenzentwicklung in Mathematik in der Jahrgangsstufe 3 (2010/11)



Lesebeispiel: Je länger der Balken, desto stärker oder schwächer der Einfluss. So hat z. B. die Anregungsqualität im Anfangsunterricht einen starken, die familiale Anregungsqualität während der Kindergartenzeit einen schwächeren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung in Mathematik.

* *Dargestellt ist ein latentes Wachstumsmodell. * $p \leq 0.05$ und # $p \leq 0.10$. Für die verwendeten Variablen im Modell sowie die Fallzahlen vgl.* ***Tab. H5-4web****.*

Quelle: BiKS-3-10, Lehrl et al. (2016), eigene Darstellung → ***Tab. H5-4web***

dem 3. Lebensjahr besuchten (im Vergleich zu solchen, die erst mit 3 Jahren eingetreten sind), sich die Wahrscheinlichkeit guter Schulnoten in Mathematik und Deutsch erhöht (Müller et al., 2013).

Anregungsqualität einer Kindertageseinrichtung bedeutsam für die Kompetenzentwicklung

Die Qualität der Anregungen Ⓜ, die ein Kind in der Kindertageseinrichtung erfährt, verstärkt diese positiven Erträge größtenteils. So kann eine höhere Anregungsqualität in den besuchten Kindertageseinrichtungen mit einer besseren Entwicklung der Mathematikkompetenzen der Kinder während des Besuchs der Einrichtung einhergehen (Lehrl, Anders & Kuger, 2014). In Bezug auf mathematische Kompetenzen scheinen jedoch gegenwärtig besonders Kinder aus bildungsnahen und sozioökonomisch privilegierten Familien von einer guten Anregungsqualität zu profitieren (**Tab. H5-5web** bis **H5-7web**). Dagegen können Ebert und Kollegen (2013) anhand der BiKS Ⓖ-Daten keine konsistenten Effekte einer hohen Anregungsqualität für die sprachliche Entwicklung im Wortschatz bei Kindern von 3 bis 5 Jahren nachweisen.

Die Qualität der mathematischen Förderung steht weiterhin in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der mathematischen Kompetenzen während der Grundschulzeit, 1. bis 3. Jahrgangsstufe, auch unter Kontrolle verschiedener Einflussfaktoren wie dem häuslichen Anregungsumfeld und der Anregungsqualität im Anfangsunterricht (**Abb. H5-3**). Eine Vorhersage der Kompetenzentwicklung in Mathematik für die 3. Jahrgangstufe ist in **Abb. H5-3** dargestellt (Lehrl, Kluczniok & Roßbach, 2016). Die Anregungsqualität im Anfangsunterricht sowie in der Kindertageseinrichtung, aber auch die frühe häusliche Lernumwelt spiegeln sich noch im Alter von 9 Jahren in den Mathematikkompetenzen von Schülerinnen und Schülern wider.

Wirkungen des Besuchs und der Anregungsqualität einer Kindertageseinrichtung auf die sozial-emotionale Entwicklung

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung kann sich ebenfalls positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes auswirken. Diese Entwicklung umfasst ein breites Spektrum an positiven (z. B. allgemeine soziale Kompetenzen, Verantwortlich-

keit, kooperatives bzw. prosoziales Verhalten) als auch an negativen (z. B. Ungehorsam, Konflikte mit Erwachsenen, antisoziales Verhalten) Verhaltensaspekten (Anders, 2013). Besuchen Kinder früher, d. h. im Alter von 1 bis unter 3 Jahren, eine Kindertageseinrichtung, so sind sie in ihrem Sozialverhalten in der Grundschulzeit weiter entwickelt, als wenn sie erst im 4. Lebensjahr mit dem Besuch beginnen (Müller, Spieß & Wrohlich, 2014). Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, verhalten sich prosozialer, wenn die Qualität ihrer Kindertageseinrichtung höher ist. Das heißt, sie sind beispielsweise eher rücksichtsvoll und teilen mit anderen Kindern. Insbesondere Kinder, deren Mütter einen niedrigeren Bildungsabschluss haben, profitieren von einer hohen Qualität ihrer Kindertageseinrichtung (Camehl & Peter, 2017). Auch andere Studien können für einzelne Länder und Regionen Wirkungen des Ausbaus von Kindertageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren auf deren späteres sozial-emotionales Verhalten belegen (Felfe & Lalive, 2018). Allerdings finden sich nicht in allen Studien kausale Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auf nichtkognitive Fähigkeiten von Jugendlichen (Kühnle & Oberfichtner, 2017).

Positiver Zusammenhang zwischen dem frühen Besuch einer Kindertageseinrichtung und der sozial-emotionalen Entwicklung

Wirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auf spätere Bildungsbeteiligung

Neben der Wirkung auf die Kompetenzentwicklung und das sozial-emotionale Verhalten kann eine längere Besuchsdauer einer Kindertageseinrichtung auch positiv auf die Wahl der Schulform in der Sekundarstufe wirken. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, bei denen die Mutter nicht Deutsch spricht, profitieren von einer längeren Besuchsdauer im Hinblick auf eine höhere Schulformwahl (Schlotter, 2011). Insbesondere Kinder von Müttern mit niedriger Bildung ziehen Vorteile aus dem Besuch einer Kindertageseinrichtung, wenn sie diese bereits im frühen Alter besuchen. Sie erreichen später einen höheren Bildungsstand (Seyda, 2009). Schließlich sinkt die Wahrscheinlichkeit, nur eine Hauptschule zu besuchen und einen Hauptschulabschluss zu erwerben, für Schülerinnen und Schüler im Alter von 17 Jahren, die mindestens 2 Jahre eine Kindertageseinrichtung besucht haben, im Vergleich zu denen, die diese nur 1 Jahr besuchten (Müller et al., 2013). Ob und wie sich längerfristige Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auch noch im Erwachsenenalter zeigen, wurde bisher für Deutschland auf der Basis von Mikrodaten noch nicht systematisch untersucht.

Positive Wirkung eines Kindertageseinrichtungsbesuchs auf die spätere Bildungsbeteiligung

Als Fazit lässt sich festhalten: Durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung lassen sich in mehreren Bereichen Wirkungen erwarten. So haben Eltern in wachsendem Maße diese freiwilligen Angebote in Anspruch genommen, obgleich in Westdeutschland lange Zeit Vorbehalte gegen eine allzu frühe institutionelle Kindertagesbetreuung bestanden. Maßgeblich erhöht hat sich die Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern im Kita-Alter. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass sich durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung die kognitiven Kompetenzen und das sozial-emotionale Verhalten von Kindern, und insbesondere von Kindern aus sozioökonomisch bessergestellten Elternhäusern, verbessern. Positive Erträge zeigen sich auch, wenn es um die Schullaufbahn von Kindern geht. Große Erträge hängen immer auch maßgeblich von den Anregungsqualitäten der Kindertageseinrichtung, der familialen Erziehung und Bildung sowie des folgenden Schulbesuchs ab. Die Forschungslage dazu, wie genau der Besuch einer Kindertageseinrichtung wirkt und in welchen Entwicklungsbereichen er sich konsistent manifestiert, ist insgesamt aber noch unbefriedigend.

Ausbau der Ganztagsschule

Im Schulwesen war ein Kernstück der Reformanstrengungen in den vergangenen Jahren der Auf- und Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote (vgl. **D3**). Der massive Ausbau der Ganztagsschulen begründet sich nicht zuletzt mit sozial-

politischen Zielen wie z.B. der besseren Möglichkeit für Erziehungsberechtigte, und hier vor allem von Frauen, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, sondern auch mit der Verbesserung von Bildungschancen für Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Elternhäusern durch individuelle Förderung. Mit flexibleren Zeitstrukturen, neuen Inhalten und Formen des Lernens, multiprofessionellen Teams sowie Möglichkeiten zur Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sollte sich Schule grundsätzlich ändern und eine erweiterte Schul- und Lernkultur geschaffen werden.

Ganztagsausbau geht mit steigender Erwerbsbeteiligung von Frauen einher

Die arbeitsmarktpolitischen Ziele des Ausbaus der ganztägigen Schulangebote im Grundschulbereich konnten erreicht werden. Die Ganztagsschule entfaltet ihre Wirkung insbesondere bei der Zunahme der Erwerbstätigkeit von Müttern bei der Erhöhung ihrer Wochenarbeitszeit (Gambaro, Marcus & Peter, 2016) und bei der Erwerbstätigkeit von Müttern mit Kindern im Grundschulalter, die im letzten Jahrzehnt überdurchschnittlich gestiegen ist.

Auch das Schulklima, wie z.B. die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehungen, als Voraussetzung dafür, dass Schülerinnen und Schüler positive Erträge aus dem Ausbau der Ganztagsschule ziehen können, hat sich zwischen 2000 und 2009 positiv durch die Strukturreform verändert (Bischof et al., 2013). Dennoch konnten die Schülerinnen und Schüler an den untersuchten Schulen weder ihre Leistung im Lesen noch in anderen Leistungsbereichen verbessern. Auch der Grad an Verbindlichkeit des Ganztagsbetriebs – offene versus gebundene Form – wirkte sich nicht auf die Leistung aus. Dennoch fördert die Ganztagsstruktur eine aktive Beteiligung des Lehrerkollegiums und einen häufigen Austausch mit dem weiteren pädagogischen Personal und begünstigt so die Verknüpfung zwischen Unterricht und Angeboten, die als ein wichtiger Qualitätsparameter von Ganztagsschulen gelten, wie die bundesweit durchgeführte Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, StEG[G], im längsschnittlichen Untersuchungsdesign von Jahrgangsstufe 5 bis 9 zeigen konnte (StEG-Konsortium, 2010).

Kaum Einfluss der Teilnahme am Ganztag auf Bildungserträge, aber ...

Die StEG-Studie stellte jedoch keinen generellen Effekt der Ganztagsteilnahme auf die kindlichen Bildungserträge fest (Fischer, Kuhn & Züchner, 2011; Kuhn & Fischer, 2011). Hinzu kommt, dass der Besuch einer Ganztagseinrichtung auch keinen kompensatorischen Effekt für sozial benachteiligte Gruppen aufwies (Züchner & Fischer, 2014). Dies wurde durch regional begrenzte Studien unterlegt (Bellin & Tamke, 2010).

Bei einer dauerhaften Teilnahme am Ganztagsbetrieb (d.h. über mindestens 2 Jahre) entwickelte sich jedoch – im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die nicht am Ganztagsbetrieb teilnahmen – das Verhalten der Jugendlichen positiver, sie hatten weniger Probleme im Schultag und es gab weniger Absentismus und Gewalt. Zudem sank das Risiko, eine Klasse zu wiederholen. Erfolgte die Teilnahme an der Ganztagsschule an mindestens 3 Tagen pro Woche, entwickelten sich auch die Schulnoten in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache positiver. Neben der Dauer und der Intensität der Nutzung von Ganztagsangeboten beeinflussten auch Schulqualitätsmerkmale – z.B. Sozialbeziehungen in der Schule, die von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Qualität der Angebote – die Entwicklung der sozialen Verantwortungsübernahme, der Schulfreude und des Notendurchschnitts positiv.

... bessere Bildungserträge bei höherer Angebotsqualität

Die Bedeutung der Angebotsqualität in der Ganztagsschule zeigt sich in neueren Teilstudien von StEG, bei denen Wirkungen spezieller Förderangebote erstmals mithilfe von Leistungstests untersucht wurden, und zwar parallel an Grundschulen (3. und 4. Jahrgangsstufe) und im Sekundarbereich (5. Jahrgangsstufe). Bei ausreichend hoher Angebotsqualität – z.B. Aktivierung und erlebte Anerkennung – zeigten sich eine positive Entwicklung des fachspezifischen Selbstkonzepts in der Grundschule sowie eine bessere Lernzielorientierung und ein besseres Leseselbstkonzept im Sekundarbereich (StEG-Konsortium, 2016). Die erwünschte kognitive Förderung ließ

sich allein durch den Besuch fachbezogener Zusatzangebote im Bereich Lesen (nur bei Grundschulen untersucht) und Naturwissenschaften nicht nachweisen, ebenso wenig der erhoffte kompensatorische Effekt (Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast, 2016; Lossen, Tillmann, Holtappels, Rollet & Hannemann, 2016).

Als Fazit lässt sich festhalten: Der Ausbau der Ganztagsschule hat sich positiv auf die Erwerbstätigkeit der Mütter ausgewirkt. Auch das Schulklima profitiert von der längeren täglichen Schuldauer, da sich die Lehrkräfte vermehrt während der Schulzeit austauschen können. Gleichzeitig sind die Erträge für die Schülerinnen und Schüler, die auf den Ausbau der Ganztagsschule zurückzuführen sind, nicht eindeutig. Generell hat weder die Einrichtung eines Ganztagsbetriebs auf Schulebene noch die individuelle Teilnahme daran einen eigenen nachweisbaren Effekt auf Leistung und die psychosozialen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler. Der Besuch einzelner Förderangebote für 1 oder 2 Halbjahre reicht im Mittel nicht aus, um fachliche Kompetenzen messbar zu steigern. Nur unter bestimmten zusätzlichen Bedingungen stellen sich Fördereffekte im psychosozialen Bereich ein und nur so kann der Schulerfolg im Sinne von Noten und Übergängen positiv beeinflusst werden. Zu diesen Bedingungen gehören eine dauerhafte und intensive Teilnahme an ganztägigen Angeboten, aber auch, dass die Lernenden die Qualität der Angebote als gut erleben.

Verkürzung der Gymnasialzeit von 9 auf 8 Jahre

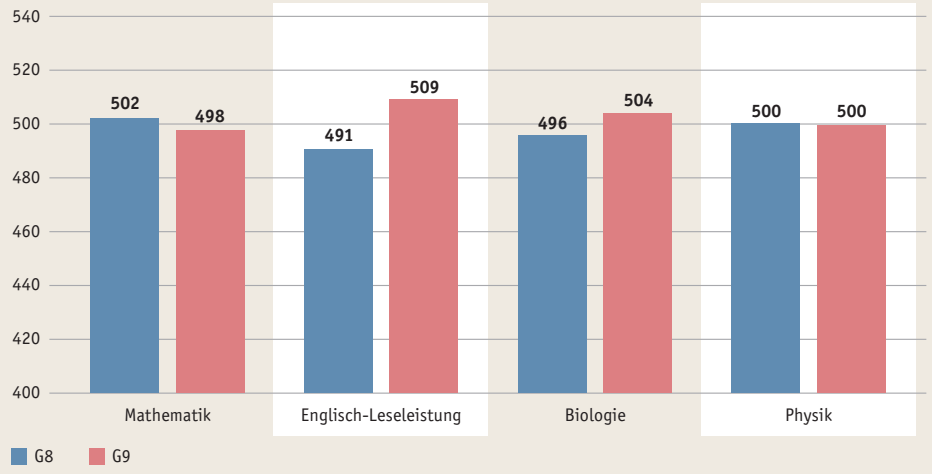
Eine der meistdiskutierten Schulreformen der vergangenen Jahre war die Verkürzung der Gymnasialzeit von 9 auf 8 Jahre (G9/G8), die inzwischen in mehreren Ländern wieder zurückgenommen wurde. Die Einführung des 8-jährigen Gymnasiums hatte u.a. zum Ziel, das im internationalen Vergleich relativ hohe Eintrittsalter in den Arbeitsmarkt zu senken (Kühn et al., 2013). Nachrangiges Ziel war es, eine stärkere „Bildungshomogenität" zwischen den Ländern zu erreichen.

Geringe Unterschiede zwischen G8- und G9-Schülerinnen und -schülern in Schulleistungen und Kompetenzen

Bezüglich der Auswirkungen der Schulzeitverkürzung auf Schulleistungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben Hübner, Wagner, Kramer, Nagengast und Trautwein (2017) die Fachleistungen von baden-württembergischen Abiturientinnen und Abiturienten des 8- und 9-jährigen Bildungsganges gegenübergestellt. Bei diesem Vergleich ließen sich keine Unterschiede in den Kompetenzen in den Bereichen Mathematik und Physik und nur geringfügige Unterschiede in Biologie feststellen. Im Hinblick auf die Englisch-Lesekompetenz weisen G8-Abiturienten hingegen geringere Kompetenzen auf, die jedoch eher auf andere Faktoren jenseits der Gymnasialschulzeitverkürzung zurückgeführt werden (**Abb. H5-4**). Analysen, die sich auf einen Vergleich von G8- und G9-Abiturientinnen und -Abiturienten des Doppeljahrgangs in Sachsen-Anhalt stützen, zeigen, dass G8-Abiturientinnen und -Abiturienten etwas schlechtere Mathematiknoten als G9-Abiturientinnen und -Abiturienten aufweisen, aber im Fach Deutsch ähnliche Noten erzielen (Büttner & Thomsen, 2015). Unter Verwendung weiterer Maße für die Schülerleistung und einer gleichzeitigen Betrachtung mehrerer Länder zeigt eine weitere Untersuchung, dass G8-Schülerinnen und -Schüler häufiger eine Klasse wiederholen, leicht schlechtere Abiturnoten erzielen, aber genauso oft das Abitur erlangen wie G9-Schülerinnen und -Schüler (Hübener & Marcus, 2017). Hinzu kommt, dass gemessen an den PISA-Ergebnissen insbesondere leistungsstarke Schüler von der G8-Reform profitiert zu haben scheinen. Der Rang Deutschlands im internationalen PISA-Ranking hat sich dadurch aber nicht signifikant verändert (Hübener et al., 2017).

Unterschiede in der Schulzeitdauer können sich zudem im Belastungs- und Stressempfinden von Schülerinnen und Schülern niederschlagen. In Baden-Württemberg weisen beispielsweise G8- im Vergleich zu G9-Abiturientinnen und -Abiturienten höhere Werte beim schulischen Beanspruchungsempfinden und bei gesundheitlichen

Abb. H5-4: Kompetenzen* von G8- und G9-Schülerinnen und -Schülern in Baden-Württemberg (in Kompetenzpunkten)**



* *Mittelwerte der fachspezifischen Kompetenzen. Für die fachspezifischen Kompetenzen sowie die Fallzahlen vgl.* ***Tab. H5-8web****.*

** *Die Daten beziehen sich auf den G9-Abschlussjahrgang 2011, den „Doppeljahrgang" 2012 sowie den reinen G8-Abschlussjahrgang 2013.*

Quelle: NEPS, Hübner et al. (2017), eigene Darstellung → ***Tab. H5-8web***

Beschwerden auf (Hübner et al., 2017; Quis, 2018). Ähnliche Effekte lassen sich auch für G8-Abiturientinnen und -Abiturienten des Doppeljahrgangs in Sachsen-Anhalt nachweisen (Meyer & Thomsen, 2015). In mehreren Untersuchungen finden sich zudem Hinweise auf eine stärker wahrgenommene Belastung in Ländern, welche G8 eingeführt haben (Meyer & Thomsen, 2015). Allerdings lassen sich keine Unterschiede hinsichtlich der Lebenszufriedenheit feststellen (Quis, 2015).

Die G8/G9-Reform geht zum Teil auch mit Auswirkungen auf außerschulische Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler einher. So konnten Hübner et al. (2017) in ihrer Untersuchung zeigen, dass baden-württembergische Schülerinnen und Schüler am 8-jährigen Gymnasium weniger Zeit mit Freunden, Nebenjobs, Sport und Fernsehen verbrachten. Keine Unterschiede waren jedoch in den meisten anderen außerschulischen Lebensbereichen feststellbar. Es deutet sich an, dass eine Ausnahme das freiwillige Engagement der Schülerinnen und Schüler darstellt (Krekel, 2017). Nach der Verkürzung der Gymnasialschulzeit auf 8 Jahre reduzierten deutschlandweit die meisten Schülerinnen und Schüler ihr Engagement oder gaben es gar ganz auf.

G8-Absolventinnen und -Absolventen gehen häufiger ins Ausland und engagieren sich häufiger nach dem Abitur

Fragt man nach den beruflichen Zielen der G8- und G9-Abiturientinnen und -Abiturienten im Vergleich (z.B. welcher berufliche Werdegang nach dem Abitur eingeschlagen wird), so zeigen sich in Baden-Württemberg keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Absolventengruppen (Hübner et al., 2017). Studien, in denen die selbst eingeschätzte Studienvorbereitung von G8- und G9-Abiturientinnen und -Abiturienten auf Basis des Doppeljahrgangs in Nordrhein-Westfalen untersucht wird, ergeben ebenfalls keine bedeutsamen Unterschiede zwischen G8 und G9 (Kühn, 2014). Betrachtet man hingegen, wie sich die G8-Reform auf postsekundare Bildungsentscheidungen nach dem Abitur auswirkt und bezieht mehrere Länder in die Untersuchung ein, zeigen sich deutliche Unterschiede (Marcus & Zambre, 2017; Meyer et al., 2018). G8-Abiturientinnen und -Abiturienten nehmen im Anschluss an das Abitur seltener ein Studium auf, verzögern ihre Studienaufnahme und wechseln während des Studiums häufiger ihr Studienfach oder brechen ihr Studium ab (Marcus & Zambre, 2017). Gleichzeitig zeigt sich, dass die G8-Abiturientinnen und -Abiturien-

ten das „gewonnene Jahr“ anderweitig nutzen, etwa für ein Auslandsjahr oder einen Freiwilligendienst (Meyer et al., 2018).

Gemeinsamkeiten überwiegen – kaum Unterschiede in Leistungen und Kompetenzen zwischen G8- und G9 Schülerinnen und Schülern

Als Fazit lässt sich festhalten: In Teilbereichen sind durchaus Auswirkungen der G8-Umstellung zu erkennen. In der Gesamtschau scheinen jedoch die Gemeinsamkeiten zwischen Schülerinnen und Schülern des 8- und 9-jährigen Gymnasiums zu überwiegen und Unterschiede in den Leistungen und Kompetenzen eher fachspezifisch zu sein. Etwas stärkere Auswirkungen zeichnen sich für das schulische Beanspruchungserleben und in Teilen auch für das Freizeitverhalten ab, wenngleich die Befundlage auch hier keineswegs konsistent ist. Eine Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch einen früheren Arbeitsmarkteintritt konnte durch die Schulzeitverkürzung nur zum Teil erreicht werden, da, wie bereits aufgeführt, viele Absolventinnen und Absolventen nach dem Abitur das „gewonnene Jahr“ anders nutzen. Dennoch wird die Mehrheit der G8-Abiturientinnen und -Abiturienten früher in den Arbeitsmarkt eintreten, sodass davon auszugehen ist, dass deren Lebenseinkommen im Vergleich zu den G9-Abiturientinnen und -Abiturienten höher ausfallen wird. Dies kann als positiver Bildungsertrag gewertet werden.

Das indirekte Ziel der Bildungshomogenität wurde mit der G8/G9-Reform nicht erreicht. Denn die Einführung der 8-jährigen Gymnasialzeit ist bis heute unterschiedlich in den einzelnen Ländern umgesetzt; in Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Hessen stellt das 9-jährige Gymnasium in Zukunft wieder den „Normalfall“ dar. Ausschlaggebend für die Rückkehr zu G9 scheinen in einigen Ländern neben den Klagen der Eltern über ein zu hohes Stoffpensum sowie die geringere Zeit für außerschulische Aktivitäten zudem auch die Ausweitung des Lehrplans auf digitale und politische Bildung sowie die Stärkung der MINT-Fächer durch zusätzliche Unterrichtsstunden gewesen zu sein. Dabei fällt auf, dass es kaum Klagen in den ostdeutschen Ländern gab, wo das Abitur nach 12 Schuljahren eine längere Tradition hat. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass eventuell eine längere Gewöhnungsphase und inhaltlich-organisatorische Nachbesserungen zu positiveren Bewertungen von G8 geführt hätten. Eine generelle Überlegenheit von G8 oder G9 kann folglich nicht belegt werden.

Studienstrukturreform und Einführung der Bachelor-Master-Struktur

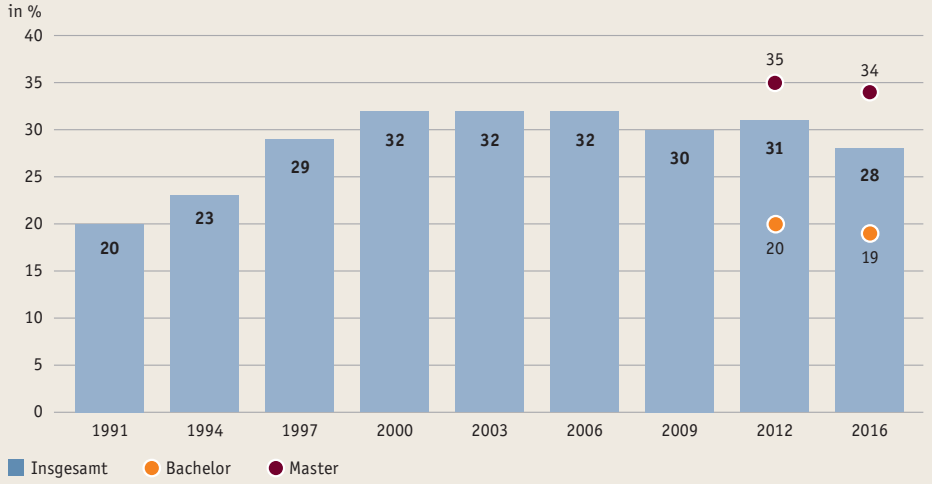
Der Hochschulbereich wurde in den letzten Jahren durch die Studienstrukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses geprägt, mit dem ein über die EU hinausreichender europäischer Hochschulraum geschaffen wurde. In einem mehrjährigen Prozess wurde – unterhalb der Promotion, die später als eigener Zyklus hinzukam – u.a. ein System aus 2 Studienabschnitten, dem Bachelor- und Masterabschluss, etabliert, von denen bereits der erste, der mindestens 3 Jahre dauert, berufsqualifizierend ist. Neben anderen Zielen soll die neue Studienstruktur insbesondere die internationale Mobilität von Studierenden fördern wie auch soziale Ungleichheiten beim Zugang zur Hochschule und im Studienverlauf im Rahmen der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses abbauen. Ein implizites (Zusatz-)Ziel der Bologna-Reform für Deutschland war zudem die Verkürzung der Studiendauer.

Keine Steigerung der Auslandsmobilität im Bachelor, ...

... stattdessen Verlagerung ins Masterstudium

Durch die Einführung des 2-stufigen Systems mit international vergleichbaren Abschlüssen soll der Bologna-Prozess die internationale Mobilität, aus Deutschland heraus („outgoing“) und nach Deutschland hinein („incoming“), im Studium fördern. Insbesondere mit dem Erasmus+-Programm der EU sollen die europäische Identität und die internationalen Kompetenzen (z.B. Sprachkompetenzen) der Studierenden und damit ihre Beschäftigungsfähigkeit auch auf internationalen Arbeitsmärkten gestärkt werden. Ob sich die internationale Mobilität der Studierenden aus Deutschland durch die Bologna-Reform erhöht hat, ist jedoch nicht eindeutig. In den 1990er-Jahren

Abb. H5-5: Studienbezogene Auslandsaufenthalte von Studierenden in höheren Hochschulsemestern* 1991 bis 2016 nach Art des Abschlusses (in %)**



* *1991 bis 1994: ab 8. Hochschulsemester an Universitäten, ab 6. Hochschulsemester an Fachhochschulen; ab 1997: 9. bis 14. Hochschulsemester an Universitäten, 7. bis 11. Hochschulsemester an Fachhochschulen.*
** *Ohne Lehramt.*
Quelle: DSW/DZHW-Sozialerhebungen

→ *Tab. H5-9web*

ist der Anteil international mobiler Studierender nach den Daten der Sozialerhebungen deutlich angestiegen. Seit dem Jahr 2000, also dem Zeitpunkt des einsetzenden Bologna-Prozesses, ist jedoch insgesamt keine weitere Steigerung der Auslandsmobilität mehr zu verzeichnen (**Abb. H5-5**, Middendorff et al., 2017b). Sie scheint sich stattdessen verlagert zu haben: In den Bachelorstudiengängen ist sie zwar geringer als in den traditionellen Studiengängen (Heublein et al., 2015; Heublein, 2016). Gleichzeitig deutet sich eine Verschiebung hin in die Phase zwischen dem Bachelor- und Masterstudium („bridge mobility") oder in das Masterstudium an (**Abb. H5-5**, DAAD & DZHW, 2017). Mit knapp einem Drittel der Studierenden, die im Laufe des Studiums in den verschiedenen Formen international mobil werden, ist das national gesteckte Ziel von 50 % bisher nicht erreicht, das für die am Bologna-Prozess teilnehmenden Staaten gesetzte Ziel (20 %) wird jedoch deutlich übertroffen. Außerdem können das Erasmus-Programm, aber auch andere Formen der internationalen Mobilität positiv auf die Studierenden ohne Auslandsmobilität wirken. Denn Deutschland ist ein wichtiges Zielland für internationale Studierende (vgl. **F2**) und die hohe und in den letzten Jahren weiter gestiegene Zahl ausländischer Studierender (**Tab. F2-5A**) kann die Studienerfahrung bereichern und die interkulturellen Kompetenzen auch von Studierenden fördern, die nicht selbst ins Ausland gehen.

Das Ziel, den Bachelor für die große Mehrzahl der Studierenden als Abschluss zu etablieren, mit dem sie die Hochschule verlassen und in den Arbeitsmarkt eintreten, ist bisher in Deutschland nicht erreicht worden. Studierendenbefragungen zeigen, dass insbesondere an den Universitäten die Mehrzahl der Studierenden in das Masterstudium übergeht, da sie eine Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt wünschen oder in einigen Tätigkeitsfeldern, insbesondere im öffentlichen höheren Dienst, der Masterabschluss erforderlich ist (vgl. **F5**). Die monetären Bildungserträge von Masterabsolventinnen und -absolventen sind höher als die der Bachelorabsolventinnen und -absolventen (Neugebauer & Weiss, 2017).

Soziale Selektivität weiter stabil

Die soziale Ungleichheit beim Studienzugang hat sich mit der Bologna-Reform nicht verringert. Vielmehr gibt es Hinweise darauf, dass eine neue soziale Übergangsschwelle im Hochschulsystem durch die zusätzliche Entscheidung für oder gegen

ein Masterstudium entstanden ist, wobei auch andere Faktoren wie vorgelagerte Bildungsentscheidungen, Leistungsunterschiede und unterschiedliche Kostensensibilitäten an diesem Übergang Einfluss nehmen (Lörz, Quast & Roloff, 2015). Während vor der Reform die wichtigste Schwelle zur Hochschulbildung im Zugang zu einem Studium lag, verzichten Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, nun zusätzlich häufiger auf den Übergang in ein Masterstudium (vgl. Quast, Scheller & Lörz, 2014). Bachelorabsolventinnen und -absolventen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, werden auf dem Arbeitsmarkt niedrigere Bildungserträge erwarten können als Masterabsolventinnen und -absolventen (Neugebauer & Weiss, 2017).

Verkürzung der Gesamtstudiendauer bislang nur teilweise eingetreten

Auch die hochschulpolitisch angestrebte Verkürzung der Studiendauer scheint bislang ebenfalls nur teilweise einzutreten. Beim Bachelorabschluss liegt die Studiendauer, bei steigender Tendenz, oberhalb der Regelstudienzeit; verglichen mit dem früheren Fachhochschuldiplom ist sie aber bisher etwas kürzer. Die Studiendauer nach dem Masterstudium nähert sich den Studienzeiten der früheren Diplom- und Magisterstudiengänge an (**Abb. F4-1**). Mit der Studienstrukturreform war in Deutschland auch die Erwartung verbunden, dass eine 2. Studienphase (Masterstudium) als akademische Weiterbildung erfolgt. Masterstudiengänge, die nach oder parallel zur Berufstätigkeit belegt werden, spielen allerdings, trotz der hohen Übergangsquote in das Masterstudium, bisher keine nennenswerte Rolle (vgl. **F1**).

Festhalten lässt sich: Die Studienstrukturreform wirkt in vielfältiger Weise auf die Bildungswege und -entscheidungen. Sie zeigt bislang kein klares Ergebnismuster: Einige Ziele wurden erreicht, andere (noch) nicht. Es zeigen sich auch unerwartete Auswirkungen, wie z. B. das durch höhere Bildungserträge motivierte starke Interesse am Masterstudium (vgl. **F5**), sowie institutionelle Umsetzungsprobleme, etwa durch den Einbau einer Mobilitätsphase in verkürzte Studiengänge oder neue soziale Selektivitäten in den Bildungsentscheidungen an dem Übergang vom Bachelor- hin zum Masterstudiengang.

Methodische Erläuterungen

Anregungsqualität in der Kindertageseinrichtung
Die Forschung zur Anregungsqualität in der Kindertageseinrichtung unterscheidet 4 Qualitätsbereiche (Kluczniok et al., 2012):

1. Orientierungsqualität umfasst Überzeugungen und Werte der für die pädagogischen Prozesse verantwortlichen Erwachsenen. Dazu zählen z. B. pädagogische Einstellungen wie die Haltung zur Zusammenarbeit mit den Eltern.
2. Strukturqualität beschreibt die Rahmenbedingungen, unter denen Kinder betreut werden. Darunter fallen in der Kindertageseinrichtung z. B. die Gruppengröße und der Personalschlüssel.
3. Interaktionen und Auseinandersetzungen der Kinder mit den Erzieherinnen und Erziehern, mit anderen Kindern und den Spielmaterialien werden unter dem Begriff Prozessqualität erfasst.
4. Dieser Bereich umfasst die Qualität des Familienbezugs und der Vernetzung mit anderen Personen, einschließlich der Zusammenarbeit mit den Eltern oder Hilfen bei besonderen Herausforderungen.

Zur Erfassung von Qualität kommen international und national anerkannte Instrumente (z. B. standardisierte Beobachtungen) zum Einsatz.

Bilanzierung und Herausforderungen

Bildung ist sowohl ein hohes individuelles als auch gesellschaftliches Gut, das persönliche Autonomie und Reflexionsfähigkeit fördert sowie zur kulturellen Identität und zum sozialen Zusammenhalt in einer Gesellschaft beiträgt. Dieses Schwerpunktkapitel konnte darüber hinaus zeigen, dass Bildung auch einen quantifizierbaren Nutzen für das Individuum und den Staat hat. Dennoch bedeutet ein Mehr an Bildung nicht nur positive Erträge für alle. Einerseits sind noch immer zu viele Personen ohne Bildungsabschluss oder von einer Höherqualifikation ausgeschlossen, andererseits gelingt es nicht allen Personen, ihre Bildungsabschlüsse in Erträge umzuwandeln.

Zu quantifizieren, inwiefern Bildung positive Auswirkungen auf vielfältige Dimensionen des Daseins und der Gesellschaft hat, stellte eine Herausforderung dar, die für die Bildungsberichterstattung anspruchsvoll und neu zugleich ist. Anders als in den bisherigen Betrachtungen im Kapitel I vorangegangener Bildungsberichte, die einen vornehmlich deskriptiv-explorativen Charakter hatten, wurde mit dem vorliegenden Schwerpunktkapitel die explizite Wirkrichtung von Bildung auf unterschiedliche Ertragsdimensionen in den Mittelpunkt gestellt. Mit einer solchen Analysestrategie betritt die Bildungsberichterstattung konzeptionelles und empirisches Neuland, das mit einem disziplinären Zuschnitt auf oftmals ökonomisch geprägte und quantitativ fassbare Bildungserträge einhergeht (**H1**). Aufbauend auf der Beschreibung der Wirkungen und Erträge von Bildung wurden erstmals Kontextmerkmale berücksichtigt, die die Erträge von Bildung verbessern oder verschlechtern können; abschließend wurde ein kausaler Wirkungsbezug von Bildung auf die betrachteten Erträge diskutiert. Für die Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung gilt es, die in diesem Schwerpunkt angelegten Analysen künftig im Kapitel I „Wirkungen und Erträge von Bildung“ fortzuführen.

Bildungserträge – Ergebnisse komplexer Wirkungsstrukturen

Bildung wirkt nicht nur auf verschiedene Ertragsdimensionen, sondern ist zugleich auch eine eigene Ertragsdimension. Bereits vor dem Eintritt in das Bildungssystem kann Bildung über den Bildungsstand der Eltern auf die Gesundheit und die kognitive Entwicklung von Kindern wirken und dann über die Verkettung von Bildungsentscheidungen die weiteren Bildungsbiografien beeinflussen. Im Verlauf derartiger Bildungsketten werden Kompetenzen aufgebaut und Bildungszertifikate erworben. Gleichzeitig ist jeder Mensch zusätzlich zu den Erfahrungen im eigenen Elternhaus weiteren, unterschiedlichsten Kontexteinflüssen unterworfen, die unabhängig von seinen Fähigkeiten Bildungserfolge verhindern oder fördern können. Diese Komplexität ist methodisch schwierig abzubilden. Im Schwerpunktkapitel wurde dem Rechnung getragen, indem einzelne Ertragsdimensionen mit Bildungsstationen und Bildungsniveaus in Verbindung gebracht und so in ihrem direkten Zusammenhang beschrieben wurden.

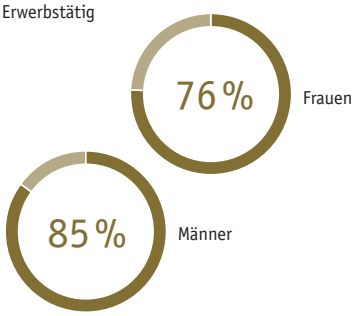
Individuelle Erträge von Bildung

Auf der individuellen Ebene lässt sich eine Vielzahl an Ertragsdimensionen beschreiben, von denen hier nur eine Auswahl betrachtet werden konnte. Bildungserträge sind Teil und Resultat von langjährigen Bildungsketten, über die Personen ihre Kompetenzen bereits seit der frühen Kindheit aufbauen (**H5**) und im weiteren Bildungsverlauf ausbauen. Sie können in formale Bildungszertifikate münden oder aber auch durch den Kompetenzaufbau im Berufsleben und der beruflichen Weiterbildung aktiv weitergestaltet oder neu aufgebaut werden.

Im Überblick

Genderungleichheiten fallen je nach Ertragsdimension unterschiedlich aus

Erwerbstätig



Akademiker gegenüber
Person mit Sekundarabschluss II

Erwerbstätig in Prozentpunkten

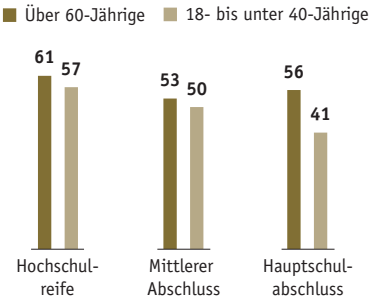
Stundenlohn in Euro

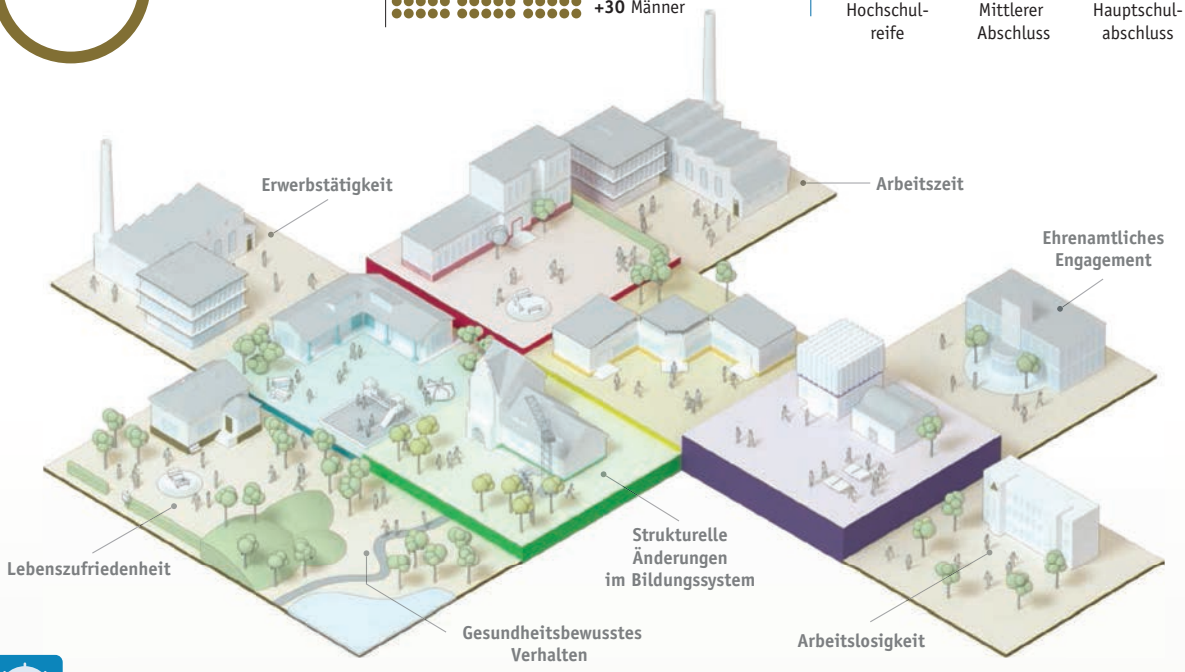
Lebenszufriedenheit in Prozentpunkten

Bildung wirkt weit über den Arbeitsmarkt auf individuelle Erträge

Höhere Wahlbeteiligung mit steigendem Schulabschluss. 18- bis unter 40-Jährige gehen seltener wählen als über 60-Jährige.

Wahlbeteiligung in % nach Altersgruppen

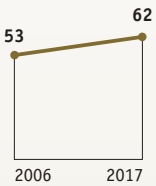




Änderungen im Bildungssystem entfalten unterschiedliche Wirkungen

Ausbau der Kindertagesbetreuung führt zu höherer Inanspruchnahme – keine bedeutsamen Kompetenzunterschiede bei G8/G9.

Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung in %



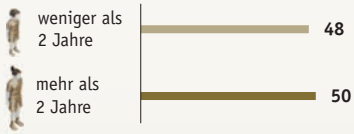
Kompetenzen in Mathematik

G8 Gymnasien
≅
G9 Gymnasien

Bildungsanstrengungen zahlen sich auch innerhalb des Bildungssystems aus, etwa bei früher Bildung für schulische Kompetenzen

Mathematik und Lesekompetenzen zu Beginn der Grundschulzeit unterscheiden sich nach der Dauer des Besuchs der Kindertageseinrichtung.

Mathematik und Lesen in Kompetenzpunkten



Soziale Disparitäten in Bildungsbeteiligung und -ergebnissen führen auch zu ungleichen Erträgen

Bildung lohnt sich, aber nicht jede und jeder hat uneingeschränkt Zugang zu Bildung – soziale Herkunft, Migration, Region und Geschlecht als Hauptdifferenzierungsmerkmale.

Die Ergebnisse zeichnen dabei ein weitgehend einheitliches Bild: Für das Individuum lohnt sich Bildung in der Regel im Erwerbsleben und darüber hinaus. Personen sind mit höherem Bildungsstand häufiger erwerbstätig und damit besser in den Arbeitsmarkt integriert als Personen mit niedrigerem oder ohne Bildungsabschluss (**H2**). Gleichzeitig finden Frauen und Männer mit einem höheren Bildungsstand schneller einen Arbeitsplatz und sind damit seltener arbeitslos. Sie arbeiten wöchentlich länger als geringqualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.

Über allen Bildungsniveaus hinweg liegt die Frauenerwerbstätigkeit unter jener der Männer. Dies liegt wesentlich daran, dass immer noch viele Frauen nach der Familiengründung eine Zeit lang aus der Erwerbstätigkeit ausscheiden. Je niedriger die Qualifikation ist, desto häufiger ist dies der Fall. Frauen, die einen hohen Bildungsstand haben, entscheiden sich auch nach der Familiengründung eher für die Erwerbstätigkeit. Akademikerinnen verbinden häufiger als Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ihre Familie mit einer Berufstätigkeit. Die Männererwerbstätigkeit ist von dem Familieneinfluss dagegen durchweg unberührt.

Auch verdienen Personen mit einem höheren Bildungsstand mehr als Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand (**H3**). Die bildungsabhängig bessere Integration in den Arbeitsmarkt führt also folglich auch zu einer höheren Entlohnung. Dennoch kommt es – unabhängig von dem Bildungsstand – zu dem bekannten „gender pay gap“: Frauen verdienen über alle Bildungsniveaus weniger als Männer, die die gleiche Tätigkeit ausüben. Dieser „gender pay gap“ ist in den letzten Jahren zurückgegangen, insbesondere weil die Berufserfahrung von Frauen zugenommen hat. Der „gender pay gap“ ist im Wesentlichen ein „motherhood pay gap“, weil Frauen mit Kindern in der Summe weniger Berufserfahrung aufweisen als Frauen ohne Kinder und Männer; diese fehlende Berufserfahrung schlägt sich in der Höhe der Entlohnung nieder. Die Analysen im Schwerpunktkapitel zeigen, dass insbesondere bei hochqualifizierten Frauen und Männern das Bruttomonatseinkommen näher beieinanderliegt als bei niedrigeren Bildungsniveaus. Dies liegt u. a. daran, dass Akademikerinnen, wie bereits erwähnt, auch im Falle einer Familiengründung eher erwerbstätig bleiben.

Die Unterschiede in der Entlohnung von Männern und Frauen rühren zum Teil auch daher, dass Frauen seltener als Männer in Führungspositionen aufsteigen und ihnen daher der Zugang zu den höchsten Gehältern verwehrt bleibt. Die Entlohnung von Akademikerinnen und Akademikern variiert auch nach dem gewählten Studienfach – MINT-Studienfächer sowie Medizin führen zu höheren Jahresbruttoeinkommen als Studienfächer der Geistes- und Sozialwissenschaften. Die Unterschiede zwischen den Fächern scheinen zudem größer bei Abschlüssen von Universitäten zu sein als von Fachhochschulen.

Die Wirkung von Bildung beschränkt sich aber nicht auf die Integration einer Person in den Arbeitsmarkt und die daraus resultierenden monetären Bildungserträge. Wenngleich die Wirkungen von Bildung außerhalb des Arbeitsmarktes oftmals noch mehrschichtiger und komplexer sind als bei den arbeitsmarktbezogenen und monetären Bildungserträgen und daher auch schlechter in ihrer Wirkung auf Bildung zurückzuführen sind, deuten sich auch hier deutlich positive Bildungserträge an (**H4**). Mit zunehmender Bildung steigt das Interesse an gesellschaftlichen Belangen und wird – was oftmals ungleich wichtiger für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist – auch in die Tat umgesetzt, sei es durch die aktive Stimmenabgabe bei der (Bundestags-) Wahl, der Teilnahme an Versammlungen, der Unterzeichnung von Petitionen oder bei der politischen Meinungsäußerung. All diese Erkenntnisse weisen darauf hin, dass auch ein politisch aktiver Mensch durch Bildungsprozesse geprägt wird und sich also weit über die Zeit im Bildungssystem hinaus für politische Themen interessiert, seine politische Meinung äußert und damit zu einer lebendigen Demokratie beiträgt.

Über diese politischen Bildungserträge hinaus wurde deutlich, dass Bildung das gesundheitsbewusste Verhalten einer Person positiv beeinflussen kann. Ein geschärftes Gesundheitsbewusstsein kann neben dem Lernen im Elternhaus oder in dem schulischen Umfeld auch durch gezielte Maßnahmen der Gesundheitserziehung in einem fächerübergreifenden Lernbereich übermittelt werden. Dies mag nicht notwendigerweise in einer gesundheitsbewussten Lebensführung münden, dennoch können Gesundheitsprogramme durch gezielte Informationsübermittlung langfristige Verhaltensweisen verfestigen und so zusammen mit den individuellen Dispositionen und vielfältigen anderen Kontextmerkmalen die Gesundheit einer Person positiv beeinflussen. Unabhängig von den genetischen Veranlagungen einer Person und anderen Sozialisierungsprozessen können so Krankheiten, wie am Beispiel der Adipositas gezeigt wurde, in ihrer Ausweitung eingeschränkt werden.

Staatliche Erträge von Bildung

Die Analyse von fiskalischen Bildungserträgen zeigt, dass sich Investition in Ausbildung und Studium auch positiv für den Staat auswirken (**H3**). Aus einer rein fiskalischen Sicht scheinen bei Konstanz des Abgaben-, Steuer- und Transfersystems vor allem solche Investitionen ertragreich, die möglichst allen Jugendlichen die Chancen öffnen, mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erreichen. Dies kann sowohl über die Berufsausbildung wie auch über das Studium erreicht werden. Idealerweise sollten sich dabei die Ausbildungs- und Studieninhalte ergänzen und stärker noch als bisher auf eine möglichst lange Wirkungsdauer fokussiert werden, die auch bei anhaltendem technischem und wirtschaftlichem Fortschritt ihren Wert für die Lernenden behält. Darüber hinaus orientieren sich öffentliche Bildungsinvestitionen, ob in die allgemeine oder berufliche Bildung, nicht ausschließlich an Rentabilitätsgründen; vielmehr sind sie dem Ziel der Chancengerechtigkeit verpflichtet, um auch Kindern und Jugendlichen, die von ihrem Familienhintergrund benachteiligt sind, eine angemessene Bildung zu ermöglichen.

Bei nichtmonetären Erträgen ist die Analyse von staatlichen oder gesellschaftlichen Erträgen weitaus schwieriger, denn sie sind oftmals mehr als die Kumulation der individuellen Erträge. Und auch die damit verbundenen Kosten sind nur unter Berücksichtigung weitreichender analytischer Prämissen zu beziffern. Beispielsweise kann man zwar auf individueller Ebene den Einfluss des Bildungsstands auf das politische Interesse, die Wahlbeteiligung und andere Arten des politischen Engagements sowie auf das freiwillige und ehrenamtliche Engagement einer Person analysieren. Eine Darstellung, welche Erträge sich hieraus für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Funktionsfähigkeit der Demokratie ergeben, ist jedoch weitaus komplexer. Dennoch können auch von den individuellen nichtmonetären Erträgen außerhalb des Arbeitsmarktes Rückschlüsse auf die gesellschaftliche Ebene gezogen werden. So kann ein durch Bildung erhöhtes politisches und gesellschaftspolitisches Engagement von Individuen zu einem verstärkten gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen. Ein auf Bildung zurückführbares erhöhtes ehrenamtliches Engagement kann wiederum dazu beitragen, dass für bestimmte Bereiche, in denen der Staat nicht aktiv ist bzw. sein kann, adäquate Angebote existieren.

Eine höhere Bildung kann auch mit positiven Erträgen im Gesundheitsbereich einhergehen. Auch wenn die Ursachen vieler Krankheitsbilder zweifelsohne nicht monokausal zu erklären sind und statt über den Bildungsstand einer Person vielmehr über die durch Bildung ausgeprägten Handlungsweisen wirken, so hat die individuelle Bildung mittelbar zur Folge, dass öffentlich finanzierte Gesundheitsdienstleistungen in einem geringeren Ausmaß genutzt werden müssen. Es können, vor dem Hintergrund einer fiskalischen Betrachtung, Ausgaben im öffentlich finanzierten

Gesundheitssystem eingespart werden. Zudem kann eine bildungsinduzierte Verbesserung des Gesundheitszustands, als zentraler Bestandteil von gelungenen Erwerbsbiografien, mit einer Erhöhung des Erwerbseinkommens oder einer Reduktion der Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden, verbunden sein. Auch dies kann auf fiskalischer Ebene zu Mehreinnahmen und Minderausgaben führen, wenn beispielsweise an ein erhöhtes Einkommensteueraufkommen und verringerte Maßnahmen im Bereich der sozialen Transferleistungen gedacht wird.

Wird aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive die Lebenszufriedenheit als sinnvolle Ergänzung der Wohlstandsmessung eines Landes betrachtet, dann kann von einer bildungsbedingten Steigerung der Lebenszufriedenheit schließlich auch der Wohlstand profitieren. Während bei einer reinen Fokussierung auf das Bruttoinlandsprodukt als Maß für gesellschaftlichen Wohlstand vorrangig auf den materiellen Wohlstand abgestellt wird, erweitert eine Betrachtung der Lebenszufriedenheit die Wohlstandsmessung um nichtmonetäre Dimensionen.

Folglich kommt Bildung auch auf gesellschaftlicher Ebene eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu, auch wenn sich diese Erträge nicht immer im Einzelnen quantifizieren lassen.

Wirkungen vollzogener Struktur- und Steuerungsmaßnahmen im Bildungssystem

Bildungserträge können sich auch als Resultat von gezielten Struktur- und Steuerungsmaßnahmen einstellen. Dabei steht nicht im Fokus, ob Bildung an sich mit individuellen oder staatlichen Erträgen verbunden ist. Strukturelle Veränderungen, wie z. B. der Ausbau der Kindertagesbetreuung oder die Einführung der Ganztagsschule, können z. B. erforderlich sein, um das Bildungssystem zukunftsfähig zu machen, ohne dass konkrete Veränderungen unmittelbar zu erwarten sind und diese voraussichtlich erst in der Zukunft zu individuellen und staatlichen Erträgen führen. Zeigen die Maßnahmen Wirkungen, dann kann dies auch zur bildungspolitischen Legitimation einer Steuerungsmaßnahme beitragen. Eine solche Analyse der Wirkungen politischer Steuerungsmaßnahmen ist allerdings äußerst langwierig: So ist es bedeutsam, ob eine intendierte Veränderung auch im System ankommt, akzeptiert und implementiert wird und sich dann auch die gewünschten Ergebnisse einstellen.

Die Betrachtung der ausgewählten Struktur- und Steuerungsmaßnahmen im Bildungssystem ergibt, dass die antizipierten Wirkungen nur teilweise eingetreten sind (**H5**). Zwar ging mit dem Ausbau ganztägiger Bildungsangebote für Kinder im Grundschulalter auch ein Anstieg in der Erwerbstätigkeit und insbesondere im Erwerbsvolumen von Müttern einher. Dagegen kann die G8-Reform zwar gesamtwirtschaftlich mit erheblichen mittel- bis langfristigen Wirkungen verbunden sein, diese wurden allerdings bisher noch nicht systematisch abgeschätzt – zumal die Reform in einigen Ländern bereits zurückgenommen wurde, was in anderen noch ansteht. Auch im Hinblick auf den Bologna-Prozess liegen keine systematischen Abschätzungen der gesamtwirtschaftlichen Effekte vor, da bisher keine Daten zu den Einkommensverläufen von Bachelor- und Masterabsolventinnen und -absolventen in Deutschland über den gesamten Erwerbszeitraum vorhanden sind. Erste empirische Ergebnisse für Deutschland deuten jedoch bisher auf eine insgesamt durch den größeren Anteil an Bachelorabschlüssen etwas kürzere Studiendauer hin, sodass es auch hier zu einem früheren Erwerbseintritt und damit einer verlängerten Erwerbszeit kommen könnte. Dies würde sich dann etwa auch in einem erhöhten Einkommensteueraufkommen niederschlagen.

Herausforderungen und Ausblick

Der bekannte und oftmals zitierte Satz „Bildung lohnt sich" lässt sich mit den Analysen in diesem Schwerpunktkapitel ein erneutes Mal bestätigen. Gleichzeitig konnte verdeutlicht werden, dass Bildungserträge stark von individuellen, gesellschaftlichen und staatlichen Kontextmerkmalen beeinflusst sind. So unterscheiden sich Bildungsbeteiligung und -ergebnisse oftmals in Abhängigkeit der individuellen Förderung im Elternhaus und in der institutionalisierten frühen Bildung oder aber von Geschlecht und nach Migrationshintergrund. Nur weil Bildung sich lohnt, bedeutet dies nicht, dass sich diese Bildungserträge für alle Personen gleichermaßen erwarten lassen. Die Konstanz der sozialen Disparitäten in den vergangenen Jahrzehnten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, 2014, 2016) legt es nahe, auch in der Zukunft die Entwicklung dieser Ungleichheiten im Rahmen der Bildungsberichterstattung nachdrücklich zu thematisieren. Mit der andauernden Beobachtung der Bildungserträge von Personen, für die sich Bildung nicht in dem Maße lohnt, sollten auch die Bildungserträge der Personengruppe, die kein formales Bildungszertifikat erreichten, in den Fokus rücken.

Im Zusammenhang mit diesem Schwerpunktkapitel haben sich zudem Fragen und Themenbereiche ergeben, die offenbleiben mussten und die weitere Forschung in der Zukunft notwendig machen. Primär ist eine inter- und multidisziplinäre Öffnung im Zugang zu der Forschung über Bildungserträge zu nennen, die auch erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Fragestellungen und Perspektiven nahelegt. So sollten beispielsweise wichtige Faktoren wie die Qualität von Bildungseinrichtungen und -prozessen in ihrer Wirkung auf die Bildungserträge stärker berücksichtigt werden.

Im Schwerpunktkapitel wurde Bildung als höchster Bildungsstand einer Person betrachtet und in den Analysen in Referenz zu einem Abschluss im Sekundarbereich II aufgegriffen. An diese Vereinfachung des Bildungskonzeptes knüpfen weitere Fragestellungen an, wie beispielsweise die Verknüpfung von Bildungszertifikat und den damit verbundenen Kompetenzen, die Höherqualifizierung innerhalb der beruflichen und akademischen Ausbildungssysteme und die Durchlässigkeit zwischen beiden sowie die Auswirkungen der hier angesprochenen Fragestellungen auf die Bildungserträge jeder und jedes Einzelnen.

Wenngleich die Kategorien des Bildungsstandes einer Person das Ende ihrer formalen Bildungskette erfassen, erwirbt jede und jeder Einzelne während der Bildungszeit und in vielfältigen außerschulischen Kontexten unterschiedliche Kompetenzen. Eine Erfassung dieser Kompetenzen und ihre Verknüpfung mit informellen und formalen Bildungszertifikaten sowie der Stellenwert in ihrer Wirkung auf mögliche Bildungserträge ist bisher ungeklärt. Insbesondere in Bezug auf die nichtmonetären Erträge von Bildung liegt jedoch die Annahme nahe, dass es vorwiegend diese Kompetenzen einer Person sind, die beispielsweise zu bestimmten Handlungsweisen führen. Dagegen sind die erworbenen Kompetenzen insbesondere auf dem Arbeitsmarkt nicht notwendigerweise für den Arbeitgeber sichtbar; primär das formale Bildungszertifikat ermöglicht in dieser Situation den Zugang in den Arbeitsmarkt. Es bleibt jedoch weiterhin offen, welche der beiden Faktoren im weiteren Berufsverlauf wichtiger sind.

Hinzu kommt, dass mit der weiter voranschreitenden Bildungsexpansion und der in den letzten Jahren politisch geförderten Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems eine Vielzahl an alternativen Bildungswegen entstanden sind; flexible Bildungskarrieren werden zur Normalität. Diese beiden Entwicklungen haben sowohl Auswirkungen auf die Ausdifferenzierung, die soeben angesprochene Kompetenzentwicklung sowie die Individualisierung der Bildungsketten von der frühkindlichen Bildung bis hin zu einem Erstabschluss als auch auf die weitere Entwicklung der

Bildungsketten durch formale Höherqualifizierung und berufliche Weiterbildung über den Lebenslauf. Diese Entwicklung sollte weiterverfolgt werden. Dies verlangt sowohl eine Betrachtung der formalen Höherqualifizierung innerhalb des beruflichen Ausbildungssystems als auch die Bewertung der akademischen Weiterqualifizierung oder der informellen Weiterbildung in Unternehmen und Betrieben. Die empirische Nachzeichnung solcher Bildungsketten ist aufwendig; die daraus resultierenden Konsequenzen für die individuellen und fiskalischen Bildungserträge sind derzeit nur begrenzt absehbar und stellen ein weiteres Desiderat für die Forschung und die Bildungsberichterstattung dar. Eine genauere Betrachtung dieser vielschichtigen und komplexen Bildungsketten könnte auch einen Beitrag zur Neujustierung von beruflicher und akademischer Bildung und ihrer Gleichstellung ermöglichen – wenn es gelingt, Weiterbildung und anderweitige im Berufsverlauf erworbene Kompetenzen angemessen mit einzubeziehen.

Schließlich wurde mit der Betrachtung der Wirkungen von Struktur- und Steuerungsmaßnahmen der letzten Jahre deutlich, dass eine systematisch-begleitende Evaluationsforschung oftmals fehlt (**H5**). Diese maßnahmenbegleitende Forschung ist jedoch notwendig für eine fundierte wissenschaftliche Bewertung der politischen Struktur- und Steuerungsmaßnahmen. Als Beispiel für eine solche Forschung kann die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Schulstrukturreform im Land Berlin dienen (Neumann, Becker, Baumert, Maaz & Köller, 2017; Maaz, Baumert, Neumann, Becker & Dumont, 2013). In dem Projekt wurde mit einem komplexen Untersuchungsdesign eine Reform über einen langen Zeitraum von der Implementation bis zur konzeptionellen Weiterentwicklung begleitet und evaluiert und so zwei zentralen Herausforderungen der Evaluationsforschung Genüge geleistet. Zum einen brauchen Strukturveränderungen Zeit, um implementiert und akzeptiert zu werden; denn neben kurzfristigen Folgen können insbesondere mittel- bis langfristige Wirkungen auf gesamtwirtschaftlicher Ebene erwartet werden, die Zeit für die Entfaltung benötigen. Zum anderen bedarf es komplexer empirischer Forschungsdesigns, um Strukturmaßnahmen empirisch und von Anfang an begleitend zu untersuchen und ihre Wirkungen abschätzen zu können. Unabhängige Evaluationen sind eine Voraussetzung, um Wirkungen von Struktur- und Steuerungsmaßnahmen überhaupt erst identifizieren zu können. Auf diese Weise liegen den politischen Entscheidungsträgern fundierte Erkenntnisse vor, auf deren Grundlage über zukünftige bildungspolitische Weichenstellungen beraten und mögliche Entscheidungen in die Wege geleitet werden können.

Bildung kann in ganz unterschiedlicher Weise wirken und zu Erträgen führen. Nicht alle Facetten von Bildungserträgen lassen sich empirisch fassen und beschreiben – dies hat die vorangehende Darstellung hinlänglich deutlich gemacht. Folglich kann dieser Schwerpunkt im Rahmen des Bildungsberichts auch nur Ausschnitte eines hochkomplexen Themas darstellen. Die anfangs aufgeworfene disziplinäre Fokussierung des Schwerpunktkapitels auf bildungsökonomische Analysen führt insgesamt zu einem spezifischen Blick auf Bildungserträge und vorwiegend zu einem positiven Bild der Wirkungen und Erträge von Bildung. Es verdeutlicht zugleich die Notwendigkeit und das Potenzial für weiterführende inter- und multidisziplinäre Forschung, die auch in künftigen Bildungsberichten aufgegriffen werden sollte.

Literaturverzeichnis

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (2), 237–275.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008). Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Baas, M. & Baethge, M. (Hrsg.) (2017). Entwicklung der Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben. Güterlsoh: Bertelsmann Stiftung.

Balestra, S. & Backes-Gellner, U. (2017). Heterogeneous Returns to Education over the Wage Distribution: Who Profits the Most? Labour Economics, 44, 89–105.

Baumert, J. (2000). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (1. Aufl., S. 95 ff.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwssenschaften.

Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62 (1), 139–163.

Bellin, N. & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? Empirische Pädagogik, 24 (2), 93–112.

Bischof, L. M., Hochweber, J., Hartig, J. & Klieme, E. (2013). Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts– Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 59, 172–199.

Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14.

Borgonovi, F., d'Hombres, B. & Hoskins, B. (2010). Voter Turnout, Information Acquisition and Education: Evidence from 15 European Countries. The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy, 10 (1), 1–34.

Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C. & Walther, G. (Hrsg.) (2008): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, W., Lankes, E.-A., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.) (2005). IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann.

Büttner B. & Thomsen S. L. (2015): Are We Spending Too Many Years in School? Causal Evidence of the Impact of Shortening Secondary School Duration, German Economic Review 16 (1), 65–86.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018). IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2013). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2018). Berufsbildungsbericht 2018. Bonn [u. a.]: BMBF, Referat Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Camehl, G. & Peter, H. F. (2017). Je höher die Kita-Qualität, desto prosozialer das Verhalten von Kindern. DIW Wochenbericht, Nr. 51 + 52, 1197–1204.

Clark, D. & Royer, H. (2013). The Effect of Education on Adult Health and Mortality: Evidence from Britain. American Economic Review, 103 (6), 2087–2120.

Conti, G., Heckmann, J. J. & Pinto, R. (2016). The Effect of two Influential Early Childhood Interventions on Health and Healthy Behaviors. The Economic Journal, 126, F28–F65.

Cunha, F. & Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. American Economic Review, 97 (2), 31–47.

DAAD/DZHW (2017a). Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge. Berlin und Hannover.

DAAD & DZHW (Hrsg.) (2017b). Wissenschaft weltoffen 2017. Bielefeld: W. Bertelsmann.

de Vogel, S. (2017). Wie beeinflussen Geschlecht und Bildungsherkunft den Übergang in individuelle und strukturierte Promotionsformen? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69 (3), 437–471.

Dionisius, R., Illiger, A. & Schier, F. (2015). Allgemeinbildende Höherqualifizierung im Übergangsbereich. Ein Erfolgsindikator aus der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE). In Solga, H. & Weiß, R. (Hrsg.), Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem: Forschungsstand, Kritik, Desiderata (S. 117–137). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Dee, T. S. (2004). Are There Civic Returns to Education? Journal of Public Economics, 88 (9–10), 1697–1720.

Doyle, W. & Skinner, B.T. (2017). Does Postsecondary Education Result in Civic Benefits? The Journal of Higher Education, 88 (6), 863–893.

Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2013). Internal and External Influences on Vocabulary Development in Preschool Children. School Effectiveness and School Improvement, 24 (2), 138–154.

Fabrice, E. & Jones, A. M. (2011). Schooling and Smoking Among the Baby Boomers – An Evaluation of the Impact of Educational Expansion in France. Journal of Health Economics, 30 (4), 811–831.

Felfe, C. & Lalive, R. (2018). Does Early Child Care Affect Children's Development? Journal of Public Economics, 159, 33–53.

Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher L. & Züchner, I. (Hrsg.) (2011). Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. Weinheim: Juventa.

Fischer, N., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagsschule – Wirkungen der Ganztagsteilnahme und der Angebotsqualität. In Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher L. & Züchner, I. (Hrsg.) Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (S. 246–266). Weinheim: Juventa.

Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagsschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? Zeitschrift für Pädagogik, 780–796.

Fitzenberger, B., Sommerfeld, K. & Steffes, S. (2013). Causal Effects on Employment After First Birth – A Dynamic Treatment Approach. Labour Economics, 25, 49–62.

Flossmann, A. L. & Pohlmeier, W. (2006). Causal Returns to Education. A Survey in Empirical Evidence for Germany. Journal of Economics and Statistics, 226, 6–23.

Gambaro, L., Marcus, J. & Peter, F. (2016): Ganztagsschule und Hort erhöhen die Erwerbsbeteiligung von Müttern mit Grundschulkindern. DIW Wochenbericht 47, 1123–1131.

Gawronski, K., Kreisz, H. & Middendorf L. (2017). Versuch einer Kreistypisierung für ein kommunales Bildungsmanagement. WISTA, 03, Wiesbaden, 76–87.

Gebel, M. & Pfeiffer, F. (2010). Educational Expansion and its Heterogeneous Returns for Wage Workers. Schmollers Jahrbuch – Journal of Applied Social Science Studies, 130 (1), 19–42.

Grimard, F. & Parent, D. (2007). Education and Smoking: Were Vietnam War Draft Avoiders also more likely to Avoid Smoking? Journal of Health Economics, 26 (5), 896–926.

Haag, L. & Streber, D. (2017). Stand der Nachhilfeforschung in Deutschland. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, 1–21.

Heck-Nick, M. (2017). Jugendarbeit zählt – Warum eine Leistungsstatistik der katholischen Jugendarbeit in Bayern? deutsche jugend, 65 (12), 513–521.

Heublein, U. (2016). Der Bologna-Prozess und die Entwicklung der studentischen Auslandsmobilität. In Müller, W. (Hrsg.), Ist der Bologna-Prozess gescheitert? (S. 79–100). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Richter, J. & Schreiber, J. (2015). Internationale Mobilität im Studium 2013. Hannover: DZHW.

Hochschulrektorenkonferenz (2018). Studieninteressierte und Studierende mit Fluchthintergrund an deutschen Hochschulen. Eine Umfrage der Hochschulrektorenkonferenz bei ihren Mitgliedshochschulen. März 2018.

Huebener, M. & Marcus, J. (2015). Auswirkungen der G8-Schulzeitverkürzung: Erhöhte Zahl von Klassenwiederholungen, aber jüngere und nicht weniger Abiturienten. DIW Wochenbericht, Nr. 28/2015. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

Huebener, M. & Marcus, J. (2017). Compressing Instruction Time Into Fewer Years of Schooling and the Impact on Student Performance. Economics of Education Review, 58, 1–14.

Huebener, M., Kuger, S. & Marcus, J. (2017): Increased Instruction Hours and the Widening Gap in Student Performance. Labour Economics, 47, 15–34.

Hübner, N., Wagner, W., Kramer, J. Nagengast, B. & Trautwein, U. (2017). Die G8-Reform in Baden-Württemberg: Kompetenzen, Wohlbefinden und Freizeitverhalten vor und nach der Reform. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20 (4), 748–771.

Ilg, W., Heinzmann, G. & Cares, M. (Hrsg.) (2014). Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg. Stuttgart: buch+musik.

Kemptner, D., Jürges, H. & Reinhold, S. (2011). Changes in Compulsory Schooling and the Causal Effect of Education on Health: Evidence from Germany. Journal of Health Economics, 30 (2), 340–354.

Kenkel, D., Lillard, D. & Mathios, A. (2006). The Roles of High School Completion and GED Receipt in Smoking and Obesity. Journal of Labor Economics, 24 (3), 635–660.

Kirkeboen, L. J., Leuven, E. & Mogstad, M. (2016). Field of Study, Earnings, and Self-Selection. The Quarterly Journal of Economics, 131 (3), 1057–1111.

Kleinert, C. & Jacob, M. (2012). Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In: Becker, R. & Solga, H. (Hrsg.), Soziologische Bildungsforschung (S. 211–233). Wiesbaden: Springer VS.

Klemm, K. & Zorn, D. (2017). Gute Ganztagsschule für alle. Kosten für den Ausbau eines qualitätsvollen Ganztagsschulsystems in Deutschland bis 2030. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klemm, K. & Zorn, D. (2018). Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Kluczniok, K., Sechtig, J. & Roßbach, H.-G. (2012). Qualität im Kindergarten. Wie gut ist das Niveau der Kindertagesbetreuung in Deutschland und wie wird es gemessen? DJI Impulse, 2, 33–36.

Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2017). Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kracke, N., Buck, D. & Middendorff, E. (2018). Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. DZHW-Brief 3/2018. Hannover: DZHW.

Krebs, T. & Scheffel M. (2017). Lohnende Investitionen. Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 18 (3), 245–262.

Krekel, C. (2017). Can Raising Instructional Time Crowd Out Student Pro-Social Behaviour? Evidence from Germany. SOEPpaper 903.

Kühn, S.M. (2014). Sind 12 Schuljahre ausreichend für den Zugang zur Hochschule? Der doppelte Abiturjahrgang aus empirischer Perspektive. Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (3), 8–33.

Kühn, S.M., Ackeren, I. van, Bellenberg, G., Reintjes, C. & Brahm, G. (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (1), 115–136.

Kühnle, D. & Oberfichtner, M. (2017). Does Early Child Care Attendance Influence Children's Cognitive and Non-Cognitive Skill Development? Discussion Paper Series IZA DP, No. 1066. IZA Institute of Labor Economics.

Kuhn, H.P. & Fischer, N. (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagsschule. Einflüsse der Ganztagsteilnahme und der Angebotsqualität. In Fischer, N., Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher L. & Züchner, I. (Hrsg.) Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittbefunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (S. 207–226). Weinheim: Juventa.

Lange, V. (2017). Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Leeper, T.J. & Arnold, J. (2017). Package ‚Margins'.

Lehrl, S., Anders, Y. & Kuger, S. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. Unterrichtswissenschaft, 42 (2), 132–151.

Lehrl, S., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2016). Longerterm Associations of Preschool Education: The Predictive Role of Preschool Quality for the Development of Mathematical Skills through Elementary School. Early Childhood Research Quarterly, 36, 475–488.

Lengfeld, H. & Ordemann, J. (2016). The Long Shadow of Occupation. Volunteering in Retirement. Rationality and Society, 28 (1), 3–23.

Lörz, M., Quast, H. & Roloff, J. (2015). Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? Zeitschrift für Soziologie, 44 (2), 137–155.

Lossen, K., Tillmann, K., Holtappels, H.G., Rollett, W. & Hannemann, J. (2016). Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in Ganztagsgrundschulen. Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerteilnahme und der Angebotsqualität. Zeitschrift für Pädagogik, 62 (6), 760–779.

Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (2013). Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Münster: Waxmann.

Marcus, J. & Zambre, V. (2018): The Effect of Increasing Education Efficiency on University Enrollment: Evidence from Administrative Data and an Unusual Schooling Reform in Germany. Journal of Human Resources.

Meiner, C. (2014). Jeder nach seinen Möglichkeiten. Zur finanziell ungleichen Belastung von Familien durch Kindertagesbetreuung in Nordrhein-Westfalen. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der TU Dortmund.

Meyer, T., Thomsen, S.L. & Schneider, H. (2018). New Evidence on the Effects of the Shortened School Duration in the German States: An Evaluation of Post-secondary Education Decisions. German Economic Review.

Meyer. T. & Thomsen, S.L. (2015). Schneller fertig, aber weniger Freizeit? Eine Evaluation der Wirkungen der verkürzten Gymnasialzeit auf die außerschulischen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Schmollers Jahrbuch, 135 (3), 249–278.

Middendorff, E. et al. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Bonn und Berlin: BMBF.

Milligan, K., Moretti, E. & Oreopoulos, P. (2003). Does Education Improve Citizenship? Evidence From the United States and the United Kingdom. Journal of Public Economics, 88 (9–10), 1667–1695.

Müller, K.-U., Spieß, C.K. & Wrohlich, K. (2014). Kindertagesbetreuung. Wie wird ihre Nutzung beeinflusst und was kann sie für die Entwicklung von Kindern bewirken? Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 83 (1), 49–67.

Müller, K.-U., Spieß, C.K., Tsiasioti, C., Wrohlich, K., Bügelmayer, E., Haywood, L., Peter, F., Ringmann, M. & Witzke, S. (2013). Evaluationsmodul: Förderung und Wohlergehen von Kindern. Politikberatung kompakt, 73. DIW Berlin.

Neugebauer, M. & Weiss, F. (2017). Does a Beachelor's Degree Pay Off? Labor Market Outcomes of Academic versus Vocational Education after Bologna. School of Business and Economics Discussion Papers, Freie Universität Berlin, 2017/11.

Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, M. & Köller, O. (2017). Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin. Münster: Waxmann.

OECD (2017). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Deutsche Ausgabe. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ordemann, J. & Ebelt, U. (2017). Adipositas-und metabolische Chirurgie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Oreopoulos, P. & Salvanes, K.G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. Journal of Economic Perspectives, 25 (1), 159–184.

Oreopoulos, P. (2007). Estimating Average and Local Average Treatment Effects of Education when Compulsory Schooling Laws really Matter. American Economic Review, 96, 152–175.

Pelkonen, P. (2012). Length of Compulsory Education and Voter Turnout — Evidence From a Staged Reform. Public Choice, 150 (1–2), 51–75.

Pfeiffer, F. & Pohlmeier, W. (2011). Causal Returns to Schooling and Individual Heterogeneity. Review of Economic & Business Studies 4 (2), 29–41.

Pfeiffer, F. & Stichnoth, H. (2015). Fiskalische und individuelle Bildungsrenditen – aktuelle Befunde für Deutschland. Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 16 (4), 393–411.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004). PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.

Pischke, J.-S. & Wachter, T. von (2008). Zero Returns to Compulsory Schooling in Germany: Evidence and Interpretation. Review of Economics and Statistics, 90 (3), 592–298.

Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2013). PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.

Quast, H., Scheller, P. & Lörz, M. (2014). Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf: Dritte Befragung der Studienberechtigen 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss (Forum Hochschule No. 9/2014). Hannover: DZHW.

Quis, J.S. (2018): Does Compressing High School Duration Affect Students' Stress and Mental Health? Evidence from the National Educational Panel Study. Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik.

Rauschenbach, T., Schilling, M. & Meiner-Teubner, C. (2017). Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland. Version 2-2017. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der TU Dortmund.

Reinhold, M. & Thomsen, S. (2017). The Changing Situation of Labor Market Entrants in Germany: A Long-Run Analysis of Wages and Occupational Patterns. Journal for Labour Market Research, 50 (1), 161–174.

Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., Köller, O. & Reiss, K. (2016). PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann.

Saka, B. (2016). Transmission ehrenamtlichen Engagements im Elternhaus – Ergebnis von Sozialisation oder Statustransmission. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68 (2), 285–307.

Schlotter, M. (2011). The Effect of Preschool Attendance on Secondary School Track Choice in Germany Evidence from Siblings. Ifo Working Paper, Nr. 106. Ifo Institute of Economic Research at the University of Munich.

Schmillen, A. & Stüber, H. (2014). Lebensverdienste nach Qualifikation. Bildung lohnt sich ein Leben lang. In Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.), IAB-Kurzbericht, Nr. 1/2014. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Sekretariat der KMK (2015). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder.

Sekretariat der KMK (2018). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 213 Mai 2018. Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2016 bis 2030.

Seyda, S. (2009). Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (2), 233–251.

Siedler, T. (2010). Schooling and Citizenship in a Young Democracy: Evidence from Postwar Germany. The Scandinavian Journal of Economics, 112 (2), 315–338.

SOEP Group (2018). SOEP-Core v33.1 – Documentation of Person-related Status and Generated Variables in $PGEN, 1.53.

Sondheimer, R.M. & Green, D.P. (2010). Using Experiments to Estimate the Effects of Education on Voter Turnout. American Journal of Political Science, 54 (1), 174–189.

Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2016). IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Statistisches Bundesamt (2017). Bildungsfinanzbericht 2017. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

StEG-Konsortium (2010). Ganztagsschule – Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010. DIPF: Frankfurt a.M.

StEG-Konsortium (2016). Ganztagsschule – Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015. DIPF: Frankfurt a.M.

Van Buuren, S. (2017). Package ‚Mice'.

Warm, T.A. (1989). Weighted Likelihood Estimation of Ability in Item Response Theory. Psychometrika, 54 (3), 427–450.

Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O. Schwippert, K. & Kasper, D. (Hrsg.) (2016). TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

World Health Organization (2005). The SuRF Report 2. Surveillance of Chronic Disease Risk Factors: Country-Level Data and Comparable Estimates. Genf.

Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen. Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, 349–367.

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.

Tab. A1-1A: Geburtenentwicklung von 1980 bis 2016 nach Ländergruppen und Ergebnisse der Vorausberechnung bis 2035[1)]

Jahr	Geburten			Zusammengefasste Geburtenziffer[2)]	Jahr	Geburten			Zusammengefasste Geburtenziffer[2)]
	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	1,391
1984	812.292	584.157	228.135	•	2012	673.544	538.753	100.113	1,406
1985	813.803	586.155	227.648	•	2013	682.069	547.093	99.938	1,419
1986	848.232	625.963	222.269	•	2014	714.927	574.504	103.055	1,475
1987	867.969	642.010	225.959	•	2015	737.575	595.320	104.255	1,502
1988	892.993	677.259	215.734	•	2016	792.123	642.154	108.883	1,592
1989	880.459	681.537	198.922	•	2017	759.000	•	•	•
1990	905.675	727.199	178.476	1,454	2018	762.000	•	•	•
1991	830.019	722.250	107.769	1,332	2019	762.000	•	•	•
1992	809.114	720.794	88.320	1,292	2020	761.000	•	•	•
1993	798.447	717.915	80.532	1,278	2021	757.000	•	•	•
1994	769.603	690.905	78.698	1,243	2022	753.000	•	•	•
1995	765.221	681.374	83.847	1,249	2023	748.000	•	•	•
1996	796.013	702.688	93.325	1,316	2024	742.000	•	•	•
1997	812.173	711.915	100.258	1,369	2025	735.000	•	•	•
1998	785.034	682.172	102.862	1,355	2026	727.000	•	•	•
1999	770.744	664.018	106.726	1,361	2027	719.000	•	•	•
2000	766.999	655.732	111.267	1,379	2028	710.000	•	•	•
2001	734.475	607.824	98.027	1,349	2029	701.000	•	•	•
2002	719.250	594.099	96.350	1,341	2030	691.000	•	•	•
2003	706.721	581.367	96.631	1,340	2031	682.000	•	•	•
2004	705.622	577.292	98.884	1,355	2032	625.000	•	•	•
2005	685.795	560.092	96.727	1,340	2033	664.000	•	•	•
2006	672.724	546.691	96.406	1,331	2034	657.000	•	•	•
2007	684.862	553.892	99.796	1,370	2035	650.000	•	•	•

1) 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 2017 wird die 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (aktualisierte Rechnung auf Basis 2015 (Variante 2A)) verwendet, die allerdings nur die 0- bis 1-Jährigen vorausberechnet. Die Unterschiede zur Zahl der Geburten sind jedoch vernachlässigbar.

2) Geburtenhäufigkeit oder zusammengefasste Geburtenziffer (engl.: TFR: Total Fertility Rate): 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 dem der übrigen 15- bis unter 50-Jährigen desselben Kalenderjahres entspräche.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Geburtenstatistik 2016; 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, aktualisierte Rechnung auf Basis 2015 (Variante 2-A)

T

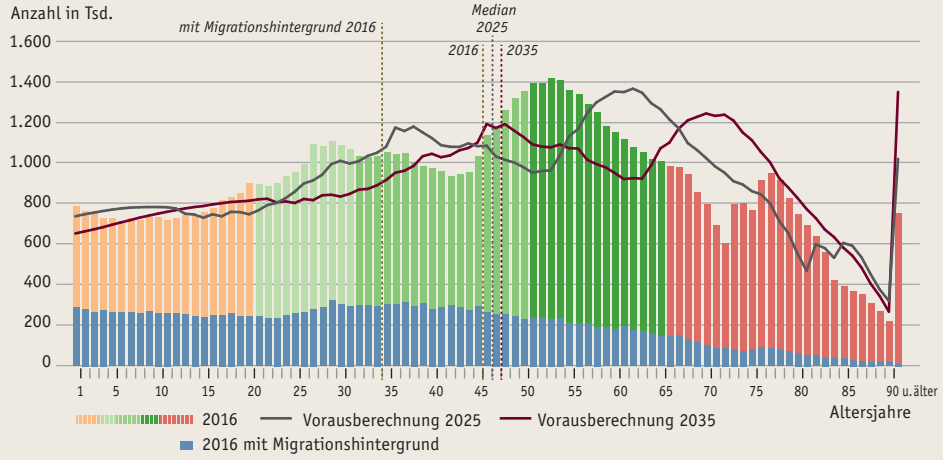
Tab. A1-2A: Geburten und zusammengefasste Geburtenziffer 1991 bis 2016 nach Staatsangehörigkeit der Mutter

Jahr	Geburten			Zusammengefasste Geburtenziffer[1)]		
	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Deutsche Mütter	Ausländische Mütter		Deutsche Frauen	Ausländische Frauen
	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	1,459	1,339	1,818
2012	673.544	558.782	114.762	1,474	1,357	1,792
2013	682.069	562.263	119.806	1,486	1,367	1,798
2014	714.927	584.301	130.626	1,475	1,417	1,862
2015	737.575	589.670	147.905	1,502	1,427	1,955
2016	792.123	607.463	184.660	1,592	1,464	2,279

1) 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 dem der übrigen 15- bis unter 50-Jährigen desselben Kalenderjahres entspräche.

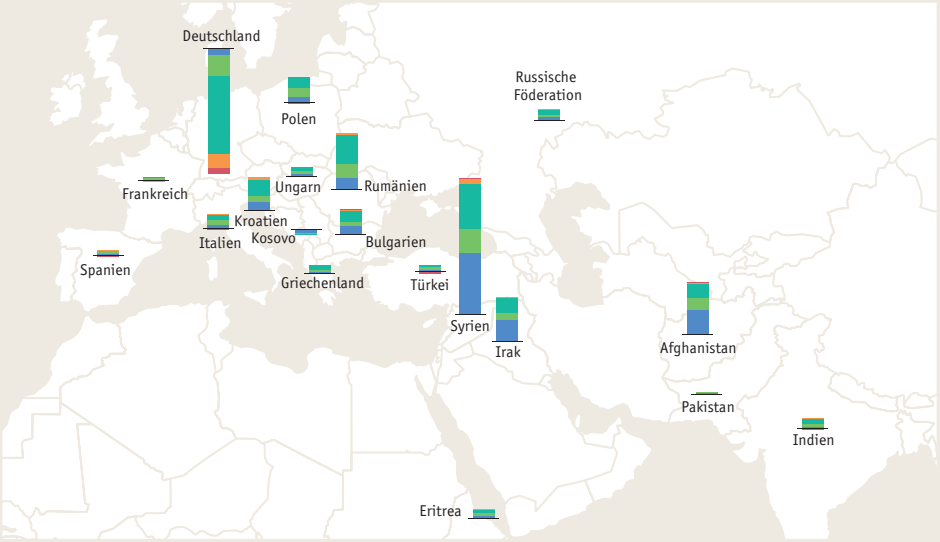
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Geburtenstatistik 2016

Abb. A1-3A: Bevölkerungsstruktur Deutschlands 2016 sowie Ergebnisse der (aktualisierten) Vorausberechnung für 2025 und 2035 nach Altersjahren (Anzahl)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik 2016, Mikrozensus 2016, 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Aktualisierte Rechnung auf Basis 2015 (Variante 2-A)

Abb. A1-4A: Wanderungen über die Grenzen Deutschlands 2016 nach dem Land der Staatsangehörigkeit (Auswahl) und Altersgruppen



18 Jahre | 18 bis < 25 Jahre | 25 bis < 50 Jahre | 50 bis < 65 Jahre | 65 Jahre und älter

Deutschland	Afghanistan	Bulgarien	Eritrea	Frankreich	Griechenland	Indien	Irak	Italien	Kosovo
−7.447	26.339	8.846	2.263	369	2.067	1.205	22.414	3.829	−4.043
−22.392	12.771	5.024	4.278	2.461	1.999	3.949	8.187	4.929	−518
−83.661	14.716	11.699	3.017	773	4.349	5.345	15.088	5.953	−1.288
−15.515	1.756	1.280	66	−57	672	7	1.629	590	−306
−6.349	480	248	1	−44	−245	−9	405	−393	−97

Kroatien	Pakistan	Polen	Rumänien	Russische Föd.	Spanien	Syrien	Türkei	Ungarn
8.352	1.282	5.408	11.091	4.121	1.867	64.949	1.545	2.211
6.647	969	10.407	15.111	2.039	2.629	26.650	2.802	3.522
17.935	414	11.714	31.376	5.255	835	47.357	2.652	3.805
2.667	3	−424	2.160	414	63	5.916	−1.040	−150
−966	12	−231	351	83	−206	951	−1.998	−60

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wanderungsstatistik

Tab. A2-1A: Steuereinnahmen von Bund, Ländern und Gemeinden vor der Steuerverteilung 1995 bis 2016 (in Mio. Euro)

Steuerart	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009
	in Mio. Euro						
Steuereinnahmen insgesamt	416.337	467.177	489.166	488.444	538.243	561.182	524.000
Gemeinschaftssteuern nach Art. 106 Abs. 3 GG	296.128	333.253	338.510	329.302	374.334	396.472	370.676
Bundessteuern	68.547	75.504	83.508	84.215	85.690	86.302	89.318
Zölle	3.639	3.394	3.378	3.880	3.983	4.002	3.604
Landessteuern	18.714	18.444	20.600	21.729	22.836	21.937	16.375
Gemeindesteuern	29.308	36.583	43.170	49.319	51.401	52.468	44.028

Steuerart	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	in Mio. Euro						
Steuereinnahmen insgesamt	530.587	573.351	600.046	619.708	643.617	673.261	705.791
Gemeinschaftssteuern nach Art. 106 Abs. 3 GG	372.857	403.567	426.190	442.752	461.985	483.178	508.582
Bundessteuern	93.426	99.134	99.794	100.454	101.804	104.204	104.441
Zölle	4.378	4.571	4.462	4.231	4.552	5.159	5.113
Landessteuern	12.146	13.095	14.201	15.723	17.556	20.339	22.342
Gemeindesteuern	47.780	52.984	55.398	56.549	57.721	60.381	65.313

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Steuerstatistik

Tab. A2-2A: Finanzielle Belastung durch Versorgungs- und Zinszahlungen 1995 bis 2016 nach Körperschaftsgruppen

	Jahr	Unmittelbare Ausgaben	Darunter		Unmittelbare Ausgaben	Darunter	
			Versorgungs-bezüge u. Ä.	Zinsausgaben am Kreditmarkt		Versorgungs-bezüge u. Ä.	Zinsausgaben am Kreditmarkt
		Ausgaben in Millionen Euro			in %		
Insgesamt	1995[3]	950.136	25.544	66.162	100	2,7	7,0
	2000	956.998	29.082	67.456	100	3,0	7,0
	2005	1.001.314	33.386	64.186	100	3,3	6,4
	2010	1.142.388	33.628	64.472	100	2,9	5,6
	2011	1.071.692	44.284	76.142	100	4,1	7,1
	2012	1.088.650	46.474	68.330	100	4,3	6,3
	2013	1.109.973	48.038	65.345	100	4,3	5,9
	2014	1.149.756	50.623	56.379	100	4,4	4,9
	2015	1.185.395	52.653	50.080	100	4,4	4,2
	2016	1.235.247	54.839	46.135	100	4,4	3,7
Davon: Bund[1]	1995[3]	143.487	5.675	25.433	100	4,0	17,7
	2000	264.972	5.565	39.149	100	2,1	14,8
	2005	281.483	5.673	37.371	100	2,0	13,3
	2010	355.144	6.134	38.490	100	1,7	10,8
	2011	323.193	14.983	50.115	100	4,6	15,5
	2012	318.594	15.654	42.352	100	4,9	13,3
	2013	311.820	15.836	41.366	100	5,1	13,3
	2014	312.874	16.289	34.120	100	5,2	10,9
	2015	312.246	16.595	29.749	100	5,3	9,5
	2016	330.078	16.915	28.063	100	5,1	8,5
Länder	1995[3]	282.368	12.187	16.012	100	4,3	5,7
	2000	249.318	14.798	18.951	100	5,9	7,6
	2005	259.299	17.940	20.796	100	6,9	8,0
	2010	307.200	22.099	21.452	100	7,2	7,0
	2011	272.492	22.425	21.318	100	8,2	7,8
	2012	250.441	23.429	21.551	100	9,4	8,6
	2013	289.798	24.678	19.902	100	8,5	6,9
	2014	299.319	26.552	18.248	100	8,9	6,1
	2015	313.681	28.105	16.439	100	9,0	5,2
	2016	330.138	29.676	14.574	100	9,0	4,4
Gemeinden/ Zweckverbände	1995[3]	172.599	3.212	6.103	100	1,9	3,5
	2000	145.125	3.734	5.084	100	2,6	3,5
	2005	153.346	4.718	4.641	100	3,1	3,0
	2010	190.960	5.396	4.317	100	2,8	2,3
	2011	165.177	5.483	4.530	100	3,3	2,7
	2012	170.385	5.696	4.253	100	3,3	2,5
	2013	176.996	5.887	3.944	100	3,3	2,2
	2014	187.680	6.377	3.767	100	3,4	2,0
	2015	197.809	6.588	3.815	100	3,3	1,9
	2016	210.613	6.751	3.458	100	3,2	1,6
Sozialversicherung	1995[3]	385.129	742	133	100	0,2	0,0
	2000	432.722	815	132	100	0,2	0,0
	2005	468.992	1.015	366	100	0,2	0,1
	2010	512.528	–	213	100	–	0,0
	2011	510.775	1.393	180	100	0,3	0,0
	2012	519.316	1.695	174	100	0,3	0,0
	2013	532.186	1.637	133	100	0,3	0,0
	2014	551.506	1.406	244	100	0,3	0,0
	2015	573.758	1.366	76	100	0,2	0,0
	2016	595.063	1.498	40	100	0,3	0,0
Sonstige[2]	1995[3]	55.482	3.727	18.481	100	6,7	33,3
	2000	21.791	–	–	100	–	–
	2005	21.036	–	–	100	–	–
	2010	23.049	–	–	100	–	–
	2011	23.348	–	–	100	–	–
	2012	25.251	–	–	100	–	–
	2013	30.116	–	–	100	–	–
	2014	29.768	–	–	100	–	–
	2015	29.516	–	–	100	–	–
	2016	28.116	–	–	100	–	–

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: Erwerbstätige 2012 und 2016 nach Berufsgruppen, Geschlecht und Bildungsstand

Jahr	Erwerbstätige insgesamt	Darunter: Erwerbstätige in Dienstleistungsberufen[1]									
		Zusammen		Davon							
				IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistungsberufe		Personenbezogene Dienstleistungsberufe		Kaufmännische und unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe		Sonstige wirtschaftliche Dienstleistungsberufe	
	in Tsd.		in %[2]	in Tsd.	in %[2]	in Tsd.	in %[2]	in Tsd.	in %[2]	in Tsd.	in %[2]
Insgesamt[3]											
Zusammen											
2012	40.161	29.308	73,0	1.408	3,5	9.913	24,7	12.602	31,4	5.385	13,4
2016	41.339	30.583	74,0	1.534	3,7	10.495	25,4	13.105	31,7	5.449	13,2
Männlich											
2012	21.670	12.381	57,1	1.121	5,2	2.955	13,6	4.853	22,4	3.452	15,9
2016	22.107	12.929	58,5	1.214	5,5	3.089	14,0	5.080	23,0	3.546	16,0
Weiblich											
2012	18.490	16.927	91,5	287	1,6	6.958	37,6	7.749	41,9	1.933	10,5
2016	19.232	17.654	91,8	321	1,7	7.405	38,5	8.025	41,7	1.903	9,9
Niedriger Bildungsstand (ISCED 0–2)											
Zusammen											
2012	5.211	3.571	68,5	62	1,2	1.106	21,2	1.005	19,3	1.398	26,8
2016	5.228	3.643	69,7	60	1,2	1.157	22,1	961	18,4	1.464	28,0
Männlich											
2012	2.715	1.405	51,7	46	1,7	350	12,9	305	11,2	703	25,9
2016	2.812	1.518	54,0	46	1,6	383	13,6	308	11,0	781	27,8
Weiblich											
2012	2.496	2.166	86,8	16	0,6	755	30,3	700	28,1	695	27,8
2016	2.416	2.125	87,9	15	0,6	774	32,1	652	27,0	683	28,3
Mittlerer Bildungsstand (ISCED 3–4)											
Zusammen											
2012	23.175	16.608	71,7	622	2,7	4.532	19,6	8.042	34,7	3.413	14,7
2016	24.114	17.775	73,7	653	2,7	5.508	22,8	8.216	34,1	3.399	14,1
Männlich											
2012	12.293	6.595	53,6	494	4,0	1.165	9,5	2.607	21,2	2.329	18,9
2016	12.339	6.850	55,5	514	4,2	1.344	10,9	2.651	21,5	2.341	19,0
Weiblich											
2012	10.882	10.014	92,0	128	1,2	3.367	30,9	5.434	49,9	1.084	10,0
2016	11.775	10.925	92,8	139	1,2	4.164	35,4	5.565	47,3	1.058	9,0
Hoher Bildungsstand (ISCED 5 und höher)											
Zusammen											
2012	11.648	9.023	77,5	723	6,2	4.245	36,4	3.531	30,3	523	4,5
2016	11.922	9.116	76,5	820	6,9	3.813	32,0	3.910	32,8	573	4,8
Männlich											
2012	6.592	4.328	65,7	580	8,8	1.429	21,7	1.931	29,3	388	5,9
2016	6.915	4.541	65,7	653	9,4	1.357	19,6	2.114	30,6	418	6,0
Weiblich											
2012	5.056	4.695	92,9	143	2,8	2.817	55,7	1.600	31,7	135	2,7
2016	5.007	4.575	91,4	167	3,3	2.456	49,1	1.796	35,9	155	3,1

1) Klassifikation der Berufe 2010.
2) Anteil an allen Erwerbstätigen.
3) Insgesamt einschließlich Personen, die keine Angaben zum höchsten allgemeinen/beruflichen Abschluss gemacht haben.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

T

Tab. A3-2A: Umfang der Erwerbstätigkeit* von Männern und Frauen in Paarfamilien im Jahr 2006, 2011 und 2016 (in %)**

Jahr	Insgesamt					
	Mann Vollzeit	Mann Teilzeit	Mann nicht erwerbstätig	Frau Vollzeit	Frau Teilzeit	Frau nicht erwerbstätig
	in %					
2006	85,0	4,6	10,4	20,5	45,7	33,8
2011	87,5	5,1	7,4	23,2	50,4	26,4
2016	87,5	5,0	7,4	22,7	50,5	26,8

* *Erwerbstätigkeit nach ILO-Konzept. Grenze von Teil- und Vollzeittätigkeit bei einer regelmäßigen Arbeitszeit von 32 Stunden pro Woche.*
** *Betrachtet werden Familienformen (ohne homosexuelle Partnerschaften), bei denen beide Partner zwischen 15 und 64 Jahre alt sind und mindestens ein lediges Kind unter 18 Jahren im Haushalt lebt.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. A3-3A: Umfang der Erwerbstätigkeit* in Paarfamilien mit Kindern unter 18 Jahren nach Anzahl der Kinder im Haushalt 2006, 2011 und 2016 (in %)**

Jahr	Insgesamt			Mit Einzelkind			Mit 2 Kindern			Mit 3 und mehr Kindern		
	Frau Vollzeit	Frau Teilzeit	Frau nicht erwerbs-tätig	Frau Vollzeit	Frau Teilzeit	Frau nicht erwerbs-tätig	Frau Vollzeit	Frau Teilzeit	Frau nicht erwerbs-tätig	Frau Vollzeit	Frau Teilzeit	Frau nicht erwerbs-tätig
	in %											
Mann Vollzeit												
2006	17,4	41,5	26,2	22,9	40,2	21,1	13,3	45,7	28,4	8,0	32,6	39,8
2011	20,1	46,4	21,0	25,9	44,4	17,2	15,8	51,4	21,6	10,0	38,4	34,7
2016	19,8	47,0	20,7	25,8	45,1	17,4	16,0	52,0	21,3	8,7	38,2	31,8
Mann Teilzeit												
2006	1,2	1,8	1,6	1,4	1,9	1,4	1,0	1,8	1,4	0,9	1,6	3,0
2011	1,5	2,1	1,5	1,6	2,1	1,2	1,4	2,2	1,4	1,0	2,0	2,8
2016	1,4	2,0	1,6	1,6	2,0	1,2	1,3	1,9	1,5	1,0	2,1	3,6
Mann nicht erwerbstätig												
2006	2,0	2,4	6,0	2,5	2,9	5,7	1,5	2,0	4,9	1,1	1,9	11,0
2011	1,6	1,9	4,0	2,1	2,0	3,5	1,1	1,7	3,3	1,0	1,8	8,3
2016	1,4	1,6	4,5	1,7	1,8	3,3	1,1	1,3	3,7	1,2	1,6	11,8

* *Erwerbstätigkeit nach ILO-Konzept. Grenze von Teil- und Vollzeittätigkeit bei einer regelmäßigen Arbeitszeit von 32 Stunden pro Woche.*
** *Betrachtet werden Familienformen (ohne homosexuelle Partnerschaften), bei denen beide Partner zwischen 15 und 64 Jahre alt sind und mindestens ein lediges Kind unter 18 Jahren im Haushalt lebt.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. A4-1A: Lebensformen der Bevölkerung* Deutschlands 2016 nach Altersgruppen, 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 %								
Deutschland										
Insgesamt	81.539,0	19,4	16,8	2,4	1,8	3,3	4,7	23,8	5,0	22,9
Alter von … bis unter … Jahren										
Unter 25	19.486,8	0,6	64,1	0,4	7,2	0,3	16,1	0,5	2,4	8,4
25–35	10.583,3	22,1	9,0	6,2	0,3	3,8	3,2	8,7	14,3	32,4
35–45	10.060,1	49,8	1,8	6,9	/	6,7	1,3	7,5	5,3	20,7
45–55	13.309,1	42,3	0,5	3,3	/	6,7	1,0	20,1	5,1	20,9
55–65	11.353,8	18,3	0,1	0,8	/	3,2	0,5	49,7	3,9	23,5
65 und älter	16.745,9	3,7	0,0	0,1	/	1,8	0,0	55,7	2,5	36,2
Darunter unter 45 Jahren	40.130,2	18,6	33,9	3,5	3,6	2,8	9,0	4,4	6,3	17,8
Darunter 45 Jahre und älter	41.408,8	20,1	0,2	1,3	/	3,8	0,5	42,6	3,7	27,8
Westdeutschland										
Insgesamt	65.583,3	20,7	18,1	1,8	1,4	3,2	4,6	23,0	4,8	22,3
Alter von … bis unter … Jahren										
Unter 25	16.209,5	0,6	67,1	0,3	5,4	0,3	15,1	0,6	2,3	8,3
25–35	8.445,8	23,5	9,7	4,5	0,2	3,3	3,2	9,6	14,3	31,8
35–45	8.107,3	52,5	1,7	4,9	/	6,2	1,3	8,0	5,3	20,1
45–55	10.781,7	45,4	0,5	2,8	/	6,7	1,0	18,4	4,7	20,5
55–65	8.942,2	20,4	0,1	0,7	/	3,4	0,5	48,0	3,6	23,2
65 und älter	13.096,7	4,0	/	0,1	/	1,9	0,0	55,6	2,4	36,0
Darunter unter 45 Jahren	32.762,6	19,3	36,1	2,5	2,7	2,5	8,6	4,7	6,1	17,3
Darunter 45 Jahre und älter	32.820,7	22,1	0,2	1,1	/	3,9	0,5	41,3	3,5	27,4
Ostdeutschland										
Insgesamt	15.955,7	13,9	11,3	4,7	3,4	3,7	5,1	27,0	5,6	25,2
Alter von … bis unter … Jahren										
Unter 25	3.277,3	0,4	49,0	0,7	16,3	0,4	20,9	0,4	2,6	9,1
25–35	2.137,5	16,6	6,4	13,2	0,4	5,7	3,2	5,3	14,5	34,8
35–45	1.952,8	38,9	2,1	14,8	/	9,0	1,4	5,4	5,3	23,1
45–55	2.527,3	28,9	0,7	5,4	/	6,7	1,1	27,5	6,7	22,9
55–65	2.411,6	10,5	/	0,9	/	2,4	0,4	55,9	4,9	24,9
65 und älter	3.649,2	2,8	/	/	/	1,5	/	55,9	2,8	36,9
Darunter unter 45 Jahren	7.367,5	15,3	24,2	8,1	7,4	4,2	10,6	3,1	6,8	20,3
Darunter 45 Jahre und älter	8.588,1	12,6	0,2	1,9	/	3,3	0,4	47,5	4,5	29,4
Mit Migrationshintergrund										
Insgesamt	18.460,3	24,8	27,1	1,6	1,6	3,4	5,4	15,7	3,0	17,3
Alter von … bis unter … Jahren										
Unter 25	6.441,7	1,1	72,4	0,3	4,6	0,2	13,1	0,9	1,1	6,3
25–35	2.963,1	32,7	10,0	3,3	/	3,7	3,4	11,9	8,2	26,7
35–45	2.955,5	59,3	1,4	3,6	/	6,9	1,1	7,5	3,0	17,2
45–55	2.425,3	51,1	0,3	2,1	/	7,3	0,6	18,2	2,9	17,4
55–65	1.838,7	23,7	/	0,6	/	4,3	0,3	46,0	2,6	22,5
65 und älter	1.836,0	6,5	/	/	/	2,6	/	53,7	1,9	35,2
Darunter unter 45 Jahren	12.360,3	22,6	40,5	1,8	2,4	2,7	7,9	5,1	3,3	13,8
Darunter 45 Jahre und älter	6.100,1	29,4	0,1	1,1	/	5,0	0,3	37,3	2,5	24,3

* *Bevölkerung in Familien-/Lebensformen am Hauptwohnsitz.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016

Tab. A4-1A (Forts.): Lebensformen der Bevölkerung* Deutschlands 2016 nach Altersgruppen, 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 %								
Mit Migrationshintergrund, nur 1. Generation										
Insgesamt	12.612,5	33,3	8,2	2,0	0,4	4,6	2,3	21,9	4,0	23,3
Alter von … bis unter … Jahren										
Unter 25	1.715,0	3,6	51,9	0,9	3,0	0,7	12,1	2,6	3,8	21,4
25–35	2.458,2	35,2	5,1	3,6	/	3,8	1,9	12,3	8,9	29,1
35–45	2.575,1	60,2	0,6	3,7	/	7,0	0,6	7,7	3,1	17,1
45–55	2.276,4	51,7	/	2,0	/	7,2	0,4	18,7	2,9	17,0
55–65	1.799,1	23,9	/	0,6	/	4,3	/	46,1	2,6	22,3
65 und älter	1.788,7	6,5	/	/	/	2,6	/	53,7	1,9	35,1
Darunter unter 45 Jahre	6.748,3	36,7	15,3	2,9	0,8	4,2	4,0	8,1	5,4	22,6
Darunter 45 Jahre und älter	5.864,2	29,4	/	1,0	/	4,9	0,2	37,8	2,5	24,1
Mit Migrationshintergrund, 2. und 3. Generation										
Insgesamt	5.847,8	6,6	68,0	0,6	4,2	1,0	12,2	2,4	0,8	4,3
Alter von … bis unter … Jahren										
Unter 25	4.726,6	0,2	79,8	/	5,1	/	13,5	0,3	0,1	0,8
25–35	504,9	20,3	33,9	2,0	/	3,0	10,9	9,7	4,5	15,5
35–45	380,4	53,2	6,7	3,5	/	6,5	3,9	5,8	2,7	17,7
45–55	148,9	42,0	/	4,5	/	8,1	3,7	11,1	3,2	24,6
55–65	39,6	16,7	/	/	/	/	/	42,9	/	28,6
65 und älter	47,3	/	/	/	/	/	/	51,4	/	38,1
Darunter unter 45 Jahre	5.612,0	5,6	70,7	0,5	4,4	0,8	12,6	1,5	0,7	3,3
Darunter 45 Jahre und älter	235,9	30,3	/	3,0	/	6,0	2,8	24,5	3,4	28,0
Ohne Migrationshintergrund										
Insgesamt	63.078,7	17,8	13,8	2,6	1,8	3,3	4,5	26,2	5,5	24,5
Alter von … bis unter … Jahren										
Unter 25	13.045,1	0,3	60,0	0,4	8,5	0,4	17,6	0,4	3,0	9,5
25–35	7.620,3	18,0	8,7	7,4	0,3	3,8	3,1	7,5	16,7	34,6
35–45	7.104,5	45,9	1,9	8,2	/	6,6	1,4	7,6	6,3	22,1
45–55	10.883,8	40,3	0,6	3,5	/	6,6	1,1	20,5	5,6	21,7
55–65	9.515,1	17,3	0,1	0,8	/	3,0	0,5	50,4	4,1	23,7
65 und älter	14.909,9	3,4	/	0,1	/	1,7	0,0	55,9	2,6	36,3
Darunter unter 45 Jahre	27.769,9	16,8	31,0	4,3	4,1	2,9	9,5	4,2	7,6	19,6
Darunter 45 Jahre und älter	35.308,8	18,5	0,2	1,3	/	3,6	0,5	43,5	3,9	28,4

* *Bevölkerung in Familien-/Lebensformen am Hauptwohnsitz.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016

T

Tab. A4-2A: Haushalte* mit Kindern unter 18 Jahren in Deutschland 1996, 2006 und 2016 nach Familienform, Anzahl der Kinder im Haushalt, Migrationshintergrund und Ländergruppen

Merkmal	Haushalte insgesamt	Paarfamilien			Alleinerziehendenfamilien		
		Mit Einzelkind	Mit 2 Kindern	Mit 3 und mehr Kindern	Mit Einzelkind	Mit 2 Kindern	Mit 3 und mehr Kindern
	in Tsd.	in %					
Deutschland							
1996	9.428,1	40,9	34,3	11,0	9,2	3,6	1,0
2006	8.760,3	40,1	31,7	9,7	12,7	4,6	1,1
2016	8.198,7	38,9	31,5	9,8	13,3	5,1	1,4
Westdeutschland							
1996	7.202,7	40,1	35,0	12,3	8,3	3,4	0,9
2006	7.164,7	38,8	33,7	10,6	11,3	4,5	1,1
2016	6.637,6	38,7	32,6	10,3	12,2	4,9	1,3
Ostdeutschland							
1996	2.225,4	43,6	31,9	6,8	12,1	4,5	1,1
2006	1.594,6	46,2	22,7	5,7	19,2	5,0	1,2
2016	1.561,1	39,6	26,9	7,8	17,7	6,2	1,9
Mit Migrationshintergrund							
1996	•	•	•	•	•	•	•
2006	2.336,0	39,9	32,6	14,4	8,3	3,6	1,2
2016	2.703,9	37,6	32,9	14,0	9,8	4,2	1,5
Ohne Migrationshintergrund							
1996	•	•	•	•	•	•	•
2006	6.424,3	40,2	31,4	7,9	14,3	5,0	1,1
2016	5.494,8	39,5	30,8	7,8	15,0	5,6	1,3

* *Haushalte am Hauptwohnsitz.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

T

Tab. A4-3A: Kinder im Alter unter 18 Jahren 2011 und 2016 nach Risikolagen* in der Familienform und Ländern

Land	Insgesamt	Risikolagen: Beide Elternteile oder alleinerziehender Elternteil: Erwerbslos oder Nichterwerbsperson	Risikolagen: Beide Elternteile oder alleinerziehender Elternteil: Höchster Bildungsabschluss unter ISCED 3	Risikolagen: Weniger als 60 % des Haushaltsäquivalenzeinkommens[1)]	Mindestens eine Risikolage	Alle drei Risikolagen	Risikolagen: Beide Elternteile oder alleinerziehender Elternteil: Erwerbslos oder Nichterwerbsperson	Risikolagen: Beide Elternteile oder alleinerziehender Elternteil: Höchster Bildungsabschluss unter ISCED 3	Risikolagen: Weniger als 60 % des Haushaltsäquivalenzeinkommens[1)]	Mindestens eine Risikolage	Alle drei Risikolagen
	in Tsd.						in %				
2011											
D	12.040,2	1.139,7	1.388,3	2.271,3	3.553,4	419,7	9,5	11,5	18,9	29,5	3,5
BW	1.683,7	89,0	177,2	220,5	393,5	34,0	5,3	10,5	13,1	23,4	2,0
BY	2.012,6	96,6	153,5	235,9	418,5	27,7	4,8	7,6	11,7	20,8	1,4
BE	493,8	98,8	101,3	133,3	215,9	40,8	20,0	20,5	27,0	43,7	8,3
BB	308,2	35,8	15,9	64,3	89,8	6,4	11,6	5,2	20,8	29,1	2,1
HB	93,5	22,5	24,2	30,4	44,3	11,3	24,1	25,9	32,5	47,4	12,1
HH	227,2	24,2	34,4	49,8	74,2	13,1	10,7	15,1	21,9	32,7	5,8
HE	936,7	68,2	104,5	143,1	241,0	24,0	7,3	11,2	15,3	25,7	2,6
MV	205,8	30,7	12,0	61,8	83,9	7,1	14,9	5,8	30,0	40,8	3,4
NI	1.267,9	128,9	158,6	262,3	390,8	56,8	10,2	12,5	20,7	30,8	4,5
NW	2.626,0	315,4	438,8	597,5	916,0	143,5	12,0	16,7	22,8	34,9	5,5
RP	586,8	42,8	67,5	112,8	174,8	15,7	7,3	11,5	19,2	29,8	2,7
SL	142,3	13,3	15,9	27,9	42,5	/	9,3	11,2	19,6	29,8	/
SN	528,2	72,3	18,9	138,4	187,4	8,6	13,7	3,6	26,2	35,5	1,6
ST	257,7	38,9	16,2	72,2	93,3	9,8	15,1	6,3	28,0	36,2	3,8
SH	412,1	35,0	35,6	66,3	104,3	11,1	8,5	8,6	16,1	25,3	2,7
TH	257,8	27,2	13,9	54,8	83,3	6,2	10,6	5,4	21,3	32,3	2,4
2016											
D	12.845,0	1.281,0	1.542,1	2.578,2	3.869,6	525,4	10,0	12,0	20,1	30,1	4,1
BW	1.810,8	114,2	191,1	263,3	448,2	39,8	6,3	10,6	14,5	24,8	2,2
BY	2.027,9	106,6	163,4	262,9	431,4	37,4	5,3	8,1	13,0	21,3	1,8
BE	565,3	96,2	106,3	150,6	223,4	39,5	17,0	18,8	26,6	39,5	7,0
BB	373,1	32,8	17,6	78,3	103,8	6,1	8,8	4,7	21,0	27,8	1,6
HB	99,3	24,3	26,6	36,1	50,2	14,9	24,5	26,8	36,3	50,5	15,0
HH	256,2	34,1	35,0	57,4	84,0	14,8	13,3	13,6	22,4	32,8	5,8
HE	1.024,8	99,2	130,7	199,3	312,0	42,2	9,7	12,8	19,4	30,4	4,1
MV	215,9	29,4	17,7	59,2	76,7	8,4	13,6	8,2	27,4	35,5	3,9
NI	1.289,9	151,8	171,3	281,0	414,8	68,9	11,8	13,3	21,8	32,2	5,3
NW	2.825,5	353,1	478,2	672,9	1.009,7	170,1	12,5	16,9	23,8	35,7	6,0
RP	581,8	50,7	74,8	116,7	171,3	24,3	8,7	12,9	20,1	29,4	4,2
SL	140,7	16,2	18,6	31,2	45,9	6,6	11,5	13,2	22,2	32,6	4,7
SN	612,9	61,6	28,6	135,2	180,0	14,0	10,0	4,7	22,1	29,4	2,3
ST	286,4	38,6	20,3	81,2	103,7	9,9	13,5	7,1	28,4	36,2	3,5
SH	419,0	35,2	41,8	81,4	116,9	15,9	8,4	10,0	19,4	27,9	3,8
TH	315,3	37,0	20,1	71,4	97,5	12,5	11,7	6,4	22,7	30,9	4,0

* *Bildungsabschluss, Teilnahme am Erwerbsleben und Äquivalenzeinkommen (auf Basis des bundesweiten Haushaltsäquivalenzeinkommens ermittelt).*
1) Das Äquivalenzeinkommen wurde auf der Basis des Haushaltseinkommens nach Bundesmaßstab ermittelt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

T

Tab. B1-1A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Bildungseinrichtungen 2006/07 und 2016/17 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kindertageseinrichtungen[1]	Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hochschulen[3]	Insgesamt[4]
		Zusammen	Darunter					Zusammen	Darunter		
			Grundschulen	Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	Schulen mit mehreren Bildungsgängen/IGS		Berufsschulen[2]		
	Anzahl										
2016/17											
Deutschland	3.499.206	8.369.513	2.768.899	427.674	852.514	2.252.968	1.473.131	2.515.179	1.544.030	2.807.010	17.190.908
Westdeutschland[5]	2.518.781	6.890.518	2.237.859	427.674	852.514	1.887.559	1.058.757	2.150.150	1.329.007	2.322.432	13.881.881
Ostdeutschland[5]	823.711	1.129.334	413.753	–	–	288.349	325.893	276.376	164.393	303.996	2.533.417
Baden-Württemberg	424.463	1.126.793	329.602	83.728	219.116	304.599	104.974	410.572	204.843	362.700	2.324.528
Bayern	548.822	1.269.773	432.189	202.975	243.151	323.457	1.841	384.750	280.167	376.455	2.579.800
Berlin	156.714	349.661	117.287	–	–	77.060	88.481	88.653	50.630	180.582	775.610
Brandenburg	176.761	237.931	85.160	–	–	53.562	50.256	44.688	27.135	49.205	508.585
Bremen[6]	25.256	66.180	22.505	–	–	11.707	29.444	25.624	19.030	36.334	153.394
Hamburg	75.992	191.963	57.143	–	–	54.631	61.516	53.372	41.747	101.660	422.987
Hessen	258.433	631.664	209.217	19.527	66.231	192.268	79.060	187.831	114.496	250.538	1.328.466
Mecklenburg-Vorpommern	103.778	146.593	53.556	–	–	33.408	49.999	32.928	21.730	38.143	321.442
Niedersachsen	300.734	847.619	282.483	33.006	83.869	241.771	169.676	271.774	164.861	204.895	1.625.022
Nordrhein-Westfalen	584.838	1.953.129	632.796	87.998	235.524	527.499	351.063	566.398	346.738	776.608	3.880.973
Rheinland-Pfalz	156.115	415.269	137.727	440	3.613	128.725	126.906	121.494	72.650	122.230	815.108
Saarland	34.939	91.377	30.998	–	1.010	24.898	29.318	32.872	20.074	31.093	190.281
Sachsen	304.178	362.751	136.790	–	–	96.227	106.975	101.022	57.306	111.499	879.450
Sachsen-Anhalt	145.988	191.601	71.544	–	–	53.455	54.988	47.682	30.105	54.629	439.900
Schleswig-Holstein	109.189	296.751	103.199	–	–	78.004	104.959	95.463	64.401	59.919	561.322
Thüringen	93.006	190.458	66.703	–	–	51.697	63.675	50.056	28.117	50.520	384.040
2006/07											
Deutschland	2.981.993	9.355.857	3.156.524	953.401	1.300.537	2.449.752	819.669	2.781.875	1.789.206	1.979.043	17.098.768
Westdeutschland[5]	2.231.308	7.927.486	2.673.690	938.662	1.260.397	2.063.747	491.007	2.199.897	1.416.111	1.561.254	13.919.945
Ostdeutschland[5]	640.698	1.088.522	368.748	1.124	17.658	304.959	285.248	483.552	310.354	284.944	2.497.716
Baden-Württemberg	379.734	1.306.381	447.796	182.988	244.836	333.322	4.348	401.779	214.933	245.143	2.333.037
Bayern	442.754	1.465.394	506.722	264.692	256.533	364.081	1.937	387.112	294.065	257.898	2.553.158
Berlin	109.987	339.849	114.086	13.615	22.482	81.046	43.414	98.426	62.741	132.845	681.107
Brandenburg	135.495	233.604	77.214	–	7.600	58.791	46.465	80.105	53.787	42.331	491.535
Bremen	21.682	72.320	23.736	3.446	4.935	22.261	13.284	26.154	18.705	30.686	150.842
Hamburg	64.502	182.018	53.325	10.818	8.668	54.576	35.941	59.574	40.299	70.738	376.832
Hessen	225.828	698.761	236.472	37.858	89.746	202.251	64.160	192.482	125.875	163.476	1.280.547
Mecklenburg-Vorpommern	81.151	145.182	46.788	1.124	10.058	40.545	34.333	66.851	47.903	34.681	327.865
Niedersachsen	260.212	982.791	339.436	107.415	190.985	263.800	29.822	280.739	171.024	146.248	1.669.990
Nordrhein-Westfalen	569.565	2.284.215	742.508	250.180	330.439	579.554	232.928	595.978	384.482	476.384	3.926.142
Rheinland-Pfalz	142.301	482.946	166.563	39.918	68.145	130.525	56.906	127.776	80.723	103.156	856.179
Saarland	32.440	112.347	37.350	293	1.359	31.131	35.826	38.024	23.319	19.795	202.606
Sachsen	224.825	324.406	115.952	–	–	89.556	94.652	166.656	101.592	106.776	822.663
Sachsen-Anhalt	120.097	201.590	65.034	–	–	62.616	57.630	82.575	54.539	51.446	455.708
Schleswig-Holstein	92.290	340.313	119.782	41.054	64.751	82.246	15.855	90.279	62.686	47.730	570.612
Thüringen	79.130	183.740	63.760	–	–	53.451	52.168	87.365	52.533	49.710	399.945
Veränderungen 2006/07 zu 2016/17											
Deutschland	517.213	−986.344	−387.625	−525.727	−448.023	−196.784	653.462	−266.696	−245.176	827.967	92.140
Westdeutschland[5]	287.473	−1.036.968	−435.831	−510.988	−407.883	−176.188	567.750	−49.747	−87.104	761.178	−38.064
Ostdeutschland[5]	183.013	40.812	45.005	−1.124	−17.658	−16.610	40.645	−207.176	−145.961	19.052	35.701
Baden-Württemberg	44.729	−179.588	−118.194	−99.260	−25.720	−28.723	100.626	8.793	−10.090	117.557	−8.509
Bayern	106.068	−195.621	−74.533	−61.717	−13.382	−40.624	−96	−2.362	−13.898	118.557	26.642
Berlin	46.727	9.812	3.201	−13.615	−22.482	−3.986	45.067	−9.773	−12.111	47.737	94.503
Brandenburg	41.266	4.327	7.946	–	−7.600	−5.229	3.791	−35.417	−26.652	6.874	17.050
Bremen	3.574	−6.140	−1.231	−3.446	−4.935	−10.554	16.160	−530	325	5.648	2.552
Hamburg	11.490	9.945	3.818	−10.818	−8.668	55	25.575	−6.202	1.448	30.922	46.155
Hessen	32.605	−67.097	−27.255	−18.331	−23.515	−9.983	14.900	−4.651	−11.379	87.062	47.919
Mecklenburg-Vorpommern	22.627	1.411	6.768	−1.124	−10.058	−7.137	15.666	−33.923	−26.173	3.462	−6.423
Niedersachsen	40.522	−135.172	−56.953	−74.409	−107.116	−22.029	139.854	−8.965	−6.163	58.647	−44.968
Nordrhein-Westfalen	15.273	−331.086	−109.712	−162.182	−94.915	−52.055	118.135	−29.580	−37.744	300.224	−45.169
Rheinland-Pfalz	13.814	−67.677	−28.836	−39.478	−64.532	−1.800	70.000	−6.282	−8.073	19.074	−41.071
Saarland	2.499	−20.970	−6.352	−293	−349	−6.233	−6.508	−5.152	−3.245	11.298	−12.325
Sachsen	79.353	38.345	20.838	–	–	6.671	12.323	−65.634	−44.286	4.723	56.787
Sachsen-Anhalt	25.891	−9.989	6.510	–	–	−9.161	−2.642	−34.893	−24.434	3.183	−15.808
Schleswig-Holstein	16.899	−43.562	−16.583	−41.054	−64.751	−4.242	89.104	5.184	1.715	12.189	−9.290
Thüringen	13.876	6.718	2.943	–	–	−1.754	11.507	−37.309	−24.416	810	−15.905

1) *Für die Kindertageseinrichtungen werden die Daten zu den Stichtagen 01.03.2017 und 15.03.2007 ausgewiesen. Im Gegensatz zu* ***C3*** *sind hier Horte enthalten.*
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. Hochschulen mit mehreren Standorten werden – im Unterschied zu* ***F1*** *– mehrfach gezählt. Ein Hochschulstandort wird darüber definiert, dass regelmäßig und dauerhaft Lehrveranstaltungen von mehr als 100 Semesterwochenstunden angeboten werden. Studierende an Hochschulen mit Standorten in mehreren Ländern werden am jeweiligen Hochschulstandort und nicht am Hauptsitz der Hochschule nachgewiesen. Für die Kindertageseinrichtungen wird für das Jahr 1998 die Anzahl der verfügbaren Plätze ausgewiesen.*
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 2006/07 und 2016/17 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kindertageseinrichtungen[1]	Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hochschulen[3]	Insgesamt
		Zusammen	Darunter					Zusammen	Darunter		
			Grundschulen	Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien	Schulen mit mehreren Bildungsgängen/IGS		Berufsschulen[2]		
	Anzahl										
2016/17											
Deutschland	55.293	33.484	15.456	2.625	2.070	3.110	3.907	8.829	2.900	585	98.191
Westdeutschland[4]	43.820	26.817	12.441	2.625	2.070	2.475	2.531	6.980	2.309	461	78.078
Ostdeutschland[4]	8.996	5.426	2.597	–	–	522	1.201	1.483	489	78	15.983
Baden-Württemberg	8.792	5.601	2.241	726	510	459	548	1.661	547	96	16.150
Bayern	9.359	4.678	2.403	1.000	451	429	2	1.065	229	64	15.166
Berlin	2.477	1.250	427	–	–	113	175	366	102	46	4.139
Brandenburg	1.862	1.432	504	–	–	103	187	159	35	15	3.468
Bremen[5]	435	195	98	–	–	13	63	68	21	8	706
Hamburg	1.062	652	221	–	–	74	81	166	75	23	1.903
Hessen	4.211	3.343	1.155	215	248	289	137	599	216	48	8.201
Mecklenburg-Vorpommern	1.088	707	321	–	–	75	212	107	28	7	1.909
Niedersachsen	5.243	3.660	1.709	276	312	294	520	959	351	40	9.902
Nordrhein-Westfalen	9.943	5.524	2.813	404	538	626	457	1.600	569	133	17.200
Rheinland-Pfalz	2.515	1.529	964	4	9	151	245	437	129	29	4.510
Saarland	489	310	162	–	2	35	62	188	90	6	993
Sachsen	2.947	1.507	829	–	–	160	347	659	292	28	5.141
Sachsen-Anhalt	1.780	881	500	–	–	85	185	280	47	15	2.956
Schleswig-Holstein	1.771	1.316	666	–	–	105	416	237	82	14	3.338
Thüringen	1.319	899	443	–	–	99	270	278	87	13	2.509
2006/07											
Deutschland	48.652	36.305	16.743	4.812	2.939	3.097	2.014	8.778	3.203	486	94.221
Westdeutschland[4]	38.520	29.014	13.585	4.700	2.635	2.460	660	6.628	2.404	383	74.545
Ostdeutschland[4]	8.366	6.011	2.717	55	229	525	1.300	1.865	711	78	16.320
Baden-Württemberg	7.703	5.876	2.552	1.226	472	436	3	1.482	491	75	15.136
Bayern	7.708	4.939	2.419	1.288	421	406	2	979	228	60	13.686
Berlin	1.766	1.280	441	57	75	112	54	285	88	25	3.356
Brandenburg	1.700	1.593	501	–	60	106	278	178	38	15	3.486
Bremen	403	301	101	36	37	41	50	64	22	7	775
Hamburg	944	843	245	129	59	77	55	179	86	15	1.981
Hessen	3.763	3.090	1.195	308	298	304	90	660	289	39	7.552
Mecklenburg-Vorpommern	1.006	966	342	55	169	77	203	185	64	7	2.164
Niedersachsen	4.264	3.943	1.852	519	497	285	33	951	369	43	9.201
Nordrhein-Westfalen	9.264	6.426	3.423	727	555	627	217	1.420	653	94	17.204
Rheinland-Pfalz	2.349	1.790	990	182	117	141	117	404	134	29	4.572
Saarland	483	345	160	1	3	35	67	185	93	6	1.019
Sachsen	2.630	1.530	847	–	–	143	365	837	386	30	5.027
Sachsen-Anhalt	1.681	989	559	–	–	96	195	320	81	15	3.005
Schleswig-Holstein	1.639	1.461	648	284	176	108	26	304	39	15	3.419
Thüringen	1.349	933	468	–	–	103	259	345	142	11	2.638
Veränderungen 2006/07 zu 2016/17											
Deutschland	6.641	−2.821	−1.287	−2.187	−869	13	1.893	51	−303	99	3.970
Westdeutschland[4]	5.300	−2.197	−1.144	−2.075	−565	15	1.871	352	−95	78	3.533
Ostdeutschland[4]	630	−585	−120	−55	−229	−3	−99	−382	−222	–	−337
Baden-Württemberg	1.089	−275	−311	−500	38	23	545	179	56	21	1.014
Bayern	1.651	−261	−16	−288	30	23	–	86	1	4	1.480
Berlin	711	−30	−14	−57	−75	1	121	81	14	21	783
Brandenburg	162	−161	3	–	−60	−3	−91	−19	−3	–	−18
Bremen	32	−97	6	−36	−37	−28	13	4	−1	1	−60
Hamburg	118	−191	−24	−129	−59	−3	26	−13	−11	8	−78
Hessen	448	253	−40	−93	−50	−15	47	−61	−73	9	649
Mecklenburg-Vorpommern	82	−259	−21	−55	−169	−2	9	−78	−36	–	−255
Niedersachsen	979	−283	−143	−243	−185	9	487	8	−18	−3	701
Nordrhein-Westfalen	679	−902	−610	−323	−17	−1	240	180	−84	39	−4
Rheinland-Pfalz	166	−261	−26	−178	−108	10	128	33	−5	–	−62
Saarland	6	−35	2	−1	−1	–	−5	3	−3	–	−26
Sachsen	317	−23	−18	–	–	17	−18	−178	−94	−2	114
Sachsen-Anhalt	99	−108	−59	–	–	−11	−10	−40	−34	–	−49
Schleswig-Holstein	132	−145	18	−284	−176	−3	390	−67	43	−1	−81
Thüringen	−30	−34	−25	–	–	−4	11	−67	−55	2	−129

*1) Für die Kindertageseinrichtungen werden die Daten zu den Stichtagen 01.03.2017 und 15.03.2007 ausgewiesen. Im Gegensatz zu **C3** sind hier Horte enthalten.*
2) Berufsschulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr.
*3) Hochschulen mit mehreren Standorten werden – im Unterschied zu **F1** – mehrfach gezählt. Ein Hochschulstandort wird darüber definiert, dass regelmäßig und dauerhaft Lehrveranstaltungen von mehr als 100 Semesterwochenstunden angeboten werden. Studierende an Hochschulen mit Standorten in mehreren Ländern werden am jeweiligen Hochschulstandort und nicht am Hauptsitz der Hochschule nachgewiesen. Für die Kindertageseinrichtungen wird für das Jahr 1998 die Anzahl der verfügbaren Plätze ausgewiesen.*
4) Westdeutschland und Ostdeutschland ohne Berlin.
5) Berufliche Schulen: Daten des Schuljahres 2013/14.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik

Tab. B1-3A: Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft 2006/07 und 2016/17 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kindertages-einrichtungen[1]		Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hoch-schulen[3]	Insgesamt
	Zusammen	Darunter Privat-gemein-nützige Träger	Zusammen	Darunter Grund-schulen	Hauptschulen	Real-schulen	Gymnasien	Schulen mit mehreren Bildungs-gängen/IGS	Zusammen	Darunter Berufs-schulen[2]		
	Anzahl											
2016/17												
Deutschland	37.060	35.360	3.622	868	176	328	538	476	2.214	313	213	43.109
Westdeutschland[4]	29.747	28.265	2.657	528	176	328	414	213	1.477	208	164	34.045
Ostdeutschland[4]	5.130	4.916	766	281	–	–	102	221	607	93	16	6.519
Baden-Württemberg	5.101	4.928	690	101	44	80	81	19	439	37	28	6.258
Bayern	6.680	6.296	685	145	109	132	77	–	367	43	18	7.750
Berlin	2.183	2.179	199	59	–	–	22	42	130	12	33	2.545
Brandenburg	899	816	214	65	–	–	25	44	52	10	4	1.169
Bremen[5]	342	314	21	7	–	–	4	6	3	2	3	369
Hamburg	1.051	840	94	30	–	–	11	20	22	7	14	1.181
Hessen	2.510	2.375	229	54	2	26	49	19	71	9	20	2.830
Mecklenburg-Vorpommern	920	852	130	52	–	–	14	48	37	–	–	1.087
Niedersachsen	3.573	3.433	214	35	8	19	38	35	187	15	11	3.985
Nordrhein-Westfalen	7.440	7.123	434	63	9	60	115	41	304	80	62	8.240
Rheinland-Pfalz	1.336	1.303	108	24	4	9	28	11	48	11	5	1.497
Saarland	339	333	29	7	–	2	5	4	14	3	1	383
Sachsen	1.687	1.645	217	83	–	–	39	68	291	65	9	2.204
Sachsen-Anhalt	799	793	105	51	–	–	13	31	123	2	2	1.029
Schleswig-Holstein	1.375	1.320	153	62	–	–	6	58	22	1	2	1.552
Thüringen	825	810	100	30	–	–	11	30	104	16	1	1.030
2006/07												
Deutschland	31.241	30.668	2.867	624	219	322	417	135	1.844	304	136	36.088
Westdeutschland[4]	25.606	25.188	2.250	378	216	297	346	43	1.212	190	110	29.178
Ostdeutschland[4]	4.157	4.015	482	200	–	12	57	87	569	106	16	5.224
Baden-Württemberg	4.421	4.352	592	66	29	45	59	–	349	30	21	5.383
Bayern	5.351	5.249	608	122	82	126	66	–	295	44	15	6.269
Berlin	1.478	1.465	135	46	3	13	14	5	63	8	10	1.686
Brandenburg	653	612	138	47	–	7	16	16	59	10	3	853
Bremen	312	308	28	8	2	3	4	6	3	2	2	345
Hamburg	895	832	92	28	20	10	6	3	19	4	6	1.012
Hessen	2.073	2.047	166	33	2	20	38	6	63	8	13	2.315
Mecklenburg-Vorpommern	716	654	94	40	–	5	8	28	31	2	1	842
Niedersachsen	2.848	2.824	171	16	19	24	32	5	165	13	10	3.194
Nordrhein-Westfalen	6.839	6.740	329	30	8	44	107	15	223	71	34	7.425
Rheinland-Pfalz	1.266	1.259	97	19	11	13	24	–	48	11	5	1.416
Saarland	354	351	25	3	1	3	5	3	17	6	1	397
Sachsen	1.337	1.310	123	57	–	–	16	27	307	69	10	1.777
Sachsen-Anhalt	624	615	62	35	–	–	10	8	76	1	2	764
Schleswig-Holstein	1.247	1.226	142	53	42	9	5	5	30	1	3	1.422
Thüringen	827	824	65	21	–	–	7	8	96	24	–	988
Veränderungen 2006/07 zu 2016/17												
Deutschland	5.819	4.692	755	244	−43	6	121	341	370	9	77	7.021
Westdeutschland[4]	4.141	3.077	407	150	−40	31	68	170	265	18	54	4.867
Ostdeutschland[4]	973	901	284	81	–	−12	45	134	38	−13	–	1.295
Baden-Württemberg	680	576	98	35	15	35	22	19	90	7	7	875
Bayern	1.329	1.047	77	23	27	6	11	–	72	−1	3	1.481
Berlin	705	714	64	13	−3	−13	8	37	67	4	23	859
Brandenburg	246	204	76	18	–	−7	9	28	−7	–	1	316
Bremen	30	6	−7	−1	−2	−3	–	–	–	–	1	24
Hamburg	156	8	2	2	−20	−10	5	17	3	3	8	169
Hessen	437	328	63	21	–	6	11	13	8	1	7	515
Mecklenburg-Vorpommern	204	198	36	12	–	−5	6	20	6	−2	−1	245
Niedersachsen	725	609	43	19	−11	−5	6	30	22	2	1	791
Nordrhein-Westfalen	601	383	105	33	1	16	8	26	81	9	28	815
Rheinland-Pfalz	70	44	11	5	−7	−4	4	11	–	–	–	81
Saarland	−15	−18	4	4	−1	−1	–	1	−3	−3	–	−14
Sachsen	350	335	94	26	–	–	23	41	−16	−4	−1	427
Sachsen-Anhalt	175	178	43	16	–	–	3	23	47	1	–	265
Schleswig-Holstein	128	94	11	9	−42	−9	1	53	−8	–	−1	130
Thüringen	−2	−14	35	9	–	–	4	22	8	−8	1	42

*1) Für die Kindertageseinrichtungen werden die Daten zu den Stichtagen 01.03.2017 und 15.03.2007 ausgewiesen. Im Gegensatz zu **C3** sind hier Horte enthalten.*
2) Berufsschulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr.
*3) Hochschulen mit mehreren Standorten werden – im Unterschied zu **F1** – mehrfach gezählt. Ein Hochschulstandort wird darüber definiert, dass regelmäßig und dauerhaft Lehrveranstaltungen von mehr als 100 Semesterwochenstunden angeboten werden. Studierende an Hochschulen mit Standorten in mehreren Ländern werden am jeweiligen Hochschulstandort und nicht am Hauptsitz der Hochschule nachgewiesen. Für die Kindertageseinrichtungen wird für das Jahr 1998 die Anzahl der verfügbaren Plätze ausgewiesen.*
4) Westdeutschland und Ostdeutschland ohne Berlin.
5) Berufliche Schulen: Daten des Schuljahres 2013/14.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik

Tab. B2-1A: Anzahl des Bildungspersonals und Struktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals von 2005/06 bis 2015/16 sowie Struktur der Erwerbstätigen insgesamt von 2006 bis 2016 (in %)

Jahr	Bildungseinrichtungen insgesamt	Davon			Erwerbstätige insgesamt
		Kindertageseinrichtungen und Tagespflege[1]	Allgemeinbildende und berufliche Schulen	Hochschulen	
Bildungspersonal insgesamt (Anzahl)					
2005/06 (2006)	1.950.700	425.400	1.046.500	478.800	37.344.000
2007/08 (2008)	2.006.400	455.200	1.051.700	499.400	38.734.000
2009/10 (2010)	2.152.730	516.300	1.082.900	553.600	38.938.000
2011/12 (2012)	2.254.900	573.200	1.082.900	598.900	40.161.000
2013/14 (2014)	2.350.600	635.300	1.073.800	641.500	39.942.000
2015/16 (2016)	2.422.800	687.300	1.071.900	663.500	41.339.000
Darunter: Pädagogisches und wissenschaftliches Personal (Anzahl)					
2005/06 (2006)	1.515.400	349.700	925.500	240.200	37.344.000
2007/08 (2008)	1.569.500	377.700	931.800	260.100	38.734.000
2009/10 (2010)	1.690.000	431.300	957.700	301.000	38.938.000
2011/12 (2012)	1.761.300	467.200	957.000	337.100	40.161.000
2013/14 (2014)	1.843.900	528.100	946.000	369.800	39.942.000
2015/16 (2016)	1.899.400	569.600	944.500	385.300	41.339.000
Anteil des Personals im Alter von 50 Jahren und älter[2] (in %)					
2005/06 (2006)	38,7	18,6	49,6	25,6	26,7
2007/08 (2008)	38,9	22,0	49,6	24,8	28,4
2009/10 (2010)	38,2	24,4	49,0	23,3	30,5
2011/12 (2012)	37,1	25,4	47,6	23,3	33,0
2013/14 (2014)	36,0	27,1	45,8	23,6	35,4
2015/16 (2016)	35,9	28,8	44,7	24,7	37,3
Anteil des weiblichen Personals (in %)					
2005/06 (2006)	66,2	97,1	63,6	31,4	45,2
2007/08 (2008)	67,3	97,0	64,7	33,7	45,3
2009/10 (2010)	68,2	96,6	65,7	35,2	45,9
2011/12 (2012)	68,8	96,1	66,8	36,4	46,0
2013/14 (2014)	69,8	95,6	68,0	37,7	46,6
2015/16 (2016)	70,3	95,0	68,4	38,5	46,5
Anteil des in Teilzeit beschäftigten Personals (in %)					
2005/06 (2006)	51,4	60,9	47,7	51,7	25,8
2007/08 (2008)	52,6	61,8	48,6	53,7	25,8
2009/10 (2010)	53,2	61,3	48,3	56,8	26,1
2011/12 (2012)	53,6	62,4	47,5	58,6	26,7
2013/14 (2014)	53,7	61,4	46,5	60,7	27,6
2015/16 (2016)	54,0	61,6	46,3	61,6	27,9

*1) Im Gegensatz zu **C4** sind hier Horte sowie Personal mit Leitungsaufgaben enthalten, sodass sich Abweichungen ergeben.*
2) Altersabgrenzung erfolgt über das Geburtsjahr. Anteil am Personal mit vorliegender Altersangabe.

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

T

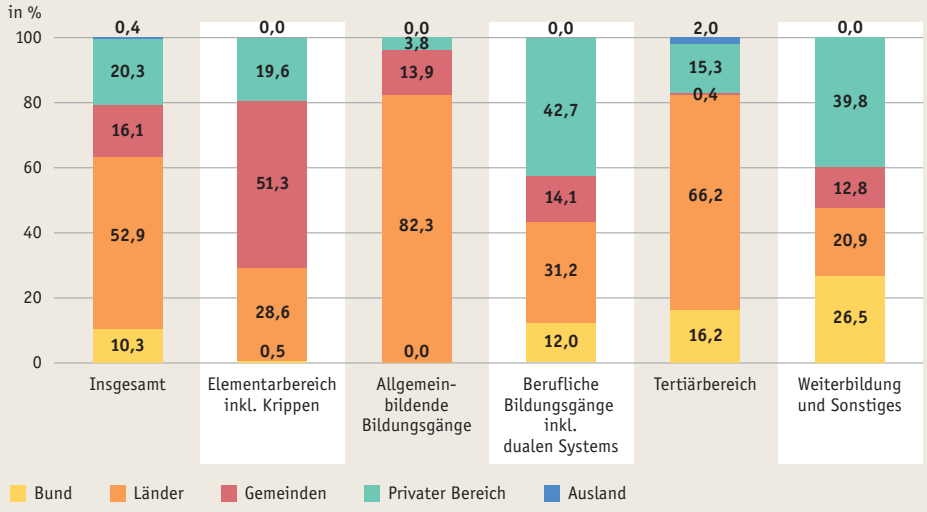
Tab. B2-2A: Hauptberufliches Bildungspersonal in Wirtschaftszweigen innerhalb und außerhalb von früher Bildung, Schulen und Hochschulen 2015 nach überwiegend ausgeübter Tätigkeit und Migrationshintergrund

Bildungspersonal innerhalb und außerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen	Insgesamt	Davon			
		Pädagogische Berufe zusammen	Pädagogische Berufe innerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen[1]	Pädagogische Berufe außerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen[2]	Sonstige Berufe[3]
Insgesamt (in Tsd.)					
Insgesamt	3.189	2.485	2.099	386	704
Wirtschaftszweige innerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen[4]	2.576	1.950	1.838	112	626
Wirtschaftszweige außerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen	613	535	261	274	
Darunter:					
Sonstiger Unterricht[5]	235	157	46	110	78
Verarbeitendes Gewerbe	25	25	16	9	
Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen	40	40	36	/	
Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	65	65	56	9	
Gesundheits- und Sozialwesen[6]	46	46	29	17	
Erbringung von Dienstleistungen des Sports, der Unterhaltung und der Erholung	47	47	/	44	
Interessenvertretungen sowie kirchliche und sonstige religiöse Vereinigungen	39	39	24	15	
Private Haushalte mit Hauspersonal	24	24	24	/	
Überwiegend ausgeübte Tätigkeit ist Erziehen, Ausbilden, Lehren oder Forschen und Entwickeln (in %)					
Insgesamt	70,8	82,8	87,1	59,7	28,5
Wirtschaftszweige innerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen[4]	74,3	88,7	89,1	81,9	29,5
Wirtschaftszweige außerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen	56,3	61,5	72,8	50,7	
Darunter:					
Sonstiger Unterricht[5]	58,4	77,3	87,8	72,9	20,7
Verarbeitendes Gewerbe	51,0	51,0	67,8	/	
Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen	73,4	73,4	76,9	/	
Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	68,1	68,1	71,2	/	
Gesundheits- und Sozialwesen[6]	55,5	55,5	59,6	48,7	
Erbringung von Dienstleistungen des Sports, der Unterhaltung und der Erholung	53,4	53,4	/	51,0	
Interessenvertretungen sowie kirchliche und sonstige religiöse Vereinigungen	77,4	77,4	81,6	70,4	
Private Haushalte mit Hauspersonal	66,9	66,9	66,7	/	
Anteil mit Migrationshintergrund (in %)					
Insgesamt	13,5	12,4	10,9	20,5	17,5
Wirtschaftszweige innerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen[4]	12,6	10,9	10,1	23,2	18,0
Wirtschaftszweige außerhalb früher Bildung, Schulen und Hochschulen	17,5	18,1	16,7	19,4	
Darunter:					
Sonstiger Unterricht[5]	17,2	19,0	16,2	20,1	13,6
Verarbeitendes Gewerbe	/	/	/	/	
Erbringung von freiberuflichen, wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen	26,7	26,7	28,3	/	
Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung	9,8	9,8	/	/	
Gesundheits- und Sozialwesen[6]	12,7	12,7	/	/	
Erbringung von Dienstleistungen des Sports, der Unterhaltung und der Erholung	21,0	21,0	/	21,2	
Interessenvertretungen sowie kirchliche und sonstige religiöse Vereinigungen	/	/	/	/	
Private Haushalte mit Hauspersonal	32,1	32,1	32,3	–	

1) Darin enthalten sind Berufe der Kinderbetreuung und -erziehung sowie Lehrtätigkeiten an allgemeinbildenden Schulen, für berufsbildende Fächer und an Hochschulen.
2) Darin enthalten sind Lehrtätigkeiten (inkl. Sport-, Fahr- und Flugunterricht) an außerschulischen Bildungseinrichtungen.
3) Darunter: Erziehung, Erziehungswissenschaften, Soziale Arbeit, Berufe der Sozialpädagogik, Heilerziehungspflege, Verwaltung, gebäudetechnische Berufe, versorgungstechnische Berufe und Reinigungsberufe.
4) Darin enthalten sind die Wirtschaftszweige „Kindergärten und Vorschulen", „Grundschulen", „Weiterführende Schulen" und „Tertiärer und postsekundärer, nicht tertiärer Unterricht" sowie „Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Krabbelstuben, Spielgruppen, Tagesmüttertätigkeiten".
5) Darunter Erwachsenenbildung, Volkshochschulen, Musik-, Tanz- und Sportschulen, Nachhilfeschulen.
6) Ohne Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Krabbelstuben, Spielgruppen, Tagesmüttertätigkeiten.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2015

Abb. B3-3A: Bildungsbudget 2015 nach Bildungsbereichen und finanzierenden Sektoren



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2015/2016

→ ***Tab. B3-1A***

Abb. B3-4A: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2015

Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft (A + B + C + D)[1] 274,1 Mrd. Euro – 9,0 % des BIP

Budget für Bildung (A + B)
194,9 Mrd. Euro – 6,4 % des BIP

[2]

Budget für Forschung und Entwicklung (C)
88,8 Mrd. Euro – 2,9 % des BIP

Sonstige Bildungs- und Wissenschaftsinfrastruktur (D)
5,8 Mrd. Euro – 0,2 % des BIP

Durchführungsbetrachtung
194,9 Mrd. Euro – 6,4 % des BIP

Bildungsausgaben in internationaler Abgrenzung (A)[3]
175,9 Mrd. Euro – 5,8 % des BIP

Ausgaben für Bildungseinrichtungen (A30 – Kindergärten, Schulen, Berufsbildung, Hochschulen)
157,1 Mrd. Euro – 5,2 % des BIP

Käufe außerhalb von Bildungseinrichtungen (A40 – Nachhilfe, Lernmittel u. dgl.)
5,9 Mrd. Euro – 0,2 % des BIP

Förderung von Bildungsteilnehmenden (A50 – BAföG, Kindergeld für volljährige Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, Berufsausbildungsbeihilfe)
12,9 Mrd. Euro – 0,4 % des BIP

Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung (B)
19,0 Mrd. Euro – 0,6 % des BIP

Ausgaben für betriebliche Weiterbildung (B10)
11,1 Mrd. Euro – 0,4 % des BIP

Ausgaben für weitere Bildungsangebote (B20 – Krippen, Horte, Volkshochschulen, Jugendarbeit, Bildungsträger im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik)
6,9 Mrd. Euro – 0,2 % des BIP

Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung (B30)
1,0 Mrd. Euro – < 0,1 % des BIP

Finanzierungsbetrachtung
194,9 Mrd. Euro – 6,4 % des BIP

Wirtschaft, Organisationen ohne Erwerbszweck, private Haushalte, Ausland
40,4 Mrd. Euro – 1,3 % des BIP

Öffentlicher Bereich
154,5 Mrd. Euro – 5,1 % des BIP

Bund 20,0 Mrd. Euro – 0,7 % des BIP

Länder 103,0 Mrd. Euro – 3,4 % des BIP

Gemeinden 31,4 Mrd. Euro – 1,0 % des BIP

Methodische Unterschiede siehe Bildungsfinanzbericht 2017

Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden laut Finanzstatistik
124,0 Mrd. Euro – 4,1 % des BIP

Kindertageseinrichtungen
23,3 Mrd. Euro – 0,8 % des BIP

Schulen
62,8 Mrd. Euro – 2,1 % des BIP

Hochschulen
28,7 Mrd. Euro – 0,9 % des BIP

Bildungsförderung
5,8 Mrd. Euro – 0,2 % des BIP

Sonstiges Bildungswesen
1,5 Mrd. Euro – < 0,1 % des BIP

Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit
2,0 Mrd. Euro – 0,1 % des BIP

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) Grauer Bereich markiert die Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen (15,3 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-2011.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2015/2016

Tab. B3-1A: Bildungsbudget* 2015/16 nach Bildungsbereichen und finanzierenden Sektoren (Initial Funds)

	Bildungsbereiche	2015							2016	2015	2016
		Insgesamt	Öffentlicher Bereich				Privater Bereich	Ausland	Insgesamt		
			Bund	Länder	Gemeinden	Insgesamt					
		in Milliarden Euro								in % des BIP	
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung	175,9	16,6	100,0	29,9	146,5	28,6	0,7	179,7	5,8	5,7
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft	157,1	8,9	96,1	28,6	133,6	22,7	0,7	160,4	5,2	5,1
A31	ISCED 0 – Elementarbereich[1]	26,3	0,1	7,5	13,5	21,2	5,2	0,0	27,3	0,9	0,9
	Darunter: Ausgaben für Kinder unter 3 Jahren	9,2	0,2	2,2	5,0	7,3	1,9	0,0	/	0,3	/
	Ausgaben für Kinder ab 3 Jahren bis Schuleintritt	17,2	0,0	5,4	8,6	13,9	3,3	0,0	/	0,6	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	91,2	2,6	62,0	14,7	79,4	11,8	0,0	93,1	3,0	3,0
	Darunter: Allgemeinbildende Bildungsgänge	67,0	0,0	55,2	9,3	64,5	2,5	0,0	/	2,2	/
	Berufliche Bildungsgänge[2]	11,2	0,7	6,5	2,7	9,9	1,3	0,0	/	0,4	/
	Betriebliche Ausbildung im dualen System[3]	10,6	1,9	0,3	0,4	2,6	8,0	0,0	/	0,3	/
A33	ISCED 5–8 – Tertiärbereich[4]	37,2	6,0	24,6	0,1	30,8	5,7	0,7	37,7	1,2	1,2
	Darunter: Berufsorientierte Bildungsgänge	1,1	0,0	0,3	0,0	0,3	0,8	0,0	/	0,0	/
	Akademische Bildungsgänge (Bildungsgänge an Hochschulen)	34,2	5,7	24,0	0,0	29,7	3,7	0,7	/	1,1	/
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	15,3	3,8	8,7	0,0	12,5	2,1	0,7	16,6	0,5	0,5
A34	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet)[5]	2,3	0,1	1,9	0,2	2,3	0,0	0,0	2,4	0,1	0,1
A40	Ausgaben privater Haushalte für Bildungsgüter und -dienste außerhalb von Bildungseinrichtungen	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	6,0	0,2	0,2
A50	Ausgaben für die Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen	12,9	7,7	3,9	1,3	12,9	0,0	0,0	13,4	0,4	0,4
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	19,0	3,5	3,1	1,5	8,0	11,0	0,0	20,4	0,6	0,7
B10	Betriebliche Weiterbildung[6]	11,1	0,3	0,5	0,3	1,1	10,0	0,0	11,2	0,4	0,4
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	6,9	2,2	2,6	1,2	5,9	1,0	0,0	7,5	0,2	0,2
	Darunter: Horte in öffentlicher und privater Trägerschaft	2,1	0,0	2,3	–0,6	1,7	0,3	0,0	2,1	0,1	0,1
B30	Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung[7]	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,1
A+B	Bildungsbudget insgesamt	194,9	20,0	103,0	31,4	154,5	39,6	0,7	200,1	6,4	6,4
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	15,3	3,8	8,7	0,0	12,5	2,1	0,7	16,6	0,5	0,5

* *Finanzierungsrechnung mit Berücksichtigung des Zahlungsverkehrs zwischen Gebietskörperschaften (Initial Funds), Abgrenzung nach dem Konzept 2015, Werte 2016 vorläufige Berechnungen. Bei den Summen kann es aufgrund von Rundungen in den Zwischensummen zu Abweichungen kommen.*

1) *Krippen, Kindergärten, Vorschulklassen, Schulkindergärten.*

2) *Einschließlich Schulen des Gesundheitswesens, ohne Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien.*

3) *Ausgaben der betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildung im dualen System ohne Berufsschulen, einschließlich ausbildungsrelevanter Zuschüsse der Bundesagentur für Arbeit und des BMAS.*

4) *Ohne Ausgaben für die Krankenbehandlung, einschließlich Ausgaben für Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, 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 Basis der Erwerbstätigenrechnung 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.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2015/16

Tab. B3-2A: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft* sowie Anteil am Bruttoinlandsprodukt 2010 bis 2016 nach Bereichen

Bereiche		Ausgaben													
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
		in Milliarden Euro							in % des BIP						
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung	157,1	160,8	162,9	167,1	172,5	175,9	179,7	6,1	5,9	5,9	5,9	5,9	5,8	5,7
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft	138,0	141,3	144,0	148,1	153,5	157,1	160,4	5,4	5,2	5,2	5,2	5,2	5,2	5,1
A31	ISCED 0 – Elementarbereich[1]	19,3	20,3	21,9	23,9	25,4	26,3	27,3	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9
	Darunter: Ausgaben für Kinder unter 3 Jahren	5,8	6,4	7,0	8,1	9,1	9,2	/	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	/
	Ausgaben für Kinder ab 3 Jahren bis Schuleintritt	13,4	13,9	14,9	15,8	16,4	17,2	/	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	85,6	86,2	86,4	87,6	89,9	91,2	93,1	3,3	3,2	3,1	3,1	3,1	3,0	3,0
	Darunter: Allgemeinbildende Bildungsgänge	61,9	62,9	62,5	63,9	66,0	67,0	/	2,4	2,3	2,3	2,3	2,3	2,2	/
	Berufliche Bildungsgänge[2]	10,8	10,8	10,7	10,7	10,8	11,2	/	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	/
	Betriebliche Ausbildung im dualen System[3]	10,6	10,3	10,8	10,7	10,6	10,6	/	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	/
A33	ISCED 5–8 – Tertiärbereich[4]	30,9	32,6	33,6	34,4	36,0	37,2	37,7	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
	Darunter: Berufsorientierte Bildungsgänge	0,8	0,9	0,9	1,0	1,1	1,1	/	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	/
	Akademische Bildungsgänge (Bildungsgänge an Hochschulen)	28,6	30,3	31,1	31,8	33,2	34,2	/	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	/
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	12,7	13,5	14,0	14,3	14,9	15,3	16,6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
A34	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet)[5]	2,3	2,2	2,1	2,2	2,2	2,3	2,4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
A40	Ausgaben privater Haushalte für Bildungsgüter und -dienste außerhalb von Bildungseinrichtungen	5,6	5,8	5,8	5,9	6,1	5,9	6,0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
A50	Ausgaben für die Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen	13,4	13,7	13,1	13,0	12,9	12,9	13,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	17,7	17,3	17,4	18,3	18,7	19,0	20,4	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7
B10	Betriebliche Weiterbildung[6]	10,0	10,2	10,6	10,9	11,2	11,1	11,2	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	6,6	6,3	6,0	6,4	6,6	6,9	7,5	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
B30	Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung[7]	1,1	0,8	0,7	0,9	1,0	1,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
A + B	Bildungsbudget insgesamt	174,8	178,1	180,3	185,3	191,2	194,9	200,1	6,8	6,6	6,5	6,6	6,5	6,4	6,4
C	Forschung und Entwicklung[8]	70,0	75,6	79,1	79,7	84,2	88,8	92,2	2,7	2,8	2,9	2,8	2,9	2,9	2,9
C10	Wirtschaft[9]	46,9	51,1	53,8	53,6	57,0	61,0	62,8	1,8	1,9	2,0	1,9	1,9	2,0	2,0
C20	Staatliche Forschungseinrichtungen	1,5	1,5	1,6	1,6	1,6	1,6	1,7	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
C30	Private Forschungseinrichtungen ohne Erwerbszweck	8,8	9,5	9,7	10,3	10,7	10,9	11,0	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
C40	Hochschulen (zusätzlich in ISCED 5/6 enthalten)	12,7	13,5	14,0	14,3	14,9	15,3	16,6	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
D	Sonstige Bildungs- und Wissenschaftsinfrastruktur	5,0	5,1	5,4	5,5	5,6	5,8	6,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
D10	Wissenschaftliche Museen und Bibliotheken, Fachinformationszentren (ohne Forschung und Entwicklung)	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
D20	Nichtwissenschaftliche Museen und Bibliotheken	2,3	2,4	2,5	2,6	2,6	2,7	2,7	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
D30	Ausgaben der außeruniversitären Einrichtungen für Wissenschaft und Forschung (ohne Forschung und Entwicklung)	2,0	2,0	2,2	2,2	2,3	2,3	2,6	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
A + B + C + D	Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft (konsolidiert um Forschung und Entwicklung an Hochschulen)	237,0	245,2	250,9	256,2	266,1	274,1	281,7	9,2	9,1	9,1	9,1	9,1	9,0	9,0

* *Durchführungsrechnung, Abgrenzung nach dem Konzept 2015, Werte 2016 vorläufige Berechnungen.*

1) *Krippen, Kindergärten, Vorschulklassen, Schulkindergärten.*

2) *Einschließlich Schulen des Gesundheitswesens, ohne Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien.*

3) *Ausgaben der betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildung im dualen System ohne Berufsschulen, einschließlich ausbildungsrelevanter Zuschüsse der Bundesagentur für Arbeit und des BMAS.*

4) *Ohne Ausgaben für die Krankenbehandlung, einschließlich Ausgaben für Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, 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 Basis der Erwerbstätigenrechnung 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).*

9) *Nach Angaben der SV-Wissenschaftsstatistik sind die Gesamtaufwendungen für 2013 aufgrund von Meldekorrekturen in einem Wirtschaftszweig nicht mit den Vorjahren vergleichbar.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2015/16

Tab. B4-1A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den Bildungsbereichen und Bevölkerung 2016/17 nach Altersgruppen und Geschlecht (Anzahl)

Alter von … bis unter … Jahren[1]	Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer					Bevölkerung
	Insgesamt	Davon				
		Kindertages-einrichtungen vor Schuleintritt[2]	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufliche Bildungsgänge	Hochschulen	
	Anzahl					
Insgesamt						
0–3	856.805	856.805	–	–	–	2.304.035
3–6	2.046.008	2.033.973	12.035	–	–	2.162.060
6–10	2.898.153	245.949	2.652.204	–	–	2.904.278
10–16	4.446.563	–	4.418.702	27.797	64	4.453.056
16–19	2.255.783	–	1.175.943	1.018.961	60.879	2.499.482
19–25	2.821.545	–	93.697	1.289.605	1.438.243	5.472.557
25–30	1.128.470	–	11.298	231.017	886.155	5.366.756
30–35	378.501	–	5.634	69.938	302.929	5.221.075
35–40	133.146	–	–	27.886	105.260	5.058.038
40 und älter	127.473	–	–	25.757	101.716	47.080.316
Ohne Angabe	10.001	–	–	1.739	8.262	–
Insgesamt	17.102.446	3.136.726	8.369.513	2.692.699	2.903.508	82.521.653
Männlich						
0–3	439.761	439.761	–	–	–	1.121.916
3–6	1.048.718	1.042.146	6.572	–	–	1.051.108
6–10	1.488.569	132.720	1.355.849	–	–	1.411.571
10–16	2.290.453	–	2.274.121	16.308	24	2.158.168
16–19	1.193.593	–	590.864	573.037	29.692	1.187.935
19–25	1.448.718	–	50.817	697.200	700.701	2.602.142
25–30	621.562	–	6.572	129.582	485.408	2.579.651
30–35	213.220	–	2.746	35.667	174.807	2.544.895
35–40	71.411	–	–	11.818	59.593	2.500.432
40 und älter	60.309	–	–	7.328	52.981	24.666.717
Ohne Angabe	4.484	–	–	68	4.416	–
Zusammen	8.880.798	1.614.626	4.287.541	1.471.009	1.507.622	41.824.535
Weiblich						
0–3	417.044	417.044	–	–	–	1.182.119
3–6	997.290	991.827	5.463	–	–	1.110.952
6–10	1.409.584	113.229	1.296.355	–	–	1.492.707
10–16	2.156.110	–	2.144.581	11.489	40	2.294.888
16–19	1.062.190	–	585.079	445.924	31.187	1.311.547
19–25	1.372.826	–	42.880	592.404	737.542	2.870.415
25–30	506.908	–	4.726	101.435	400.747	2.787.105
30–35	165.281	–	2.888	34.271	128.122	2.676.180
35–40	61.735	–	–	16.068	45.667	2.557.606
40 und älter	67.164	–	–	18.429	48.735	22.413.599
Ohne Angabe	5.516	–	–	1.670	3.846	–
Zusammen	8.221.648	1.522.100	4.081.972	1.221.690	1.395.886	40.697.118

1) Altersabgrenzung basiert auf Geburtsjahr.
*2) Inklusive Kindertagespflege. Für die Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege werden die Daten zum Stichtag 01.03.2017 ausgewiesen. Die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung wird auf den Stichtag 31.12. zurückgerechnet, sodass sie von der in **C3** berichteten Anzahl abweicht (Stichtag 01.03.).*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik

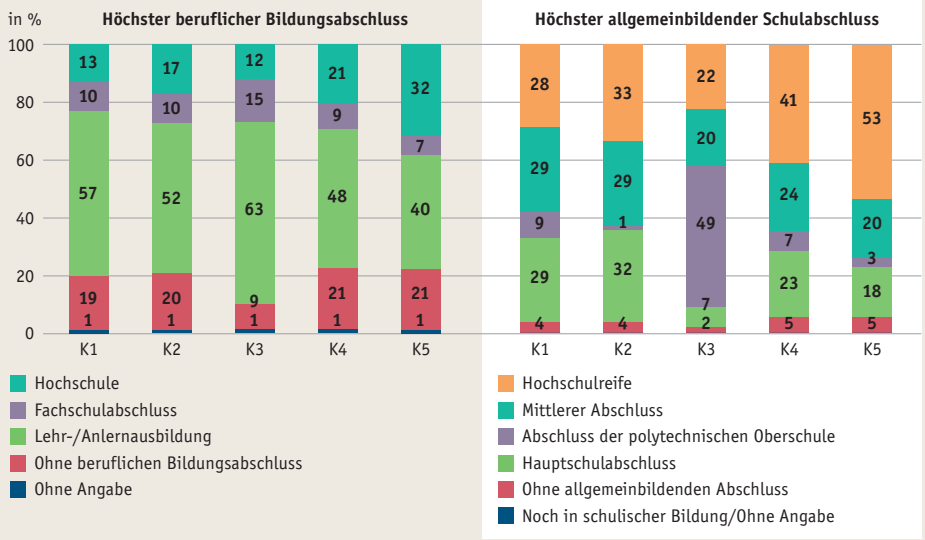
Tab. B4-2A: Besuchte Schulart von Schülerinnen und Schülern im Alter ab 15 Jahren nach höchstem beruflichen Abschluss der Eltern 2016

Schulart	Insgesamt	Davon nach höchstem beruflichen Bildungsabschluss der Eltern					Ohne Angabe
		Mit beruflichem Bildungsabschluss				Ohne beruflichen Bildungsabschluss[3]	
		Lehre/ Berufsausbildung im dualen System[1]	Fachschulabschluss[2]	Hochschulabschluss	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses		
	in Zeilen-%						
Insgesamt	100	45,4	14,7	26,8	0,3	12,5	0,4
Allgemeinbildende Schule	100	43,4	13,8	29,3	0,3	12,7	0,4
Hauptschule	100	48,1	9,2	6,1	/	35,4	/
Realschule	100	55,3	15,4	13,7	/	14,6	/
Gymnasium	100	36,5	14,3	41,7	/	7,1	/
Sonstige allgemeinbildende Schule[4]	100	49,1	12,7	19,7	/	17,3	/
Förderschule/Sonderschule	100	46,8	10,4	13,3	–	29,4	/
Berufliche Schule	100	55,0	16,2	13,4	/	14,7	0,5
Berufliche Schule, die einen mittleren Abschluss vermittelt	100	50,9	10,5	/	–	32,1	/
Berufliche Schule, die die (Fach-) Hochschulreife vermittelt	100	44,9	17,9	21,2	/	14,9	/
Berufsschule	100	58,3	16,0	11,5	/	13,6	/
Sonstige berufliche Schule[5]	100	53,5	15,9	13,7	/	16,0	/
	in Spalten-%						
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100
Allgemeinbildende Schule	59,4	53,6	55,6	76,3	59,9	55,8	59,2
Hauptschule	3,7	3,7	2,3	1,0	/	9,7	/
Realschule	11,7	13,5	12,2	7,0	/	12,7	/
Gymnasium	32,0	24,3	31,0	58,4	/	16,8	/
Sonstige allgemeinbildende Schule[4]	10,3	10,6	8,9	8,9	/	13,2	/
Förderschule/Sonderschule	1,6	1,6	1,1	0,9	–	3,5	/
Berufliche Schule	40,6	46,4	44,4	23,7	/	44,2	40,8
Berufliche Schule, die einen mittleren Abschluss vermittelt	1,2	1,3	0,9	/	–	2,9	/
Berufliche Schule, die die (Fach-) Hochschulreife vermittelt	7,0	6,6	8,5	6,5	/	7,7	/
Berufsschule	25,8	31,2	28,0	13,0	/	25,8	/
Sonstige berufliche Schule[5]	6,6	7,3	7,1	4,0	/	7,8	/

1) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses, Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung, 1-jährige Schule für Gesundheits- und Sozialberufe sowie Anlernausbildung.
2) Einschließlich Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR, Meister-/Technikerausbildung, Abschluss einer 2- oder 3-jährigen Schule für Gesundheits- und Sozialberufe sowie Abschluss an einer Schule für Erzieherinnen und Erzieher.
3) Einschließlich Berufsvorbereitungsjahr und beruflichen Praktikums, da dadurch keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden.
4) Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gesamtschule, Waldorfschule, schulartunabhängige Orientierungsstufe.
5) Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule, die einen Abschluss in einem Beruf vermittelt, Schule für Gesundheits- und Sozialberufe.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016

Abb. B5-3A: Bevölkerung im Alter ab 25 Jahren 2016 nach allgemeinbildendem Schulabschluss, beruflichem Bildungsabschluss und Kreistyp



K1: Eher ländliche, strukturschwache Landkreise, Bevölkerungsrückgang
K2: Eher strukturstarke Landkreise, mittlere Arbeitsplatzdichte (v. a. in Baden-Württemberg und Bayern)
K3: Überwiegend ostdeutsche Landkreise und kreisfreie Städte, Bevölkerungsrückgang, hohe Arbeitslosenquote
K4: Kreisfreie Städte, Arbeitsplatzdichte, hohe Arbeitslosigkeit
K5: Großstädte, Hochschulstandorte

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016

→ Tab. B5-11web, Tab. B5-12web

Tab. B5-1A: Bevölkerung ab 15 Jahren 2016 nach allgemeinbildendem Abschluss, Altersgruppen und Geschlecht

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 Tsd.	in %						
Insgesamt								
Insgesamt	71.478	3,6	31,4	6,7	22,7	30,8	0,2	4,0
15–20	4.160	58,7	8,5	–	19,1	10,1	/	3,4
20–25	4.418	2,7	14,6	–	27,2	51,4	0,2	3,5
25–30	5.368	0,4	16,9	–	28,5	50,1	0,1	3,5
30–35	5.247	0,2	18,6	–	30,0	46,5	0,2	4,1
35–40	5.063	0,1	20,6	–	31,4	43,1	0,2	4,2
40–45	5.044	/	22,6	7,0	28,0	36,9	0,2	4,8
45–50	6.368	/	23,7	11,7	26,6	33,6	0,2	3,9
50–55	7.004	/	27,2	13,8	24,5	29,9	0,2	4,0
55–60	6.127	/	32,1	14,4	21,9	27,2	0,2	3,9
60–65	5.301	/	37,5	14,9	18,0	25,4	0,2	3,6
65 und älter	17.377	/	57,6	6,2	13,9	16,6	0,3	4,2
Männlich								
Zusammen	35.054	3,8	31,5	6,6	20,6	32,9	0,2	3,9
15–20	2.194	56,6	10,2	–	19,6	9,2	/	4,0
20–25	2.304	2,8	17,3	–	27,7	47,6	/	3,9
25–30	2.814	0,5	19,9	–	27,6	47,5	/	3,9
30–35	2.674	/	22,2	–	28,1	44,6	0,3	4,2
35–40	2.563	/	24,1	–	29,2	41,8	0,2	4,2
40–45	2.556	/	26,1	7,2	24,6	36,7	0,3	4,6
45–50	3.200	/	26,7	11,7	22,7	34,6	0,2	3,8
50–55	3.517	/	30,3	13,6	20,0	31,5	0,2	4,0
55–60	3.043	/	33,9	14,3	17,9	29,5	0,2	3,8
60–65	2.593	/	37,3	14,5	14,7	29,6	0,2	3,3
65 und älter	7.597	/	53,6	6,1	11,8	23,9	0,2	3,6
Weiblich								
Zusammen	36.424	3,5	31,3	6,9	24,7	28,7	0,2	4,0
15–20	1.966	60,9	6,5	–	18,5	11,2	/	2,7
20–25	2.114	2,6	11,7	–	26,6	55,6	/	3,1
25–30	2.554	0,3	13,7	–	29,4	53,0	/	3,2
30–35	2.573	/	15,0	–	32,0	48,5	/	3,9
35–40	2.500	/	17,0	–	33,7	44,5	/	4,3
40–45	2.489	/	19,0	6,8	31,6	37,1	/	5,0
45–50	3.168	/	20,6	11,7	30,6	32,5	0,2	4,0
50–55	3.487	/	24,1	14,0	29,0	28,3	0,2	3,9
55–60	3.085	/	30,4	14,4	25,9	25,0	0,2	3,9
60–65	2.707	/	37,7	15,3	21,3	21,3	0,2	3,9
65 und älter	9.780	/	60,7	6,3	15,5	10,9	0,3	4,6

1) Einschließlich 0,6 % ohne Angabe zur allgemeinen Schulbildung.
2) Einschließlich Volksschulabschluss.
3) Einschließlich Fachhochschulreife.
4) Einschließlich Abschluss nach höchstens sieben Jahren Schulbesuch.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016

T

Tab. B5-2A: Bevölkerung ab 15 Jahren 2016 nach beruflichem Bildungsabschluss, Altersgruppen und Geschlecht

Alter von … bis unter … Jahren	Insgesamt[1]	Mit beruflichem Bildungsabschluss						Ohne beruflichen Bildungsabschluss[5]				
		Lehr-/Anlernausbildung[2]	Fachschulabschluss[3]	Bachelor	Master	Diplom[4]	Promotion	Zusammen	Nicht in Bildung	In Bildung, darunter…		
										in allgemeinbildenden Schulen	in beruflichen Schulen	in Hochschulen
	in Tsd.	in %										
Insgesamt												
Insgesamt	71.478	47,2	8,7	1,9	1,2	12,8	1,2	26,0	17,2	3,6	2,9	2,4
15–20	4.160	1,9	0,2	–	–	–	–	97,4	6,3	58,5	27,7	4,7
20–25	4.418	31,3	4,0	4,2	0,3	0,9	/	58,6	15,4	2,5	16,5	24,1
25–30	5.368	44,2	8,3	10,0	6,3	6,7	0,3	23,5	14,5	0,3	2,0	6,6
30–35	5.247	45,6	8,9	5,7	4,6	16,3	1,5	16,8	15,0	0,1	0,6	1,1
35–40	5.063	47,6	8,8	2,6	2,1	19,4	1,9	16,9	16,2	/	0,3	0,3
40–45	5.044	51,3	9,0	1,2	1,1	18,2	1,6	16,8	16,6	/	0,1	/
45–50	6.368	54,1	10,7	0,7	0,5	17,2	1,5	14,6	14,6	/	/	/
50–55	7.004	55,2	11,6	0,4	0,3	15,7	1,5	14,6	14,5	/	/	/
55–60	6.127	55,0	11,4	0,3	0,2	15,6	1,4	15,3	15,3	/	/	–
60–65	5.301	55,1	10,4	0,2	0,2	16,6	1,4	15,4	15,4	/	/	/
65 und älter	17.377	51,5	8,7	0,1	0,1	11,1	1,2	25,3	25,3	/	–	/
Männlich												
Zusammen	35.054	47,9	9,0	1,9	1,3	14,5	1,6	22,9	13,4	3,8	3,2	2,6
15–20	2.194	1,9	/	–	–	–	–	97,6	6,3	56,5	30,2	4,5
20–25	2.304	33,7	2,1	3,6	0,2	0,8	/	58,7	16,3	2,7	16,4	23,1
25–30	2.814	46,3	6,4	9,3	5,9	5,3	0,3	25,8	15,4	0,4	2,3	7,7
30–35	2.674	47,7	7,4	6,2	5,0	14,3	1,5	17,1	14,9	/	0,7	1,4
35–40	2.563	48,6	7,7	2,8	2,2	18,8	2,2	16,7	16,1	/	0,2	0,4
40–45	2.556	51,7	8,5	1,2	1,3	18,3	1,9	16,2	16,0	/	/	/
45–50	3.200	53,0	11,1	0,7	0,5	18,7	1,9	13,3	13,3	/	/	/
50–55	3.517	54,3	11,5	0,4	0,3	17,8	2,0	13,0	13,0	/	/	/
55–60	3.043	54,8	11,5	0,3	0,3	17,8	1,9	12,7	12,7	–	/	–
60–65	2.593	54,9	11,2	0,3	/	19,5	1,9	11,3	11,3	/	/	/
65 und älter	7.597	54,3	12,2	0,2	0,1	17,2	2,1	12,6	12,6	–	–	/
Weiblich												
Zusammen	36.424	46,6	8,4	1,8	1,1	11,1	0,8	29,0	20,8	3,5	2,5	2,2
15–20	1.966	2,0	0,4	–	–	–	–	97,2	6,4	60,8	25,1	4,9
20–25	2.114	28,6	6,0	4,9	0,4	1,0	/	58,5	14,5	2,4	16,5	25,1
25–30	2.554	41,9	10,4	10,7	6,7	8,4	0,3	21,0	13,5	0,2	1,8	5,5
30–35	2.573	43,4	10,3	5,2	4,2	18,3	1,5	16,6	15,2	/	0,4	0,8
35–40	2.500	46,6	9,9	2,4	1,9	20,1	1,5	17,1	16,4	/	0,3	0,2
40–45	2.489	50,9	9,5	1,2	0,9	18,1	1,3	17,5	17,2	/	/	/
45–50	3.168	55,1	10,3	0,6	0,4	15,7	1,1	16,0	15,8	/	/	/
50–55	3.487	56,1	11,7	0,4	0,3	13,7	0,9	16,2	16,1	/	/	/
55–60	3.085	55,3	11,3	0,3	0,2	13,5	0,9	17,9	17,9	/	/	–
60–65	2.707	55,3	9,6	0,2	/	13,8	0,8	19,4	19,4	/	/	–
65 und älter	9.780	49,3	6,0	0,1	/	6,5	0,4	35,1	35,1	/	–	–

1) Einschließlich 597.000 Personen (0,8 %) ohne Angabe zum beruflichen Bildungsabschluss sowie 137.000 Personen (0,2 %) ohne Angabe zur Art des Abschlusses.
2) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses.
3) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung, Abschluss einer 2- oder 3-jährigen Schule für Gesundheits- und Sozialberufe, Abschluss an einer Schule für Erzieherinnen und Erzieher sowie Fachschulabschluss der ehemaligen DDR.
4) Einschließlich Lehramtsprüfung, Staatsprüfung, Magister, künstlerischer Abschluss und vergleichbarer Abschlüsse.
5) Einschließlich Berufsvorbereitungsjahr und beruflichen Praktikums, da dadurch keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2016

Tab. C1-1A: Angaben der Eltern darüber, wer das Kind normalerweise* betreut, 2017 nach Alter des Kindes, höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern und Migrationshintergrund (in %)

An der Betreuung von Kindern beteiligte Akteure[1)]	Insgesamt[2)]	Unter 1-Jährige		1-Jährige		2-Jährige		3-Jährige		4-Jährige		5-Jährige	
		0–5 Monate	6–11 Monate	12–17 Monate	18–23 Monate	24–29 Monate	30–35 Monate	36–41 Monate	42–47 Monate	48–53 Monate	54–59 Monate	60–65 Monate	66–71 Monate
	in %												
Insgesamt													
Ausschließlich Eltern	15	49	43	27	19	14	13	6	3	3	1	2	2
Großeltern	56	48	52	54	55	56	56	54	56	61	57	60	58
Geschwister	9	5	8	8	8	9	9	8	9	10	10	11	13
Sonstige Helfende	21	13	12	15	15	20	19	25	23	25	27	27	28
Kindertagesbetreuung	64	1	2	29	45	59	65	87	94	93	98	97	95
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[3)]													
Niedrig/Mittel													
Ausschließlich Eltern	18	43		29		20		8		3		3	
Großeltern	57	49		54		57		57		65		61	
Geschwister	13	11		12		13		16		15		15	
Sonstige Helfende	14	9		10		13		14		17		21	
Kindertagesbetreuung	57	1		25		43		84		94		94	
Hoch													
Ausschließlich Eltern	14	44		20		11		3		1		1	
Großeltern	56	52		55		56		55		57		58	
Geschwister	8	7		7		8		7		9		11	
Sonstige Helfende	23	12		17		21		26		28		30	
Kindertagesbetreuung	66	2		40		67		93		96		96	
Migrationshintergrund[4)]													
Kein Migrationshintergrund													
Ausschließlich Eltern	12	42		18		10		3		1		1	
Großeltern	59	54		59		60		58		61		61	
Geschwister	9	7		7		9		8		10		11	
Sonstige Helfende	22	13		16		21		26		27		29	
Kindertagesbetreuung	66	2		41		66		92		97		97	
Migrationshintergrund													
Ausschließlich Eltern	22	51		35		27		7		4		6	
Großeltern	46	42		43		42		47		52		50	
Geschwister	11	9		10		9		11		12		16	
Sonstige Helfende	16	8		13		15		18		21		21	
Kindertagesbetreuung	57	3		26		48		87		91		89	

* *Fragetext: „Wie wird Ihr Kind normalerweise – außer von Ihnen und dem zweiten Elternteil – betreut?“*

1) *Mehrfachnennungen möglich. Sonstige Helfende: bezahlte Helferinnen und Helfer oder unbezahlte Helferinnen und Helfer, Kindertagesbetreuung: Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege.*

2) *Mittelwert der einzelnen Alterskategorien.*

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

4) *Migrationshintergrund: Kind selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren oder nichtdeutsche Familiensprache.*

Quelle: DJI, KiBS 2017, gewichtete Daten

T

Tab. C1-2A: Erwerbskonstellationen* in Paarfamilien 2006 und 2016 nach Alter des jüngsten Kindes**

Erwerbskonstellation	Insgesamt				0–11 Monate				12–35 Monate				36–71 Monate			
	Frau Vollzeit	Frau Teilzeit	Frau nicht erwerbstätig	Zusammen	Frau Vollzeit	Frau Teilzeit	Frau nicht erwerbstätig	Zusammen	Frau Vollzeit	Frau Teilzeit	Frau nicht erwerbstätig	Zusammen	Frau Vollzeit	Frau Teilzeit	Frau nicht erwerbstätig	Zusammen
	Anzahl in Tausend															
2016																
Mann Vollzeit	331	990	1.163	2.484	15	30	493	537	140	383	432	955	176	577	238	992
Mann Teilzeit	29	49	85	163	5		32	37	10	18	31	60	17	26	23	67
Mann nicht erwerbstätig	34	35	219	289	10		79	88	14	14	78	107	14	17	61	93
Zusammen	393	1.074	1.467	2.935	22	38	602	662	164	415	541	1.121	208	621	323	1.152
2006																
Mann Vollzeit	246	856	1.295	2.397	30	60	376	466	84	279	516	879	133	517	402	1.051
Mann Teilzeit	27	44	79	150	7		26	33	9	18	31	58	16	21	21	59
Mann nicht erwerbstätig	40	45	247	332	9		66	76	16	16	102	134	19	26	78	122
Zusammen	313	945	1.620	2.878	37	69	469	575	108	312	650	1.070	168	564	501	1.233
	in %															
2016																
Mann Vollzeit	11	34	40	85	2	5	74	81	12	34	39	85	15	50	21	86
Mann Teilzeit	1	2	3	6	1		5	6	1	2	3	5	1	2	2	6
Mann nicht erwerbstätig	1	1	7	10	2		12	13	1	1	7	10	1	1	5	8
Zusammen	13	37	50	100	3	6	91	100	15	37	48	100	18	54	28	100
2006																
Mann Vollzeit	9	30	45	83	5	10	65	81	8	26	48	82	11	42	33	85
Mann Teilzeit	1	2	3	5	1		5	6	1	2	3	5	1	2	2	5
Mann nicht erwerbstätig	1	2	9	12	2		11	13	1	1	10	13	2	2	6	10
Zusammen	11	33	56	100	6	12	82	100	10	29	61	100	14	46	41	100

* *Personen in Elternzeit werden gemeinsam mit Nichterwerbspersonen und Erwerbslosen zur Kategorie der Nichterwerbstätigen zusammengefasst. Die Abgrenzung von Voll- und Teilzeitbeschäftigung beruht auf der Einstufung der Befragten.*

** *Betrachtet werden Familienformen (ohne homosexuelle Partnerschaften), bei denen beide Partner zwischen 15 und 64 Jahre alt sind.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

T

Tab. C2-1A: Kinder im Alter von unter 3 Jahren*/ in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006 und 2014 bis 2017 nach Ländern (Anzahl)**

Land	2006[1)]	2014	2015	2016	2017	Veränderung 2017 zu 2006	
	Anzahl						in %
Deutschland	286.905	660.750	693.343	719.558	762.361	+475.456	+166
Westdeutschland	137.667	449.623	477.483	497.315	535.267	+397.600	+289
Ostdeutschland	149.238	211.127	215.860	222.243	227.094	+77.856	+52
Baden-Württemberg	25.605	76.295	78.729	82.534	89.320	+63.715	+249
Bayern	27.308	88.700	92.668	95.243	100.121	+72.813	+267
Berlin	32.445	46.984	48.885	50.589	51.636	+19.191	+59
Brandenburg	22.488	33.164	33.407	34.549	35.349	+12.861	+57
Bremen	1.488	4.447	4.698	5.033	5.272	+3.784	+254
Hamburg	9.798	21.939	23.057	23.977	26.483	+16.685	+170
Hessen	14.602	45.078	47.713	50.034	53.406	+38.804	+266
Mecklenburg-Vorpommern	16.507	21.562	21.719	22.367	22.777	+6.270	+38
Niedersachsen	10.750	52.830	55.318	58.176	64.067	+53.317	+496
Nordrhein-Westfalen	30.710	104.781	117.428	122.774	132.194	+101.484	+330
Rheinland-Pfalz	9.567	29.617	30.286	31.268	33.761	+24.194	+253
Saarland	2.335	5.646	6.011	6.389	6.761	+4.426	+190
Sachsen	32.795	52.297	54.059	55.657	56.871	+24.076	+73
Sachsen-Anhalt	25.735	29.677	29.843	30.368	30.992	+5.257	+20
Schleswig-Holstein	5.504	20.290	21.575	21.887	23.882	+18.378	+334
Thüringen	19.268	27.443	27.947	28.713	29.469	+10.201	+53
Veränderung zum Vorjahr							
Deutschland	•	+64.461	+32.593	+26.215	+42.803	X	X
Westdeutschland	•	+55.475	+27.860	+19.832	+37.952	X	X
Ostdeutschland	•	+8.986	+4.733	+6.383	+4.851	X	X
Baden-Württemberg	•	+8.347	+2.434	+3.805	+6.786	X	X
Bayern	•	+8.986	+3.968	+2.575	+4.878	X	X
Berlin	•	+3.094	+1.901	+1.704	+1.047	X	X
Brandenburg	•	+2.204	+243	+1.142	+800	X	X
Bremen	•	+671	+251	+335	+239	X	X
Hamburg	•	+2.602	+1.118	+920	+2.506	X	X
Hessen	•	+4.944	+2.635	+2.321	+3.372	X	X
Mecklenburg-Vorpommern	•	+311	+157	+648	+410	X	X
Niedersachsen	•	+6.696	+2.488	+2.858	+5.891	X	X
Nordrhein-Westfalen	•	+17.596	+12.647	+5.346	+9.420	X	X
Rheinland-Pfalz	•	+2.578	+669	+982	+2.493	X	X
Saarland	•	+465	+365	+378	+372	X	X
Sachsen	•	+2.770	+1.762	+1.598	+1.214	X	X
Sachsen-Anhalt	•	+100	+166	+525	+624	X	X
Schleswig-Holstein	•	+2.590	+1.285	+312	+1.995	X	X
Thüringen	•	+507	+504	+766	+756	X	X

* *Kinder, die sowohl eine Tageseinrichtung als auch Kindertagespflege nutzen, werden nicht doppelt gezählt.*

** *Die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung wird nicht wie in **B4** auf den Stichtag 31. 12. zurückgerechnet, sodass die ausgewiesenen Werte (jeweils zum 31. 03.) von denen in **B4** abweichen.*

1) *Für das Erhebungsjahr 2006 werden Kinder, die sowohl eine Tageseinrichtung als auch Kindertagespflege nutzen, doppelt gezählt.*

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

Tab. C2-2A: Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt*//*** in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006 und 2014 bis 2017 nach Ländern (Anzahl)**

Land	2006[1)]	2014	2015	2016	2017	Veränderung 2017 zu 2006	
	Anzahl						in %
Deutschland	2.358.948	2.282.242	2.294.483	2.333.326	2.374.877	+15.929	+1
Westdeutschland	1.947.891	1.817.635	1.823.221	1.853.354	1.887.070	−60.821	−3
Ostdeutschland	411.057	464.607	471.262	479.972	487.807	+76.750	+19
Baden-Württemberg	348.065	310.082	309.575	315.121	320.602	−27.463	−8
Bayern	367.303	351.253	354.918	362.681	370.849	+3.546	+1
Berlin	77.178	99.901	103.273	106.904	110.743	+33.565	+43
Brandenburg	62.810	69.552	70.182	71.545	71.947	+9.137	+15
Bremen	16.893	17.444	17.510	17.677	18.363	+1.470	+9
Hamburg	40.443	47.588	48.730	49.225	50.819	+10.376	+26
Hessen	184.152	179.628	180.172	182.654	186.406	+2.254	+1
Mecklenburg-Vorpommern	43.620	47.400	47.902	48.228	48.344	+4.724	+11
Niedersachsen	231.758	214.988	214.568	216.300	220.308	−11.450	−5
Nordrhein-Westfalen	521.970	479.530	480.158	487.379	494.192	−27.778	−5
Rheinland-Pfalz	127.637	112.024	112.032	114.433	116.766	−10.871	−9
Saarland	28.760	25.051	25.239	25.776	25.913	−2.847	−10
Sachsen	108.836	124.839	126.522	128.605	130.332	+21.496	+20
Sachsen-Anhalt	59.485	61.385	61.481	61.797	62.285	+2.800	+5
Schleswig-Holstein	80.910	80.047	80.319	82.108	82.852	+1.942	+2
Thüringen	59.128	61.530	61.902	62.893	64.156	+5.028	+9
Veränderung zum Vorjahr							
Deutschland	•	+21.755	+12.241	+38.843	+41.551	X	X
Westdeutschland	•	+10.090	+5.586	+30.133	+33.716	X	X
Ostdeutschland	•	+11.665	+6.655	+8.710	+7.835	X	X
Baden-Württemberg	•	+1.744	−507	+5.546	+5.481	X	X
Bayern	•	+4.564	+3.665	+7.763	+8.168	X	X
Berlin	•	+3.625	+3.372	+3.631	+3.839	X	X
Brandenburg	•	+1.923	+630	+1.363	+402	X	X
Bremen	•	+347	+66	+167	+686	X	X
Hamburg	•	+680	+1.142	+495	+1.594	X	X
Hessen	•	+1.992	+544	+2.482	+3.752	X	X
Mecklenburg-Vorpommern	•	+1.181	+502	+326	+116	X	X
Niedersachsen	•	+241	−420	+1.732	+4.008	X	X
Nordrhein-Westfalen	•	+217	+628	+7.221	+6.813	X	X
Rheinland-Pfalz	•	+369	+8	+2.401	+2.333	X	X
Saarland	•	−130	+188	+537	+137	X	X
Sachsen	•	+3.121	+1.683	+2.083	+1.727	X	X
Sachsen-Anhalt	•	+638	+96	+316	+488	X	X
Schleswig-Holstein	•	+66	+272	+1.789	+744	X	X
Thüringen	•	+1.177	+372	+991	+1.263	X	X

* *Kinder, die eine vorschulische Einrichtung besuchen, werden nicht berücksichtigt.*
** *Kinder, die sowohl eine Tageseinrichtung als auch Kindertagespflege nutzen, werden nicht doppelt gezählt.*
*** *Die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung wird nicht wie in **B4** auf den Stichtag 31. 12. zurückgerechnet, sodass die ausgewiesenen Werte (jeweils zum 31. 03.) von denen in **B4** abweichen.*
1) *Für das Erhebungsjahr 2006 werden Kinder, die sowohl eine Tageseinrichtung als auch Kindertagespflege nutzen, doppelt gezählt.*

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

Tab. C2-3A: Beitragsbefreiung oder -ermäßigung für die Betreuung in Kindertagesbetreuungsangeboten nach Ländern, Zeitraum der Beitragsbefreiung oder -ermäßigung und Umfang der täglichen kostenfreien oder ermäßigten Betreuung

Land	Zeitraum der Beitragsbefreiung oder -ermäßigung	Tägliche kostenfreie oder ermäßigte Betreuung	Rechtliche Grundlage
Baden-Württemberg	*Keine Regelungen*		
Bayern	Zuschuss i. H. v. 100 Euro im letzten Kindergartenjahr	Ganztägig	Art. 23 Abs. 3 BayKiBiG i. V. m. § 21 AVBayKiBiG
Berlin	Kinder ab 1 Jahr *(geplant ab 01.08.2018: alle Kitajahre)*	Ganztägig	§ 3 Abs. 5 TKBG; § 8 TKBG
Brandenburg	*Keine Regelungen (geplant ab 01.08.2018: letztes Kindergartenjahr ganztägig)*		
Bremen	*Keine Regelungen (geplant ab 01.08.2019: Kinder ab 3 Jahren ganztägig)*		
Hamburg	Alle Kitajahre	5 Stunden inkl. Mittagsverpflegung (für Kinder mit Behinderung: 6 Stunden und in KTP 30 Stunden/Woche)	§ 9 Abs. 1 KibeG
Hessen	Letztes Kindergartenjahr *(geplant ab 01.08.2018: Kinder ab 3 Jahren)*	(mind.) 5 Stunden *(geplant ab 01.08.2018: 6 Stunden)*	§ 32c Abs. 2 HKJGB
Mecklenburg-Vorpommern	Teilweise Übernahme der Beiträge **bis zur Vollendung des 3. Lebensjahres in Kita** (pro Kind monatlich bis zu 150 Euro bei einer Ganztagsförderung, bis zu 90 Euro bei einer Teilzeitförderung und bis zu 60 Euro bei einer Halbtagsförderung), **bis zur Vollendung des 3. Lebensjahres in Kindertagespflege** (pro Kind monatlich bis zu 90 Euro bei einer Ganztagsförderung, bis zu 54 Euro bei einer Teilzeitförderung und bis zu 36 Euro bei einer Halbtagsförderung), **für Kinder ab dem vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Beginn des letzten Kindergartenjahres** (pro Kind monatlich bis zu 50 Euro bei einer Ganztagsförderung, bis zu 30 Euro bei einer Teilzeitförderung und bis zu 20 Euro bei einer Halbtagsförderung) und **im letzten Kindergartenjahr** (pro Kind monatlich bis zu 80 Euro bei einer Ganztagsförderung, bis zu 48 Euro bei einer Teilzeitförderung und bis zu 32 Euro bei einer Halbtagsförderung)		§ 21 Abs. 5, 5a KiföG M-V
Niedersachsen	Letztes Kindergartenjahr *(geplant ab 01.08.2018: Kinder ab 3 Jahren)*	8 Stunden	§ 21 Abs. 1 KiTaG
Nordrhein-Westfalen	Letztes Kindergartenjahr	Ganztägig	§ 23 Abs. 3 KiBiz
Rheinland-Pfalz	Kinder ab 2 Jahren	Ganztägig	§ 13 Abs. 3 KTagStG RP
Saarland	Letztes Kindergartenjahr (komplette, teilweise oder keine Kostenbefreiung)	6 Stunden	§ 7 Abs. 3 SKBBG
Sachsen	*Keine Regelungen*		
Sachsen-Anhalt	*Keine Regelungen*		
Schleswig-Holstein	Für alle Kinder, die das 3. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, werden monatlich bis zu 100 Euro der Teilnahmebeiträge oder Gebühren übernommen	Ganztägig	§ 25b Abs. 1 KiTaG S-H
Thüringen	Letztes Kindergartenjahr	Ganztägig	§ 30 Abs. 1 ThürKitaG

Quelle: Gesetze zur Kindertagesbetreuung der Länder

Tab. C3-1A: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege*/ 2006 und 2015 bis 2017 nach Altersjahren und Ländergruppen (in %)**

Altersgruppe	2006			2015[2)]			2016			2017		
	Insgesamt[1)]	Davon		Insgesamt[1)]	Davon		Insgesamt[1)]	Davon		Insgesamt[1)]	Davon	
		Tageseinrichtungen[1)]	Tagespflege		Tageseinrichtungen[1)]	Tagespflege		Tageseinrichtungen[1)]	Tagespflege		Tageseinrichtungen[1)]	Tagespflege
	in %											
Deutschland												
Unter 3-Jährige	13,7	12,1	1,6	32,9	28,2	4,7	32,7	27,9	4,8	33,1	28,0	5,1
3- bis u. 6-Jährige	87,3	86,8	0,5	95,2	94,6	0,6	93,9	93,3	0,6	93,7	93,1	0,7
Unter 1-Jährige	2,3	1,5	0,8	2,6	1,8	0,8	2,5	1,8	0,7	2,2	1,5	0,7
1-Jährige	11,7	9,6	2,1	35,8	28,8	7,0	36,1	28,9	7,2	36,6	29,0	7,6
2-Jährige	26,6	24,7	1,9	61,3	54,8	6,5	60,6	54,1	6,5	61,9	54,7	7,2
3-Jährige	76,7	76,0	0,7	91,3	90,0	1,3	89,1	87,8	1,3	89,3	88,0	1,3
4-Jährige	92,0	91,5	0,5	96,4	96,0	0,4	95,7	95,3	0,4	94,5	94,1	0,4
5-Jährige	92,8	92,4	0,4	97,7	97,5	0,2	96,8	96,6	0,2	97,3	97,0	0,2
Westdeutschland												
Unter 3-Jährige	8,0	6,8	1,2	28,2	23,6	4,6	28,1	23,4	4,7	28,8	23,6	5,2
3- bis u. 6-Jährige	86,5	85,9	0,5	94,9	94,3	0,6	93,7	93,0	0,6	93,5	92,8	0,7
Unter 1-Jährige	1,5	0,8	0,7	2,3	1,5	0,8	2,1	1,4	0,7	1,9	1,2	0,7
1-Jährige	5,4	3,9	1,5	28,3	21,5	6,7	28,8	21,7	7,1	29,5	22,0	7,6
2-Jährige	16,7	15,3	1,4	55,1	48,6	6,5	54,4	48,0	6,4	56,2	48,8	7,4
3-Jährige	74,0	73,4	0,7	90,3	88,9	1,4	88,1	86,8	1,4	88,4	87,0	1,4
4-Jährige	91,9	91,4	0,5	96,3	96,0	0,3	95,6	95,2	0,4	94,5	94,2	0,3
5-Jährige	92,8	92,4	0,4	97,8	97,6	0,2	96,9	96,7	0,2	97,4	97,2	0,2
Ostdeutschland												
Unter 3-Jährige	39,3	36,2	3,2	51,9	46,8	5,2	51,8	46,8	5,0	51,3	46,5	4,8
3- bis u. 6-Jährige	91,6	91,0	0,6	96,6	96,0	0,7	95,2	94,5	0,6	94,8	94,1	0,7
Unter 1-Jährige	5,8	4,6	1,2	4,1	3,3	0,8	3,9	3,2	0,7	3,6	3,0	0,6
1-Jährige	39,8	35,3	4,5	66,4	58,3	8,1	66,2	58,5	7,6	66,0	58,6	7,5
2-Jährige	72,5	68,7	3,8	86,3	79,6	6,7	86,0	79,2	6,8	85,1	78,8	6,3
3-Jährige	89,5	88,5	1,0	95,6	94,3	1,2	92,9	91,8	1,1	93,3	92,2	1,1
4-Jährige	92,7	92,2	0,5	96,7	96,3	0,5	96,3	95,8	0,5	94,4	93,9	0,5
5-Jährige	92,5	92,2	0,4	97,6	97,2	0,3	96,3	96,0	0,3	96,7	96,3	0,4

* *Kinder, die sowohl Tageseinrichtungen als auch Tagespflege nutzen, wurden bis zum Jahr 2008 doppelt gezählt. Seit 2009 werden sie nur in Tageseinrichtungen berücksichtigt.*

** *Die Quote der Bildungsbeteiligung weicht aufgrund unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen von der in **B4** ausgewiesenen Quote der Bildungsbeteiligung ab.*

1) *Bei der Quote der 3- bis unter 6-Jährigen werden Kinder, die vorschulische Einrichtungen besuchen, berücksichtigt. Für die Quote der 5-Jährigen werden ebenfalls überwiegend 5-jährige Kinder, die vorschulische Einrichtungen 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.*

2) *Ab 2015 wird nicht mehr die Fortschreibung der Bevölkerungszählung von 1987 verwendet, sondern erstmals die Fortschreibung des Zensus 2011.*

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 in Tageseinrichtungen und Tagespflege* 2007 bis 2017 nach Migrationshintergrund, Familiensprache und Altersgruppen**

Jahr	Insgesamt	Mit Migrationshintergrund			Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund			Ohne Migrationshintergrund
		Zusammen	Davon Kinder mit			Zusammen	Davon Kinder mit		
			Deutscher Familiensprache	Nichtdeutscher Familiensprache			Deutscher Familiensprache	Nichtdeutscher Familiensprache	
	Anzahl					in %			
Kinder insgesamt									
2007	2.649.426	613.728	247.964	365.764	2.035.698	23,2	40,4	59,6	76,8
2008	2.676.669	660.790	267.462	393.328	2.015.879	24,7	40,5	59,5	75,3
2009	2.699.718	677.986	275.725	402.261	2.021.732	25,1	40,7	59,3	74,9
2010	2.728.194	695.429	290.358	405.071	2.032.765	25,5	41,8	58,2	74,5
2011	2.772.020	720.634	291.900	428.734	2.051.386	26,0	40,5	59,5	74,0
2012	2.809.548	740.365	301.970	438.395	2.069.183	26,4	40,8	59,2	73,6
2013	2.857.526	750.175	305.341	444.834	2.107.351	26,3	40,7	59,3	73,7
2014	2.943.737	769.974	306.008	463.966	2.173.763	26,2	39,7	60,3	73,8
2015	2.987.826	795.692	308.139	487.553	2.192.134	26,6	38,7	61,3	73,4
2016	3.052.884	832.587	305.375	527.212	2.220.297	27,3	36,7	63,3	72,7
2017	3.137.238	867.864	305.257	562.607	2.269.374	27,7	35,2	64,8	72,3
Kinder im Alter von unter 3 Jahren									
2007	320.217	42.967	20.959	22.008	277.250	13,4	48,8	51,2	86,6
2008	361.623	57.796	28.040	29.756	303.827	16,0	48,5	51,5	84,0
2009	413.707	66.408	32.868	33.540	347.299	16,1	49,5	50,5	83,9
2010	470.401	76.000	38.884	37.116	394.401	16,2	51,2	48,8	83,8
2011	514.484	84.862	42.538	42.324	429.622	16,5	50,1	49,9	83,5
2012	558.208	95.394	47.631	47.763	462.814	17,1	49,9	50,1	82,9
2013	596.289	104.591	51.469	53.122	491.698	17,5	49,2	50,8	82,5
2014	660.750	123.635	57.509	66.126	537.115	18,7	46,5	53,5	81,3
2015	693.343	134.638	60.337	74.301	558.705	19,4	44,8	55,2	80,6
2016	719.558	141.497	60.886	80.611	578.061	19,7	43,0	57,0	80,3
2017	762.361	154.382	64.056	90.326	607.979	20,3	41,5	58,5	79,7
Kinder im Alter von 3 Jahren bis Schuleintritt									
2007	2.329.209	570.761	227.005	343.756	1.758.448	24,5	39,8	60,2	75,5
2008	2.315.046	602.994	239.422	363.572	1.712.052	26,0	39,7	60,3	74,0
2009	2.286.011	611.578	242.857	368.721	1.674.433	26,8	39,7	60,3	73,2
2010	2.257.793	619.429	251.474	367.955	1.638.364	27,4	40,6	59,4	72,6
2011	2.257.536	635.772	249.362	386.410	1.621.764	28,2	39,2	60,8	71,8
2012	2.251.340	644.971	254.339	390.632	1.606.369	28,6	39,4	60,6	71,4
2013	2.261.237	645.584	253.872	391.712	1.615.653	28,6	39,3	60,7	71,4
2014	2.282.987	646.339	248.499	397.840	1.636.648	28,3	38,4	61,6	71,7
2015	2.294.483	661.054	247.802	413.252	1.633.429	28,8	37,5	62,5	71,2
2016	2.333.326	691.090	244.489	446.601	1.642.236	29,6	35,4	64,6	70,4
2017	2.374.877	713.482	241.201	472.281	1.661.395	30,0	33,8	66,2	70,0

* *Die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung wird nicht wie in **B4** auf den Stichtag 31.12. zurückgerechnet, sodass die ausgewiesenen Werte (jeweils zum 31.03.) von denen in **B4** abweichen.*

** *Die Kinder- und Jugendhilfestatistik erhebt den Migrationshintergrund danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist).*

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

Tab. C3-3A: Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf vor der Einschulung* 2013 und 2017 nach Gruppenformen und Ländergruppen

Gruppenform	Deutschland		Westdeutschland		Ostdeutschland	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
2017						
Kinder mit Eingliederungshilfen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf in Angeboten der frühen Bildung insgesamt	84.549	100	67.234	100	17.315	100
Inklusionsorientierte Gruppen mit bis zu 20 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	38.238	45,2	28.582	42,5	9.656	55,8
Gruppen mit mehr als 20 % und bis zu 50 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	21.855	25,8	15.551	23,1	6.304	36,4
Gruppen mit mehr als 50 % und bis zu 90 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	759	0,9	480	0,7	279	1,6
Gruppen mit mehr als 90 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	3.109	3,7	2.552	3,8	557	3,2
Gruppen in Tageseinrichtungen mit 90 % und mehr Kindern mit Eingliederungshilfen	6.301	7,5	5.809	8,6	492	2,8
Gruppen in Förderschulkindergärten[1)]	6.785	8,0	6.785	10,1	–	–
Gruppen in schulvorbereitenden Einrichtungen	7.502	8,9	7.475	11,1	27	0,2
2013						
Kinder mit Eingliederungshilfen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf in Angeboten der frühen 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[1)]	7.062	8,7	7.062	10,5	–	–
Gruppen in schulvorbereitenden Einrichtungen	7.871	9,7	7.722	11,5	149	1,1
Veränderung 2017 zu 2013						
Kinder mit Eingliederungshilfen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf in Angeboten der frühen Bildung insgesamt	+3.330	+0	+43	+0	+3.287	+0
Inklusionsorientierte Gruppen mit bis zu 20 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	+7.558	+7,5	+3.805	+5,6	+3.753	+13,7
Gruppen mit mehr als 20 % und bis zu 50 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	−1.855	−3,3	−1.946	−2,9	+91	−7,9
Gruppen mit mehr als 50 % und bis zu 90 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	−93	−0,2	−39	−0,1	−54	−0,8
Gruppen mit mehr als 90 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	−706	−1,0	−489	−0,7	−217	−2,3
Gruppen in Tageseinrichtungen mit 90 % und mehr Kindern mit Eingliederungshilfen	−928	−1,4	−764	−1,1	−164	−1,8
Gruppen in Förderschulkindergärten[1)]	−277	−0,7	−277	−0,4	–	–
Gruppen in schulvorbereitenden Einrichtungen	−369	−0,8	−247	−0,4	−122	−0,9

* *Ohne rund 10.000 Kinder in Einrichtungen ohne Gruppenstruktur bzw. ohne statistisch ausgewiesene Gruppenstruktur und ohne Kinder in Tagespflege.*

1) *Teilweise im Rahmen von Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, eigene Berechnungen

Tab. C4-1A: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegepersonen*//*** 1994 bis 2017 nach Ländergruppen**

Jahr	Deutschland			Westdeutschland			Ostdeutschland		
	Personal in der Kindertages-betreuung	Davon in		Personal in der Kindertages-betreuung	Davon in		Personal in der Kindertages-betreuung	Davon in	
		Kindertages-einrich-tungen	Kindertages-pflege[1)]		Kindertages-einrich-tungen	Kindertages-pflege[1)]		Kindertages-einrich-tungen	Kindertages-pflege[1)]
	Anzahl								
2017	600.153	556.198	43.955	483.535	445.626	37.909	116.618	110.572	6.046
2016	577.672	534.202	43.470	465.449	428.189	37.260	112.223	106.013	6.210
2015	558.313	514.206	44.107	449.620	411.906	37.714	108.693	102.300	6.393
2014	533.793	488.933	44.860	427.809	389.512	38.297	105.984	99.421	6.563
2013	501.820	457.867	43.953	400.786	363.290	37.496	101.034	94.577	6.457
2012	474.969	431.534	43.435	377.925	340.767	37.158	97.044	90.767	6.277
2011	450.397	407.700	42.697	358.660	322.086	36.574	91.737	85.614	6.123
2010	419.859	379.006	40.853	333.868	299.155	34.713	85.991	79.851	6.140
2009	398.112	359.454	38.658	316.424	283.631	32.793	81.688	75.823	5.865
2008	377.710	341.327	36.383	300.016	269.070	30.946	77.694	72.257	5.437
2007	359.446	326.310	33.136	283.671	255.718	27.953	75.775	70.592	5.183
2006	347.664	317.237	30.427	273.787	248.235	25.552	73.877	69.002	4.875
2002	319.332	319.332	•	248.987	248.987	•	70.345	70.345	•
1998	301.424	301.424	•	234.944	234.944	•	66.480	66.480	•
1994	287.543	288.232	•	202.776	202.776	•	84.767	84.767	•
Veränderung seit 2006									
	Anzahl								
2017	+252.489	+238.961	+13.528	+209.748	+197.391	+12.357	+42.741	+41.570	+1.171
2016	+230.008	+216.965	+13.043	+191.662	+179.954	+11.708	+38.346	+37.011	+1.335
2015	+210.649	+196.969	+13.680	+175.833	+163.671	+12.162	+34.816	+33.298	+1.518
2014	+186.129	+171.696	+14.433	+154.022	+141.277	+12.745	+32.107	+30.419	+1.688
2013	+154.156	+140.630	+13.526	+126.999	+115.055	+11.944	+27.157	+25.575	+1.582
2012	+127.305	+114.297	+13.008	+104.138	+92.532	+11.606	+23.167	+21.765	+1.402
2011	+102.733	+90.463	+12.270	+84.873	+73.851	+11.022	+17.860	+16.612	+1.248
2010	+72.195	+61.769	+10.426	+60.081	+50.920	+9.161	+12.114	+10.849	+1.265
2009	+50.448	+42.217	+8.231	+42.637	+35.396	+7.241	+7.811	+6.821	+990
2008	+30.046	+24.090	+5.956	+26.229	+20.835	+5.394	+3.817	+3.255	+562
2007	+11.782	+9.073	+2.709	+9.884	+7.483	+2.401	+1.898	+1.590	+308
	in %								
2017	+72,6	+75,3	+44,5	+76,6	+79,5	+48,4	+57,9	+60,2	+24,0
2016	+66,2	+68,4	+42,9	+70,0	+72,5	+45,8	+51,9	+53,6	+27,4
2015	+60,6	+62,1	+45,0	+64,2	+65,9	+47,6	+47,1	+48,3	+31,1
2014	+53,5	+54,1	+47,4	+56,3	+56,9	+49,9	+43,5	+44,1	+34,6
2013	+44,3	+44,3	+44,5	+46,4	+46,3	+46,7	+36,8	+37,1	+32,5
2012	+36,6	+36,0	+42,8	+38,0	+37,3	+45,4	+31,4	+31,5	+28,8
2011	+29,5	+28,5	+40,3	+31,0	+29,8	+43,1	+24,2	+24,1	+25,6
2010	+20,8	+19,5	+34,3	+21,9	+20,5	+35,9	+16,4	+15,7	+25,9
2009	+14,5	+13,3	+27,1	+15,6	+14,3	+28,3	+10,6	+9,9	+20,3
2008	+8,6	+7,6	+19,6	+9,6	+8,4	+21,1	+5,2	+4,7	+11,5
2007	+3,4	+2,9	+8,9	+3,6	+3,0	+9,4	+2,6	+2,3	+6,3

* *Ab 2011 wird in der Kinder- und Jugendhilfestatistik auch der 2. Arbeitsbereich des Personals abgefragt. Seitdem kann pädagogisches Personal, das nur im 2. Arbeitsbereich pädagogisch tätig ist, identifiziert werden und wird seither zum pädagogischen Personal gezählt.*

** *Zwischen 2006 und 2010 wurden Leitungskräfte nicht zum pädagogischen Personal gezählt.*

*** *Ohne Personal, das in Horten und in Gruppen mit ausschließlich Schulkindern tätig ist, sowie ohne Verwaltungstätige. In **B2** ergeben sich aufgrund unterschiedlicher Abgrenzungen andere Werte.*

1) *Vor 2006 wurden keine Daten zur Kindertagespflege erhoben.*

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

Tab. C4-2A: Pädagogisches Personal in Tageseinrichtungen*/ 2016 und 2017 nach Ausbildungsabschlüssen und Ländern**

Land	Insgesamt	Davon								
		Diplom-Sozialpädagoginnen/-pädagogen u. Ä.[1]	Staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen/-pädagogen	Erzieherinnen/Erzieher[2]	Kinderpflegerinnen/-pfleger[3]	Sonstige Sozial- und Erziehungsberufe[4]	Gesundheitsdienstberufe[5]	Andere Abschlüsse[6]	Praktikantinnen/Praktikanten/In Ausbildung	Ohne Ausbildung
	Anzahl	in %								
2017										
Deutschland	556.198	4,3	0,9	70,3	13,2	0,5	1,1	2,5	4,9	2,3
Westdeutschland	445.626	4,1	0,8	66,9	16,1	0,5	1,2	2,6	5,2	2,5
Ostdeutschland	110.572	4,9	1,3	84,0	1,5	0,4	0,5	2,1	3,8	1,5
2016										
Deutschland	534.202	4,3	0,8	70,2	13,1	0,5	1,1	2,5	5,0	2,4
Westdeutschland	428.189	4,2	0,7	66,5	16,0	0,6	1,3	2,7	5,4	2,6
Ostdeutschland	106.013	4,7	1,2	85,2	1,4	0,3	0,5	2,0	3,4	1,4

* *Ohne Personal, das in Horten und in Gruppen mit ausschließlich Schulkindern tätig ist, sowie ohne Verwaltungstätige. In **B2** ergeben sich aufgrund unterschiedlicher Abgrenzungen andere Werte.*

** *Ab 2011 wird in der Kinder- und Jugendhilfestatistik auch der 2. Arbeitsbereich des Personals abgefragt. Seitdem kann pädagogisches Personal, das nur im 2. Arbeitsbereich pädagogisch tätig ist, identifiziert werden und wird seither zum pädagogischen Personal gezählt.*

1) *Diplom-Sozialpädagoginnen/-pädagogen; Diplom-Pädagoginnen/-Pädagogen; Diplom-Sozialarbeiterinnen/-arbeiter; Diplom-Erziehungswissenschaftlerinnen/-wissenschaftler; Diplom-Heilpädagoginnen/-pädagogen (FH).*

2) *Erzieherinnen/Erzieher; Heilpädagoginnen/Heilpädagogen (FS); Heilerzieherinnnen/-erzieher; Heilerziehungspflegerinnen/-pfleger.*

3) *Kinderpflegerinnen/-pfleger; Sozialassistentinnen/-assistenten; Familienpflegerinnen/-pfleger u. Ä.*

4) *Soziale und medizinische Helferberufe; sonstige soziale und sozialpädagogische Kurzausbildung.*

5) *Kinder- und Jugendlichentherapeutinnen/-therapeuten; Psychologische Psychotherapeutinnen/-therapeuten; Psychologinnen/Psychologen mit Hochschulabschluss; Beschäftigungs- und Arbeitstherapeutinnen/-therapeuten; Ärztinnen/Ärzte; Kinderkrankenschwestern/-pfleger; Krankengymnastinnen/-gymnasten; Masseurinnen/Masseure; Medizinische Bademeisterinnen/Bademeister; Logopädinnen/Logopäden.*

6) *Sonderschullehrerinnen/-lehrer; Fachschullehrerinnen/-lehrer; Beschäftigte mit einer Abschlussprüfung für den mittleren Dienst; Beschäftigte mit einer Abschlussprüfung für den gehobenen Dienst; Beschäftigte mit einem Abschluss für sonstige Verwaltungsberufe; Hauswirtschaftsleiterinnen/-leiter; Hauswirtschafterinnen/-wirtschafter; Kaufmannsgehilfinnen/-gehilfen; Facharbeiterinnen/Facharbeiter; Meisterinnen/Meister; Beschäftigte mit einem künstlerischen Berufsausbildungsabschluss; Beschäftigte mit einem sonstigen Berufsausbildungsabschluss.*

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

Tab. C4-3A: Tagespflegepersonen 2007 bis 2017 nach Art und Umfang der pädagogischen Qualifizierung

Art und Umfang der pädagogischen Qualifizierung	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Veränderung 2017 zu 2007
	Anzahl											
Fachpädagogische Ausbildung ohne Qualifizierungskurs	5.192	5.356	4.747	4.443	3.911	3.465	3.456	2.972	2.794	2.587	2.685	−2.507
Fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs ≥ 160 Stunden	1.136	2.119	2.127	2.588	3.764	4.655	5.396	5.955	6.056	6.278	6.599	+5.463
Fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs < 160 Stunden	5.073	5.876	6.136	6.340	6.204	5.865	5.207	5.039	4.431	4.275	4.238	−835
Qualifizierungskurs ≥ 160 Stunden, ohne fachpädag. Ausbildung	2.668	4.440	6.233	8.848	11.930	15.184	17.812	20.339	22.047	22.897	23.705	+21.037
Qualifizierungskurs < 160 Stunden, ohne fachpädag. Ausbildung	10.355	11.834	13.098	13.047	12.552	10.880	9.077	8.114	6.595	5.787	5.139	−5.216
(Noch) Keine tätigkeitsbezogene Qualifikation	8.712	6.758	6.317	5.587	4.336	3.386	3.005	2.441	2.184	1.646	1.589	−7.123
	in %											in Prozentpunkten
Fachpädagogische Ausbildung ohne Qualifizierungskurs	15,7	14,7	12,3	10,9	9,2	8,0	7,9	6,6	6,3	6,0	6,1	−9,6
Fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs ≥ 160 Stunden	3,4	5,8	5,5	6,3	8,8	10,7	12,3	13,3	13,7	14,4	15,0	+11,6
Fachpädagogische Ausbildung und Qualifizierungskurs < 160 Stunden	15,3	16,2	15,9	15,5	14,5	13,5	11,8	11,2	10,0	9,8	9,6	−5,7
Qualifizierungskurs ≥ 160 Stunden, ohne fachpädag. Ausbildung	8,1	12,2	16,1	21,7	27,9	35,0	40,5	45,3	50,0	52,7	53,9	+45,9
Qualifizierungskurs < 160 Stunden, ohne fachpädag. Ausbildung	31,3	32,5	33,9	31,9	29,4	25,0	20,7	18,1	15,0	13,3	11,7	−19,6
(Noch) Keine tätigkeitsbezogene Qualifikation	26,3	18,6	16,3	13,7	10,2	7,8	6,8	5,4	5,0	3,8	3,6	−22,7

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

Tab. C4-4A: Personalschlüssel* 2017 nach Gruppenformen**/*** und Ländern (Median)

Land	Gruppen mit einer Altersspanne von bis zu 3 Jahrgängen		Gruppen mit einer Altersspanne von mehr als 3 Jahrgängen		
	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 Kindern ab 2 Jahren: Mit 3 und mehr 2-Jährigen in der Gruppe
	Median (Vollzeitbeschäftigungsäquivalent : Ganztagsinanspruchnahmeäquivalente)				
Deutschland	4,0	4,1	6,1	7,8	7,2
Westdeutschland	3,4	3,7	5,5	7,6	7,0
Ostdeutschland	5,6	6,7	8,5	10,3	9,4
Baden-Württemberg	3,0	3,1	5,0	6,9	6,2
Bayern	3,6	3,7	5,5	8,0	7,7
Berlin	5,5	5,9	7,4	8,0	8,1
Brandenburg	5,5	6,4	8,2	9,8	9,3
Bremen	3,1	3,2	4,8	7,0	6,1
Hamburg	4,7	4,7	6,3	7,5	7,2
Hessen	3,6	3,9	6,4	8,8	7,8
Mecklenburg-Vorpommern	5,7	7,0	10,4	12,1	11,0
Niedersachsen	3,6	3,8	5,4	7,6	6,8
Nordrhein-Westfalen	3,4	3,6	5,6	7,3	7,0
Rheinland-Pfalz	3,3	4,4	5,8	7,9	7,2
Saarland	3,6	3,7	5,9	9,1	6,7
Sachsen	5,9	7,1	9,6	11,3	9,8
Sachsen-Anhalt	5,6	6,5	8,3	10,2	9,2
Schleswig-Holstein	3,4	3,6	5,2	7,9	6,2
Thüringen	5,1	6,9	9,0	9,9	9,3

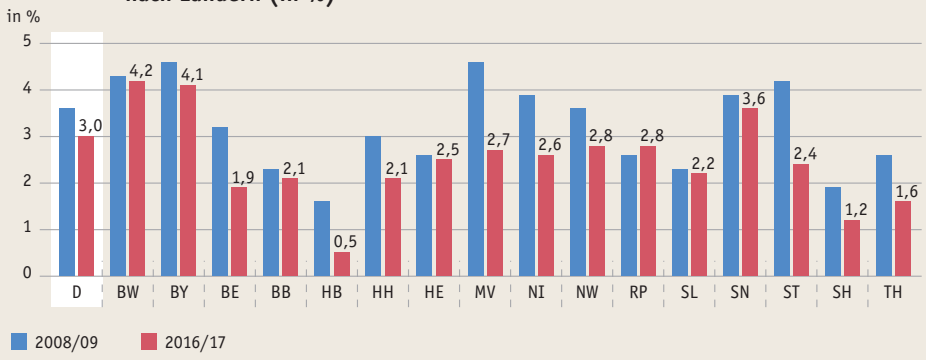
* *Einschließlich des Stundenvolumens für Leitungsaufgaben. Der ausgewiesene Personalschlüssel gibt nicht die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation in den Gruppen wieder.*

** *Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur werden nicht ausgewiesen, da für sie die Ausweisung eines gruppenbezogenen Personalschlüssels nicht sinnvoll ist.*

*** *Kinder eines Altersjahrgangs, die in den dargestellten Gruppenformen mehreren Formen zugeordnet werden können, werden nur einer Gruppenform zugeordnet.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017, eigene Berechnungen

Abb. C5-2A: Anteil der direkten Einschulungen in die Förderschule 2008/09 und 2016/17 nach Ländern (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

→ *Tab. C5-9web*

Tab. C5-1A: Übersicht über Aktivitäten zur Sprachstandserhebung und additiven Sprachförderung in den Ländern 2018*

Land	Verfahren[1)]	Art des Verfahrens	Alle Kinder[2)]	Monate vor Einschulung	Anteil der förderbedürftigen Kinder[3)] 2013	2014	2015	2016	Dauer der zusätzlichen Förderung: Anzahl in Monaten	Anzahl in Stunden
					in %					
Länder, in denen der Sprachstand aller Kinder landesweit zu einem Zeitpunkt erhoben wird										
BW	HASE	Screening	+	15–24	28	27	28	28	So lange wie erforderlich	120 pro Jahr
	SETK 3–5	Test	–[4)]							
BE	QuaSta	Beobachtung	+	15	17	17	18	17	18	25 p. W.
	Deutsch Plus 4	Screening								
BB	Meilensteine der Sprachentwicklung (empfohlen)	Beobachtung	–	12	16	15	14	14	Mind. 3	3–5 p. W.
	KISTE (verbindlich)	Test	+							
HB	CITO	Test	+	12–18	34	35	38	38	7–12	2–4 p. W.
HH	Protokollbogen zur Vorstellung 4,5-Jähriger	Beobachtung	+	18	28	26	25	28	12	160 Std.
	Bildimpuls	Screening								
NI	Fit in Deutsch	Screening	+	15	19	19	•	•	12	1–12 p. W.
SL	„Früh Deutsch lernen“	Beobachtung	+	10	19	20	20	20	7	5–10 p. W.
SN	SSV	Screening	–[5)]	24	•	•	•	•	Keine landesweite Festlegung	
	SOPESS		+	6–10						
Länder, in denen der Sprachstand bestimmter Gruppen von Kindern landesweit zu einem Zeitpunkt erhoben wird										
BY	SISMIK (Teil 2)	Beobachtung	–[6)]	18–24	•	•	•	•	18	240 Std.
	„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“	Screening	–[6)]	6						
HE	KiSS	Screening	–[7)]	14–37	31	29	30	29	12	10–15 p. W.
MV	DESK 3–6 R	Screening	–[8)]	12–36	23[9)]	21[9)]	22[9)]	•	–	–
NW	Delfin 4	Screening	–[10)]	24	(24)[10)]	(26)[10)]	42	57	Keine landesweite Festlegung	
RP	VER-ES	Screening	–[11)]	12	24	27	43	42	9	100–200 Std.
ST	Seit 2013 wird keine landesweite Sprachstandserhebung mehr durchgeführt.				X	X	X	X	–	–
SH	SISMIK, SELDAK, HAVAS-5	Beobachtung	–[12)]	9	•	•	•	•	6	200 Std.
TH	Das Land Thüringen führt keine landesweite Sprachstandserhebung durch.				X	X	X	X	–	–

* *Übersichtstabelle. Die Tabellen im Webangebot des Bildungsberichts (**Tab. C5-10web** und **Tab. C5-11web**) enthalten zusätzliche Informationen.*

1) *Abkürzung der Erhebungsverfahren:*
CITO: Centraal Instituut Toets Ontwikkeling
DESK 3–6 R: 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
SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder
SISMIK: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten
SOPESS: Sozialpädiatrisches Entwicklungsscreening für Schuleingangsuntersuchungen
SSV: Sprachscreening im Vorschulalter
VER-ES: Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern im Jahr vor der Einschulung

2) *„+“ = Ja, „–“ = Nein.*
3) *Die Quoten sind nicht direkt vergleichbar, da verschiedene Verfahren verwendet und nicht in allen Ländern alle Kinder untersucht werden.*
4) *Nur für Kinder mit auffälligem Befund im HASE.*
5) *Freiwillige Teilnahme zwei Jahre vor der Einschulung.*
6) *Nur Kinder nicht deutschsprachiger Herkunft (SISMIK: in Kitas; „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen": Nicht-Kita-Kinder).*
7) *Teilnahme freiwillig.*
8) *Kinder aus Kindertageseinrichtungen, in denen der Anteil an übernommenen Elternbeiträgen höher ist als der Durchschnitt des jeweiligen Landkreises bzw. der kreisfreien Stadt.*
9) *Die Werte beziehen sich auf den sprachlichen und kognitiven Kompetenzbereich (DESK Skala „Sprache und Kognition“).*
10) *Nur Kinder, die mit 4 Jahren keine Kindertageseinrichtung besuchen. Vor dem Kindergartenjahr 2014/2015 nahmen alle Kinder am Verfahren Delfin 4 teil. Die Zahlen sind aus diesem Grund nicht vergleichbar.*
11) *Nur Nicht-Kita-Kinder.*
12) *Kinder nicht deutschsprachiger Herkunft und Kinder mit nicht altersgemäßer Sprachentwicklung. Grundlage für die Testung ist die Schuleingangsuntersuchung.*

Quelle: Befragung der Länderministerien durch das DJI 2018

Tab. D1-1A: Übersicht über nichtgymnasiale Schularten* im Primar- und Sekundarbereich I nach Ländern

Land	Nicht-gymnasiale Schul-arten*	Davon Schularten mit ...		
		1 Bildungsgang	2 Bildungsgänge	3 Bildungsgänge
		Ohne Abituroption		Mit Abituroption
Zweigliedrige Schulsysteme				
BE	2	X	X	Integrierte Sekundarschule; Gemeinschaftsschule
HB	1	X	X	Oberschule
HH	1	X	X	Stadtteilschule
SH	1	X	X	Gemeinschaftsschule
SL	1	X	X	Gemeinschaftsschule
SN	1	X	Oberschule	X
Zweigliedrige (erweiterte) Schulsysteme				
BB	2	X	Oberschule	Gesamtschule
MV	2	X	Regionale Schule	Gesamtschule
RP	2	X	Realschule plus	Gesamtschule
ST	3	X	Sekundarschule	Gesamtschule; Gemeinschaftsschule
TH	3	X	Regelschule	Gemeinschaftsschule; Gesamtschule
(Erweiterte) Traditionelle Schulsysteme				
BW	4	Hauptschule; Realschule; Werkrealschule	X	Gemeinschaftsschule
BY	2	Mittelschule; Realschule	X	X[1)]
HE	4	Hauptschule	Verbundene Haupt- und Realschule; Mittelstufenschule	Gesamtschule
NI	4	Hauptschule; Realschule	X	Oberschule; Gesamtschule
NW	4	Hauptschule; Realschule	X	Sekundarschule; Gesamtschule

* *Ohne Förderschulen und Freie Waldorfschulen.*
1) In Bayern gibt es zwei integrierte Gesamtschulen mit Sondergenehmigung.

Quelle: Eigene Darstellung

Tab. D1-2A: Kompositionsprofile der Schularten des Sekundarbereichs I im Jahr 2015 nach ausgewählten Merkmalen der Schülerschaft in Jahrgang 9 und Ländergruppen

Schulart	Schulen	Kompositionsmerkmal			
		Mittlerer sozialer Status (HISEI)[2]	Anteil mit geringer Kompetenz[3]	Anteil mit Migrationshintergrund[4]	Anteil mit niedriger Bildungsherkunft[5]
	Anzahl[1]	in HISEI-Punkten	in % der Schülerschaft der jeweiligen Schulart		
Insgesamt (Deutschland)					
Insgesamt	1.425	49,8	24,0	29,8	12,1
Hauptschule	99	39,6	57,7	47,1	26,1
Realschule	152	46,5	19,2	30,9	10,8
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	299	43,0	30,4	15,9	12,4
Integrierte Gesamtschule	306	46,6	35,9	33,7	17,7
Gymnasium	569	60,5	3,5	23,1	3,8
Zweigliedrige Schulsysteme (BE, HB, HH, SH, SL, SN)					
Hauptschule	X	X	X	X	X
Realschule	X	X	X	X	X
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	84	44,0	22,5	12,4	10,9
Integrierte Gesamtschule	213	45,5	40,7	37,0	21,3
Gymnasium	202	60,6	4,2	23,5	4,7
Zweigliedrige (erweiterte) Schulsysteme (BB, MV, RP, ST, TH)					
Hauptschule	X	X	X	X	X
Realschule	2	/	/	/	/
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	215	42,6	34,1	17,6	13,2
Integrierte Gesamtschule	43	48,9	24,1	18,6	11,8
Gymnasium	195	58,5	2,5	12,2	2,3
(Erweiterte) Traditionelle Schulsysteme (BW, BY, HE, NI, NW)					
Hauptschule	99	39,6	57,7	47,1	26,1
Realschule	150	46,5	19,2	31,0	10,8
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	X	X	X	X	X
Integrierte Gesamtschule	50	47,0	34,1	34,0	15,6
Gymnasium	172	60,8	3,6	25,4	3,9

1) Ungewichtete Fallzahl in der IQB-Bildungstrend-Stichprobe 2015.
2) Zur Abbildung des sozioökonomischen Status der Familie werden die Schülerangaben zum Beruf der Mutter und des Vaters herangezogen und entsprechend dem Konzept des Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status der höchste der beiden Werte verwendet. Der HISEI kann Werte zwischen 16 und 90 annehmen.
3) Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Leseverstehen beim Bildungstrend 2015 Werte unter Kompetenzstufe II erreichten.
4) Anteil der Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.
5) Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über keinen allgemeinen oder beruflichen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen.

Quelle: IQB Bildungstrend 2015, gewichtete und imputierte Daten (Schülergewicht und Schulgewicht), Sonderauswertung des IQB

Tab. D1-3A: Besondere Angebote für Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen an allgemeinbildenden Schulen 2010 bis 2016 nach Ländern (Anzahl)

Land	Besondere Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ohne ausreichende Deutschkenntnisse						Teilnahme[1] an diesen Angeboten	
	Bezeichnung	Schuljahr					Schuljahr 2016/17 insgesamt	Darunter Zuwanderung 2013 und später
		2010/11	2012/13	2014/15	2015/16	2016/17		
		Anzahl					Schülerzahl	
BW	Vorbereitungsklassen	703	844	1.176	1.538	1.979	28.490	•
BY	Übergangsklasse[2]	90	160	324	506	711	10.626	10.464
	Deutschförderklasse[2]	463	497	520	573	643	7.088	•
	Deutschförderkurs[2]	5.913	5.424	5.573	6.214	6.600	53.017	•
	InGym (Integration am Gymnasium)	–	–	–	2	5	205	•
	SPRINT (Sprachförderung intensiv an Realschulen)	–	–	–	2	17	233	•
BE	Willkommensklassen (bis 2014/15: Lerngruppe für Neuzugänge)	–	95	265	431	811	9.049	•
BB	Förderkurse (laut EinglV)	67	79	121	597	929	4.519	3.873
	Vorbereitungsgruppen (laut EinglV)	11	1	13	82	269	1.607	1.535
HB	Vorkurs	5	41	78	110	166	2.949	2.935
HH	Basisklassen (bis 2015/16: ABC-Klassen)	11	17	39	46	85	495	481
	Internationale Vorbereitungsklassen (bis 2015/16: Vorbereitungsklassen)	56	115	169	237	371	2.807	2.741
HE[3]	Intensivkurse und -klassen	•	•	•	•	•	27.097	26.866
	Alphabetisierungskurse außerhalb der Intensivklassen oder -kurse	17	25	20	78	169	1.804	•
	Vorlaufkurse	968	1.075	1.126	1.146	1.216	10.758	•
	Deutsch-Förderkurse (DaZ, einschl. Projekt „Deutsch & PC“)	6.786	6.797	6.158	5.755	6.837	50.636	•
	Sonstige Unterrichtsangebote	1.675	740	265	508	307	2.317	•
MV	Deutsch als Zweitsprache-Additivgruppe	•	•	•	342	358	1.034	629
	Deutsch als Zweitsprache-Intensivgruppe	•	•	•	382	569	2.488	2.318
NI	Sprachlernklassen	37	47	118	296	687	9.206	
NW	Sprachförderung in innerer und in äußerer Differenzierung (Sprachfördergruppe)	•	•	•	•	•	79.001	•
RP	Deutsch-Intensivkurse	•	•	•	297	565	8.437	•
SL[4]	Sprachförderprogramm (in Willkommensklassen oder Eine-Welt-Klassen)	X	X	X	X	X	X	X
SN	Vorbereitungsklassen (VKA)	•	•	115	253	421	7.289	•
ST	Förderklassen	•	•	•	•	•	1.062	•
SH	Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	–	–	–	125	236	5.721	5.194
TH	Sprachklasse	•	•	•	74	109	1.067	•
	Gruppenförderung	•	•	•	641	1.017	5.856	•
	Einzelförderung	•	•	•	362	497	497	•

1) Mehrfachzählungen möglich, wenn Schülerinnen und Schüler an mehreren Angeboten teilnehmen.
2) Grund- und Mittelschule.
3) Anzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulen in freier Trägerschaft.
4) Bis 2016/17 nur an beruflichen Schulen.

Quelle: DIPF, KMK-Länderumfrage 2017/18, eigene Berechnungen

Tab. D2-1A: Verteilung der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler*, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2016/17 nach Ländern

Land	Schülerinnen und Schüler[1] 2016/17	Davon an							Veränderung gegenüber 2000/01					
		OS	HS	SMBG	RS	GY (G8)	GY (G9)	IGS[3]	OS	HS	RS	SMBG	IGS	GY
	Anzahl	in %							in Prozentpunkten					
D*	610.708	1,2	7,7	11,2	18,0	31,0	11,9	19,1	−1,2	−15,0	−3,9	+1,8	+9,8	+8,5
W	549.582	1,4	8,5	6,8	20,0	29,8	13,2	20,4	−1,8	−20,1	−5,0	+5,1	+12,7	+9,1
O*	61.126	X	X	50,9	X	41,3	X	7,8	0,0	−1,9	−10,9	+14,7	−7,3	+5,5
BW[2]	93.626	0,2	6,7	X	33,9	37,4	6,2	15,7	0,0	−27,8	+2,8	0,0	+15,2	+9,9
BY	102.515	0,3	30,4	X	29,2	39,8	X	0,3	0,0	−26,4	+18,6	0,0	−0,1	+7,8
BE*	29.253	X	X	X	X	43,6	X	56,4	0,0	−9,0	−21,5	0,0	+26,2	+4,4
BB*	19.182	X	X	38,4	X	45,7	X	15,9	0,0	0,0	−17,9	+38,4	−35,9	+15,5
HB	5.063	X	X	X	X	24,8	2,6	72,6	0,0	−17,9	−29,7	0,0	+55,3	−7,7
HH	13.928	1,5	X	X	X	53,2	X	45,3	−2,2	−19,2	0,0	0,0	+16,8	+4,5
HE	49.452	13,7	2,1	1,6	12,5	10,4	39,1	20,5	−20,5	−2,6	−0,6	+1,6	+4,0	+18,1
MV*	12.334	X	X	45,3	X	46,3	X	8,5	0,0	−3,3	−36,3	+27,8	+3,6	+8,2
NI	71.040	X	3,6	21,2	14,1	X	44,8	16,3	0,0	−23,5	−24,9	+20,6	+16,0	+11,8
NW	150.639	X	3,9	6,9	20,6	40,3	0,6	27,7	0,0	−15,1	−9,0	+6,9	+11,7	+5,6
RP	32.200	X	0,2	34,0	1,7	5,4	40,2	18,5	0,0	−20,4	−24,7	+19,1	+13,7	+12,4
SL	7.441	X	X	0,1	2,2	43,0	X	54,7	0,0	−0,8	+0,6	−42,8	+38,6	+4,4
SN	30.069	X	X	59,3	X	40,7	X	X	0,0	0,0	0,0	−6,2	0,0	+6,2
ST	15.443	X	X	40,1	X	44,4	X	15,5	0,0	0,0	0,0	−21,9	+14,4	+7,5
SH	23.678	X	X	X	X	36,2	6,5	57,3	0,0	−22,2	−37,5	0,0	+50,9	+8,8
TH	15.614	X	X	45,3	X	39,5	X	15,2	0,0	0,0	0,0	−15,4	+14,1	+1,3

* *Für 3 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 Übergänge aus der 6. in die 7. Jahrgangsstufe des Gymnasiums einbezogen, also jene Schülerinnen und Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits 2 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 Schülerinnen und 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 2 Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf die entsprechende Schulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergegangen sind.*

1) Ohne Förderschulen und Freie Waldorfschulen.

2) Die Schülerzahl an G8- und G9-Gymnasien umfasst alle Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5, auch jene, die zuvor nicht die Grundschule besucht haben (z. B. Wiederholerinnen und Wiederholer).

3) Bei den Übergängen an die Integrierte Gesamtschule werden sowohl Übergänge aus der Grundschule als auch aus der Gesamtschule (Gemeinschaftsschule) erfasst.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2016/17, eigene Berechnungen

Tab. D2-2A: Schulartwechsel* in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 im Schuljahr 2016/17 nach Ländern

Land	Schulartwechsel 2016/17		Darunter				Verhältnis (A) : (B)	Verhältnis (A) : (B)
			(A) Wechsel zum Gymnasium[1)]		(B) Wechsel vom Gymnasium[1)]			
	Anzahl	in % aller Schüler der Schülerschaft	Anzahl	in % aller Wechsel	Anzahl	in % aller Wechsel	2000/01	2016/17
D	55.123	2,5	5.611	10,2	25.397	46,1	1 : 8,0	1 : 4,5
W	46.557	2,5	2.226	4,8	21.897	47,0	1 : 14,4	1 : 9,8
O	8.566	2,3	3.385	39,5	3.500	40,9	1 : 3,0	1 : 1,0
BW	3.870	1,3	292	7,5	1.901	49,1	1 : 5,1	1 : 6,5
BY	13.067	3,6	148	1,1	6.544	50,1	1 : 49,7	1 : 44,2
BE	756	0,9	63	8,3	693	91,7	1 : 5,2	1 : 11,0
BB	856	1,4	153	17,9	315	36,8	1 : 2,7	1 : 2,1
HB	115	0,7	41	35,7	68	59,1	1 : 13,4	1 : 1,7
HH[2)]	1.272	2,9	174	13,7	1.098	86,3	1 : 1,8	1 : 6,3
HE	4.422	2,7	178	4,0	1.935	43,8	1 : 11,3	1 : 10,9
MV[2)]	2.954	7,9	2.468	83,5	281	9,5	1 : 2,5	1 : 0,1
NI	6.595	2,9	343	5,2	2.489	37,7	1 : 24,5	1 : 7,3
NW	12.364	2,4	473	3,8	5.089	41,2	1 : 19,9	1 : 10,8
RP	2.954	2,6	335	11,3	1.696	57,4	1 : 7,1	1 : 5,1
SL	811	3,3	138	17,0	292	36,0	1 : 24,7	1 : 2,1
SN	1.047	1,1	350	33,4	697	66,6	1 : 2,2	1 : 2,0
ST	964	2,0	246	25,5	634	65,8	1 : 9,1	1 : 2,6
SH	1.087	1,3	104	9,6	785	72,2	1 : 4,3	1 : 7,5
TH	1.989	3,9	105	5,3	880	44,2	1 : 2,5	1 : 8,4

* *Ohne Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Freie Waldorfschule und Förderschule.*

1) *Ohne Integrierte Gesamtschule.*

2) *Für Hamburg werden Werte aus dem Jahr 2006/07 herangezogen; Wechsler aus Hauptschulen in Jahrgangsstufe 7 werden nicht einbezogen, da diese Schüler aus der Beobachtungsstufe (Jahrgangsstufen 5 und 6) kommen. Die Beobachtungsstufe lässt trotz Anbindung an eine Einzelschule (HS, SMBG, RS) prinzipiell offen, wie die Schullaufbahn ab Jahrgangsstufe 7 fortgesetzt wird. Gleiches gilt in Mecklenburg-Vorpommern für die Wechsler aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen in Jahrgangsstufe 7, da es sich ebenso um keine Schulartwechsel handelt.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2016/17, eigene Berechnungen

Tab. D2-3A: Klassenwiederholungen im Sekundarbereich I (Jahrgangsstufen 5 bis 10) nach Ländern, Schulart und Geschlecht

Land	Klassen wieder-holungen	Wiederholerquote[1)]				
		Insgesamt	Davon		Davon	
			Gymnasium	Sonstige	Männlich	Weiblich
	Anzahl	in %				
D	108.512	2,7	1,7	4,2	3,2	2,1
BW	9.158	1,6	1,4	1,8	2,0	1,2
BY	32.011	4,9	3,1	5,8	5,8	4,0
BE	1.612	1,0	1,3	1,3	1,1	0,9
BB	2.741	2,5	0,9	4,9	3,0	2,0
HB	358	1,1	0,9	1,2	1,3	0,9
HH	586	0,7	0,3	1,1	0,8	0,7
HE	6.866	2,3	1,8	2,8	2,8	1,8
MV	2.597	3,9	1,5	4,8	4,7	3,0
NI	12.456	2,9	1,8	3,5	3,5	2,2
NW	24.730	2,6	1,9	3,0	3,1	2,1
RP	4.277	2,0	1,2	2,6	2,6	1,5
SL	764	1,7	2,0	1,6	2,1	1,4
SN	3.402	2,0	0,8	2,7	2,5	1,4
ST	2.506	2,8	1,2	3,8	3,5	2,0
SH	2.067	1,4	0,7	1,8	1,7	1,1
TH	2.381	2,6	0,8	3,6	3,2	2,0

1) Bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 10.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2016/17, eigene Berechnungen

Tab. D2-4A: Übergänge in Schularten des Sekundarbereichs II zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung 2016/17 nach Schularten (in %)*

Land	Übergänge insgesamt*	Darunter in Schulen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung	Davon Übergänge in die gymnasiale Oberstufe an allgemeinbildenden Schulen						Davon Übergänge in berufliche Schulen, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen				
			Zusammen	Davon					Zusammen	Davon			
				G8-Gymnasien	G9-Gymnasien	Integrierte Gesamtschulen	Freie Waldorfschulen	Förderschulen		Fachoberschulen	Fachgymnasien	Berufsfachschulen	Schulische Ausbildung (doppelqualifizierend)
	Anzahl		in %										
D	1.520.333	559.053	61,3	45,1	6,8	8,1	1,2	0,1	38,7	15,0	12,3	7,4	3,9
BW	233.624	81.028	48,9	46,4	X	0,1	2,3	0,1	51,1	–	27,8	18,4	5,0
BY	213.314	65.543	64,6	63,6	X	X	1,0	–	35,4	35,4	–	–	0,1
BE	59.474	23.147	71,7	49,5	X	20,6	1,3	0,3	28,3	13,5	9,7	–	5,1
BB	32.139	14.221	77,2	62,2	X	14,1	0,9	–	22,8	10,7	12,0	–	–
HB	14.585	4.343	70,6	30,3	3,3	35,0	2,0	–	29,4	19,5	9,9	–	–
HH	34.782	11.876	87,1	54,3	X	30,2	1,9	0,7	12,9	4,1	3,6	5,0	0,2
HE[1)]	110.668	41.006	58,4	•	54,1	2,8	0,9	0,6	41,6	28,2	13,4	–	–
MV	19.508	7.056	84,4	77,7	X	5,5	1,2	–	15,6	1,6	12,9	1,1	–
NI	170.100	64.861	54,9	46,2	0,8	7,1	0,9	–	45,1	31,1	13,9	0,0	–
NW	363.321	153.522	59,4	45,7	0,4	12,3	0,9	0,1	40,6	8,4	8,7	16,8	6,6
RP[2)]	77.514	27.586	69,5	6,2	48,8	13,9	0,7	–	30,5	4,0	12,5	–	13,9
SL	18.297	6.967	60,4	49,8	X	9,0	1,4	0,1	39,6	31,0	8,6	–	–
SN	55.677	18.336	65,5	64,8	X	X	0,6	0,0	34,5	18,0	16,5	–	–
ST	30.306	9.073	75,3	72,6	X	1,9	0,8	–	24,7	16,5	8,2	–	–
SH	58.691	20.615	65,6	42,3	6,0	15,7	1,6	–	34,4	4,8	18,4	–	11,3
TH	28.336	9.953	75,1	69,9	X	4,0	1,2	–	24,9	10,0	12,2	–	2,7

* *Dargestellt sind die Anfängerinnen und Anfänger im „Ausbildungsgeschehen" laut Ausbildungsberichterstattung. Die Gesamtzahl schließt auch die Anfängerinnen und Anfänger in der Berufsausbildung, im Übergangssystem und im Studium ein.*

1) Sekundarbereich II der G9-Gymnasien einschließlich Schülerinnen und Schüler der G8-Gymnasien.

2) Schulzeitverkürzung auf 12,5 Jahre bis zum Abitur am Gymnasium (G8,5).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung und Schulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. D3-1A: Ganztagsschulen* im Primar- und Sekundarbereich I in öffentlicher und freier Trägerschaft 2006 und 2016 nach Schularten*** und Organisationsmodell**

Jahr	Insgesamt	Davon nach Organisationsmodell			Insgesamt	Davon nach Organisationsmodell		
		Voll gebunden	Teilweise gebunden	Offen		Voll gebunden	Teilweise gebunden	Offen
	Anzahl				in % aller Schulen und Veränderung in Prozentpunkten			
Grundschule								
2006	4.878	123	237	4.518	29,1	0,7	1,4	27,0
2016	10.077	334	1.047	8.696	65,8	2,2	6,8	56,8
Veränderungen 2016 zu 2006	+ 5.199	+ 211	+ 810	+ 4.178	+ 36,7	+ 1,5	+ 5,4	+ 29,8
Hauptschule								
2006	1.328	351	226	751	27,6	7,3	4,7	15,6
2016	1.877	420	528	929	71,8	16,1	20,2	35,5
Veränderungen 2016 zu 2006	+ 549	+ 69	+ 302	+ 178	+ 44,2	+ 8,8	+ 15,5	+ 19,9
Realschule								
2006	551	64	54	433	18,7	2,2	1,8	14,7
2016	1.085	182	137	766	53,6	9,0	6,8	37,8
Veränderungen 2016 zu 2006	+ 534	+ 118	+ 83	+ 333	+ 34,9	+ 6,8	+ 5,0	+ 23,1
Schulart mit mehreren Bildungsgängen								
2006	576	64	113	399	43,6	4,8	8,5	30,2
2016	1.446	311	580	555	80,0	17,2	32,1	30,7
Veränderungen 2016 zu 2006	+ 870	+ 247	+ 467	+ 156	+ 36,4	+ 12,4	+ 23,6	+ 0,5
Gymnasium								
2006	820	137	80	603	26,5	4,4	2,6	19,5
2016	1.858	354	253	1.251	62,2	11,9	8,5	41,9
Veränderungen 2016 zu 2006	+ 1.038	+ 217	+ 173	+ 648	+ 35,7	+ 7,5	+ 5,9	+ 22,4
Integrierte Gesamtschule								
2006	539	353	31	155	77,9	51,0	4,5	22,4
2016	1.749	880	292	577	87,0	43,8	14,5	28,7
Veränderungen 2016 zu 2006	+ 1.210	+ 527	+ 261	+ 422	+ 9,1	– 7,2	+ 10,0	+ 6,3
Förderschule								
2006	1.744	932	72	740	51,4	27,5	2,1	21,8
2016	2.040	929	267	844	72,6	33,1	9,5	30,0
Veränderungen 2016 zu 2006	+ 296	– 3	+ 195	+ 104	+ 21,2	+ 5,6	+ 7,4	+ 8,2

* *Ganztagsschulen werden in dieser Darstellung als schulartspezifische Einrichtungen erfasst. Schulzentren, an denen mehrere Schularten vorgehalten werden, werden so mehrfach erfasst.*

** *Im Primarbereich tragen auch Horte zum Ganztagsangebot bei. Stellen sie unabhängig von den Schulen ganztägige Angebote zur Verfügung, werden sie nicht über die KMK-Statistik erfasst und können hier nicht berücksichtigt werden.*

*** *Ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe und Freie Waldorfschule.*

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

Tab. D3-2A: Schulkinder in Kindertageseinrichtungen und Ganztagsgrundschulangeboten sowie Quote der Bildungsbeteiligung* 2006 und 2017 nach Ländern**

Land	Davon														
	Schulkinder unter 11 Jahren in Kindertageseinrichtungen (Horten)					Kinder in Ganztagsgrundschulen[1] und Übermittagsbetreuung[2]					Kinder in Ganztagsbetreuung				
	2006	2017	Beteiligungsquote 2006	Beteiligungsquote 2017	Veränderung 2017 zu 2006	2006	2017	Beteiligungsquote 2006	Beteiligungsquote 2017	Veränderung 2017 zu 2006	2006	2017	Beteiligungsquote[3] 2006	Beteiligungsquote[3] 2017	Veränderung 2017 zu 2006
	Anzahl		in %		in Prozentpunkten	Anzahl		in %		in Prozentpunkten	Anzahl		in %		in Prozentpunkten
D	339.138	477.404	10,6	16,5	+ 5,9	314.143	1.106.432	9,8	38,2	+ 28,3	653.281	1.384.752	20,5	47,8	+ 27,3
W	166.043	196.633	6,1	8,4	+ 2,3	133.616	756.534	4,9	32,2	+ 27,4	299.659	953.167	11,0	40,6	+ 29,6
O	173.095	280.771	37,3	50,8	+ 13,5	180.527	349.898	38,9	63,3	+ 24,4	353.622	431.585	76,2	78,1	+ 1,9
BW	19.534	26.104	4,2	6,6	+ 2,3	9.666	54.978	2,1	13,9	+ 11,8	29.200	81.082	6,3	20,5	+ 14,1
BY	39.890	84.193	7,7	18,7	+ 11,0	10.801	106.335	2,1	23,6	+ 21,6	50.691	190.528	9,8	42,4	+ 32,6
BE	82	•	0,1	•	•	61.218	91.472	58,0	71,8	+ 13,8	61.300	91.472	58,1	71,8	+ 13,7
BB	45.078	70.180	61,5	80,1	+ 18,6	11.131	36.120	15,2	41,2	+ 26,1	56.209	70.180	76,7	80,1	+ 3,4
HB	3.791	2.651	16,0	11,4	– 4,6	2.543	9.582	10,7	41,1	+ 30,4	6.334	12.233	26,7	52,5	+ 25,8
HH	12.900	1.514	21,5	2,4	– 19,1	2.661	56.098	4,4	88,2	+ 83,7	15.561	57.612	26,0	90,5	+ 64,6
HE	24.117	26.807	9,9	12,0	+ 2,1	11.432	69.700	4,7	31,2	+ 26,5	35.549	96.507	14,5	43,2	+ 28,7
MV[4]	21.929	36.864	47,2	67,4	+ 20,2	3.555	•	7,7	•	•	25.484	36.864	54,8	67,4	+ 12,6
NI	12.475	32.447	3,6	11,5	+ 7,9	6.678	94.347	1,9	33,5	+ 31,5	19.153	126.794	5,5	45,0	+ 39,4
NW	37.999	3.169	5,1	0,5	– 4,6	64.318	278.773	8,6	43,8	+ 35,2	102.317	281.942	13,6	44,3	+ 30,7
RP	6.746	7.821	4,0	5,6	+ 1,6	10.570	50.852	6,3	36,5	+ 30,1	17.316	58.673	10,4	42,1	+ 31,7
SL	2.315	2.758	6,0	9,0	+ 3,0	3.275	14.748	8,4	47,9	+ 39,4	5.590	17.506	14,4	56,8	+ 42,4
SN	73.670	121.475	66,0	86,4	+ 20,5	63.419	116.966	56,8	83,2	+ 26,5	73.670	121.475	66,0	86,4	+ 20,5
ST	30.696	51.689	47,8	72,2	+ 24,5	2.833	45.998	4,4	64,3	+ 59,9	33.529	51.689	52,2	72,2	+ 20,1
SH	6.276	9.169	5,2	9,0	+ 3,8	11.672	21.121	9,7	20,8	+ 11,1	17.948	30.290	14,9	29,9	+ 14,9
TH	1.640	563	2,6	0,8	– 1,8	38.371	59.342	61,1	83,5	+ 22,4	40.011	59.905	63,7	84,3	+ 20,6

* *Die Quote der Bildungsbeteiligung wurde jeweils an der Gruppe der 6,5- bis 10,5-Jährigen in der Bevölkerung berechnet.*

** *Die Statistiken weisen unterschiedliche Stichtage auf: Die Kinder in Hortangeboten wurden am 15.03.2006 sowie am 01.03.2017 und die Kinder in Ganztagsgrundschulangeboten im Herbst 2005 und 2016 erfasst.*

1) *Grundschulen ohne Waldorf- und Förderschulen.*

2) *In einigen Ländern werden auch Schulkinder in Übermittagsbetreuung über die KMK-Statistik erfasst.*

3) *In Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt ergibt die Summe aus den Anteilen in Horten, Ganztagsschulen und Übermittagsbetreuung Werte über 100 %, sodass nur die jeweils höheren Werte ausgewiesen werden. Das Verhältnis zwischen der Nutzung der Angebote ist hier nicht bestimmbar.*

4) *Nach § 39 Abs. 1 SchulG M-V sind im Primarbereich durch den Schulträger in enger Zusammenarbeit mit Horten, Kindertagesstätten und freien Initiativen Betreuungsangebote zu gewährleisten, die zu einer für die Erziehungsberechtigten zeitlich verlässlichen Betreuung vor und nach dem Unterricht führen. Ganztagsschulen im Primarbereich in gebundener oder offener Form gibt es in Mecklenburg-Vorpommern nicht. Um eine Vergleichbarkeit mit anderen Veröffentlichungen zu ermöglichen, werden hier trotzdem die Kinder in Ganztagsschulen ausgewiesen, die im Rahmen der KMK-Statistik erfasst werden.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik, Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Tab. D4-1A: Durch neu eingestellte Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger besetzte Lehrerstellen 2016 nach Fächergruppen

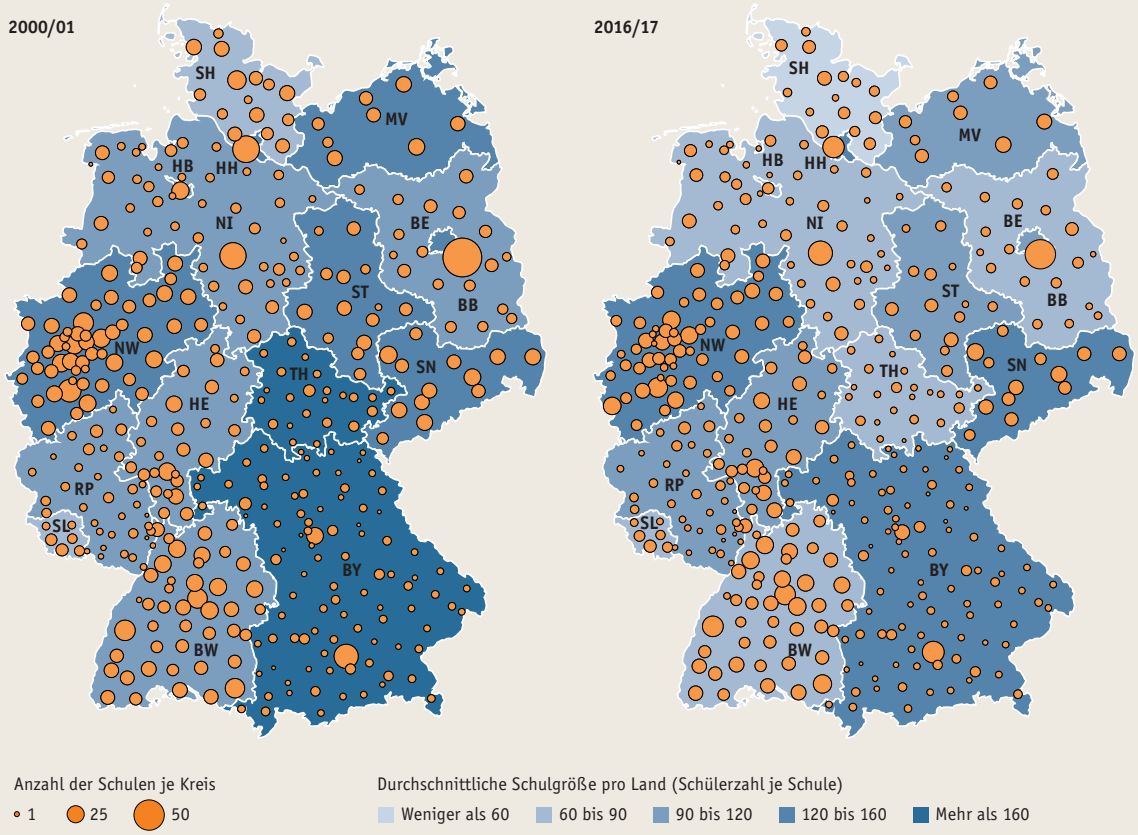
Land	Insgesamt	Davon							
		Berufliche Fächer	Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Allgemeinbildende Fächer	Davon				
					Deutsch	Fremdsprachen	Mathematik	Naturwissenschaften	Sonstige
	Anzahl	in %[1]			in %[2]				
D	3.015	17	4	79	18	11	11	23	37
BW	150	84	–	16	–	–	–	–	100
BY	–	–	–	–	–	–	–	–	–
BE	864	6	3	91	15	12	10	24	38
BB	141	8	16	77	6	8	4	30	52
HB	30	13	33	53	38	–	13	25	25
HH	53	15	–	85	38	7	2	9	44
HE	–	–	–	–	–	–	–	–	–
MV	28	–	11	89	8	8	20	16	48
NI	464	14	1	85	14	12	8	30	35
NW	580	30	–	69	14	10	12	30	35
RP	9	78	–	22	–	–	–	–	100
SL	–	–	–	–	–	–	–	–	–
SN	615	6	6	87	30	9	14	14	33
ST	45	27	–	73	18	24	3	21	33
SH	22	5	–	95	5	7	19	45	24
TH	14	93	–	7	–	–	–	–	100

1) In Prozent aller neu eingestellten Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger.
2) In Prozent aller neu eingestellten Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, die allgemeinbildende Fächer unterrichten.

Quelle: Sekretariat der KMK, Einstellung von Lehrkräften

T

Abb. D5-4A: Anzahl der Förderschulen in den Kreisen* und durchschnittliche Schulgröße je Land 2000 und 2016



* *Um die Entwicklung auf Kreisebene darstellen zu können, wird für den Berichtszeitpunkt 2000 die gegenwärtige Kreisgliederung zugrunde gelegt. Im Jahr 2000 gab es in Mecklenburg-Vorpommern 18, in Sachsen 29 und in Sachsen-Anhalt 24 Kreise.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Regionalstatistik, eigene Berechnungen

→ ***Tab. D5-8web***

Tab. D5-1A: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung* in Förderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen, Förderquote und Förderschulbesuchsquote 2000/01 und 2016/17 nach Ländern**

Land	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf						
	Insgesamt	Davon		Anteil in sonstigen allgemeinbildenden Schulen	Insgesamt (Förderquote)	Davon	
		Förderschule	Sonstige allgemeinbildende Schule			Förderschule (Förderschulbesuchsquote)	Sonstige allgemeinbildende Schule
	Anzahl			in %[1]	in %[2]		
Schuljahr 2000/01							
D	479.940	420.587	59.353	12,4	5,3	4,6	0,7
BW	68.448	52.003	16.445	24,0	5,7	4,3	1,4
BY	71.965	63.233	8.732	12,1	5,3	4,7	0,6
BE	19.255	13.697	5.558	28,9	5,7	4,1	1,6
BB	19.295	15.834	3.461	17,9	6,5	5,3	1,2
HB	4.320	2.664	1.656	38,3	6,7	4,1	2,6
HH	8.844	7.429	1.415	16,0	5,8	4,9	0,9
HE	25.968	23.394	2.574	9,9	4,1	3,7	0,4
MV	15.181	14.328	853	5,6	7,1	6,7	0,4
NI	38.014	36.819	1.195	3,1	4,2	4,1	0,1
NW	103.424	95.234	8.190	7,9	5,0	4,6	0,4
RP	18.549	16.498	2.051	11,1	4,1	3,6	0,5
SL	4.667	3.694	973	20,8	4,2	3,3	0,9
SN	25.936	24.898	1.038	4,0	5,6	5,4	0,2
ST[3]	20.328	20.130	198	1,0	7,1	7,0	0,1
SH	16.540	12.501	4.039	24,4	5,4	4,1	1,3
TH	19.206	18.231	975	5,1	7,4	7,0	0,4
Schuljahr 2016/17							
D	523.813	318.002	205.811	39,3	7,1	4,3	2,8
BW	75.816	49.339	26.477	34,9	7,5	4,9	2,6
BY	73.904	54.479	19.425	26,3	6,5	4,8	1,7
BE	22.456	8.199	14.257	63,5	7,6	2,8	4,8
BB	16.659	8.587	8.072	48,5	7,8	4,0	3,8
HB	3.989	685	3.304	82,8	7,1	1,2	5,9
HH	13.214	4.666	8.548	64,7	8,7	3,1	5,7
HE	30.677	22.392	8.285	27,0	5,6	4,1	1,5
MV	13.292	8.171	5.121	38,5	9,8	6,0	3,8
NI	50.133	25.317	24.816	49,5	6,7	3,4	3,3
NW	128.138	77.238	50.900	39,7	7,7	4,6	3,0
RP	21.168	14.547	6.621	31,3	5,8	4,0	1,8
SL[3]	3.359	3.359	•	•	4,2	4,2	•
SN	27.803	18.678	9.125	32,8	8,5	5,7	2,8
ST[4]	15.309	10.148	5.161	33,7	8,9	5,9	3,0
SH	16.663	5.443	11.220	67,3	6,4	2,1	4,3
TH	11.233	6.754	4.479	39,9	6,6	4,0	2,6

* *In den meisten Ländern werden Schülerinnen und Schüler erfasst, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde. In BW, BY, NI und SH wird sonderpädagogische Förderung hingegen unabhängig davon erfasst, ob der Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.*

** *Gemäß Beschluss des KMK-Schulausschusses werden Schülerinnen und Schüler an „Schulen für Kranke" heute nicht mehr in die Förder- und Förderschulbesuchsquote einbezogen.*

1) *Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf.*

2) *Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Förderschulen).*

3) *Ab 2016 ist die Anerkennung sonderpädagogischer Förderbedarfe nur noch bei Umschulung an eine Förderschule erforderlich, sodass eine quantitative Erfassung an sonstigen allgemeinbildenden Schulen nicht mehr möglich ist.*

4) *Ohne Schulen in freier Trägerschaft.*

Quelle: Sekretariat der KMK 2018, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Tab. D5-2A: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an allgemeinbildenden Schularten und Förderschwerpunkt*

Schulart	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung						2016		
							Darunter mit Förderschwerpunkt		
	2008	2012	2016	2008	2012	2016	Lernen	Emotionale und soziale Entwicklung	Sprache
	Anzahl			in %[1)]			in %[2)]		
Insgesamt	79.920	124.859	173.858	0,9	1,6	2,6	45,2	24,4	13,0
Grundschule	51.444	70.592	76.257	1,7	2,6	3,2	41,3	21,2	18,6
Hauptschule	15.037	18.141	19.973	1,8	3,0	5,4	60,3	25,3	7,4
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	5.337	12.429	19.820	1,8	2,9	4,6	40,3	38,0	10,5
Realschule	1.463	2.742	6.952	0,1	0,3	1,0	31,9	34,2	9,7
Gymnasium	1.587	3.289	6.524	0,1	0,1	0,3	19,2	24,2	5,2
Integrierte Gesamtschule	4.927	17.237	43.572	1,0	2,5	5,5	53,4	22,1	8,5
Freie Waldorfschule	125	429	760	0,2	0,5	1,1	46,4	19,2	2,2

* *Ohne Niedersachsen und Saarland.*
1) Anteil an allen Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schulart.
2) Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der jeweiligen Schulart.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

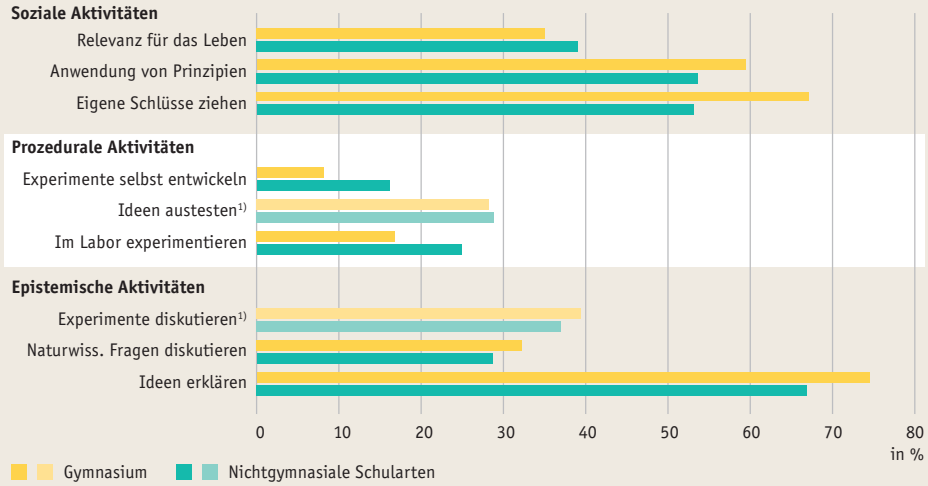
Tab. D5-3A: Anteil der Schulklassen in den Jahrgangsstufen 4 und 9 (ohne Förderschulen) 2015/16, in denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. sonderpädagogischer Förderung* unterrichtet werden

Klassenstufe	Klassen							
	Insgesamt	Mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Förderung	Davon nach Schülerzahl mit Förderbedarf bzw. Förderung*					
			1 Kind	2 Kinder	3 Kinder	4 bis 9 Kinder	10 Kinder und mehr	
	Anzahl[1)]		in % aller Klassen[2)]					
Klassenstufe 4 (Bildungstrend 2016)	1.396	711	43,0	23,5	9,8	4,5	5,3	0,0
Klassenstufe 9 (Bildungstrend 2015)	1.436	371	17,9	9,2	4,1	1,5	3,0	0,1

* *Unter Berücksichtigung diagnostizierter Förderbedarfe (nach amtlichem Feststellungsverfahren) und sonderpädagogischer Förderung ohne formale Diagnose. Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung" bleiben unberücksichtigt, da diese in der Regel nicht an den Testungen teilnahmen.*
1) Ungewichtete Fallzahl.
2) Gewichtete relative Häufigkeiten.

Quelle: IQB Bildungstrend 2015 und 2016, gewichtete und imputierte Daten (Schülergewicht und Schulgewicht), Sonderauswertung des IQB

Abb. D6-4A: Häufigkeit von Aktivitäten eines forschend-entdeckenden Unterrichts in Naturwissenschaften an Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten (in%)*

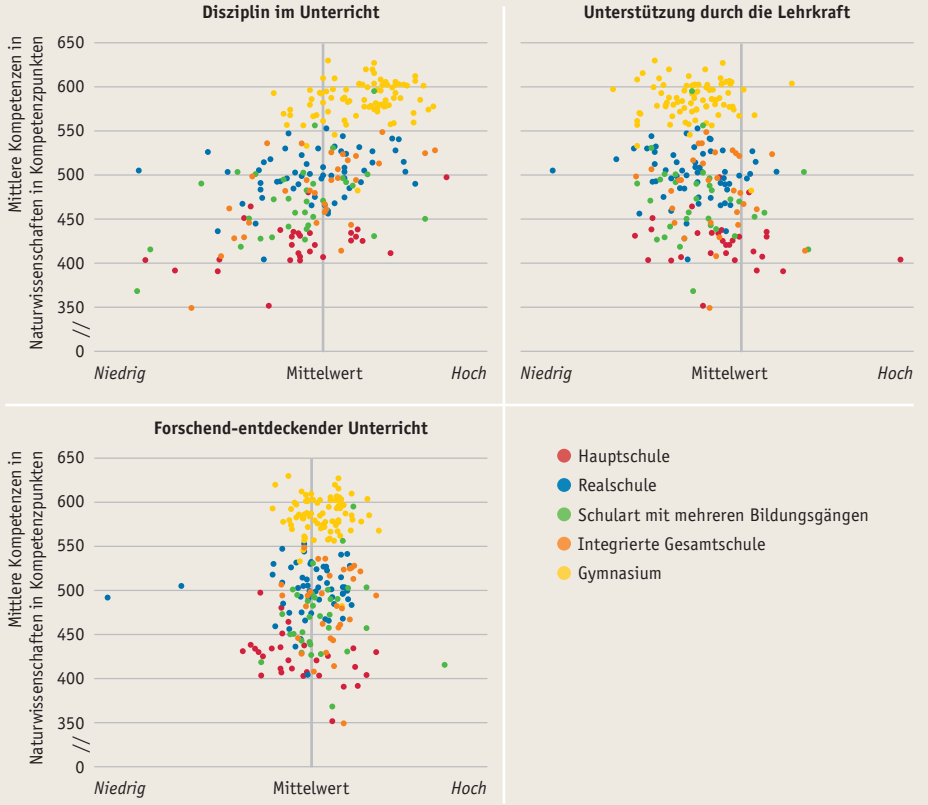


* *Dargestellt werden die durchschnittlichen Werte der befragten Schülerinnen und Schülern die auf einer vierstufigen Antwortskala von „1) In allen Stunden" bis „4) Nie oder fast nie" angaben, dass diese Unterrichtsaktivität in allen oder den meisten Stunden vorkommt.*

1) Transparente Balken kennzeichnen nichtsignifikante Werte.

Quelle: PISA 2015, eigene Darstellung in Anlehnung an Reiss et al. (2017), S. 153 **→ Tab. D6-4web**

Abb. D6-5A: Mittlere Ausprägung ausgewählter Aspekte des Unterrichtsgeschehens und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen auf Schulebene*



* *Für jede Schule wurde (a) der Mittelwert der naturwissenschaftlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie (b) die mittlere Ausprägung der Schülerurteile zu Disziplin, Unterstützung und Unterrichtsaktivitäten ermittelt.*

Quelle: PISA 2015, eigene Berechnungen

Tab. D6-1A: Schülerurteile von 15-Jährigen zu ausgewählten Aspekten der schulischen Lernumwelt und des Unterrichtsgeschehens im Jahr 2015 nach Migrationshintergrund und nach sozioökonomischem Hintergrund (Skalenmittelwert)*

Migrationshintergrund/ Sozioökonomischer Hintergrund	Schülerinnen und Schüler	Dimension des Schul- und Unterrichtsgeschehens			
		Zugehörigkeitsgefühl	Forschend-entdeckender Unterricht	Disziplin im Unterricht	Unterstützung durch die Lehrkraft
	Anzahl[1)]	Skalenmittelwerte (Standardabweichung)			
Nach Migrationshintergrund					
Ohne Zuwanderungshintergrund[2)]	3.622	3,2 (0,6)	2,3 (0,6)	2,9 (0,7)	2,7 (0,8)
Zweite Generation[3)]	492	3,2 (0,7)	2,3 (0,6)	2,9 (0,7)	2,8 (0,9)
Erste Generation[4)]	123	3,1 (0,7)	2,4 (0,7)	2,8 (0,7)	2,9 (0,9)
Nach sozioökonomischem Hintergrund[5)]					
1. Quartil HISEI	944	3,2 (0,7)	2,3 (0,6)	2,9 (0,7)	2,8 (0,8)
2. Quartil HISEI	994	3,2 (0,7)	2,2 (0,6)	2,9 (0,7)	2,7 (0,8)
3. Quartil HISEI	1.032	3,2 (0,6)	2,3 (0,6)	2,9 (0,7)	2,7 (0,8)
4. Quartil HISEI	1.064	3,3 (0,6)	2,3 (0,6)	3,0 (0,7)	2,7 (0,8)

* *Dargestellt werden Skalenmittelwerte aus verschiedenen Einzelitems, die von den Schülerinnen und Schülern auf einer vierstufigen Antwortskala von „1) Stimme überhaupt nicht zu" bis „4) Stimme voll und ganz zu" bzw. „1) In allen Stunden" bis „4) Nie oder fast nie" für die Items Forschend-entdeckender Unterricht, Disziplin im Unterricht und Unterstützung durch die Lehrkraft beantwortet wurden.*

1) *Ungewichtete Anzahl der im Rahmen der PISA-2015-Erhebung befragten Schülerinnen und Schüler. Fälle, in denen keine Angaben zum Migrationshintergrund bzw. sozioökonomischen Hintergrund vorliegen bzw. die Schülerin oder der Schüler keine Angaben zu den Prozessdimensionen gemacht hat, werden nicht dargestellt.*

2) *Sowohl die Schülerin bzw. der Schüler als auch deren/dessen Eltern sind in Deutschland geboren.*

3) *Mindestens ein Elternteil der Schülerin bzw. des Schülers ist im Ausland geboren.*

4) *Sowohl die Schülerin bzw. der Schüler als auch deren/dessen Eltern sind im Ausland geboren.*

5) *Zur Abbildung des sozioökonomischen Status der Familie werden die Schülerangaben zum Beruf der Mutter und des Vaters herangezogen und entsprechend dem Konzept des Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status der höchste der beiden Werte verwendet. Der HISEI kann Werte zwischen 16 und 90 annehmen. Gruppierungsgrundlage bilden die jeweiligen HISEI-Quartile.*

Quelle: PISA 2015, eigene Berechnungen

Tab. D7-1A: Engagierte in Freiwilligendiensten im Alter von unter 27 Jahren* nach Geschlecht und Alter

	Jahr	Insgesamt	Männlich	Weiblich	Unter 18-Jährige		
					Insgesamt	Männlich	Weiblich
		Anzahl[1)]					
Insgesamt (gerundet)		96.000	37.000	59.000	•	•	•
Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)	2016/17	56.347	20.405	35.942	13.137	4.208	8.929
Bundesfreiwilligendienst (BFD)	2017	30.058	13.330	16.728	•	•	•
„weltwärts"	2016/17	3.749	1.138	2.611	–	–	–
Internationaler Jugendfreiwilligendienst (IJFD)	2015/16	3.016	968	2.048	45	13	32
Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ)	2015/16	2.686	1.127	1.559	380	174	206
		in %				in % der unter 18-Jährigen	
Insgesamt		100	39	61	•	•	•
Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)	2016/17	100	36	64	23	32	68
Bundesfreiwilligendienst (BFD)	2017	100	44	56	•	•	•
„weltwärts"	2016/17	100	30	70	–	–	–
Internationaler Jugendfreiwilligendienst (IJFD)	2015/16	100	32	68	1	29	71
Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ)	2015/16	100	42	58	14	46	54

* *Entwicklungspolitischer Freiwilligendienst „weltwärts": unter 29 Jahre.*

1) *Aufgrund unterschiedlicher Erhebungsverfahren und -zeiträume sind die Zahlen nur annähernd miteinander vergleichbar, vgl. Erläuterungen in **Tab. D7-6web**, **Tab. D7-7web**, **Tab. D7-8web**, **Tab. D7-9web**.*

Quelle: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Tab. D8-1A: Mittlere Kompetenzen und Geschlechterunterschiede in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zu verschiedenen Zeitpunkten (in Kompetenzpunkten)*

Studie	Domäne	Jahr	OECD	Deutschland			
			Mittelwert (Standardabweichung)		Differenz Mädchen – Jungen	Schüleranteil	
						... unter Kompetenzstufe II	... über Kompetenzstufe IV
			in Kompetenzpunkten			in %	
Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)							
IGLU	Lesen	2001	500 (79)	539 (67)	13	3,0	8,6
		2016	541 (73)	537 (78)	11	5,5	11,1
TIMSS	Mathematik	2007	513 (76)	525 (68)	– 12	4,1	5,6
		2015	528 (74)	522 (65)	– 4	3,7	5,3
	Naturwissenschaften	2007	523 (78)	528 (79)	– 15	5,8	9,6
		2015	527 (71)	528 (70)	– 3	3,9	7,6
Sekundarbereich I (15-Jährige)							
PISA	Lesen	2000	500 (100)	484 (111)	34	22,6	8,8
		2015	493 (96)	509 (100)	21	16,2	11,7
	Mathematik	2000	500 (100)	490 (103)	– 15	•	•
		2015	490 (89)	506 (89)	– 17	17,2	12,9
	Naturwissenschaften	2000	500 (100)	487 (102)	– 3	•	•
		2015	493 (94)	509 (99)	– 10	17,0	10,6

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

Quelle: Diverse Jahrgänge der PISA-, IGLU- und TIMSS-Studien

Tab. D8-2A: Mittlere Kompetenzen im kooperativen Problemlösen bei 15-Jährigen 2015 nach Geschlecht (in Kompetenzpunkten)

Land	Mittelwert (Standardabweichung)			Differenz Mädchen – Jungen
	Insgesamt	Davon		
		Mädchen	Jungen	
	in Kompetenzpunkten			
Deutschland	525 (101)	540 (98)	510 (101)	30
OECD	500 (95)	515 (91)	486 (96)	29

Quelle: OECD, PISA 2015 Database

T

Tab. D8-3A: Kompetenzunterschiede im kooperativen Problemlösen bei 15-Jährigen 2015 nach ausgewählten Werthaltungen und Orientierungen der Schülerinnen und Schüler

Orientierungen/Werthaltungen	Schüleranteil mit (hoher) Zustimmung[1]			Kompetenzunterschied im kooperativen Problemlösen bei (hoher) Zustimmung[2]	
	Insgesamt	Davon		Einfach	Kontrolliert[3]
		Mädchen	Jungen		
	in % der Schülerinnen und Schüler			in Kompetenzpunkten	
Soziale Orientierungen					
Ich kann gut zuhören.	89,8	91,8	87,7	+ 27	+ 18
Ich freue mich über den Erfolg meiner Mitschülerinnen und Mitschüler.	82,3	86,1	78,4	+ 30	+ 21
Ich nehme Rücksicht auf die Interessen der anderen.	89,4	91,8	86,9	+ 32	+ 24
Es macht mir Spaß, Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.	81,5	81,3	81,6	+ 24	+ 14
Werthaltungen gegenüber Teamarbeit					
Ich arbeite lieber in der Gruppe als allein.	65,8	63,6	68,1	– 11	– 9
Ich finde, dass Gruppen bessere Entscheidungen fällen als Einzelpersonen.	71,7	70,1	73,3	– 14	– 8
Ich finde, dass sich beim Arbeiten in der Gruppe auch meine persönliche Leistung steigert.	65,3	65,6	65,0	– 25	– 18
Ich arbeite gern mit Freundinnen und Freunden zusammen.	91,7	91,5	91,9	– 3	– 5

1) Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die jeweilige Aussage mit „Stimme eher zu" oder „Stimme völlig zu" beantwortet haben.
2) Verglichen werden die mittleren Problemlösekompetenzen derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die jeweilige Aussage mit „Stimme eher zu" oder „Stimme völlig zu" beantwortet haben, gegenüber jenen, die „Stimme überhaupt nicht zu" oder „Stimme eher nicht zu" angaben.
3) Unter Kontrolle von Geschlecht und sozialer Herkunft („PISA index of economic, social and cultural status" auf Schüler- und Schulebene).

Lesebeispiel: 15-Jährige, die sich (eher) „über den Erfolg ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler freuen", erreichen im Test zum kooperativen Problemlösen 30 Kompetenzpunkte mehr als 15-Jährige, die der Aussage (eher) nicht zustimmen. Bei gleichem Geschlecht und gleicher sozialer Herkunft verringert sich dieser Kompetenzunterschied auf 21 Kompetenzpunkte.

Quelle: OECD, PISA 2015 Database

Tab. D8-4A: Mittlere ICT-Kompetenzen und Lösungshäufigkeiten bei Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe 2012 nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status

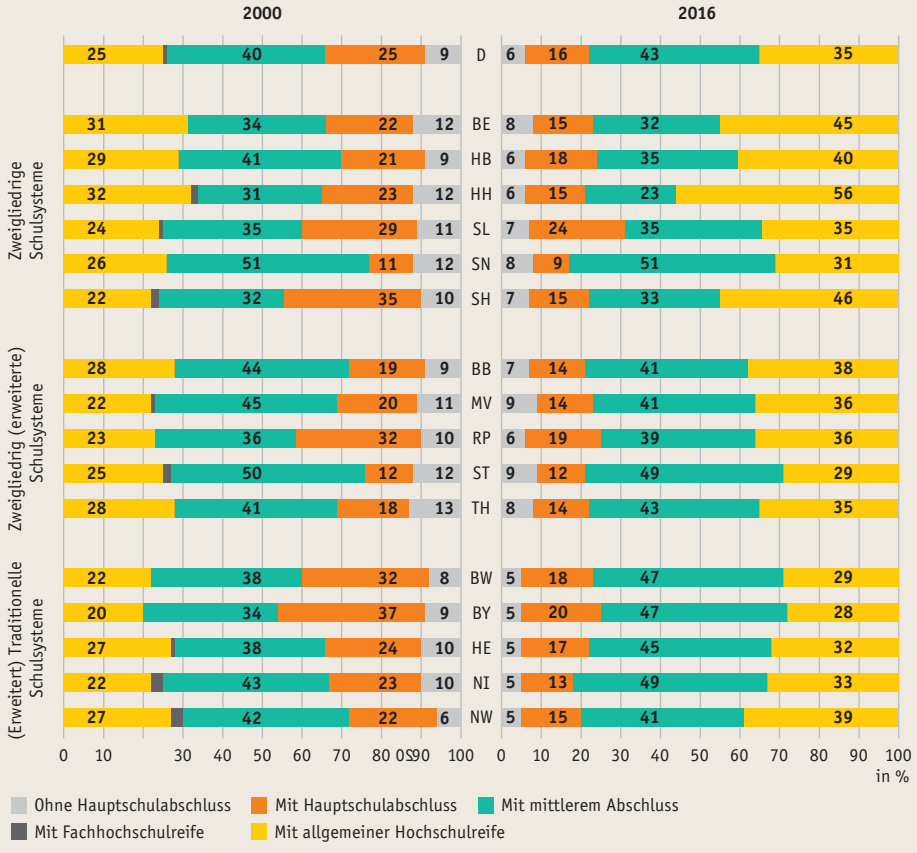
Geschlecht/Migrationshintergrund[1)]/ Sozioökonomischer Status[2)]		Schülerinnen und Schüler[3)]	Mittelwert (Standardabweichung)	Anteil richtig gelöster Aufgaben von ... bis unter ... %					
				0–25	25–50	50–60	60–75	75–90	90–100
		Anzahl	in Kompetenzpunkten[4)]	in % der Schülerinnen und Schüler					
Insgesamt		4.811	50 (10)	1,9	26,1	24,5	34,0	12,6	1,0
Migrationshintergrund									
Ohne Migrationshintergrund		3.585	51 (10)	1,2	23,3	24,9	35,4	14,0	1,2
Mit Migrationshintergrund[1)]		1.226	47 (10)	3,7	34,5	23,2	29,9	8,5	0,3
Geschlecht und Migrationshintergrund									
Männlich	Zusammen	2.483	51 (11)	2,9	25,1	23,0	33,5	13,8	1,5
	Ohne Migrationshintergrund	1.880	52 (10)	1,7	23,7	24,0	33,5	15,2	1,9
	Mit Migrationshintergrund	603	48 (11)	7,0	29,7	19,9	33,7	9,3	0,4
Weiblich	Zusammen	2.328	50 (9)	0,8	27,1	25,9	34,4	11,4	0,4
	Ohne Migrationshintergrund	1.705	51 (9)	0,7	22,8	25,9	37,4	12,7	0,4
	Mit Migrationshintergrund	623	47 (9)	1,0	38,5	26,0	26,6	7,9	0,2
Sozioökonomischer Status									
Niedriger Status		816	48 (10)	2,1	33,2	27,7	26,7	9,7	0,5
Mittlerer Status		1.676	51 (9)	0,6	20,9	23,6	39,1	14,7	1,0
Hoher Status		842	54 (10)	0,7	13,7	24,7	39,2	19,6	2,0

1) Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.
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).
3) Ungewichtete Fallzahl.
4) Z-standardisierte und linear transformierte WLE-Schätzer der ICT-Kompetenz (Mittelwert = 50, Standardabweichung = 10).

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, 2012 (Welle 2), doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.0, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

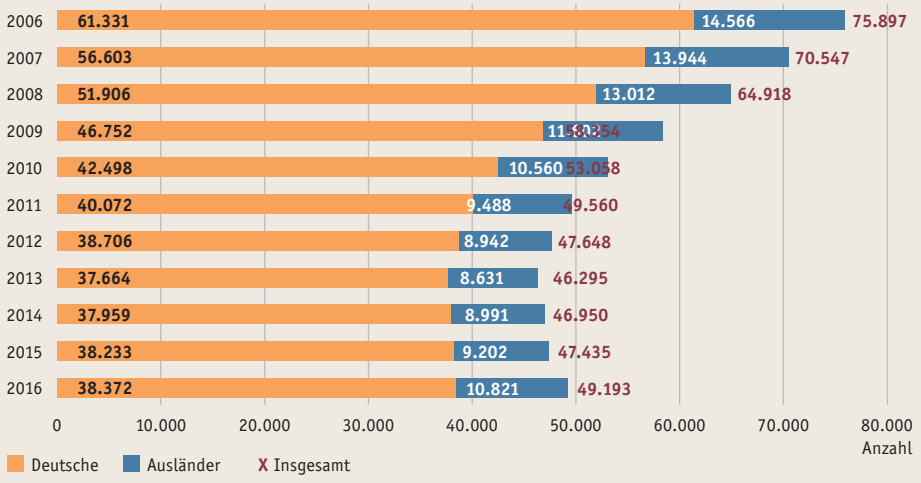
T

Abb. D9-4A: Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen 2000 und 2016 nach Abschlussarten und Ländern (in % aller Schulabgänge und Schulabschlüsse)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2016/17, eigene Berechnungen → ***Tab. D9-5web***

Abb. D9-5A: Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss 2006 bis 2016 nach Ausländerstatus (Anzahl)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik → ***Tab. D9-6web***

Tab. D9-1A: Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006, 2011 und 2016 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*

Abschlussart	2006		2011		2016	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Ohne Hauptschulabschluss	76.249	8,0	49.472	6,1	49.156	6,1
Einschließlich beruflicher Schulen	X	X	X	X	X	X
Mit Hauptschulabschluss	237.495	22,7	163.284	20,5	135.381	16,9
Einschließlich beruflicher Schulen	276.646	26,5	196.503	24,3	169.368	20,8
Mit mittlerem Abschluss	394.925	38,3	338.071	42,3	366.389	45,0
Einschließlich beruflicher Schulen	478.524	46,2	427.502	52,1	449.872	54,3
Mit Fachhochschulreife[1)]	14.256	1,5	13.616	1,5	778	0,1
Einschließlich beruflicher Schulen	129.638	13,4	146.434	15,9	99.561	11,0
Mit allgemeiner Hochschulreife	244.018	25,3	310.811	35,7	296.645	34,7
Einschließlich beruflicher Schulen	285.629	29,6	359.979	41,1	353.888	41,2
Insgesamt*	966.943	95,7	875.254	106,1	848.349	102,7
Einschließlich beruflicher Schulen	1.246.686	123,7	1.179.890	139,5	1.121.845	133,4

* *Die Abgänger-/Absolventenzahl wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, z. B. wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen höheren Schulabschluss ergänzen.*

1) Ab 2012: ohne Absolventinnen und Absolventen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben.

Quelle: Sekretariat der KMK 2018, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2007 bis 2016 (vorläufige Ergebnisse)

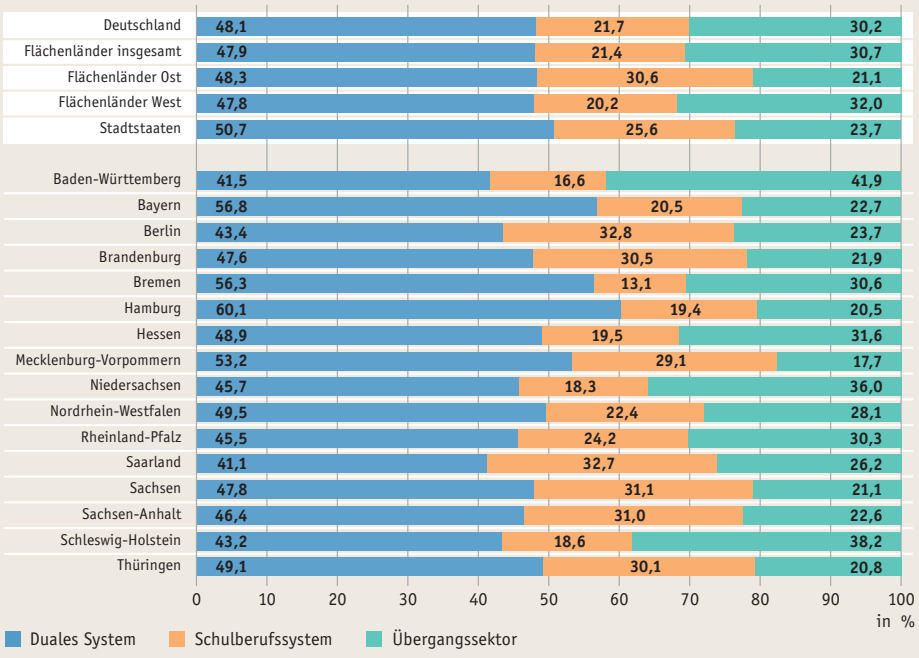
Tab. D9-2A: Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss von allgemeinbildenden Schulen 2014, 2015 sowie 2016 nach Ländern und Geschlecht

Land	2014		2015		2016					
					Insgesamt		Davon			
							Männlich		Weiblich	
	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]
D	46.921	5,8	47.435	5,9	49.193	6,0	30.444	7,2	18.749	5,5
BW	5.868	5,0	5.768	5,0	6.125	5,3	3.712	6,1	2.413	4,3
BY	5.892	4,5	6.259	4,8	7.033	5,3	4.607	6,7	2.426	3,9
BE	2.430	9,2	3.009	11,2	2.490	9,0	1.493	10,5	997	7,4
BB	1.462	7,7	1.556	7,9	1.523	7,4	965	9,0	558	5,6
HB	448	7,3	447	7,2	437	6,8	246	7,2	191	6,3
HH	755	4,9	897	5,8	992	6,3	591	7,2	401	5,3
HE	3.031	4,9	2.542	4,1	3.217	5,1	1.947	5,9	1.270	4,2
MV	961	8,4	1.000	8,4	1.175	9,2	735	11,0	440	7,2
NI	4.245	4,9	4.339	5,1	4.291	5,0	2.676	6,0	1.615	3,9
NW	11.695	6,2	11.054	5,9	10.805	5,7	6.453	6,6	4.352	4,8
RP	2.357	5,6	2.606	6,3	2.525	6,1	1.607	7,5	918	4,6
SL	489	4,9	438	4,7	662	7,1	434	9,0	228	5,1
SN	2.348	8,3	2.354	7,9	2.533	8,0	1.570	9,5	963	6,3
ST	1.528	9,7	1.735	10,6	1.663	9,6	1.078	11,7	585	7,1
SH	2.323	7,6	2.234	7,4	2.436	8,1	1.484	9,6	952	6,5
TH	1.118	7,2	1.197	7,5	1.286	7,6	846	9,5	440	5,5

1) Die Abgängerzahl wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2016/17, eigene Berechnungen

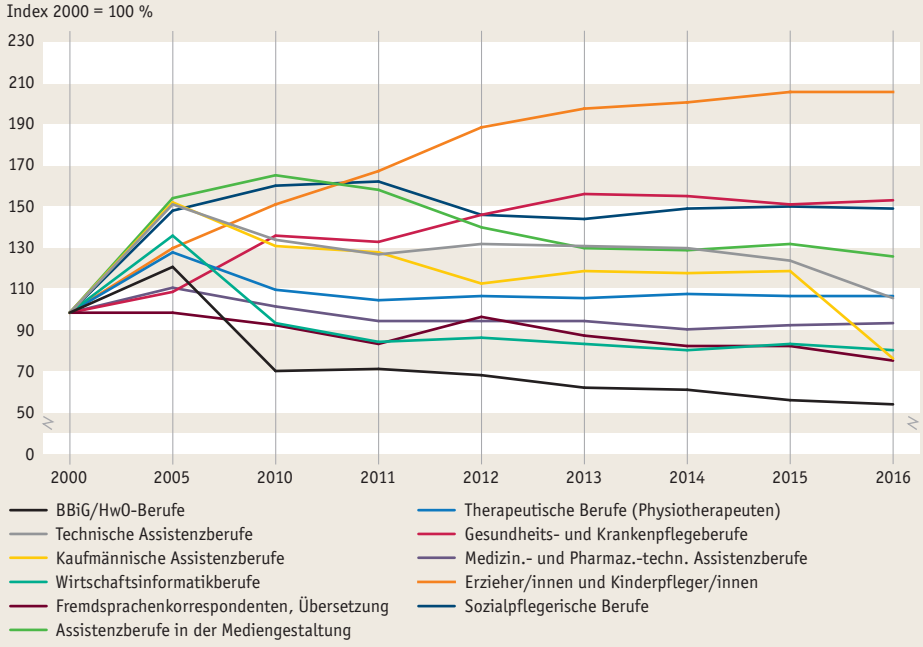
Abb. E1-4A: Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2016 nach Ländergruppen und Ländern* (in %)



** Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Erläuterungen zu **Tab. E1-1A**. Ohne die Beamtenausbildung im mittleren Dienst.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

→ ***Tab. E1-4web***

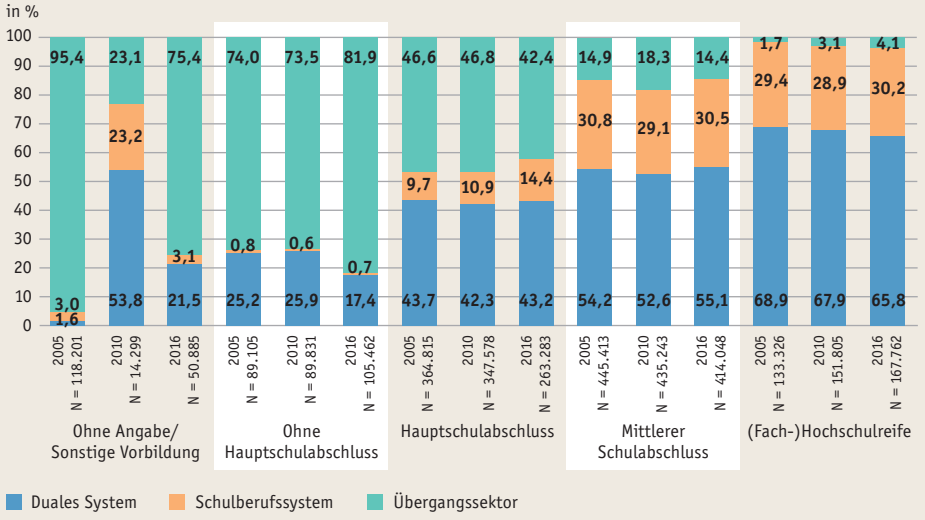
Abb. E1-5A: Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr des Schulberufssystems 2000 bis 2016 nach Berufsgruppen* (Index)



** 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. E1-7web***

Abb. E1-6A: Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005, 2010 und 2016 nach schulischer Vorbildung* (in %)



** Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Erläuterungen zu **Tab. E1-1A**. Ohne die Beamtenausbildung im mittleren Dienst.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

→ ***Tab. E1-9web***

Tab. E1-1A: Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2017* (Anzahl)

Gegenstand der Nachweisung	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	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	895.334	850.721	846.312	855.611	•
Studienanfängerinnen und -anfänger	366.242	355.472	373.510	400.600	428.000	447.890	522.306	498.636	511.843	508.135	509.821	512.646	515.327
Duales System[1] insgesamt	517.342	531.471	569.460	559.324	512.518	509.900	523.577	505.523	491.380	481.136	479.545	481.423	490.267
Darunter: Kooperatives Berufsgrundbildungsjahr	35.488	32.874	33.504	32.605	21.307	20.860	21.396	21.323	19.844	19.589	19.397	19.891	•
Schulberufssystem insgesamt	215.873	215.223	214.829	211.089	209.524	212.363	209.617	212.079	215.602	210.032	208.824	217.139	214.346
Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	11.472	11.903	9.813	8.780	6.709	6.118	5.874	5.506	4.792	4.735	4.158	4.243	4.003
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	15.437	14.746	14.639	14.373	13.229
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HWO: Soziales, Erziehung, Gesundheit	61.607	59.717	59.937	58.372	61.106	62.554	61.441	62.958	65.007	64.283	65.697	65.355	65.985
Schulen des Gesundheitswesens[2]	51.911	54.207	54.917	54.477	58.833	61.269	60.813	62.373	64.278	66.509	63.106	65.719	64.212
Fachschulen, Fachakademien, nur Erstausbildung[3]	29.192	26.560	28.290	29.558	33.901	36.027	37.887	39.445	41.796	35.615	38.527	45.558	45.740
Fachgymnasien, HZB[4] und schulische Berufsausbildung	2.386	2.743	2.846	3.014	2.953	3.421	3.592	3.648	3.709	3.552	1.754	1.741	1.691
Berufsfachschulen, HZB[4] und schulische Berufsausbildung	26.791	28.752	29.343	31.195	22.670	22.297	20.787	20.586	20.583	20.593	20.943	20.150	19.486
Übergangssystem insgesamt	417.649	412.083	386.864	358.969	344.515	316.494	281.662	259.727	255.401	252.670	266.194	302.881	291.924
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	48.581	46.446	44.337	42.688	32.473	30.620	28.144	26.938	27.325	28.408	6.285	5.957	5.740
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	155.907	155.101	151.471	141.557	137.859	126.449	115.049	105.476	106.666	102.140	111.262	114.588	114.429
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/Einjährige Berufseinstiegsklassen	58.432	55.339	46.841	42.571	41.973	40.661	38.479	41.061	41.340	45.202	72.450	108.494	99.242
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	40.512	41.863	37.287	31.322	29.843	25.994	22.377	18.674	17.656	16.717	17.770	14.061	13.648
Praktikum vor der Erzieherausbildung	3.525	3.561	3.391	3.531	3.724	3.854	3.821	3.835	3.890	3.841	3.829	3.594	3.594
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	91.811	86.171	80.193	78.080	77.934	69.933	58.389	51.274	47.264	46.149	44.760	44.019	41.816
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	18.881	23.602	23.344	19.220	20.709	18.983	15.403	12.469	11.260	10.213	9.839	12.168	13.455
Nachrichtlich: Maßnahmen der Arbeitsverwaltung an beruflichen Schulen	44.444	41.703	39.727	36.715	34.712	32.448	27.136	25.099	23.796	22.181	22.109	22.386	20.125
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	9.061	9.347	10.050	11.244	11.244
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	971.443	953.186	964.613	1.012.687	1.007.781

* *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. In den Berichtsjahren 2014, 2015 und 2016 sind in der iABE aufgrund der fehlenden Schulstatistik in Bremen die Daten des Schuljahres 2013/14 eingesetzt. 2017: vorläufige Ergebnisse.*

1) *Einschließlich kooperatives BGJ; ohne Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag.*
2) *Teilweise 1. Schuljahr.*
3) *Neuzugänge in Erstausbildungen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Erziehung, nicht aber Fortbildungen (z. B. Meister/Techniker).*
4) *HZB = Hochschulzugangsberechtigung.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

Tab. E1-2A: Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2010 und 2016 nach Ländergruppen und schulischer Vorbildung* (Anzahl, in %)

Sektor des Berufsbildungssystems	Ländergruppe	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	(Fach-)Hochschulreife	Ohne Angabe und sonstige Vorbildung	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	(Fach-)Hochschulreife	Ohne Angabe und sonstige Vorbildung
		Anzahl					in %				
2016											
Duales System	D	18.363	113.786	228.002	110.307	10.964	3,8	23,6	47,4	22,9	2,3
	STA	1.296	8.680	13.288	12.570	416	3,6	23,9	36,7	34,7	1,1
	WFL	14.926	92.748	186.765	88.559	9.925	3,8	23,6	47,5	22,5	2,5
	OFL	2.141	12.358	27.949	9.178	623	4,1	23,7	53,5	17,6	1,2
Schulberufssystem	D	687	37.880	126.356	50.640	1.576	0,3	17,4	58,2	23,3	0,7
	STA	102	2.316	9.612	6.102	146	0,6	12,7	52,6	33,4	0,8
	WFL	573	31.009	94.934	38.038	1.261	0,3	18,7	57,3	22,9	0,8
	OFL	12	4.555	21.810	6.501	169	0,0	13,8	66,0	19,7	0,5
Übergangssektor	D	86.413	111.618	59.690	6.815	38.345	28,5	36,9	19,7	2,3	12,7
	STA	8.421	6.048	2.006	109	344	49,7	35,7	11,9	0,6	2,0
	WFL	67.715	99.795	55.468	6.505	33.662	25,7	37,9	21,1	2,5	12,8
	OFL	10.277	5.775	2.216	201	4.339	45,1	25,3	9,7	0,9	19,0
2010											
Duales System	D	23.266	146.958	228.864	103.124	7.687	4,6	28,8	44,9	20,2	1,5
	STA	1.340	10.507	15.080	12.271	172	3,4	26,7	38,3	31,2	0,4
	WFL	17.874	119.306	185.247	79.453	7.181	4,4	29,2	45,3	19,4	1,8
	OFL	4.052	17.145	28.537	11.400	334	6,6	27,9	46,4	18,5	0,5
Schulberufssystem	D	528	37.861	126.743	43.920	3.311	0,2	17,8	59,7	20,7	1,6
	STA	66	2.922	8.841	5.246	75	0,4	17,0	51,6	30,6	0,4
	WFL	448	29.127	93.845	31.477	3.056	0,3	18,4	59,4	19,9	1,9
	OFL	13	5.812	24.057	7.198	180	0,0	15,6	64,6	19,3	0,5
Übergangssektor	D	66.037	162.759	79.636	4.761	3.301	20,9	51,4	25,2	1,5	1,0
	STA	5.294	8.247	2.693	89	637	31,2	48,6	15,9	0,5	3,8
	WFL	50.339	145.558	73.760	4.463	2.561	18,2	52,6	26,7	1,6	0,9
	OFL	10.404	8.954	3.182	210	103	45,5	39,2	13,9	0,9	0,5

* *Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

T

Tab. E1-3A: Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005, 2010 und 2016 nach Ländergruppen, Geschlecht und Staatsangehörigkeit* (Anzahl, in %)

Ländergruppe/ Geschlecht/ Staatsangehörigkeit		Duales System	Schulberufs-system	Übergangs-sektor	Duales System	Schulberufs-system	Übergangs-sektor
		Anzahl			in %		
2016							
Deutschland	Insgesamt	481.423	217.139	302.881	48,1	21,7	30,2
	Männer	291.678	60.596	198.411	53,0	11,0	36,0
	Frauen	189.745	156.543	104.470	42,1	34,7	23,2
	Deutsche	434.947	194.839	192.674	52,9	23,7	23,4
	Ausländer	46.476	22.301	110.148	26,0	12,5	61,6
Flächenländer Ost	Insgesamt	52.249	33.047	22.808	48,3	30,6	21,1
	Männer	33.527	7.981	15.555	58,8	14,0	27,3
	Frauen	18.722	25.066	7.253	36,7	49,1	14,2
	Deutsche	49.948	32.029	15.505	51,2	32,9	15,9
	Ausländer	2.301	1.018	7.300	21,7	9,6	68,7
Flächenländer West	Insgesamt	392.924	165.815	263.145	47,8	20,2	32,0
	Männer	237.914	46.350	171.651	52,2	10,2	37,6
	Frauen	155.010	119.464	91.494	42,4	32,6	25,0
	Deutsche	352.600	146.850	167.747	52,8	22,0	25,1
	Ausländer	40.324	18.965	95.352	26,1	12,3	61,7
Stadtstaaten	Insgesamt	36.250	18.278	16.928	50,7	25,6	23,7
	Männer	20.237	6.265	11.205	53,7	16,6	29,7
	Frauen	16.013	12.013	5.723	47,4	35,6	17,0
	Deutsche	32.399	15.960	9.422	56,1	27,6	16,3
	Ausländer	3.851	2.318	7.496	28,2	17,0	54,9
2010							
Deutschland	Insgesamt	509.899	212.363	316.494	49,1	20,4	30,5
	Männer	295.830	58.977	182.468	55,1	11,0	34,0
	Frauen	214.070	153.385	133.976	42,7	30,6	26,7
	Deutsche	476.151	197.517	265.881	50,7	21,0	28,3
	Ausländer	33.749	14.847	50.380	34,1	15,0	50,9
Flächenländer Ost	Insgesamt	61.468	37.260	22.853	50,6	30,6	18,8
	Männer	37.082	8.847	13.451	62,4	14,9	22,7
	Frauen	24.387	28.416	9.398	39,2	45,7	15,1
	Deutsche	60.889	36.850	22.205	50,8	30,7	18,5
	Ausländer	579	411	639	35,5	25,2	39,2
Flächenländer West	Insgesamt	409.062	157.952	276.681	48,5	18,7	32,8
	Männer	237.583	43.709	158.278	54,0	9,9	36,0
	Frauen	171.479	114.244	118.361	42,4	28,3	29,3
	Deutsche	378.892	145.628	230.087	50,2	19,3	30,5
	Ausländer	30.170	12.324	46.390	33,9	13,9	52,2
Stadtstaaten	Insgesamt	39.370	17.150	16.960	53,6	23,3	23,1
	Männer	21.165	6.424	10.739	55,2	16,8	28,0
	Frauen	18.205	10.726	6.218	51,8	30,5	17,7
	Deutsche	36.369	15.039	13.590	56,0	23,1	20,9
	Ausländer	3.001	2.111	3.352	35,5	24,9	39,6

* *Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

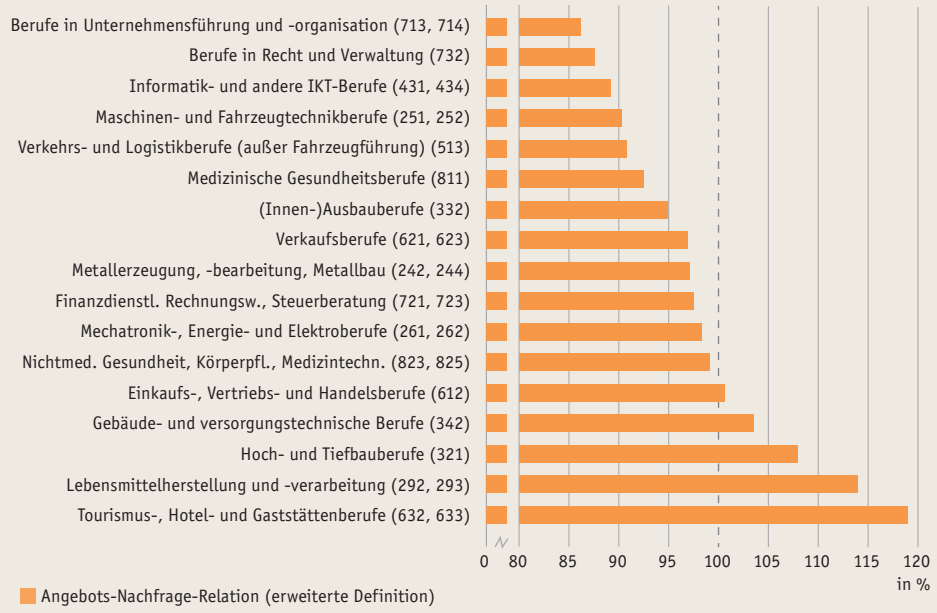
Tab. E1-3A (Forts.): Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005, 2010 und 2016 nach Ländergruppen, Geschlecht und Staatsangehörigkeit* (Anzahl, in %)

Ländergruppe/ Geschlecht/ Staatsangehörigkeit		Duales System	Schulberufs-system	Übergangs-sektor	Duales System	Schulberufs-system	Übergangs-sektor
		Anzahl			in %		
2005							
Deutschland	Insgesamt	517.342	215.873	417.647	45,0	18,8	36,3
	Männer	300.228	61.288	240.289	49,9	10,2	39,9
	Frauen	217.116	154.586	177.361	39,5	28,2	32,3
	Deutsche	490.804	203.350	359.407	46,6	19,3	34,1
	Ausländer	26.538	12.525	58.076	27,3	12,9	59,8
Flächenländer Ost	Insgesamt	92.503	50.952	48.726	48,1	26,5	25,4
	Männer	57.093	14.263	31.063	55,7	13,9	30,3
	Frauen	35.410	36.690	17.665	39,4	40,9	19,7
	Deutsche	92.259	50.631	48.206	48,3	26,5	25,2
	Ausländer	243	322	516	22,5	29,8	47,7
Flächenländer West	Insgesamt	389.162	149.829	344.254	44,1	17,0	39,0
	Männer	224.127	40.873	195.343	48,7	8,9	42,4
	Frauen	165.035	108.956	148.911	39,0	25,8	35,2
	Deutsche	364.810	139.258	291.819	45,8	17,5	36,7
	Ausländer	24.352	10.571	52.293	27,9	12,1	60,0
Stadtstaaten	Insgesamt	35.677	15.091	24.668	47,3	20,0	32,7
	Männer	19.007	6.152	13.882	48,7	15,8	35,6
	Frauen	16.670	8.939	10.786	45,8	24,6	29,6
	Deutsche	33.734	13.462	19.381	50,7	20,2	29,1
	Ausländer	1.943	1.629	5.267	22,0	18,4	59,6

* *Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

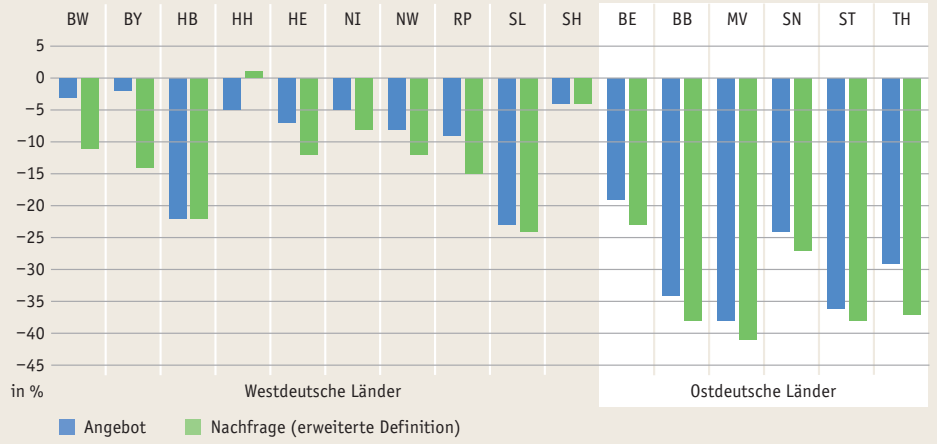
Abb. E2-4A: Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung 2017 nach ausgewählten Berufen oder Berufsgruppen* (in %)



* *Die ausgewählten Berufshauptgruppen wurden über die in den Klammern angegebenen Berufsgruppen 2010 (KldB) gebildet. Sie bilden 80 % der Nachfrage 2017 (erweiterte Definition) im dualen System ab.*

Quellen: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik ab 2015 inkl. Abiturientenausbildungen; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September (Datenstand: 11. 12. 2017) → ***Tab. E2-3A***

Abb. E2-5A: Die Entwicklung von Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im dualen System 2008 bis 2017 nach Ländern (in %)



Quellen: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik zum 30. September (ab 2015 inkl. Abiturientenausbildungen), eigene Berechnungen → ***Tab. E2-6web***

Tab. E2-1A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2017* (Anzahl, in %)

Jahr	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge Ende September	Ausbildungsstellenangebot[1)]	Ausbildungsstellennachfrage (traditionelle Definition)[2)]	Ausbildungsstellennachfrage (erweiterte Definition)[3)]	ANR (traditionelle Definition)	ANR (erweiterte Definition)
	Anzahl				in %	
1995	572.774	616.988	597.736	611.846	103,2	100,8
1996	574.327	609.274	612.785	630.674	99,4	96,6
1997	587.517	613.382	634.938	654.941	96,6	93,7
1998	612.529	635.933	648.204	678.259	98,1	93,8
1999	631.015	654.454	660.380	690.552	99,1	94,8
2000	621.693	647.383	645.335	678.225	100,3	95,5
2001	614.236	638.771	634.698	670.145	100,6	95,3
2002	572.323	590.328	595.706	636.891	99,1	92,7
2003	557.634	572.474	592.649	639.352	96,6	89,5
2004	572.980	586.374	617.556	665.928	95,0	88,1
2005	550.180	562.816	590.668	637.896	95,3	88,2
2006	576.153	591.540	625.606	•	94,6	•
2007	625.885	644.028	658.472	756.486	97,8	85,1
2008	616.342	635.758	630.847	712.588	100,8	89,2
2009	564.306	581.447	579.978	657.026	100,3	88,5
2010	559.959	579.457	572.208	644.479	101,3	89,9
2011	569.379	598.936	580.701	641.506	103,1	93,4
2012	551.259	584.410	566.893	627.220	103,1	93,2
2013	529.542	563.208	550.365	612.813	102,3	91,9
2014	523.200	560.301	544.074	604.389	103,0	92,7
2015	522.162	563.754	542.943	603.198	103,8	93,5
2016	520.272	563.751	540.822	600.876	104,2	93,8
2017	523.290	572.226	547.002	603.510	104,6	94,8

* *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. Ab 2013 Absolutwerte auf ein Vielfaches von 3 gerundet. Ab 2015 einschließlich Abiturientenausbildungen.*

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: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September; Bundesagentur für Arbeit, Ausbildungsmarktstatistik

Tab. E2-2A: Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung 2017 nach Arbeitsagenturbezirken* (in %)

Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert) in %	Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert) in %	Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert) in %	Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert) in %
Oberhausen	76,4	Berlin	89,9	Stuttgart	95,1	Augsburg	101,6
Hameln	80,2	Bad Homburg	90,0	Paderborn	95,2	Ingolstadt	101,6
Gelsenkirchen	80,2	Brühl	90,1	Frankfurt	95,2	Nagold-Pforzheim	101,9
Hagen	80,3	Heilbronn	90,3	Gotha	95,3	Rosenheim	102,0
Detmold	81,5	Bielefeld	90,4	Vechta	95,5	Nürnberg	102,0
Bochum	81,5	Heide	90,4	Dresden	95,6	Greifswald	102,3
Recklinghausen	83,1	Wiesbaden	90,4	Ludwigsburg	95,6	Würzburg	102,7
Herford	83,1	Riesa	90,6	Halberstadt	95,7	München	102,8
Eberswalde	83,1	Offenbach	90,7	Freiberg	95,8	Bad Hersfeld-Fulda	103,1
Kiel	84,1	Neumünster	90,7	Bad Kreuznach	95,8	Ulm	103,2
Flensburg	84,3	Braunschweig-Goslar	91,0	Pirna	95,9	Trier	103,2
Celle	84,6	Siegen	91,2	Rostock	96,5	Schwerin	103,8
Krefeld	84,8	Bad Oldesloe	91,2	Frankfurt (Oder)	96,5	Konstanz-Ravensburg	104,5
Hamm	85,3	Elmshorn	91,2	Mannheim	96,7	Jena	104,9
Hannover	85,4	Landau	91,3	Freiburg	96,8	Donauwörth	105,0
Wesel	85,6	Heidelberg	91,7	Meschede-Soest	96,9	Kempten-Memmingen	105,3
Solingen-Wuppertal	85,7	Stade	92,2	Plauen	97,0	Ansbach-Weißenburg	105,8
Bremen-Bremerhaven	85,7	Mainz	92,2	Offenburg	97,4	Bayreuth-Hof	105,9
Duisburg	85,9	Düsseldorf	92,5	Magdeburg	97,4	Annaberg-Buchholz	106,6
Bergisch Gladbach	86,0	Bonn	92,5	Halle	97,5	Suhl	107,2
Gießen	86,2	Oschatz	92,7	Montabaur	97,8	Weilheim	107,3
Kassel	86,2	Iserlohn	92,7	Karlsruhe-Rastatt	97,8	Schweinfurt	108,5
Marburg	86,5	Aachen-Düren	92,8	Neuruppin	97,9	Stralsund	108,9
Helmstedt	87,1	Leipzig	93,3	Koblenz-Mayen	98,0	Weißenfels	109,1
Waiblingen	87,5	Hanau	93,5	Lübeck	98,0	Freising	109,9
Nienburg-Verden	87,5	Essen	93,6	Göppingen	98,1	Altenburg-Gera	110,3
Dortmund	87,8	Saarland	93,6	Rottweil-Villingen-Schwenningen	98,2	Traunstein	110,3
Hildesheim	87,9	Stendal	93,7	Bautzen	98,7	Weiden	110,6
Oldenburg-Wilhelmshaven	88,1	Zwickau	93,9	Chemnitz	98,9	Bernburg	111,0
Lüneburg-Uelzen	88,2	Neuwied	94,1	Sangerhausen	98,9	Balingen	112,4
Mettmann	88,5	Dessau-Roßlau-Wittenberg	94,3	Lörrach	99,1	Bamberg-Coburg	112,5
Emden-Leer	88,6	Köln	94,4	Aschaffenburg	99,2	Landshut-Pfarrkirchen	112,7
Kaiserslautern-Pirmasens	88,8	Nordhorn	94,5	Reutlingen	99,4	Deggendorf	112,8
Hamburg	88,8	Schwäbisch Hall-Tauberbischofsheim	94,5	Cottbus	99,4	Passau	114,8
Darmstadt	88,8	Rheine	94,5	Neubrandenburg	99,5	Fürth	114,9
Mönchengladbach	89,0	Ludwigshafen	94,6	Nordhausen	100,4	Regensburg	118,4
Göttingen	89,0	Coesfeld	94,6	Aalen	100,6	Schwandorf	119,3
Korbach	89,1	Osnabrück	95,0	Potsdam	101,2		
Limburg-Wetzlar	89,3	Ahlen-Münster	95,0	Erfurt	101,3		

* *Die Agenturbezirke Berlin Mitte, Nord und Süd sind unter Berlin zusammengefasst. Ab 2015 einschließlich Abiturientenausbildungen. Bei den Daten der Bundesagentur für Arbeit liegen Werte kleiner 3 nicht vor. Zu Berechnungszwecken werden diese durch Schätzwerte ersetzt.*

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September; Bundesagentur für Arbeit, Ausbildungsmarktstatistik (Datenstand: 11.12.2017)

Tab. E2-3A: Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung 2017 nach ausgewählten Berufsgruppen* (Anzahl, in %)

Berufshauptgruppen (Berufsgruppe KldB 10)	Ausbildungsplatzangebot[1]	Ausbildungsplatznachfrage (erweiterte Definition)[2]	ANR (erweiterte Definition)
	Anzahl		in %
Berufe in Unternehmensführung und -organisation (713, 714)	48.060	55.749	86,2
Berufe in Recht und Verwaltung (732)	13.017	14.853	87,6
Informatik- und andere IKT-Berufe (431, 434)	15.591	17.472	89,2
Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe (251, 252)	48.933	54.165	90,3
Verkehrs- und Logistikberufe (außer Fahrzeugführung) (513)	19.425	21.384	90,8
Medizinische Gesundheitsberufe (811)	34.029	36.801	92,5
(Innen-)Ausbauberufe (332)	8.772	9.240	94,9
Verkaufsberufe (621, 623)	63.426	65.379	97,0
Metallerzeugung, -bearbeitung, Metallbau (242, 244)	16.635	17.112	97,2
Finanzdienstl. Rechnungswesen, Steuerberatung (721, 723)	21.030	21.555	97,6
Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe (261, 262)	33.207	33.741	98,4
Nichtmed. Gesundheit, Körperpfl., Medizintechnik (823, 825)	19.941	20.103	99,2
Einkaufs-, Vertriebs- und Handelsberufe (612)	15.957	15.840	100,7
Gebäude- und versorgungstechnische Berufe (342)	15.675	15.135	103,6
Hoch- und Tiefbauberufe (321)	10.341	9.579	108,0
Lebensmittelherstellung und -verarbeitung (292, 293)	21.183	18.561	114,1
Tourismus-, Hotel- und Gaststättenberufe (632, 633)	20.844	17.496	119,1

* *Die ausgewählten Berufshauptgruppen wurden über die in den Klammern angegebenen Berufsgruppen der KldB 2010 gebildet. Sie bilden 80 % der Nachfrage 2017 (erweiterte Definition) im dualen System ab.*

1) *Nur Ausbildung im dualen System und ohne jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die Bundesagentur für Arbeit regional nicht zuzuordnen sind.*

2) *Nur Ausbildung im dualen System und ohne Bewerber mit Wohnsitz im Ausland.*

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September; Bundesagentur für Arbeit, Ausbildungsmarktstatistik (Datenstand: 11.12.2017)

Tab. E2-4A: Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung in Berufen für Menschen mit Behinderungen (§66 BBiG/§42 HwO) 2009 bis 2016* (Anzahl, in %)

Jahr	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge	Ausbildungsplatzangebot[1)]	Ausbildungsplatznachfrage (erweiterte Definition)[2)]	ANR (erweiterte Definition)
	Anzahl			in %
Deutschland				
2009	13.929	14.058	15.660	89,8
2010	11.799	11.838	12.852	92,1
2011	11.199	•	11.970	•
2012	9.915	9.966	10.791	92,4
2013	9.450	9.495	10.398	91,3
2014	9.069	9.117	10.077	90,5
2015	8.850	8.886	10.053	88,4
2016	8.679	8.745	10.038	87,1
Ostdeutsche Länder				
2009	4.929	5.004	5.430	92,2
2010	3.987	3.990	4.314	92,5
2011	3.561	•	3.774	•
2012	2.970	2.985	3.294	90,6
2013	2.856	2.865	3.165	90,5
2014	2.664	2.676	2.961	90,4
2015	2.667	2.682	2.982	89,9
2016	2.517	2.535	2.946	86,0
Westdeutsche Länder				
2009	8.997	9.057	10.230	88,5
2010	7.812	7.848	8.538	91,9
2011	7.638	7.692	8.196	93,9
2012	6.948	6.981	7.497	93,1
2013	6.597	6.633	7.233	91,7
2014	6.405	6.438	7.113	90,5
2015	6.183	6.204	7.068	87,8
2016	6.162	6.210	7.092	87,6

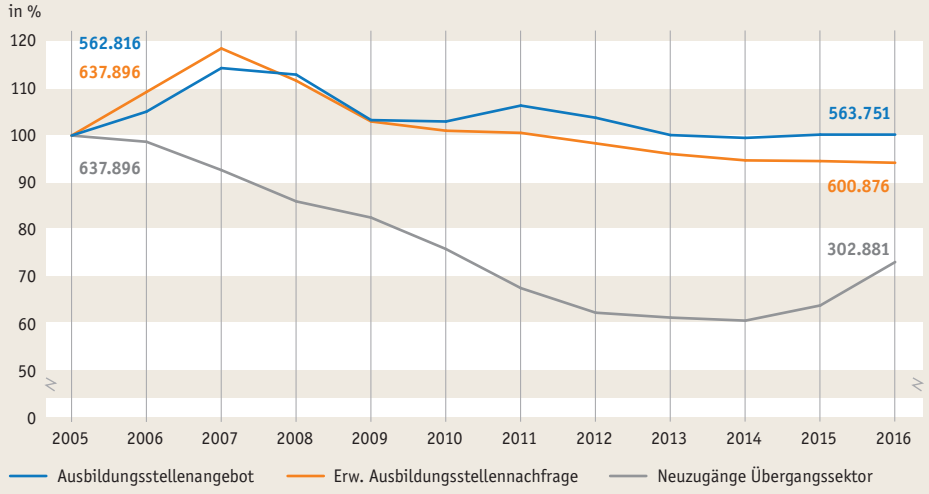
* *Ab 2015 einschließlich Abiturientenausbildungen. Absolutwerte werden aus Datenschutzgründen jeweils auf ein Vielfaches von 3 gerundet; der Gesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen. Bei den Daten der Bundesagentur für Arbeit liegen Werte kleiner 3 nicht vor. Zu Berechnungszwecken werden diese durch Schätzwerte ersetzt.*

1) *Nur Ausbildung im dualen System und ohne jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die BA regional nicht zuzuordnen sind.*

2) *Nur Ausbildung im dualen System und ohne Bewerber mit Wohnsitz im Ausland.*

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September; Bundesagentur für Arbeit, Ausbildungsmarktstatistik (Datenstand: 11.12.2017)

Abb. E3-3A: Entwicklung der Neuzugänge in den Übergangssektor 2005 bis 2016 im Vergleich mit Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage (Index)*



* *Zur gemeinsamen Darstellung der Entwicklung der dualen Berufsausbildung und des Übergangssektors wurden die Werte als Index mit einem Bezugsjahr errechnet. Dies hat zur Folge, dass der Kurvenverlauf der Ausbildungsstellennachfrage unterhalb des Ausbildungsstellenangebotes liegt, obwohl sie einen höheren absoluten Wert aufweist. Demnach ist bei der Interpretation der Grafik nur eine Aussage über die Entwicklung ausgehend vom Bezugsjahr, nicht aber zur Größe an einem bestimmten Zeitpunkt möglich.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung; BIBB, Erhebung zum 30.09., eigene Berechnungen

→ Tab. E3-2A

Tab. E3-1A: Neuzugänge in die Maßnahmen des Übergangssektors 2005 bis 2016 nach Ländergruppen* (Anzahl)

Schulart/Maßnahme	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	Anzahl											
Deutschland												
Übergangssektor insgesamt	417.649	412.083	386.864	358.969	344.515	316.494	281.662	259.727	255.401	252.670	266.194	302.881
Praktikum vor der Erzieherausbildung	3.525	3.561	3.391	3.531	3.724	3.854	3.821	3.835	3.890	3.841	3.829	3.594
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	91.811	86.171	80.193	78.080	77.934	69.933	58.389	51.274	47.264	46.149	44.760	44.019
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	58.432	55.339	46.841	42.571	41.973	40.661	38.479	41.061	41.340	45.202	72.450	108.494
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	48.581	46.446	44.337	42.688	32.473	30.620	28.144	26.938	27.325	28.408	6.285	5.957
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	18.881	23.602	23.344	19.220	20.709	18.983	15.403	12.469	11.260	10.213	9.839	12.168
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	40.512	41.863	37.287	31.322	29.843	25.994	22.377	18.674	17.656	16.717	17.770	14.061
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	155.907	155.101	151.471	141.557	137.859	126.449	115.049	105.476	106.666	102.140	111.262	114.588
Nachrichtlich: Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit an beruflichen Schulen	44.444	41.703	39.727	36.715	34.712	32.448	27.136	25.099	23.796	22.181	22.109	22.386
Flächenländer West												
Übergangssektor insgesamt	344.254	344.236	328.979	309.766	300.808	276.681	247.022	227.734	225.128	222.201	233.419	263.145
Praktikum vor der Erzieherausbildung	3.525	3.561	3.391	3.531	3.724	3.854	3.821	3.835	3.890	3.841	3.829	3.594
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	65.823	62.693	59.573	59.999	61.728	55.730	46.284	40.652	37.522	36.938	35.635	35.086
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	40.040	38.092	31.587	28.735	29.465	28.280	27.397	29.738	30.100	33.270	57.550	87.489
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	42.195	40.303	39.738	39.585	29.903	28.693	26.696	25.703	25.981	27.055	5.132	5.140
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	15.206	19.439	19.926	16.704	18.433	16.672	13.183	10.557	9.388	8.430	8.032	10.016
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	39.180	40.808	36.875	31.042	29.580	25.689	22.015	18.351	17.317	16.359	17.353	13.590
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	138.285	139.340	137.889	130.170	127.975	117.763	107.626	98.898	100.930	96.308	105.889	108.230
Nachrichtlich: Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit an beruflichen Schulen	26.349	26.264	25.867	25.408	24.477	24.286	20.214	18.481	17.561	16.301	16.166	16.399
Flächenländer Ost												
Übergangssektor insgesamt	48.727	44.860	36.160	29.384	25.148	22.853	19.273	17.218	16.984	17.146	18.429	22.808
Praktikum vor der Erzieherausbildung	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	20.720	18.929	16.520	14.414	12.640	10.703	8.961	7.905	7.354	7.031	7.109	7.030
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	10.953	9.630	7.882	6.876	5.774	5.904	5.180	4.835	5.086	5.542	6.848	9.990
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	6.360	6.119	4.569	3.070	2.532	1.917	1.436	1.224	1.337	1.351	1.141	814
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	2.987	3.282	2.540	1.714	1.445	1.620	1.429	1.343	1.311	1.286	1.370	1.612
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	1.308	1.031	364	255	239	281	338	299	314	333	392	446
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	6.399	5.869	4.285	3.055	2.518	2.428	1.929	1.612	1.582	1.603	1.569	2.916
Nachrichtlich: Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit an beruflichen Schulen	14.501	12.966	11.700	9.833	8.538	6.563	5.616	5.253	5.105	4.802	4.986	4.844
Stadtstaaten												
Übergangssektor insgesamt	24.668	22.987	21.725	19.819	18.559	16.960	15.367	14.775	13.289	13.323	14.346	16.928
Praktikum vor der Erzieherausbildung	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	5.268	4.549	4.100	3.667	3.566	3.500	3.144	2.717	2.388	2.180	2.016	1.903
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	7.439	7.617	7.372	6.960	6.734	6.477	5.902	6.488	6.154	6.390	8.052	11.015
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	26	24	30	33	38	10	12	11	7	2	12	3
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	688	881	878	802	831	691	791	569	561	497	437	540
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	24	24	48	25	24	24	24	24	25	25	25	25
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	11.223	9.892	9.297	8.332	7.366	6.258	5.494	4.966	4.154	4.229	3.804	3.442
Nachrichtlich: Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit an beruflichen Schulen	3.594	2.473	2.160	1.474	1.697	1.599	1.306	1.365	1.130	1.078	957	1.143

* *In den Berichtsjahren 2014, 2015 und 2016 sind in der iABE aufgrund der fehlenden Schulstatistik in Bremen die Daten des Schuljahres 2013/14 angesetzt.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

Tab. E3-1A (Forts.): Neuzugänge in die Maßnahmen des Übergangssektors 2005 bis 2016 nach Ländergruppen*

Schulart/Maßnahme	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	in %											
Deutschland												
Übergangssektor insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Praktikum vor der Erzieherausbildung	0,8	0,9	0,9	1,0	1,1	1,2	1,4	1,5	1,5	1,5	1,4	1,2
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	22,0	20,9	20,7	21,8	22,6	22,1	20,7	19,7	18,5	18,3	16,8	14,5
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	14,0	13,4	12,1	11,9	12,2	12,8	13,7	15,8	16,2	17,9	27,2	35,8
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	11,6	11,3	11,5	11,9	9,4	9,7	10,0	10,4	10,7	11,2	2,4	2,0
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	4,5	5,7	6,0	5,4	6,0	6,0	5,5	4,8	4,4	4,0	3,7	4,0
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	9,7	10,2	9,6	8,7	8,7	8,2	7,9	7,2	6,9	6,6	6,7	4,6
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	37,3	37,6	39,2	39,4	40,0	40,0	40,8	40,6	41,8	40,4	41,8	37,8
Nachrichtlich: Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit an beruflichen Schulen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Flächenländer West												
Übergangssektor insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Praktikum vor der Erzieherausbildung	1,0	1,0	1,0	1,1	1,2	1,4	1,5	1,7	1,7	1,7	1,6	1,4
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	19,1	18,2	18,1	19,4	20,5	20,1	18,7	17,9	16,7	16,6	15,3	13,3
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	11,6	11,1	9,6	9,3	9,8	10,2	11,1	13,1	13,4	15,0	24,7	33,2
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	12,3	11,7	12,1	12,8	9,9	10,4	10,8	11,3	11,5	12,2	2,2	2,0
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	4,4	5,6	6,1	5,4	6,1	6,0	5,3	4,6	4,2	3,8	3,4	3,8
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	11,4	11,9	11,2	10,0	9,8	9,3	8,9	8,1	7,7	7,4	7,4	5,2
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	40,2	40,5	41,9	42,0	42,5	42,6	43,6	43,4	44,8	43,3	45,4	41,1
Nachrichtlich: Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit an beruflichen Schulen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Flächenländer Ost												
Übergangssektor insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Praktikum vor der Erzieherausbildung	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	42,5	42,2	45,7	49,1	50,3	46,8	46,5	45,9	43,3	41,0	38,6	30,8
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	22,5	21,5	21,8	23,4	23,0	25,8	26,9	28,1	29,9	32,3	37,2	43,8
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	13,1	13,6	12,6	10,4	10,1	8,4	7,5	7,1	7,9	7,9	6,2	3,6
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	6,1	7,3	7,0	5,8	5,7	7,1	7,4	7,8	7,7	7,5	7,4	7,1
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	2,7	2,3	1,0	0,9	1,0	1,2	1,8	1,7	1,8	1,9	2,1	2,0
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	13,1	13,1	11,9	10,4	10,0	10,6	10,0	9,4	9,3	9,3	8,5	12,8
Nachrichtlich: Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit an beruflichen Schulen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Stadtstaaten												
Übergangssektor insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Praktikum vor der Erzieherausbildung	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	21,4	19,8	18,9	18,5	19,2	20,6	20,5	18,4	18,0	16,4	14,1	11,2
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	30,2	33,1	33,9	35,1	36,3	38,2	38,4	43,9	46,3	48,0	56,1	65,1
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	2,8	3,8	4,0	4,0	4,5	4,1	5,1	3,9	4,2	3,7	3,0	3,2
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	45,5	43,0	42,8	42,0	39,7	36,9	35,8	33,6	31,3	31,7	26,5	20,3
Nachrichtlich: Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit an beruflichen Schulen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

* *In den Berichtsjahren 2014, 2015 und 2016 sind in der iABE aufgrund der fehlenden Schulstatistik in Bremen die Daten des Schuljahres 2013/14 angesetzt.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

Tab. E3-2A: Entwicklung der Neuzugänge in den Übergangssektor im Vergleich mit Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage* 2005 bis 2016 (Anzahl, Index)

Jahr	Ausbildungs-stellen-angebot	Änderung des Angebots	Ausbildungs-stellennach-frage (erweiterte Definition)	Änderung der Nachfrage	Neuzugänge in den Übergangs-sektor	Änderung der Neuzugänge
	Anzahl	Index (2005 = 100)	Anzahl	Index (2005 = 100)	Anzahl	Index (2005 = 100)
2005	562.816	100,0	637.896	100,0	417.649	100,0
2006	591.540	105,1	•	•	412.083	98,7
2007	644.028	114,4	756.486	118,6	386.864	92,6
2008	635.758	113,0	712.588	111,7	358.969	85,9
2009	581.447	103,3	657.026	103,0	344.515	82,5
2010	579.457	103,0	644.479	101,0	316.494	75,8
2011	598.936	106,4	641.506	100,6	281.662	67,4
2012	584.410	103,8	627.220	98,3	259.727	62,2
2013	563.208	100,1	612.813	96,1	255.401	61,2
2014	560.301	99,5	604.389	94,7	252.670	60,5
2015	563.754	100,2	603.198	94,6	266.194	63,7
2016	563.751	100,2	600.876	94,2	302.881	72,5

* *Zum Ausbildungsstellenangebot und zur Ausbildungsstellennachfrage: Absolute Zahlen sind aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von 3 gerundet. 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. Aufgrund der Umstellung des Erfassungssystems der BA und einem Kategorienwechsel ist für 2006 keine erweiterte Ausbildungsplatznachfrage ausgewiesen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung; BiBB, Erhebung zum 30.09.; Bundesagentur für Arbeit, Ausbildungsmarktstatistik (Datenstand: 11.12.2017), eigene Berechnungen

Tab. E3-3A: Einmündung ins schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) inkl. Berufseinstiegsklasse und in Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, 2007 und 2016 nach Ländern* (Anzahl)

Ländergruppe/ Bundesland	Berufsvorbereitungsjahr inkl. Berufseinstiegsklasse		Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln		Übergangssektor gesamt	
	2007	2016	2007	2016	2007	2016
	Anzahl					
D	46.841	108.494	151.471	114.588	386.864	302.881
Nach Ländergruppen						
WFL	31.587	87.489	137.889	108.230	328.979	263.145
OFL	7.882	9.990	4.285	2.916	36.160	22.808
STA	7.372	11.015	9.297	3.442	21.725	16.928
Nach Ländern						
BW	6.797	14.169	55.087	43.842	76.603	68.612
BY	5.526	15.739	529	213	33.976	30.695
BE	2.929	5.888	4.414	1.738	10.545	8.965
BB	–	–	358	1.659	5.570	3.936
HB	973	1.284	2.388	1.456	3.927	3.223
HH	3.470	3.843	2.495	248	7.253	4.740
HE	899	10.804	8.006	5.971	23.314	22.572
MV	708	905	–	–	4.045	2.265
NI	7.110	13.793	33.995	21.263	63.056	42.269
NW	5.661	20.318	19.178	22.297	88.294	62.827
RP	3.263	4.513	13.772	8.472	22.278	16.162
SL	527	604	1.378	740	5.489	3.469
SN	2.557	4.469	472	–	11.065	7.877
ST	2.195	2.907	1.017	264	7.982	4.841
SH	1.804	7.549	5.944	5.432	15.969	16.539
TH	2.422	1.709	2.438	993	7.498	3.889

* *In den Berichtsjahren 2014, 2015 und 2016 sind in der iABE aufgrund der fehlenden Schulstatistik in Bremen die Daten des Schuljahres 2013/14 angesetzt.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

Tab. E3-4A: Einmündung in die Maßnahmen des Übergangssektors 2005 und 2016 nach Staatsangehörigkeit* (Anzahl, in %)

Maßnahmen des Übergangssektors	Insgesamt		Ausländer		Deutsche	
	2005	2016	2005	2016	2005	2016
	Anzahl					
Übergangssektor insgesamt	417.649	302.881	58.076	110.147	359.408	192.674
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	48.581	5.957	5.284	549	43.297	5.408
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	155.907	114.588	21.380	23.059	134.527	91.528
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/Einjährige Berufseinstiegs-klassen	58.432	108.494	11.249	72.488	47.183	36.006
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	40.512	14.061	8.068	2.970	32.444	11.091
Praktikum vor der Erzieherausbildung	3.525	3.594	210	334	3.315	3.260
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	91.811	44.019	10.156	5.789	81.518	38.210
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	18.881	12.168	1.729	4.958	17.124	7.171
Nachrichtlich: Maßnahmen der Arbeitsverwaltung an beruflichen Schulen	44.444	22.386	4.369	2.785	40.075	19.600
	in %					
Übergangssektor insgesamt	100	100	100	100	100	100
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	11,6	2,0	9,1	0,5	12,0	2,8
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	37,3	37,8	36,8	20,9	37,4	47,5
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/Einjährige Berufseinstiegs-klassen	14,0	35,8	19,4	65,8	13,1	18,7
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	9,7	4,6	13,9	2,7	9,0	5,8
Praktikum vor der Erzieherausbildung	0,8	1,2	0,4	0,3	0,9	1,7
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)	22,0	14,5	17,5	5,3	22,7	19,8
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	4,5	4,0	3,0	4,5	4,8	3,7
Nachrichtlich: Maßnahmen der Arbeitsverwaltung an beruflichen Schulen	X	X	X	X	X	X

* *In den Berichtsjahren 2014, 2015 und 2016 sind in der iABE aufgrund der fehlenden Schulstatistik in Bremen die Daten des Schuljahres 2013/14 angesetzt. 224 Personen ohne Angabe zur Staatsangehörigkeit.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

Tab. E3-5A: Einmündung von Ausländern in ausgewählte Maßnahmen des Übergangssektors 2005 bis 2016 (Anzahl)

Übergangsmaßnahmen	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	Anzahl											
Baden-Württemberg												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	2.107	2.184	2.105	2.138	2.513	2.104	1.666	1.294	1.272	1.260	1.331	1.786
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	4.193	3.850	2.329	1.520	1.417	1.359	1.349	1.411	1.805	2.912	6.899	12.083
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	704	863	714	892	1.164	630	480	401	399	434	490	426
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	8.567	9.080	10.378	11.008	10.849	10.496	9.956	8.435	8.758	8.710	9.162	10.775
Bayern												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	2.594	2.684	2.496	2.312	2.310	1.979	1.616	1.403	1.338	1.377	1.418	2.004
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	1.250	1.260	1.227	1.250	1.366	1.359	1.676	1.893	2.497	3.689	7.910	13.223
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	1.945	2.197	1.938	1.948	1.693	1.151	1.010	1.156	1.073	1.284	1.580	1.399
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	103	104	39	25	33	40	41	53	55	51	62	51
Berlin												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	484	371	393	337	285	348	357	274	216	198	184	174
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	693	692	722	648	649	1	578	628	608	572	1.122	3.830
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	1.184	1.093	1.021	856	855	675	600	540	537	535	407	352
Brandenburg												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	35	48	62	65	49	53	58	52	42	39	58	96
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	–	–	–	–	1	–	2	–	1	1	–	1
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	–	6	1	2	5	3	2	6	3	5	17	1.286
Bremen[1)]												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	64	62	68	57	75	94	94	88	94	102	119	200
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	255	242	236	242	288	299	353	354	458	458	458	458
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	1	1	–	6	–	2	1	7	3	3	3	3
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	447	499	454	432	235	333	360	316	340	340	340	340
Hamburg												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	213	188	180	203	259	212	204	165	165	155	123	142
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	856	952	938	864	841	952	835	944	871	991	1.668	1.926
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	1.055	673	555	577	508	436	386	288	82	100	88	70
Hessen												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	1.344	1.415	1.353	1.304	1.393	1.373	1.244	1.148	970	849	904	1.181
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	450	380	294	359	437	498	575	1.674	1.760	2.514	3.938	8.569
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	1.683	1.530	1.204	1.122	1.277	1.147	1.348	252	288	266	228	217
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	1.680	1.723	1.695	1.966	1.919	1.749	1.652	1.575	1.683	1.752	1.652	1.421
Mecklenburg-Vorpommern												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	39	36	39	45	42	29	43	27	32	31	21	60
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	2	8	5	4	12	19	17	16	10	15	343	593
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	5	3	9	2	9	9	3	3	1	1	3	2
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

1) In den Berichtsjahren 2014, 2015 und 2016 sind in der iABE aufgrund der fehlenden Schulstatistik in Bremen die Daten des Schuljahres 2013/14 angesetzt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

Tab. E3-5A (Forts.): Einmündung von Ausländern in ausgewählte Maßnahmen des Übergangssektors 2005 bis 2016 (Anzahl)

Übergangsmaßnahmen	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	Anzahl											
Niedersachsen												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	537	548	497	566	675	744	600	525	506	478	446	760
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	966	852	879	821	1.067	1.015	1.107	1.138	1.231	1.460	3.179	7.594
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	28	37	32	31	39	42	27	34	40	40	46	45
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	2.377	2.352	2.171	2.055	2.081	1.818	1.747	1.639	1.661	1.644	1.603	1.647
Nordrhein-Westfalen												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	3.527	3.680	3.813	3.929	4.284	3.975	3.597	2.983	2.694	2.746	2.664	3.085
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	1.580	1.578	1.470	1.342	1.123	1.240	1.239	1.377	1.501	1.654	7.108	12.487
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	3.675	3.850	3.571	2.445	2.297	2.120	1.429	1.251	1.071	906	777	764
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	3.585	3.623	3.336	2.780	2.636	2.617	2.505	2.452	2.226	2.168	5.242	5.420
Rheinland-Pfalz												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	435	474	472	623	657	625	550	489	399	382	424	570
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	571	539	500	512	422	378	375	402	402	464	910	2.449
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	23	27	21	21	29	30	22	42	58	24	18	55
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	1.854	1.656	1.596	1.490	1.502	1.419	1.262	1.111	1.008	1.000	1.000	1.043
Saarland												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	89	84	103	132	155	131	120	121	95	84	94	130
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	57	47	72	79	80	–	44	119	110	105	248	413
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	155	171	173	160	151	109	97	126	125	92	105	114
Sachsen												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	86	82	70	69	72	83	55	40	53	56	58	110
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	152	151	158	127	188	208	264	282	313	569	1.290	2.294
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	4	2	–	1	2	1	5	–	3	1	4	3
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	5	2	5	4	4	12	4	9	–	–	–	–
Sachsen-Anhalt												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	20	23	28	42	33	43	43	41	38	29	62	89
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	32	43	37	28	47	36	47	36	38	57	196	1.566
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	4	5	8	7	12	6	14	6	11	11	14	17
Schleswig-Holstein												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	283	283	263	321	310	271	224	199	163	167	182	269
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	150	127	125	143	137	143	153	217	263	448	1.346	4.046
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	–	80	129	109	106	122	167	134	173	317	1.106	55
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	338	335	404	359	373	338	287	321	435	262	264	430
Thüringen												
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.), Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	28	29	30	35	42	22	21	33	27	24	24	91
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), einjährige Berufseinstiegsklassen	42	36	25	26	8	13	10	27	68	158	486	957
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	27	22	14	17	10	18	9	7	35	37	50	93

1) In den Berichtsjahren 2014, 2015 und 2016 sind in der iABE aufgrund der fehlenden Schulstatistik in Bremen die Daten des Schuljahres 2013/14 angesetzt.

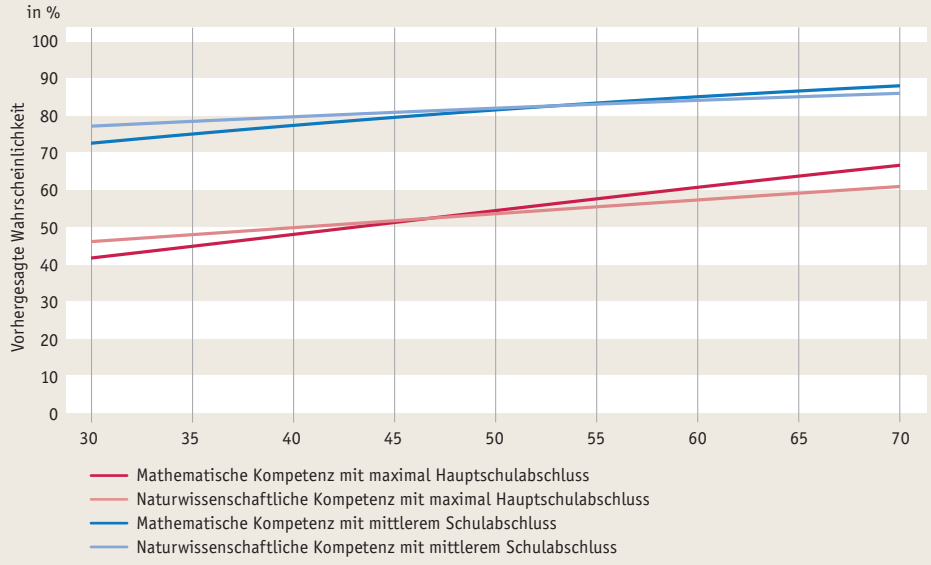
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

Tab. E3-6A: Neuzugänge in das BVJ 2016 nach Herkunftskontinenten und -staaten (Anzahl)

Staatengruppe	Anfänger 2016	Davon: 2015 zugereist
	Anzahl	
Europa	8.336	805
Afrika	8.561	3.121
Amerika	213	20
Asien	34.502	11.400
Australien/Ozeanien	13	–
Deutsche Staatsangehörigkeit	25.864	31
Darunter: Top 10 Herkunftsstaaten aus Asien		
Syrien	13.794	4.276
Afghanistan	13.121	5.305
Irak	3.826	1.091
Übriges Asien	1.308	79
Iran	790	278
Pakistan	665	278
Libanon	255	18
Indien, einschl. Sikkim und Gôa	79	6
Bangladesch	77	4
Armenien	68	15

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, Sonderauswertung

Abb. E4-4A: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit der Ersteinmündung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (2011/12) in das duale System nach Bildungsniveau, mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz* (AME)



* *Berechnung basiert auf dem binomial logistischen Regressionsmodell aus **Tab. E4-4web**.*
Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Welle 1 bis 9 (2011/12 bis 2016/17), doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.0, ungewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ *Tab. E4-4web*

Tab. E4-1A: Ersteinmündung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (2011/12) in die berufliche Ausbildung nach Ausbildungssektoren, schulischer Vorbildung und Geschlecht (in %)

Geschlecht/ Ausbildungssektor	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss
	in %		
Insgesamt			
Insgesamt	100	100	100
Duales System	22,6	43,7	64,3
Schulberufssystem	6,7	13,1	19,4
Übergangssektor	70,7	43,1	16,3
Männlich			
Zusammen	53,4	59,7	54,5
Duales System	14,7	29,6	39,2
Schulberufssystem	2,7	4,0	7,0
Übergangssektor	36,0	26,1	8,3
Weiblich			
Zusammen	46,6	40,3	45,5
Duales System	7,9	14,1	25,2
Schulberufssystem	4,0	9,1	12,4
Übergangssektor	34,7	17,1	8,0

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Welle 1 bis 9 (2011/12 bis 2016/17), doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.0, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

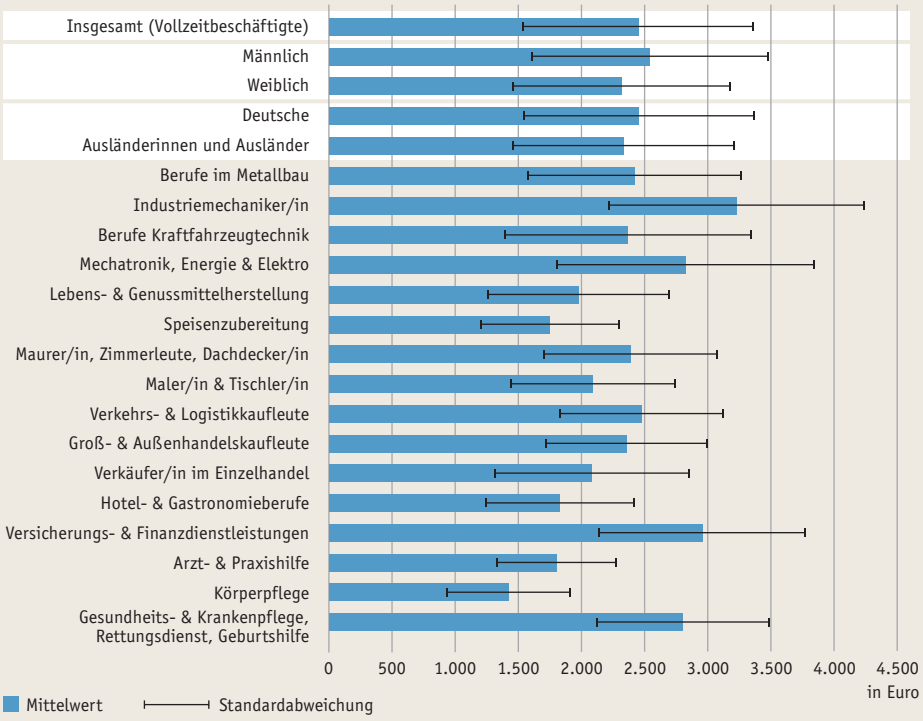
Tab. E4-2A: Ersteinmündung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (2011/12) in die berufliche Ausbildung nach Ausbildungssektoren, schulischer Vorbildung und Migrationshintergrund* (in %)

Sektor	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Schulabschluss
	in %		
Zusammen			
Insgesamt	100	100	100
Duales System	23,3	44,5	64,4
Schulberufssystem	6,6	13,3	19,2
Übergangssektor	70,1	42,2	16,4
Kein Migrationshintergrund			
Insgesamt	71,0	68,0	79,0
Duales System	18,1	32,1	53,0
Schulberufssystem	3,9	9,2	14,4
Übergangssektor	49,0	26,7	11,5
Migrationshintergrund: selbst zugewandert > 6 Jahre			
Insgesamt	4,0	3,3	2,1
Duales System	0,9	1,4	1,2
Schulberufssystem	0,0	0,3	0,3
Übergangssektor	3,1	1,6	0,6
Migrationshintergrund: selbst zugewandert < 6 Jahre			
Insgesamt	2,6	6,2	2,6
Duales System	0,1	2,3	1,2
Schulberufssystem	0,1	0,7	0,7
Übergangssektor	2,4	3,2	0,7
Migrationshintergrund: mind. ein Elternteil zugewandert			
Insgesamt	22,4	22,5	16,2
Duales System	4,2	8,7	8,9
Schulberufssystem	2,7	3,1	3,8
Übergangssektor	15,5	10,7	3,5

* *Ohne fehlende Angaben.*

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Welle 1 bis 9 (2011/12 bis 2016/17), doi:10.5157/NEPS:SC4:9.1.0, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

Abb. E5-3A: Mittleres Monatseinkommen und Standardabweichung vollzeitbeschäftigter Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen des Jahres 2014 zwei Jahre nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und ausgewählten Berufsgruppen* (in Euro)



** Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 120.660 von 289.025 Vollzeitbeschäftigten.*
Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 13.00), Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

→ *Tab. E5-12web*

Tab. E5-1A: Übernahmequoten der Betriebe 2005 bis 2016 nach Ländergruppen und Betriebsgröße (in %)

Ländergruppe/ Betriebsgröße	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	in %											
Deutschland												
Insgesamt	54	56	60	62	58	61	66	66	67	68	68	68
1 bis 9 Beschäftigte	48	45	48	48	44	47	59	50	55	57	53	60
10 bis 49 Beschäftigte	51	56	56	60	56	57	60	64	65	65	67	65
50 bis 499 Beschäftigte	54	55	63	67	60	64	68	70	69	70	68	69
500 und mehr Beschäftigte	64	69	70	72	73	76	80	79	79	75	80	78
Westdeutschland												
Insgesamt	57	58	63	66	60	63	68	67	68	68	68	68
1 bis 9 Beschäftigte	51	45	49	51	43	47	59	49	56	57	52	56
10 bis 49 Beschäftigte	51	58	57	62	57	58	60	65	64	66	66	64
50 bis 499 Beschäftigte	59	58	69	70	64	67	71	73	70	71	69	70
500 und mehr Beschäftigte	70	73	75	78	74	77	81	79	79	74	80	78
Ostdeutschland												
Insgesamt	41	46	47	47	50	53	60	60	63	64	68	70
1 bis 9 Beschäftigte	38	49	45	35	45	50	61	58	48	57	55	77
10 bis 49 Beschäftigte	51	48	54	51	53	54	60	59	66	60	69	69
50 bis 499 Beschäftigte	37	43	44	53	47	51	57	57	61	65	67	66
500 und mehr Beschäftigte	36	49	46	41	58	64	73	77	79	79	81	77

Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB

Tab. E5-2A: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen des Jahres 2014 einen Monat, ein und zwei Jahre nach Beendigung der Ausbildung nach Ländergruppen und Geschlecht (in %)

Zeitpunkt nach Beendigung der Ausbildung	Ländergruppe/ Geschlecht	Insgesamt	Davon nach Erwerbsstatus			
			Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)[1]	Geringfügig oder sonstig erwerbstätig[1]	Leistungsbezug/ Arbeitssuche/ Maßnahme	Unbekannt verblieben
	in %					
Deutschland						
1 Monat	Insgesamt	100	69,1	2,5	20,3	8,1
	Männlich	100	68,7	2,5	20,5	8,4
	Weiblich	100	69,7	2,6	20,0	7,7
12 Monate	Insgesamt	100	73,2	4,0	8,8	14,1
	Männlich	100	71,9	3,9	9,1	15,1
	Weiblich	100	74,9	4,1	8,4	12,7
24 Monate	Insgesamt	100	75,0	4,3	7,1	13,6
	Männlich	100	74,1	4,2	7,0	14,7
	Weiblich	100	76,2	4,5	7,1	12,2
Westdeutschland						
1 Monat	Insgesamt	100	70,0	2,6	19,3	8,2
	Männlich	100	69,6	2,6	19,3	8,6
	Weiblich	100	70,5	2,6	19,2	7,7
12 Monate	Insgesamt	100	73,4	4,1	8,1	14,4
	Männlich	100	71,9	4,1	8,4	15,6
	Weiblich	100	75,2	4,2	7,7	12,9
24 Monate	Insgesamt	100	75,2	4,5	6,5	13,8
	Männlich	100	74,1	4,4	6,5	15,0
	Weiblich	100	76,6	4,6	6,5	12,3
Ostdeutschland						
1 Monat	Insgesamt	100	63,6	1,9	27,1	7,4
	Männlich	100	62,7	1,7	28,0	7,5
	Weiblich	100	64,8	2,1	25,9	7,3
12 Monate	Insgesamt	100	71,9	3,0	13,4	11,7
	Männlich	100	71,3	2,8	13,5	12,3
	Weiblich	100	72,6	3,2	13,3	10,9
24 Monate	Insgesamt	100	73,5	3,4	10,8	12,3
	Männlich	100	74,0	3,2	10,4	12,5
	Weiblich	100	72,8	3,8	11,4	12,0

1) Nur Erwerbstätige mit Sozialversicherungsmeldung.

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 13.00), Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

T

Tab. E5-3A: Ausbildungsadäquanz nach Niveau der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen des Jahres 2014 zwei Jahre nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen* (Anzahl, in %)

Berufsgruppe	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Adäquat	Inadäquat		Adäquat	Inadäquat
	Anzahl			in %		
Insgesamt	365.836	291.670	74.166	100	79,7	20,3
Darunter ausgewählte Berufe						
Berufe im Metallbau	6.160	4.914	1.246	100	79,8	20,2
Industriemechaniker/in	11.028	8.788	2.240	100	79,7	20,3
Berufe Kraftfahrzeugtechnik	13.707	11.305	2.402	100	82,5	17,5
Mechatronik, Energie & Elektro	24.477	19.451	5.026	100	79,5	20,5
Lebens- & Genussmittelherstellung	4.752	3.740	1.012	100	78,7	21,3
Speisenzubereitung	5.377	4.334	1.043	100	80,6	19,4
Maurer/in, Zimmerleute, Dachdecker/in	5.636	4.536	1.100	100	80,5	19,5
Maler/in & Tischler/in	9.322	6.956	2.366	100	74,6	25,4
Verkehrs- & Logistikkaufleute	4.422	3.746	676	100	84,7	15,3
Groß- & Außenhandelskaufleute	10.258	8.280	1.978	100	80,7	19,3
Verkäufer/in im Einzelhandel	28.650	23.714	4.936	100	82,8	17,2
Hotel- & Gastronomieberufe	9.378	7.643	1.735	100	81,5	18,5
Versicherungs- & Finanzdienstleistungen	13.998	11.442	2.556	100	81,7	18,3
Arzt- & Praxishilfe	18.090	16.414	1.676	100	90,7	9,3
Körperpflege	5.558	4.833	725	100	87,0	13,0
Gesundheits- & Krankenpflege, Rettungsdienst, Geburtshilfe	18.018	15.892	2.126	100	88,2	11,8

* *Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 188.831 von 365.836 Beschäftigten mit ausweisbarem Erwerbsstatus.*

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 13.00), Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

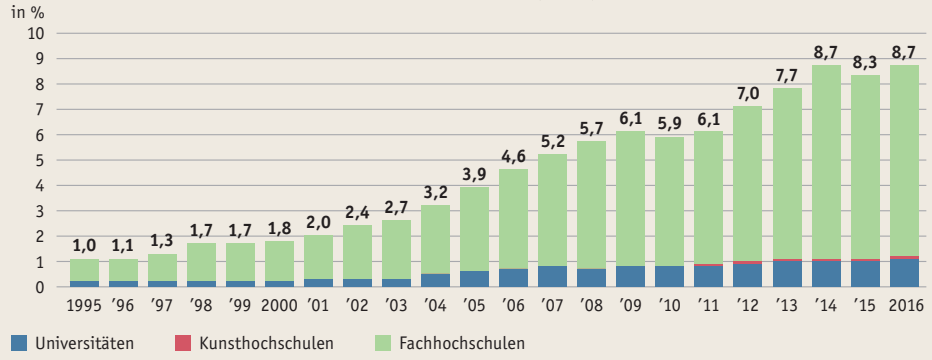
Tab. F1-1A: Studienanfängerinnen und -anfänger* 2005 bis 2016 nach Trägerschaft der Hochschule

Hochschulart und Trägerschaft	Studienjahr[4]											
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Studienanfängeranteil in %												
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Universitäten (staatlich und kirchlich)[1]	65,0	63,9	62,6	59,4	58,7	59,1	59,6	57,3	57,2	56,1	56,4	55,9
Universitäten (privat)	0,6	0,7	0,8	0,7	0,8	0,8	0,8	0,9	1,0	1,0	1,0	1,1
Fachhochschulen (staatlich)[2]	26,5	26,8	27,7	30,3	30,6	30,4	30,3	31,5	31,0	31,1	31,1	31,0
Fachhochschulen (kirchlich)	1,0	1,0	1,0	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0
Fachhochschulen (privat)	3,3	3,9	4,3	5,0	5,3	5,1	5,2	6,0	6,6	7,5	7,1	7,4
Kunsthochschulen (insgesamt)	1,2	1,3	1,4	1,3	1,3	1,3	1,1	1,2	1,2	1,2	1,1	1,1
Theologische Hochschulen (insgesamt)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Verwaltungsfachhochschulen (insgesamt)	2,3	2,3	2,2	2,3	2,3	2,2	2,0	2,0	2,0	2,1	2,3	2,5
Anteil an Hochschulen in privater Trägerschaft insgesamt[3]	3,9	4,6	5,2	5,7	6,1	5,9	6,1	7,0	7,7	8,7	8,3	8,7
Durchschnittliche Studienanfängerzahl												
Universitäten (staatlich und kirchlich)	2.519	2.399	2.462	2.538	2.683	2.831	3.327	3.056	3.168	3.048	3.073	3.068
Universitäten (privat)	127	140	151	167	201	188	200	216	245	247	261	292
Fachhochschulen (staatlich)	945	924	1.010	1.201	1.249	1.288	1.499	1.484	1.486	1.508	1.485	1.489
Fachhochschulen (kirchlich)	179	176	185	203	230	258	256	241	285	279	252	272
Fachhochschulen (privat)	239	245	245	282	286	264	308	317	367	374	380	387
Kunsthochschulen (insgesamt)	82	87	96	105	108	114	114	119	114	114	110	107
Theologische Hochschulen (insgesamt)	31	28	32	30	25	22	25	21	21	22	21	22

* *Im ersten Hochschulsemester.*
1) Einschließlich der Pädagogischen Hochschulen.
2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen.
3) Einschließlich der Kunsthochschulen, Theologischen Hochschulen und der Verwaltungsfachhochschulen.
4) Sommer- und nachfolgendes Wintersemester.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, Recherche in DZHW-ICE, eigene Berechungen

Abb. F1-3A: Studienanfängeranteil* an Hochschulen in privater Trägerschaft nach Art der Hochschule 1995 bis 2016 (in %)**



* *Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger, die sich im 1. Hochschulsemester an einer Hochschule in privater Trägerschaft eingeschrieben haben.*
** *Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

T

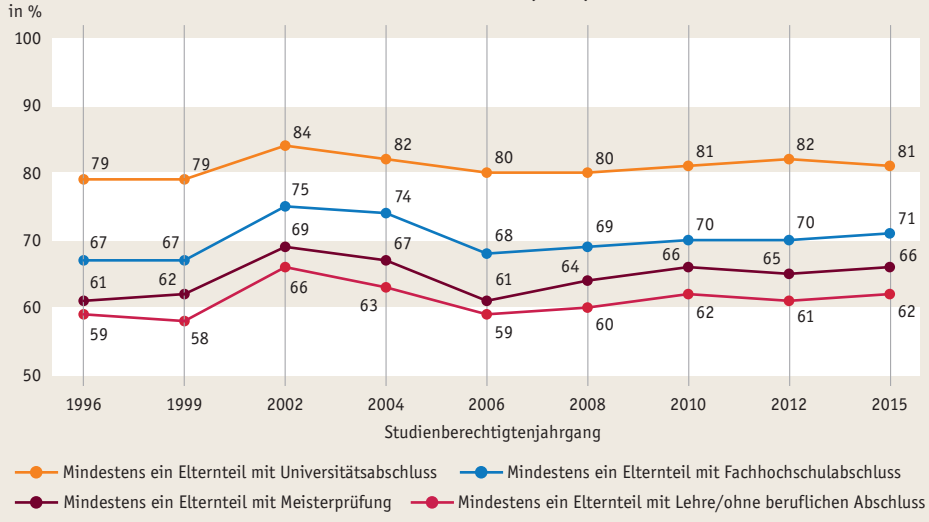
Tab. F1-2A: Studiengänge an deutschen Hochschulen in den Wintersemestern 2001/02 bis 2017/18* insgesamt und nach Art des Abschlusses (Anzahl)**

Semester	Insgesamt	Bachelor	Master	Staatliche und kirchliche Abschlüsse	Sonstige (v. a. Diplom, Magister)
	Anzahl				
WiSe 2001/02	•	471	293	•	•
WiSe 2002/03	•	633	439	•	•
WiSe 2003/04	•	854	1.044	•	•
WiSe 2004/05	•	1.253	1.308	•	•
WiSe 2005/06	11.186	2.138	1.659	•	•
WiSe 2006/07	11.492	3.075	2.113	•	•
WiSe 2007/08	11.265	4.108	2.778	2.218	2.161
WiSe 2008/09	12.298	5.230	4.004	1.924	1.140
WiSe 2009/10	13.131	5.680	4.725	1.922	804
WiSe 2010/11	14.094	6.047	5.502	1.905	640
WiSe 2011/12	15.278	6.826	6.207	1.710	535
WiSe 2012/13	16.082	7.199	6.735	1.726	422
WiSe 2013/14	16.634	7.477	7.067	1.698	392
WiSe 2014/15	17.437	7.685	7.689	1.703	360
WiSe 2015/16	18.044	8.298	8.099	1.286	361
WiSe 2016/17	18.467	8.471	8.358	1.285	353
WiSe 2017/18	19.011	8.677	8.703	1.283	348

* *Seit Wintersemester 2007/08 ohne auslaufende Studiengänge.*
** *Daten zu den Sommersemestern in der Webversion der Tabelle.*

Quelle: HRK, Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, verschiedene Jahrgänge

Abb. F2-4A: Studierwahrscheinlichkeit* der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2015 nach beruflichem Abschluss der Eltern (in %)**



* *Prognosewerte auf Grundlage eines multivariaten Modells (binäre logistische Regression). Angegeben sind vorhergesagte Übergangsquoten nach dem höchsten beruflichen Abschluss der Eltern, wenn die Einflüsse des Geschlechts, der Schulabschlussnote, des Alters, der besuchten Schulart (allgemeinbildend/berufsbildend), des Landes des Erwerbs der Hochschulreife konstant gesetzt werden. Ohne Studienberechtigte, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben.*
** *2012 ohne Saarland.*
Quelle: DZHW Studienberechtigtenbefragung

Tab. F2-1A: Studienberechtigte* und Studienberechtigtenquote 1995 und 2000 bis 2016** nach Art der Hochschulreife*** und Geschlecht

Jahr	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon		Um G8-Effekt bereinigte Werte[1]					
							Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon	
		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife[2]		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
2001	343.453	70,8	29,2	36,1	25,6	10,6	X	X	X	X	X	X
2002	361.498	70,1	29,9	38,2	26,7	11,4	X	X	X	X	X	X
2003	369.046	69,2	30,8	39,2	27,1	12,1	X	X	X	X	X	X
2004	386.906	68,1	31,9	41,5	28,3	13,2	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	59,6	43,1	16,5	459.376	68,6	31,4	53,5	37,3	16,2
2013	476.475	78,0	22,0	57,8	45,8	12,1	431.819	75,7	24,3	51,7	39,8	11,8
2014	434.809	76,5	23,5	52,8	41,0	11,8	X	X	X	X	X	X
2015	444.859	76,9	23,1	53,0	41,2	11,8	X	X	X	X	X	X
2016	452.588	78,1	21,9	52,1	41,1	11,1	X	X	X	X	X	X
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
2001	160.576	68,0	32,0	33,0	22,5	10,6	X	X	X	X	X	X
2002	169.545	66,0	34,0	35,0	23,1	11,9	X	X	X	X	X	X
2003	174.670	65,1	34,9	36,3	23,6	12,7	X	X	X	X	X	X
2004	183.188	63,5	36,5	38,5	24,4	14,0	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	55,1	38,3	16,9	219.714	65,3	34,7	49,5	33,0	16,4
2013	225.759	75,1	24,9	53,1	40,6	12,4	205.756	72,7	27,3	47,5	35,4	12,2
2014	205.883	73,6	26,4	48,3	36,2	12,1	X	X	X	X	X	X
2015	210.473	74,2	25,8	48,4	36,5	12,0	X	X	X	X	X	X
2016	213.019	75,5	24,5	46,6	35,6	11,0	X	X	X	X	X	X
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
2001	182.877	73,2	26,8	39,3	28,8	10,5	X	X	X	X	X	X
2002	191.953	73,7	26,3	41,5	30,5	10,9	X	X	X	X	X	X
2003	194.376	72,8	27,2	42,3	30,8	11,5	X	X	X	X	X	X
2004	203.718	72,2	27,8	44,7	32,3	12,4	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	64,3	48,1	16,2	239.660	71,6	28,4	57,7	41,8	15,9
2013	250.716	80,5	19,5	62,9	51,2	11,7	226.063	78,4	21,6	56,1	44,6	11,5
2014	228.926	79,2	20,8	57,5	46,0	11,5	X	X	X	X	X	X
2015	234.386	79,3	20,7	57,9	46,2	11,7	X	X	X	X	X	X
2016	239.569	80,4	19,6	58,2	47,1	11,1	X	X	X	X	X	X

* *Ab 2006 ohne Studienberechtigte mit Externenprüfung.*

** *Werte ab 2012 um die Ergebnisse des Zensus 2011 korrigiert.*

*** *Allgemeine Hochschulreife einschließlich fachgebundener Hochschulreife.*

1) *Ohne Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger von G8-Gymnasien.*

2) *Seit 2013 ohne schulischen Teil der Fachhochschulreife.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

T

Tab. F2-2A: Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger*, Frauenanteil, Anteil Fachhochschule und Studienanfängerquote 1975 bis 2017**

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 (36,5)
2010	444.608	49,5	38,7	46,0	45,3	46,8	45,7	38,9 (38,6)
2011	518.748	46,6	38,4	55,6	57,9	53,3	52,4	47,9 (44,7)
2012	495.088	49,5	40,4	55,9	55,1	56,7	52,7	48,7 (42,8)
2013	508.621	49,8	40,5	58,5	57,1	59,9	53,1	47,9 (43,6)
2014	504.882	50,1	41,7	58,3	56,6	60,2	•	47,9
2015	506.580	50,2	41,4	58,2	56,1	60,5	•	46,9
2016	509.760	50,5	41,8	56,7	53,5	60,4	•	45,4
2017[5]	511.724	50,7	•	•	•	•	•	•

* *Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.*
** *Werte ab 2012 mit Berücksichtigung der Ergebnisse des Zensus 2011.*
1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.
2) Berechnung nach dem OECD-Verfahren, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.
3) G8-bereinigte Werte 2012 und 2013 ohne Zensuskorrektur.
4) Werte in Klammern ab 2009: Ohne ausländische Hochschulzugangsberechtigung und um den G8-Effekt korrigiert (2012 und 2013 ohne Berücksichtigung des Zensus 2011).
5) Vorläufiges Ergebnis.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F2-3A: Studienanfängerinnen und -anfänger* in den Wintersemestern 2005/06 und 2008/09 bis 2016/17 nach Altersgruppen und Hochschulart

Alter in Jahren	Wintersemester									
	2005/06	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
	Hochschulen insgesamt									
	in %									
Unter 18 Jahre	2,8	3,6	3,4	3,4	0,3	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9
18 Jahre					6,8	9,7	13,2	14,6	16,2	16,1
19 bis unter 21 Jahre	46,0	46,5	46,6	46,7	47,4	45,5	43,6	40,9	41,3	42,5
21 bis unter 23 Jahre	25,9	25,7	25,9	25,2	22,7	20,3	18,5	18,6	17,6	17,1
23 bis unter 25 Jahre	12,2	11,2	11,2	11,3	10,6	10,8	10,7	10,9	10,2	9,8
25 bis unter 30 Jahre	9,2	8,9	9,0	9,0	8,3	9,0	9,2	9,6	9,6	9,1
30 bis unter 35 Jahre	2,1	2,2	2,3	2,4	2,2	2,4	2,4	2,6	2,5	2,5
35 Jahre und älter	1,8	1,9	1,8	1,9	1,7	1,8	1,8	2,1	1,9	1,9
	in Jahren									
Median	20,1	20,0	20,0	20,0	19,8	19,7	19,6	19,7	19,5	19,4
	Universitäten									
	in %									
Unter 18 Jahre	2,8	3,7	3,6	3,5	0,4	0,6	0,8	1,0	1,1	1,2
18 Jahre					7,8	11,2	15,5	17,3	18,9	18,9
19 bis unter 21 Jahre	53,4	53,0	53,2	53,2	52,9	50,4	47,7	44,8	44,3	45,3
21 bis unter 23 Jahre	24,5	24,4	24,5	23,4	20,7	18,0	16,1	16,2	15,1	14,6
23 bis unter 25 Jahre	9,3	8,9	8,8	8,8	8,3	8,8	8,7	9,1	8,6	8,3
25 bis unter 30 Jahre	7,1	6,9	7,0	7,4	6,8	7,6	7,8	8,1	8,4	8,0
30 bis unter 35 Jahre	1,5	1,6	1,6	1,9	1,7	1,9	1,9	1,9	2,0	2,1
35 Jahre und älter	1,3	1,5	1,3	1,7	1,4	1,5	1,5	1,5	1,6	1,5
	in Jahren									
Median	19,8	19,8	19,8	19,8	19,6	19,5	19,3	19,3	19,2	19,1
	Fachhochschulen									
	in %									
Unter 18 Jahre	2,9	3,3	3,0	3,2	0,1	0,2	0,3	0,3	0,4	0,4
18 Jahre					5,1	7,4	9,7	10,6	12,2	12,1
19 bis unter 21 Jahre	30,8	35,5	35,6	35,9	38,2	37,9	37,2	35,2	36,7	38,3
21 bis unter 23 Jahre	28,9	27,9	28,1	28,1	26,0	23,9	22,1	22,1	21,2	20,7
23 bis unter 25 Jahre	18,0	15,0	15,1	15,5	14,3	13,9	13,7	13,4	12,6	12,0
25 bis unter 30 Jahre	13,5	12,3	12,3	11,8	11,0	11,2	11,5	11,8	11,4	10,8
30 bis unter 35 Jahre	3,2	3,3	3,3	3,2	3,1	3,1	3,1	3,5	3,2	3,2
35 Jahre und älter	2,7	2,6	2,6	2,3	2,2	2,3	2,3	3,1	2,3	2,5
	in Jahren									
Median	21,0	20,7	20,7	20,7	20,4	20,3	20,2	20,3	20,1	20,0

* *Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester, nur Erststudium, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

T

Tab. F2-4A: Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und -anfänger 2000 bis 2016* nach Art der Studienberechtigung** und Hochschularten (in %)***

Art der Studienberechtigung	Insgesamt							Universitäten							Fachhochschulen						
	2000	2005	2010	2013	2014	2015	2016	2000	2005	2010	2013	2014	2015	2016	2000	2005	2010	2013	2014	2015	2016
	in %																				
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	68,6	63,8	62,8	61,7	60,0	59,8	60,4	76,1	74,1	72,7	69,9	67,9	66,7	66,9	50,4	41,3	46,1	49,0	48,4	49,4	50,8
(Berufs-) Fachschule, Fachakademie	3,0	4,6	5,4	4,9	4,9	4,6	4,9	0,9	1,6	1,3	1,4	1,4	1,3	1,2	7,9	11,3	12,2	10,4	10,1	9,7	10,2
Fachoberschule	7,7	9,1	8,5	7,6	7,5	7,2	6,9	0,8	1,0	1,5	1,9	1,9	2,0	2,1	24,5	26,6	20,2	16,4	15,7	14,9	14,0
Zweiter Bildungsweg[1)]	2,4	3,0	3,4	3,3	3,3	3,2	2,9	1,7	1,9	1,7	1,6	1,7	1,6	1,4	4,3	5,5	6,2	5,9	5,6	5,6	5,1
Dritter Bildungsweg[2)]	0,4	0,7	1,8	2,4	2,6	2,3	2,3	0,2	0,3	1,5	1,8	1,6	1,6	1,5	0,8	1,6	2,3	3,3	3,9	3,4	3,6
Begabtenprüfung[3)]	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,3	0,2	0,3	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2
Eignungsprüfung Kunst/Musik[3)]	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1		0,4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2		0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	
Ausländische Studienberechtigung (einschließlich Studienkolleg)	15,7	17,0	16,3	18,3	19,8	21,1	21,5	18,7	19,8	20,0	22,6	24,5	25,8	26,1	8,5	10,8	10,0	11,6	13,0	14,2	14,7
Sonstiges und ohne Angabe	1,6	1,2	1,5	1,5	1,5	1,5	0,8	0,9	0,7	0,8	0,6	0,6	0,8	0,4	3,3	2,4	2,8	2,8	2,7	2,5	1,2
Darunter Anteile ohne Studierende mit ausländischer Studienberechtigung[4)]																					
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	81,4	76,9	75,0	75,5	74,9	75,8	76,9	95,3	92,5	90,9	90,3	89,9	89,8	90,5	55,1	46,3	51,1	55,4	55,7	57,6	59,6
(Berufs-) Fachschule, Fachakademie	3,5	5,6	6,4	6,1	6,1	5,9	6,2	0,5	2,0	1,6	1,8	1,8	1,7	1,7	8,6	12,7	13,6	11,8	11,7	11,3	12,0
Fachoberschule	9,2	10,9	10,1	9,3	9,4	9,1	8,8	0,2	1,3	1,9	2,4	2,6	2,7	2,9	26,8	29,8	22,4	18,5	18,1	17,4	16,4
Zweiter Bildungsweg[1)]	2,9	3,7	4,0	4,0	4,1	4,0	3,7	1,9	2,3	2,1	2,0	2,3	2,2	2,0	4,7	6,2	6,9	6,6	6,4	6,5	6,0
Dritter Bildungsweg[2)]	0,4	0,8	2,1	2,9	3,2	2,9	2,9	0,2	0,4	1,9	2,3	2,1	2,2	2,0	0,9	1,8	2,5	3,7	4,5	3,9	4,2
Begabtenprüfung	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,3	0,2	0,1	0,2	0,1	0,4	0,3	0,4	0,2	0,5	0,3	0,2	0,2
Eignungsprüfung Kunst/Musik[3)]	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2		0,6	0,4	0,4	0,2	0,2	0,2		0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	
Sonstiges und ohne Angabe	1,9	1,5	1,8	1,8	1,8	1,9	1,0	0,9	0,8	1,0	0,8	0,9	1,1	0,6	3,6	2,7	3,1	3,2	3,1	2,9	1,4

* *Studienjahre: Sommer- und nachfolgendes Wintersemester, ohne Verwaltungsfachhochschulen.*

** *Bis zum Bildungsbericht 2014 wurde die Begabtenprüfung nicht gesondert, sondern als Teil der Kategorie Dritter Bildungsweg ausgewiesen.*

*** *Daten für weitere Jahre in der Webversion der Tabelle.*

1) *Abendgymnasien, Kollegs.*

2) *Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Studienberechtigung, immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung bzw. einer Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister-, Technikerprüfung).*

3) *Seit 2016 werden beide Kategorien gemeinsam ausgewiesen.*

4) *Erwerb der HZB im Ausland, inkl. Studienkolleg und Abschluss an deutscher Schule im Ausland.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. F2-5A: Studienanfängerzahl*, Ausländerinnen und Ausländer und internationale Studierende (Bildungsausländer) 1975 bis 2017*****

Studienjahr[1]	Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt[2]	Ausländerinnen und Ausländer	Anteil Ausländerinnen und Ausländer	Anteil internationale Studierende (Bildungsausländer)	Internationale Studierende (Bildungsausländer)	Davon mit angestrebtem Abschluss				
						Bachelor (ohne LA)	Master (ohne LA)	Promotion	Sonstiger Abschluss (einschl. LA)	Kein Abschluss angestrebt
	Anzahl		in %		Anzahl	in %				
1975	163.447	11.203	6,9	•	•	•	•	•	•	•
1980	189.953	13.210	7,0	5,3	10.030	•	•	•	•	•
1985	206.823	15.351	7,4	5,2	10.674	•	•	•	•	•
1990	277.868	24.290	8,7	6,1	16.850	•	•	•	•	•
1995	261.427	36.786	14,1	10,8	28.223	•	•	•	•	•
2000	314.539	54.888	17,5	14,4	45.149	•	•	•	•	•
2005	355.961	65.769	18,5	15,7	55.773	10,1	10,2	3,4	39,7	36,7
2006	344.822	63.413	18,4	15,5	53.554	16,3	12,0	3,9	28,4	39,5
2007	361.360	64.028	17,7	14,9	53.759	22,2	12,6	4,6	19,7	40,9
2008	396.610	69.809	17,6	14,7	58.350	25,9	15,1	4,4	13,2	41,5
2009	424.273	74.024	17,4	14,4	60.910	26,5	17,2	4,5	9,9	41,9
2010	444.608	80.130	18,0	14,9	66.413	26,2	19,8	4,7	7,2	42,1
2011	518.748	88.119	17,0	14,1	72.886	26,0	21,7	4,4	5,8	42,0
2012	495.088	95.467	19,3	16,1	79.537	26,4	23,4	3,9	5,1	41,2
2013	508.621	102.480	20,1	16,9	86.170	25,9	24,8	3,9	4,8	40,6
2014	504.882	109.223	21,6	18,4	92.916	27,2	25,2	3,7	4,6	39,2
2015	506.580	115.473	22,8	19,6	99.087	27,3	26,2	3,5	4,1	38,8
2016[3]	509.760	118.364	23,2	19,9	101.294	28,7	27,0	3,4	3,8	37,1
2017[4]	511.724	120.696	23,6	•	•	•	•	•	•	•

* *Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.*

** *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 (internationale Studierende, in der Hochschulstatistik als Bildungsausländer bezeichnet).*

*** *Daten für weitere Jahre in der Webversion der Tabelle.*

1) *Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.*

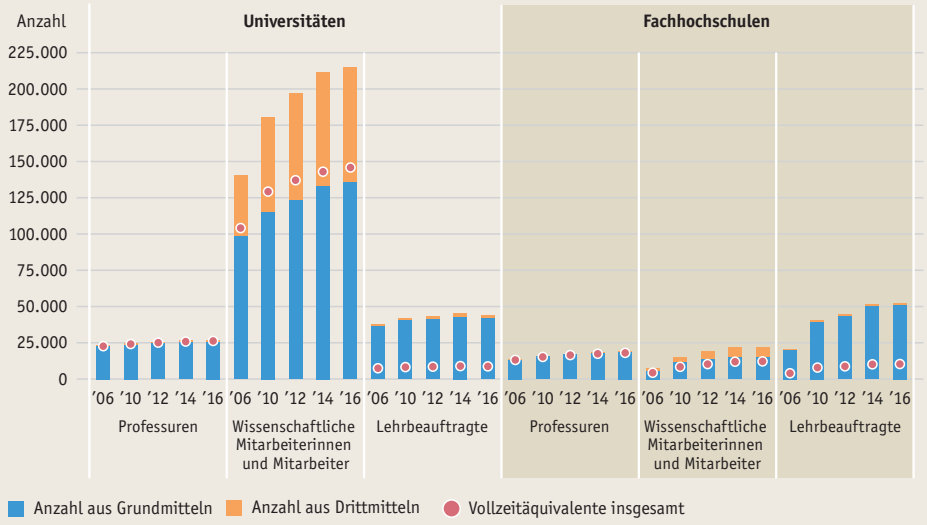
2) *Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.*

3) *2016 Bachelor und Master einschließlich LA-Abschlüsse. Da internationale Studierende nur selten ein Lehramtsstudium aufnehmen, ist die Abweichung zu den Vorjahren klein. 2015 hätte sie 0,26 Prozentpunkte im Bachelor und 0,04 Prozentpunkte im Master betragen.*

4) *Vorläufiges Ergebnis.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, Recherche in DZHW-ICE, eigene Berechnungen

Abb. F3-3A: Wissenschaftliches Personal* 2006, 2010, 2012, 2014 und 2016 nach Art der Hochschule und Art der Finanzierung (Anzahl)



* *Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einschließlich Dozentinnen/Dozenten, Assistentinnen/Assistenten, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, wissenschaftlicher Hilfskräfte, Tutorinnen/Tutoren.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulpersonalstatistik

→ ***Tab. F3-15web***

Tab. F3-1A: Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Universitäten* insgesamt 1997, 2000, 2005, 2010, 2012, 2014 bis 2016 nach Fächergruppen** und Personalkategorien

Jahr	Insgesamt[1)]	Sprach- und Kulturwiss. (ab 2015: Geisteswiss.)[2)]	Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwiss.[3)]	Mathematik, Naturwiss.[4)]	Humanmedizin, Gesundheitswiss.	Agrar-, Forst- u. Ernährungswiss. (ab 2015 einschl. Veterinärmedizin)	Ingenieurwiss.[5)]	Kunst, Kunstwiss.	Zentrale Einrichtungen[6)]
Anzahl Professorinnen und Professoren insgesamt (einschl. Drittmittelpersonal)									
1997	24.518	5.558	3.152	6.091	3.158	560	2.711	2.532	324
2000	23.980	5.379	3.182	5.809	3.242	546	2.613	2.485	232
2005	23.475	5.101	3.284	5.824	3.119	472	2.410	2.534	279
2010	24.934	5.507	3.728	6.249	2.994	471	2.440	2.772	365
2012	25.973	5.628	3.972	6.430	3.293	468	2.574	2.816	376
2014	26.773	5.828	4.202	6.602	3.333	453	2.644	2.816	455
2015	26.927	4.252	5.920	5.618	3.319	631	3.655	2.841	425
2016	27.081	4.286	5.994	5.606	3.422	631	3.642	2.823	401
Anzahl wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt (einschl. Drittmittelpersonal)[7)]									
1997	127.718	16.265	11.472	32.812	35.740	3038	17.423	2.301	5.868
2000	126.439	16.092	11.271	30.146	37.129	3081	17.362	2.328	6.072
2005	135.576	16.750	12.727	32.818	40.185	2822	17.249	2.514	7.107
2010	180.623	23.124	17.540	44.206	49.336	3.479	24.238	3.373	11.308
2012	197.570	26.256	19.309	48.390	51.716	3.523	26.926	3.752	13.162
2014	211.589	28.964	21.056	50.932	54.194	3596	28.982	4.165	14.927
2015	214.778	19.950	31.265	43.793	55.454	5.290	36.976	4.210	14.242
2016	215.363	20.077	31.420	43.885	56.492	5.117	36.973	4.113	13.600
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter[7)]: Vollzeitäquivalente insgesamt									
1997	98.340	11.679	7.664	21.979	31.958	2078	14.689	1.722	4.431
2000	99.683	11.721	7.762	21.263	33.189	2078	14.981	1.795	4.546
2005	101.429	11.294	8.123	22.615	34.117	1801	14.313	1.799	4.901
2010	129.451	14.251	10.509	29.180	41.431	2.185	19.630	2.122	7.484
2012	137.297	15.575	11.040	31.001	42.692	2.214	21.270	2.275	8.316
2014	143.186	16.561	11.667	31.548	44.264	2129	22.377	2.407	9.201
2015	144.527	11.551	17.432	26.067	44.970	3.125	28.005	2.423	8.625
2016	146.061	11.705	17.702	26.274	45.922	3.106	28.235	2.381	8.303
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter[7)]: Anzahl der Vollzeitäquivalente aus der Grundmittelfinanzierung									
2005	74.504	9.269	6.724	14.657	27.356	1134	7.980	1.678	3.585
2010	84.829	10.454	7.967	15.063	33.068	1.126	8.650	1.835	4.543
2012	87.927	11.357	8.226	15.876	33.946	1.087	8.403	1.917	4.868
2014	92.184	11.911	8.742	16.404	35.045	1227	9.045	1.987	5.464
2015	93.564	8.161	12.908	13.840	35.914	1.885	11.770	1.971	5.276
2016	94.188	8.184	12.871	13.759	36.829	1.838	11.705	1.956	5.122
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter[7)]: Vollzeitäquivalente aus Grundmitteln (in %)									
2005	73	82	83	65	80	63	56	93	73
2010	66	73	76	52	80	52	44	86	61
2012	64	73	75	51	80	49	40	84	59
2014	64	72	75	52	79	58	40	83	59
2015	65	71	74	53	80	60	42	81	61
2016	64	70	73	52	80	59	41	82	62
Anzahl Lehrbeauftragte insgesamt (einschl. Drittmittelpersonal)									
1997	26.208	8.115	3.057	2.845	1.674	366	1.900	6.237	1.304
2000	28.770	8.697	3.314	3.144	2.263	288	1.896	6.812	1.477
2005	35.320	10.203	4.076	3.648	3.600	351	2.303	7.798	2.169
2010	42.062	11.819	5.100	3.641	4.069	410	2.122	8.161	5.650
2012	43.608	11.785	5.146	3.607	4.290	422	2.287	8.214	6.796
2014	45.538	12.328	5.760	3.815	4.285	433	2.733	8.583	6.517
2015	45.614	9.310	8.773	3.409	3.998	589	2.870	8.412	7.155
2016	44.556	8.155	8.561	3.287	3.688	544	2.709	8.697	7.756

* *Universitäten einschl. der Gesamthochschulen, Pädagogischen und Theologischen Hochschulen sowie Kunsthochschulen.*

** *Organisatorische Zugehörigkeit. Seit 2015 in veränderter Fächergruppengliederung. Die Daten für 2015 und 2016 sind deshalb nicht für alle Fächergruppen mit den Vorjahren vergleichbar. Psychologie und Erziehungswissenschaft sowie Sonderpädagogik werden seit 2015 den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugerechnet, Veterinärmedizin den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften. Die Informatik wechselt von den Naturwissenschaften, Mathematik zu den Ingenieurwissenschaften.*

1) *Einschließlich Sport, Veterinärmedizin und Zentraler Einrichtungen der Hochschulkliniken (nur Humanmedizin).*

2) *Die Fächergruppe heißt seit dem Wintersemester 2015/16 Geisteswissenschaften; die Studienbereiche Psychologie und Erziehungswissenschaft werden seitdem der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugeordnet.*

3) *Seit dem Wintersemester 2015/16 einschließlich der Studienbereiche Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik.*

4) *Seit dem Wintersemester 2015/16 ohne den Studienbereich Informatik.*

5) *Seit dem Wintersemester 2015/16 einschließlich des Studienbereichs Informatik.*

6) *Ohne klinikspezifische Einrichtungen.*

7) *Hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal ohne Professoren, einschl. wissenschaftlicher Hilfskräfte; jedoch ohne studentische Hilfskräfte.*

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulpersonalstatistik

Tab. F3-2A: Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Fachhochschulen* insgesamt 1997, 2000, 2005, 2010, 2012, 2014 bis 2016 nach Fächergruppen** und Personalkategorien

Jahr	Insgesamt[1)]	Sprach- und Kulturwiss. (ab 2015: Geisteswiss.)[2)]	Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwiss.[3)]	Mathematik, Naturwiss.[4)]	Humanmedizin, Gesundheitswiss.	Agrar-, Forst- u. Ernährungswiss. (ab 2015 einschl. Veterinärmedizin)	Ingenieurwiss.[5)]	Kunst, Kunstwiss.	Zentrale Einrichtungen[6)]
Anzahl Professorinnen und Professoren insgesamt (einschl. Drittmittelpersonal)									
1997	12.562	249	3.505	1.208	–	501	6.456	514	129
2000	13.234	282	3.979	1.307	–	500	6.465	578	122
2005	13.889	342	4.329	1.676	105	531	6.155	605	146
2010	16.178	376	5.864	1.871	211	599	6.312	708	229
2012	17.536	475	6.251	2.047	292	592	6.842	744	268
2014	18.573	493	6.693	2.091	430	617	7.136	825	278
2015	19.000	276	7.102	621	506	580	8.784	834	282
2016	19.306	291	7.117	623	610	612	8.837	853	343
Anzahl wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt (einschl. Drittmittelpersonal)[7)]									
1997	4.209	237	1.324	285	–	183	1.655	241	282
2000	5.147	274	1.659	453	–	251	1.889	247	372
2005	7.442	372	2.119	792	40	319	2.811	309	680
2010	15.634	406	3.913	1.833	248	541	6.132	477	2.076
2012	19.635	486	4.700	2.298	445	699	7.538	559	2.904
2014	22.076	472	4.820	2.575	680	786	8.556	587	3.590
2015	22.192	329	5.041	1.044	714	824	10.073	619	3.531
2016	22.303	325	4.801	961	709	918	10.262	617	3.697
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter[7)]: Vollzeitäquivalente insgesamt									
1997	2.459	188	715	162	–	94	944	134	220
2000	3.075	205	880	296	–	151	1.130	146	266
2005	4.388	236	1.139	466	26	182	1.677	178	484
2010	8.592	253	1.968	986	150	306	3.395	242	1.287
2012	10.483	294	2.443	1.178	220	370	4.006	282	1.687
2014	12.133	292	2.658	1.384	350	425	4.647	291	2.082
2015	12.288	205	2.831	575	382	422	5.428	309	2.127
2016	12.361	187	2.601	528	436	457	5.616	316	2.213
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter[7)]: Anzahl der Vollzeitäquivalente aus der Grundmittelfinanzierung									
2005	3.580	220	1.012	354	24	147	1.296	168	361
2010	5.983	234	1.647	655	120	196	2.086	215	825
2012	6.955	260	1.994	758	181	228	2.383	244	902
2014	8.109	260	2.134	833	296	274	2.904	254	1.149
2015	8.402	185	2.308	345	307	283	3.522	271	1.171
2016	8.249	154	2.091	327	350	308	3.562	275	1.177
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter[7)]: Vollzeitäquivalente aus Grundmitteln (in %)									
2005	82	93	89	76	92	81	77	94	75
2010	70	92	84	66	80	64	61	89	64
2012	66	88	82	64	82	62	59	87	53
2014	67	89	80	60	85	64	62	87	55
2015	68	90	82	60	80	67	65	88	55
2016	67	82	80	62	80	67	63	87	53
Anzahl Lehrbeauftragte insgesamt (einschl. Drittmittelpersonal)									
1997	13.490	649	5.866	632	3	599	4.395	736	609
2000	16.040	741	7.583	870	6	610	4.728	833	667
2005	19.890	938	9.274	1.601	610	601	5.281	921	663
2010	40.454	1.486	21.572	2.458	1.065	835	10.120	1.521	1.361
2012	44.673	1.678	23.354	2.691	1.329	916	11.108	1.634	1.911
2014	51.670	1.670	27.216	2.852	2.081	987	12.371	1.904	2.535
2015	51.553	912	27.096	588	2.262	950	14.975	2.093	2.623
2016	52.620	1.028	27.668	627	2.711	979	14.854	2.177	2.542

* *Ohne Verwaltungsfachhochschulen.*

** *Organisatorische Zugehörigkeit. Seit 2015 in veränderter Fächergruppengliederung. Die Daten für 2015 und 2016 sind deshalb nicht für alle Fächergruppen mit den Vorjahren vergleichbar. Psychologie und Erziehungswissenschaft sowie Sonderpädagogik werden seit 2015 den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugerechnet, Veterinärmedizin den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften. Die Informatik wechselt von den Naturwissenschaften, Mathematik zu den Ingenieurwissenschaften.*

1) *Einschließlich Sport, Veterinärmedizin und Zentraler Einrichtungen der Hochschulkliniken (nur Humanmedizin).*

2) *Die Fächergruppe heißt seit dem Wintersemester 2015/16 Geisteswissenschaften; die Studienbereiche Psychologie und Erziehungswissenschaft werden seitdem der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugeordnet.*

3) *Seit dem Wintersemester 2015/16 einschließlich der Studienbereiche Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik.*

4) *Seit dem Wintersemester 2015/16 ohne den Studienbereich Informatik.*

5) *Seit dem Wintersemester 2015/16 einschließlich des Studienbereichs Informatik.*

6) *Ohne klinikspezifische Einrichtungen.*

7) *Hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal ohne Professoren, einschl. wissenschaftlicher Hilfskräfte; jedoch ohne studentische Hilfskräfte.*

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulpersonalstatistik

Tab. F4-1A: Studienabbruchquote an Universitäten und Fachhochschulen 2010 bis 2016* nach Geschlecht, Fachrichtungen und Art des Abschlusses (in %)**

Hochschulart/ Fächergruppe/ Fachrichtung	Insgesamt				Männlich				Weiblich			
	2010	2012	2014	2016	2010	2012	2014	2016	2010	2012	2014	2016
	in %											
Bachelor (ohne Lehramt)												
Hochschulen insgesamt	28	28	29	28	31	32	33	/	25	24	23	/
U insgesamt	35	33	32	32	38	36	36	36	32	30	28	28
Geisteswissenschaften	/	/	34	37	/	/	40	43	/	/	32	34
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	/	/	28	24	/	/	33	29	/	/	23	20
Wirtschaftswissenschaften	27	26	30	27	/	/	/	/	/	/	/	/
Sozialwissenschaften	18	30	30	29	/	/	/	/	/	/	/	/
Pädagogik, Sport	19	15	17	12	/	/	/	/	/	/	/	/
Psychologie	/	11	/	7	/	/	/	/	/	/	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	/	/	37	41	/	/	39	43	/	/	33	39
Mathematik	55	47	51	54	/	/	/	/	/	/	/	/
Physik, Geowissenschaften	39	41	40	45	/	/	/	/	/	/	/	/
Chemie	43	41	42	45	/	/	/	/	/	/	/	/
Biologie	20	27	22	28	/	/	/	/	/	/	/	/
Geographie	13	24	17	19	/	/	/	/	/	/	/	/
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	/	/	28	25	/	/	36	26	/	/	21	24
Ingenieurwissenschaften	/	/	33	35	/	/	34	36	/	/	29	29
Maschinenbau	53	36	31	34	/	/	/	/	/	/	/	/
Informatik	47	43	45	46	/	/	/	/	/	/	/	/
Elektrotechnik	53	37	45	44	/	/	/	/	/	/	/	/
Bauingenieurwesen	51	51	48	42	/	/	/	/	/	/	/	/
Architektur	/	28	19	8	/	/	/	/	/	/	/	/
Sonstige Ingenierwissenschaften	/	/	22	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Kunst, Kunstwissenschaft	/	/	23	31	/	/	21	28	/	/	24	33
Bachelor Lehramt												
Bachelor Lehramt	/	/	/	15	/	/	/	30	/	/	/	9
Staatsexamen												
Rechtswissenschaft Staatsexamen	26	22	24	28	23	20	/	/	29	23	/	/
Medizin Staatsexamen	9	8	11	6	5	7	/	/	10	9	/	/
Lehramt Staatsexamen	6	12	13	14	12	20	/	/	4	9	/	/
Bachelor												
FH insgesamt	19	23	27	25	23	27	31	30	13	17	21	18
Rechts-, Wirtschaftswiss., Sozialwesen	/	/	21	18	/	/	26	23	/	/	17	15
Rechtswissenschaft	/	27	37	35	/	/	/	/	/	/	/	/
Wirtschaftswissenschaften	11	16	21	20	/	/	/	/	/	/	/	/
Sozialwissenschaften	/	7	9	7	/	/	/	/	/	/	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	/	/	42	34	/	/	43	37	/	/	42	32
Gesundheitswissenschaften	20	28	31	29	20	31	32	35	20	27	31	26
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	21	18	31	29	20	24	32	30	20	14	30	28
Ingenieurwissenschaften	/	/	33	34	/	/	34	34	/	/	29	30
Maschinenbau	32	31	32	35	/	/	/	/	/	/	/	/
Informatik	27	34	41	39	/	/	/	/	/	/	/	/
Elektrotechnik	36	40	42	41	/	/	/	/	/	/	/	/
Bauingenieurwesen	36	33	33	34	/	/	/	/	/	/	/	/
Architektur	/	20	23	20	/	/	/	/	/	/	/	/
Sonstige Ingenierwissenschaften	/	23	29	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Kunst, Kunstwissenschaft	/	/	22	/	/	/	23	/	/	/	21	/

* *Bezogen auf die Absolventenjahrgänge 2010, 2012 und 2014; die dazu gehörenden wichtigsten Studienanfängerjahrgänge sind für den Bachelorabschluss für 2010: 2006 und 2007, für 2012: 2008 und 2009, für 2014: 2010 und 2011, für 2016: 2012 und 2013; für den Abschluss Staatsexamen für 2010: 2004 bis 2006, für 2012: 2006 bis 2008, für 2014: 2007 bis 2009, für 2016: 2009 bis 2011. Darüber hinaus gehen weitere Anfängerjahrgänge in die Analyse ein.*

** *Die Fächergruppengliederung und Zuordnung der Studienbereiche hat sich gegenüber früheren Bildungsberichten verändert. Deshalb sind fachbezogene Werte für 2010 und 2012 teilweise nicht mehr vergleichbar. Für fachbezogene Abbruchquoten nach der früheren Fächergruppengliederung ebenso wie für Abbruchquoten in den früheren Abschlüssen Diplom/Magister vgl. Tab. F4-2A im Bildungsbericht 2014.*

Quelle: DZHW Studienabbruchstudien 2016 und 2018

Tab. F5-1A: Zahl der Erstabsolventinnen und -absolventen und Absolventenquote* sowie der Folgeabschlüsse 1995 bis 2016 nach Art des Hochschulabschlusses und nach Geschlecht*****

Prüfungsjahr[1]	Insges.	Erstabschlüsse								Folgeabschlüsse		
				davon nach Art des Hochschulabschlusses							davon	
	Absolventinnen und Absolventen	Absolventinnen und Absolventen	Absolventenquote[2]	Diplom(U) und entsprechender Abschluss[3]	Promotion	Lehramt[4]	Bachelor (U)[5]	Fachhochschulabschluss	Bachelor (FH)	Absolventinnen und Absolventen	Master[6]	Promotion
	Anzahl		in %							Anzahl		
Insgesamt												
1995	229.920	197.015	•	51,5	0,2	11,4	–	36,9	–	32.905	–	22.014
2000	214.473	176.654	16,9	50,5	0,1	12,8	0,1	36,5	–	37.819	311	25.533
2005	252.482	207.936	21,1	45,9	0,0	10,2	3,3	38,2	1,4	44.546	6.999	25.911
2010	361.697	294.881	29,9	33,2	0,0	10,4	18,1	18,6	19,6	66.816	30.762	25.600
2011	392.171	307.271	30,9	28,9	0,0	9,8	23,3	12,2	25,9	84.900	46.891	26.959
2012	413.338	309.621	31,6	24,5	0,0	9,0	27,8	8,0	30,7	103.717	66.464	26.797
2013	436.420	309.870	31,3	19,4	0,0	9,2	31,3	5,3	34,8	126.550	88.183	27.706
2014	460.503	313.796	31,7	15,0	0,0	9,3	34,7	3,7	37,4	146.707	107.832	28.147
2015	481.588	317.102	32,3	11,3	0,0	9,3	36,2	3,0	40,2	164.486	124.943	29.215
2016	491.678	315.168	30,8	10,1	0,0	9,0	35,6	3,0	42,2	176.510	136.630	29.301
Männlich												
1995	136.444	115.752	•	53,7	0,2	5,1	–	41,0	–	20.692	–	15.142
2000	118.396	96.020	17,5	51,5	0,1	6,9	0,1	41,3	–	22.376	236	16.795
2005	127.511	102.383	20,5	45,8	0,0	4,8	3,0	43,4	1,7	25.128	4.119	15.658
2010	175.928	141.681	28,3	33,0	0,0	5,7	16,3	22,8	22,0	34.247	15.348	14.311
2011	193.434	149.349	29,5	28,8	0,0	5,5	22,0	14,9	28,7	44.085	24.351	14.863
2012	203.647	150.741	30,3	24,2	0,0	5,0	26,8	9,8	34,2	52.906	33.715	14.619
2013	214.833	150.193	29,7	19,2	0,0	5,2	30,3	6,6	38,7	64.640	44.627	15.451
2014	227.876	153.135	30,2	14,2	0,0	5,1	34,4	4,7	41,6	74.741	54.999	15.349
2015	239.919	155.141	30,6	10,3	0,0	5,1	36,6	3,9	44,1	84.778	64.579	16.165
2016	242.774	151.237	28,2	9,0	0,0	5,2	35,6	3,8	46,3	91.537	71.344	16.053
Weiblich												
1995	93.476	81.263	•	48,2	0,2	20,5	–	31,1	–	12.213	–	6.872
2000	96.077	80.634	16,2	49,2	0,1	19,9	0,1	30,6	–	15.443	75	8.738
2005	124.971	105.553	21,6	45,9	0,0	15,5	3,5	33,1	1,2	19.418	2.880	10.253
2010	185.769	153.200	31,5	33,4	0,0	14,7	19,7	14,8	17,4	32.569	15.414	11.289
2011	198.737	157.922	32,3	28,9	0,0	13,8	24,5	9,5	23,2	40.815	22.540	12.096
2012	209.691	158.880	32,9	24,8	0,0	12,8	28,7	6,3	27,5	50.811	32.749	12.178
2013	221.587	159.677	32,9	19,5	0,0	13,0	32,2	4,1	31,1	61.910	43.556	12.255
2014	232.627	160.661	33,2	15,7	0,0	13,2	35,0	2,8	33,3	71.966	52.833	12.798
2015	241.669	161.961	34,0	12,3	0,0	13,3	35,8	2,3	36,4	79.708	60.364	13.050
2016	248.904	163.931	33,7	11,0	0,0	12,6	35,6	2,3	38,4	84.973	65.286	13.248

* *Absolventenquote in nationaler Abgrenzung: Anteil der Absolventen an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Es werden Quoten für einzelne Altersjahrgänge berechnet und anschließend aufsummiert (Quotensummenverfahren).*

** *Daten für weitere Jahre in der Webversion der Tabelle.*

*** *Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.*

1) *Prüfungsjahr: Winter- und nachfolgendes Sommersemester.*

2) *Absolventenquote ab 2012 unter Berücksichtigung der Ergebnisse des Zensus 2011.*

3) *Einschließlich künstlerischer und sonstiger Abschlüsse.*

4) *Einschließlich Bachelor (LA).*

5) *Einschließlich Bachelor (KH).*

6) *Einschließlich Master (FH).*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. G1-1A: Teilnahme an Weiterbildung 2007 bis 2016 nach Weiterbildungssegmenten*, Geschlecht, Altersgruppen, Migrationshintergrund, allgemeinbildendem und beruflichem Abschluss, Region, Erwerbsstatus sowie Haushaltstyp (in %)**

Altersgruppe/ Migrationshintergrund/ Allgemeinbildender Abschluss/ Beruflicher Abschluss/ Erwerbsstatus/Region/ Haushaltstyp	Weiterbildung insgesamt				Davon nach Weiterbildungssegment											
					Betriebliche Weiterbildung				Individuell-berufsbezogene Weiterbildung				Nicht berufsbezogene Weiterbildung			
	2007	2012	2014	2016	2007	2012	2014	2016	2007	2012	2014	2016	2007	2012	2014	2016
	in %															
Insgesamt	44	49	51	50	29	35	37	36	13	9	9	7	10	13	13	13
Davon nach Geschlecht																
Männlich	46	51	52	49	33	39	40	39	13	8	9	5	8	10	10	10
Weiblich	42	47	50	50	25	31	34	34	13	10	10	8	12	15	15	16
Davon nach Altersgruppen																
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	48	51	55	49	29	32	35	31	15	11	12	(8)	13	16	17	17
35- bis unter 50-Jährige	49	53	53	55	35	41	44	43	14	9	7	7	9	11	10	11
50- bis unter 65-Jährige	34	42	45	46	23	31	32	35	10	7	9	5	8	11	11	11
Davon nach Migrationshintergrund																
Ohne Migrationshintergrund	47	52	54	51	32	38	40	39	14	9	10	6	10	14	13	13
Mit Migrationshintergrund	33	34	39	41	19	20	25	22	9	7	7	9	9	9	11	13
Davon nach allgemeinbildendem Abschluss																
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	29	32	36	35	19	24	27	24	7	4	6	(4)	7	7	8	10
Mittlerer Abschluss	49	51	53	52	34	40	41	40	13	8	9	6	9	11	11	11
(Fach-)Hochschulreife	60	64	62	60	38	44	44	43	23	14	13	10	15	18	18	17
Davon nach beruflichem Ausbildungsabschluss																
Kein beruflicher Abschluss	28	37	39	34	13	18	22	18	9	9	(8)	/	11	15	15	(14)
Lehre/Berufsfachschule	43	44	47	46	31	33	36	35	11	7	8	5	9	10	9	11
Meister/Fachschule	57	65	66	64	43	53	58	54	17	9	/	(7)	(9)	15	(11)	(12)
Fachhoch-/Hochschulabschluss	62	68	67	68	44	51	48	52	24	15	15	11	12	17	18	17
Davon nach Erwerbsstatus																
Erwerbstätige	52	56	58	56	40	46	49	47	14	9	9	5	9	10	10	11
Arbeitslose	26	29	32	27	(8)	/	/	5	14	(17)	(17)	16	(7)	/	/	8
Personen in Ausbildung	51	51	54	42	(14)	16	(17)	15	23	16	(14)	11	21	28	31	22
Sonstige Nichterwerbstätige	19	24	25	29	(4)	(7)	/	7	(4)	(4)	/	6	12	16	16	19
Davon nach Region																
Westdeutschland	43	48	50	49	29	34	36	35	13	9	9	7	10	13	13	14
Ostdeutschland	47	53	54	51	30	39	42	41	15	10	(9)	(6)	10	12	(10)	(10)
Davon nach Haushaltstyp																
Einpersonenhaushalt	•	•	•	43	•	•	•	31	•	•	•	/	•	•	•	(11)
Mehrpersonenhaushalt o. Kinder	•	•	•	50	•	•	•	36	•	•	•	6	•	•	•	13
Mehrpersonenhaushalt m. Kinder	•	•	•	53	•	•	•	41	•	•	•	7	•	•	•	13
Alleinerziehend	•	•	•	(48)	•	•	•	/	•	•	•	/	•	•	•	/

* *Die Kategorisierung nach Weiterbildungssegmenten, insbesondere die betriebliche Weiterbildung, wurde ab 2012 an europäische Vorgaben angepasst und jetzt für diesen Bildungsbericht umgesetzt. So werden jetzt auch Auszubildende nach ihrer Weiterbildungsteilnahme gefragt, und die Kostenübernahme der Weiterbildung kann durch gegenwärtige und zukünftige Arbeitgeber erfolgen (vorher nur gegenwärtige). Aus diesem Grund erhöht sich der Anteil betrieblicher bzw. individuell-berufsbezogener Weiterbildung mit der neuen Kategorisierung. Historische Vergleiche sind daher nur mit Einschränkung möglich. Vgl. AES Trendbericht 2012, S. 13 ff.*

** *Bevölkerung im Alter von 18 bzw. 19 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: Kantar Public/BIBB/DIE/FU Berlin/JLU Gießen, Adult Education Survey (AES), eigene Berechnungen

Tab. G1-2A: Themenbereiche der Weiterbildung* 2016 nach Weiterbildungssegmenten

Weiterbildungstyp/Bildungsstand/ Dauer der Weiterbildung	Sprachen, Kultur, Politik	Pädagogik, Sozial-kompetenz	Gesund-heit, Sport	Wirtschaft, Arbeit, Recht	Natur, Technik, Computer
	in %				
Insgesamt	14	9	18	31	24
Davon nach Weiterbildungssegment					
Betriebliche Weiterbildung	6	10	16	39	25
Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	24	12	15	22	23
Nicht berufsbezogene Weiterbildung	38	6	26	6	20

* *Mehrfachnennungen möglich.*

Quelle: Kantar Public/BIBB/DIE/FU Berlin/JLU Gießen, Adult Education Survey (AES), eigene Berechnungen

Tab. G1-3A: Teilnahme an Weiterbildung in ausgewählten EU-15-Ländern 2016 nach Weiterbildungssegmenten* (in %)

Land	Weiterbildungsteil-nahme insgesamt	Davon nach Weiterbildungstyp		
		Betriebliche Weiterbildung	Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	Nicht berufsbezogene Weiterbildung
	in %			
Deutschland	50,2	73,8	8,4	16,7
Dänemark	43,8	77,1	8,4	13,8
Finnland	47,9	67,6	12,3	19,4
Griechenland	14,0	34,8	46,8	18,5
Italien	40,6	59	16,4	24,6
Niederlande	61,5	70,9	8,0	17,3
Österreich	58,4	67,6	11,7	20,7
Portugal	44,4	77,3	11,5	11,3
Schweden	56,5	78,9	2,6	15,5
Spanien	39,1	66,4	13,1	19,8

* *Nicht ausgewiesen sind fehlende Angaben; daher kann die Summe der Weiterbildungssegmente weniger als 100 betragen.*

Quelle: Eurostat-Homepage, Adult Education Survey (AES)

Tab. G2-1A: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten* 2001 bis 2015 nach Betriebsgröße (in %)

Betriebsgröße	2001	2003	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	in %											
Insgesamt	36	37	40	43	45	41	41	53	53	52	54	53
1 bis 9 Beschäftigte	•	•	•	•	•	33	32	48	48	47	48	47
10 bis 49 Beschäftigte	•	•	•	•	•	58	59	77	78	77	78	77
50 bis 249 Beschäftigte	•	•	•	•	•	80	81	91	90	90	91	89
250 und mehr Beschäftigte	•	•	•	•	•	96	98	97	97	98	99	97

* *Die Weiterbildungsbetriebsquote bezieht sich auf Betriebe mit kursförmiger Weiterbildung (externe/interne Kurse).*

Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. G2-2A: Anteil von Betrieben mit und ohne Weiterbildungsangeboten* 2015 nach ausgewählten Branchen (in %)

Branche	Weiterbildungsangebot	
	Ja	Nein
	in %	
Insgesamt	47	53
Land-/Forstwirtschaft, Fischerei	43	57
Bergbau, Gewinnung von Steinen/Erden	70	30
Gebrauchswarenherstellung	42	58
Petrochemische/Pharmazeutische Herstellung	58	42
Metallerzeugung und -verarbeitung	59	41
Baugewerbe	40	60
Handel	47	53
Verkehr und Lagerei	42	58
Information und Kommunikation	60	40
Beherbergung und Gastronomie	19	81
Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	75	25
Unternehmensbezogene Dienstleistungen	56	44
Erziehung und Unterricht	81	19
Gesundheits- und Sozialwesen	83	17
Überwiegend persönliche Dienstleistungen	49	51
Interessenvertretungen, öffentl. Verwaltung	64	36

* *Die Weiterbildungsbetriebsquote bezieht sich auf Betriebe mit kursförmiger Weiterbildung (externe/interne Kurse).*

Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. G2-3A: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten* 2011 bis 2015 nach ausgewählten Merkmalen (in %)

Betriebe ...	Jahr									
	2011		2012		2013		2014		2015	
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
	in %									
... mit Innovationsaktivität[1)]	65	45	64	46	64	45	63	48	61	48
... mit Investition	63	41	61	43	61	41	62	43	62	41
... mit Auslandsaktivität	64	50	63	51	63	49	63	51	64	50
... mit Fachkräftemangel	71	47	70	47	70	46	71	47	71	47

* *Die Weiterbildungsbetriebsquote bezieht sich auf Betriebe mit kursförmiger Weiterbildung (externe/ interne Kurse).*

1) *Ein Betrieb gilt unter folgenden Bedingungen als innovativ: Der Betrieb hat in den letzten zwei Jahren eine vorher angebotene Leistung bzw. ein Produkt verbessert oder weiterentwickelt, eine bereits auf dem Markt vorhandene Leistung bzw. ein Produkt in das betriebliche Angebot neu aufgenommen, Verfahren entwickelt oder eingeführt, die den Produktionsprozess bzw. das Bereitstellen von Dienstleistungen verbessern, oder eine neue Leistung bzw. ein neues Produkt aufgenommen.*

Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. G2-4A: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten* 2011 bis 2015 nach Ertragslage (in %)

Betriebe ...	2011		2012		2013		2014		2015	
	Negativ/ Neutral	Positiv	Negativ/ Neutral	Positiv	Negativ/ Neutral	Positiv	Negativ/ Neutral	Positiv	Negativ/ Neutral	Positiv
	in %									
... nach Ertragslage	44	59	45	59	44	58	45	59	44	57

* *Die Weiterbildungsbetriebsquote bezieht sich auf Betriebe mit kursförmiger Weiterbildung (externe/interne Kurse).*

Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. G2-5A: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten* 2011 bis 2015 nach Geschlechterverhältnis (in %)

Geschlechterverhältnis	2011	2012	2013	2014	2015
	in %				
Überwiegend[1)] männliche Beschäftigte	48	48	47	48	47
Überwiegend neutral	49	50	50	50	51
Überwiegend[1)] weibliche Beschäftigte	62	62	64	65	62

* *Die Weiterbildungsbetriebsquote bezieht sich auf Betriebe mit kursförmiger Weiterbildung (externe/interne Kurse).*

1) *70 % und mehr.*

Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. G2-6A: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten 2010 bis 2015 nach Weiterbildungsmaßnahme und Betriebsgröße (in %)

Art der Weiterbildungsmaßnahme	Insgesamt	Davon nach Betriebsgröße (Anzahl der Beschäftigten)			
		1 bis 9	10 bis 49	50 bis 249	250 und mehr
	in %				
2010					
Externe Kurse, Lehrgänge, Seminare	81	78	82	88	97
Interne Kurse, Lehrgänge, Seminare	50	41	58	73	92
Weiterbildung am Arbeitsplatz	50	44	55	67	87
Teilnahme an Vorträgen, Tagungen usw.	47	43	50	62	85
Arbeitsplatzwechsel	4	2	5	10	27
Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien	18	16	19	22	45
Qualitätszirkel, Werkstattzirkel	9	5	12	21	35
Sonstige Weiterbildungsmaßnahmen	9	8	10	16	27
2011					
Externe Kurse, Lehrgänge, Seminare	85	84	87	91	97
Interne Kurse, Lehrgänge, Seminare	55	23	55	74	92
Weiterbildung am Arbeitsplatz	59	26	53	70	87
Teilnahme an Vorträgen, Tagungen usw.	57	26	49	65	85
Arbeitsplatzwechsel	7	2	8	15	27
Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien	24	11	20	28	45
Qualitätszirkel, Werkstattzirkel	9	3	12	21	35
Sonstige Weiterbildungsmaßnahmen	10	4	9	16	27
2012					
Externe Kurse, Lehrgänge, Seminare	85	83	87	91	96
Interne Kurse, Lehrgänge, Seminare	51	21	53	74	92
Weiterbildung am Arbeitsplatz	54	24	52	68	87
Teilnahme an Vorträgen, Tagungen usw.	54	24	50	65	87
Arbeitsplatzwechsel	6	2	8	14	28
Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien	23	10	20	30	47
Qualitätszirkel, Werkstattzirkel	9	3	13	21	33
Sonstige Weiterbildungsmaßnahmen	9	4	9	15	26

Art der Weiterbildungsmaßnahme	Insgesamt	Davon nach Betriebsgröße (Anzahl der Beschäftigten)			
		1 bis 9	10 bis 49	50 bis 249	250 und mehr
	in %				
2013					
Externe Kurse, Lehrgänge, Seminare	85	83	88	93	97
Interne Kurse, Lehrgänge, Seminare	53	22	52	74	92
Weiterbildung am Arbeitsplatz	52	22	49	68	86
Teilnahme an Vorträgen, Tagungen usw.	52	23	47	64	85
Arbeitsplatzwechsel	5	1	5	13	28
Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien	21	9	18	30	47
Qualitätszirkel, Werkstattzirkel	9	3	11	21	33
Sonstige Weiterbildungsmaßnahmen	9	3	9	16	30
2014					
Externe Kurse, Lehrgänge, Seminare	86	84	89	93	97
Interne Kurse, Lehrgänge, Seminare	52	22	52	75	91
Weiterbildung am Arbeitsplatz	54	24	50	69	83
Teilnahme an Vorträgen, Tagungen usw.	53	24	47	66	82
Arbeitsplatzwechsel	5	1	7	13	29
Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien	25	11	21	31	45
Qualitätszirkel, Werkstattzirkel	9	3	11	21	33
Sonstige Weiterbildungsmaßnahmen	9	4	8	14	26
2015					
Externe Kurse, Lehrgänge, Seminare	85	83	86	91	95
Interne Kurse, Lehrgänge, Seminare	53	22	53	72	91
Weiterbildung am Arbeitsplatz	47	20	48	65	83
Teilnahme an Vorträgen, Tagungen usw.	49	22	43	60	80
Arbeitsplatzwechsel	5	1	6	13	27
Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien	21	9	18	26	47
Qualitätszirkel, Werkstattzirkel	8	3	10	18	30
Sonstige Weiterbildungsmaßnahmen	7	3	7	12	23

Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, eigene Berechnungen

Tab. G2-7A: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten 2015 nach ausgewählten Weiterbildungsmaßnahmen und Branche (in %)

Branche	Externe Weiterbildungsangebote	Interne Weiterbildungsangebote	Weiterbildung am Arbeitsplatz	Selbstgesteuertes Lernen
	in %			
Land-/Forstwirtschaft, Fischerei	86	29	34	–
Bergbau, Gewinnung von Steinen/Erden	85	52	44	–
Gebrauchswarenherstellung	73	56	55	16
Petrochemische/Pharmazeutische Herstellung	87	61	69	15
Metallerzeugung und -verarbeitung	86	57	62	21
Baugewerbe	84	40	45	11
Handel	80	60	51	23
Verkehr und Lagerei	90	46	38	14
Information und Kommunikation	82	71	62	36
Beherbergung und Gastronomie	68	55	51	11
Finanz- und Versicherungsdienstleistungen	70	68	49	44
Unternehmensbezogene Dienstleistungen	89	42	42	25
Erziehung und Unterricht	87	66	47	29
Gesundheits- und Sozialwesen	91	58	48	19
Überwiegend persönliche Dienstleistungen	82	45	37	13
Interessenvertretungen, öffentl. Verwaltung	84	56	47	24

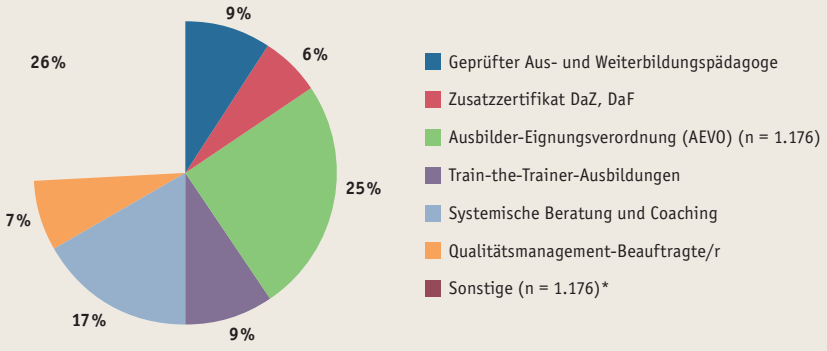
Quelle: IAB, IAB-Betriebspanel, eigene Berechnungen

Tab. G2-8A: Anteil der Maßnahmen zur Deckung des zukünftigen Bedarfs an qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Unternehmen mit Weiterbildungsveranstaltungen 2015 nach Unternehmensgröße (in %)

Betriebsgröße	Regelmäßige berufliche Weiterbildung der derzeitig Beschäftigten	Einstellung neuen Personals, das über die erforderlichen Qualifikationen verfügt	Einstellung neuen Personals, verbunden mit spezifischer Weiterbildung zur Erlangung der erforderlichen Qualifikation
	in %		
Insgesamt	75	70	45
10 bis unter 20 Mitarbeiter	77	58	40
20 bis unter 50 Mitarbeiter	69	70	42
50 bis unter 250 Mitarbeiter	77	82	52
250 bis unter 500 Mitarbeiter	79	89	55
500 und mehr Mitarbeiter	92	90	69

Quelle: Statistisches Bundesamt, Continuing Vocational Training Survey (CVTS), eigene Berechnungen

Abb. G3-4A: Pädagogische Zusatzqualifikationen des Weiterbildungspersonals 2014 (in %)*



* *Sonstige Zusatzqualifikationen beinhalten Mediation, ProfilPASS-Berater/in, Neurolinguistisches Programmieren (NLP) und sonstige Qualifikationen. n = 1.178, wenn nicht anders angegeben, gewichtete Daten.*

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI, eigene Berechnungen

→ ***Tab. G3-5web***

Tab. G3-1A: Personal in der Weiterbildung 2014 nach Ausbildungsstand, Einrichtungstyp und Tätigkeitsschwerpunkt* (in %)

Einrichtungstyp, Tätigkeitsschwerpunkt	Insgesamt	Davon nach Ausbildungsstand			
		Mittlere berufliche Ausbildung	Meister/ Techniker	Studium	Sonstige und keine Ausbildung, keine Angabe
	in %				
Nach Einrichtungstyp					
Alle Einrichtungen	100	17,1	15,9	63,0	4,0
Private kommerzielle Einrichtung	14,5	18,6	13,1	64,4	3,9
Private gemeinnützige Einrichtung	12,6	16,4	11,8	69,7	2,1
Betriebliche Bildungseinrichtung, wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband)	21,0	14,3	33,5	50,0	2,1
Berufliche Schule, Fach-/Hochschule, Akademie, Sonstiges	13,6	9,4	5,2	82,5	2,8
Volkshochschule	13,2	22,7	8,7	60,2	8,4
Einrichtung einer Kirche, Gewerkschaft, Partei, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	25,0	20,1	14,4	60,6	4,9
Nach Tätigkeitsschwerpunkt (n = 5.030)					
Alle Tätigkeitsschwerpunkte	100	18,1	14,5	65,1	2,3
Lehre	62,6	48,5	74,1	63,5	74,4
Beratung/Betreuung	6,0	13,0	12,4	4,9	0,5
Programmplanung/Verwaltung/ Management/Personalwesen/Marketing	26,3	21,2	13,0	30,8	21,7
Sonstige	5,1	25,1	0,5	0,8	0,0

* *Einrichtungstyp nach wbmonitor, n = 5.511, wenn nicht anders angegeben, Daten gewichtet.*

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI, eigene Berechnungen

Tab. G3-2A: Personal in der Weiterbildung mit eigener Weiterbildungsteilnahme 2014 nach Art der Weiterbildung und ausgewählten Merkmalen* (in %)

Beschäftigungsverhältnis, Erwerbsform, Tätigkeitsschwerpunkt, Einrichtungstyp, Ausbildungsstand, Geschlecht	Weiterbildungs-teilnahme insgesamt		Davon		
			Berufliche Weiterbildung	Sowohl berufliche als auch private Weiterbildung	Private Weiterbildung
	n	in %	in %		
Insgesamt	1.023	77,7	69,2	29,1	1,7
Nach Beschäftigungsverhältnis					
Selbstständige (Inhaber)	41	89,7	78,7	21,3	–
Selbstständige (Honorarbasis)	367	78,2	72,2	27,2	0,6
Beamte	44	93,0	81,0	19,0	–
Angestellte	536	83,4	66,0	32,9	1,1
Geringfügig Beschäftigte	14	66,6	61,5	38,5	–
Sonstige[1)]	21	64,0	/	/	/
Nach Erwerbsform					
Haupterwerb	760	80,2	69,2	29,9	0,8
Nebenerwerb	238	80,3	72,5	26,9	0,6
Nach Tätigkeitsschwerpunkt					
Lehre	478	81,0	68,8	29,2	2,0
Beratung/Betreuung	63	62,3	73,1	26,9	–
Programmplanung/Verwaltung/Management/ Personalwesen/Marketing	404	81,7	64,8	33,8	1,3
Sonstige	11	77,5	/	/	/
Nach Einrichtungstyp					
Private kommerzielle Einrichtung	177	77,3	68,8	30,5	0,7
Private gemeinnützige Einrichtung	152	86,4	70,1	29,9	–
Betriebl. Bildungseinrichtung, wirtschaftsnahe Einrichtung (Kammer, Innung, Berufsverband)	151	74,8	82,1	17,6	/
Berufliche Schule, Fach-/Hochschule, Akademie, Sonstiges	127	80,9	74,2	25,5	/
Volkshochschule	276	79,2	58,3	35,7	6,0
Einrichtung einer Kirche, Gewerkschaft, Partei, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	140	73,4	61,2	35,9	3,0
Nach Ausbildungsstand					
Hochschulabschluss	725	80,7	66,9	31,9	1,1
Meister/Techniker	116	63,6	76,6	23,3	0,1
Ohne Ausbildung, mittlere Ausbildung, Sonstige	180	80,5	71,2	24,3	4,0
Nach Geschlecht					
Männlich	425	74,4	74,7	22,5	2,7
Weiblich	590	81,6	64,3	34,9	0,8

* *Einrichtungstyp nach wbmonitor; Prozentangaben gewichtet, n ungewichtet.*

1) *Ehrenamtlich Tätige, Auszubildende und Praktikanten, Personen im Bundesfreiwilligendienst oder im freiwilligen sozialen Jahr sowie Leih- und Zeitarbeiter.*

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI, eigene Berechnungen

Tab. G3-3A: Zeitaufwand für Weiterbildung in den letzten 12 Monaten 2014 nach Erwerbsform, Einrichtungstyp, Beschäftigungsverhältnis, Ausbildungsstand, Geschlecht und Alter* (in %)

Erwerbsform, Einrichtungstyp, Beschäftigungsverhältnis, Ausbildungsstand, Geschlecht, Alter	Befragte (ungewichtet)	Zeitaufwand für Weiterbildung in Stunden			
		Weniger als 10	10 bis 39	40 bis 100	Mehr als 100
	n	in %			
Insgesamt	1.007	9,1	43,4	29,1	18,4
Davon nach Erwerbsform					
Haupterwerb	751	12,3	40,9	30,7	16,1
Nebenerwerb	232	8,4	47,0	33,5	11,1
Davon nach Einrichtungstyp					
Private kommerzielle Einrichtung	175	11,2	43,2	27,9	17,7
Private gemeinnützige Einrichtung	150	14,4	39,0	38,1	8,6
Betriebl. Bildungseinrichtung, wirtschaftsnahe Einrichtung (Kammer, Innung, Berufsverband)	150	8,0	40,8	22,0	29,2
Berufliche Schule, Fachhoch-/Hochschule, Akademie, Sonstiges	125	11,3	41,9	35,4	11,4
Volkshochschule	270	14,4	43,7	28,3	13,6
Einrichtung einer Kirche, Gewerkschaft, Partei, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	137	1,2	49,3	27,2	22,2
Davon nach Beschäftigungsverhältnis					
Selbstständige (Inhaber)	39	6,7	34,0	44,6	14,8
Selbstständige (Honorarbasis)	360	11,0	44,8	31,9	12,2
Beamte	43	/	41,3	37,9	/
Angestellte	531	9,3	42,4	30,7	17,6
Geringfügig Beschäftigte	14	/	54,2	/	/
Sonstige[1)]	20	/	/	/	/
Davon nach Ausbildungsstand					
Hochschulabschluss	713	10,0	46,1	31,7	12,2
Meister/Techniker	114	5,8	58,0	21,0	15,3
Ohne Ausbildung, mittlere Ausbildung, Sonstige	178	8,3	26,1	26,3	39,3
Davon nach Geschlecht					
Männlich	419	8,8	44,1	29,1	18,0
Weiblich	580	9,3	42,6	29,2	18,9
Davon nach Alter					
Jünger als 35	106	20,5	36,1	29,3	14,0
35 bis unter 50	342	8,3	41,8	22,0	27,9
50 bis unter 65	511	7,8	46,1	33,3	12,8
65 und älter	40	/	41,9	38,9	/

* *Einrichtungstyp nach wbmonitor, Prozentangaben gewichtet.*

1) *Sonstige Beschäftigungsverhältnisse sind ehrenamtlich Tätige, Auszubildende und Praktikanten, Personen im Bundesfreiwilligendienst oder im freiwilligen sozialen Jahr sowie Leih- und Zeitarbeiter.*

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI, eigene Berechnungen

T

Tab. G3-4A: Finanzierung der Weiterbildung nach Kostenträger 2014 nach Beschäftigungsverhältnis, Erwerbsform, Tätigkeitsschwerpunkt, Einrichtungstyp, Ausbildungsstand, Geschlecht und Alter* (in %)

Beschäftigungsverhältnis, Erwerbsform, Tätigkeitsschwerpunkt, Einrichtungstyp, Ausbildungstand, Geschlecht, Alter	Selbst	Arbeit-/ Auftraggeber in der Weiterbildung	Arbeit-/ Auftraggeber außerhalb der Weiterbildung	Öffentliche Förderung	Sonstige
	in %				
Insgesamt	39,6	37,2	13,3	5,4	4,4
Nach Beschäftigungsverhältnis					
Selbstständige (Inhaber)	56,7	29,6	3,1	5,2	5,4
Selbstständige (Honorarbasis)	49,0	23,4	18,1	4,2	5,3
Beamte	9,9	62,6	14,2	8,3	5,0
Angestellte	18,3	64,1	6,6	6,4	4,6
Geringfügig Beschäftigte	40,2	35,1	19,3	5,4	0,0
Sonstige[1)]	20,8	22,2	2,8	4,2	50,0
Nach Erwerbsform					
Haupterwerb	30,9	52,6	5,3	7,1	4,1
Nebenerwerb	48,2	18,7	24,1	2,8	6,1
Nach Tätigkeitsschwerpunkt					
Lehre	43,9	26,7	18,7	5,4	5,3
Beratung/Betreuung	40,1	47,5	0,7	2,6	9,2
Programmplanung/Verwaltung/Management/ Personalwesen/Marketing	36,6	47,8	6,8	6,7	2,2
Sonstige	5,2	94,1	0,0	0,7	0,0
Nach Einrichtungstyp					
Private kommerzielle Einrichtung	39,7	38,4	9,9	7,1	5,0
Private gemeinnützige Einrichtung	28,0	41,3	13,3	10,1	7,2
Betriebl. Bildungseinrichtung, wirtschaftsnahe Einrichtung (Kammer, Innung, Berufsverband)	36,3	46,2	11,2	2,0	4,3
Berufliche Schule, Fach-/Hochschule, Akademie, Sonstiges	27,7	37,6	23,4	7,4	3,9
Volkshochschule	55,9	25,6	7,3	6,8	4,4
Einrichtung einer Kirche, Gewerkschaft, Partei, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	53,8	29,9	7,7	4,9	3,7
Nach Ausbildungsstand					
Hochschulabschluss	38,4	35,4	15,0	5,7	5,5
Meister/Techniker	48,9	30,9	12,3	5,7	2,3
Ohne Ausbildung, mittlere Ausbildung, Sonstige	40,5	45,8	7,6	5,0	1,0
Nach Geschlecht					
Männlich	33,7	44,1	14,8	3,7	3,7
Weiblich	44,9	31,0	12,0	7,0	5,1
Nach Alter					
Jünger als 35	25,2	58,5	4,5	7,6	4,2
35 bis unter 50	36,9	39,7	16,5	3,6	3,2
50 bis unter 65	42,8	34,0	13,0	5,0	5,1
Älter als 65	55,2	32,7	4,0	6,9	1,3

* *Einrichtungstyp nach wbmonitor; n = 979, Daten gewichtet.*

1) *Sonstige Beschäftigungsverhältnisse sind ehrenamtlich Tätige, Auszubildende und Praktikanten, Personen im Bundesfreiwilligendienst oder im freiwilligen sozialen Jahr sowie Leih- und Zeitarbeiter.*

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI, eigene Berechnungen

T

Tab. G4-1A: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2008 bis 2016 nach zeitlichem Abstand und Dauer der Maßnahme (in %)

Zeitlicher Abstand zum Maßnahmeende	Dauer der Maßnahme	Verbleib 2008			Verbleib 2012			Verbleib 2014			Verbleib 2016		
		Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nichtarbeitslose[1]	Arbeitslos	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nichtarbeitslose[1]	Arbeitslos	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nichtarbeitslose[1]	Arbeitslos	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nichtarbeitslose[1]	Arbeitslos
		in %											
1 Monat	Insgesamt	29,6	16,9	53,5	30,0	16,7	53,3	30,0	17,3	52,8	33,4	15,0	51,6
	Unter 6 Monate	29,9	16,9	53,1	27,5	17,0	55,5	28,9	17,1	54,0	31,4	14,6	54,1
	6 bis unter 12 Monate	24,7	15,2	60,1	26,1	17,2	56,7	26,3	18,6	55,1	30,4	17,1	52,5
	12 Monate oder mehr	36,7	20,3	43,0	45,3	14,8	39,8	40,7	16,9	42,4	46,3	15,9	37,8
6 Monate[2]	Insgesamt	43,2	20,9	35,9	46,3	18,7	35,0	50,8	18,2	31,0	56,0	16,6	27,4
	Unter 6 Monate	43,3	20,8	35,8	43,5	19,1	37,4	50,0	18,0	32,0	54,4	16,7	29,0
	6 bis unter 12 Monate	38,6	22,0	39,4	42,1	20,8	37,1	46,1	21,0	32,9	51,7	19,2	29,1
	12 Monate oder mehr	51,8	20,1	28,1	63,5	15,0	21,6	60,7	16,6	22,6	67,8	14,5	17,8
24 Monate	Insgesamt	50,2	22,6	27,3	54,0	22,2	23,8	61,0	21,1	17,9	•	•	•
	Unter 6 Monate	50,3	22,4	27,3	51,4	23,3	25,3	60,3	21,4	18,3	•	•	•
	6 bis unter 12 Monate	45,7	25,1	29,2	50,7	23,5	25,8	57,2	22,9	19,8	•	•	•
	12 Monate oder mehr	59,2	19,0	21,8	70,4	15,4	14,2	69,8	17,1	13,1	•	•	•

*1) Vgl. Methodische Erläuterungen zu **G4**.*
2) 2016: Vorläufige Ergebnisse.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik, eigene Berechnungen, Datenstand: November 2017

T

Tab. G4-2A: Verbleib arbeitsloser Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2014 24 Monate nach Maßnahmeende nach Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit und ausgewählten Merkmalen

Gegenstand der Nachweisung	Recherchierbare Austritte	Davon nach Dauer der vorherigen Arbeitslosigkeit									
		Nicht Langzeitarbeitslose					Langzeitarbeitslose				
		Davon nach Verbleib (24 Monate)			Eingliederungsquote[1]	Arbeitslosenquote	Davon nach Verbleib (24 Monate)			Eingliederungsquote[1]	Arbeitslosenquote
		Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nichtarbeitslose[1]	Arbeitslose			Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nichtarbeitslose[1]	Arbeitslose		
	Anzahl	Anzahl			in %		Anzahl			in %	
Insgesamt	234.898	125.316	41.452	30.994	63,4	15,7	15.180	9.038	12.918	40,9	34,8
Davon nach Geschlecht											
Männer	131.847	70.837	20.755	19.054	64,0	17,2	8.736	4.706	7.759	41,2	36,6
Frauen	103.051	54.479	20.697	11.940	62,5	13,7	6.444	4.332	5.159	40,4	32,4
Davon nach Dauer der Maßnahme											
Unter 6 Monate	181.089	97.031	32.423	24.205	63,1	15,8	10.868	6.703	9.859	39,6	35,9
6 bis unter 12 Monate	29.111	13.753	5.303	4.103	59,4	17,7	2.333	1.510	2.109	39,2	35,4
12 Monate und länger	24.690	14.531	3.724	2.685	69,4	12,8	1.978	824	948	52,7	25,3
Davon nach Alter bei Eintritt											
Unter 30 Jahre	58.330	32.855	10.770	7.660	64,1	14,9	2.989	1.812	2.244	42,4	31,9
30 bis unter 45 Jahre	103.952	54.971	17.531	13.517	63,9	15,7	7.691	4.187	6.055	42,9	33,8
45 Jahre und älter	72.616	37.490	13.151	9.817	62,0	16,2	4.500	3.039	4.619	37,0	38,0
Davon nach Staatsangehörigkeit											
Deutschland	200.828	108.409	34.466	26.255	64,1	15,5	12.996	7.660	11.042	41,0	34,8
Ausland	33.884	16.844	6.954	4.698	59,1	16,5	2.164	1.369	1.855	40,2	34,4
Davon nach Schulabschluss											
Ohne Hauptschulabschluss	15.552	5.908	2.779	3.073	50,2	26,1	1.191	1.010	1.591	31,4	42,0
Hauptschulabschluss	76.299	38.015	12.747	11.520	61,0	18,5	5.553	3.349	5.115	39,6	36,5
Mittlere Reife	70.888	40.238	11.683	8.397	66,7	13,9	4.580	2.460	3.530	43,3	33,4
(Fach-)Hochschulreife	55.790	31.998	11.117	5.830	65,4	11,9	2.959	1.751	2.135	43,2	31,2
Keine Angabe	16.362	9.155	3.124	2.174	63,3	15,0	895	467	547	46,9	28,7
Davon nach beruflichem Abschluss											
Keine abgeschlossene Berufsausbildung	77.083	34.228	14.532	12.615	55,8	20,6	5.795	4.002	5.911	36,9	37,6
Betriebliche/Schulische Ausbildung	125.131	72.354	20.255	15.027	67,2	14,0	7.590	4.018	5.887	43,4	33,6
Fachhoch-/Hochschulabschluss	27.750	16.230	5.767	2.788	65,5	11,2	1.362	749	854	45,9	28,8
Keine Angabe	4.934	2.504	898	564	63,1	14,2	433	269	266	44,7	27,5

*1) Vgl. Methodische Erläuterungen zu **G4**.*

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik, eigene Berechnungen, Datenstand: November 2017

T

Tab. G4-3A: Berufliche Nutzenerwartung* Erwachsener an Weiterbildungskurse und Lehrgänge 2011 und 2015 nach Art des Nutzens (in %)

Erwarteter Nutzen	Beruflich aufsteigen		Aufgaben besser erfüllen		Arbeitsplatz-sicherheit		Wieder einen Job bekommen		Höheres Einkommen	
	2011	2015	2011	2015	2011	2015	2011	2015	2011	2015
	in %									
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Überhaupt nicht	12,8	13,6	8,1	7,2	15,3	16,0	27,5	36,8	17,8	18,8
Eher wenig	23,6	30,0	17,8	22,3	25,7	32,2	15,3	17,1	31,6	36,0
Teils/Teils	32,9	34,2	35,7	41,9	28,7	29,9	27,1	26,8	23,7	25,8
Eher viel	17,0	12,8	23,3	17,9	17,5	11,3	14,0	8,6	15,3	11,2
Sehr viel	13,6	9,5	15,1	10,7	12,8	10,7	16,1	10,6	11,7	8,1

* *Die Frageformulierung lautete: „Wie sehr würden Ihnen Kurse und Lehrgänge helfen ..., A) ... beruflich aufzusteigen? B) ... Ihre Aufgaben im Beruf besser erfüllen zu können? C) ... besser vor Arbeitslosigkeit geschützt zu sein? D) ... um wieder eine Arbeitsstelle zu bekommen? E) ... ein höheres Einkommen zu bekommen?“ Die Nutzenerwartung wurde auf einer 5-stufigen Skala von 1 „überhaupt nicht“ bis 5 „sehr viel“ erfasst.*

Quelle: NEPS, Startkohorte 6, Welle 4 und 8 (2011/12 bis 2015/16), doi:10.5157/NEPS:SC6:8.0.0, eigene Berechnungen, gewichtete Daten

Tab. G4-4A: Durchschnittliche berufliche Nutzenerwartung* Erwachsener an Weiterbildungskurse und Lehrgänge 2011 und 2015 nach Art des Nutzens

Jahr	Kennwerte	Beruflich aufsteigen	Aufgaben besser erfüllen	Arbeitsplatz-sicherheit	Wieder einen Job bekommen	Höheres Einkommen
2011	Mittelwert	3,0	3,2	2,9	2,8	2,7
	Standardabweichung	1,2	1,1	1,2	1,4	1,3
	n	3.574	4.162	3.346	1.077	4.129
2015	Mittelwert	2,7	3,0	2,7	2,4	2,5
	Standardabweichung	1,1	1,1	1,2	1,3	1,2
	n	4.273	4.933	3.932	1.506	4.887

* *Vgl. Anmerkungen zu **Tab. G4-3A**.*

Quelle: NEPS, Startkohorte 6, Welle 4 und 8 (2011/12 bis 2015/16), doi:10.5157/NEPS:SC6:8.0.0, eigene Berechnungen, gewichtete Daten

Bildung in Deutschland 2018

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung

„Bildung in Deutschland“ erscheint alle 2 Jahre als umfassende und empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens: von der frühen 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 7. Bildungsbericht führt die Berichterstattung über bereits in den vorherigen Berichten dargestellte Indikatoren zum deutschen Bildungswesen fort und präsentiert gleichzeitig neue Indikatoren. Im Schwerpunktkapitel wird vertiefend der Frage nachgegangen, welche Wirkungen und Erträge Bildung in unterschiedlichen Bereichen des Lebens und der Gesellschaft entfaltet.

Der Bildungsbericht für Deutschland richtet sich an alle Akteurinnen und Akteure des Bildungswesens in Politik, Verwaltung und Praxis ebenso wie an die interessierte Öffentlichkeit.

DIPF Bildungsforschung und Bildungsinformation

DJI Deutsches Jugendinstitut

DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung

LIfBi LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSVERLÄUFE e.V.

SOFI Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August-Universität

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)
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi)
Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg August Universität Göttingen (SOFI)
Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Destatis, StLÄ)

Mit der Federführung des Berichts ist das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) betraut.

ISBN 978-3-7639-5964-8

wbv Publikation

wbv.de