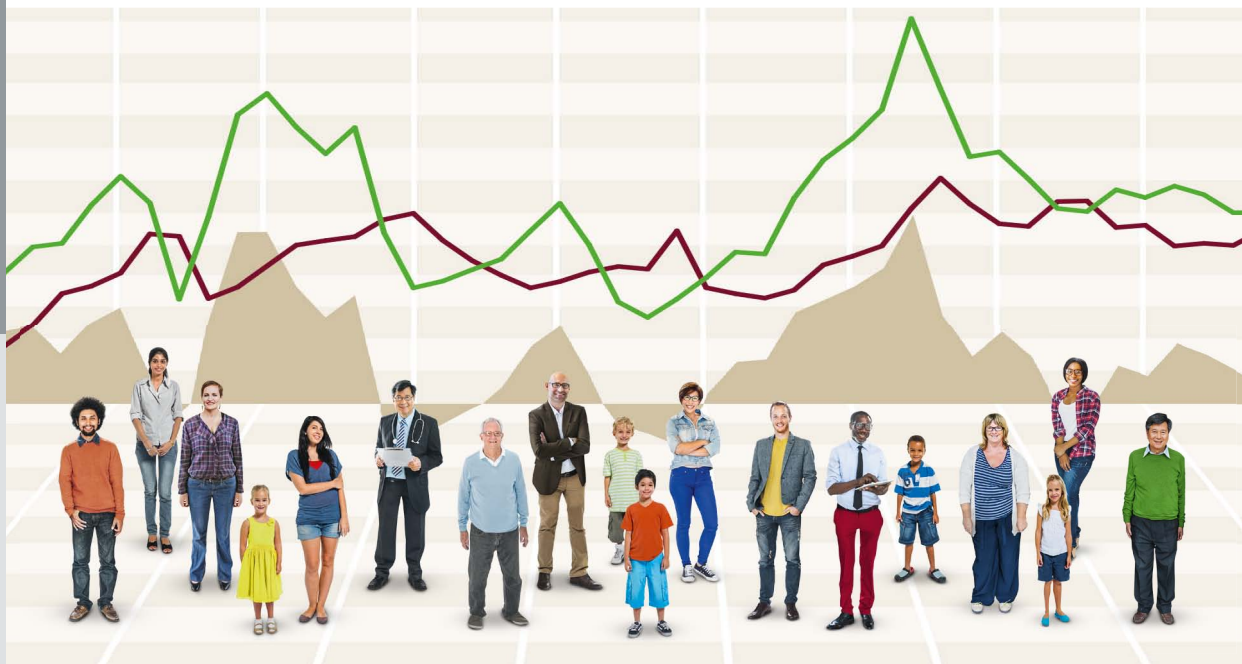


Bildung in Deutschland 2016

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse
zu Bildung und Migration



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

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

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

Autorengruppe Bildungsbericht-erstellung:

Prof. Dr. Kai Maaz (*DIPF*),
Sprecher der Autorengruppe
Prof. Dr. Martin Baethge (*SOFI*)
Leitende Regierungsdirektorin
Pia Brugger (*Destatis*)
Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (*DIPF*)
Leitender Regierungsdirektor
Heinz-Werner Hetmeier (*Destatis*,
bis 30.09.2015)
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (*DJI*)
Prof. Dr. Ulrike Rockmann (*Stalä*)
Prof. Dr. Susan Seeber (*Universität Göttingen*)
Prof. Dr. Andrä Wolter (*HU Berlin/DZHW*)

Wissenschaftliche Koordination:

Dr. Stefan Kühne (*DIPF*)

Unter Mitarbeit von:

Dr. Volker Baethge-Kinsky (*SOFI*)
Dr. Iris Gönsch (*Destatis*)
Mariana Grčić (*DJI*)
Rüdiger Hesse (*Universität Göttingen*)
Katrín Isermann (*DIPF*)
Dr. Daniela Julia Jäger (*DIPF*)
Dr. Christian Kerst (*DZHW*)
Dr. Holger Leerhoff (*Stalä*)
Thomas Lehmann (*Stalä*)
Christiane Meiner-Teubner (*DJI/Technische Universität Dortmund*)
Dr. Christiane Penk (*DIPF*)
Markus Wieck (*SOFI*)
Dr. Sebastian Wurster (*DIPF*)

Aus den beteiligten Einrichtungen haben

außerdem mitgearbeitet:

DIPF:

Anna-Maria Gelke
Marie-Christin Kura
Dr. Marko Neumann
Dr. Dominique Rauch
Markus Sauerwein

Destatis und Stalä:

Dominik Asef
Doris Baals
Dr. Frédéric Blaeschke
Dr. Stephan Boes
Stefan Brings
Dr. Gunter Brückner
Dr. Nicole Buschle
Harald Eichstädt
Thomas Feuerstein
Hans-Werner Freitag
Katharina Gawronski
Dr. Jörg Höhne

Rotraud Kellers
Christiane Krüger-Hemmer
Joachim Lehmann
Hanna Lutsch
Andrea Malecki
Ricarda Nauenburg
Matthias Racky
Claudia Renth
Stefan Rübenach
Alexander Scharnagl
Ulrike Schedding-Kleis
Arne Schmidt

Dr. Marco Schröder
Christel-Beate Seifert
Marco Threin
Dr. Meike Vollmar
Dorothee von Wahl
Thomas Weise
Susanne Wilhelm
Mirco Wipke
Dr. Rainer Wolf

DJI (einschließlich Forschungsverbund DJI/Technische Universität Dortmund):

Nora Jehles
Birgit Riedel
Carina Schilling
Dr. Matthias Schilling

DZHW:

Paula Backhaus
Kris-Stephen Besa
Gunther Dahm
Barbara Franke
Michael Grotheer
Judith Grützmacher
Christoph Gwosć
Dr. Kristina Hauschildt
Anna Knetsch
Nicolai Netz
Heiko Quast
Heidrun Schneider
Fabian Trennt
Janka Willige
Andreas Woisch

SOFI:

Dr. Julia Lischewski

Darüber hinaus wurden durch Sonderauswertungen oder Beratung Beiträge geleistet:

vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)
Dr. Harald Lederer

vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn
Ralf-Olaf Granath
Dr. Friedel Schier
Klaus Troltsch
Dr. Joachim Gerd Ulrich

vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn
Andreas Martin
Christa Schiemenz

vom Deutschen Zentrum für Altersfragen (DZA), Berlin
Corinna Kausmann
Dr. Julia Simonson
Prof. Dr. Clemens Tesch-Römer
Dr. Claudia Vogel

vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg
Prof. Dr. Lutz Bellmann
Sandra Dummert
Philipp Grunau
Dr. Heiko Stüber

vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB/HU Berlin), Berlin
Lars Hoffmann
Prof. Dr. Dirk Richter

vom der Koordinierungsstelle Bildungsberatung Garantiefonds Hochschule (GF-H), Düsseldorf
Heiner Terborg

vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIbBi), Bamberg
Dr. Michael Bayer
Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach

Lektorat:

Dr. Malte Heidemann
Susanne Sachse

Bildung in Deutschland 2016

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse
zu Bildung und Migration

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

2016



Herausgeber
Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Gesamtherstellung und Verlag
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: (05 21) 9 11 01-0
Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de
Internet: wbv.de

Gestaltung
Marion Schnepf, lokbase.com,
Bielefeld

© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2016
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-5742-2
Bestell-Nr. 6001820e

DOI: 10.3278/6001820ew

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 Autorengruppe, 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 lizenziert unter Creative Commons „Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)“. Es 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.

Inhalt

Vorwort	V
----------------------	---

Hinweise für Leserinnen und Leser	VI
--	----

Einleitung	1
-------------------------	---

Wichtige Ergebnisse im Überblick	5
---	---

Zuletzt im
Bildungsbericht

2014 als A1

2014 als A2

2014 als A3

2014 als A4

A	Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen	17
A1	Demografische Entwicklung	18
A2	Wirtschaftliche Entwicklung	20
A3	Erwerbstätigkeit	23
A4	Familien- und Lebensformen	26
	Perspektiven	30

2014 als B1

2014 als B2

2014 als B3

2014 als B4

2014 als B5

B	Grundinformationen zu Bildung in Deutschland	31
B1	Bildungseinrichtungen	32
B2	Bildungspersonal	35
B3	Bildungsausgaben	38
B4	Bildungsbeteiligung	41
B5	Bildungsstand der Bevölkerung	44
	Perspektiven	47

2014 als C1

2014 als C2

2014 als C3

2014 als C4

2014 als C6/C5

C	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	49
C1	Bildung in der Familie	50
C2	Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	54
C3	Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege ..	58
C4	Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich	62
C5	Übergang in die Schule	66
	Perspektiven	69

2014 als D1

2014 als D2

2014 als D3

2014 als D4

D	Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter	71
D1	Schulstruktur und -angebot	72
D2	Übergänge und Wechsel im Schulwesen	77
D3	Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter	82
D4	Pädagogisches Personal im Schulwesen	85

2014 als D5	D5	Aktivitäten in außerschulischen Lernorten	88
2014 als D6	D6	Kognitive Kompetenzen	92
2014 als D7	D7	Schulabgänge und Schulabschlüsse	96
		Perspektiven	99
	E	Berufliche Ausbildung	101
2014 als E1	E1	Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung ...	102
2014 als E2	E2	Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung	106
2014 als E3	E3	Ausbildungsverhältnisse nach Berufen und Vorbildungsniveau	109
Neu, 2014 Teile in E4	E4	Übergänge und Ausbildungsverläufe	113
2014 als E5	E5	Arbeitsmarktergebnisse beruflicher Ausbildung	116
		Perspektiven	121
	F	Hochschule	123
2014 als F1	F1	Studienangebot	124
2014 als F2	F2	Hochschulzugang und Studienaufnahme	126
2014 als F4	F3	Studienverlauf	130
2014 als F5	F4	Studienabschlüsse und Absolventenverbleib	132
Neu	F5	Hochschule und Studium im internationalen Vergleich	137
		Perspektiven	141
	G	Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter	143
2014 als G1	G1	Teilnahme an Weiterbildung	144
2008 als G3	G2	Informelles Lernen Erwachsener	148
Neu	G3	Personal in der Weiterbildung	151
2014 als G4	G4	Weiterbildungserträge	156
		Perspektiven	159
	H	Bildung und Migration	161
	H1	Bevölkerung mit Migrationshintergrund	163
	H2	Bildungsbeteiligung und -ergebnisse	170
	H3	Umgang mit Migration im Bildungssystem	185
	H4	Schutz- und Asylsuchende als aktuelle Aufgabe für das Bildungssystem ...	192
	H5	Bilanz und Herausforderungen	203
	I	Wirkungen und Erträge von Bildung	207
2014 als I1	I1	Monetäre Erträge von Bildung	208
2014 als I2	I2	Nicht monetäre Erträge von Bildung	211
2014 als I3	I3	Chancengleichheit	214
		Tabellen	217

Vorwort

Mit dem gemeinsam von Bund und Ländern in Auftrag gegebenen Bericht „Bildung in Deutschland 2016“ wird nun zum 6. Mal eine umfassende empirische Bestandsaufnahme für das deutsche Bildungswesen vorgelegt. Sie reicht von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter und schließt dabei auch jene Bildungsprozesse ein, die sich mit non-formaler Bildung und informellem Lernen beschreiben lassen.

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

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

von Prof. Dr. Ulrich Trautwein 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 Zusammenarbeit unterstützt. Dank gilt dabei insbesondere der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz, dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Institut für höhere Studien (IHS), dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi), dem Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB e.V.) sowie den dortigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Im Rahmen des Schwerpunktthemas zu Bildung und Migration hat die Autorengruppe darüber hinaus Unterstützung durch Dr. Gunter Brückner (Destatis), Dr. Mona Granato (BIBB), Anette Haas (IAB), Prof. em. Dr. Klaus Klemm (Universität Duisburg-Essen), Prof. Dr. Cornelia Kristen (Universität Bamberg), Prof. Dr. Birgit Leyendecker (Universität Bochum), Prof. i. R. Dr. Aylâ Neusel (INCHER) und Prof. Dr. Petra Stanat (IQB) 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.

Berlin im Mai 2016

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 2. Abbildung im 2. 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 2. Textabschnitt (Bildungspersonal) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland).

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

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

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 Absolventen bezeichnet; Abgänger sind Personen, die die allgemeinbildende Schule nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht ohne zumindest den Hauptschulabschluss verlassen. Dies schließt auch Jugendliche ein, die einen spezifischen Abschluss der Förderschule erreicht haben.

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

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

AES

Adult Education Survey

AID:A

Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (Survey des DJI)

ALLBUS

Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften

Ausländerinnen und Ausländer

Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen

BA

Bundesagentur für Arbeit

Bafög

Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz)

BBiG

Berufsbildungsgesetz

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung

BIP

Bruttoinlandsprodukt

BMBF

Bundesministerium für Bildung und Forschung

BMFSFJ

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

BSW

Berichtssystem Weiterbildung

CVTS

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

DIE

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

DIW

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung

DSW

Deutsches Studentenwerk

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: Mitgliedstaaten vor dem 1. Mai 2004, also Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien und das Vereinigte Königreich; EU-19: die EU-15-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 und mehr Jahren, die in der Woche vor der Erhebung wenigstens eine 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. Träger öffentlicher Einrichtungen sind in erster Linie Bund, Länder und Gemeinden; freie Träger können Vereine und Gesellschaften, kirchliche Organisationen und Privatpersonen sein. Auch Einrichtungen in freier Trägerschaft unterstehen staatlicher Aufsicht und können nach landesrechtlicher Regelung öffentliche Finanzzuschüsse erhalten.

G8 bzw. G9

8-jähriges Gymnasium mit dem Abitur nach 12 Schuljahren (G8) bzw. 9-jähriges Gymnasium mit dem Abitur nach 13 Schuljahren (G9)

HISEI

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

HwO

Handwerksordnung

IAB

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

IEA

International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IGLU/PIRLS

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

ILO-Konzept

Vgl. Erwerbsstatus

Informelles Lernen

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

ISCED

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

Jg.

Jahrgangsstufe, gleichbedeutend mit Klasse oder Schuljahrgang

KiföG/KiföG-Länderstudie

Bundesweite und länderrepräsentative Befragungen von Eltern unter 3-Jähriger auf Basis des DJI-Survey AID:A; die Erhebungen bis 2014 erfolgten im Rahmen der Evaluation des Kinderförderungsgesetzes (KiföG).

KMK

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

LIfBi

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

MINT-Disziplinen/-Fächer

Die Abkürzung MINT umfasst die Fachgebiete Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

NEPS

Nationales Bildungspanel (National Educational Panel Study) am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi, Bamberg)

Non-formale Bildung

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

OECD

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

PIAAC

Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PISA

Programme for International Student Assessment

SOEP

Sozio-ökonomisches Panel

SGB

Sozialgesetzbuch

Sozioökonomischer Status

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

TIMSS

Trends in International Mathematics and Science Study

UN

United Nations (Vereinte Nationen)

Vollzeitäquivalent (VZÄ)

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

Zentrale Begriffe im Zusammenhang mit Migration

Ausländerinnen und Ausländer

Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

Migrationshintergrund und Migrationsgenerationen

Personen mit *Migrationshintergrund* sind jene, die selbst bzw. deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Über den rechtlichen Status der Personen (*Ausländerinnen und Ausländer*) hinausgehend wird somit die bisher in Deutschland lebende Generationenfolge berücksichtigt (*Migrationsgenerationen*). So werden als 1. Generation all jene Menschen bezeichnet, die selbst zugewandert sind. Bei Menschen der 2. Generation sind Eltern zugewandert. Unterschieden wird zudem zwischen beidseitigem (beide Eltern zugewandert) und einseitigem (ein Elternteil zugewandert) Migrationshintergrund. Sind ein oder mehrere Großeltern zugewandert, ist von Menschen der 3. Generation die Rede. Wobei die Frage ist, ab wie vielen zugewanderten Großeltern jemand zur 3. Generation gezählt werden soll.

Da den meisten Datenquellen des Bildungsbereichs unterschiedliche Konzepte zum Migrationshintergrund zugrunde liegen, werden abweichende Operationalisierungen an den entsprechenden Stellen erläutert. Bildungsbereichsübergreifend nutzbare Datengrundlagen sind der Mikrozensus und das Nationale Bildungspanel (NEPS). Die Operationalisierung der Migrationsgenerationen wird daher für den Mikrozensus und das NEPS hier gesondert dargelegt.

Mikrozensus

Hier wird zwischen einem „engen“ und einem „weiten“ Migrationsverständnis unterschieden. Um die Migrationsgenerationen abzubilden, muss man auf das weite Migrationsverständnis zurückgreifen. Im engen Verständnis gehören zu den Menschen mit Migrationshintergrund alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil. Im weiten Verständnis können anhand von Zusatzangaben für die Jahre 2005, 2009

und 2013 in Deutschland geborene Deutsche, deren Migrationshintergrund aus Eigenschaften der Eltern (Staatsangehörigkeit, Geburt im Ausland) resultieren auch dann identifiziert werden, wenn sie nicht mit ihren Eltern in einem Haushalt leben. Diese Personen machen den Unterschied zwischen dem Migrationshintergrund im engeren und im weiteren Sinn aus. Nach der Definition im engeren Sinn werden sie der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zugeordnet. Im Mikrozensus sind nur Ausländerinnen und Ausländer, deren Eltern in Deutschland geboren sind, der 3. Generation mit Migrationshintergrund zuzuordnen. In Deutschland geborene Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, deren Eltern nicht zugewandert sind, aber deren Großeltern nach Deutschland zuwanderten, bleiben in dieser Aufstellung unberücksichtigt (somit wird die 3. Generation im Mikrozensus nicht vollständig abgebildet).

Nationales Bildungspanel (NEPS)

Das NEPS erfasst die Migrationsgenerationen differenziert nach Aspekten der eigenen Zuwanderung sowie jener der einzelnen Eltern- und Großelternteile (vgl. Olczyk, M., Will, G. & Kristen, C. (2014). *Personen mit Zuwanderungshintergrund im NEPS: Zur Bestimmung von Generationenstatus und Herkunftsgruppe* (NEPS Working Paper No. 41b, S. 8). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. Zudem wird im NEPS der Zeitpunkt der Zuwanderung (vor oder nach dem 6. Lebensjahr) erfasst, um so beantworten zu können, ob Kinder und Jugendliche vor oder während der Schulpflicht zugewandert sind.

Familiensprache

Um die Familiensprache zu erfassen, werden in Surveys Kinder und Jugendliche gefragt, in welcher Sprache zu Hause überwiegend gesprochen wird. In der Amtlichen Statistik werden hierzu nur in der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie in der Schulstatistik einzelner Länder Daten erhoben, in der Regel auf Basis von Einschätzungen des pädagogischen Personals der Bildungseinrichtung. Im Bildungsbericht wird einheitlich der Begriff „Familiensprache“ verwendet, auch wenn davon abweichend in den Erhebungen nach der „Muttersprache“ oder der „Verkehrssprache in der Familie“ gefragt wird.

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 (Bundes- gebiet insgesamt)
W	Westdeutschland (WFL, HB, HH)
O	Ostdeutschland (OFL, BE)

Staaten

AUS	Australien
AUT	Österreich
BEL	Belgien
BUL	Bulgarien
CAN	Kanada
CAN (O)	Kanada (Ontario)
CAN (Q)	Kanada (Quebec)
CHE	Schweiz
CZE	Tschechische Republik
DEU	Deutschland
DNK	Dänemark
ENG	England
EST	Estland
ESP	Spanien
FIN	Finnland
FRA	Frankreich

GRC	Griechenland
HUN	Ungarn
IRL	Irland
ISL	Island
ISR	Israel
ITA	Italien
JPN	Japan
KOR	Korea
LAT	Lettland
LTU	Litauen
LUX	Luxemburg
MEX	Mexiko
NLD	Niederlande
NOR	Norwegen
NZL	Neuseeland
POL	Polen
PRT	Portugal
ROU	Rumänien
SCO	Schottland
SVK	Slowakische Republik
SVN	Slowenien
SWE	Schweden
TUR	Türkei
UKM	Vereinigtes Königreich
USA	Vereinigte Staaten

Institutionelle Kurzbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

AGY	Abendgymnasium
AHS	Abendhauptschule
ARS	Abendrealschule
EOS	Erweiterte Oberschule (Schule in der DDR)
FÖ	Förderschule
FWS	Freie Waldorfschule
GR	Grundschule
GY	Gymnasium
HS	Hauptschule
IGS	Integrierte Gesamtschule
KO	Kolleg
OS	Schulartunabhängige Orientierungsstufe

POS	Polytechnische Oberschule (Schule in der DDR)
RS	Realschule
SKG	Schulkindergarten
SMBG	Schulart mit mehreren Bildungs- gängen
VK	Vorklasse

Berufliche Schulen

BAS	Berufsaufbauschule
BFS	Berufsfachschule
BGJ	Berufsgrundbildungs- jahr
BOS/TOS	Berufsober-/Technische Oberschule
BS	Berufsschule

BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
FA	Fachakademie
FGY	Fach- bzw. Berufs- gymnasium
FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
SdG	Schulen des Ge- sundheitswesens

Hochschulen

U	Universität (einschließ- lich Gesamthoch- schulen, Kunsthoch- schulen, Pädagogische Hochschulen, Theolo- gische Hochschulen)
FH	Fachhochschule

Tab. 1: Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zur ISCED 97 und zur 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, Abend-realschulen, Nachholen von Schulabschlüssen des Sekundarbereichs I und Erfüllung der Schulpflicht an beruflichen Schulen, 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, 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 Berufsab-schluss vermitteln (ohne Gesundheits- und Sozialberufe, Erzieherausbildung)
ISCED 4 Postsekundärer nichttertiärer Bereich				
ISCED 44	allgemeinbildend	444	4A	Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen (1-jährig, nach vorheriger Be-rufsausbildung), 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 Studien-berechtigung) ²⁾ , Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (Zweitausbildung nach Erwerb einer Studienberechtigung) ²⁾ , berufliche Programme, die sowohl einen Berufsabschluss wie auch eine Studienberech-tigung vermitteln ²⁾ , Berufsschulen (duales System, Zweitausbildung, beruf-lich), 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⁾

1) Für 8-jährige Bildungsgänge (G8) beginnt die 3-jährige Oberstufe nach der 9. Jahrgangsstufe (Einführungsstufe).

2) Zuordnung der voll qualifizierenden 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.

Fortsetzung Tab. 1

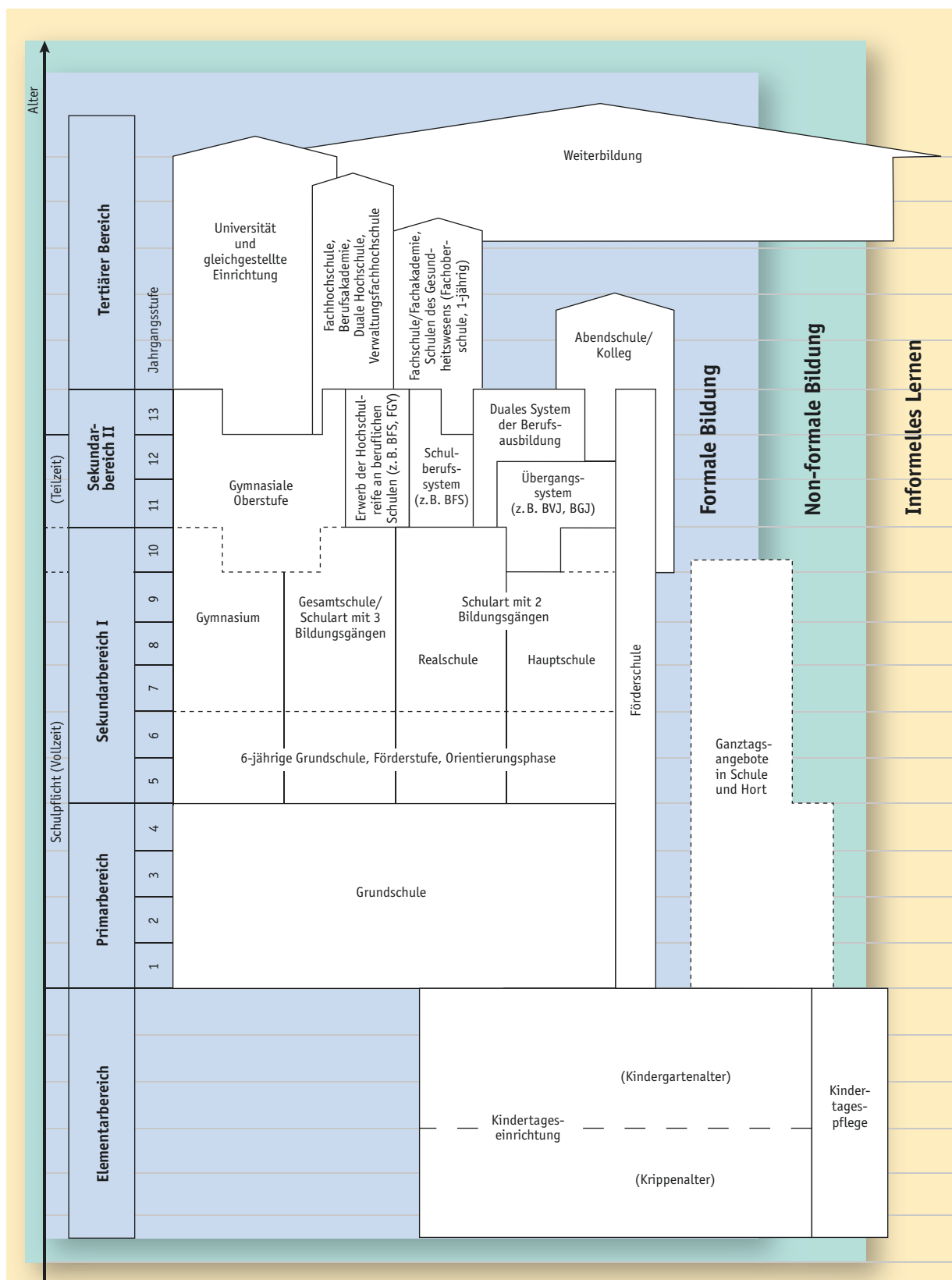
Stufen der „International Standard Classification of Education“ (ISCED)		ISCED 2011 97	Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme“)
ISCED 6 Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm			
ISCED 64 akademisch	645	5A	Bachelorstudiengänge an <ul style="list-style-type: none"> • Universitäten (auch Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen) • Fachhochschulen (auch Ingenieurschulen, Hochschulen (FH) für angewandte Wissenschaften), Duale Hochschule Baden-Württemberg
		5B 5B	<ul style="list-style-type: none"> • Verwaltungsfachhochschulen • Berufsakademien
	645	5A	Diplom-(FH)-Studiengang, Diplomstudiengang (FH) einer Verwaltungsfachhochschule, Diplomstudiengang an einer Berufsakademie, Zweiter Bachelorstudiengang, Zweiter Diplom-(FH)-Studiengang
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	Diplom-(Universität)-Studiengang (auch Lehramt, Staatsprüfung, Magisterstudiengang, künstlerische und vergleichbare Studiengänge)
	747	5A	Masterstudiengänge an <ul style="list-style-type: none"> • Universitäten (auch Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen) • Fachhochschulen (auch Ingenieurschulen, Hochschulen (FH) für angewandte Wissenschaften), Duale Hochschule Baden-Württemberg
		5B 5B	<ul style="list-style-type: none"> • Verwaltungsfachhochschulen • Berufsakademien
	748	5A	2. Masterstudiengang, 2. Diplom (Universität)-Studiengang
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 achtjährige Bildungsgänge (G8) beginnt die dreijährige 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 2016“ informiert nunmehr zum 6. 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: angefangen von der frühkindlichen Bildung über den Schulbereich, die berufliche Ausbildung und die Hochschule bis hin zur Weiterbildung. Auf diese Weise lassen sich für die verschiedenen Akteurinnen und 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 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 sowohl auf das Schulwesen konzentrieren als auch primär die darin tätigen und betroffenen Personen ansprechen, ist Bildungsberichterstattung von Beginn an als systembezogene, evaluative Gesamtschau angelegt und schließt damit auch andere Ergebnisse des Monitorings ein (z. B. aus internationalen Schulleistungsstudien).

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, so untersuchen die inzwischen in der Mehrzahl der Bundesländer vorgelegten Landesbildungsberichte vertiefend die Situation unterhalb der gesamtstaatlichen Ebene. Sie werden zudem in immer mehr Regionen durch eine kommunale Bildungsberichterstattung ergänzt, die die lokalen Besonderheiten hervorhebt. Indem dieser Bericht bundesweite Trends und Entwicklungen in den Vordergrund rückt, kann er dazu beitragen, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung von diesen benötigte Informationen zum Bildungssystem als Ganzem zu liefern. Er wird, wie die Erfahrung mit den bisherigen Bildungsberichten zeigt, aber auch zugleich die Grundlage für Diskussionen bildungspolitischer Art in der Öffentlichkeit darstellen.

Konzeptionelle Grundlagen des Bildungsberichts

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

- Er orientiert sich an einem Bildungsverständnis, dessen Ziele in den drei 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 sowie 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, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen.

- Über das Spektrum der Bildungsbereiche und -stufen hinweg werden unter der *Leitidee der Bildung im Lebenslauf* Umfang und Qualität der institutionellen Angebote, aber auch deren Nutzung durch die Individuen 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. Dies erscheint trotz der damit verbundenen Einschränkungen als der sinnvollste Weg zur Präsentation systematischer, wiederholbarer und empirisch fundierter Informationen. Wichtige Kriterien für die Auswahl von Indikatoren sind die Orientierung an national wie international verfolgten Zielen von Bildung (Benchmarks), die Relevanz der jeweiligen Themen für bildungspolitische Steuerungsfragen, die vorliegenden Forschungsbefunde zu Bildungsverläufen und 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.

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 6. Bildungsbericht nimmt die in den bisherigen Bänden der Jahre 2006 bis 2014 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 2016 eine eigene Informations- und Aussagekraft.

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

Bei Anerkennung der Bedeutung einer kontinuierlichen Fortschreibung von Indikatoren werden im Bildungsbericht 2016 zugleich neue Entwicklungen aufgenommen und innerhalb der Einzelindikatoren berichtet. Aktuelle Studien, wie etwa die Zeitverwendungserhebung 2012/13, werden innerhalb der bestehenden Indikatoren

durch Veränderungen in der Schwerpunktsetzung oder, wie z. B. beim wb-personal-monitor, 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 zugleich den Neuigkeitswert des Bildungsberichts.

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 2016 widmet sich dem Thema „Bildung und Migration“ und greift damit das Schwerpunktkapitel des ersten Bildungsberichts aus dem Jahr 2006 wieder auf. Mit dieser Wiederaufnahme bieten sich vertiefte Möglichkeiten, die Entwicklungen des vergangenen Jahrzehnts bilanzierend zu betrachten. Neben der Frage, welche Veränderungen sich auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zeigen, eröffnen sich aber zugleich weiterführende Analysemöglichkeiten und -bedarfe. Denn die Ausgangslage hat sich in zweierlei Hinsicht verändert: Erstens ergeben sich neue Migrationskonstellationen, z. B. mit Blick auf die Freizügigkeit im Rahmen der EU-Binnenwanderung, insbesondere aber auch durch die anhaltenden Zuwanderungsbewegungen aus Kriegs- und Krisengebieten. Dies erfordert einen noch differenzierteren Blick auf die Bevölkerung mit Migrationshintergrund, als dies noch 2006 möglich war. Zweitens haben sich viele Datengrundlagen zur Beschreibung des Migrationshintergrunds weiterentwickelt. Es bestehen insofern gleichermaßen erweiterte Möglichkeiten und auch Notwendigkeiten, die Situation von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund entlang der Gelenkstellen individueller Bildungsverläufe und vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen sowie institutionellen Rahmenbedingungen vertiefend zu analysieren. Dies nimmt der Bildungsbericht 2016 auf.

Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit der Bildungsberichterstattung

Auch mit diesem 6. Bildungsbericht lassen sich manche Anliegen einer umfassenden Bestandsaufnahme des Bildungswesens und des Bildungserwerbs noch nicht indikatorengestützt darstellen. Der Weiterentwicklung von Indikatoren unter Aufnahme verbesserter, erweiterter oder neuer Datengrundlagen muss daher auch weiterhin besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Weiterarbeit an den konzeptionellen wie empirischen Grundlagen der Bildungsberichterstattung stellt damit eine notwendige Bedingung dar, um die Qualität der Berichte auch zukünftig zu sichern.

Ein besonderes Anliegen der Bildungsberichterstattung bleibt es beispielsweise, individuelle Bildungsverläufe klarer und deutlicher nachzeichnen zu können, um so sehr viel präziser Aussagen über Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen treffen zu können. Mit dem „Nationalen Bildungspanel“ (NEPS), das im letzten wie im vorliegenden Bericht bereits bereichsspezifische Aussagen ermöglicht, stehen zunehmend Informationen zu mehreren Messzeitpunkten und zu wichtigen Bildungsübergängen zur Verfügung. Künftig wird es auch darauf ankommen, Indikatorenansätze zu entwickeln, die nicht nur Übergänge in ihrer Vielschichtigkeit abbilden, sondern auch Auskunft über die Kompetenzentwicklung im Verlauf einer Bildungsstufe, an Schnittstellen zwischen Bildungsstufen oder beim Übergang ins Erwerbsleben geben.

Nicht nur die indikatorengestützte 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 stellt eine Herausforderung für die Berichterstattung dar. Wünschenswert wäre insbesondere eine explizite Integration der Prozessebene, d. h. Indikatoren zur Gestaltung und Qualität der Lehr-Lern-Umgebungen in den Bildungseinrichtungen, aber auch im Bereich des non-formalen und informellen Lernens. Ihre Aufnahme in einen indikatorengestützten Bildungsbericht ist nicht nur mit erheblichem Forschungsbedarf in der Konzeptualisierung, Messung und Bewertung entsprechender Prozessmerkmale verbunden, sondern erfordert auch eine Öffnung der Indikatorik für einen anderen Datentypus, der bislang nur punktuell Eingang in die Berichterstattung gefunden hat (Befragungsdaten auf der Basis von Selbst- oder Fremdeinschätzungen u. Ä.).

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

Wichtige Ergebnisse im Überblick

Mit dem Bildungsbericht 2016 werden – wie in den Vorgängerberichten – bereichsübergreifend der Entwicklungsstand und Fortschritte des Bildungssystems dokumentiert und aktuelle Herausforderungen benannt. Mit dem Thema „Bildung und Migration“ wird das Schwerpunktkapitel des ersten Bildungsberichts aus dem Jahr 2006 erneut aufgegriffen und in einer bilanzierenden Perspektive über die Situation von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund im Bildungssystem informiert (Kap. H). Bevor auf die im Rahmen dieser vertiefenden Analyse gewonnenen Erkenntnisse eingegangen wird, werden zunächst die zentralen Ergebnisse zu übergreifenden Entwicklungen und Perspektiven des Bildungswesens (Kap. A bis G und I) unter den folgenden Fragestellungen resümiert:

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

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

Rahmenbedingungen für Bildung

- **Trotz langfristig rückläufiger Entwicklung leichter Anstieg der Geburtenzahlen in den letzten Jahren:** Waren in Deutschland zuletzt im Jahr 2004 mehr als 700.000 Kinder zur Welt gekommen, wurden 2014 715.000 Geburten verzeichnet; für die nächsten 5 Jahre wird diese Anzahl relativ stabil bleiben. Dies führt kurzfristig zu einem höheren Bedarf an frühkindlichen sowie mittelfristig an schulischen Bildungsangeboten, eine Entwicklung, die durch die aktuelle Zuwanderung schutz- und asylsuchender Familien mit Kindern zudem noch verstärkt wird.
- **Weiter sinkender Bevölkerungsanteil von Familien mit Kindern und Wandel der elterlichen Erwerbsbeteiligung:** Mit 48 % lebt 2014 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. In Westdeutschland leben anteilig mehr Personen in Familien als in Ostdeutschland, wo der Anteil in den letzten 5 Jahren weiter auf 42 % zurückgegangen ist. 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 Vollzeit-erwerbstätigkeit beider Partner. In rund der Hälfte der Paarfamilien ist der Mann in Vollzeit und die Frau in Teilzeit

erwerbstätig. Erwerbsbeteiligung und -umfang steigen erkennbar mit dem Bildungsstand der Partner.

- **Trotz Verringerung des Anteils der Kinder, die in Risikolagen aufwachsen, noch immer mehr als jede bzw. jeder vierte Minderjährige in Risikolagen:** Gegenüber 2006 wachen im Jahr 2014 weniger Kinder in Haushalten mit erwerbslosen Eltern und mit formal gering qualifizierten Eltern auf. Leicht zugenommen hat demgegenüber die finanzielle Risikolage – eine Lebenslage unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze. Der Anteil an Kindern in mindestens einer dieser 3 Risikolagen ist zwar um 4 Prozentpunkte gesunken, liegt aber immer noch bei 27,5 %. Der Anteil mit allen 3 Risikolagen bleibt in etwa stabil bei knapp unter 4 %. Überproportional häufig wachsen Kinder mit Migrationshintergrund – trotz positiver Tendenzen – in derartigen Risikolagen auf.
- **Weitere Anstrengungen nötig, um das Ziel zu erreichen, die Gesamtausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft bis zum Jahr 2015 auf 10 % zu steigern:** Von allen Sektoren wurden 2013 insgesamt 257,4 Mrd. Euro bzw. 9,1 % des BIP (nach vorläufigen Berechnungen 2014 ebenfalls 9,1 %) für Bildung, Forschung und Wissenschaft ausgegeben. 2014 wurden 120,4 Mrd. Euro aus den Nettoausgaben des öffentlichen Gesamthaushalts (ohne Sozialversicherung) in Bildung investiert – der Anteil lag bei 20,3 % und damit leicht über dem Niveau des Vorjahres.
- **Anhaltender Personalzuwachs in Kindertageseinrichtungen und Ersatzbedarf älterer Lehrkräfte im Schulwesen:** Mit 515.000 pädagogisch Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen wurde ein neuer Personalthöchststand erreicht. Dies ist sowohl durch den Ausbau der Ausbildungskapazitäten für die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher bedingt als auch dadurch, dass Beschäftigte in mittleren und älteren Altersgruppen als Wiedereinsteigerinnen und -einsteiger in die Kindertagesbetreuung zurückgekehrt sind. Insbesondere jüngere Fachkräfte sind jedoch mit 43 % überdurchschnittlich befristet angestellt. Im Schulwesen ist weiterhin ein hoher Anteil von über 50-jährigen Lehrkräften zu verzeichnen. Vor allem für die ostdeutschen Länder zeichnet sich bis 2025 ein hoher Neueinstellungsbedarf im Schulbereich ab.
- **Weiterbildung als nur begrenzt professionalisiertes pädagogisches Beschäftigungsfeld:** Der erstmals berichtete Indikator zum Personal in der Weiterbildung weist die Weiterbildung als ein pädagogisches Feld aus mit sehr heterogenen Institutionen, hohen Anteilen an Nebenerwerbstätigkeit sowie einem vergleichsweise niedrigen Durchschnittseinkommen, auch bei den Haupterwerbstätigen – trotz einem relativ hohen Qualifikationsniveau (zwei Drittel aller Erwerbstätigen mit Studienabschluss). Insgesamt bestätigen diese Befunde das in der Wissenschaft seit längerem diskutierte Bild eines semiprofessionellen Beschäftigungsbereichs (begrenzte exklusive fachwissenschaftliche Ausbildung, Laufbahnstrukturen, gemeinsames Berufsethos u. a.).

Bildungseinrichtungen und Bildungsteilnahme

- **Bildungsbeteiligungsquoten der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund haben sich angenähert:** Die Bildungsbeteiligungsquoten sind insgesamt weiter gestiegen, eine Annäherung zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund erfolgte vor allem bei Kindern im Kindergartenalter sowie bei den 16- bis unter 30-Jährigen. Lag die Beteiligungsquote 2005 für 16- bis unter 30-Jährige mit Migrationshintergrund noch deutlich unter jener der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, so nehmen Personen mit Migrationshintergrund 2014 anteilig vergleichbar oft an Bildung teil, allerdings häufiger in niedriger qualifizierenden Bildungsgängen.
- **Weiterhin steigender Bedarf an Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige:** Zwischen 2013 und 2015 wurden fast 90.000 zusätzliche Plätze in der Kindertagesbetreuung geschaffen, sodass die Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von unter 3 Jahren

aktuell auf 51,9 % in Ostdeutschland und 28,2 % in Westdeutschland angestiegen ist. Aufgrund der zeitgleich steigenden Zahl an Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren in der Bevölkerung, der noch nicht gedeckten Bedarfe bei unter 3-Jährigen sowie des Zuzugs von Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien ist neben den qualitativen Herausforderungen von einem weiteren Ausbaubedarf der frühkindlichen Bildungsangebote auszugehen.

- **Längeres gemeinsames Lernen gewinnt im Schulwesen an Bedeutung:** Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die kombinierte Schularten mit mehr als einem Bildungsgang besuchen, hat sich seit 2006 von 700.000 auf 1,1 Millionen erhöht. Der Großteil wird nicht in getrennten Haupt-, Realschul- oder Gymnasialklassen, sondern in integrierter Form unterrichtet. Vor allem Jugendlichen mit niedrigem sozialem Status stehen dadurch mehr direkte Abschlussoptionen an einer Schulart offen. Die Schulen mit mehreren Bildungsgängen bzw. Gesamtschulen machen zudem am häufigsten Ganztagsangebote und weisen höhere Integrationsanteile von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf als andere Schularten.
- **Regionale Unterschiede im Ausbau des Privatschulsektors:** 11 % des Schulangebots werden inzwischen von freien Trägern gestellt, die in Ballungsräumen das öffentliche Schulangebot ergänzen, während sie in ländlichen Regionen teilweise das rückläufige Angebot öffentlicher Schulen ersetzen. Schulen in freier Trägerschaft sind jedoch oftmals kleiner als Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Dabei stammt die Schülerschaft an Privatschulen insbesondere in Großstädten aus sozioökonomisch günstigeren Verhältnissen als an öffentlichen Schulen. Gemessen an den erreichten Abschlüssen unterscheiden sich die Bildungserfolge der Jugendlichen aus Schulen in freier und öffentlicher Trägerschaft allerdings nicht systematisch.
- **Rückläufigkeit der Neuzugänge zu voll qualifizierender Berufsausbildung bei weiterhin hohem Niveau der Studienanfängerzahl:** Die Neuzugänge zu den vollqualifizierenden Sektoren der Berufsausbildung sind weiter rückläufig; erstmals seit 10 Jahren steigt 2015 die Zahl der Neuzugänge zum Übergangssystem (um 7,5 %) wieder an. Auch 2014 ist die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger größer als die der Neuzugänge zum dualen System. Erneut nahm mehr als eine halbe Million Studienanfängerinnen und -anfänger ein Studium auf. Die steigende Zahl an Studienberechtigten, die leicht zunehmende Übergangsquote an die Hochschule sowie mehr internationale Studierende haben dazu beigetragen. Die ostdeutschen Länder gleichen durch Zuwanderung westdeutscher Studierender den demografischen Rückgang ihrer Bevölkerung teilweise aus und entlasten die Hochschulen in Westdeutschland.
- **Deutliche regionale und berufsbezogene Unterschiede in Angebots-Nachfrage-Relation der Berufsausbildung:** In der Angebots-Nachfrage-Relation ist es zu starken regionalen Disparitäten gekommen, die sich am stärksten in einem West-Ost-, aber auch in einem Nord-Süd-Gefälle darstellen. Die Ausbildungschancen für Jugendliche und Rekrutierungschancen für Betriebe unterscheiden sich innerhalb und zwischen den Regionen erheblich. Insbesondere die Ausbildungssituation von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss im Osten hat sich verschlechtert, da die Ausbildungsangebote vor allem des dualen Systems im letzten Jahrzehnt stark rückläufig sind. Von Disparitäten in der Angebots-Nachfrage-Relation sind die Berufe und Berufsgruppen in unterschiedlicher Weise betroffen. Angebotsüberhänge finden sich vor allem in Berufen des Ernährungshandwerks und des Gastgewerbes, Nachfrageüberhänge insbesondere in qualifizierten gewerblich-technischen, kaufmännischen sowie informations- und kommunikationstechnischen Berufen.
- **Mehr internationale Studierende als jemals zuvor:** 18 % der Studienanfängerinnen und -anfänger kommen aus dem Ausland. Sie schreiben sich vermehrt in Master- und Promotionsstudiengänge ein und wählen hier vor allem die MINT-Fächer. Aus

Asien kommt ein wachsender Teil, während der Anteil Studierender aus Osteuropa deutlich zurückgegangen sind. Wie viele internationale Studierende nach dem Abschluss in Deutschland bleiben, ist nicht genau zu ermitteln. Studien zeigen, dass bis zur Hälfte von ihnen (zunächst) in Deutschland bleibt und überwiegend abschlussadäquat beschäftigt ist.

- **Trotz weiter bestehender sozialer Disparitäten positiver Trend in Weiterbildungsteilnahme, vor allem durch (angeordnete) betriebliche Weiterbildung:** Gemessen an der Teilnahmequote an Weiterbildung insgesamt setzt sich die im Bildungsbericht 2014 berichtete positive Entwicklung mit einer Teilnahmequote von 51 % fort. Der positive Trend erreicht erstmals auch die Geringqualifizierten, was durch deren Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung verursacht ist. Über die Hälfte der Teilnehmenden gibt als Teilnahmegrund an, dass sie nur auf betriebliche Anordnung hin erfolgt sei; bei Geringqualifizierten steigt dieser Anteil auf drei Viertel. Wie nachhaltig eine solche, wenig selbstgesteuerte Weiterbildung ist, die sich überwiegend auch auf Kurzzeitmaßnahmen stützt, ist zu diskutieren. Insgesamt werden die sozialen Disparitäten nach Bildungs- und Erwerbsstatus sowie Migrationshintergrund dadurch nicht aufgehoben. Im Gegenteil: Sie bleiben stabil.

Bildungsprozesse

- **Zunehmender Umfang der Kindertagesbetreuung geht nicht zulasten der in der Familie verbrachten Zeit:** Die vertraglich vereinbarten Zeiten der institutionalisierten Kindertagesbetreuung haben sich für alle Altersgruppen weiter erhöht. Mittlerweile werden für 43 % der in Tageseinrichtungen betreuten unter 3-Jährigen in Westdeutschland und für 76 % in Ostdeutschland ganztägige Betreuungszeiten vertraglich vereinbart. Diese Zeiten stimmen allerdings nicht immer mit den Elternwünschen überein und werden häufig auch nicht voll ausgeschöpft. Trotz der zunehmenden Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote durch unter 3-Jährige verbringen Kinder im Alter von 1 und 2 Jahren weiterhin den Großteil des Tages in der Familie. Eltern von unter 6-Jährigen wenden dabei 2012/13 täglich rund 10 % mehr Zeit für die Betreuung ihrer Kinder auf als im Jahr 2001/02.
- **Anhaltender Ausbau des schulischen Ganztagsbetriebs bei weiter hoher Nutzung von außerschulischen Bildungsangeboten und freiwilligem Engagement:** Insgesamt unterbreiten 60 % der Schulen in Deutschland Ganztagsangebote. Dabei dominiert weiterhin das offene Organisationsmodell mit unverbindlicher Teilnahme der Schülerinnen und Schüler, sodass eine über den Tag verteilte Rhythmisierung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten nur selten möglich ist. Insgesamt nimmt mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler Ganztagsangebote in Anspruch und wendet dafür neben den Unterrichtszeiten durchschnittlich knapp 2,5 Stunden pro Woche auf. Mit 5 Stunden pro Woche ist der Zeitaufwand für Bildungsaktivitäten außerhalb der Schule jedoch immer noch doppelt so hoch. Die hohe Bedeutung von Aktivitäten in non-formalen Lernwelten wird auch in der deutlich gestiegenen Engagementquote sowie in der Teilnahme an Freiwilligendiensten sichtbar: Absolvierten 2002 noch etwa 14.000 junge Menschen nach der Schulzeit ein FSJ oder FÖJ, sind mittlerweile fast 90.000 in Freiwilligendiensten aktiv.
- **Ausdifferenzierung der Wege zum Erwerb einer Studienberechtigung:** Neben dem klassischen Weg zum Abitur über das Gymnasium besteht in allen Ländern die Möglichkeit, die Hochschulreife an (zum Teil neu eingeführten) Schulen mit mehreren Bildungsgängen oder an beruflichen Schulen zu erwerben. Bereits jetzt führt der Weg zur Studienberechtigung für rund ein Drittel der Jugendlichen über berufliche Schulen; in manchen Ländern ist es mehr als ein Drittel. Innerhalb der Gymnasien differenzieren sich die Wege zum Abitur ebenfalls weiter aus, da nach der G8-Reform

inzwischen in 6 Ländern wieder an Gymnasien die Möglichkeit gegeben wird, in neun Jahren zum Abitur zu gelangen (G9).

- **Weiter leicht steigende Studiendauer bei insgesamt hoher Studienzufriedenheit:** Trotz der stark gestiegenen Studierendenzahlen ist die mittlere Studiendauer im Bachelorstudium nur leicht auf 7,2 Semester gestiegen. Beim Masterabschluss haben die Studierenden 11,3 Semester an der Hochschule verbracht und damit etwa ein Semester weniger als bei den früheren Abschlüssen (Diplom, Magister). Inwieweit diese Werte immer noch durch den Übergang auf das gestufte Studiensystem beeinflusst sind, ist offen. Die Einschätzungen zur Studienzufriedenheit bleiben positiv, mit Ausnahme der Kritik an der zeitlichen Organisation des Studiums.
- **Zwei Drittel der Bachelorabsolventinnen und -absolventen gehen in ein Masterstudium über:** An den Universitäten scheint der Masterabschluss zum neuen Regelabschluss zu werden, die Übergangsquote liegt hier bei 80 %. Wie bei der Studienentscheidung wirkt sich auch beim Übergang ins Masterstudium die soziale Herkunft aus.
- **Komplementarität von (non-)formalem und informellem Lernen im Erwachsenenalter:** Die Teilhabe an informellem Lernen differiert stark nach Migrationshintergrund, Bildungsstand und Erwerbsstatus sowie nach Teilnahme an non-formaler Weiterbildung. Dies zeigt, wie stark die Komplementarität zwischen informellem Lernen und Erfahrungen in formalisierten Lernumgebungen ist. In die gleiche Richtung verweisen die Zusammenhänge zwischen informellen Lernaktivitäten und dem Kompetenzniveau in Lesen und in Alltagsmathematik.

Bildungsergebnisse und -erträge

- **Weiterhin etwa ein Viertel der 5-Jährigen mit Sprachförderbedarf im Deutschen:** Auch wenn es zahlreiche Initiativen im Bereich der sprachlichen Bildung gab, ist der Anteil an sprachförderbedürftigen Kindern seit einigen Jahren in etwa konstant geblieben. Insbesondere Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Schulabschluss sowie mit nicht deutscher Familiensprache werden vermehrt als sprachförderbedürftig diagnostiziert. Zudem werden diese Kinder häufiger verspätet eingeschult.
- **Weniger kompetenzschwache Jugendliche, wenngleich ihr Anteil deutlich über dem Anteil der Jugendlichen ohne Abschluss liegt:** Leistungsverbesserungen zeigen sich seit der ersten PISA-Erhebung vor allem für Jugendliche aus sozioökonomisch schwachen Elternhäusern, mit einem Fortschritt von mehr als einem Lernjahr in der Lesekompetenz. Die Risikogruppe der leseschwachen 15-Jährigen ist 2012 mit 15 % um 8 Prozentpunkte kleiner als noch 2000. Demgegenüber verlassen nur 6 % die Schule, ohne zumindest einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dies deutet auf einen nennenswerten Anteil unter den Jugendlichen mit Abschluss hin, der allenfalls basale Lesefähigkeiten besitzt und am Ausbildungsmarkt Schwierigkeiten haben dürfte.
- **Bei Vertragsauflösungsquoten starkes Gefälle zwischen Berufen:** Bei den Vertragsauflösungsquoten im Ausbildungsverlauf zeigt sich ein starkes Gefälle zwischen Berufen – mit den höchsten Quoten bei handwerklichen Berufen (über 40 %). Nach Personenmerkmalen betrachtet sind die Vertragsauflösungsquoten bei ausländischen Auszubildenden bis zu 50 % höher als bei deutschen. Auch Auszubildende, die vor der Ausbildung Übergangsmaßnahmen besucht haben, weisen überdurchschnittliche Vertragsauflösungsquoten auf.
- **Verbesserte Arbeitsmarktergebnisse der Ausbildung bei anhaltend erhöhten Risiken in Ostdeutschland und für Ausländerinnen und Ausländer:** Die Übernahmequoten nach Ausbildungsabschluss sind in den ostdeutschen Ländern gestiegen und nähern sich denen in Westdeutschland immer mehr an. Für Ausbildungsabsolventinnen und

-absolventen in Ostdeutschland und für Ausländerinnen und Ausländer, insbesondere aus europäischen Staaten außerhalb der EU, Afrika und Asien, bleiben nicht nur überdurchschnittlich hohe Arbeitsmarktrisiken: Sie erreichen auch nach Ausbildungsabschluss im Durchschnitt niedrigere Einkommen.

- **Einmündung in Erwerbstätigkeit vom Studienabschluss abhängig:** Nach einem Masterabschluss wird häufiger eine abschlussangemessene Erwerbstätigkeit ausgeübt als nach dem Bachelorabschluss. Insgesamt bleibt das Arbeitslosigkeitsrisiko für Hochschulabsolventinnen und -absolventen gering.
- **Ungünstigere Resultate bei Maßnahmen zur Förderung beruflicher Weiterbildung im Osten, für Ausländerinnen und Ausländer sowie für Geringqualifizierte:** Bei der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung, für die allein objektiv gemessene und belastbare Daten über Resultate vorliegen, variieren die Weitereingliederungsquoten nach Beendigung der Maßnahmen regional stark zwischen den ost- und westdeutschen Ländern. Nach personenbezogenen Merkmalen sind niedrigere Eingliederungseffekte bei ausländischen Personen und bei Geringqualifizierten festzustellen.

Zum Schwerpunktthema „Bildung und Migration“

- **Leichter Anstieg des Anteils der Menschen mit Migrationshintergrund bei starken regionalen Disparitäten:** Insgesamt wiesen im Jahr 2013 16,5 Millionen Menschen bzw. 21 % der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund auf und damit etwas mehr als im Jahr 2005 (19 %). Vor allem der Anteil der Menschen aus EU-Mitgliedstaaten hat sich seither erhöht. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund verteilt sich allerdings nicht gleichmäßig über die Länder: Der Großteil (96 %) lebt in den westdeutschen Ländern sowie in Berlin. Die Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Menschen ist in den letzten drei Jahren erstmals wieder vergleichbar hoch wie in den 1990er-Jahren.
- **Heterogene Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund:** Die Zusammensetzung der Menschen mit Migrationshintergrund nach Alter, Herkunft, Migrationsgenerationen und sprachlichen Kompetenzen im Deutschen verändert sich stetig. So ist z. B. der Anteil der Kinder unter 10 Jahren mit Migrationshintergrund inzwischen auf über ein Drittel der altersgleichen Bevölkerung gewachsen; in einzelnen Ballungszentren liegt dieser Anteil bei mehr als 50 %.
- **Junge Menschen mit Migrationshintergrund leben häufiger in Risikolagen:** Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind zu einem Fünftel von mindestens einer Risikolage betroffen. Mit Migrationshintergrund liegt der Anteil deutlich höher: in der 1. Generation bei 55 % und in der 2. Generation bei 42 %.
- **Migrationsspezifische Segregationstendenzen in Kindertageseinrichtungen und Schulen:** Über ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache besucht Kindertageseinrichtungen, in denen die Mehrheit der Kinder zu Hause ebenfalls kaum oder wenig Deutsch spricht. Vor allem in Ballungszentren wie Berlin, Frankfurt a. M. oder München betrifft dies mehr als die Hälfte aller Kinder mit nicht deutscher Familiensprache. Ähnliche Segregationstendenzen sind im Schulwesen sichtbar. Allerdings stehen dort geringere Kompetenzen – unabhängig vom Migrationsanteil – in einem engen Zusammenhang mit einer Verdichtung von sozioökonomischen Risikolagen in den Klassen bzw. an den Schulen.
- **Zunehmende Bildungsbeteiligung von jungen Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund:** Der Anteil an unter 3-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen hat sich seit 2009 verdoppelt, liegt mit 22 % allerdings immer noch unter den Anteilen von Kindern ohne Migrationshintergrund (38 %). Im Schulwesen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an niedriger qualifizierenden Schularten deutlich überrepräsentiert. Wird jedoch der sozioöko-

nomische Hintergrund berücksichtigt, so besuchen 15-Jährige mit und ohne Migrationshintergrund 2012 zu vergleichbaren Anteilen die jeweiligen Bildungsgänge, was einer Verbesserung der Situation seit dem Jahr 2000 entspricht. Auch der Anteil der Studienberechtigten mit und ohne Migrationshintergrund, die ein Studium aufnehmen, liegt etwa auf gleichem Niveau.

- **Die in der Familie gesprochene Sprache sowie die Migrationsgeneration stehen bei Kindern vor der Einschulung in einem deutlichen Zusammenhang mit den Wortschatzkompetenzen im Deutschen:** Dadurch erlangt die sprachliche Bildung in den Kindertageseinrichtungen für Kinder, die darauf angewiesen sind, die deutsche Sprache innerhalb des Bildungssystems zu erlernen, einen sehr hohen Stellenwert.
- **Verbesserung der Kompetenzen von Lernenden mit Migrationshintergrund:** Vor allem im Sekundarbereich haben sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verbessert. Die gleichwohl bestehenden Kompetenzrückstände gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund stehen in einem engeren Zusammenhang mit sozioökonomischen Faktoren als etwa mit der Familiensprache oder dem Geburtsland der Eltern. Die im Sekundarbereich zu beobachtenden Kompetenzzuwächse sind insbesondere auf verbesserte Leistungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem (und mittlerem) sozioökonomischen Status zurückzuführen.
- **Fast ein Viertel der Auszubildenden im dualen und Schulberufssystem mit Migrationshintergrund:** Seit 2005 ist der Anteil der Auszubildenden mit Migrationshintergrund bis 2013 auf 24 % angestiegen. Der größte Anteil kommt aus europäischen Staaten außerhalb der EU (Türkei, Staaten des Westbalkans und der russischen Föderation); der Rest verteilt sich auf EU-15, die übrigen EU-28-Staaten und Asien zu jeweils 4 %.
- **Hohe regionale Disparitäten bei ausländischen Neuzugängen zur Berufsausbildung:** Bei den Neuzugängen zur beruflichen Bildung kommt es zu einer erheblichen Ungleichverteilung zwischen den Regionen, nicht nur anhaltend zwischen ost- und westdeutschen Ländern, sondern innerhalb Westdeutschlands auch zwischen Stadtstaaten und Ballungszentren auf der einen sowie Flächenstaaten auf der anderen Seite.
- **Weiterhin deutlich geringere Beteiligungsquote von Personen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung:** Auch 2014 ist die Quote der Weiterbildungsteilnahme von Migrantinnen und Migranten nur halb so groß (8 %) wie die der Personen ohne Migrationshintergrund (16 %). Besonders niedrige Quoten weisen Zugewanderte aus der Türkei (4,5 %) und dem ehemaligen Jugoslawien (6,6 %) auf.
- **Anhaltende Disparitäten zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen bei den erreichten Schulabschlüssen, im Hochschulsystem aber kaum noch Unterschiede:** Ausländische Jugendliche verlassen nach wie vor mehr als doppelt so häufig das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss und erreichen dreimal seltener die Hochschulreife. Sind sie einmal im Hochschulsystem, so zeigen sich jedoch nur relativ geringe Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund bei den Übergängen nach dem ersten Studienabschluss. In der beruflichen Ausbildung sind die Vertragsauflösungsquoten bei ausländischen Auszubildenden bis zu 50 % höher als bei deutschen.
- **Erhöhter Personaleinsatz in Gruppen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Migrationsanteil:** Einige Länder stellen zusätzliche Mittel für Kindertageseinrichtungen zur Verfügung, wenn sie Kinder mit Migrationshintergrund betreuen oder die Einrichtung von einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besucht wird. Dies spiegelt sich in einigen westdeutschen Ländern in einem verbesserten Personalschlüssel wider. Insbesondere in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren verbessert sich der Personalschlüssel, je höher der Anteil an Kindern ist, die zu Hause kein oder wenig Deutsch sprechen.

- **Sprachförderung im frühkindlichen Bereich und in der Schule wichtiger Teil der Bildungsarbeit:** Seit 2008 haben sich die Länder verpflichtet, die sprachliche Bildung im Rahmen der pädagogischen Konzepte in Tageseinrichtungen zu implementieren. Darüber hinaus existieren in 12 Ländern unterschiedliche Sprachfördermaßnahmen für als förderbedürftig diagnostizierte Kinder vor der Einschulung. Im Schulalter werden sowohl länderspezifisch als auch kommunal sehr unterschiedliche Angebote bereitgestellt, in denen Kinder und Jugendliche Deutsch als Zweitsprache erlernen können. Im Lehramtsstudium ist die Förderung von Deutsch als Zweitsprache zumindest in 9 Ländern vorgesehen.
- **Die Anerkennung von Kompetenzen und Zertifikaten variiert zwischen den Ländern, und Anerkennungsverfahren sind nicht formal festgelegt:** Auf welchem Sprachniveau Kinder und Jugendliche die deutsche Sprache beherrschen sollten, ist bisher nicht einheitlich geregelt. Im Schulbereich greifen die Länder seit 2012 zunehmend auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz zurück. Im Hochschulbereich gilt, dass die internationalen Studierenden die gleichen Voraussetzungen erfüllen müssen wie Studienberechtigte, die das Bildungssystem in Deutschland durchlaufen haben. Die Anerkennungs- und Zulassungsentscheidungen treffen die Hochschulen.

Zentrale Herausforderungen

Das deutsche Bildungssystem zwischen Bildungsexpansion und -integration

In einer Vielzahl von Bildungsbereichen sind in den vergangenen Jahren wichtige strukturelle Veränderungsprozesse eingeleitet worden: vom Ausbau der frühkindlichen Bildungsangebote über Ganztagschulen bis hin zu schulstrukturellen Veränderungen im Sekundarbereich I sowie zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Bereits im Bildungsbericht 2014 wurde darauf verwiesen, dass bei allen strukturellen Veränderungsbestrebungen Fragen nach der Qualität und den Effekten, etwa für Lernergebnisse, nicht aus dem Blick geraten dürfen. Die hier vor 2 Jahren im Bildungsbericht aufgeworfenen Fragen bleiben aktuell.

Die in diesem Bildungsbericht präsentierten Befunde verdeutlichen, dass weite Teile des Bildungssystems mit großen Anforderungen konfrontiert sind, seien sie intendiert, wie das Ziel des Abbaus sozialer Disparitäten beim Bildungserfolg, seien sie begründet in langfristigen Trends, wie der weiter anhaltenden Bildungsexpansion. Hinzu treten aktuell neue Herausforderungen aufgrund nicht vorhersehbarer Ereignisse, wie der zunehmenden Zuwanderung von Menschen, die in Deutschland Schutz und Asyl suchen. Vor diesem Hintergrund sind die 5 Handlungsfelder erneut zu nennen, die im Bildungsbericht 2014 als zentrale Herausforderungen benannt wurden: (1) die Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung, (2) die Weiterentwicklung der Ganztagsangebote in Schule und Hort, (3) die Organisation des Übergangs von allgemeinbildender Schule zur Berufsausbildung, (4) das Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschulbildung sowie (5) die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems. Diese Herausforderungen haben aufgrund der aktuellen Entwicklungen noch an Bedeutung gewonnen.

Resümiert man bereichsübergreifend die Ergebnisse dieses Bildungsberichts unter dem Gesichtspunkt von Handlungsbedarfen für Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen, so zeichnen sich die folgenden zentralen Herausforderungen ab:

Anhaltende Expansion zu höherer Bildung und Probleme im unteren Qualifizierungsbereich

Zu betonen ist, dass die Nachfrage nach formal höher qualifizierenden Bildungszertifikaten in Deutschland ungebrochen hoch ist und weiter steigt. Der Bildungsstand der Bevölkerung hat sich in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich verbessert, es werden mehr allgemeinbildende und berufsqualifizierende Bildungszertifikate erworben. Der Anteil von Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung oder einem Studienabschluss ist weiter gestiegen und wird sich voraussichtlich auch weiter erhöhen.

Demgegenüber stehen Jugendliche und junge Erwachsene, die maximal einen Hauptschulabschluss erwerben oder ohne eine berufliche Qualifikation in das Erwerbsleben starten. Diese Gruppen sind trotz positiver Entwicklungen weiterhin zu groß und steigen in jüngster Zeit aufgrund der von Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden auch wieder an. Hinzu kommt, dass Personen aus sozial weniger begünstigten Familien sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der formal gering oder nicht Qualifizierten überdurchschnittlich stark vertreten sind. An den Effekten steigender Bildungsbeteiligung partizipieren demnach nicht alle gleichermaßen.

Auf die Gruppe der formal gering oder nicht Qualifizierten ist daher in Zukunft verstärkt der bildungspolitische Blick zu richten. Aufgrund der Langzeitwirkungen von fehlenden Bildungszertifikaten für die Ausgestaltung des eigenen Lebensverlaufs und zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe am kulturellen Leben gehört die Reduktion der Zahl formal gering qualifizierter Menschen sowohl im allgemeinbildenden als auch im beruflichen Bereich nach wie vor zu den zentralen Herausforderungen

von Bildungspolitik und Bildungspraxis. Zuallererst geht es darum, die Zahl der Jugendlichen, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne einen qualifizierten Schulabschluss verlassen, weiter substanziell zu verringern. Dabei geht es in besonderer Weise um die Neugestaltung der Schnittstelle zwischen erstem allgemeinbildendem (Haupt-)Schulabschluss, Berufsvorbereitung im Übergangssystem und Berufsausbildung. Diese Schnittstelle erhält auch in Anbetracht einer hohen Zahl an Schutz- und Asylsuchenden, die aufgrund ihrer vorhandenen Qualifikationen stärker auf Anpassungs- und Brückenmaßnahmen angewiesen sein dürfte, einen neuen Stellenwert: Um Übergänge zu ermöglichen, wird es von besonderer Bedeutung sein, angepasste und angemessene Anschlussmöglichkeiten für Bildungsverläufe zu entwickeln und Sackgassen zu vermeiden.

Soziale Disparitäten als bekanntes, anhaltendes Strukturproblem

Die Frage der sozialen Selektivität bleibt nach wie vor aktuell. Seit längerer Zeit ist dieser Befund unbestritten, hinreichend belegt und bleibt als eine der dringlichsten Herausforderungen bestehen. Dass es dem Bildungssystem in Deutschland trotz beträchtlicher Bemühungen in Bildungspraxis und Bildungspolitik auch bei erkennbaren Fortschritten noch nicht gelungen ist, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachhaltig aufzubrechen, verweist erneut auf den besonderen Handlungsbedarf, der es erforderlich macht, Lösungsansätze über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg zu konzipieren.

Vor allem die vertiefte Befassung mit der Lage von Personen mit Migrationshintergrund in diesem Bericht zeigt noch einmal, dass und an welcher Stelle besondere Probleme auftreten. Die Integration von Schutz- und Asylsuchenden in die deutsche Gesellschaft und die besondere Rolle, die zunächst dem Bildungssystem, im Weiteren aber auch dem Beschäftigungssystem zukommt, wird zentrale Aufgabe aller im Bildungs- und Ausbildungssystem Verantwortlichen sein – und das nicht nur kurzfristig und unabhängig davon, wie sich die Zuwanderung künftig entwickeln wird. Unbestritten ist (wie auch die Beschlüsse der Länder in der KMK zeigen), dass für die Bewältigung dieser neuen Aufgaben für das Bildungssystem zusätzliche Ressourcen notwendig sind. Dabei werden die Angemessenheit der Maßnahmen und der Erhalt der geltenden Standards bei gleichzeitiger Flexibilität im Umgang mit Zuwanderung neue und bisher unbekannte Anforderungen an alle Beteiligten stellen, die auch Rückwirkungen auf die bestehenden Strukturen des jetzigen Bildungssystems mit einschließen. Insellösungen für diese Personengruppe – obgleich sie temporär notwendig sind – können nicht als Dauerperspektive angesehen werden.

Regionale Disparitäten als bekanntes, sich verschärfendes Strukturproblem

Regionale Differenzen prägen sich innerhalb Deutschlands immer stärker aus; auch das Bildungssystem ist von der Unterschiedlichkeit der Entwicklungen gezeichnet. Das Problem regionaler Disparitäten zeigt sich zunächst darin, dass der Inhalt dessen, was in den verschiedenen Bildungsbereichen jeweils als Region zu definieren ist, unterschiedlich bestimmt werden muss: Ist es in der frühkindlichen Bildung und Grundschule noch das engere Wohnumfeld, so erweitert sich die Region im Bereich der Sekundarschule. Für die berufliche Bildung ist in diesem Zusammenhang der Blick eher auf strukturell verknüpfte Wirtschaftsräume zu richten, bei denen Ländergrenzen keine Relevanz haben müssen. Für den Hochschulbereich sind je nach Hochschultyp unterschiedliche Ansätze zu wählen.

Die Verschiedenartigkeit der Entwicklungen in den einzelnen Regionen wird nicht nur durch das Vorhandensein von Bildungseinrichtungen geprägt, ökonomische und sozialstrukturelle Faktoren wirken hier vielfach stärker. Deswegen kommt den

Auswirkungen der regionalspezifischen Rahmenbedingungen für das Handeln der Bildungseinrichtungen und des pädagogischen Personals eine besondere Bedeutung zu. Unterschiede zu erkennen und auf sie ausgleichend zu reagieren, bleibt eine zunehmend wichtiger werdende Anforderung für alle Beteiligten in Bildungspolitik und Bildungspraxis.

Verschiebungen in der Qualifikationsstruktur

Die öffentliche Debatte in Deutschland hat in den vergangenen Jahren das Verhältnis zwischen dualer Ausbildung und Hochschulbildung verstärkt thematisiert, nachdem sich der im Bildungsbericht 2014 aufgezeigte Trend einer Verschiebung der Schulabsolventenströme zum Hochschulstudium als stabil herausgestellt hat. Hier ist weiterhin auf notwendige Differenzierungen zu drängen und der Frage nachzugehen, ob und wie weit neue Segmentationslinien und soziale Disparitäten im Zusammenhang von beruflicher Bildung und Hochschulbildung entstehen. Dabei wird zu klären sein, welche Auswirkungen dieser Trend sowohl für die berufliche Ausbildung als auch für das Hochschulsystem insgesamt hat, inwieweit neue Formen von Differenzierungen in beiden Bereichen Platz greifen und zu neuen Ausbildungsstrukturen führen: z. B. duale Hochschulstudiengänge, neue Formen der Durchlässigkeit und des Hochschulzugangs. Die weiterhin verstärkte Nachfrage nach formal höher qualifizierenden Bildungszertifikaten kann darüber hinaus für die Aufnahme einer Berufsausbildung eine besondere Herausforderung darstellen, wenn damit – zumindest in ausgewählten Berufssegmenten – das Abitur zur Basisqualifikation wird. Zentral erscheint, wie eine neue Balance zwischen wissenschaftlichen und berufspraktischen Anforderungen gefunden werden kann. Schließlich erscheint es angezeigt, genau zu beobachten, wie sich bei einem anhaltenden Trend zum Hochschulstudium die Übergangs- und Berufsperspektiven für die Absolventinnen und Absolventen der unterschiedlichen Ausbildungsabschlüsse entwickeln.

Bedarfsgerechtigkeit des öffentlichen Bildungssystems als Problem

Die Bereitstellung einer Lernumgebung, die den zunehmend heterogenen Qualifikationsbedarfen und -wünschen Rechnung trägt, erfordert besondere Anstrengungen. Dies schließt Lernarrangements und Lernmaterialien ebenso ein wie qualifiziertes Personal – lehrendes, beratendes und unterstützendes.

Die in letzter Zeit zunehmenden (vor allem privaten) Initiativen zur Gründung von Schulen und Entwicklung von Studiengängen deuten auf Mängel in der Bedarfsgerechtigkeit der öffentlichen Bildungsinfrastruktur hin. Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungsforschung sind aufgefordert, dieser Entwicklung verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen. Zu untersuchen ist dabei auch, ob durch die Zunahme privater Bildungseinrichtungen und Bestrebungen von Teilen der Wirtschaft, durch Gründung von oder Beteiligung an Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs stärker unternehmensspezifische Belange zu verankern, eine Dynamik institutioneller Heterogenisierung freigesetzt wird, die zur Erweiterung von Bildungsoptionen, aber auch zu neuen sozialen Segmentationsprozessen im Bildungswesen führen kann. Auf die Prozesse institutioneller Heterogenisierung zu achten, wird verstärkt Aufgabe aller an Bildung Beteiligten sein – mit Blick darauf, ob die demokratische Legitimation und die gesellschaftliche Integrationsfunktion des Bildungssystems erhalten und zugleich gestärkt wird.

Migration als multidimensionale Herausforderung und Chance

Eine große Herausforderung für Bildung und Ausbildung wird die gesellschaftliche Integration der infolge der Krisen- und Kriegsentwicklungen nach Deutschland

geflohenen und fliehenden Schutz- und Asylsuchenden sein. Dabei ist nicht nur die Bildungs-, sondern auch die Sozial- und Arbeitsmarktpolitik gefragt. Die aktuellen Zuwanderungszahlen sollten nicht dazu verleiten, das Thema Migration ausschließlich unter der Perspektive der Schutz- und Asylsuchenden zu betrachten: Die Herausforderungen bei der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, vor denen Deutschland schon seit Jahrzehnten steht, bleiben aktuell und gewinnen durch die neue Zuwanderung zusätzliches Gewicht.

Zur Bewältigung dieser Herausforderungen liefern die Befunde des Schwerpunktthemas Anknüpfungspunkte: Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund ohne einen allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsabschluss konnte reduziert und das Kompetenzniveau der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessert werden, auch wenn der Unterschied zu Personen ohne Migrationshintergrund unübersehbar bleibt.

Die positiven Bildungseffekte sind ermutigend. Zugleich müssen die weiter bestehenden Bildungsdisparitäten zu den Personen ohne Migrationshintergrund Ansporn zu verstärkten Bildungsbemühungen bleiben. Dabei können weitere Befunde des Schwerpunktthemas hilfreich sein: Migration ist kein isolierter und einheitlicher Sachverhalt, sondern wirkt bei Bildungsprozessen immer mit anderen Merkmalen zusammen, vor allem der sozioökonomischen Situation der Familien. Der Abbau migrationsspezifischer Disparitäten muss daher immer auch den Abbau sozialer Ungleichheiten in den Blick nehmen.

Die zumindest in Teilen – auch, aber nicht ausschließlich auf migrationsspezifische Entwicklungen zurückzuführende – wachsende Heterogenität von Lerngruppen in den verschiedenen Bildungskontexten sollte künftig verstärkt im Blick behalten und auf damit einhergehende besondere Bedarfe der pädagogischen Praxis und der Ausbildung des pädagogischen Personals geachtet werden. Die Vielfalt der Migrationspopulation, die nicht nur als Herausforderung, sondern immer auch als Potenzial betrachtet werden kann (z. B. internationale Netzwerke, Mehrsprachigkeit), legt der Bildungs-, Familien- und Ausbildungspolitik nahe, differenzierte Lösungen im Rahmen der Regelangebote der Bildungsinstitutionen zu entwickeln. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Situation von Bildungsteilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund nicht grundsätzlich. Daher lassen sich aus den Herausforderungen durch Migration auch Gewinne für das Bildungs- und Ausbildungssystem insgesamt ziehen.

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen



In Anknüpfung an die früheren Bildungsberichte werden in diesem Kapitel wesentliche Rahmenbedingungen für das Bildungswesen betrachtet. Hierbei sind neben der aktuellen Situation auch längere Zeiträume zu analysieren, in denen sich gesellschaftliche Veränderungen vollziehen. Aus den Bereichen der Demografie, der Wirtschaft, der Erwerbstätigkeit und der Familien- und Lebensformen werden relevante Entwicklungen vorgestellt.

Die langfristigen demografischen Veränderungen und die Zuwanderung der letzten Jahre stellen das Bildungswesen vor Herausforderungen (A1). Der bisher kontinuierliche Rückgang der Bevölkerungsgröße wird aktuell insbesondere durch den stark positiven Zuwanderungssaldo (vgl. H) aufgehalten, sodass sogar ein leichtes Wachstum zu verzeichnen ist. Die Anzahl der Geburten hat sich auf einem niedrigen Niveau stabilisiert.

Eine starke Zuwanderung aus dem Ausland ist insbesondere von Personen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren zu beobachten. Zusammen mit dem großen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund unter den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die bereits in Deutschland leben, stellen sie einen nicht unerheblichen und weiter steigenden Anteil der Personen in den Bildungsinstitutionen. Abhängig von der Integrationssituation sind Modifikationen in Ausstattung und Ressourcen des Bildungswesens notwendig.

Die wirtschaftliche Entwicklung und die finanzielle Situation der öffentlichen Haushalte sind wesentliche Rahmenbedingungen für die Ausstattung des Bildungswesens mit Ressourcen (A2). Die Entwicklung ist dabei abhängig von unterschiedlichen Faktoren wie etwa der Finanzpolitik, der Staatsverschuldung (und der Schuldenbremse), den konjunkturellen Bedingungen und den Sozialleistungen. Innerhalb Deutschlands bestehen hinsichtlich der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit weiterhin große

Unterschiede zwischen den Ländern, was nicht ohne Einfluss auf die regional zur Verfügung stehenden Ressourcen für das Bildungswesen bleibt.

Die Erwerbstätigkeit ist eng an die demografische Entwicklung und die arbeitsmarktinhärenten Strukturen gekoppelt (A3). Aktuell gehen geburtenstarke Jahrgänge von der Erwerbs- in die Nacherwerbsphase über, was zu einem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften führen könnte (vgl. E2). Stand im letzten Bericht die Erwerbstätigkeit der Alleinerziehenden im Fokus, werden hier die Erwerbsstrukturen in Paarfamilien unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede, des Bildungsstands der Eltern sowie des Migrationsstatus näher betrachtet. Es wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung das in Westdeutschland über Jahrzehnte übliche „männliche Alleinverdienermodell“ derzeit noch hat, ob sich die Rollen der Geschlechter angenähert oder vertauscht haben und wie sich die Anzahl und das Alter der Kinder auf das Erwerbsleben der Eltern auswirken.

Ein weiterer für das Bildungssystem und die Bildungsbiografien zentraler Faktor sind die Lebens- und Familienformen, in denen die Kinder aufwachsen, da die Familie noch vor Kindertagesbetreuung und Schule die erste Lernumgebung darstellt (A4). Die Analyse der Risikolagen richtet sich auf die finanzielle Situation der Haushalte hinsichtlich ihrer Armutsgefährdung und die Erwerbslosigkeit der Eltern als mögliches soziales Risiko. Als dritter Indikator für eine potenzielle Gefährdung einer erfolgreichen Bildungskarriere der Kinder wird der Bildungsstand der Eltern angesehen – und in diesem Zusammenhang fehlende formale schulische und/oder berufliche Qualifikationen. Die Analyse dieser Risikolagen – auch in regionaler Gliederung und nach Migrationshintergrund differenziert – zeichnet die aktuelle Situation und die Entwicklungen in den letzten Jahren nach.

Demografische Entwicklung

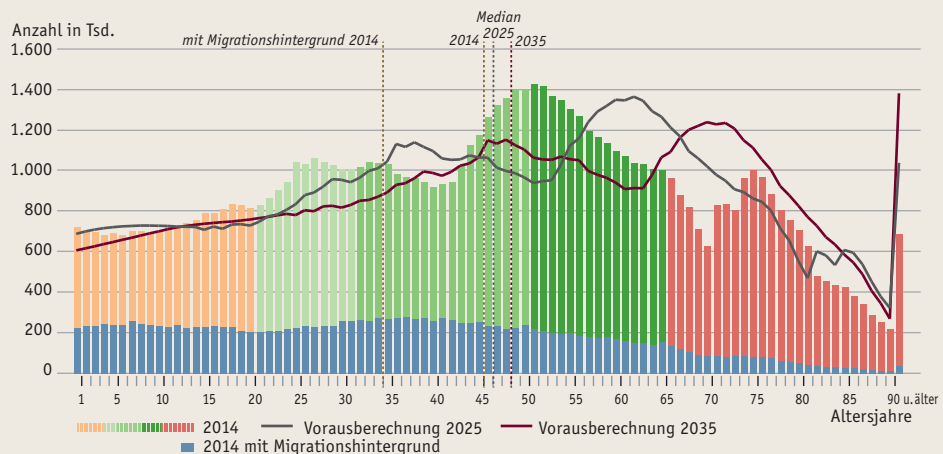
Die demografische Entwicklung der Bevölkerung nimmt bei der Beschreibung des Bildungssystems einen besonderen Stellenwert ein, gibt sie doch Aufschluss über die aktuelle und zukünftige Stärke bildungsrelevanter Altersgruppen, an denen sich Planungen orientieren müssen. In diesem Zuge sind insbesondere die Geburten und auch die Zu- und Fortzüge junger Menschen interessant, da sich an diesen Zahlen die vorschulischen Angebote und die sich anschließenden Bildungsbereiche ausrichten müssen.

Geburtenentwicklung

Zahl der Geburten stabilisiert sich auf niedrigem Niveau

Seit mehreren Jahren liegt die zusammengefasste Geburtenziffer^M in Deutschland bei knapp über 1,4 Kindern. Für eine konstante Bevölkerungszahl (ohne Betrachtung von Wanderungseffekten) wäre eine Geburtenziffer von 2,1 Kindern erforderlich, die zuletzt zu Beginn der 1960er-Jahre in Westdeutschland erreicht wurde. Solange die Geburtenziffer unter diesem Bestandserhaltungsniveau liegt, setzt sich die rückläufige Entwicklung der Bevölkerungsgröße immer weiter fort. Die geringen Geburtenzahlen führen zwangsläufig zu einer Verringerung der Anzahl potenzieller Mütter in der nächsten Generation („Echo-Effekt“). Die Anzahl potenzieller Mütter, also von Frauen im Alter zwischen 18 und 40 Jahren, lag 1994 bei rund 13,0 Millionen und 2014 bei 10,4 Millionen. Ab 2011 lässt sich erstmals seit 1997 ein Anstieg der Geburtenzahlen feststellen: Ausgehend von knapp 662.700 Geburten (2011) erhöhte sich die Anzahl auf rund 673.500 in 2012 und im Jahr 2013 auf rund 682.000 Geburten. 2014 wurden etwa 714.900 Geburten verzeichnet. Damit deutet sich eine erhöhte Nachfrage an Betreuungsangeboten für unter 6-Jährige an, die zukünftig in den schulischen Bereich übergehen (vgl. C2, D1).

Abb. A1-1: Bevölkerungsstruktur Deutschlands 2014 sowie Ergebnisse der Vorausberechnung für 2025 und 2035 nach Altersjahren (Anzahl)



Lesebeispiel: Im Jahr 2014 haben von den 1.006.078 30-Jährigen rund 260.000 einen Migrationshintergrund. Diese 30-Jährigen werden im Jahr 2025 (schwarze Linie) 41 Jahre alt sein und 10 Jahre später, im Jahr 2035 (rote Linie), das 51. Lebensjahr erreicht haben. Die geringe Sterblichkeit in dieser Zeitspanne wird im Wesentlichen durch Zuwanderung ausgeglichen, sodass die Anzahl der Personen mit rund einer Million relativ konstant bleibt. Für 2014 liegt das Medianalter der Bevölkerung bei 45 Jahren; das heißt, dass 50 % der Bevölkerung 45 Jahre und älter sind. Dieser Durchschnitt wird in den kommenden Jahren voraussichtlich steigen: im Jahr 2025 würde er bei 46 Jahren, 2035 bei 48 Jahren liegen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik 2014, Mikrozensus 2014, 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung^M

Vergleicht man die Anzahl der Geburten von Frauen deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit, zeigt sich, dass ausländische Frauen mit durchschnittlich 1,9 nach wie vor mehr Kinder bekommen als deutsche Frauen (1,4). Allerdings hat sich die Differenz in den letzten 25 Jahren von 0,8 auf gut 0,5 deutlich verringert (**Tab. A1-1A, Tab. A1-2A**).

Geburtenziffer bei Frauen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit höher

Außenwanderungen

Der Wanderungssaldo – die Differenz von Zu- und Abwanderung – weist seit 2010 eine positive Tendenz auf. Lag er im Jahr 2010 mit annähernd 128.000 Personen leicht im Plus, ist im Jahr 2014 mit 550.483 Personen eine deutliche Zunahme zu verzeichnen (darunter Saldo für Personen aus den EU-28-Staaten 304.016 Personen, für Personen aus den OECD-Ländern 152.446 Personen). Nach wie vor ist die Zuwanderung im Alter von 20 bis unter 30 Jahren am stärksten ausgeprägt; auch wandern viele Familien mit teilweise jungen Kindern zu, die direkt ins Bildungssystem integriert werden müssen. Die mit Abstand größte Anzahl von Zuzügen stammt 2014 aus der Europäischen Union, wie in den Vorjahren weiterhin vorrangig aus Rumänien, Polen und Bulgarien. Deutsche und türkische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, Letztere vor allem im jungen Erwachsenen- und im Rentenalter, ziehen hingegen in größerer Zahl ins Ausland, daher ist der Wanderungssaldo bei diesen beiden Nationalitäten negativ (**Abb. A1-2A**, vgl. **F2, H1, H4**). Der aktuelle Zustrom von Schutz- und Asylsuchenden, der sich seit 2014 verstärkt vollzogen hat, kann noch nicht zuverlässig quantifiziert werden (vgl. **H**).

Immer mehr Zuzug nach Deutschland

20- bis 30-Jährige größte Zuwanderergruppe

Bevölkerungsstruktur und -entwicklung

Die steigende Lebenserwartung in Verbindung mit der aktuell zwar stabilen, aber dennoch geringen Anzahl an Geburten führt zu einer zunehmenden Alterung der Gesellschaft. Der natürliche Rückgang der Bevölkerungszahl aufgrund von Geburten und Sterbefällen konnte in den letzten Jahren durch Zuwanderung kompensiert werden, allerdings sind die langfristigen Auswirkungen noch nicht absehbar (**Abb. A1-1**).

Bevölkerung rückläufig bei weiter steigender Lebenserwartung

2014 hat in Deutschland rund ein Fünftel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund: Die allermeisten (96 %) von ihnen leben in Westdeutschland und Berlin. Rund 66 % von ihnen haben eigene Migrationserfahrung, sind also selbst zugewandert (1. Generation). Insbesondere in den jungen Jahrgängen ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund hoch: Ihr Anteil beträgt bei den 15- bis unter 20-Jährigen 28 %, bei den 10- bis unter 15-Jährigen 31 %, bei den 5- bis unter 10-Jährigen sowie bei den unter 5-Jährigen jeweils rund 35 % (**Abb. A1-1**, vgl. **H1**). Tendenziell nimmt mit steigendem Alter der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der gleichaltrigen Bevölkerung immer weiter ab.

Jeder Fünfte in Deutschland mit Migrationshintergrund ...

... bei den jüngeren Altersgruppen zunehmend

Methodische Erläuterungen

Zusammengefasste Geburtenziffer

Die zusammengefasste Geburtenziffer beschreibt das Geburtenverhalten der Frauen im jeweiligen Kalenderjahr. Der Wert wird aus den altersspezifischen Geburtenziffern der Frauen im Alter von 15 bis unter 50 Jahren berechnet. Diese geben das Verhältnis der von Müttern eines bestimmten Altersjahres geborenen Kinder zu allen Frauen dieses Altersjahres wieder und werden dann zur zusammengefassten Geburtenziffer aufaddiert. Damit beschreibt die zusammengefasste Geburtenziffer die Kinderzahl, die eine Frau im Laufe ihres Lebens erreichen müsste, wenn ihr Geburtenverhalten dem der übrigen 15- bis unter 50-Jährigen desselben Kalenderjahres entspräche.

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 Variante 2-W2, die von einem Zuzug von 200.000 Personen pro Jahr ausgeht, was im Licht der aktuellen Entwicklungen allerdings als Unterschätzung betrachtet werden muss.

Wirtschaftliche Entwicklung

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

Wirtschaftliche Entwicklung

Positive wirtschaftliche Entwicklung

Das nominale Bruttoinlandsprodukt (BIP) nahm im Jahr 2014 weiter zu. Der Anstieg fiel dabei mit 3,4 % stärker aus als in den beiden Vorjahren (2012: + 1,9 %; 2013: + 2,2 %).

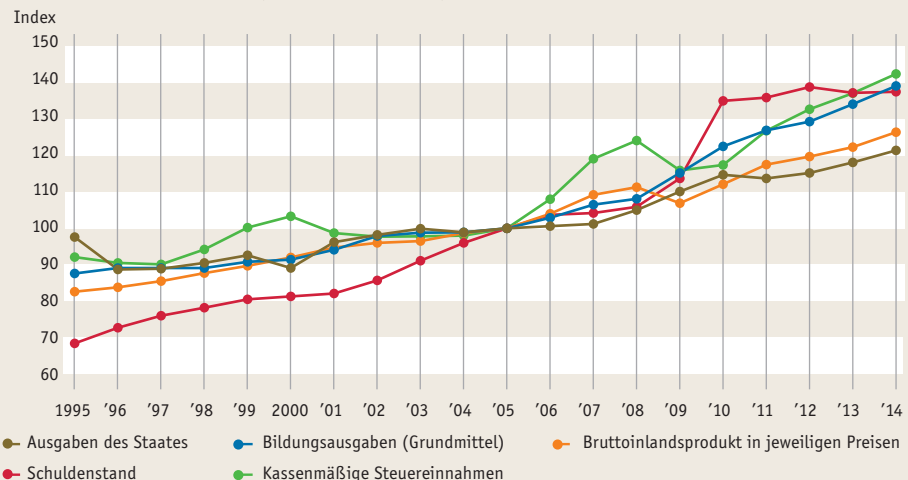
Anfang des Jahrzehnts führten Konjunkturprogramme zur Überwindung der Wirtschafts- und Finanzkrise zu erhöhten Investitionen von Bund, Ländern und Gemeinden in die Bildungsinfrastruktur (in den Jahren 2009 bis 2011 zusätzlich 8,7 Milliarden). Diese Programme bewirkten einerseits eine Förderung der Wirtschaft, führten aber gleichzeitig zu einem Anstieg der Schulden des öffentlichen Gesamthaushalts. Das Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft des öffentlichen und des privaten Bereichs stieg auf 265,5 Milliarden Euro im Jahr 2014 (257,4 Milliarden im Jahr 2013). In Relation zum BIP wurden 2013 damit 9,1 % ausgegeben (zur Abgrenzung des nationalen Bildungsbudgets vgl. B3). Der Finanzierungsteil durch die öffentlichen Haushalte betrug darunter 64 %.

Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 9,1 % vom BIP

Wirtschaftliche Leistungsfähigkeit zeigt weiterhin regionales Gefälle

Die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und das Einkommen der Bevölkerung werden wegen der regionalen Unterschiede in den Wirtschaftsstrukturen sowie der ungleichen Verteilung sehr großer Unternehmen noch langfristig von größeren Differenzen geprägt sein. Das hat Auswirkungen auf die finanzielle Situation der Länderhaushalte und deren Ressourcen für das Bildungswesen. Innerhalb Deutschlands besteht bei der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit nach wie vor sowohl ein ausgeprägtes West-Ost- als auch ein Süd-Nord-Gefälle. Beides hat sich in den letzten Jahren kaum verändert (Tab. A2-4web). Das BIP je Einwohnerin und Einwohner lag 2014 nach Berechnungen des Arbeitskreises Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder

Abb. A2-1: Entwicklung zentraler volkswirtschaftlicher Kennzahlen
1995 bis 2014 (Index 2005 = 100)



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

im Gebiet der ostdeutschen Länder (ohne Berlin) bei 27.356 Euro (76 % des Bundesdurchschnitts). In den westdeutschen Ländern betrug es 37.941 Euro (106 %). Dieser Unterschied von rund 30 Prozentpunkten ist fast identisch mit den Unterschieden in der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit zwischen den Flächenländern in Westdeutschland von 32 Prozentpunkten (Bayern 115 % und Schleswig-Holstein 83 %) und bedeutend kleiner als der Unterschied zum leistungsstärksten Land Hamburg (164 %) mit 81 Prozentpunkten.

Der Arbeitsmarkt der letzten Jahre weist eine insgesamt positive Bilanz aus. Seit 2006 hat sich die Zahl der Erwerbstätigen moderat erhöht. Für 2013 und 2014 folgten stabile Zuwächse, vor allem durch den Ausbau voll sozialversicherungspflichtiger Beschäftigungsverhältnisse. Die Arbeitslosigkeit ist in diesem Jahrzehnt bis auf ein Niveau von insgesamt rund 2,9 Millionen im Jahresdurchschnitt 2014 gesunken. Das sind 6,7 % aller zivilen Erwerbspersonen in Deutschland und entspricht der niedrigsten nachgewiesenen Arbeitslosenquote ^M seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten. Der Tiefststand trifft sowohl für das frühere Bundesgebiet (5,9 %) als auch für das Gebiet der ostdeutschen Länder einschließlich Berlin (9,8 %) zu (Tab. A2-5web). Gleichzeitig haben sich in den letzten Jahren die seit der Vereinigung bestehenden hohen Unterschiede stark verringert. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass das Arbeitskräfteangebot in Ostdeutschland abgenommen und in Westdeutschland zugenommen hat.

Weiterhin positive
Entwicklungen auf
dem Arbeitsmarkt

Finanzsituation der öffentlichen Haushalte

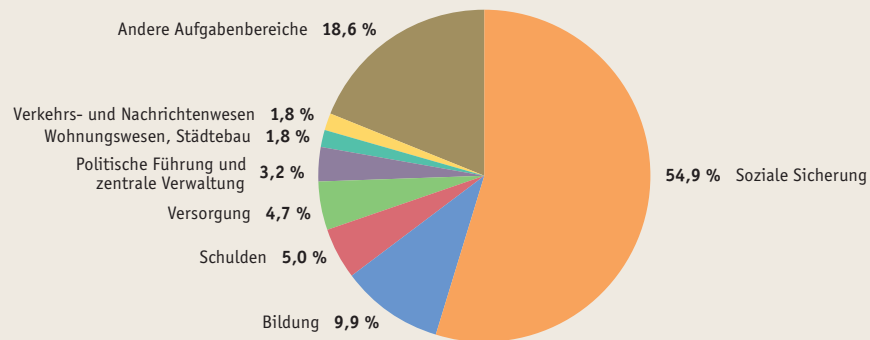
Die öffentlichen Haushalte finanzieren rund vier Fünftel der gesamten Bildungsausgaben ^M in Abgrenzung des Bildungsbudgets in Deutschland (vgl. B3). Für eine Einschätzung des finanziellen Handlungsspielraums der Bildungspolitik sind daher Informationen zur Situation der öffentlichen Haushalte von großer Bedeutung. Über alle Aufgabenbereiche hinweg stiegen die öffentlichen Gesamtausgaben (Nettoaussgaben ^M in Abgrenzung der Finanzstatistik öffentlicher Haushalte) zwischen 2000 und 2011 um 15,6 % an (Tab. A2-1A). Im Vergleich zum Vorjahr beträgt die Steigerung der Nettoaussgaben insgesamt 0,4 %.

Der Anteil der Bildungsausgaben an den Nettoaussgaben des öffentlichen Gesamthaushalts ^M lag im Jahr 2011 mit 9,9 % über dem Wert des Vorjahres, der 9,6 % betrug (Abb. A2-2, Tab. A2-1A). Der Anstieg der Bildungsausgaben (um 3,8 Milliarden Euro im Vergleich zum Vorjahr) war fast identisch mit dem Anstieg der gesamten Nettoaussgaben um insgesamt 4,3 Milliarden Euro. Dies war nur möglich, weil in anderen Aufgabenbereichen große Einsparungen erfolgten (2,2 Milliarden Euro im Bereich der sozialen Sicherung und 1,9 Milliarden Euro bei den Zinslasten für Schulden).

Ein Zehntel der
Nettoaussgaben der
öffentlichen Haushalte
für Bildung

In den letzten Jahren ist der Schuldenstand, mit Ausnahme von 2013, stetig angestiegen. Die Verschuldung des öffentlichen Gesamthaushalts gegenüber dem nicht öffentlichen Bereich belief sich zum 31.12.2014 auf 2.049,2 Milliarden Euro. 2014 erhöhte sich der Schuldenstand im Vergleich zum Vorjahr nur noch um 5,8 Milliarden Euro. Während die Konjunkturprogramme zur Überwindung der Wirtschaftskrise im Jahr 2010 noch einen starken Anstieg des Schuldenstands bewirkten, führte das auch im Ergebnis der Wirtschaftskrise stark gesunkene Zinsniveau zu einer Entlastung der öffentlichen Haushalte durch absolut gesunkene Zinsausgaben. Nur durch diesen Sondereffekt lagen die Zinsausgaben am Kreditmarkt 2013 leicht unter dem Niveau von 1995 (99,7 %).

Die Steuereinnahmen sind 2014 insgesamt – insbesondere durch höhere Einnahmen aus Gemeinschaftssteuern – weiter gestiegen. Sie verzeichneten einen Zuwachs gegenüber dem Vorjahr um 23,9 Milliarden Euro, darunter die Gemeinschaftssteuern um 19,2 Milliarden Euro (Tab. A2-2A). Allerdings werden der Schuldendienst und die

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

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Rechnungsergebnisse der öffentlichen Haushalte, 2011 → **Tab. A2-1A**

Versorgungszahlungen an pensionierte Beamtinnen und Beamte in den kommenden Jahren und Jahrzehnten einen erheblichen Ausgabenanteil in den öffentlichen Haushalten ausmachen. Die finanzielle Belastung der öffentlichen Haushalte durch Versorgungszahlungen ist zwischen 1995 und 2014 insgesamt um 25,1 Milliarden Euro gestiegen, was einer Verdopplung entspricht (**Tab. A2-3A**). Längerfristig werden die Versorgungszahlungen den Gestaltungsspielraum der öffentlichen Haushalte noch stärker als bisher einschränken. Da ein dauerhaft niedriges Zinsniveau nicht unterstellt werden kann, verbergen sich auch in den Zinszahlungen weiter hohe Ausgaberrisiken.

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“ von „Erwerbslosigkeit“ (vgl. auch Methodische Erläuterungen zu **A3**) abzugrenzen.

Bildungsausgaben

Vgl. Methodische 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).

Erwerbstätigkeit

Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als A3

A
3

In diesem Abschnitt werden beschäftigungsrelevante Entwicklungen in den 3 für das Bildungs- und Erwerbsleben relevanten Lebensphasen – der Vorerwerbs-, der Erwerbs- und der Nacherwerbsphase – erörtert, wobei die Bevölkerung mit Migrationshintergrund detaillierter betrachtet wird. Nachdem im letzten Bericht die Erwerbsstruktur von Alleinstehenden (vgl. A4 im Bildungsbericht 2014) thematisiert wurde, wird diesmal auf die Erwerbstätigkeit in Paarfamilien eingegangen.

Struktur der Erwerbsbevölkerung

Aufgrund des demografischen Wandels werden in den kommenden Jahren immer mehr ältere Menschen einer immer kleiner werdenden Anzahl jüngerer Menschen gegenüberstehen (A1). 2014 wird eine über 50 %-ige Erwerbstätigkeitsquote^M in allen Jahrgängen der Altersspanne von 19 bis 62 Jahren erreicht. Dabei beginnt die so abgegrenzte Erwerbsphase der Männer (19 bis 62 Jahre) ein Jahr früher und endet ein Jahr später als die der Frauen (20 bis 61 Jahre). Seit dem Jahr 2000 scheiden Männer und Frauen immer später aus der Erwerbstätigkeit aus; ein Effekt, der bei Frauen noch deutlicher ausgeprägt ist als bei Männern (Tab. A3-2web, Abb. A3-1). Damit ergibt sich auch ein höherer Bedarf an Maßnahmen der Weiterbildung und der Aufstiegsförderung (vgl. G1).

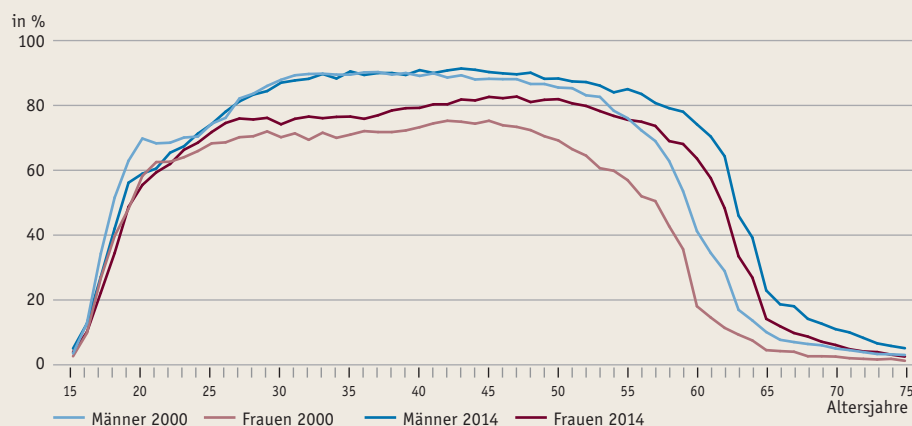
Dauer der Erwerbsphase verlängert sich kontinuierlich

In der Phase der Familiengründung – typischerweise zwischen Mitte 20 und Mitte 40 – stagniert die ansonsten steigende Erwerbsquote der Frauen und fällt deutlich hinter die der Männer zurück (vgl. I1). Nach dieser Phase wird trotz erneuten Anstiegs das Erwerbsniveau der Männer nicht wieder erreicht (Tab. A3-2web, Abb. A3-1).

Die nach Geschlecht differenzierten Quoten zeigen jedoch, dass im Osten die Männer etwas seltener und die Frauen etwas häufiger erwerbstätig sind als im Westen. Insgesamt ist jedoch das Arbeitszeitvolumen der Frauen deutlich geringer als das der Männer (vgl. I1). Die oben beschriebene Stagnation der Frauenerwerbstätigkeit während der Phase der Familiengründung ist in beiden Landesteilen etwa gleich stark ausgeprägt (Tab. A3-2web, Abb. A3-3A). Somit ist auch weiterhin eine deutliche Abhängigkeit der weiblichen Erwerbstätigkeit von der Familiensituation zu konstatieren.

Menschen mit Migrationshintergrund sind weniger häufig erwerbstätig als Menschen ohne Migrationshintergrund. Bei den Männern beläuft sich der Unterschied

Abb. A3-1: Quote der Erwerbstätigen nach Alter und Geschlecht, 2000 und 2014 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2000, 2014

→ Tab. A3-2web

Anteil der Personen in der Erwerbsphase auch in Zukunft rückläufig

auf 5 Prozentpunkte, bei den Frauen ist der Unterschied mit 15 Prozentpunkten deutlicher ausgeprägt (Tab. A3-3web, vgl. H2, C3, I1).

Die Anzahl der Personen in der Vorerwerbsphase (unter 19 Jahren) wird laut der Bevölkerungsvorausberechnung^M bis 2035 sowohl absolut als auch anteilmäßig zurückgehen. 2014 gehören ihr 17 % der Bevölkerung (14 Millionen Menschen) an. 20 Jahre später werden es voraussichtlich 16 % sein – dies entspricht einem Rückgang von rund einer Million Menschen. In der Nacherwerbsphase (62 Jahre und älter) findet eine gegenläufige Entwicklung statt: Der Anteil wird von aktuell 25 % (20 Millionen) um gut 8 Prozentpunkte auf 33 % steigen. Um 2035 den gleichen Anteil von Erwerbspersonen wie im Jahr 2014 verfügbar zu haben, müsste die Erwerbsphase bei gleichem Eintrittsalter um fünf Jahre verlängert werden, also die Altersspanne von 19 bis 67 Jahren umfassen (Tab. A3-1A, Abb. A3-4A). Eine Alternative besteht darin, das in der Erwerbsphase vorhandene Potenzial stärker zu nutzen. Reserven zeigen sich hier etwa durch die zum Ende der Erwerbsphase stark fallenden Erwerbsquoten. Eine weitere Möglichkeit liegt in der Erhöhung der aktuellen Arbeitszeitvolumina. In beiden Fällen sind vor allem bei den Frauen und den Menschen mit Migrationshintergrund deutliche Reserven auszumachen, die durch eine bessere Arbeitsmarktintegration dieser Gruppen, möglicherweise flankiert durch unterstützende Maßnahmen, fruchtbar gemacht werden könnten.

Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund weist eine deutlich andere Altersstruktur auf: Mit 27 % sind anteilig fast doppelt so viele Personen in der Vorerwerbsphase und damit im Regelfall auch in Bildungseinrichtungen, wie dies bei Menschen ohne Migrationshintergrund (15 %) der Fall ist. In der Nacherwerbsphase ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund mit 13 % gegenüber 29 % deutlich geringer (Tab. A3-1A, Abb. A3-4A, Abb. A1-1).

Familienbezogene Erwerbsstruktur

In Paarfamilien gibt es vielfältige Möglichkeiten, das Zusammenspiel von Familie und Beruf auszugestalten. Für die Analysen dieses Abschnitts werden Familienformen mit Kindern unter 18 Jahren betrachtet, bei denen beide Eltern als Paar im Haushalt leben – unabhängig davon, ob als Lebensgemeinschaft oder verheiratet – und beide im erwerbsfähigen Alter sind (A4). Unter Berücksichtigung der 3 Möglichkeiten Vollzeitbeschäftigung, Teilzeitbeschäftigung (hier: bis zu 32 Stunden durchschnittliche Wochenarbeitszeit) und ohne Erwerbstätigkeit ergeben sich 9 mögliche Konstellationen.

Vollzeiterwerbstätigkeit des Mannes in fast 9 von 10 Familien ...

In den allermeisten Familien ist der Mann in Vollzeit erwerbstätig (88 %). Keine Erwerbstätigkeit des Mannes liegt in 7 %, eine Teilzeiterwerbstätigkeit in nur 5 % der Familien vor (Tab. A3-4web).

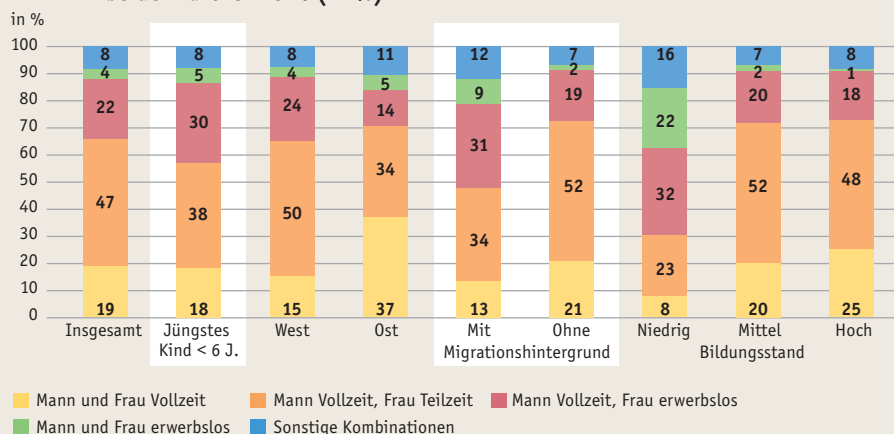
... in 47 % der Familien kombiniert mit Teilzeittätigkeit der Frau

Die Vollzeiterwerbstätigkeit des Mannes und die Teilzeiterwerbstätigkeit der Frau ist mit 47 % der Familien die mit Abstand am häufigsten anzutreffende Kombination. 2006 lag sie noch in 42 % der Familien vor. Bei Familien mit 2 Kindern ist sie mit 52 % besonders verbreitet (Tab. A3-5web).

„Alleinverdienermodell“ verliert an Bedeutung

Das in Westdeutschland ehemals übliche „männliche Alleinverdienermodell“, also die Kombination der Vollzeiterwerbstätigkeit des Mannes und der Erwerbslosigkeit der Frau, ist seit 2006 kontinuierlich um 4 Prozentpunkte zurückgegangen und liegt aktuell bei 22 %. Abhängig von der Anzahl der Kinder in der Familie steigen die Anteile von 19 % bei einem Kind auf 36 % bei 3 und mehr Kindern. Die Vollzeiterwerbstätigkeit beider Partner ist mit insgesamt 19 % der Familien ebenfalls verbreitet, wobei die Quoten mit steigender Kinderzahl hier deutlich zurückgehen: Es ist in fast allen Fällen die Frau, die hier von einer Vollzeit- in eine Teilzeittätigkeit oder die Erwerbslosigkeit wechselt (Tab. A3-5web).

Abb. A3-2: Erwerbskonstellationen in Paarfamilien mit Kindern unter 18 Jahren nach Alter des jüngsten Kindes, Region, Migrationshintergrund des Mannes, Bildungsstand beider Partner 2014 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

→ Tab. A3-6web, Tab. A3-7web

In den mit 5 % eher wenigen Fällen, in denen der Mann in Teilzeit arbeitet, ist die Frau nur selten in Vollzeit beschäftigt – dies ist in nur 1 % der Familien der Fall. Bei der Erwerbslosigkeit des Mannes, die in 7 % der Familien vorliegt, arbeitet die Frau mit 1 % selten in Vollzeit, mit 2 % etwas häufiger in Teilzeit. In den meisten Fällen, 4 % der Familien, ist sie aber ebenfalls ohne Erwerbstätigkeit – dies sind dann jene Familien, deren Kinder die soziale Risikolage aufweisen (A4). Von den Familien mit 3 und mehr Kindern sind in gut 8 % der Fälle beide Partner ohne Erwerbstätigkeit (Tab. A3-4web, Tab. A3-5web).

Ist das jüngste Kind in der Familie unter 6 Jahre alt, ist die Frau in beinahe 30 % der Familien nicht erwerbstätig; der Anteil der dabei weiter in Vollzeit arbeitenden Frauen entspricht allerdings beinahe dem der Paarfamilien insgesamt. Sehr markante Unterschiede lassen sich zwischen West- und Ostdeutschland ausmachen: Im Osten sind in mehr als jeder dritten Familie (37 %) beide Partner in Vollzeit beschäftigt. Im Westen ist dies mit 15 % in nicht einmal jeder sechsten Familie der Fall. Bei den Familien mit Migrationshintergrund des Mannes ist in rund einem Drittel (34 %) der Fälle der Mann in Vollzeit und die Frau in Teilzeit erwerbstätig; beinahe ebenso häufig ist der Mann in Vollzeit tätig und die Frau erwerbslos (31 %). Eine Vollzeittätigkeit beider Partner liegt lediglich in 13 % der Familien vor (Tab. A3-7web, Abb. A3-2).

Eine Analyse des Bildungsstands der Partner offenbart ebenfalls deutliche Unterschiede: Haben beide einen niedrigen Bildungsstand, sind in 22 % der Fälle beide Partner erwerbslos, in weiteren 32 % die Frau erwerbslos in Kombination mit einer Vollzeittätigkeit des Mannes. Haben beide Partner einen mittleren Bildungsstand, ist die Erwerbslosigkeit beider Partner mit 2 % vergleichsweise selten, auch die Kombination der Vollzeittätigkeit des Mannes mit der Erwerbslosigkeit der Frau tritt in nur 20 % der betreffenden Familien auf. Ähnlich ist die Situation, wenn beide Partner einen hohen Bildungsstand haben: Hier ist im Vergleich zum mittleren Bildungsstand mit 25 % gegenüber 20 % vor allem der Anteil der Familien größer, in denen beide Partner in Vollzeit arbeiten (Tab. A3-7web, Abb. A3-2).

„Rollentausch“ der Geschlechter absolute Ausnahme

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

In Familien mit Migrationshintergrund Frauen seltener erwerbstätig

Erwerbsbeteiligung und -umfang steigen deutlich mit dem Bildungsstand

Methodische Erläuterungen

Erwerbstätigkeit, Erwerbsbeteiligung, Erwerbslosigkeit

Vgl. Glossar: Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept.

Bevölkerungsvorausberechnung

Vgl. Methodische Erläuterungen zu A1.

Familien- und Lebensformen

Ein für Bildung zentraler Faktor ist das familiäre und soziale Umfeld der Kinder, auch weil der Zusammenhang zwischen der Situation in der Familie und den Bildungschancen der Kinder nach wie vor sehr ausgeprägt ist. Im folgenden Abschnitt werden die Familienformen dargestellt, wobei erstmals innerhalb der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund nach Generationen differenziert wird. Es schließt sich eine Analyse der sozialen, finanziellen und bildungsbezogenen Risikolagen an. Vertiefend wird dabei auf die Situation der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sowie aus unterschiedlichen Familienformen eingegangen.

Lebens- und Familienformen

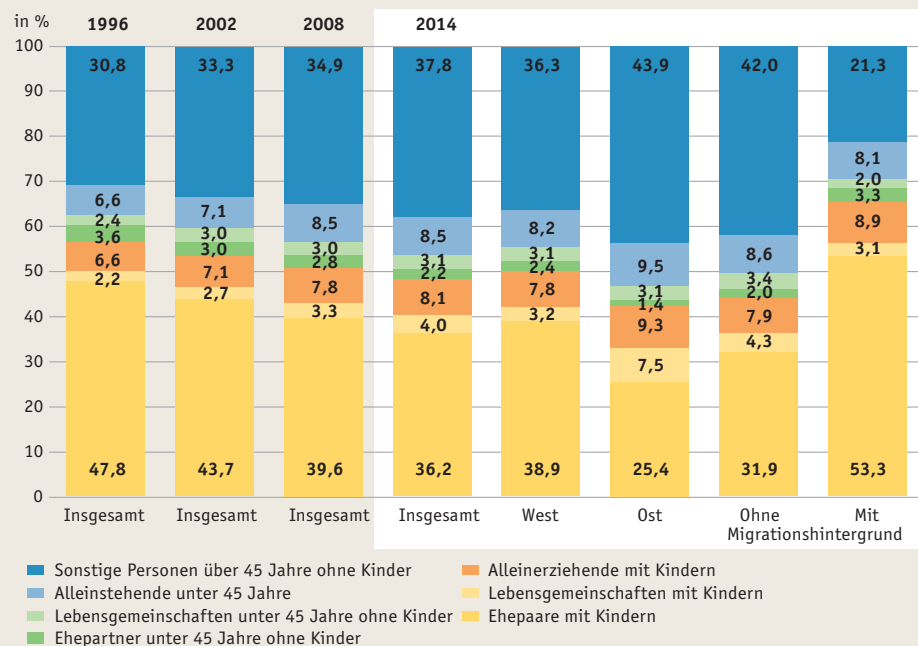
**Rückgang der
Bevölkerung in
Familienstrukturen
setzt sich fort**

Nach wie vor ist die Familie der zentrale Ort der Sozialisation und der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (C1). Die Lebens- und Familienformen^M in Deutschland befinden sich seit Längerem in einem Umbruch. Die Entwicklung seit 1996 zeigt, dass die Form des Zusammenlebens in Familien, also als Erwachsene mit ihren Kindern in einem Haushalt, langsam, aber stetig abnimmt. Während vor 18 Jahren noch 57 % der Bevölkerung in einer solchen Konstellation lebten, sind es 2014 nur noch 48 % – dieser Effekt muss dabei sicherlich auch im Licht der mit dem demografischen Wandel einhergehenden Alterung der Bevölkerung interpretiert werden. Mit 50 % gegenüber 42 % gibt es im Westen anteilig mehr in Familien lebende Personen als im Osten (Abb. A4-1, Tab. A4-1A).

**Ehepaare mit Kindern
weiter häufigste
Familienform, aber
rückläufig**

Die Familienformen gliedern sich in Ehepaare mit Kindern, Lebensgemeinschaften mit Kindern und Alleinerziehende mit Kindern. Ehepaare mit Kindern sind mit einem Anteil von 36 % an allen Lebensformen die häufigste Familienform, auch wenn ihr Anteil seit 1996 um über 10 Prozentpunkte gesunken ist. In Ostdeutschland ist diese Form mit 25 % gegenüber 39 % im Westen allerdings weniger häufig vertreten.

Abb. A4-1: Bevölkerung Deutschlands 1996, 2002, 2008 und 2014 nach Lebensformen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

→ Tab. A4-1A

Dafür ist dort die alternative Form des familiären Zusammenlebens, die Lebensgemeinschaft mit Kindern, mit rund 9 % häufiger als im Westen anzutreffen.

Von den Menschen mit Migrationshintergrund leben mit 65 % deutlich mehr in Familien, als es bei Menschen ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Der Anteil der Ehepaare mit Kindern ist hier mit 53 % und einer Differenz von 21 Prozentpunkten zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund besonders hoch, auch der Anteil der Alleinerziehenden mit ihren Kindern liegt mit 9 % leicht über dem Wert für die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (**Abb. A4-1, Tab. A4-1A**). Nicht ohne Einfluss ist dabei allerdings das mit 34 Jahren deutlich geringere Durchschnittsalter der Menschen mit Migrationshintergrund – im Vergleich zu 45 Jahren bei der Bevölkerung insgesamt. Mithin leben viele der Personen mit Migrationshintergrund als Kinder in Familien oder als (meist junge) Eltern.

**Personen mit
Migrationshintergrund
leben häufiger in
Familien mit Kindern**

Kinder aus Familien mit Risikolagen

Nach wie vor ist in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen familiären Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb nachweisbar (vgl. **C1, D2, F2**). Die Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern lassen sich anhand einiger Strukturmerkmale der Familien, etwa dem Bildungsniveau, dem sozioökonomischen Status und der Erwerbsbeteiligung der Eltern, beschreiben. Hieraus können 3 Arten von Risikolagen abgeleitet werden: die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale sowie die finanzielle Risikolage. In Deutschland ist mit 28 % mehr als jedes vierte Kind von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen (**Tab. A4-2A, Tab. A4-3web**).

Die Risikolage *formal gering qualifizierter Eltern*¹ liegt vor, wenn beide Eltern weder eine abgeschlossene Berufsausbildung noch eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können (**A3**). Eine typische Folge dieser Risikolage kann die fehlende Unterstützungsmöglichkeit, etwa in schulischen Belangen, für die Kinder in der Familie sein; diese Situation bedingt damit eine mögliche ungünstige Entwicklung innerhalb der Bildungsbiografie. Betrachtet man den Zeitraum seit dem Jahr 2006, so fällt auf, dass der Anteil der Kinder aus Familien mit dieser Risikolage ausgehend von rund 13 % rückläufig ist und im Jahr 2014 bei 11 % liegt. Vor allem Kinder Alleinerziehender und von Eltern mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich oft von dieser Risikolage betroffen. In Bezug auf den Migrationshintergrund muss die Situation allerdings differenziert betrachtet werden: Kinder von Eltern türkischer Herkunft sind zu 45 % und Kinder von Eltern aus sonstigen EU-28-Staaten lediglich zu 21 % der bildungsbezogenen Risikolage ausgesetzt (**Tab. A4-3web**).

**Bildungsbezogene
Risikolage rückläufig**

Eine *soziale Risikolage* liegt vor, wenn kein im Haushalt lebender Elternteil erwerbstätig^M ist. Erwerbstätigkeit ermöglicht den Familien durch ihre Teilhabe am Arbeitsmarkt einen Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens, etwa zu Hilfeleistungen, Anerkennung, Verbindungen bis hin zum Finden von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für die Kinder. In den meisten Fällen sind heute beide Elternteile erwerbstätig, wenn auch meist mit unterschiedlichen Arbeitszeitvolumen (**A3**). Der Anteil von Kindern in Paarfamilien, in denen kein Elternteil erwerbstätig ist, ist seit 2006 von 7 % auf knapp 5 % zurückgegangen. Demgegenüber besteht für Kinder, die bei einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen, mit 32 % ein 7-mal höheres Risiko, dass dieser Elternteil keiner Erwerbstätigkeit nachgeht. Auch Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind mit rund 14 % (2006: 19 %) überdurchschnittlich häufig einem sozialen Risiko ausgesetzt (**Tab. A4-3web, vgl. I1**).

**Soziale Risikolage
rückläufig**

¹ Synonym wird auch „bildungsbezogene Risikolage“ verwendet. Diese Begriffe entsprechen inhaltlich dem in den früheren Bildungsberichten verwendeten Begriff „bildungsfernes Elternhaus“.

Anteil armutsgefährdeter Kinder weiter hoch, insbesondere bei Alleinerziehenden und Familien mit Migrationshintergrund

Überschneidung der Risikolagen zeigt Zusammenhang von bildungsbezogener und finanzieller Risikolage

Häufung aller 3 Risikolagen bei Kindern Alleinerziehender und Kindern mit Migrationshintergrund

Risikolagen in Deutschland regional unterschiedlich stark ausgeprägt

Eine *finanzielle Risikolage* liegt vor, wenn das Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze^M von 60 % des Durchschnittsäquivalenzeinkommens liegt. Mit aktuell 19 % ist dieses Risiko unabhängig vom Migrationsstatus und der Familienform im Zeitverlauf relativ konstant und weiterhin die am häufigsten auftretende Risikolage. Kinder von Alleinerziehenden sind mit 41 % wieder besonders stark betroffen. Auch bei den Kindern mit Migrationshintergrund ist der Anteil mit 30 % hoch, bei Eltern türkischer Herkunft beträgt er 37 % (**Tab. A4-3web**).

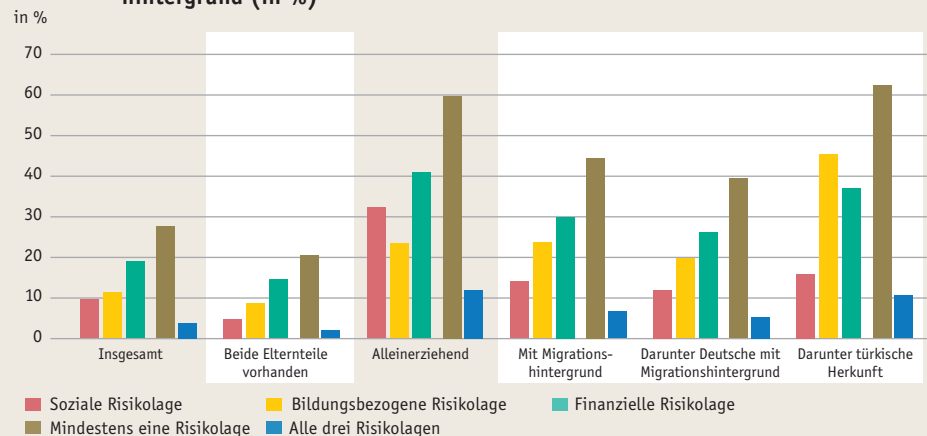
Die Risikolagen bestehen nicht unabhängig voneinander. Es zeigt sich etwa, dass die bildungsbezogene Risikolage häufiger mit der finanziellen Risikolage zusammenfällt (7,5 %) als mit der sozialen Risikolage (4,3 %). Ausschließlich vom finanziellen Risiko betroffen sind 7,4 % der Kinder: Sie wachsen mithin in einem Elternhaus auf, in dem mindestens ein Erwachsener erwerbstätig ist und auch mindestens ein Erwachsener eine Hochschulzugangsberechtigung oder eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen kann und dennoch eine Armutsgefährdung vorliegt (**Abb. A4-4A**).

Mindestens einer Risikolage ausgesetzt sind 60 % der Kinder von Alleinerziehenden. Auch Kinder mit Migrationshintergrund sind zu 44 % betroffen, wobei sich dieser Wert seit 2006 um 10 Prozentpunkte verringert hat. In Familien mit türkischer Herkunft sank der Wert im gleichen Zeitraum um 12 Prozentpunkte auf nunmehr 62 % (**Tab. A4-3web**, vgl. **B5**).

Insgesamt beträgt der Anteil von Kindern, die in Haushalten mit allen drei Risikolagen aufwachsen, seit 2006 rund 4 %. Hier ist ein deutlicher Unterschied zwischen Paarfamilien und Alleinerziehenden festzustellen: Bei Letzteren ist der Anteil derer, die von allen drei Risikolagen betroffen sind, mit 12 % überproportional höher als bei Paarerziehenden mit lediglich 2 %. Auch Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind zu 7 % von allen drei Risikolagen betroffen, solche ohne Migrationshintergrund demgegenüber nur zu 2 % (**Tab. A4-3web**).

Zwischen den Ländern unterscheiden sich die Werte für die Risikolagen zum Teil erheblich. Sind in Bayern 18 % der Kinder von mindestens einer Risikolage betroffen, so trifft dies in den Stadtstaaten Bremen und Berlin auf 44 % bzw. 42 % zu. In Sachsen-Anhalt ging der Anteil der Kinder, die von mindestens einer Risikolage betroffen sind, seit 2009 um 4 Prozentpunkte auf 35 % zurück. Während in Hamburg im selben Zeitraum der Anteil der von allen drei Risikolagen betroffenen Kinder um 2 Prozentpunkte auf 4 % sank, hat sich der entsprechende Anteil in Bremen auf in-

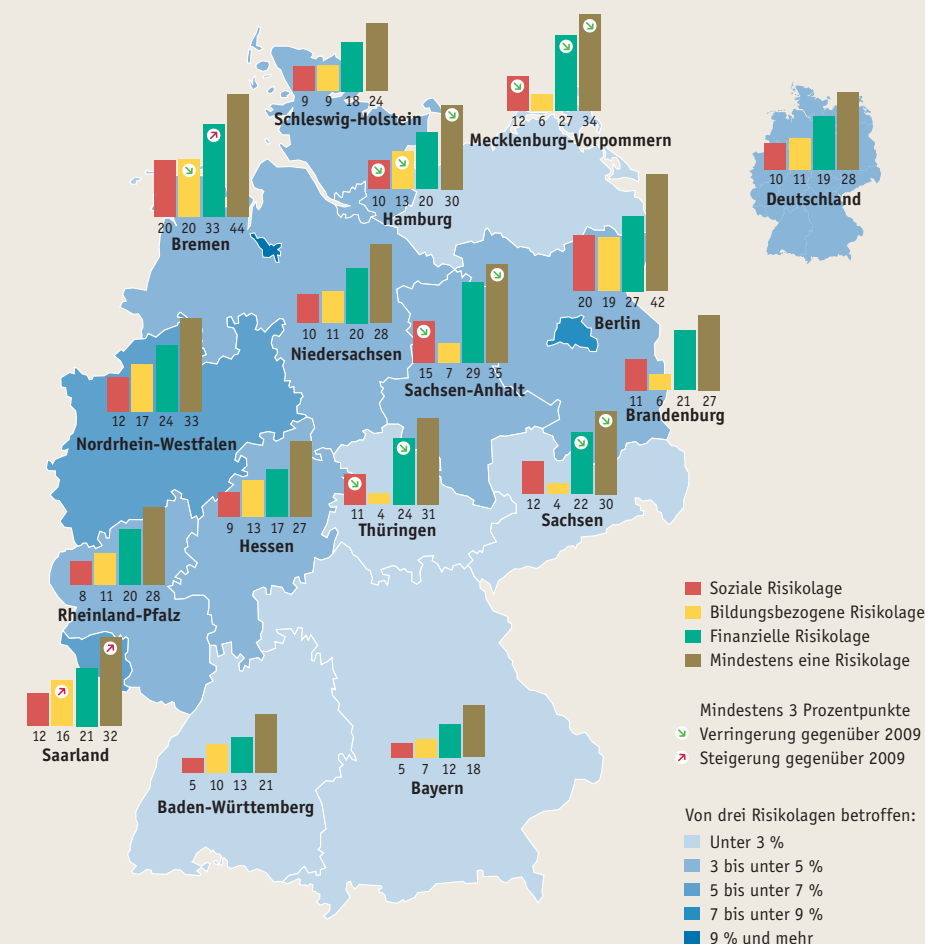
Abb. A4-2: Kinder im Alter von unter 18 Jahren im Jahr 2014 nach Risikolagen in der Familienform für ausgewählte Familienformen und Kinder mit Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

→ **Tab. A4-3web**

Abb. A4-3: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2014 nach Ländern (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

→ Tab. A4-4web

zwischen 10 % erhöht. In den ostdeutschen Ländern ist die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern weiterhin weniger verbreitet als in anderen Regionen; jedoch ist dort der Anteil der Kinder, die der finanziellen Risikolage ausgesetzt sind, höher (Abb. A4-3, Tab. A4-4web).

Methodische Erläuterungen

Lebens- und Familienformen

Gemäß dem Mikrozensus ist „Lebensform“ der Oberbegriff über 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 bei gleichzeitig geringen und mittelfristig weiter sinkenden Geburtenzahlen führt seit einiger Zeit zu einer Alterung der Bevölkerung und einer Verringerung der Bevölkerungszahl. Auch wenn die Anzahl der Kinder unter 6 Jahren in den letzten Jahren wieder leicht angestiegen ist, befinden sich insgesamt deutlich weniger Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Bildungssystem als noch vor 10 Jahren. Selbst bei zunehmender Bildungsaktivität im Erwachsenenalter geht die Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer insgesamt spürbar zurück.

Der stetig steigende Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund insbesondere unter der jüngeren Bevölkerung – durch länger zurückliegende, aber auch durch die aktuelle Zuwanderung nach Deutschland sowie die natürliche Bevölkerungsentwicklung – stellt das Bildungssystem schon länger vor die Aufgabe, die besonderen Bildungsbedarfe und Fähigkeiten dieser Bevölkerungsgruppe in angemessener Weise zu berücksichtigen. Dass dies bisher nur in Teilen gelungen ist, zeigt der immer noch stark erhöhte Anteil von Risikolagen bei Menschen mit Migrationshintergrund. Eine verlässliche Prognose der langfristigen demografischen Auswirkungen der zuletzt hohen Zuwanderung, insbesondere von Schutz- und Asylsuchenden, ist kaum möglich. Anzunehmen ist jedoch, dass sie auf vergleichbare Schwierigkeiten im Bildungssystem stoßen werden.

Deutschland hat sich von der Wirtschaftskrise des Jahres 2009 weitgehend erholt. Bereits 2010 lag das Bruttoinlandsprodukt wieder über dem Niveau vor der Krise. Seitdem ist es kontinuierlich gestiegen. Erreicht wurde dieser Umschwung nicht zuletzt durch Konjunkturprogramme der öffentlichen Hand. Davon profitierte auch das Bildungssystem. Seit 2009 wurden aufgrund des Zukunftsinvestitionsgesetzes zusätzlich 8,7 Milliarden Euro in die Bildung investiert.

Noch ist nicht absehbar, wie sich die von Bund und Ländern beschlossene Schuldenbremse auf die Bildungsausgaben auswirken wird. Ab 2019 stehen mögliche Erhöhungen der Bildungsausgaben des Bundes und der Länder in noch direkterer Konkurrenz zu Sozialausgaben, Pensionslasten, Zinsausgaben etc., da eine Finanzierung aus Krediten nicht mehr möglich ist. Ebenfalls können derzeit die Ausgaben für die Aufnahme und Integration der schutz- und asylsuchenden Menschen nicht verlässlich abgeschätzt werden.

Die Anzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter wird langfristig weiter abnehmen: Geburtenstarke Jahrgänge erreichen die Renteneintrittsgrenze, nachrückende geburtenschwache Jahrgänge können zahlenmäßig den Verlust an Erwerbspersonen nicht ausgleichen. Auch die Zugewinne in der Vorerwerbs- und der Erwerbsphase durch Migration werden diesen Effekt nicht aufhalten können. Erwerbstätigkeitsreserven können bei den Frauen identifiziert werden. Deren Erwerbstätigkeitsquote nähert sich der der Männer in den letzten Jahren deutlich an, auch wenn sich nach wie vor Unterschiede ausmachen lassen. Diese treten vor allem während und nach der Phase der Familiengründung hervor; auch sind nach wie vor deutliche Unterschiede beim Beschäftigungsumfang zu verzeichnen, insbesondere in Paarfamilien. Für die Zukunft ist eine weitere Reduzierung der geschlechtsspezifischen Differenzen in der Erwerbstätigkeit zu erwarten.

Unabhängig vom Geschlecht ist seit mehreren Jahren eine deutliche Tendenz zu einer längeren Erwerbstätigkeit im Alter zu erkennen; eine Ausdehnung der Erwerbsphase, die allerdings auch mit Änderungen der Bedingungen für den Renten- und Pensionseintritt in Zusammenhang zu bringen ist. Eine immer längere Erwerbsphase bedeutet auch, dass ein nutzergerechtes Aus- und Weiterbildungsangebot noch mehr an Bedeutung gewinnt.

In den letzten 5 Jahren ist bei 2 der 3 hier berichteten, mit Bildung in Zusammenhang stehenden Risikolagen durchweg eine leichte Verbesserung zu verzeichnen; eine Ausnahme bildet die leicht gestiegene finanzielle Risikolage, also das Aufwachsen der Kinder unter Bedingungen der Armutsgefährdung. Kinder von Alleinerziehenden und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind überproportional häufig Risikolagen ausgesetzt, wobei teilweise deutliche Unterschiede je nach Herkunftsregion zu verzeichnen sind. Es bleibt festzuhalten, dass ein Migrationshintergrund an sich keinesfalls als Risikolage zu begreifen ist, sondern dass finanzielle, soziale und bildungsspezifische Härten bei Personen dieser Bevölkerungsgruppe überproportional häufig auftreten. Da die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit den Risikolagen korrelieren und sich die Risiken reproduzieren, stellt deren Reduzierung eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft und das Bildungssystem dar.

Grundinformationen zu Bildung in Deutschland



Der individuelle Bildungserfolg sowie der Bildungsstand der Gesellschaft werden maßgeblich von den im Bildungswesen gesetzten Rahmenbedingungen beeinflusst. Dazu zählen insbesondere die Bildungsinfrastruktur und ihre finanzielle Ausstattung. In den vergangenen Jahren haben Bildungsangebote, die eine essenzielle Voraussetzung für Bildungsprozesse sind, erhebliche Umstrukturierungen erfahren.

Dieses Kapitel beleuchtet 5 bildungsbereichsübergreifende Aspekte, die sich auf das Bildungssystem als Ganzes beziehen, Strukturunterschiede zwischen den Bildungsbereichen aufzeigen oder die Ergebnisse der Bildungsprozesse mehrerer Bildungsbereiche umfassen.

Aufgrund der Einordnung Deutschlands in den europäischen Kontext geben die Indikatoren Hinweise auf die Stellung des Bildungsstandorts Deutschland im internationalen Vergleich. Kapitel B bietet allgemeine Grundinformationen und trägt dabei der Tatsache Rechnung, dass Lern- und Bildungsaktivitäten während der gesamten Lebensspanne stattfinden. Die Daten der Zeitverwendungserhebung (ZVE) 2012/13 erlauben erstmals im Bildungsbericht eine bildungsbereichs- und altersübergreifende Analyse der für Bildungsaktivitäten innerhalb, aber auch außerhalb von formellen Bildungseinrichtungen aufgewendeten Zeit und geben wichtige Informationen über die Verteilung der Bildungszeiten im Lebenslauf.

Die bewährten Kernindikatoren Bildungseinrichtungen, Bildungspersonal, Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Bildungsstand werden im Bildungsbericht 2016 abermals dargestellt, wobei neue Akzentuierungen und Ergänzungen vorgenommen werden. Nach 10 Jahren der Bildungsberichterstattung können somit insbesondere in Bezug auf Bildungsstand und Bildungsbeteiligung die Entwicklungen des letzten Jahrzehnts herausgearbeitet werden.

Soziale Disparitäten, insbesondere nach Geschlecht, sozialer Herkunft bzw. nach dem Bildungsstand der Eltern sowie Migrationshintergrund, werden dabei erneut beleuchtet. Weiter reichende Analysen zum Migrationshintergrund enthält das Schwerpunktkapitel des Berichts. Strukturentwicklungen wie die zunehmende Bedeutung freier Träger im Bildungswesen werden indikatorenübergreifend in Kapitel B analysiert.

Beim internationalen Vergleich stehen die von den Mitgliedstaaten der Europäischen Union im Zuge der Europa-2020-Strategie für Beschäftigung und Wachstum für den Bereich Bildung vereinbarten Benchmarks im Zentrum der Betrachtung. Hierbei werden die in den letzten Jahren erreichten Fortschritte sowie weiterhin bestehender Handlungsbedarf aufgezeigt.

Als Ort der Durchführung formaler Bildungsprozesse werden die vorhandenen Bildungseinrichtungen (**B1**) betrachtet. Ähnliche Schlüsselrollen bei der erfolgreichen Gestaltung von Bildungsprozessen fallen dem Bildungspersonal (**B2**) sowie der finanziellen Ausstattung des Bildungswesens zu, das sich in den Bildungsausgaben (**B3**) widerspiegelt. Über die staatliche Bereitstellung von Bildungseinrichtungen (**B1**) sowie die Subventionierung von Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft (**B3**) hinaus gibt es in Deutschland vielfältige Instrumente der Bildungsförderung, die den Zugang zu Bildung für alle ermöglichen sollen. Erstmals wird im Bildungsbericht über die Ausgaben für Stipendien und andere Instrumente der Bildungsförderung im Indikator Bildungsausgaben berichtet (**B3**). Die gegenwärtige Nutzung der Bildungsangebote wird im Indikator Bildungsbeteiligung (**B4**) analysiert. Der Bildungsstand (**B5**) der Bevölkerung, gemessen anhand von allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsabschlüssen, ist hingegen das Ergebnis vergangener Bildungsanstrengungen.

Bildungseinrichtungen

Das Vorhandensein und die Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen^M sind wichtige Voraussetzungen für die Beteiligung an formalen Bildungsprozessen. Die räumliche Verteilung sowie die Ausgestaltung der Bildungseinrichtungen prägen die Möglichkeiten und Bedingungen, unter denen Menschen sich bilden können. Dieser Indikator stellt die Bildungsinfrastruktur, in der sich institutionalisierte Bildungsprozesse abspielen, auf unterschiedlichen räumlichen Ebenen dar. Dabei wird das Augenmerk insbesondere auf die Veränderungen der Struktur des Bildungsangebots aufgrund von demografischen Verschiebungen (A1), auf die (flächendeckende) Bereitstellung von Bildungsangeboten sowie die Bedeutung nicht staatlicher Bildungsanbieter gelegt. Es wird deutlich, dass sich die Verteilung der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer verschiebt: vom schulischen hin zum vorschulischen und tertiären Bereich und von ländlichen in städtische Regionen.

Institutionalisierte Bildungsangebote in Deutschland nach Trägerschaft

2014 besuchten knapp 17 Millionen Personen rund 97.600 Bildungseinrichtungen des formalen Sektors. Damit ist die Zahl der Bildungseinrichtungen seit dem Vergleichsjahr 2004¹ um gut 900 gestiegen, die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer jedoch gesunken. Diese Abnahme ist bedingt durch die rückläufigen Schülerzahlen im allgemeinbildenden und beruflichen Bereich, während im Elementar- und im Hochschulbereich ein Zuwachs an Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern zu verzeichnen ist (Tab. B1-1A, Tab. B1-2A, vgl. B4).

Der Zuwachs bei den Bildungseinrichtungen verläuft ebenso nicht gleichmäßig über alle Bildungsbereiche, sondern ist zum größten Teil dem Ausbau der Kindertagesbetreuung geschuldet. So hat sich seit dem Jahr 2006 die Anzahl der Kindertageseinrichtungen um mehr als 6.000 erhöht. Dieser Anstieg ist unter anderem Ausdruck einer gesteigerten Arbeitsmarktpartizipation von Müttern und des dadurch entstehenden Mehrbedarfs an institutioneller Kinderbetreuung (vgl. A3) sowie der steigenden Bedeutung der frühkindlichen Förderung (vgl. C3). Er lässt sich zum Großteil auf die westdeutschen Flächenländer zurückführen (Tab. B1-2A), da hier historisch bedingt ein größerer Bedarf an neu zu schaffender Infrastruktur zur Betreuung unter 3-Jähriger besteht als in den ostdeutschen Flächenländern.

Anzahl der
allgemeinbildenden
Schulen seit 2004
um 14 % gesunken

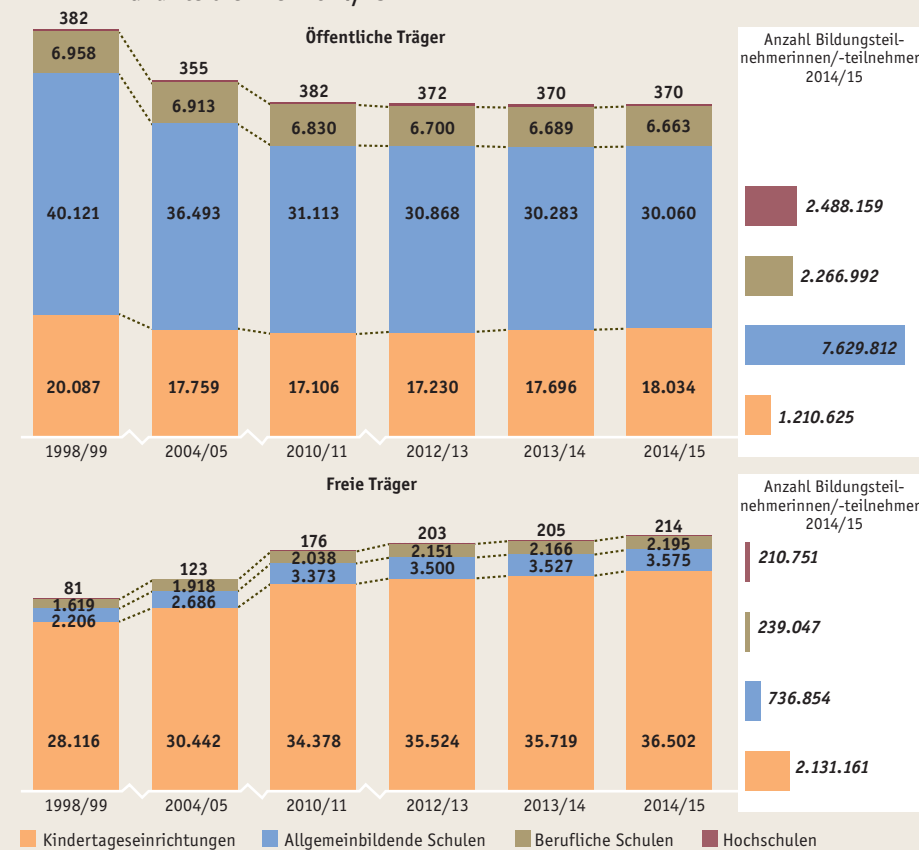
Im allgemeinbildenden Bereich zeigt sich im Gegensatz dazu jedoch ein Rückgang von über 5.500 Schulen (14 %) seit 2004 (Tab. B1-2A), die Schülerzahlen nahmen im gleichen Zeitraum um 13 % ab (Tab. B1-1A). Die schon im vergangenen Bildungsbericht konstatierten Auswirkungen des demografischen Wandels und des damit verbundenen Schülerrückgangs setzen sich somit im Rahmen einer Neustrukturierung der Schullandschaft fort, indem Schulstandorte geschlossen bzw. zusammengelegt werden.

Im Hochschulbereich stieg die Zahl der Standorte um 106 bzw. 22 % seit 2004. Auch die Zahl der Studierenden erhöhte sich im gleichen Zeitraum um 37 % auf knapp 2,7 Millionen (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. So studierten im Jahr 2004 durchschnittlich 4.107 Studierende je Hochschule, 2014 waren es bereits 4.621 (Tab. B1-4web).

Der bereits im letzten Bildungsbericht thematisierte Anstieg der Anzahl von Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft setzt sich fort. Zwar befindet sich der überwiegende Teil der allgemeinbildenden Schulen und der Hochschulen nach wie

¹ Die Kinder- und Jugendhilfestatistik wird in ihrer jetzigen Form erst seit dem Berichtsjahr 2006 erhoben, sodass das Jahr 2006 als Referenzjahr herangezogen wird.

Abb. B1-1: Entwicklung der Anzahl der Bildungseinrichtungen* nach Bildungsbereichen, Art der Trägerschaft im Zeitverlauf und Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 2014/15



* Hochschulen mit mehreren Standorten werden – im Unterschied zu F1 – mehrfach gezählt. 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, für das Jahr 2004/05 werden die Kindertageseinrichtungen zum Stichtag 01.03.2006 berichtet.

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

vor in öffentlicher Trägerschaft, der Anteil der Einrichtungen in freier Trägerschaft in diesen Bildungsbereichen steigt jedoch kontinuierlich (Abb. B1-1). Die Kindertageseinrichtungen befinden sich traditionell in Westdeutschland zum größten Teil in freier Trägerschaft (68 %). Aber auch in den ostdeutschen Ländern hat der Anteil der Tageseinrichtungen in freier Trägerschaft seit 2006 zugenommen und erreicht mit inzwischen 56 % (2006: 48 %) fast westdeutsches Niveau (Tab. B1-2A, Tab. B1-3A).

Im allgemeinbildenden Bereich hat sich die Anzahl der Schulen in freier Trägerschaft seit 2004 bundesweit um knapp 900 Einrichtungen bzw. 33 % erhöht (Tab. B1-3A, vgl. D1). Diese Entwicklung lässt sich insbesondere in den ostdeutschen Flächenländern erkennen, wo es in einigen Gebieten überdurchschnittlich hohe Anteile von privaten Schulen gibt (Abb. B1-2web). Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler in diesen Schulen ist in den ostdeutschen Ländern von 3,6 % im Jahr 2004 auf 9,4 % im Berichtsjahr 2014 gestiegen; in den westdeutschen Ländern stieg dieser Anteil von 6,9 auf 8,7 % (Tab. B1-6web).

Im gleichen Zeitraum verringerte sich bedingt durch den demografischen Wandel die Anzahl der öffentlichen Schulen um 18 %. Die ostdeutschen Länder sind aufgrund des hohen Bevölkerungsrückgangs mit der Schließung von 31 % der allgemeinbildenden

Anstieg der Anzahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft

den Schulen seit 2004 besonders stark vom Abbau des öffentlichen Bildungssystems betroffen (**Tab. B1-5web**).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die zunehmende Relevanz privater Schulen in der deutschen Bildungslandschaft konstatieren. Ursachen hierfür können zum einen eine Art Substitutionsfunktion für das zunehmend eingeschränkte öffentliche Schulangebot sowie zum anderen eine Ergänzung des bestehenden Angebots von öffentlichen allgemeinbildenden Schulen durch Schulen mit besonderem Schulprofil sein (**D1**). Allerdings sind die Schulen in freier Trägerschaft in der Regel kleiner als die öffentlichen Einrichtungen (**Tab. B1-8web, Tab. B1-9web**).

**Großer Zuwachs an
Hochschulen in
freier Trägerschaft
bei geringen
Studierendenzahlen**

Ebenso entfällt im Hochschulbereich ein großer Teil des Zuwachses seit 2004 auf Einrichtungen in freier Trägerschaft (86 %). Deren Anteil steigt immer weiter an und liegt im Berichtsjahr 2014 bei 37 %. Jedoch spiegelt die Studierendenzahl den deutlich größeren Stellenwert der öffentlichen Hochschulen im tertiären Bildungsbereich wider: Diese nehmen immer noch 92 % aller Studierenden auf (**Tab. B1-7web, vgl. F1**).

Regionale Unterschiede im Bildungsangebot

**Ländliche Gebiete
besonders stark von
Schulschließungen
betroffen**

Wie bereits auf Länderebene gezeigt, nimmt die Anzahl der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen seit einigen Jahren weiter ab. Im regionalen Vergleich sind ländliche Gebiete in besonderem Maße betroffen. So sank seit 2004 die Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in den in der Typisierung der Kreise^M als „städtische Kreise“ eingeordneten Regionen um 9 %, in den „ländlichen Kreisen mit Verdichtungsansätzen“ und den „ländlichen Kreisen“ jedoch um 19 bzw. 17 % (**Tab. B1-10web**).

Auch im Bereich der frühkindlichen Bildung lassen sich deutliche Unterschiede in der Versorgung ausmachen: Der Ausbau der Kindertagesbetreuung erfolgt in den ländlichen Regionen deutlich langsamer als in den kreisfreien Großstädten und städtischen Kreisen. So stieg die Anzahl der Kindertageseinrichtungen in Großstädten und städtischen Kreisen seit 2007² um 14,4 %, während die Anzahl in ländlichen Gebieten nur um 7,6 % zunahm (**Tab. B1-10web**). Dieser heterogene Ausbau weist jedoch auch auf die unterschiedlichen demografischen Voraussetzungen in ländlichen und städtischen Regionen hin und ist bedarfsabhängig.

Auch die Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer ging seit 2004 deutlich stärker in den ländlichen Regionen zurück als in den städtisch geprägten Gebieten (**Tab. B1-11web**). Dies lässt sich insbesondere auf einen Anstieg der Studierenden und der in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder in kreisfreien Großstädten zurückführen. So wurden dort 2014 21 % mehr Kinder betreut als noch 2007, und es studierten 34 % mehr Personen als noch 2004 (**Tab. B1-11web**).

Methodische Erläuterungen

Bildungseinrichtungen

Betrachtet werden Bildungseinrichtungen des formalen Bildungssystems: Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie Hochschulen. Zu den Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft zählen Einrichtungen kirchlicher, gemeinnütziger und gewerblicher Träger. Die Einrichtungen werden nach bereichsspezifischen Kriterien abgegrenzt. Dabei gelten insbesondere im Schulbereich 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.

Typisierung der Kreise

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

² Auf Kreisebene sind die Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik erst ab dem Erhebungsjahr 2007 belastbar, sodass dieses für den regionalen Vergleich als Referenzjahr herangezogen wird.

Bildungspersonal

Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als B2

B
2

Das Bildungspersonal^M nimmt eine Schlüsselrolle für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen sowie für die Sicherstellung der Qualität des Bildungssystems ein. Darüber hinaus stellt das Bildungswesen einen bedeutenden Teilbereich des Arbeitsmarkts dar. Es sind einige den Arbeitsmarkt als Ganzen betreffende Entwicklungen – wie der demografische Wandel und die zunehmende Flexibilisierung – zu beobachten, aber auch der Bedarf an qualifiziertem Personal im Bildungswesen. Obwohl es im Bildungssektor eine Vielzahl an Tätigkeitsfeldern gibt, konzentriert sich dieser Indikator auf das pädagogisch bzw. wissenschaftlich tätige Personal, da dieses in einem besonderen Maße die Qualität der Bildungsprozesse beeinflusst.

Personal der Bildungseinrichtungen im Überblick

Im Jahr 2014 sind knapp 2,4 Millionen Personen bzw. 5,9 % aller Erwerbstätigen in Kindertageseinrichtungen, als Tagespflegepersonen, an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie an Hochschulen beschäftigt (**Tab. B2-1A**). Aus- und Weiterbilder in Betrieben sowie in der Weiterbildung tätige Personen (vgl. **G3**) bleiben dabei unberücksichtigt. Im Vergleich dazu sind beispielsweise im Gesundheitswesen noch mehr Erwerbstätige aktiv, nämlich 7,2 % aller Erwerbstätigen. 79 % des Personals von Bildungseinrichtungen gehen pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Tätigkeiten nach. Die Anzahl der in den Bildungseinrichtungen Beschäftigten wird seit dem Jahr 2006 berechnet und ist von damals 1,97 Millionen kontinuierlich gestiegen. Dieser Anstieg – insbesondere im frühkindlichen Bereich (vgl. **C4**) und im Hochschulbereich – ging mit einem Anstieg der Bildungsbeteiligung in den entsprechenden Bildungsbereichen einher (**B4**).

Zahl des Bildungspersonals seit 2006 kontinuierlich gestiegen

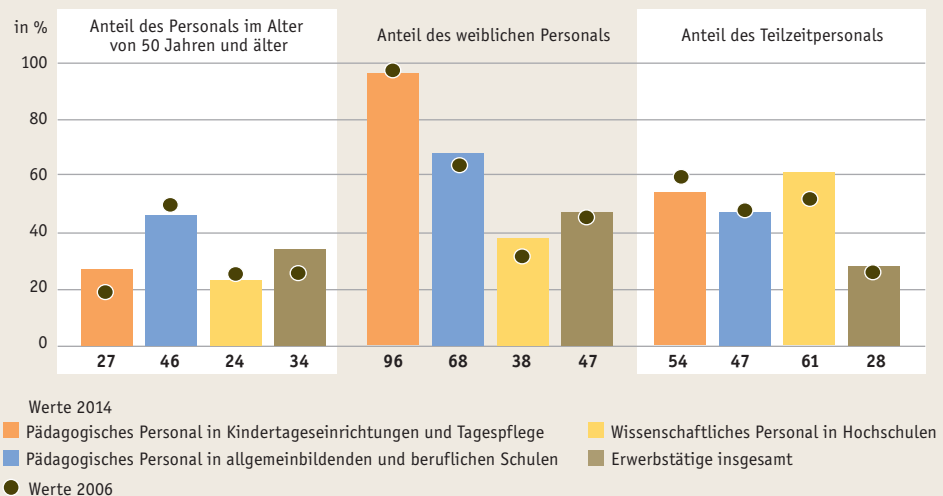
Merkmale des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals

Das pädagogische bzw. wissenschaftliche Personal der verschiedenen Bildungsbereiche unterscheidet sich hinsichtlich des Alters, des Geschlechterverhältnisses, des Beschäftigungsumfangs und des Erwerbsstatus (**Abb. B2-1, Tab. B2-2A, Tab. B2-3web, Tab. B2-4web**). Während der Anteil der Teilzeitbeschäftigung insgesamt deutlich höher ist als bei den Erwerbstätigen insgesamt (28 %), ist er an den Hochschulen (61 %) besonders hoch. Der Schulbereich (vgl. **D4**) ist der Bildungsbereich mit dem niedrigsten Anteil an teilzeitbeschäftigtem pädagogischen Personal (47 %).

Weiterhin sehr hoher Teilzeitanteil beim pädagogischen und wissenschaftlichen Personal

Über zwei Drittel (70 %) des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals sind Frauen. Ihr Anteil ist in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt (jeweils 78 bzw. 79 %) besonders hoch, liegt aber in keinem Land unter 64 %. Das Geschlechterverhältnis unterscheidet sich jedoch zwischen den Bildungsbereichen stark: Während in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege fast ausschließlich Frauen pädagogisch tätig sind (96 %), liegt ihr Anteil an Hochschulen nur bei 38 % – trotz eines deutlichen Anstiegs seit 2006.

Der Anteil der 50-Jährigen und Älteren am pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal ist mit 36 % höher als bei den Erwerbstätigen insgesamt (32 %). Dies ist vor allem auf den Schulbereich zurückzuführen – in diesem Bereich beträgt der Anteil 46 %. Dabei unterscheidet er sich stark zwischen den Ländern und reicht von 37 % in Hamburg bis 61 % in Thüringen. Der hohe Anteil älteren Personals ist in einigen Ländern mit dem starken Rückgang der Schülerinnen und Schüler in Verbindung zu bringen. Im Laufe der nächsten 10 bis 15 Jahre wird somit fast die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst ausscheiden – in einigen Ländern sogar deutlich mehr als die Hälfte. Dagegen sind im Hochschulbereich viele junge wissenschaftliche

Abb. B2-1: Struktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals im Vergleich zu allen Erwerbstätigen 2006 und 2014 (in %)

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

→ Tab. B2-2A, Tab. B2-3web, Tab. B2-4web

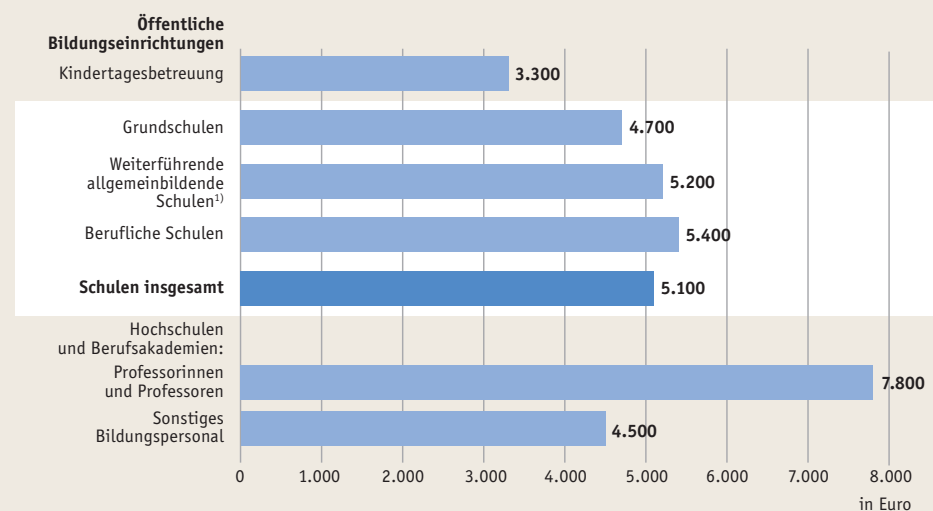
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig, was zu einem niedrigen Anteil von Personen ab 50 Jahren führt.

Die Betrachtung der Merkmale des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals im internationalen Vergleich (**Tab. B2-5web, Tab. B2-6web, Tab. B2-7web**) zeigt in allen betrachteten Staaten das gleiche Muster hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses: Je jünger die Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind, desto höher sind die Frauenanteile am pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal. Deutschland weist im Vergleich zu den betrachteten Staaten jedoch einen der höchsten Anteile an Personal in Teilzeitbeschäftigung sowie im Alter von 50 Jahren und älter auf.

Gehaltsstruktur des Bildungspersonals im öffentlichen Dienst

Die Attraktivität der Beschäftigung im Bildungswesen wird maßgeblich von den Arbeitsbedingungen beeinflusst. Dazu gehört auch das Vergütungsniveau. Wie bereits im vorangegangenen Bildungsbericht aufgezeigt, lagen auch 2014 die Monatsbezüge des Bildungspersonals im Durchschnitt deutlich über den durchschnittlichen Monatsbezügen vollzeitbeschäftigter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im produzierenden Gewerbe sowie im Dienstleistungsbereich (3.881 Euro inkl. Sonderzahlungen). Die Betrachtung der einzelnen Bildungsbereiche zeigt jedoch, dass sich die Durchschnittsgehälter für das pädagogische und wissenschaftliche Personal an öffentlichen Bildungseinrichtungen – auch aufgrund unterschiedlicher Qualifikationsanforderungen – in den einzelnen Bereichen stark voneinander unterscheiden (**Abb. B2-2**). Die durchschnittlichen Monatsbruttogehälter ^M werden auch von der Altersstruktur und dem Familienstand des Personals im jeweiligen Bildungsbereich beeinflusst. Die durchschnittlichen Monatsbruttogehälter des pädagogischen Personals in öffentlichen Kindertageseinrichtungen waren 2014 mit 3.300 Euro deutlich niedriger als die der pädagogisch Beschäftigten an öffentlichen Grundschulen (4.700 Euro), weiterführenden allgemeinbildenden (5.200 Euro) oder beruflichen Schulen (5.400 Euro). An öffentlichen Hochschulen und Berufsakademien gibt es zwei Gruppen pädagogisch und wissenschaftlich Beschäftigter, deren Durchschnittsgehälter sich so stark unter-

**Signifikante
Gehaltsunterschiede
zwischen den
Bildungsbereichen**

Abb. B2-2: Durchschnittliche Monatsbruttogehälter 2014 für Beschäftigte in öffentlichen Bildungseinrichtungen (in Euro)

1) Ohne Sonderschulen/Förderschulen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes, eigene Berechnungen

scheiden, dass sie hier getrennt berichtet werden: Professorinnen und Professoren verdienen durchschnittlich 7.800 Euro, das sonstige wissenschaftliche bzw. künstlerische Personal in diesem Bereich 4.500 Euro.

Methodische Erläuterungen

Bildungspersonal

Unter Bildungspersonal werden hier das in 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 in Schulen sowie das wissenschaftliche und künstlerische Personal an Hochschulen. Zum sonstigen Personal zählen das Leitungs-, Verwaltungs- und hauswirtschaftliche/technische Personal an Kindertageseinrichtungen, Personal in Schulen unterhalb der Vergütungs- bzw. Besoldungsgruppe E9 bzw. A9 sowie das Verwaltungs- und technische Personal an Hochschulen (ohne Personen in Berufsausbildung). Abweichungen zu C4 entstehen aufgrund von unterschiedlichen Abgrenzungen des Personals.

Bildungspersonalrechnung

Die Bildungspersonalrechnung weist Angaben zum Bildungspersonal über alle Bildungsbereiche einheitlich und überschneidungsfrei nach. Derzeit umfassen die Daten das Personal in Kindertageseinrichtungen, an all-

gemeinbildenden und beruflichen Schulen, an Schulen des Gesundheitswesens, an Hochschulen (einschließlich Hochschulkliniken) sowie Tagespflegepersonen. Hierfür werden Angaben aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik, der Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes sowie Angaben der KMK zusammengeführt.

Durchschnittliche Monatsbruttogehälter

Der Vergleich der durchschnittlichen Monatsbruttogehälter der im öffentlichen Dienst Beschäftigten erfolgt auf Basis des im jeweiligen Bildungsbereich beschäftigten pädagogischen und wissenschaftlichen Personals, umgerechnet auf Vollzeitäquivalente. Die Daten dazu sind der Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes entnommen. Daraus wird ein gewichtetes durchschnittliches Monatsbruttogehalt berechnet. Um die Gehälter von Beamtinnen und Beamten sowie von Angestellten vergleichen zu können, werden unterstellte Sozialbeiträge für die Rentenversicherung bei den Beamtinnen und Beamten vorgenommen. Entsprechend den jeweils geltenden gesetzlichen Regelungen werden für Angestellte und Beamte Sonderzahlungen zugesetzt (ohne Berücksichtigung von Familienzuschlägen und Leistungsprämien).

Bildungsausgaben

Die Bildungsausgaben^M 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. Erstmals wird außerdem über die Ausgaben für Stipendien und andere Instrumente der Bildungsförderung berichtet.

Bildungsausgaben im Überblick

Die Bildungsausgaben sowie die Ausgaben für Forschung und Wissenschaft werden im Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft^M zusammengefasst und nach Teilbudgets gegliedert. In Deutschland wurden 2013 257,4 Milliarden Euro für Bildung, Forschung und Wissenschaft ausgegeben (9,1 % des BIP). Nach vorläufigen Berechnungen stiegen die Ausgaben 2014 auf 265,5 Milliarden Euro (9,1 % des BIP).

Von den öffentlichen und privaten Budgetausgaben entfielen 2013 186,5 Milliarden Euro (6,6 % des BIP) und 2014 190,7 Milliarden Euro (6,5 % des BIP) auf Bildung (Tab. B3-1A, Tab. B3-2A).

Bei den Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen dominiert mit großem Abstand der Schulbereich (Tab. B3-1A, Abb. B3-1). Der Anteil des Schul- und schulnahen Bereichs sank jedoch im Zeitraum von 2005 bis 2013 von 52,6 auf 47,0 %. Hingegen stieg der Anteil des Elementarbereichs von 9,2 auf 12,8 %. Auch der Anteil des Tertiärbereichs an den Bildungsausgaben erhöhte sich von 16,5 auf 18,5 % (Abb. B3-1).

Bildungsausgaben nach finanzierenden Sektoren

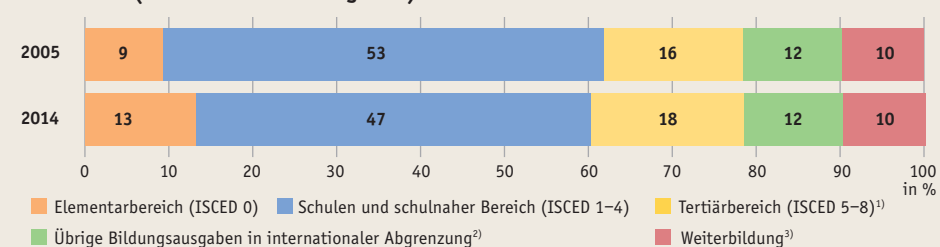
Rund vier Fünftel der gesamten Bildungsausgaben wurden 2013 von Bund, Ländern und Gemeinden aufgebracht, das restliche Fünftel von Privathaushalten, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen sowie vom Ausland (Abb. B3-3A, Tab. B3-1A). Der Bund finanzierte, verteilt über alle Bildungsbereiche, 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, während das Bildungsangebot des Schul- und Hochschulbereichs überwiegend öffentlich

**2014: Anteil der
Bildungsausgaben
am BIP 6,5 %**

**Anteile der
Bildungsausgaben im
Elementar- und
Tertiärbereich weiter
gestiegen**

**Öffentliche Haushalte
finanzieren vier
Fünftel der Bildungs-
ausgaben**

**Abb. B3-1: Anteil der Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen 2005 und 2014
(in % der Gesamtausgaben)***



* Vgl. Anmerkungen zu Tab. B3-1A.

1) Einschließlich Forschungsausgaben der Hochschulen

2) Beamtenausbildung im mittleren Dienst, Serviceleistungen der öffentlichen Verwaltung, Studienseminare, Ausgaben privater Haushalte für Lernmittel, Nachhilfe und dergleichen, Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen.

3) Betriebliche Weiterbildung, Lehrerfortbildung, Volkshochschulen, Förderung der beruflichen Weiterbildung, Horte und Jugendarbeit

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2013/2014

→ Tab. B3-2A

finanziert ist. Vor allem im Elementarbereich spielt die Finanzierung der Gemeinden mit 49 % eine große Rolle. Während die Ausgaben der Schulen und Hochschulen in erster Linie von den Ländern getragen werden, sind berufliche Bildungsgänge sowie die Weiterbildung in wesentlichen Teilen privat finanziert.

Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

Die jährlichen Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer^M setzen sich zusammen aus den Ausgaben für Personal, für den laufenden Sachaufwand sowie für Investitionen. 2012 gaben die öffentlichen Haushalte für Kindertageseinrichtungen durchschnittlich 7.800 Euro je Kind aus. Die durchschnittlichen Ausgaben an öffentlichen Schulen je Schülerin bzw. Schüler betrugen 2013 6.500 Euro (**Tab. B3-3web**). Während an allgemeinbildenden Schulen 7.100 Euro ausgegeben wurden, sind es an beruflichen Schulen bedingt durch den hohen Anteil des Teilzeitunterrichts in der dualen Ausbildung 4.500 Euro (**Tab. B3-4web, Tab. B3-5web**). Seit 2005 sind die Ausgaben je Schülerin bzw. Schüler aufgrund der Ausgabensteigerungen und rückläufigen Schülerzahlen von 4.900 Euro auf 6.500 Euro im Jahr 2013 gestiegen.

Die Ausgaben je Studierenden im Hochschulbereich betrugen 2012 ohne Berücksichtigung der Ausgaben für Forschung und Entwicklung 8.000 Euro pro Studierenden. Die Ausgaben pro Studierenden werden beeinflusst von der Fächerstruktur, der Hochschulart, der Höhe der Investitionen und der Auslastung der Hochschulkapazitäten und variieren von 6.500 Euro in Rheinland-Pfalz bis hin zu 10.300 Euro in Niedersachsen (**Tab. B3-6web**).

Bildungsförderung

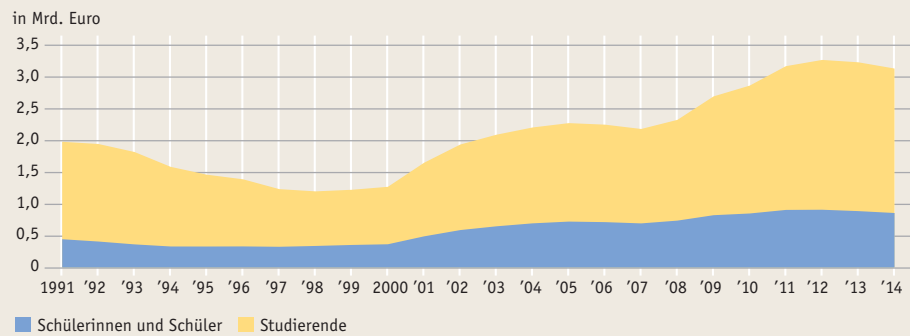
Es gibt in Deutschland vielfältige Instrumente der Bildungsförderung, die den Zugang zu Bildung für alle, insbesondere auch für (junge) Menschen aus Familien mit geringem Einkommen, ermöglichen sollen. Hierbei sind insbesondere Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) zu nennen. Schülerinnen und Schüler erhalten die BAföG-Leistung als – nicht zurückzahlenden – Zuschuss. Studierende erhalten die BAföG-Leistungen demgegenüber im Regelfall zur Hälfte als Zuschuss und zur Hälfte als zinsloses staatliches Darlehen.

Die Höhe des finanziellen Aufwands für BAföG ergibt sich aus der Zahl der Geförderten sowie der Höhe der Leistungen pro geförderte Person. Im Jahr 2014 wendeten Bund und Länder 3,14 Milliarden Euro für BAföG-Leistungen auf (**Abb. B3-4**), fast zwei Drittel davon wurden als Zuschüsse gewährt, der Rest als Darlehen. Seit Jahresbeginn 2015 hat der Bund die volle finanzielle Förderung nach BAföG übernommen. Seit der BAföG-Reform 2010 ist der finanzielle Aufwand für BAföG-Leistungen um 9,4 % gestiegen, was vor allem auf den Anstieg der geförderten Studierenden zurückzuführen ist. Insgesamt wurden 2014 für die Studierendenförderung nach BAföG 2,28 Milliarden Euro aufgewendet, für die Schülerförderung 861 Millionen Euro.

Zwei Drittel (65 %) der 278.000 im Jahr 2014 geförderten Schülerinnen und Schüler bekamen eine Vollförderung in Höhe des für sie jeweils geltenden gesetzlich pauschal festgelegten Bedarfssatzes. Durchschnittlich erhielt eine geförderte Schülerin bzw. ein geförderter Schüler 418 Euro pro Monat, geförderte Studierende erhielten durchschnittlich hingegen 448 Euro im Monat. Von den insgesamt 647.000 geförderten Studierenden im Jahr 2014 erhielten rund 38 % eine Vollförderung (**Tab. B3-7web**). Der Förderhöchstsatz beträgt derzeit inklusive Zuschlägen für Wohnung, Pflege- und Krankenversicherung 670 Euro pro Monat, ab dem Wintersemester 2016/17 735 Euro, weil die Bedarfssätze und Einkommensfreibeträge zu diesem Zeitpunkt angehoben werden. Demgegenüber stehen gemäß der vom Deutschen Studentenwerk in Auftrag

Ausgaben je Schülerin und Schüler an öffentlichen Schulen seit 2005 um rund 33 % gestiegen

2014: 3,1 Mrd. Euro für BAföG-Leistungen aufgewendet

Abb. B3-2: Finanzieller Aufwand (BAföG) in Mrd. Euro nach Art der Förderung 1991–2014

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Ausbildungsförderung nach dem Ausbildungsförderungsgesetz (BAföG) 2014

gegebenen 20. Sozialerhebung durchschnittliche monatliche Ausgaben für nicht bei den Eltern wohnende Studierende in Höhe von 794 Euro.

Neben der einkommensabhängigen Förderung nach BAföG werden seit dem Sommersemester 2011 Studierende nach dem Stipendienprogrammgesetz gefördert. 2014 wurden 22.503 Studierende durch dieses Deutschlandstipendium mit monatlich jeweils 300 Euro gefördert (Tab. B3-8web), die je zur Hälfte vom Bund und von privaten Stiftern finanziert werden.

Im Jahr 2014 erhielten 172.000 Personen Leistungen nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) ^M, was (begünstigt durch Gesetzesänderungen) einen Anstieg von rund 22 % seit 2005 bedeutet (Tab. B3-9web). Rund 75.000 Geförderte (44 %) nahmen an einer Vollzeitfortbildung teil. Der finanzielle Aufwand betrug 2014 insgesamt 588 Millionen Euro (397 Millionen als Darlehen und 190 Millionen als Zuschuss).

Über die genannten Instrumente der (Aus-)Bildungsförderung hinaus stattet die Bundesregierung die 13 Begabtenförderungswerke mit Mitteln aus, im Jahr 2014 mit knapp 233 Millionen Euro.

Methodische Erläuterungen

Bildungsausgaben

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

Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft

Das Bildungsbudget betrachtet 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 2015.

Ausgaben je Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer

Bei diesen Kennzahlen werden die öffentlichen Ausgaben (inkl. unterstellter Sozialbeiträge für verbeamtetes Personal) in den jeweiligen öffentlichen Bildungseinrichtungen (Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen) auf die jeweiligen Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer bezogen. Die Kinderanzahl im Elementarbereich entstammt der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Die Höhe der Ausgaben je Kind in öffentlichen Kindertageseinrichtungen wird vom Ausbau des Elementarbereichs und Unterschieden in der täglichen Betreuungsdauer beeinflusst und ist daher nur begrenzt aussagekräftig. Die Ausgaben je Studierenden enthalten auch Ausgaben von Studentenwerken und dergleichen.

Leistungen nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)

Zur Förderung von Aufstiegsfortbildungen von Berufsqualifizierten gibt es 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.

Bildungsbeteiligung

Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als B4

Bildungsaktivitäten können in unterschiedlichen Formen, an verschiedenen Orten und in allen Lebensabschnitten stattfinden. Dieser Indikator konzentriert sich zwar auf die Teilnahme an formalen Bildungsangeboten, über die erstmalige Betrachtung der für Bildungsaktivitäten genutzten Zeit werden aber auch außerhalb des (formalen) Bildungswesens stattfindende Lernprozesse einbezogen.

Struktur der Bildungsbeteiligung in Deutschland

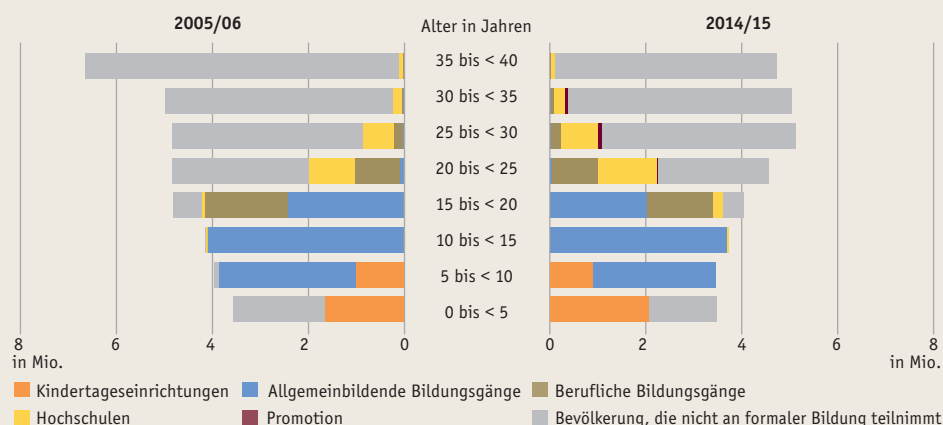
Im Jahr 2014/15 nahmen knapp 17 Millionen Personen in Deutschland an Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen sowie an Hochschulen teil (Abb. B4-1, Tab. B4-1A). Dies sind knapp 300.000 Personen weniger als im Jahr 2005/06, was auf die demografische Entwicklung zurückzuführen ist. Gleichwohl ist die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den letzten Jahren aufgrund verstärkter Bildungsbeteiligung und größerer Jahrgänge im frühkindlichen Bereich (A1) wieder leicht gestiegen (Tab. B4-3web). Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung verlief dabei in den verschiedenen Bildungsbereichen uneinheitlich und wurde neben dem demografischen Wandel insbesondere von 2 Faktoren beeinflusst: vom Trend zur Höherqualifizierung sowie von strukturellen Veränderungen im Bildungsbereich, insbesondere dem Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige.

Die Bildungsbeteiligungsquote ist insbesondere bei den unter 3-Jährigen weiter angestiegen und liegt für diese Altersgruppe inzwischen bei 36 % (Tab. B4-4web, vgl. C3). Bei den 3- bis unter 6-Jährigen beträgt die Bildungsbeteiligungsquote 95 %. Im Schulbereich sind die Beteiligungsquoten aufgrund der Schulpflicht stets sehr hoch, die Zahl der Schülerinnen und Schüler ist jedoch seit 2005/06 gesunken. Im Gegensatz dazu ist die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Tertiärbereich im letzten Jahrzehnt deutlich gestiegen (vgl. F2).

Die strukturellen Änderungen im Bildungssystem spiegeln sich auch im Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer wider (Tab. B4-5web). So sind Studierende im 1. Hochschulsemester 2014/15 mit durchschnittlich 20,5 Jahren

Knapp 300.000 weniger Bildungsteilnehmerinnen bzw. -teilnehmer als 2005/06, aber zuletzt leichter Anstieg

Abb. B4-1: Bevölkerung sowie Teilnehmerinnen und -teilnehmer in Bildungseinrichtungen* 2005/06 und 2014/15 nach Bereichen und Alter (in Mio.)



* Promovierende wurden nur 2013/14 separat erfasst.

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

→ Tab. B4-1A

deutlich jünger als im Jahr 2005/06 (22,2 Jahre). Teilnehmerinnen und Teilnehmer an beruflicher Bildung sind hingegen mit 20,4 Jahren durchschnittlich etwas älter als zuvor (2005/06: 19,7 Jahre).

Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft

Die oben dargestellten hohen Bildungsbeteiligungsquoten gelten nicht für alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen. Für junge Erwachsene von 16 bis unter 30 Jahren ist die Beteiligungsquote der Männer etwas höher als jene der Frauen (**Tab. B4-2A, Tab. B4-6web**). Personen mit Migrationshintergrund in diesem Alter sind etwas häufiger an Bildung beteiligt, allerdings variiert die Beteiligungsquote je nach Herkunftsregion – nur die quantitativ bedeutendsten Herkunftsländer können einzeln ausgewiesen werden – und wird von der Altersstruktur der betrachteten Gruppe beeinflusst. Besonders niedrig ist die Bildungsbeteiligungsquote bei Personen mit Migrationshintergrund aus Rumänien und Serbien, besonders hoch hingegen bei Personen amerikanischer Herkunft. Bei der Betrachtung kleinerer Altersgruppen spielt die unterschiedliche Altersstruktur eine geringere Rolle. Bei den 20-bis unter 25-Jährigen nehmen anteilig am häufigsten Personen mit amerikanischem oder asiatischem Migrationshintergrund an (formellen) Bildungsprogrammen teil (**Abb. B4-2**). Am niedrigsten ist die Bildungsbeteiligungsquote in dieser Altersgruppe bei Personen mit kosovarischen und serbischem Migrationshintergrund.

Gestiegene Bildungsbeteiligung 16- bis unter 30-Jähriger mit Migrationshintergrund

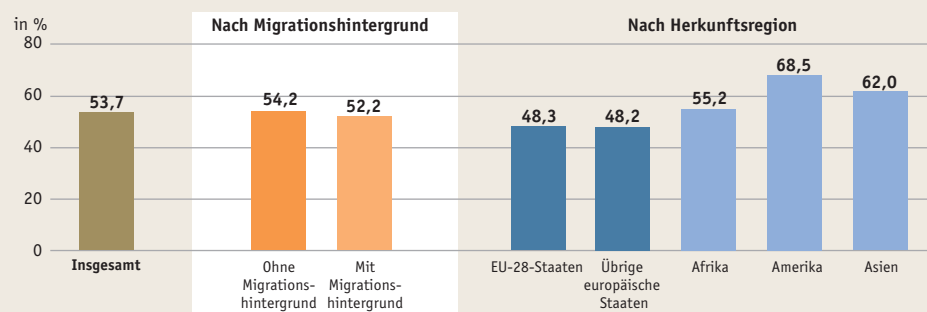
Der Vergleich der Beteiligungsquoten sowie der besuchten Bildungseinrichtungen (**B4-6web**) mit jenen aus dem Jahr 2005 verdeutlicht, dass teilweise Angleichungsprozesse stattgefunden haben (**Tab. B4-7web**). Dennoch bestehen auch im Jahr 2014 noch Unterschiede hinsichtlich der Art der besuchten Bildungseinrichtung. 18,2 % der 16-bis unter 30-Jährigen ohne Migrationshintergrund, aber nur 15,7 % der Personen mit Migrationshintergrund sind an einer Hochschule immatrikuliert. Ein Teil der Studierenden an Hochschulen mit Migrationshintergrund hat die Hochschulzugangsberechtigung in einem anderen Land erworben und ist zum Studium nach Deutschland gekommen.

Herkunftsbezogene Disparitäten zeigt auch die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern (**Tab. B4-8web, Tab. B4-9web**) sowie nach Risikolagen (vgl. **A4, Tab. B4-10web**).

Bildungsbeteiligung im europäischen Vergleich

Der Stellenwert von Bildung wird durch die Europa-2020-Strategie der Europäischen Union unterstrichen, die 2 bildungsbezogene Kernziele enthält: die Steigerung des Anteils der 30-bis unter 35-Jährigen mit Tertiärabschluss und die Senkung des Anteils

Abb. B4-2: Bildungsbeteiligungsquoten 2014 der 20- bis unter 25-Jährigen nach Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

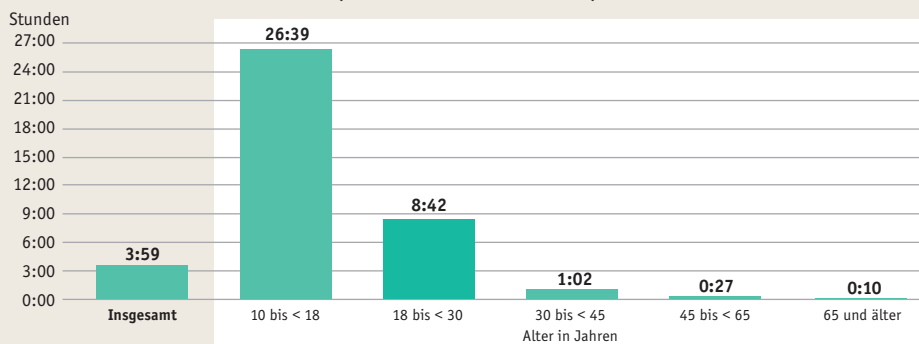
der 18- bis unter 25-Jährigen, die keinen Abschluss des Sekundarbereichs II aufweisen und sich nicht in einer Aus- und Weiterbildung befinden (sogenannte „frühzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger“). Der europäische Zielwert von höchstens 10 % „frühzeitiger Schulabgängerinnen und -abgänger“ wurde 2014 im EU-Durchschnitt (11 %) trotz deutlicher Verbesserung seit 2005 (16 %) noch nicht erreicht (**Abb. B4-4web**, **Tab. B4-11web**). Deutschland hingegen erreichte wie schon im Jahr 2013 (9,8 %) auch 2014 den EU-Zielwert (9,5 %). Dabei ist in Deutschland der Unterschied zwischen Frauen und Männern diesbezüglich relativ gering. Deutlich größer ist die Diskrepanz zwischen deutschen und ausländischen Staatsbürgerinnen und -bürgern: Der Anteil der „frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger“ in Deutschland liegt bei den Deutschen bei 7,9 %, bei den Ausländerinnen und Ausländern jedoch bei 22,8 %. Diese Diskrepanz ist in Deutschland deutlich ausgeprägter als im EU-Durchschnitt.

Bildungszeit im Lebenslauf

Im Hinblick auf das Konzept des lebenslangen Lernens werden in der Zeitverwendungserhebung ^M 2012/13 unterschiedliche Arten von Lern- und Bildungsaktivitäten vergleichbar und aggregierbar gemacht. Somit verdeutlichen die Ergebnisse dieser Erhebung den Umfang, in dem Personen jeden Alters – unabhängig vom institutionellen Rahmen – an Lern- und Bildungsaktivitäten teilhaben. Pro Woche wendet die Bevölkerung ab 10 Jahren und älter durchschnittlich fast 4 Stunden für Lern- und Bildungsaktivitäten auf (**Abb. B4-3**). Die 10- bis unter 18-Jährigen nutzen mit 26 Stunden und 39 Minuten pro Woche am meisten Zeit zum Lernen und für Bildung, die 18- bis unter 30-Jährigen immerhin noch 8 Stunden und 42 Minuten pro Woche. Personen ab 30 Jahren investieren im Durchschnitt hingegen deutlich weniger Zeit in Lern- und Bildungsaktivitäten. Dies liegt auch daran, dass bei den älteren Altersgruppen der Anteil derjenigen, die Lern- und Bildungsaktivitäten ausüben, deutlich geringer ist.

Bildungszeit konzentriert sich noch immer auf die ersten Lebensjahrzehnte

Abb. B4-3: Durchschnittlich pro Woche für Lern- und Bildungsaktivitäten genutzte Zeit* nach Altersgruppen (in Stunden und Minuten)



* Wochenenden, Ferien bzw. Urlaub und Krankheitstage sind einberechnet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zeitverwendungserhebung 2012/13

Methodische Erläuterungen

Zeitverwendungserhebung

2012/13 wurde in Deutschland zum dritten Mal eine Erhebung der Zeitverwendung der Bevölkerung in privaten Haushalten durchgeführt. Dafür wurden die Befragten u. a. gebeten, für 3 festgelegte Tage ein Aktivitätentagebuch zu führen. Die erhobenen Daten geben Aufschluss darüber, wie viel Zeit Menschen in Deutschland für Erwerbsarbeit, unbezahlte Arbeit, Bildung, Freizeitaktivitäten etc. aufwenden. Als Lern- und Bildungsaktivitäten

wurden bei der Auswertung vielfältige Tätigkeiten berücksichtigt wie die Teilnahme an Unterricht, Betreuung und Arbeitsgemeinschaften in der Schule, Hochschule, Vor- und Nachbereitung von Unterricht über Qualifizierung und Weiterbildung für den Beruf bis hin zu den Wegezeiten, die im Zusammenhang mit Bildung stehen. Nicht zu Lern- und Bildungsaktivitäten gezählt wurde hingegen das Ausüben von Sport und Musik in der Freizeit.

Bildungsstand der Bevölkerung

Der Bildungsstand der Bevölkerung ist das Ergebnis vergangener Bildungsanstrengungen und kann anhand von Bildungsabschlüssen oder Kompetenzen gemessen werden. In diesem Indikator werden die (formalen) Bildungsabschlüsse dargestellt, sie entscheiden über den individuellen Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und über die beruflichen Entwicklungswege und Erwerbschancen.

Aus volkswirtschaftlicher Perspektive ist ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung ein wichtiger Wettbewerbsfaktor sowie eine Voraussetzung für die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft. Über diese ökonomischen Vorteile von Bildung hinaus wurden positive Effekte von Bildung bezüglich Gesundheit, gesellschaftlichen Engagements u. Ä. festgestellt (vgl. I).

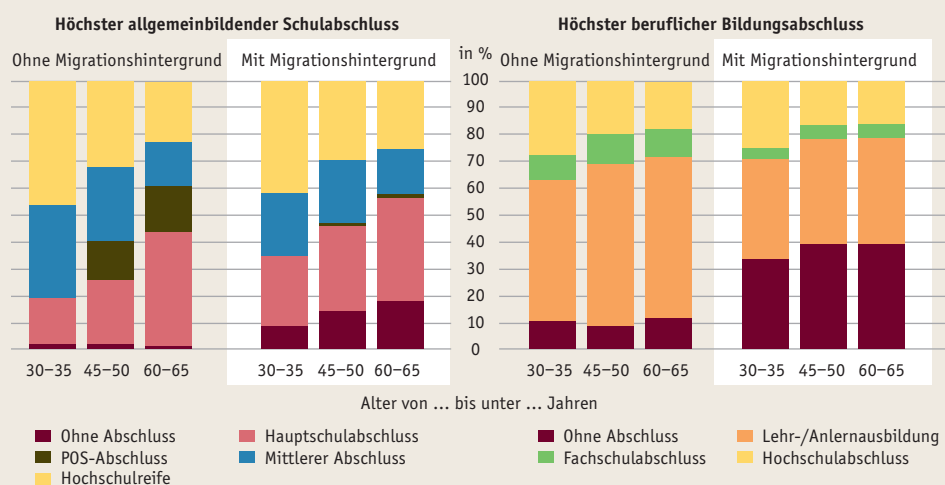
Bildungsabschlüsse nach Altersgruppen und Migrationshintergrund

Bildungsstand der Bevölkerung in den letzten 10 Jahren deutlich verbessert

Der Bildungsstand der Bevölkerung in Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich erhöht. Dies zeigt einerseits der Vergleich zu den Ergebnissen des ersten Bildungsberichts, andererseits ein Kohortenvergleich: Obwohl bei den derzeit 60- bis unter 65-Jährigen der Anteil der Personen mit (Fach-)Hochschulreife im Jahr 2014 mit 23 % deutlich höher ist als noch vor 10 Jahren (2004: 16 %), ist er deutlich geringer als bei den jüngeren Altersgruppen: So ist der entsprechende Anteil bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit knapp 45 % fast doppelt so hoch (**Tab. B5-1A**). Dieser Anstieg ist vor allem auch auf den höheren Anteil jüngerer Frauen mit (Fach-)Hochschulreife zurückzuführen, der den Anteil der gleichaltrigen Männer inzwischen übersteigt. Obwohl der Bildungsstand dieser Altersgruppe also im letzten Jahrzehnt deutlich gestiegen ist, ist gleichzeitig der Anteil der Personen, insbesondere der Männer, ohne allgemeinbildenden Abschluss leicht gestiegen (Männer: von 2,7 auf 3,6 %).

Betrachtet man – wie in früheren Bildungsberichten üblich – alle (Fach-)Hochschulabschlüsse gemeinsam, zeigt sich, dass dieser Anteil bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit 26 % am höchsten ist (**Tab. B5-2A**). Der Anteil ist bei den Frauen aufgrund des stärkeren Anstiegs innerhalb der letzten 10 Jahre (geringfügig) höher als bei den gleichaltrigen Männern.

Abb. B5-1: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung ab 15 Jahren 2014 nach Altersgruppen und Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

→ Tab. B5-3web, Tab. B5-4web

Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund weist hinsichtlich des Anteils mit (Fach-)Hochschulreife sowie mit Hochschulabschluss eine ähnliche Tendenz auf – allerdings auf etwas geringerem Niveau (**Abb. B5-1, Tab. B5-3web**). Auffallend ist hier jedoch der immer noch hohe Anteil der Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss ^M, der bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit 33 % etwa 3-mal so hoch ist wie bei der gleichaltrigen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (10 %) (**Tab. B5-4web**). Auch der Anteil an Personen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss ist bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund dieser Altersgruppe (8 %) deutlich höher als bei jener ohne Migrationshintergrund (2 %) (**Abb. B5-3A**).

Altersgruppenübergreifend, d. h. für die 25- bis unter 65-Jährigen insgesamt, zeigt sich, dass sich der Bildungsstand von Personen mit Migrationshintergrund je nach Herkunftsregion (vgl. **H1**) und Zuwanderungszeitpunkt zum Teil deutlich unterscheidet (**Tab. B5-5web, Tab. B5-6web**): Den höchsten Anteil an Personen mit Hochschulabschluss weisen Migrantinnen und Migranten vom amerikanischen Kontinent auf, insbesondere die seit 2000 Zugewanderten. Auch für die meisten anderen Herkunftsregionen bzw. -länder gilt, dass die seit dem Jahr 2000 Zugewanderten häufiger einen Hochschulabschluss aufweisen als die bereits zuvor Zugewanderten (**Tab. B5-7web**). Vier Fünftel der seit 2000 Zugewanderten mit (Fach-)Hochschulabschluss haben diesen Abschluss im Ausland erworben.

Regionale Unterschiede im Bildungsstand

Der Bildungsstand der Bevölkerung ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich (**Tab. B5-8web, Tab. B5-9web**). So beträgt die Differenz zwischen dem Land mit dem höchsten Bevölkerungsanteil mit Hochschulreife, Hamburg, und dem Land mit dem niedrigsten Anteil, Mecklenburg-Vorpommern, im Jahr 2014 28 Prozentpunkte. Der Anteil der Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss reicht von 6 % in Thüringen bis zu 24 % in Bremen, sodass die Differenz mit jetzt 18 Prozentpunkten noch etwas höher ist als 10 Jahre zuvor.

Anhand der Daten des Zensus 2011 sind Darstellungen des Bildungsstands der Bevölkerung auch auf Kreisebene möglich, was regionale Disparitäten hinsichtlich der Humanressourcen sichtbar macht und Anhaltspunkte dafür gibt, wie das regionale Bildungspotenzial ausgeschöpft wird. Die Altersgruppe der 30- bis unter 35-Jährigen hat grundsätzlich erst nach der deutschen Vereinigung die allgemeinbildenden Schulen verlassen. Obwohl das berufliche Ausbildungsplatzangebot in Westdeutschland umfassender ist als in Ostdeutschland, blieben in Westdeutschland relativ mehr Menschen ohne beruflichen Abschluss als in Ostdeutschland (**Abb. B5-4web**). Wie **Abb. B5-2** zeigt, bestehen auch hinsichtlich des Anteils der 30- bis unter 35-Jährigen mit (Fach-)Hochschulabschluss innerhalb der Länder große Unterschiede. Dabei sind die Anteile der Hochqualifizierten auf Kreisebene nicht mit den Erwerbslosenquoten korreliert.

Hingegen sind sowohl die Anteile der 30- bis unter 35-Jährigen ohne beruflichen (**Abb. B5-4web**) oder ohne allgemeinbildenden Abschluss als auch die Anteile der gleichaltrigen Personen mit (Fach-)Hochschulreife und mit (Fach-)Hochschulabschluss positiv mit der Bevölkerungsdichte des Landkreises korreliert.

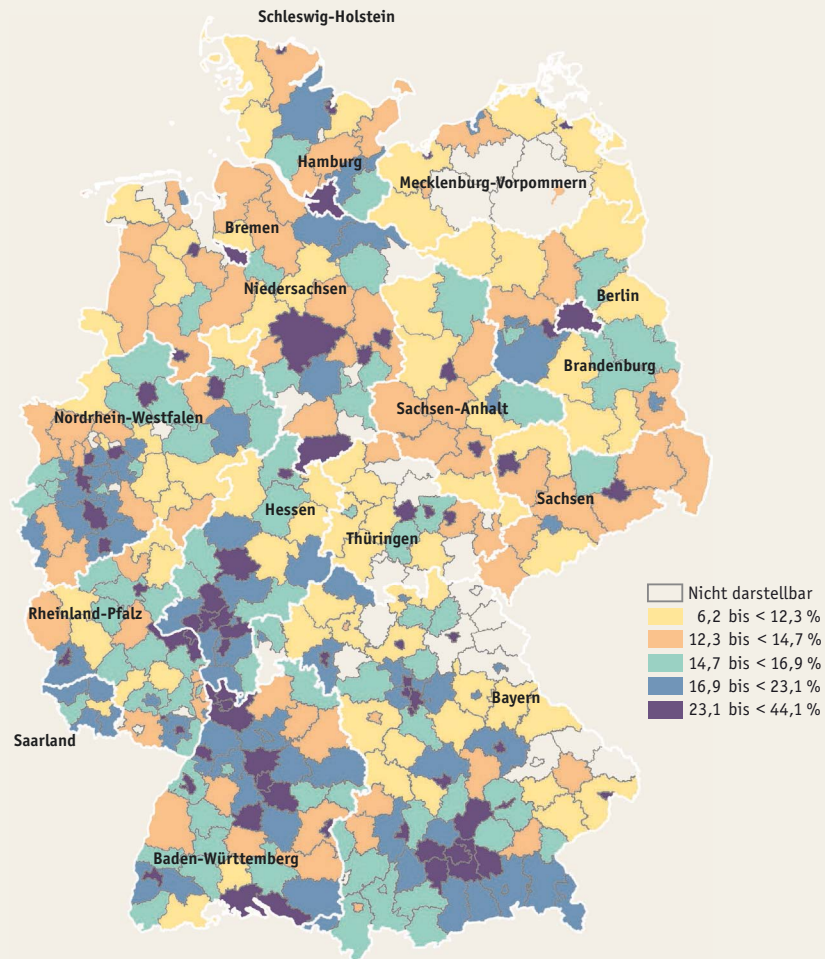
Dies zeigt ebenfalls eine Betrachtung der Kreistypen (**Tab. B5-10web**): In den kreisfreien Städten und städtischen Kreisen leben anteilig sowohl mehr Hochqualifizierte als auch mehr Personen ohne Bildungsabschluss. Besonders ausgeprägt sind die Disparitäten im Bildungsstand in den Ballungsgebieten. Von den Kreisen bzw. kreisfreien Städten, in denen der Anteil der Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss am höchsten ist, zählen einige auch zu denjenigen mit dem höchsten Anteil bei den 30- bis unter 35-Jährigen ohne beruflichen Abschluss. Insbesondere einige ostdeutsche Kreise und kreisfreie Städte mit einem hohen Anteil an Abgängerinnen und

Personen mit Migrationshintergrund ähnlich oft mit Hochschulabschluss wie jene ohne Migrationshintergrund aber häufig ohne beruflichen Abschluss

In Großstädten und in der westlichen Hälfte Deutschlands besonders viele 30- bis unter 35-Jährige ohne beruflichen Abschluss

Abgänger ohne Abschluss weisen allerdings bei den 30- bis unter 35-Jährigen relativ niedrige Anteile ohne beruflichen Abschluss auf. Inwieweit die Bildungsdisparitäten durch das Nachholen von Bildungsabschlüssen oder Wanderungsbewegungen gemindert werden, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten.

Abb. B5-2: Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen mit (Fach-)Hochschulabschluss nach Landkreisen (in %)*



* Gruppierung nach Quantilen, d. h. gleiche Besetzungszahlen der Klassen.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zensus 2011

→ Tab. B5-11web

Methodische Erläuterungen

Beruflicher Bildungsabschluss

Zu den berufsqualifizierenden Abschlüssen zählen sowohl Abschlüsse einer Berufsausbildung im dualen System im Anschluss an die 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

Aufgrund der demografischen Entwicklung ist die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer heute geringer als vor einem Jahrzehnt. Darüber hinaus hat sich die Struktur der Bildungsbeteiligung deutlich verändert. Während die Teilnehmerzahl insbesondere im Schulbereich gesunken ist, stieg sie in anderen Bereichen: Aufgrund des Ausbaus der institutionalisierten Kindertagesbetreuung und der zunehmenden Bedeutung frühkindlicher Förderung sowie der wachsenden Arbeitsmarktbeteiligung von Müttern stieg der Anteil der unter 3-Jährigen, die in Kindertageseinrichtungen betreut werden. Zuletzt leicht gestiegene Geburtenzahlen sorgten dafür, dass auch die Anzahl der Kinder dieser Altersgruppe stieg. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen und – aufgrund der Schulpflicht – insbesondere im Schulbereich sind die Beteiligungsquoten stets sehr hoch. Durch den Trend zur Höherqualifizierung sowie durch doppelte Abiturjahrgänge aufgrund der weitgehenden Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Schuljahre gibt es heute deutlich mehr Studierende als vor einem Jahrzehnt.

Die Bildungsbeteiligungsquoten (B4) sind somit insbesondere bei den unter 3-Jährigen sowie bei den 16- bis unter 30-Jährigen weiter gestiegen. Lag die Beteiligungsquote 2005 für 16- bis unter 30-Jährige mit Migrationshintergrund noch deutlich unter jener der gleichaltrigen Deutschen ohne Migrationshintergrund, so nahmen Personen mit Migrationshintergrund 2014 anteilig vergleichbar oft an Bildung teil. Dabei kommt es jedoch zu großen Unterschieden nach Herkunftsregionen. Eine Verschiebung in der Beteiligung hin zu höher qualifizierenden Bildungsprogrammen und -einrichtungen ist ebenfalls zu beobachten – wenn auch deutlich weniger stark als bei den Personen ohne Migrationshintergrund.

Diese Verschiebungen der Bildungsbeteiligung spiegeln sich in der Bildungsinfrastruktur wider. Neben einer Verschiebung zwischen den Bildungsbereichen ist hier eine Verlagerung zwischen den Trägerschaften festzustellen (B1). So haben sich die Anzahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft sowie deren Teilnehmerzahl deutlich erhöht, wohingegen die Anzahl der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft zurückgegangen ist. In früheren Bildungsberichten wurde die Erhaltung einer flächendeckenden Bildungsinfrastruktur im Hinblick auf den demografischen Wandel als Herausforderung betrachtet, nach der 2014 an dieser Stelle berichte-

ten Bildungsvorausberechnung sollte sich die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer bis 2025 um 12 % verringern. Zurzeit gibt es nur erste Schätzungen, in welchem Ausmaß die jüngsten Zuwanderungen von Schutz- und Asylsuchenden den Rückgang der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer mittel- oder langfristig abschwächen werden (H4).

Um der veränderten Bildungsbeteiligung Rechnung zu tragen und das Bildungsangebot im Elementar- und im Hochschulbereich zu erweitern, war ein Ausbau des Bildungspersonals in diesen Bereichen in den letzten Jahren notwendig (B2). Der Bedarf an qualifiziertem Personal wird in diesen beiden Bereichen in den nächsten Jahren voraussichtlich weiter steigen. Obwohl der Anteil des Personals im Alter von 50 Jahren und älter im Elementar- und im Hochschulbereich geringer ist als unter den Erwerbstätigen in Deutschland insgesamt, werden Verfügbarkeit und Bindung von qualifiziertem Personal die weiteren Möglichkeiten des Ausbaus beeinflussen. Zwar ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren gesunken, doch auch bei einem Festhalten an bisherigen Vorausberechnungen bestünde aufgrund der Altersstruktur der Lehrerinnen und Lehrer in den nächsten Jahren ein erheblicher Ersatzbedarf. Hinzu kommt, dass die Schülerzahlen voraussichtlich aufgrund der Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden zunächst steigen werden (H4). Für die Attraktivität der pädagogischen Berufe ist neben den Qualifikationsanforderungen und Aufgaben sowie der Gestaltung der Beschäftigungsverhältnisse die Einkommensentwicklung entscheidend. Durchschnittliche Gehälter für Beschäftigte in öffentlichen Bildungseinrichtungen unterscheiden sich je nach Bildungsbereich und Beschäftigungsverhältnis stark. Obwohl den Kindertageseinrichtungen zunehmend ein Bildungsauftrag und ein hoher Stellenwert für den weiteren Bildungsverlauf zugesprochen werden und die Nachfrage nach qualifiziertem Personal durch den Ausbau der Betreuungsangebote gestiegen ist, sind die Gehälter in diesem Bereich im Durchschnitt deutlich geringer als in anderen Bildungsbereichen.

Generell werden die Möglichkeiten der Ausgestaltung des Bildungswesens und der Anpassung an die veränderte Bildungsbeteiligung maßgeblich durch die Höhe der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben beeinflusst (B3). Das von Bund und Ländern

beschlossene Ziel, die Gesamtausgaben für Bildung und Forschung bis zum Jahr 2015 auf 10 % des BIP zu steigern, wurde 2014 noch nicht erreicht (9,1 %). Bislang hat der demografische Wandel nur zu einem geringen Rückgang der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer geführt, sodass auch zukünftig mit einem erheblichen Finanzbedarf zu rechnen ist.

Wie auch die Zahl von Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft ist die Höhe der privaten Bildungsausgaben in den letzten Jahren gestiegen. Dennoch werden in Deutschland die Bildungsausgaben insbesondere im Schul- und Hochschulbereich noch immer überwiegend aus öffentlichen Haushalten finanziert. Die Länder stellen den größten Mittelgeber dar, sie tätigen über die Hälfte der Bildungsausgaben. Zur Wahrung der Bildungsgerechtigkeit trägt neben der Bereitstellung entsprechender Bildungsangebote und -einrichtungen auch die direkte Bildungsförderung bei. Zu nennen sind hier BAföG-Leistungen an Schülerinnen und Schüler – insbesondere auf dem zweiten Bildungsweg – sowie an Studierende und die Aufstiegsfortbildungsförderung, mit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung finanziell unterstützt werden.

Das lebenslange Lernen ist in den letzten beiden Jahrzehnten in den Fokus der Politik gerückt. Die Daten der Zeitverwendungserhebung verdeutlichen, dass Personen aller Altersgruppen an Bildungsangeboten teilnehmen und Zeit in Lern- und Bildungsaktivitäten investieren. Dennoch erreicht der überwiegende Teil der Bevölkerung seinen höchsten Bildungsabschluss

in den ersten 20 bis 30 Lebensjahren. Dadurch wirken sich Steigerungen in der Bildungsbeteiligung junger Menschen und das Erreichen höher qualifizierender Abschlüsse nur allmählich auf den Bildungsstand (B5) der Gesamtbevölkerung aus. So hat sich seit 2004 der Anteil der Personen mit Hochschulreife stark erhöht, und auch der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss stieg insgesamt an. Die Verbesserung des Bildungsstands gemessen an Abschlüssen zeigt sich bei den unter 40-Jährigen jedoch besonders klar. Trotz des Trends zu höheren Bildungsabschlüssen ist der Bildungsstand von Personen mit Migrationshintergrund niedriger als der derjenigen ohne Migrationshintergrund. Dies wird am deutlichsten bei den Anteilen der Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss. Auch dabei gibt es jedoch große Unterschiede zwischen den Herkunftsstaaten bzw. -regionen.

9,5 % der 18- bis unter 25-Jährigen verfügen über keinen Abschluss des Sekundarbereichs II und befinden sich nicht in Aus- und Weiterbildung („frühzeitige Schulabgänger“). Damit wurde der EU-Zielwert von höchstens 10 % zwar erreicht, dennoch stellt die Integration der Betroffenen in den vom Strukturwandel zur Dienstleistungs- und wissensbasierten Gesellschaft geprägten Arbeitsmarkt eine Herausforderung dar.

Über den Bildungsstand der in den letzten Jahren zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden können derzeit noch keine belastbaren Angaben gemacht werden. Die Gewinnung entsprechender Daten stellt in den kommenden Jahren eine wichtige Aufgabe dar, auch vor dem Hintergrund der Eingliederung dieser Personen in Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung



Die gesellschaftlichen Entwicklungen des letzten Jahrzehnts haben zu einem deutlich erhöhten Stellenwert der Kindertagesbetreuung beigetragen. Sie hat sich zu einer elementaren Grundlage für lebenslanges Lernen entwickelt. Dies führte zu einem nachhaltigen Bedeutungszuwachs frühkindlicher Bildung in Familien und institutioneller Kindertagesbetreuung. Während Tageseinrichtungen für Kinder lange Zeit überwiegend im Licht ihrer Betreuungsfunktion wahrgenommen wurden, wird ihnen heutzutage eine erhöhte Aufmerksamkeit hinsichtlich der Bildung und Erziehung von Kindern in den ersten Lebensjahren zuteil. Damit gewinnen zugleich Fragen der Leistungsfähigkeit, Qualität und Professionalisierung an Bedeutung.

Die stärkere Akzentuierung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen fand fachlich-politischen Ausdruck in der Einführung von Bildungsplänen, Initiativen zur sprachlichen Bildung, in Qualitätsimpulsen und Professionalisierungsbestrebungen auf der Ebene der Fachkräfte, Organisationen und Träger. Dadurch sollen Kinder gezielter gefördert, aber auch im Lichte der weiter ansteigenden Institutionalisierung der frühen Kindheit eine funktionierende Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften ermöglicht werden. Vor diesem Hintergrund wird erneut die Bildung in der Familie (**C1**) betrachtet. Neben der direkten Förderung durch gemeinsame kulturelle Aktivitäten innerhalb der Familie wird das Zusammenspiel zwischen elterlicher und institutioneller Bildung und Betreuung in den Blick genommen.

Weiterhin steht die lokale Verfügbarkeit von Angeboten im Blickfeld. Nach dem Ausbau der Kindergärten in den 1990er-Jahren folgte im letzten Jahrzehnt der Ausbau von Angeboten für unter 3-Jährige, um den 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch für 1- und 2-jährige Kinder erfüllen zu können. Zentra-

ler Schwerpunkt ist daher weiterhin die Analyse der langfristigen Wirkungen des Ausbaus auf die Ausgestaltung der Angebote sowie den elterlichen Bedarf (**C2**), auf die Bildungsbeteiligung der Kinder in Tagesbetreuung (**C3**) sowie auf die Personalstruktur der Einrichtungen (**C4**). Im Vordergrund stehen auch Veränderungen in der Organisation der Einrichtungen, wie etwa die Alterszusammensetzung in Gruppen, die Trägerstrukturen oder die Veränderungen in der Tagespflege (**C2**). Thematisiert wird zudem der weitere Platzbedarf aufgrund der gestiegenen Geburtenzahlen und der Zuwanderung von Kindern (vgl. **H4**). Unter dem Aspekt der Professionalisierung und Qualität wird dargestellt, wie viel Personal und wie viele Ressourcen für Leitungsaufgaben bereitgestellt werden sowie wie sich die Ausbildungskapazitäten und Qualifikationsniveaus der pädagogisch Tätigen entwickeln (**C4**). Neu thematisiert werden die Arbeitsplatzbedingungen mit Blick auf die befristete Beschäftigung.

Die Beobachtung der Bildungsbeteiligung und tatsächlichen Betreuungszeiten von Kindern (**C3**) im Vergleich zu den elterlichen Wünschen gibt Hinweise auf eine noch bestehende Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage. Dabei stellt sich auch die sozialpolitisch wichtige Frage, ob sich der lange Zeit beobachtbare sozial selektive Zugang zur Betreuung unter 3-Jähriger nach Inkrafttreten des Rechtsanspruchs verändert hat: Finden Kinder aus Elternhäusern mit niedriger Bildung, mit Migrationshintergrund oder mit Behinderung in gleichem Maße Zugang zu den institutionellen Angeboten wie alle anderen Kinder?

Am Übergang in die Schule (**C5**) gewinnt schließlich der Entwicklungsstand von Kindern an Bedeutung. Weiterhin berichtet werden daher die Aktivitäten der Länder zu den Sprachstandserhebungen und zur Sprachförderung. Schließlich wird gefragt, wie stark der Zeitpunkt des Übergangs in die Schule heute noch mit der elterlichen Herkunft zusammenhängt.

Bildung in der Familie

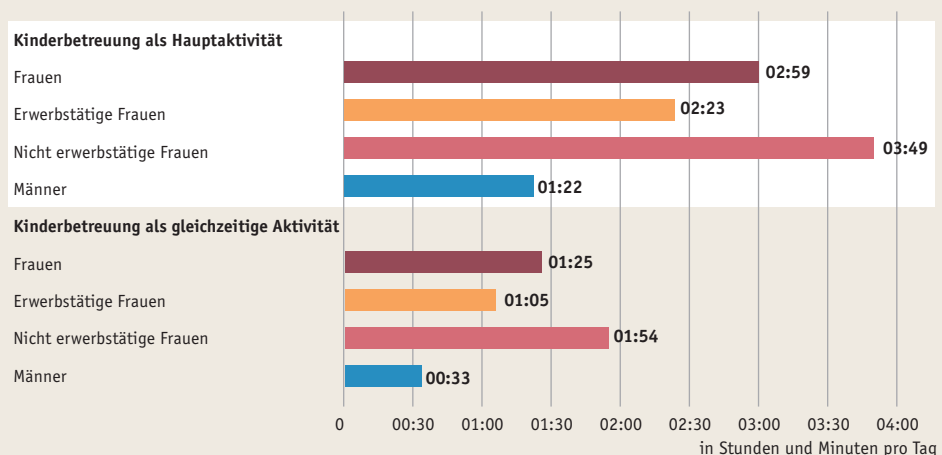
Nicht nur unter dem Aspekt von Bildung hat die Familie eine große Bedeutung im Prozess des Aufwachsens von Kindern. Die Lebensumstände der Familie, das elterliche Erziehungsverhalten sowie die Beziehungen zwischen Eltern, Kind und Geschwistern beeinflussen die soziale und persönliche Entwicklung des Kindes und seine individuelle Regulationsfähigkeit entscheidend. Die Bedeutsamkeit der Familie im Hinblick auf die kindliche Bildungsbiografie kommt insbesondere an zwei Punkten zum Ausdruck: Die familiäre Anregungsqualität, d. h. die familialen Ressourcen und die Eltern-Kind-Aktivitäten, trägt wesentlich zur Herausbildung verschiedener Kompetenzen des Kindes bei. Gleichzeitig entscheiden Eltern über die Nutzung von Bildungsangeboten außerhalb der Familie und beeinflussen auch so die kindliche Entwicklung erheblich. In Anbetracht dessen werden die bildungsaktivierenden Dimensionen der Familie in den ersten Lebensjahren des Kindes in den Blick genommen. Im Spannungsverhältnis von familialer und institutioneller Bildung stellt sich insbesondere die Frage, ob und welche Rückwirkung der sich immer weiter nach vorn verschiebende Zeitpunkt der Inanspruchnahme institutioneller Kindertagesbetreuung auf die familiäre Bildung und Betreuung hat.

Zeitverwendung und Bildungsaktivitäten in der Familie

Gemeinsame Aktivitäten in der Familie sind gleichermaßen als wichtige Gelegenheiten für Bildungsprozesse anzusehen wie die Zeit, die Mütter und Väter mit ihren Kindern verbringen. Betrachtet man auf Basis der Zeitverwendungserhebungen^M, inwiefern sich im Zuge der zunehmenden institutionellen Bildungsbeteiligung (C3) das Zeitbudget von Eltern für die Kinderbetreuung^M gewandelt hat, so zeigen sich in der Summe leicht positive Veränderungen. Während 2001/02 Eltern mit unter 6-Jährigen durchschnittlich 121 Minuten täglich für die Kinderbetreuung aufwendeten, sind es 2012/13 rund 10 % mehr (Tab. C1-1web). Diese Steigerung ist bei Müttern und Vätern gleichermaßen zu beobachten. Hinzu kommen noch die Zeiten, in denen Eltern ihr Kind nebenher betreuen (Abb. C1-1, Tab. C1-2web); dies umfasst insbesondere die Betreuung der Kinder während der Erledigung von Hausarbeit. Durch die Einbin-

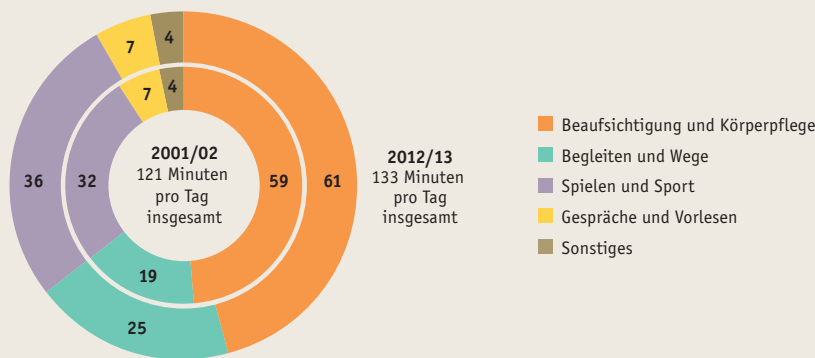
**Eltern von unter
6-Jährigen wenden
2012/13 täglich rund
10 % mehr Zeit für
Kinderbetreuung auf
als 2001/02**

Abb. C1-1: Zeitaufwand von Müttern und Vätern für Kinderbetreuung als Haupt- und Nebenaktivität in Haushalten mit Kindern im Alter von unter 6 Jahren 2012/13 (in Stunden und Minuten pro Tag)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zeitverwendungserhebung 2012/13

Abb. C1-2: Zeitaufwand für Kinderbetreuung in Haushalten mit Kindern im Alter von unter 6 Jahren 2001/02 und 2012/13 (in Minuten pro Tag)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zeitverwendungserhebung

→ Tab. C1-1web

derung der Kinder in solche Aktivitäten ergeben sich weitere wichtige Gelegenheiten informellen Lernens in der Familie.

Trotz der zunehmenden Berufstätigkeit von Frauen (vgl. A3) wenden Mütter – auch wenn sie erwerbstätig sind – mit knapp 180 Minuten pro Tag immer noch deutlich mehr Zeit für die Kinderbetreuung auf als Väter mit etwa 80 Minuten (Abb. C1-4A, Tab. C1-1web). An diesem Verhältnis hat sich seit 2001/02 wenig geändert. Den höchsten Zeitaufwand für Kinderbetreuung weisen nicht erwerbstätige Mütter mit ihren Kindern auf (Abb. C1-1, Tab. C1-2web). Erwartungsgemäß verbringen zudem Familien mit Kindern unter 3 Jahren und Familien, die für ihre unter 6-jährigen Kinder keine Betreuungsangebote nutzen, mehr Zeit mit ihren Kindern (Tab. C1-1web). Die sichtbar werdenden Ost-West-Unterschiede im Zeitaufwand für familiäre Kinderbetreuung sind allein auf das unterschiedliche Nutzungsverhalten bei der Kindertagesbetreuung zurückzuführen (C3).

Insgesamt halten 17 % der Mütter und 36 % der Väter die Zeit, die sie für ihre Kinder zur Verfügung haben, für nicht ausreichend (Tab. C1-3web). Über ein Drittel der Väter und vor allem erwerbstätige Mütter würden demnach gerne mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen. Aufschlussreich ist, dass die Zunahme der von Vätern und Müttern gemeinsam mit ihren Kindern verbrachten Zeit zulasten der Zeit geht, die für das soziale Leben, die Hausarbeit oder die körperliche Pflege und Regeneration in Anspruch genommen wird. Dies deutet darauf hin, dass trotz der berufsbedingten Zeitknappheit und trotz Ausweitung der außerfamilialen Kindertagesbetreuung die gemeinsam in der Familie verbrachte Zeit nach wie vor einen hohen Stellenwert besitzt.

Mit Blick auf die Zeitgestaltung in der Familie wird deutlich, dass Eltern im Rahmen der Kinderbetreuung täglich rund eine Stunde für die Pflege und Beaufsichtigung ihrer unter 6-jährigen Kinder aufwenden (Abb. C1-2, Tab. C1-1web). Leicht zugenommen hat der Zeitaufwand für tägliche Bringdienste der Kinder auf durchschnittlich 25 Minuten, wobei hier kaum Unterschiede zwischen Kindern in Tagesbetreuung und in der Familie betreuten Kindern zu beobachten sind. Im Vergleich zu 2001/02 hat auch das Spielen und Sporttreiben mit Kindern nicht an Bedeutung eingebüßt. Bei diesen Aktivitäten sind auch Väter fast gleichermaßen zeitlich involviert, während Mütter mehr Zeit für die Pflege des Kindes, für Fahrdienste sowie das Vorlesen aufwenden (Abb. C1-4A). Insgesamt sind solche Alltagsaktivitäten mit Kindern als wichtige Gelegenheiten für informelles Lernen anzusehen.

Väter wenden deutlich weniger Zeit für Kinderbetreuung auf als Mütter ...

... und schätzen ihre Zeit für die Kinder häufiger als nicht ausreichend ein

Spielen und Sporttreiben mit dem Kind hat nicht an Bedeutung eingebüßt

Aber auch durch das Vorlesen, Erzählen von Geschichten, gemeinsames Singen, Basteln und Malen in der Familie machen Kinder bereits in den ersten Lebensjahren eine Vielzahl an kulturellen und ästhetischen Erfahrungen. Dementsprechend gehört in der Mehrheit der Familien das Vorlesen und Singen zu denjenigen Eltern-Kind-Aktivitäten, die mehrmals wöchentlich oder häufiger ausgeübt werden (**Tab. C1-4web**). Wie bereits in den vorherigen Bildungsberichten aufgezeigt wurde, unterscheidet sich die familiäre Alltagsgestaltung in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsstand und Migrationshintergrund^M. Nach wie vor lesen Eltern mit hohem Schulabschluss ihren Kindern häufiger vor. Gleichzeitig äußern Eltern mit niedrigem Schulabschluss deutlich häufiger, dass sie ihr Kind bewusst fördern, beispielsweise durch Beschäftigung mit Buchstabenspielen. Das Ausmaß dieser bewussten Förderbemühungen steht allerdings in keinem erkennbaren Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen (vgl. **C5** im Bildungsbericht 2014). Zudem lesen Eltern, die beide im Ausland geboren sind, etwas seltener vor und setzen einen stärkeren Schwerpunkt auf gemeinsames Malen und Basteln sowie Musizieren in der Familie, was auf entsprechend unterschiedliche Alltagspraktiken hinweist.

Das Vorlesen ist nach wie vor in Familien mit niedrigem Schulabschluss seltener verbreitet

Familiäre und elternergänzende Bildung und Betreuung

Das Ausmaß der in der Familie verbrachten Zeit ist nicht unabhängig von der elterlichen Entscheidung darüber, ab welchem Alter das Kind zusätzlich auch institutionell betreut werden soll. Die stagnierenden Bildungsbeteiligungsquoten im Alter von unter einem Jahr (**C3**) und die Bezüge des Elterngeldes^M geben bereits Hinweise darauf, dass Kinder im ersten Lebensjahr überwiegend ganztätig, d. h. mehr als 9 Stunden täglich^M, von den Müttern betreut werden (**Abb. C1-5A, Tab. C1-5web**). Obwohl mittlerweile auch 32 % der Väter das Elterngeld beziehen, übernehmen sie in den ersten 14 Monaten nach Geburt durchschnittlich für nur 3 Monate die Betreuung ihrer Kinder (**Tab. C1-6web, Tab. C1-7web**). Dagegen beziehen Mütter das Elterngeld nach wie vor fast 12 Monate lang.

Trotz steigender Elterngeldbezüge durch Väter übernehmen Mütter überwiegend die Betreuung im ersten Lebensjahr

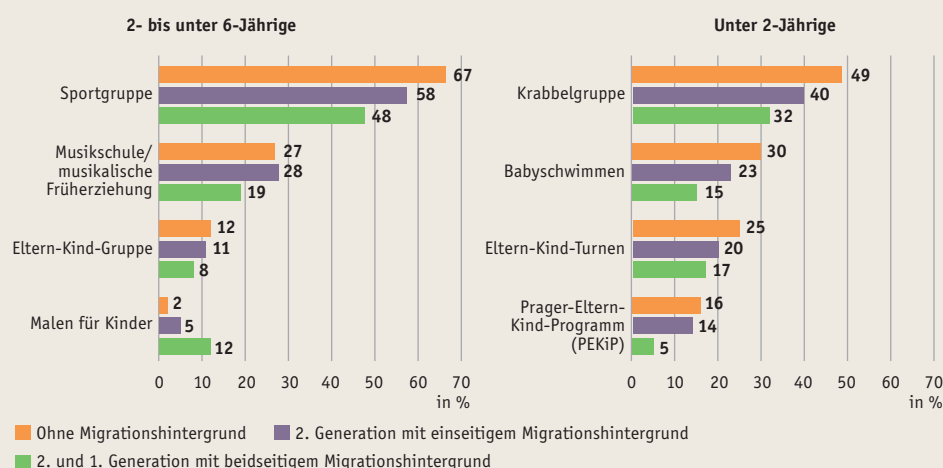
Bei den 1- und 2-Jährigen ist mit dem Rückgang des Anteils ausschließlich in der Familie betreuter Kinder in den letzten Jahren auch der Anteil der ganztätigen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Familie zurückgegangen (**Abb. C1-5A**). Dennoch wird die Mehrheit der 2-Jährigen, sowohl jene mit als auch ohne Kita-Nutzung, immer noch zwischen 6 und 9 Stunden täglich von ihrer Mutter betreut, da nur ein Teil der unter 3-Jährigen ganztätig institutionell betreut wird (**C3**). Die überwiegende Mehrheit der 1- und 2-Jährigen verbringt trotz der zunehmenden institutionellen Kindertagesbetreuung immer noch den Großteil des Tages in der Familie. Zu beachten ist zudem, dass rund ein Drittel der unter 6-Jährigen regelmäßig von ihren Großeltern betreut wird. Damit hat die Familie im Zuge der zunehmend zu beobachtenden Verschiebung zwischen familialer und institutioneller Betreuung weiterhin einen auch zeitlich großen Stellenwert im Aufwachsen von Kindern.

Auch in Zeiten zunehmender institutioneller Bildungsbeteiligung verbringen unter 3-Jährige den Großteil des Tages in der Familie

Nutzung zusätzlicher Bildungsangebote

Neben den bildungsbezogenen Impulsen in der Familie und in der Kindertagesbetreuung stehen zahlreiche non-formale Bildungsangebote in Vereinen, Kirchen, Kultureinrichtungen, Sport- und anderen Organisationen zur Verfügung, in denen Kinder schon in den ersten Lebensjahren basale Bildungserfahrungen machen können. Impulse gehen hier ganz wesentlich von den Familien aus.

So besucht bereits ein nennenswerter Anteil der unter 2-Jährigen organisierte Förderangebote^M, wie etwa eine Krabbelgruppe (47 %), Angebote zum Babyschwimmen (28 %) oder Eltern-Kind-Turnen (24 %), die nicht nur die motorische, sondern auch die soziale Entwicklung der Kinder fördern (**Tab. C1-8web**). Im Alter von 2 bis

Abb. C1-3: Anteil der unter 6-Jährigen, die zusätzliche Bildungsangebote nutzen, 2013/14 nach Migrationshintergrund (in %)

Quelle: DJI, AID:A 2013/14

→ Tab. C1-8web, Tab. C1-9web

5 Jahren nehmen bereits fast zwei Drittel der Kinder Sportangebote in Anspruch, während Angebote musikalischer Früherziehung von 26 % der Kinder genutzt werden (Tab. C1-9web). Nach wie vor fällt auf, dass nicht nur Eltern mit niedrigem Bildungsstand, sondern auch Eltern mit Migrationshintergrund die Angebote seltener in Anspruch nehmen (Abb. C1-3). Dies betrifft insbesondere Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund, auch wenn die seltenere Nutzung zusätzlich durch die elterliche Bildung erklärt wird. Diese Nutzungsunterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Angebote von Krabbelgruppen oder Babyschwimmen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass sich trotz vieler entsprechender Initiativen an der seit Jahren zu beobachtenden ungleichen Teilnahme an non-formalen Bildungsangeboten in der frühen Kindheit, aber auch an institutionellen Kinderbetreuungsangeboten (C3, vgl. H2), bislang eher wenig geändert hat.

In den ersten Lebensjahren bis zur Einschulung nach wie vor seltenere Nutzung von non-formalen Bildungsangeboten durch Kinder mit Migrationshintergrund

Methodische Erläuterungen

Zeitverwendungserhebungen 2001/02 und 2012/13
Vgl. Methodische Erläuterungen zu B4.

Kinderbetreuung als Haupt- und Nebenaktivität

In den Zeitverwendungserhebungen wird zwischen Haupt- und Nebenaktivitäten unterschieden. Kinderbetreuung als Hauptaktivität umfasst alle elterlichen Aktivitäten, bei denen die Betreuung des Kindes im Vordergrund steht, z. B. gemeinsames Spiel und Körperpflege (vgl. Abb. C1-2). Kinderbetreuung als Nebenaktivität schließt auch jene Aktivitäten von Eltern ein, bei denen das Kind lediglich dabei ist (z. B. Einkaufen) und bei denen die aktive Betreuung des Kindes nicht im Vordergrund steht. Die Ergebnisse umfassen den durchschnittlichen Aufwand für Kinderbetreuung an Werktagen und am Wochenende. Vgl. Methodische Erläuterungen zu B4.

Migrationshintergrund

Es wird differenziert zwischen Kindern der 2. Generation mit einem im Ausland geborenen Elternteil (einseitiger Migrationshintergrund) und Kindern der 1. und 2. Ge-

neration mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (beidseitiger Migrationshintergrund).

Elterngeldstatistik

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

Tägliche Betreuung durch die Mutter

Erfasst wurde die Betreuung an einem durchschnittlichen Werktag, ohne Nachtschlafzeiten. Vgl. Erläuterungen zu Tab. C1-5web.

Organisierte Förderangebote

Förderangebote, wie das Prager-Eltern-Kind-Programm (PEKiP), Krabbelgruppen oder Babyschwimmen sind Angebote an Eltern mit Kindern im ersten Lebensjahr. Sie zielen durch Gruppenarbeit mit Eltern und Kind auf eine frühe Förderung der Kinder und einen Erfahrungsaustausch der Eltern ab.

Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Frühkindliche Bildungsangebote und ihre Rahmenbedingungen unterliegen seit über einem Jahrzehnt einem starken Wandel. Die steigende Bedeutung von Bildung in der frühen Kindheit, der Anspruch, soziale Ungleichheiten zu reduzieren, sowie ein verändertes Erwerbsverhalten vor allem von Müttern in Westdeutschland führten zu Veränderungen in der Kindertagesbetreuung. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, verfolgen die Länder unterschiedliche Strategien. Dieser Indikator beschreibt den aktuellen Ausbaustand sowie die strukturellen Veränderungen bei den Trägern und Einrichtungen, den Kita-Leitungen und der Zusammensetzung der Gruppen.

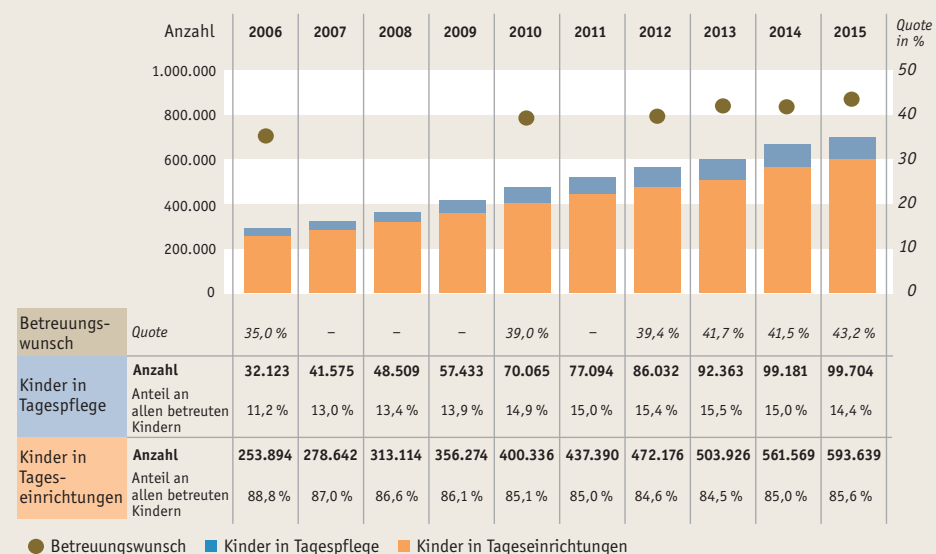
Ausbau der Angebote

**90.000 zusätzliche
Plätze zwischen 2013
und 2015 geschaffen**

Die Kindertagesbetreuung wurde in dem Jahr, in dem der Rechtsanspruch auf ein Betreuungsangebot für 1- und 2-jährige Kinder in Kraft trat, so stark ausgebaut wie in keinem Jahr zuvor. Inzwischen können für 32,9 % der unter 3-jährigen Angebote zur Verfügung gestellt werden. In Ostdeutschland nutzen 51,9 % und in Westdeutschland 28,2 % dieser Altersgruppe ein solches Angebot (**C3**). Zwischen 2013 und 2015 wurden die Angebote damit noch einmal um fast 90.000 Plätze erweitert (**Abb. C2-1**).

Dieser Ausbau wurde seit 2006 vor allem durch die Ausweitung der Angebote in Tageseinrichtungen auf nahezu 600.000 Plätze im Jahr 2015 erreicht. Die Anzahl der Kinder in Tagespflege hat sich zwar bis 2014 jährlich um jeweils 6.000 bis 11.000 erhöht (**Tab. C2-1A**). Im letzten Jahr stagnierte dieser Ausbau jedoch, sodass die Tagespflege inzwischen eine geringere Bedeutung beim Ausbau einnimmt als ursprünglich angenommen (**Abb. C2-1**). Nach einem deutlichen Anstieg des Anteils der Kinder in Tagespflege an allen betreuten Kindern von 2006 bis 2013 von 11 auf 16 % wird zwar weiterhin rund jedes sechste Kind unter 3 Jahren in Tagespflege betreut. Allerdings

Abb. C2-1: Kinder im Alter von unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege sowie Betreuungswunsch der Eltern 2006 bis 2015



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen; DJI, AID:A 2009; KiföG 2010; KiföG-Länderstudie 2012 bis 2015

scheint sich dieser Anteil seit 2013 langsam wieder zu verringern. Es bleibt abzuwarten, ob sich die abnehmende Bedeutung der Tagespflege in Zukunft fortsetzen wird.

Trotz der großen Ausbauanstrengungen und der erreichten Bildungsbeteiligungsquote^M von 32,9 % muss davon ausgegangen werden, dass immer noch nicht alle Eltern einen Platz für ihr unter 3-jähriges Kind erhalten, wenn sie einen solchen wünschen (C3). Nach einer repräsentativen Elternbefragung des DJI liegt dieser Anteil aktuell bei 43,2 % (Abb. C2-1). Diese Kluft kann allerdings nicht allein auf fehlende Plätze zurückgeführt werden, da nur 3 % der Eltern angeben, keinen Platz bekommen zu haben (Tab. C2-4web). Es liegen auch Hinweise vor, dass sich nicht alle Eltern intensiv um einen Platz bemühen oder dass die bereitgestellten Angebote nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Daher scheint es weiterhin einen nicht exakt bestimmbar bedarf zu geben, der zwischen der Bildungsbeteiligungsquote und den elterlichen Betreuungswünschen liegt, sodass von einem weiteren Ausbaubedarf von Plätzen für unter 3-Jährige auszugehen ist. Dieser kann regional unterschiedlich sein.

Darüber hinaus nimmt seit 2011 die Anzahl der 3- bis 5-Jährigen wieder zu. Folgerichtig wurde in den vergangenen 5 Jahren das Platzangebot für diese Altersgruppe ausgeweitet. Dieser Anstieg wird laut Prognose der 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung bis 2023 anhalten. Zudem steigen die Geburten aktuell stärker, als vor der Veröffentlichung dieser Prognose erwartet wurde (vgl. A1), sodass für diese Altersgruppen auch künftig zusätzliche Plätze benötigt werden (Tab. C2-5web). Infolgedessen ist im Kindergartenalter bis 2023 mit einer Steigerung von mindestens 7 % bzw. 90.000 Plätzen zu rechnen. Hierbei sind noch nicht die Plätze eingerechnet, die für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien benötigt werden (vgl. H4).

Bedarf an Plätzen in der Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren noch nicht gedeckt

Steigender Platzbedarf für Kinder ab 3 Jahren

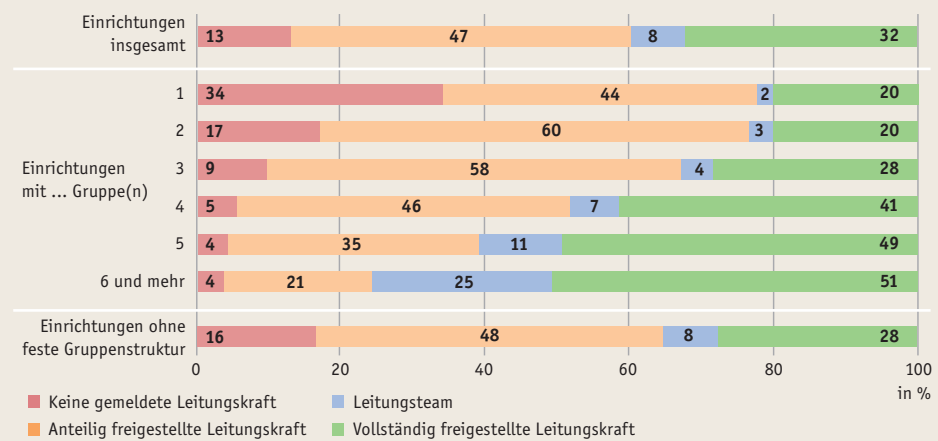
Einrichtungen und Träger

Im März 2015 gab es knapp 51.000 Kindertageseinrichtungen^M (Tab. C2-2A). Damit kamen innerhalb von 2 Jahren rund 2.000 Einrichtungen hinzu (Tab. C2-6web). Die Altersstruktur der Kinder in den Einrichtungen weist darauf hin, dass der Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige weiterhin überwiegend durch die Schaffung neuer Plätze in vorhandenen Einrichtungen und nur selten durch die Eröffnung von Einrichtungen erreicht wurde. Dementsprechend hoch liegt mit 87 % der Anteil der Einrichtungen, in denen mindestens ein Kind unter 3 Jahren betreut wird (Tab. C2-6web).

Auffällig ist, dass mit fast 2.000 Einrichtungen bzw. 5 % nur ein kleiner Teil der Einrichtungen ausschließlich unter 3-Jährige betreut und daher als „Krippe“ bezeichnet werden kann (Tab. C2-6web). Diese Kinder müssen im Vergleich zu Kindern, die altersgemischte Einrichtungen besuchen, mit Vollendung des 3. Lebensjahres einen zusätzlichen Einrichtungswechsel und den Wechsel von Bezugspersonen bewältigen. Da dieser nicht immer zum Geburtstag stattfindet, sondern vielfach erst zum Beginn des folgenden Kita-Jahres, gibt es fast doppelt so viele Einrichtungen, die Kinder bis 4 Jahre betreuen, aber konzeptionell mit Krippen vergleichbar sind (Tab. C2-6web). Daher müssen fast 95.000 bzw. 8 % aller unter 4-Jährigen die Einrichtung wechseln.

Weiterhin geringe Bedeutung der Krippeneinrichtungen bei der Betreuung von Kindern unter 3 Jahren

Kindertageseinrichtungen werden sowohl von öffentlichen als auch von freien Trägern betrieben, mit zum Teil deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern und den Kommunen. Anders als im Schulbereich, in dem die Einrichtungen vor allem von öffentlichen Trägern unterhalten werden (vgl. D1), ist für den frühkindlichen Bereich gesetzlich geregelt, dass öffentliche Träger diese Aufgabe übernehmen sollen, wenn freie Träger nicht in ausreichendem Umfang Angebote bereitstellen. Daher ist es wenig erstaunlich, dass der größte Anteil der Einrichtungen in freier Trägerschaft ist. Allerdings hat sich die Trägerlandschaft vor allem in Ostdeutschland stark verändert. Kindertageseinrichtungen waren in der DDR in staatlicher oder betrieblicher Verantwortung. Seit der Wiedervereinigung übernahmen immer mehr freie Träger

Abb. C2-2: Anteil der Einrichtungen 2015 nach Größe der Einrichtung und Art der Leitung (in %)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ Tab. C2-9web

Ausbau der Angebote von freien Trägern setzt sich in Ostdeutschland weiter fort

diese Aufgabe. 2006 betrug der Anteil der öffentlichen Träger bei den unter 3-jährigen nur noch 43 % und bei den 3- bis 5-jährigen 42 %. Bis 2015 ist dieser Anteil in beiden Altersgruppen um weitere 8 Prozentpunkte gesunken (Tab. C2-7web, Tab. C2-8web). Damit verantworten die freien Träger in Ostdeutschland mittlerweile einen gleich großen Anteil der Angebote für die Kinder ab 3 Jahren wie in Westdeutschland. Die öffentlichen Träger sind in Ostdeutschland nur noch etwas stärker bei der Bereitstellung der Angebote für unter 3-jährige vertreten als in Westdeutschland.

Leitung von Kindertageseinrichtungen

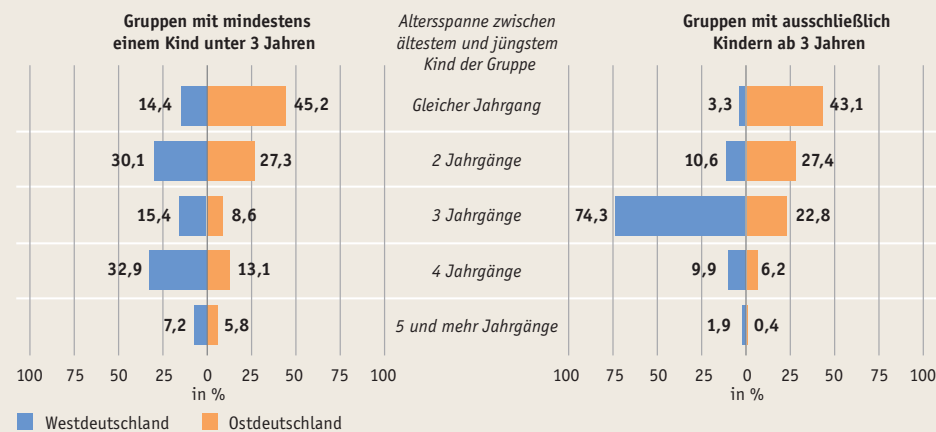
In der aktuellen politischen Debatte zur Qualität frühkindlicher Bildung wird zunehmend die Frage der Leitung von Kindertageseinrichtungen thematisiert. Leitungskräfte sind unter anderem für die Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität verantwortlich. Dabei müssen sowohl organisationsbezogene Aufgaben erfüllt werden wie Abrechnung der Verpflegungskosten oder Erstellung von Dienstplänen als auch pädagogische Aufgaben wie Teamgespräche. Welche der Aufgaben von den Trägern oder durch zusätzliche Fachkräfte in der Einrichtung übernommen werden, ist weder auf Bundes- noch auf Landesebene geregelt. Demnach ist offen, wie die Aufgabenverteilung jeweils zwischen Träger und Einrichtung ausgehandelt wird, sodass eine Vielfalt von Ausgestaltungsvarianten zu erwarten ist.

32 % der Einrichtungen mit einer vollständig für Leitungsaufgaben freigestellten Fachkraft

Tageseinrichtungen können mit Blick auf die Übernahme von Leitungsaufgaben in 4 Gruppen unterteilt werden: Am stärksten verbreitet sind mit 47 % die Einrichtungen, in denen eine Person neben anderen Aufgaben für Leitungsaufgaben freigestellt ist (Abb. C2-2, Tab. C2-3A). In weiteren 32 % der Einrichtungen ist eine Fachkraft vollständig für Leitungsaufgaben freigestellt. Leitungsteams von mindestens 2 Personen finden sich in 8 % der Einrichtungen, während in immerhin 13 % der Einrichtungen niemand erkennbar für Leitungsaufgaben angestellt ist. Das trifft insbesondere auf 1- und 2-gruppige Einrichtungen zu. Je mehr Gruppen pro Einrichtung bestehen, desto geringer ist der Anteil ohne ausgewiesenes Leitungspersonal (Tab. C2-9web).

Altersstruktur in den Gruppen

Am Beginn des U3-Ausbaus dominierten Gruppenformen, in denen 2-jährige in Gruppen für Kinder ab 3 Jahren betreut wurden. Inzwischen nimmt die Anzahl der

Abb. C2-3: Altersspanne in Gruppen 2015 nach Altersjahrgängen und Ländergruppen (in %)

Lesebeispiel: Die Altersspanne zwischen dem ältesten und dem jüngsten Kind beträgt in Westdeutschland in 14,4 % der Gruppen mit mindestens einem Kind unter 3 Jahren bis zu 17 Monate (gleicher Jahrgang), in 30,1 % der Gruppen 18 bis 29 Monate (2 Altersjahrgänge).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen
→ Tab. C2-11web, Tab. C2-12web

Gruppen, in denen der Altersabstand bis zu 3 Jahrgänge beträgt, wieder zu. In Westdeutschland werden in diesen Gruppenformen 65 % und in Ostdeutschland mehr als 70 % aller unter 3-Jährigen betreut (Tab. C2-10web). Gruppen, in denen Kinder mit einem größeren Altersabstand betreut wurden, spielten zuletzt eine geringere Rolle.

Um die Altersheterogenität genauer zu erfassen, kann seit 2014 die exakte Altersspanne zwischen dem ältesten und dem jüngsten Kind pro Gruppe berechnet werden. Dabei zeigen sich sowohl für Kinder unter 3 als auch ab 3 Jahren deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland. In Ostdeutschland ist die Altersspanne in den Gruppen erheblich geringer: In rund 45 % aller Gruppen werden nur Kinder des gleichen Jahrgangs betreut (Abb. C2-3, Tab. C2-11web, Tab. C2-12web), sodass Gruppenformen überwiegen, die an schulische Jahrgangsklassen erinnern.

In Westdeutschland dominieren Gruppenzusammensetzungen, die sich an den Alterszusammensetzungen der Einrichtungen orientieren. In rund drei Viertel der Gruppen, in denen nur Kinder ab 3 Jahren betreut werden, entspricht die Altersspanne 3 Jahrgänge, also der Altersspanne des klassischen Kindergartens. Kinder unter 3 Jahren werden vor allem in Gruppen betreut, die der Altersspanne von Krippen (2 Jahrgänge) oder von Kindergärten, die für 2-Jährige geöffnet sind (4 Jahrgänge), entsprechen. Bislang liegen kaum Erkenntnisse über die Auswirkungen dieser unterschiedlichen Gruppenstrukturen auf die Förderung und Entwicklung der Kinder vor.

Jahrgangsgruppen in Ostdeutschland die vorherrschende Gruppenform, ...

... größere Altersmischung in Westdeutschland

Methodische Erläuterungen

Bildungsbeteiligungsquote

Die Quote der Bildungsbeteiligung wird jährlich zum Stichtag 1. März ausgewiesen. Im Laufe eines Kita-Jahres schwankt diese minimal. Zu Beginn des Kita-Jahres 2014/15 war sie um 1 Prozentpunkt höher als zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Tab. C2-13web).

Kindertageseinrichtungen

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

Altersspanne in Gruppen

Die Altersspanne stellt die Altersdifferenz zwischen dem ältesten und dem jüngsten Kind in einer Gruppe dar. Der „gleiche Jahrgang“ umfasst die Altersdifferenz von weniger als 18 Monaten. „2 Jahrgänge“ umfassen alle Gruppen, in denen die Altersdifferenz 18 bis 29 Monate beträgt. Die Kategorie „3 Jahrgänge“ entspricht der Altersspanne von 30 bis 41 Monaten, „4 Jahrgänge“ entspricht der Altersspanne von 42 bis 53 Monaten und in der Kategorie „5 und mehr Jahrgänge“ sind alle Gruppen enthalten, in denen die Altersspanne zwischen dem ältesten und dem jüngsten Kind mehr als 53 Monate beträgt.

Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege

Die Beteiligung der Kinder an frühkindlichen Bildungsangeboten beginnt immer früher und erstreckt sich über immer längere tägliche Betreuungszeiten. Dieser seit Jahren anhaltende Prozess führt zu veränderten Mustern des Aufwachsens von Kindern in den ersten Lebensjahren. Sie sind dadurch geprägt, dass auch in der frühen Kindheit der Alltag nicht mehr überwiegend oder gar ausschließlich in der Familie stattfindet. Vielmehr verbringen Kinder vor ihrer Einschulung vermehrt ihre Zeit sowohl in der Familie als auch in Bildungseinrichtungen (**C1**). Daher werden in diesem Indikator die Bildungsbeteiligung nach Altersjahren sowie die Betreuungszeiten berichtet. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, ob sich die Bildungsbeteiligung der Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss und der Kinder mit Behinderung durch die Einführung des Rechtsanspruchs verändert hat.

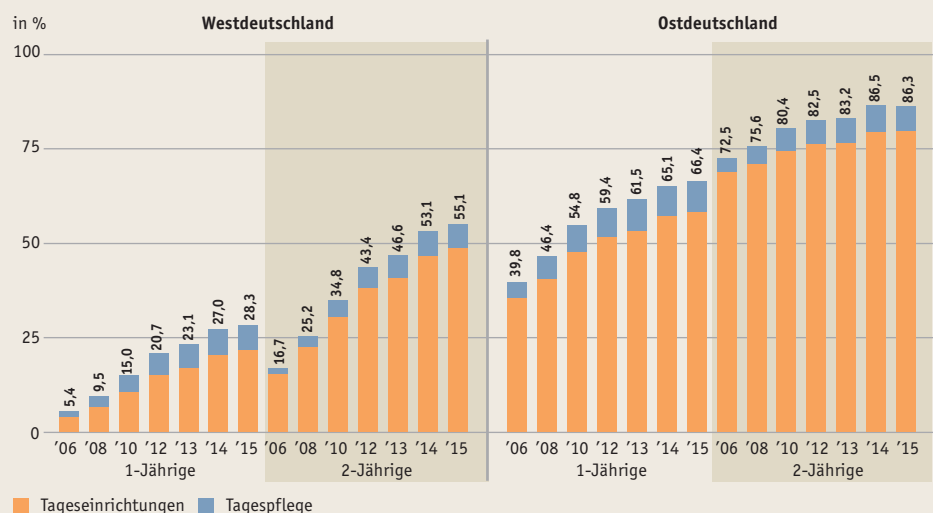
Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen

Weiterer Anstieg
der Quote der
Bildungsbeteiligung
bei unter 3-Jährigen

Im März 2015 nahmen fast 700.000 Kinder unter 3 Jahren ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch (**Tab. C3-1A**). Die Bildungsbeteiligung ist zwischen 2013 und 2014 um weitere 3 Prozentpunkte von 29,3 auf 32,3 % gestiegen (**Tab. C3-2A**). Zuletzt erhöhte sich diese Quote allerdings nur noch um 0,6 Prozentpunkte auf 32,9 %, obwohl die Anzahl der betreuten Kinder um fast 33.000 zunahm (**Tab. C3-1A**). Dieser geringe prozentuale Anstieg hängt damit zusammen, dass die Anzahl der unter 3-Jährigen in der Bevölkerung um fast 60.000 angestiegen ist (vgl. **A1**). In Westdeutschland hat sich die Quote der Bildungsbeteiligung bis 2015 auf nunmehr 28,2 % erhöht, in Ostdeutschland ist sie mit 51,9 % gleich geblieben (**Tab. C3-2A**).

Mit Blick auf die einzelnen Altersjahre zeigen sich weiterhin erhebliche Unterschiede. Während die Bildungsbeteiligung der unter 1-Jährigen mit 3 % erwartungsgemäß gering ist, liegt die Quote bei den 1-Jährigen bundesweit bei 36 % und bei den

Abb. C3-1: Quote der Bildungsbeteiligung von 1- und 2-Jährigen in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006 bis 2015 nach Ländergruppen (in %)



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

→ **Tab. C3-7web**

2-Jährigen bei 61 % (**Tab. C3-6web**). In Ostdeutschland besuchen inzwischen 86 % der 2-Jährigen ein Angebot der frühkindlichen Bildung, also nahezu der gesamte Jahrgang, und auch bei den 1-Jährigen sind es bereits zwei Drittel (**Abb. C3-1, Tab. C3-7web**). Diese Quoten sind in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen und machen deutlich, dass sich die Biografie von jungen Kindern dahin gehend verändert, dass immer mehr Kinder immer früher institutionelle Bildungsangebote besuchen und sie somit zugleich eine immer längere Lebenszeit in pädagogischen Institutionen verbringen.

In Westdeutschland ist diese Entwicklung ebenfalls zu beobachten, wenngleich auf einem geringeren Niveau. Die Quote der Bildungsbeteiligung bei den 2-Jährigen ist von 17 % im Jahr 2006 auf inzwischen 55 % gestiegen (**Abb. C3-1**). Bei den 1-Jährigen hat sich die Quote der Bildungsbeteiligung in einem Jahrzehnt von 5 % im Jahr 2006 auf 28 % in 2015 sogar mehr als verfünffacht.

Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen

Anfang 2015 besuchten knapp 2 Millionen Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren eine Tageseinrichtung und zu einem sehr geringen Teil eine Tagespflege (**Tab. C3-8web**). Die Quote der Bildungsbeteiligung für die 3- bis 5-Jährigen^M ist seit 2006 um fast 8 Prozentpunkte auf inzwischen 95 % gestiegen (**Tab. C3-2A**). Bis vor einigen Jahren gab es in Westdeutschland noch keine gleichmäßige Inanspruchnahme über alle Altersjahre hinweg. Im Jahr 2006 wurde bei den 3-Jährigen erst eine Quote von 74 % erreicht. Inzwischen nehmen 90 % dieses Altersjahrgangs frühkindliche Bildungsangebote in Anspruch. Bei den 4- und 5-Jährigen liegt dieser Anteil sogar zwischen 96 und 98 %, sodass mittlerweile fast jedes Kind ab dem 3. Geburtstag frühkindliche Bildungsangebote nutzt und der Besuch einer Kindertageseinrichtung zu einem festen Bestandteil der frühkindlichen Biografie geworden ist.

Betreuungsumfang

Auch beim zeitlichen Umfang der Betreuung^M setzt sich der Trend fort, dass die vertraglich vereinbarten Betreuungszeiten zunehmen – allerdings mit deutlichen Unterschieden zwischen West- und Ostdeutschland. In Westdeutschland beläuft sich der Anteil der unter 3-Jährigen mit einer vertraglich vereinbarten ganztägigen Betreuungszeit (täglich mehr als 7 Stunden) inzwischen auf 43 %; 2006 waren es noch 33 % (**Tab. C3-9web**). Demgegenüber ist der Anteil der halbtägigen Betreuungsverträge mit weniger als 5 Stunden am Tag von 34 auf 24 % zurückgegangen. Bei Kindern ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt gibt es kaum Unterschiede: Der Anteil der Kinder, für die ganztägige Betreuungsangebote vereinbart wurden, beläuft sich nunmehr auf 77 %.

Die gestiegenen Anteile ganztägiger Betreuungszeiten dürften vor allem mit dem veränderten Erwerbsverhalten der Mütter zusammenhängen. Dies trifft insbesondere für Ostdeutschland mit einer seit jeher hohen Frauenerwerbsquote zu. In Westdeutschland ist die Situation gespalten. Die hohen Anteile vertraglich vereinbarter Ganztagsplätze sind vor allem bei den 1- und 2-Jährigen zu beobachten, während sie bei den älteren Kindern wieder etwas sinken. Das ist dadurch zu erklären, dass in Westdeutschland die Angebote für Kinder ab 3 Jahren traditionell bis in die jüngere Vergangenheit hinein Halbtagsangebote waren und die Auswirkungen dieses Angebotstypus noch heute spürbar sind. Die längeren Betreuungsumfänge bei den unter 3-Jährigen kommen dadurch zustande, dass Familien bis zur Einführung des individuellen Rechtsanspruchs im Jahr 2013 häufig nur dann einen Platz erhalten haben, wenn beide Eltern bzw. der alleinerziehende Elternteil erwerbstätig waren.

Allerdings hat sich bei den regelmäßigen Elternbefragungen des DJI wiederholt gezeigt, dass diese längeren vertraglich vereinbarten Betreuungsumfänge der unter 3-Jährigen nicht automatisch mit den Wünschen der Eltern übereinstimmen. In

86 % der 2-Jährigen besuchen in Ostdeutschland ein Angebot der Kindertagesbetreuung

Ab dem 3. Geburtstag besucht fast jedes Kind eine Kindertageseinrichtung

Für jedes zweite betreute Kind unter 3 Jahren wurde eine ganztägige Betreuung von mehr als 7 Stunden am Tag vereinbart

Eltern wünschen sich zu geringeren Anteilen Ganztagsplätze, als sie solche vertraglich vereinbaren ...

Westdeutschland werden für 43 % ganztägige Betreuungsangebote vereinbart, aber nur 32 % der Eltern mit einem Betreuungswunsch präferieren diese langen Betreuungszeiten (**Tab. C3-3A**). Auch in Ostdeutschland ist die Diskrepanz zu beobachten: 76 % haben Betreuungsverträge für einen Ganztagsplatz, gewünscht wird dieser aber nur von 62 % der betreffenden Eltern.

Diese Diskrepanz scheint auf mehrere Gründe zurückführbar zu sein. Zum einen ist der Abschluss einer Ganztagsvereinbarung für die Einrichtungen attraktiver, was dazu führt, dass den Eltern mangels Alternativen nichts anderes übrig bleibt, als die längeren Zeiten zu vereinbaren. Des Weiteren können Eltern ein zeitlich flexibles Angebot wünschen, das sie nur durch die Vereinbarung längerer Betreuungsumfänge erhalten, ohne dass sie den gesamten Stundenumfang benötigen. Schließlich können aber auch fachliche Gründe gegen spezifische Betreuungsumfänge sprechen. Legen Einrichtungen Zeiten fest, in denen sie spezifische pädagogische Angebote für die Kinder planen, sollen die Kinder zu diesen Zeiten auch anwesend sein, unabhängig davon, ob ihre Eltern in dieser Zeit ein Betreuungsangebot benötigen.

... und diese werden auch nur von etwa der Hälfte der Eltern im vollen zeitlichen Umfang genutzt

Neben den Wunschzeiten werden in der Elternbefragung des DJI auch die realen Betreuungsumfänge abgefragt. Bei der Gegenüberstellung zwischen vertraglich vereinbarten und realen Betreuungszeiten zeigt sich, dass die vertraglich vereinbarten Zeiten oft nicht in vollem Umfang genutzt werden. Insbesondere die vereinbarte Ganztagsbetreuung wird nur von 56 % der Kinder vollständig genutzt. 32 % nutzen diese nur 5 bis 7 Stunden täglich und 12 % sogar weniger als 5 Stunden am Tag (**Tab. C3-4A**).

Unter dem Gesichtspunkt der Ausweitung der zeitlichen Dauer, die Kinder in frühkindlichen Bildungsangeboten bis zur Einschulung verbringen, zeigt sich somit nicht nur, dass dies für immer mehr Kinder zu einer Selbstverständlichkeit wird und dass die außerfamiliäre Betreuung immer früher beginnt, sondern dass auch die vertraglich vereinbarten Betreuungsumfänge weiter zunehmen. Allerdings bedeutet das nicht, dass Eltern im Durchschnitt weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen (**C1**).

Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft

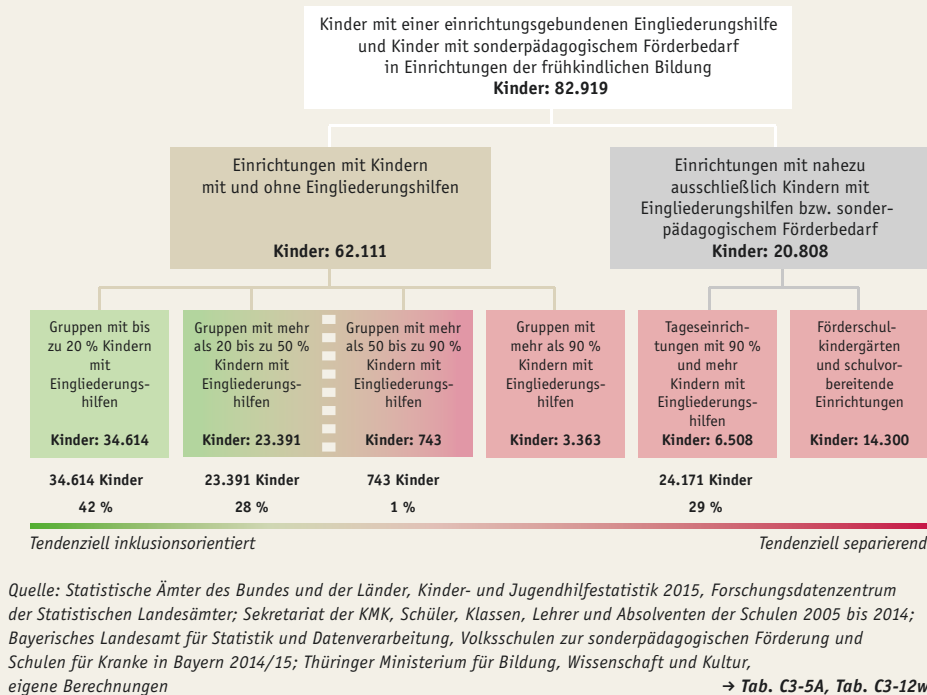
Seit August 2013 haben nicht mehr nur Kinder unter 3 Jahren mit erhöhtem Förderbedarf oder mit erwerbstätigen Eltern Anspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung, sondern alle 1- und 2-jährigen Kinder. Trotzdem zeigt sich weiterhin, dass Kinder mit Migrationshintergrund^M sowie Kinder, deren Eltern einen niedrigeren Schulabschluss haben, seltener und später frühkindliche Bildungsangebote nutzen. Allerdings wird zumindest bei den Kindern ab 3 Jahren der Unterschied der Bildungsbeteiligung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund etwas kleiner (vgl. **H2**). Hingegen ist die Quote der Bildungsbeteiligung unter 3-Jähriger, deren Eltern einen Hauptschulabschluss haben, zwischen 2012 und 2015 von 19 auf 16 % gesunken. Im Unterschied dazu ist die Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern, deren Eltern einen mittleren Schulabschluss haben, um 4 Prozentpunkte auf 27 % gestiegen. Bei Kindern von Eltern mit einer akademischen Ausbildung ist die Quote der Bildungsbeteiligung sogar von 31 auf 38 % gestiegen (**Tab. C3-10web**). Damit wird deutlich, dass Kinder von Eltern mit einem Hauptschulabschluss bislang weniger vom Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige profitiert haben als Kinder von Eltern mit einem höheren Schulabschluss.

Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluss nutzen auch weiterhin seltener ein Angebot der Kindertagesbetreuung

Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderung

Die Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderung^M hat sich zwischen 2013 und 2015 für keine Altersgruppe verändert (**Tab. C3-11web**). Dementsprechend steigt auch weiterhin die Quote der Bildungsbeteiligung der Kinder mit Behinderung mit dem Alter der Kinder. Allerdings zeigen sich Veränderungen hinsichtlich

Abb. C3-2: Verteilung von Kindern mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sozialpädagogischem Förderbedarf vor der Einschulung 2015 nach Einrichtungsart und Gruppenformen



der Gruppenzusammensetzung, in denen Kinder mit Behinderung betreut werden. Zwischen 2013 und 2015 stieg der Anteil der Kinder mit Behinderung, die in Gruppen mit bis zu 20 % Kindern mit Eingliederungshilfe betreut wurden, um 4 Prozentpunkte, während der entsprechende Anteil in tendenziell separierenden Gruppen und Einrichtungen um 3 Prozentpunkte sank (Abb. C3-2, Tab. C3-5A, Tab. C3-12web). Damit wird deutlich, dass die inklusionsorientierte Förderung der Kinder weiter vorangetrieben wird und nach wie vor Anstrengungen unternommen werden, um die Forderungen der UN-Behindertenkonvention umzusetzen. Allerdings bestehen weiterhin große Unterschiede zwischen den Ländern (Tab. C3-12web).

Methodische Erläuterungen

Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen

Die Quote der Bildungsbeteiligung wird nur für die Altersgruppe der 3- bis 5-Jährigen ausgewiesen und nicht auf die Altersgruppe der 6-Jährigen ausgeweitet, obwohl von ihnen ein nicht unerheblicher Teil (2015 fast 330.000 Kinder) frühkindliche Bildungsangebote besucht. Da aber zugleich von dieser Altersgruppe eine Vielzahl bereits eingeschult ist, wird aufgrund dieser Überschneidungen für die 6-Jährigen keine Quote der Bildungsbeteiligung ausgewiesen (C5).

Umfang der Betreuung

Der Umfang der Betreuung wird als Halbtags-, erweitertes Halbtags- und Ganztagsangebot kategorisiert. Als Halbtagsangebote gelten Betreuungszeiten von weniger als 5 Stunden am Tag, erweiterte Halbtagsangebote umfassen täglich 5 bis 7 Stunden und Ganztagsangebote mehr als 7 Stunden am Tag. Zusätzlich gibt es Be-

treuungsangebote über den Vor- und Nachmittag ohne Mittagsbetreuung, zumeist in Form eines erweiterten Halbtagsangebots.

Kinder mit Migrationshintergrund

Vgl. Methodische Erläuterungen zu H1 und H2.

Kinder mit Behinderung

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

Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich

Mit dem Ausbau der Angebote für Kinder unter 3 Jahren und der Öffnung einer zuvor in Westdeutschland stark familienorientierten hin zu einer vermehrt in Bildungseinrichtungen stattfindenden Kindheit haben sich auch für das pädagogische Personal vielfältige Veränderungen ergeben. So haben sich die Ansprüche und Erwartungen an die Fachkräfte erhöht, die sich durch die zunehmende Bildungsbeteiligung jüngerer Kinder sowie durch die anhaltende Heterogenität aufgrund der sozialen Herkunft, des Migrationshintergrunds oder des inklusiven Förderbedarfs der Kinder ergeben (C3, vgl. H1, H2). Zudem haben auch die vor rund einem Jahrzehnt eingeführten Bildungspläne in den Ländern, die vom pädagogischen Personal umgesetzt werden sollen, die Qualitätserwartungen erhöht. Um diese erfüllen und ein ausreichendes Platzangebot bereitstellen zu können, musste erheblich mehr Personal ausgebildet und eingestellt werden. Der Indikator nimmt daher die zahlenmäßige Entwicklung und die qualifikatorische Zusammensetzung des Personals in den Blick. Ausgehend von der Entwicklung der Anzahl des pädagogischen Personals werden die Beschäftigungsbedingungen, der Beschäftigungsumfang, der Personalschlüssel und die Qualifikation der Beschäftigten dargestellt.

Gesamtentwicklung des pädagogischen Personals

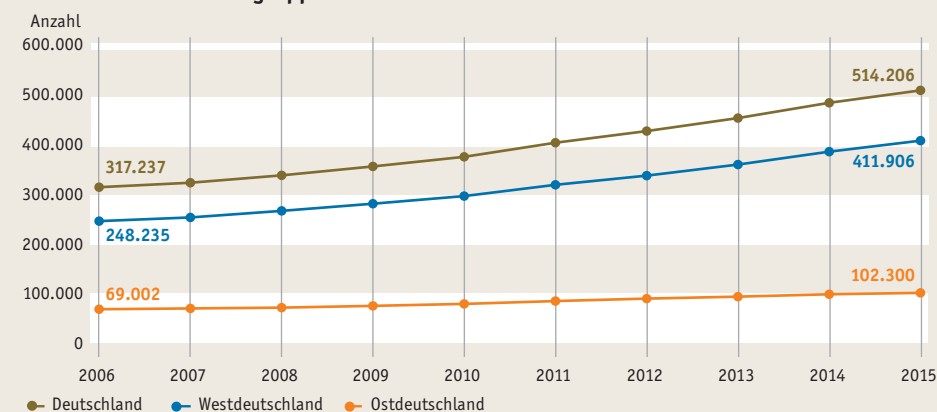
**Weiterhin starker
Zuwachs an
pädagogischem
Personal in Kinder-
tageseinrichtungen**

Die Anzahl des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen^M stieg bis März 2015 auf fast 515.000 Beschäftigte an. Zusätzlich stehen mehr als 44.100 Personen für die Kindertagespflege zur Verfügung (Abb. C4-1, Tab. C4-6web, C2). In den Tageseinrichtungen kamen seit 2013 mehr als 56.000 pädagogisch Tätige hinzu, was bedeutet, dass in so kurzer Zeit noch nie so viele pädagogisch Tätige zusätzlich in dieses Arbeitsfeld eingemündet sind (Tab. C4-7web). Dieser Zuwachs fiel mit einem Plus von 13 Prozentpunkten in Westdeutschland höher aus als in Ostdeutschland mit 8 Prozentpunkten. Er trägt dazu bei, den veränderten Bedingungen des Aufwachsens gerecht zu werden, da immer mehr vor allem jüngere Kinder immer längere Teile des Tages in den Einrichtungen verbringen (C3). Den damit einhergehenden erhöhten qualitativen Anforderungen muss das Personal vermehrt Rechnung tragen.

**Personalzuwachs
weiterhin durch
Berufseinsteigende
sowie Wieder-
einsteigerinnen und
-einsteiger gedeckt**

Das neu hinzugekommene Personal besteht nur zum Teil aus neu ausgebildeten Fachkräften. Nach wie vor steigt auch die Anzahl der Beschäftigten in der Altersgruppe zwischen 30 und unter 45 Jahren an. Bei den fast 20.000 unter 30-Jährigen, die zwischen 2013 und 2015 in das Arbeitsfeld eingemündet sind, handelt es sich mehrheitlich um Fachkräfte, die nach ihrer Ausbildung in den Beruf einsteigen (Tab. C4-7web). Hinzu kommt aber auch eine kleinere Gruppe nicht ausgebildeter junger Menschen, die im Rahmen des Bundesfreiwilligendienstes für eine begrenzte Zeit in einer Kindertageseinrichtung tätig sind.

Der Anstieg an pädagogischem Personal in der Altersgruppe zwischen 30 und unter 45 Jahren um 15.000 Personen dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass ein Teil der weiblichen Fachkräfte nach einer längeren Familienphase wieder in den Beruf zurückgekehrt ist. Diese verfügen in der Regel über die geforderte berufliche Qualifikation, auch wenn sie in den Jahren der Unterbrechung keine weiteren Berufserfahrungen sammeln konnten. Allerdings ist davon auszugehen, dass das zusätzliche Potenzial an Berufsrückkehrerinnen, die ursprünglich nicht oder erst zu einem späteren Zeitpunkt wieder berufstätig werden wollten, langsam ausgeschöpft ist. Um den anhaltenden Personalbedarf zu decken, wurden seit 2010 die Ausbildungs-

Abb. C4-1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2006 bis 2015 nach Ländergruppen

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

→ Tab. C4-6web

kapazitäten zur Erzieherin und zum Erzieher erheblich ausgeweitet. Zugleich wurden diese Ausbildungsplätze auch von jungen Menschen nachgefragt (Tab. C4-8web, Tab. C4-1A). Zuletzt ist die Zunahme bei den Auszubildenden noch stärker ausgefallen als es die Hochrechnung des Bildungsberichts 2014 erwarten ließ. Inzwischen ist davon auszugehen, dass die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen am Ende des Schuljahres 2016/17 auf über 30.000 ansteigen wird (Tab. C4-1A). Das wäre im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 fast eine Verdoppelung, während die entsprechenden Zahlen bei den Berufsfachschulen (Kinderpflege, Sozialassistenten) konstant geblieben sind (Tab. C4-9web, Tab. C4-10web). Somit müsste rein rechnerisch für den frühpädagogischen Bereich auch künftig eine ausreichende Zahl an Fachkräften zur Verfügung stehen, um den Ersatzbedarf für das altersbedingt ausscheidende Personal und den anhaltenden Ausbaubedarf zu decken, wenngleich lokale oder regionale Engpässe nicht auszuschließen sind. Dabei ist der durch die Bereitstellung von Angeboten für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien entstehende zusätzliche Bedarf jedoch noch nicht berücksichtigt (vgl. H4).

Für die Berufseinsteigenden ist der anhaltende Ausbau und Zuwachs an Personal nicht ohne Nachteile: Bei einer durchschnittlichen Befristungsquote im Arbeitsfeld von 16 % waren 2015 immerhin 43 % der Personen unter 25 Jahren befristet angestellt (Tab. C4-2A). Dabei sind Personen im Praktikum, im Bundesfreiwilligendienst oder im Freiwilligen Sozialen Jahr nicht berücksichtigt. Neben den Berufseinsteigenden sind vor allem Halbtagsbeschäftigte und Personen ohne fachlich einschlägige Qualifikation überdurchschnittlich oft befristet angestellt (Tab. C4-11web, Tab. C4-12web). Darüber hinaus zeigt sich auch beim Personal, das für die Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung angestellt ist, dass hier landespolitische Regelungen zu erhöhten Befristungsquoten führen können. Während in Berlin 9 % des Personals zur Förderung von Kindern mit (drohender) Behinderung befristet angestellt ist, liegt der entsprechende Anteil in Hessen bei 56 % (Tab. C4-13web, Tab. C4-14web). Im Vergleich zu den Befristungsquoten anderer Berufsgruppen im sozialen Bereich ist die Befristungsquote im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung zwar um 5 Prozentpunkte geringer. Im Vergleich zu allen übrigen Berufstätigen haben die Beschäftigten in der Kindertagesbetreuung allerdings eine Befristungsquote, die um 4 Prozentpunkte höher liegt (Tab. C4-15web). Die damit verbundene erhöhte Unsicherheit kann dazu beitragen, dass das Arbeitsfeld an Attraktivität verliert.

Pädagogisches Personal unter 25 Jahren zu 43 % in befristeten Beschäftigungsverhältnissen

Beschäftigungsumfang

Obwohl zusätzliches Personal benötigt wird, um den insgesamt länger werdenden Betreuungszeiten der Kinder gerecht zu werden, hat sich der Beschäftigungsumfang des pädagogischen Personals in Tageseinrichtungen vor allem in Westdeutschland nur wenig verändert. Hier ist weiterhin deutlich weniger als die Hälfte des pädagogischen Personals vollzeitbeschäftigt (44 %) und fast der gleiche Anteil ist mit weniger als 32 Wochenstunden angestellt (**Tab. C4-4A**). Diese Beschäftigungsumfänge entsprechen laut Mikrozensus 2013 ^M allerdings den Wünschen der Mehrzahl des Personals: 85 % der Teilzeitkräfte wünschen keine längeren Arbeitszeiten (**Tab. C4-16web**).

Anders ist die Situation in Ostdeutschland: Hier sind weiterhin rund zwei Drittel des pädagogischen Personals teilzeitbeschäftigt; allerdings wünschen sich davon fast 30 % längere Arbeitszeiten. Daneben sind pädagogische Fachkräfte in Ost- wie in Westdeutschland zu einem deutlich höheren Anteil vollzeittätig, wenn sie für Leitungsaufgaben freigestellt oder als Gruppenleitung tätig sind (**Tab. C4-17web**).

Während also Kinder im Durchschnitt mehr Zeit in den Einrichtungen verbringen, bleiben die Arbeitszeiten des pädagogischen Personals in Westdeutschland relativ konstant und steigen in Ostdeutschland nur langsam. In der Summe heißt das, dass der gestiegene Personalbedarf vor allem über zusätzliche Personen und nicht über die Ausweitung der Beschäftigungsumfänge vorhandener Personen gedeckt worden ist.

Personalschlüssel

Durch die Einstellung von zusätzlichem Personal in Kindertageseinrichtungen wurde nicht nur die Bildung, Betreuung und Erziehung der gestiegenen Anzahl der Kinder in Tageseinrichtungen gewährleistet, sondern auch der Personalschlüssel ^M verbessert. Diese Entwicklung lässt sich bis 2014 vor allem in Gruppen mit jüngeren Kindern beobachten (**Tab. C4-3A, Tab. C4-18web**). Zwischen 2014 und 2015 blieb der Personalschlüssel erstmals in etwa gleich. In den ostdeutschen Ländern sind die Personalschlüssel weiterhin deutlich ungünstiger als in Westdeutschland. Dort kommt rechnerisch eine Vollzeitkraft im Mittel auf 3,4 ganztagsbetreute Kinder in Gruppen für ausschließlich unter 3-Jährige, während der entsprechende Wert in Ostdeutschland bei 5,8 Kindern liegt. Neben den Ost-West-Unterschieden differieren die Personalschlüssel allerdings – wenngleich schwächer – auch zwischen den Ländern (**Tab. C4-3A, Tab. C4-18web**).

In der Tagespflege lässt sich ein gegenläufiger Trend beobachten. Tagespflegepersonen betreuen immer häufiger 4 und mehr Kinder. Zwischen 2013 und 2015 stieg bei der Mehr-Kind-Tagespflege ^M die Anzahl um fast 2.600 Personen, während sich diese bei der Ein- und Zwei-Kind-Tagespflege um ca. 2.400 Personen reduziert hat (**Tab. C4-19web**). Infolgedessen hat sich die Relation des Tagespflegepersonals zu den betreuten Kindern weiter erhöht. Damit ist auch bei Kindern in Tagespflege die Wahrscheinlichkeit gestiegen, dass Tagespflegepersonen für mindestens 4 Kinder verantwortlich sind.

Qualifikation des pädagogischen Personals und der Tagespflegepersonen

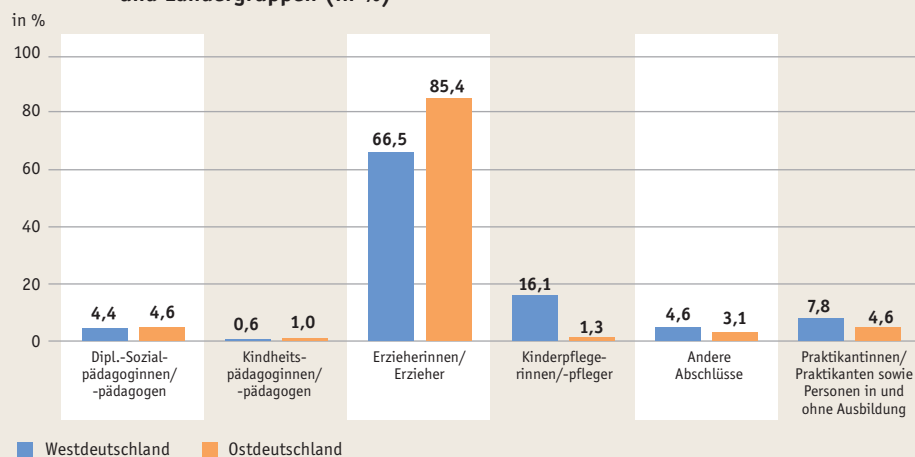
Seit jeher überwiegen Erzieherinnen und Erzieher als pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen (**Tab. C4-5A, Tab. C4-20web**). In Westdeutschland ist diese Dominanz mit 67 % weniger ausgeprägt als in Ostdeutschland mit 85 %. Im Unterschied dazu ist in Westdeutschland der Anteil der Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger mit 16 % erheblich höher als in Ostdeutschland mit nur 1 % (**Abb. C4-2, Tab. C4-20web**).

Zudem lässt sich in den vergangenen Jahren ein langsamer, aber stetiger Anstieg des einschlägig akademisch qualifizierten Personals beobachten. Dabei sind mit einem Anteil von 4 % an allen pädagogisch Tätigen immer noch mehr Sozialpädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt als etwa Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit 1 % (**Tab. C4-20web**). Allerdings ist deren Anzahl zuletzt

Zwischen 2014 und 2015 erstmals keine Verbesserung der Personalschlüssel

Immer mehr Tagespflegepersonen betreuen mindestens 4 Kinder

Pädagogisches Personal nach wie vor von Erzieherinnen und Erziehern dominiert

Abb. C4-2: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2015 nach Qualifikation und Ländergruppen (in %)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ Tab. C4-20web

spürbar von ca. 1.600 im Jahr 2013 auf 3.700 im Jahr 2015 gestiegen. Dementsprechend lässt sich – auf einem bislang schwachen Niveau – ein Trend zur Akademisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen erkennen (Tab. C4-21web).

Bei der Qualifizierung des Tagespflegepersonals setzt sich der Trend fort: Der Anteil der Tagespflegepersonen, der über einen Qualifizierungskurs mit einem Umfang von 160 Stunden und mehr verfügt, nimmt zu und erreicht 2015 eine Quote von 49 %; 2006 lag diese noch bei 5 % (Tab. C4-22web). Zudem haben immerhin 30 % des Tagespflegepersonals eine pädagogische Ausbildung absolviert, obwohl diese für die Ausübung der Tätigkeit als Tagespflegeperson nicht erforderlich ist (Tab. C4-23web). Im Unterschied dazu werden die Personen mit einer geringeren Qualifizierung stetig weniger. In der Tagespflege hat sich somit eine elementare Schulung von 160 Stunden als Mindeststandard durchgesetzt und immerhin fast ein Drittel der Tagespflegepersonen verfügt über eine pädagogische Ausbildung.

30 % der Tagespflegepersonen mit pädagogischer Ausbildung

Methodische Erläuterungen

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 seine Anzahl von den in B2 ausgewiesenen Beschäftigten unterscheidet. Von 2006 bis 2010 wurden die freigestellten Leitungskräfte nicht mit berücksichtigt.

Pädagogisches Personal im Mikrozensus

Berücksichtigt wurden aktive Erwerbstätige in Berufen der Kindertagesbetreuung und -erziehung (KldB 83111, 83112 und 83193) aus dem Wirtschaftszweig 851 (Kindergärten und Vorschulen); ohne Auszubildende, Personen in Mutterschutz und Elternzeit sowie ohne Personen am Nebenwohnsitz.

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 Personalverfahren, 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. Da Gruppen, in denen Kinder mit (drohender) Behinderung betreut werden, eine bessere Personalausstattung besitzen, werden diese nicht in diese Analyse einbezogen.

Mehr-Kind-Tagespflege

Unter Mehr-Kind-Tagespflege werden Betreuungssettings verstanden, in denen von einer Tagespflegeperson mindestens 4 fremde Kinder betreut werden.

Übergang in die Schule

Zum Zeitpunkt des Übergangs in die Schule gewinnt der Entwicklungsstand von Kindern, insbesondere die sprachliche Entwicklung, einen größeren Stellenwert. Daher ist auch weiterhin nach dem Sprachförderbedarf von Kindern sowie nach den Aktivitäten der Länder zur Sprachstandserhebung und -förderung zu fragen. Die Einschulungsentscheidung ist jedoch von weiteren Faktoren abhängig. Orientierung bieten die gesetzlich festgelegten, landesspezifischen Stichtage zur Einschulung. In Ländern mit flexibler Eingangsphase^M in die Grundschule werden üblicherweise alle Kinder unabhängig von ihrem Entwicklungsstand fristgerecht eingeschult, während in anderen Ländern immer noch eine frühere oder spätere Einschulung möglich ist. Aufgrund der Heterogenität der Regelungen wird weiterhin beobachtet, wie sich das Einschulungsverhalten langfristig verändert und welchen Stellenwert ein diagnostizierter Sprachförderbedarf oder die elterliche Bildung in diesem Kontext einnehmen. Unter dem Fokus inklusiver Bildung werden zudem die direkten Einschulungen in die Förderschule thematisiert.

Sprachförderbedarf vor der Einschulung

Um den Förderbedarf im Bereich der sprachlichen Entwicklung im Deutschen zu identifizieren, finden seit Jahren in 13 Ländern ein bis zwei Jahre vor der Einschulung landesweite Sprachstandserhebungen mit sehr unterschiedlichen Verfahren statt (**Tab. C5-1A, Tab. C5-4web**). Dementsprechend bewegt sich auch der Anteil der in den jeweiligen Landeserhebungen als sprachförderbedürftig diagnostizierten Kinder zwischen 15 % in Brandenburg und 50 % in der Stadtgemeinde Bremen. In vielen Ländern nehmen die förderbedürftigen Kinder bis zur Einschulung an zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen teil (vgl. **H3**). Neben Sachsen-Anhalt hat zuletzt auch Nordrhein-Westfalen die landesweiten Sprachstandserhebungen eingestellt. Anstelle der punktuellen Diagnostik mit anschließender Förderung wird in diesen Ländern ausschließlich auf eine in den Kindergartenalltag integrierte Beobachtung und Förderung der sprachlichen Entwicklung gesetzt.

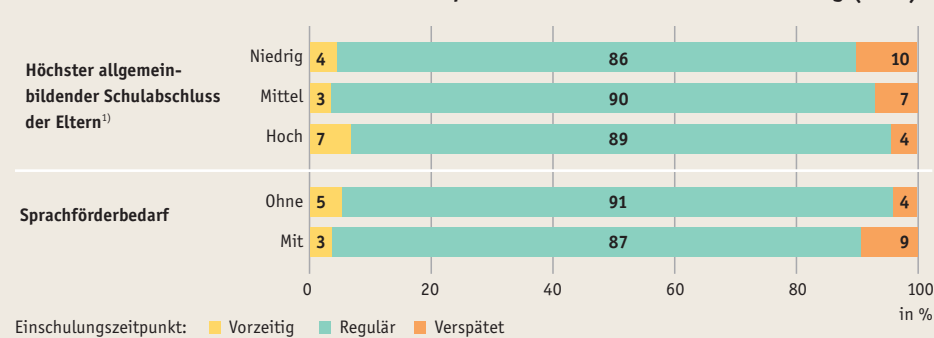
**Knapp ein Viertel der
3- bis 5-Jährigen mit
Sprachförderbedarf
im Deutschen, ...**

**.... vor allem Kinder
von Eltern mit
niedrigem Schul-
abschluss sowie mit
nicht deutscher
Familiensprache
betroffen**

Auf Basis bundesweiter Elternbefragungen konnte wiederholt gezeigt werden, dass knapp ein Viertel der vor der Einschulung stehenden Kinder in einem Sprachtest als förderbedürftig im Deutschen diagnostiziert wurde (**Abb. C5-3A, Tab. C5-5web**). Im Zuge der zunehmenden institutionellen Bildungsbeteiligung von 1- und 2-Jährigen (**C3**) sowie der zahlreichen Initiativen im Bereich der sprachlichen Förderung ist der Anteil sprachförderbedürftiger Kinder im gleichen Zeitraum nicht gesunken. Erstaunlich ist, dass immerhin bei 21 % der 3- bis 5-Jährigen, die zu Hause Deutsch sprechen, eine verzögerte Sprachentwicklung diagnostiziert wurde. Mit 39 % sind davon aber erwartungsgemäß deutlich häufiger Kinder mit nicht deutscher Familiensprache betroffen. Und deutlich wird zudem, dass ein entsprechender Förderbedarf insbesondere auch bei Kindern von Eltern mit niedrigem Schulabschluss besteht, was auf entsprechende Risikolagen im Aufwachsen verweist (vgl. **A4**). Wesentlich abhängig ist die sprachliche Entwicklung somit von der entsprechenden Förderung entweder im Elternhaus oder in den Kindertageseinrichtungen. Im Zuge der aktuellen Zuwanderung (vgl. **H4**) wird das Thema der sprachlichen Bildung noch an zusätzlicher Bedeutung innerhalb der Kindertagesbetreuung gewinnen.

Vorzeitige und verspätete Einschulung

Auf Basis der Schuleingangsuntersuchung, Gesprächen mit Eltern und Tageseinrichtungen sowie der Einschätzung schulischer Akteure wird grundsätzlich anhand der

Abb. C5-1: Einschulungszeitpunkt von Erstklässlerinnen und Erstklässlern 2013 nach Schulabschluss der Eltern und Sprachförderbedarf vor der Einschulung (in %)

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

Quelle: Lifbi, NEPS, Startkohorte 2, 2013, Welle 3, doi:10.5157/NEPS:SC2:3.0.0, eigene Berechnungen

→ Tab. C5-6web

kognitiven, sozialen und motorischen Entwicklung des Kindes über eine vorzeitige, fristgerechte oder spätere Einschulung entschieden. Eltern können diese Entscheidung nur unter gewissen Voraussetzungen mitbestimmen. Betrachtet man auf Basis der NEPS-Daten^M den Einschulungszeitpunkt der Kinder in die 1. Klasse, so wird deutlich, dass Kinder aus Elternhäusern mit hohem Bildungsstand etwas häufiger vorzeitig eingeschult werden als Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsstand (**Abb. C5-1**). Letztere werden dagegen häufiger ein Jahr später eingeschult und verbleiben länger in Tageseinrichtungen.

Interessanterweise ist der Anteil der Kinder, die ein Jahr später eingeschult werden, bei Kindern der 1., 2. oder 3. Migrantengeneration nicht höher als bei Kindern ohne Migrationshintergrund^M (**Tab. C5-6web**). Dagegen werden Kinder, bei denen vor der Einschulung ein Sprachförderbedarf im Deutschen diagnostiziert wurde, doppelt so häufig später eingeschult als Kinder ohne Sprachförderbedarf (9 zu 4 %) (**Abb. C5-1**). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen ein wesentliches Kriterium für die Entscheidung sind, ein Kind vom Schulbesuch zurückzustellen. Es bleibt abzuwarten, inwiefern – nicht zuletzt bei der Integration von Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien (vgl. **H4**) – zukünftig mehr Länder auf eine fristgerechte Einschulung von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsständen setzen und entsprechende Förderangebote in Grundschulen bereitstellen.

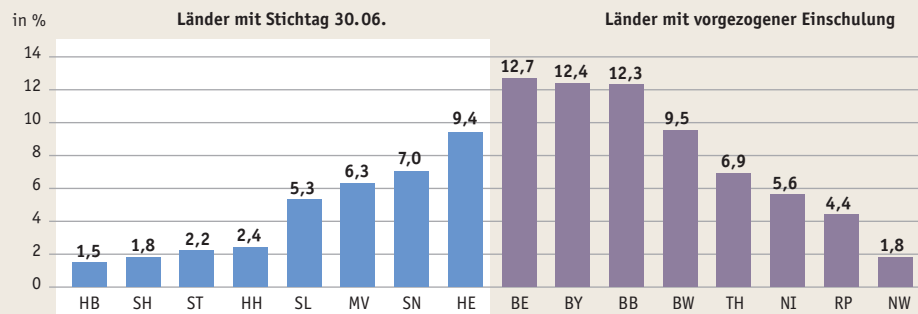
Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf vor der Einschulung häufiger von späterer Einschulung betroffen

Vorzeitige und verspätete Einschulung in den Ländern

Bis Anfang der 2000er-Jahre wurde der Großteil der Kinder, die bis zum 30.06. des Jahres 6 Jahre alt wurden, im Herbst des jeweiligen Jahres eingeschult. Seit dem Jahr 2003 haben allerdings 8 Länder den Stichtag^M verändert, um den Zeitpunkt des Übergangs in die Schule für einen Teil der Kinder vorzuverlegen. Dies hatte zur Folge, dass einige Eltern die Möglichkeit der freiwilligen Zurückstellung ihres Kindes vom Schulbesuch vermehrt nutzten. Allerdings betrifft dies deutschlandweit nur einen kleinen Teil aller Kinder.

Im Jahr 2014 wurden knapp 7 % der Kinder später eingeschult^M (**Tab. C5-2A**). Höhere Anteile zeigen sich dabei in den Ländern mit vorgezogener Einschulung (**Abb. C5-2**, **Tab. C5-7web**). In Bayern, Berlin und Brandenburg werden mehr als 12 % der Kinder später eingeschult. Die Anteile haben seit 2012 noch etwas zugenommen. In Nordrhein-Westfalen dagegen gibt es zwar einen frühen Einschulungszeitpunkt, allerdings ist dort der Anteil der spät eingeschulten Kinder sehr niedrig, da aufgrund der flexiblen Eingangsphase in die Grundschule eine Zurückstellung nur eingeschränkt möglich ist.

Mehr als 12 % der Kinder in Bayern, Berlin und Brandenburg werden später eingeschult

Abb. C5-2: Anteil der verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen 2014/15 nach Ländern (in %)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15

→ Tab. C5-7web

**Anteil der 6-Jährigen
im Primarbereich auf
64 % angestiegen**

**In den letzten Jahren
wenig Veränderung
hinsichtlich der
direkten Einschulung
in die Förderschule**

Mittlerweile gehen deutschlandweit nur noch knapp 3 % der Kinder vorzeitig in die Schule (Tab. C5-3A, Tab. C2-8web), wobei die Anteile in Bremen (12 %), Hamburg (8 %) und Hessen (7 %) immer noch am höchsten sind. Der Anteil der 6-Jährigen, die bereits die Schule besuchen, hat sich seit 2003 um mehr als 10 Prozentpunkte auf inzwischen 64 % erhöht (Tab. C5-9web). Mit diesen Werten hat sich Deutschland auch der internationalen Entwicklung angenähert, wobei im Großteil der EU-Staaten bereits über 90 % der 6-Jährigen eingeschult sind (Tab. C5-10web).

Mit Blick auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird deutlich, dass im Jahr 2014 rund 22.700 bzw. 3 % aller eingeschulten Kinder direkt in eine Förderschule eingeschult wurden (Tab. C5-11web). Trotz der zunehmenden Debatten über Möglichkeiten inklusiver Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. D2) hat sich dieser Anteil seit dem Jahr 2010 deutschlandweit und mit Ausnahme der Stadtstaaten auch in den einzelnen Ländern nicht verringert. Dabei sind Jungen häufiger von einer Einschulung in die Förderschule betroffen als Mädchen (Tab. C5-11web).

Methodische Erläuterungen

Flexible Eingangsphase

In einigen Ländern wurde überwiegend im Rahmen von einzelnen Schulversuchen die Schuleingangsphase reformiert und eine flexible Eingangsphase geschaffen. Zu den Zielen gehört es, neue Gestaltungsformen für den Schulbeginn zu finden sowie auf Zurückstellungen zu verzichten. Dabei gibt es unterschiedliche Umsetzungsmodelle, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass in Abhängigkeit des kindlichen Entwicklungsstandes eine flexible Verweildauer in der Schuleingangsphase bzw. den ersten zwei bis drei Schuljahren vorgesehen ist.

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 2, Welle 3

Die Startkohorte 2 umfasst eine Längsschnittkohorte, die mit etwa zwei Jahre vor der Einschulung stehenden Kindern startet und die frühe Bildung in Kindergarten und Grundschule untersucht. Dabei kommen Erhebungen mit den Kindern, ihren Eltern, pädagogischen Fachkräften sowie den Leitungen des besuchten Kindergartens zum Einsatz. In Welle 3 war ein Großteil der durchschnittlich 7-Jährigen eingeschult. Die hier berichteten Auswertungen wurden mit standardisierten Gewichten für Kinder und Eltern mit gemeinsamer Teilnahme durchgeführt.

Migrationshintergrund

Es wird differenziert zwischen Kindern der 3. Generation mit im Ausland geborenen Großelternanteilen, Kindern der

2. Generation mit einem im Ausland geborenen Elternteil (einseitiger Migrationshintergrund) und Kindern der 1. und 2. Generation mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (beidseitiger Migrationshintergrund).

Regelungen zur Schulpflicht: Stichtagsregelung

Die Schulgesetze der Länder legen fest, dass Kinder, die bis zu einem besonderen Tag eines Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollendet haben, zu Beginn des darauffolgenden Schuljahres eingeschult werden. Mehrere Länder haben in den letzten Jahren den Beginn der Schulpflicht vorverlegt, indem der Stichtag zur Einschulung verändert wurde, meist sind aber frühere oder spätere Einschulungen weiterhin möglich. In der Regel werden zurückgestellte Kinder im darauffolgenden Schuljahr eingeschult.

Vorzeitige und verspätete Einschulungen

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

Perspektiven

Kindheit gestaltet sich heute anders als vor 10 Jahren. Zu den neuen „Normalitäten“ des Aufwachsens gehört es, dass mittlerweile auch in Westdeutschland die Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit nicht mehr allein in der Familie erfolgen, sondern Kinder einen maßgeblichen Teil des Tages in öffentlichen Bildungsinstitutionen verbringen. Entstanden ist diese zunehmende Institutionalisierung – nach einem Ausbau der Angebote für Kinder ab 3 Jahren in den 1990er-Jahren – im letzten Jahrzehnt durch einen nachhaltigen Ausbau der frühkindlichen Bildungsangebote mit einem zusätzlichen Rechtsanspruch für 1- und 2-jährige Kinder.

Kinder erleben in der Folge nicht nur häufiger, sondern immer früher neben der familialen auch eine institutionell geprägte, pädagogisch gestaltete und konzeptionell vorstrukturierte Kindheit, ohne dass dies zulasten der mit den Eltern verbrachten Zeit geht (C1). Die Zeitverwendungsstudie weist darauf hin, dass Eltern heutzutage im Schnitt etwas mehr Zeit aktiv mit ihren Kindern verbringen als noch vor 10 Jahren. Dies ist umso erstaunlicher, als die Betreuungsdauer der 3- bis 5-jährigen in Tageseinrichtungen in Westdeutschland ebenfalls gestiegen und bei unter 3-jährigen in beiden Landesteilen seit jeher vergleichsweise hoch ist (C3). Es ist zu vermuten, dass die Debatte um frühkindliche Bildungspotenziale dazu beigetragen hat, dass Eltern der frühen Förderung ihrer Kinder einen höheren Stellenwert beimessen und daher möglichst viel Zeit mit ihnen verbringen.

Ein Indiz für gezielte elterliche Bildungsstrategien ist die ungebrochene Beliebtheit von frühkindlichen Förderangeboten wie Kinderturnen oder musikalische Früherziehung, wobei sich deren Nutzung jedoch weiterhin als sozial hoch selektiv erweist. Es scheint somit eine neue, produktive Balance zwischen privaten und öffentlichen Bildungs- und Betreuungsaufgaben entstanden zu sein. Dass dies so bleibt, wird jedoch von den Möglichkeiten abhängen, die die Arbeitswelt Eltern für die Vereinbarkeit ihrer Erziehungspflichten mit den beruflichen Aufgaben bietet.

Richtet man den Blick auf die öffentlich verantwortete Seite des Aufwachsens und hier zunächst auf die quantitative Entwicklung, so ist die Ausbaudynamik seit 2014 etwas abgeflacht. Dennoch kann der Ausbau nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Vielmehr zeigt sich, dass der Betreuungsbedarf von Eltern für 1- und 2-jährige Kinder weiterhin ansteigt

(C3), was die engere Anbindung vieler Mütter an den Arbeitsmarkt sowie die normierende Wirkung der Elterngeldregelung widerspiegeln dürfte.

Zugleich zeichnet sich ab, dass die Bereitstellung eines ausreichenden Betreuungsangebots für Kinder ab 3 Jahren wieder eine verstärkte Aufmerksamkeit erfordert. Seit 2012 ist Deutschland mit kontinuierlich steigenden Geburtenzahlen konfrontiert, die eine Anpassung des Platzangebots erforderlich machen (vgl. A1). Darüber hinaus schafft der Zuzug von Schutz- und Asylsuchenden Familien mit jungen Kindern (vgl. H4) eine neue Ausgangslage, die mit Blick auf den künftigen Bedarf ebenfalls zu beachten ist.

Parallel rücken aber auch Fragen nach der Qualität verstärkt in den Vordergrund – ablesbar unter anderem an der politischen Diskussion um bundesweite Qualitätsstandards. Verstärkt wird darüber zu diskutieren sein, wie das frühkindliche Bildungssystem die wachsenden Erwartungen bewältigen kann, mit denen es konfrontiert ist. Als Stichworte lassen sich der Anspruch einer individuellen Förderung und Bildungsbegleitung, die wachsende soziokulturelle Heterogenität in den Einrichtungen sowie vermehrt hinzukommende Aufgaben der Inklusion anführen. Um diesen neuen Herausforderungen gerecht zu werden, bedarf es sowohl einer hohen pädagogischen Qualität der Angebote, als auch einer engeren Zusammenarbeit mit den Familien sowie der Vernetzung mit Akteuren, Diensten und Hilfen vor Ort. Hierfür gilt es, die erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Vor diesem Hintergrund muss auch die Personalausstattung in den Blick genommen werden. Der Rechtsanspruch scheint keine negativen Nebenwirkungen nach sich gezogen zu haben (C4): So hat sich der Personalschlüssel in den Tageseinrichtungen nicht verschlechtert, allerdings auch nur wenig verbessert; nach wie vor sind aber erhebliche Ost-West-Unterschiede zu beobachten. Ebenfalls hat die Öffnung des Berufsfeldes für neue Ausbildungswege und Quereinstiege zur Behebung des Fachkräftemangels vorerst nicht zu einer Zunahme Geringqualifizierter im Berufsfeld geführt.

Anlass zur Beruhigung ist dies allerdings nicht. Die vielschichtiger und anspruchsvoller gewordenen Aufgaben machen aufseiten des Personals mehr zeitliche Ressourcen erforderlich und setzen Diskussionen über die Notwendigkeit interdisziplinärer Teams

sowie die Bedeutung akademisch qualifizierten Personals für das Berufsfeld in Gang. Die Gewinnung von akademisch qualifizierten Beschäftigten gelingt allerdings bislang nur langsam.

Auf organisatorischer Ebene erscheint eine gezielte Personalentwicklung in Tageseinrichtungen erforderlich, zumal die dringend benötigten jungen Fachkräfte mit einer auffällig hohen Befristungsquote im Arbeitsfeld konfrontiert werden. In diesen Punkten liegen auch Herausforderungen für die Leitungskräfte der Tageseinrichtungen, die verstärkt ins Blickfeld geraten sind (**C2**). Hier gibt zu denken, dass nach wie vor wenig verbindliche Regelungen auf Landes- und Trägerebene existieren. Insgesamt erweist sich die Leitung als wichtige Funktion für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen noch als wenig konturiert.

Mit Blick auf Gruppen- und Einrichtungsformen haben sich hingegen die Konturen geschärft. Die Analyse der Gruppenformen fördert bemerkenswerte Unterschiede zwischen den beiden Landesteilen zutage (**C2**). So sind im Osten die schultypischen Jahrgangsgruppen weit verbreitet, während diese im Westen keine Rolle spielen. Hier überwiegen Krippen- und Kindergartengruppen, in denen jeweils 2 bis 4 Jahrgänge zusammen betreut werden. Nach wie vor fehlt ein genauerer Einblick, für wie viele Kinder mit vollendetem 3. Lebensjahr ein Einrichtungswechsel ansteht. Hier gilt es, institutionelle Antworten zu finden, die einen möglichst kontinuierlichen Betreuungsverlauf bis zum Schuleintritt ermöglichen und keinen weiteren institutionellen Übergang schaffen.

Bei der Kindertagespflege als dem zweiten Standbein der Angebote für unter 3-Jährige deutet sich inzwischen eine strukturell schwierige Situation an. Mit einem steigenden Deckungsgrad des Bedarfs durch Tageseinrichtungen geht nicht nur der Anteil der Kinder in Tagespflege zurück, sondern auch die Anzahl der Tagespflegepersonen ist erstmals seit Beginn des Ausbaus der Angebote für unter 3-Jährige leicht rückläufig (**C2**). Unklar ist, ob dies eine nachfrage- oder angebotsabhängige Entwicklung ist. So bleibt vorerst offen, welche Rolle die Tagespflege künftig im System der Tagesbetreuung spielen wird.

Unübersehbar ist alles in allem, dass Kindertageseinrichtungen neben der Familie zu einem eigenständigen Bildungsort für Kinder geworden sind. Sie haben die Grundschule als erste öffentliche Bildungsinstitution im Lebenslauf abgelöst; viele Kinder verbringen inzwischen sogar dort mehr Zeit als in der Grundschule. Damit stellt sich für öffentliche früh-

kindliche Bildungsangebote die Frage, wie es gelingen kann, diese als eine lebenswelt- und familiennahe Bildungsphase eigener Art zu gestalten.

Neben den qualitativen Fragen verweist dieser Bedeutungszuwachs auf weitere Herausforderungen. Erstens hat der Ausbau bislang nicht zur Verringerung der Ungleichheiten in der Beteiligung an frühkindlicher Bildung durch Familien mit Migrationshintergrund oder mit niedrigerem Bildungsstand geführt. Dies gibt Anlass, sich kritisch mit möglichen Zugangsbarrieren aufseiten der Familien als auch auf Angebotsseite auseinanderzusetzen (**C3**, vgl. **H2**).

Zweitens darf auch die schwierige Frage nach den möglichen Wirkungen der frühkindlichen Bildungsangebote nicht ausgeblendet werden. Tageseinrichtungen scheinen bislang nicht in dem erhofften Umfang zu einem Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen beizutragen. Die damit verbundenen Herausforderungen und Möglichkeiten müssen genauer in Wissenschaft und Praxis ausgelotet werden, etwa mit Blick auf die Personalausstattung und seine Qualifikation, die Größe und Zusammensetzung der Gruppen, die pädagogischen Konzepte oder die Bedeutung der Sprachförderung, auch im Licht einer wachsenden soziokulturellen Heterogenität.

So ist zumindest auffällig, dass im betrachteten Zeitraum der Anteil der Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf im Deutschen nicht gesunken ist (**C5**), obwohl immer mehr Kinder bereits länger institutionell betreut werden und zahlreiche Initiativen zur sprachlichen Bildung initiiert wurden. Hier ist auch die Wissenschaft gefordert, den Ursachen nachzugehen und weiterführende Wege aufzuzeigen.

Über die umfangreiche Agenda für das System der Kindertagesbetreuung hinaus zeichnet sich mit der zuletzt stark gestiegenen Anzahl an Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien eine weitere Herausforderung ab (vgl. **H4**). Die Integration dieser Kinder stellt neben den in manchen Städten ohnehin hohen Anteilen an Kindern mit Migrationshintergrund und/oder nicht deutscher Familiensprache erhebliche Anforderungen an die Einrichtungen. Dies betrifft den Umgang mit einer weiter wachsenden kulturellen Diversität, die zwar in vielen Einrichtungen gelebte Praxis ist. Dennoch ergeben sich etwa in Hinblick auf sprachliche Förderung oder die Zusammenarbeit mit Eltern zeitaufwendige Aufgaben, die in aller Regel mit den gewohnten Personalressourcen abgedeckt werden müssen. Zu fragen ist daher, ob zusätzliche Ressourcen nicht gezielt dort eingesetzt werden sollten, wo diese Aufgaben in besonderem Maße anstehen.

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Das Schulwesen hat angesichts der für alle Kinder und Jugendlichen geltenden Schulpflicht zentrale Bedeutung für die Bildungsverläufe jedes Einzelnen. Daraus ergibt sich sowohl die Möglichkeit als auch die Aufgabe, Ungleichheiten entgegenzuwirken und individuelle Bildungschancen zu verbessern. Unter dieser Perspektive werden unterschiedliche Trends beobachtet, die in Wechselbeziehung zu einer Reihe gesellschaftlicher Herausforderungen stehen. Die demografisch bedingt rückläufigen Schülerzahlen bringen insbesondere in ländlichen Regionen große Herausforderungen für Schulstruktur und -angebot mit sich. Angesichts der veränderten Bildungsnachfrage nach höher qualifizierenden Schularten und Bildungsgängen stellt sich die Frage nach einer tragfähigen strukturellen Ausgestaltung des Schulwesens, die mittel- bis langfristig ein bedarfsgerechtes Schulangebot sicherstellt. Auch die rechtliche Verbindlichkeit von Inklusion ist dabei zu berücksichtigen, indem Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderungen geschaffen werden. Wichtige Voraussetzungen für individuelle Fördermöglichkeiten, aber auch für die gestiegenen Erwartungen an die Vereinbarkeit von Familie und Beruf kann der weitere Ausbau der Ganztagschulen und Horte schaffen. Hier stellt sich die Frage, ob die Ausweitung des Ganztagschulbetriebs unter den gegenwärtig gering standardisierten (Mindest-)Vorgaben zu einer verbindlichen Stärkung des gemeinsamen Lernens führt. Und schließlich sieht sich das Schulwesen mit steigenden Qualifikationsanforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes konfrontiert, die für gering qualifizierte, oftmals aus ungünstigen sozialen Verhältnissen stammende Jugendliche eine große Hürde darstellen.

Als zentrale Leitfrage wird in diesem Kapitel den Auswirkungen der veränderten Schulstrukturen in den Ländern nachgegangen. Im Anschluss an die

Beschreibung der schulstrukturellen Entwicklungen in den Ländern (D1), die auch kleinräumige Analysen zur Erreichbarkeit der einzelnen Bildungsgänge einschließt, wird der Fokus auf regionale und soziale Disparitäten bei den Übergängen im Schulwesen gerichtet (D2). Insbesondere gilt es im Zeitvergleich darzustellen, welche Schülergruppen und Regionen vom Ausbau von Schularten profitieren, die mehrere Abschlussoptionen anbieten, und welche von der gestiegenen Gymnasialbeteiligung. Die auf unterschiedlichen Wegen gegebene Erreichbarkeit von Schulabschlüssen wird auch mit Blick auf die Absolventinnen und Absolventen im Ländervergleich thematisiert (D7). Inwiefern die Bemühungen zum Ausbau inklusiver Bildung voranschreiten, wird im Anschluss an das Schwerpunktkapitel 2014 weiterverfolgt (D2).

Das Spektrum ganztägiger Bildung und Betreuung wird mit Blick auf das Platzangebot, die Betreuungszeiten sowie hinsichtlich der Einbindung der Lehrkräfte diskutiert (D3). Aufgrund des hohen Anteils älterer Lehrkräfte im Schulwesen werden erneut Lehrereinstellungsbedarf und -angebot beobachtet und erstmals um Informationen zu Schulleitungen ergänzt (D4). Zudem wird unter dem Blickwinkel der außerunterrichtlichen Bildungszeit Auskunft über den Zeitaufwand für inner- und außerschulische Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler gegeben und auf die vielfältige Angebotsstruktur außerschulischer Lernangebote und Möglichkeiten freiwilligen Engagements eingegangen (D5).

Die bedeutsamste Neuakzentuierung betrifft den Indikator zu Schülerkompetenzen (D6). Zum einen wird hier zum ersten Mal der Frage nach der Kopplung von Kompetenzen und Notengebung im Vergleich der Bildungsgänge nachgegangen. Zum anderen wird die Darstellung der kognitiven Kompetenzen am Beispiel der Lesefreude um motivationale Aspekte erweitert.

Schulstruktur und -angebot

Die Frage nach dem Verhältnis von gemeinsamer Förderung von Schülerinnen und Schülern auf der einen und einer Differenzierung nach Befähigung und Leistung auf der anderen Seite prägt die Diskussion um das deutsche Schulwesen seit mehr als 5 Jahrzehnten. Wie in den letzten Bildungsberichten ausgeführt, tritt in vielen Ländern die leistungsbezogene Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium zurück; stattdessen gewinnen Schulangebote an Bedeutung, die ein längeres gemeinsames Lernen ermöglichen, mehrere Abschlussoptionen eröffnen und so die Durchlässigkeit des Schulwesens tendenziell erhöhen. Nachfolgend werden die aktuellen schulstrukturellen Entwicklungen in den Blick genommen, um insbesondere die landesspezifische Ausgestaltung des Sekundarbereichs I abzubilden. Dabei gilt es, neben der strukturellen Bestandsaufnahme auch auf Fragen der regionalen Erreichbarkeit sowie der (öffentlichen und freien) Trägerschaft von Schulangeboten einzugehen.

Quantitative Entwicklung des Schulangebots

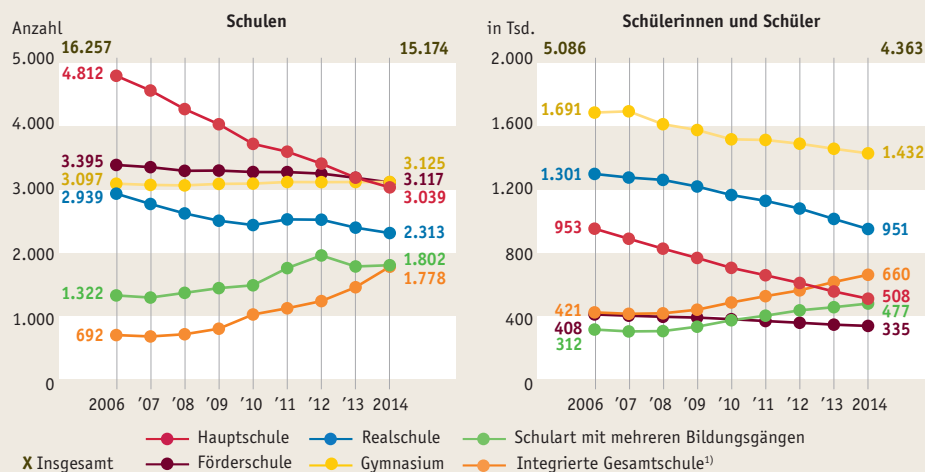
Angebot allgemeinbildender Schulen weiter rückläufig

Sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich ist das Angebot allgemeinbildender Schulen stetig rückläufig (**Tab. D1-5web**). So hat sich die Anzahl der Grundschulen seit 2006 von 16.743 auf 15.578 Einrichtungen im Jahr 2014 und damit um mehr als 1.000 Schulen verringert. Ausgehend von den aktuell leicht steigenden Geburtenzahlen (**A1**) ist mittelfristig allerdings wieder mit einem etwas erhöhten Bedarf zu rechnen.

Hauptschule erstmals nicht mehr die Schulart mit den meisten Schulstandorten

Im Sekundarbereich ist die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen Schulangebots für viele Kommunen angesichts der gegliederten Schulstruktur eine noch größere Herausforderung als bei den Grundschulen. Wie bereits in den bisherigen Bildungsberichten dargestellt, wurden inzwischen in allen Ländern entweder flächendeckend, regionalspezifisch oder als Modellversuch neue Schularten eingeführt, welche die eigenständigen Haupt- und Realschulen ergänzen oder ersetzen. Bevor näher auf diese schulorganisatorischen Lösungen eingegangen wird, soll zunächst die quantitative Entwicklung im Gesamtüberblick weiterverfolgt werden (**Abb. D1-1**): Erhebliche Rückgänge verzeichnet im vergangenen Jahrzehnt die Hauptschule, die im Schuljahr 2014/15 erstmals nicht mehr die Sekundarschulart mit dem dichtesten Standortnetz in Deutschland ist. Auch die Schülerzahl je Schule (Schulgröße) ist an Hauptschulen kontinuierlich zurückgegangen. Die Zahl der Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie der Gesamtschulen (einschließlich Gemeinschaftsschulen), die teilweise durch Zusammenlegung anderer Schularten entstanden sind, ist hingegen zwischen 2006 und 2014 von ca. 2.000 auf 3.600 Einrichtungen, d.h. um insgesamt 78 % angestiegen. Weitgehend konstant ist lediglich die Zahl der Gymnasien und der Förderschulen geblieben, wenngleich die Zahl der Schülerinnen und Schüler und damit auch die Schulgröße in diesen Schularten ebenfalls rückläufig ist. Trotz der Verpflichtung der Länder, gemäß der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf voranzutreiben und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zu integrieren (**D2**), bleibt also das breite Angebot an eigenständigen Förderschulen weitgehend bestehen.

In der Öffentlichkeit erfahren in den letzten Jahren die Veränderungen in der Trägerschaft allgemeinbildender Schulen erhöhte Aufmerksamkeit. Seit 2006 hat sich die Anzahl von Schulen in freier Trägerschaft **M** um 28 % auf ca. 3.850 Schulen erhöht (**Tab. D1-2A**). Ihr Anteil an allen Schulen ist damit von 8 auf 11 % angestiegen.

Abb. D1-1: Allgemeinbildende Schulen und ihre Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I (Jg. 5–10) 2006 bis 2014 nach Schularten* (Anzahl)

* Ohne Grundschulen, Orientierungsstufe, Freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs.

1) Einschließlich der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, Berlin, Nordrhein-Westfalen, im Saarland, in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15

→ Tab. D1-5web

D
1

Entgegen der öffentlichen Wahrnehmung gibt es darunter nur vereinzelt kommerzielle Anbieter, deren Spezialangebote ausschließlich einer positiv selektierten Schülerschaft offenstehen. Der Großteil der freien Schulen befindet sich in Trägerschaft der katholischen und evangelischen Kirche. Mit 17 % der Schülerinnen und Schüler und 21 % der Schulen haben freie Träger bei den Förderschulen das größte Gewicht. Vor allem die bereits angesprochene Zunahme bei den Integrierten Gesamtschulen bzw. Schularten mit mehreren Bildungsgängen seit 2006 geht mit einem erheblichen Ausbau der Schulen in freier Trägerschaft einher. Beim Blick in die Länder fällt auf, dass die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft mit Ausnahme Bremens in allen Ländern gestiegen ist (Tab. D1-6web). In den ostdeutschen Ländern fällt dieser Anstieg mit einer Erhöhung des Angebots um bis zu 62 % deutlicher aus als in Westdeutschland.

Freie Träger stellen 11 % des Schulangebots, darunter vor allem kirchliche Träger

Länderspezifische Entwicklungen im Sekundarbereich

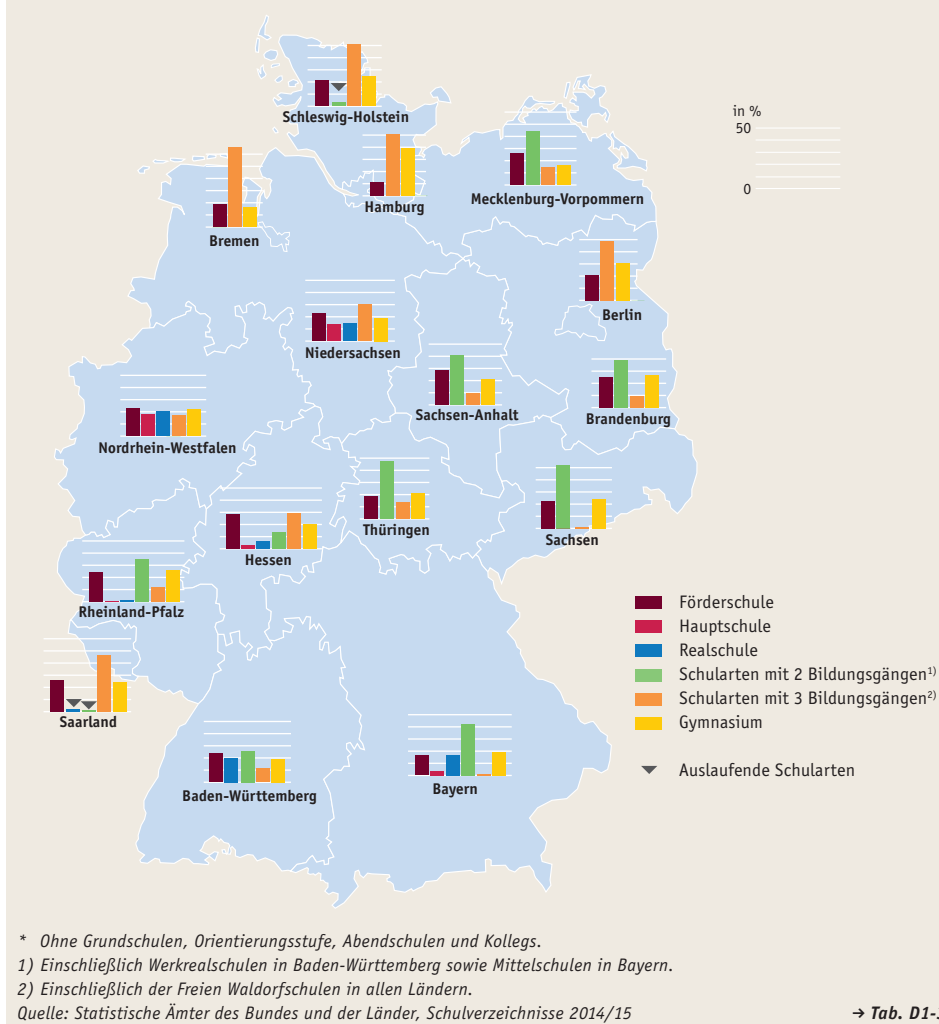
In der Mehrzahl der Länder sind inzwischen eigenständige Haupt- und Realschulen zugunsten kombinierter Schularten abgeschafft worden, die mehrere Abschlussoptionen eröffnen. Die schulstatistische Aufgliederung lässt allerdings keine Rückschlüsse auf die jeweils landesspezifische Ausgestaltung dieser Schulangebote zu, die teilweise als Schulart mit mehreren Bildungsgängen und teilweise als Gesamtschulen erfasst werden. Systematisiert man die unterschiedlichen Schultypen auf der Grundlage der Landesschulverzeichnisse, zeigt sich, dass die strukturelle Ausgestaltung der Schulsysteme trotz des Trends zu Schulen mit mehreren Bildungsgängen heterogen und unübersichtlich bleibt (Abb. D1-2, Tab. D1-1A, Tab. D1-3A). So gibt es – teilweise neben den traditionellen Schularten Förderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium – bis zu 5 verschiedene Schularten mit mehreren Bildungsgängen.

Schulstrukturen der Länder weiterhin hoch differenziert

Vernachlässigt man auslaufende Schularten und solche, die quantitativ nur geringe Bedeutung haben, lassen sich die Angebotsstrukturen in 3 Ländergruppen beschreiben: So zeigt sich in der Hälfte der Länder, dass neben der Förderschule und dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart existiert. In Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt sind dies überwiegend Schularten mit Haupt- und Realschulbil-

Zusammenfassung der Schulstrukturen in 3 Ländergruppen

Abb. D1-2: Verteilung der Schulangebote in den Ländern 2014/15 nach Schularten (in % aller allgemeinbildenden Schulen)*



dungsgang, in den Stadtstaaten sowie dem Saarland und Schleswig-Holstein dagegen Schularten mit den 3 Bildungsgängen Haupt-, Realschule und Gymnasium. In einer zweiten Gruppe von 5 Ländern gibt es (neben Förderschulen) eine Kombination von Gymnasien, Schularten mit 2 sowie Schularten mit 3 Bildungsgängen, worunter die Angebote mit Haupt- und Realschulbildungsgang, also ohne direkten Zugang zum Abitur, das höchste Gewicht haben (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen). In Hessen sind wiederum die Schularten mit 3 Bildungsgängen häufiger vertreten als jene ohne Gymnasialbildungsgang. Am vielfältigsten sind die Schulstrukturen in den Ländern, in denen Schularten mit mehreren Bildungsgängen das fortbestehende Angebot an Realschulen (Baden-Württemberg) bzw. Haupt- und Realschulen ergänzen. Insgesamt wurden damit inzwischen in allen Ländern Möglichkeiten geschaffen oder ausgebaut, an einem Schulstandort unterschiedliche Abschlusswege einzuschlagen und den Schülerinnen und Schülern möglichst lange die Entscheidung über ein bestimmtes Zertifikat offenzuhalten.

Wie die verschiedenen Schullaufbahnen innerhalb der Schularten mit mehreren Bildungsgängen organisiert sind, unterscheidet sich ebenfalls von Land zu Land. In den meisten Schularten werden die Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 7 in

abschlussbezogenen Klassen oder leistungsdifferenziert in Kursen unterrichtet, die auf den Hauptschulabschluss, den mittleren Abschluss oder eben teilweise auf die allgemeine Hochschulreife ausgerichtet sind (**Tab. D1-1A**). Oftmals bleibt es dabei den Einzelschulen überlassen, ob sie die Bildungsgänge in getrennten Klassen (additiv), leistungsdifferenzierten Lerngruppen (teilintegrativ) oder im gemeinsamen Unterricht mit kompetenz- bzw. neigungsorientierten Differenzierungsangeboten (integrativ) ausgestalten. Auch die Gemeinschaftsschulen, die inzwischen in 8 Ländern existieren, sind je nach Land unterschiedlich aufgestellt und variieren hinsichtlich der Einbeziehung des Primarschulbereichs und des Sekundarbereichs II (Oberstufe) sowie mit Blick auf die interne Organisation der Lerngruppen.

Länderunterschiede in der Kombination und schulinternen Organisation mehrerer Bildungsgänge innerhalb einer Schulart

Regionale Unterschiede im Schulangebot nach Trägerschaft

Ausgehend von der skizzierten Ausgestaltung der Schulstrukturen, stellt sich die Frage nach der regionalen Erreichbarkeit der verschiedenen Schulangebote. Um abzubilden, welche Schullaufbahnen und Abschlussoptionen den Schülerinnen und Schülern standortbezogen eröffnet werden, wird anstelle der Schulartdifferenzierung zwischen den jeweils vorgehaltenen Bildungsgängen unterschieden. Eine Gemeinschaftsschule z.B. zählt so als Schulstandort mit Hauptschul-, Realschul- und auch Gymnasialbildungsgang.

Betrachtet man in einem ersten Schritt die Landesebene, so ergibt sich die beste Erreichbarkeit der 3 Bildungsgänge für die Stadtstaaten, da den Schülerinnen und Schülern hier an jeder Schule (auch) die Gymnasiallaufbahn offensteht, sogar dann, wenn die Schule keine eigene Oberstufe hat, aber tragbare Kooperationen mit anderen Schulen eingegangen wurden (**Tab. D1-4A**). Dies gilt – mit Ausnahme weniger auslaufender Schul(art)en – auch für das Saarland und Schleswig-Holstein. Deutlich anders stellt sich die Situation in Bayern, Sachsen und Thüringen dar, wo lediglich ein Viertel bis ein Drittel der Schulen den direkten Zugang zum Abitur ermöglicht. Bezieht man nun die Zahl der Schulen auf die Gebietsfläche des jeweiligen Landes, zeigen sich auch in der durchschnittlichen Größe der Schuleinzugsbereiche große Länderunterschiede (**Abb. D1-3**).

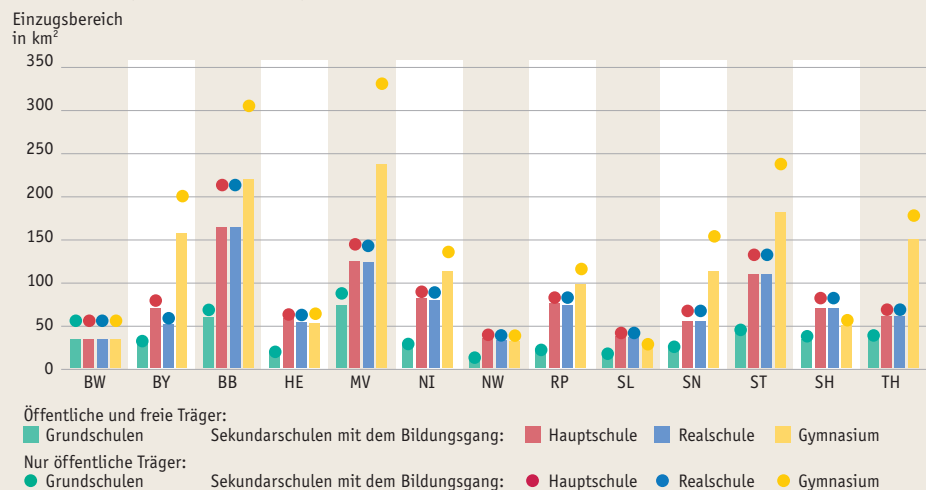
Anteil der Schulen mit direktem Zugang zum Abitur schwankt im Ländervergleich zwischen 24 und 100 %

Während im Saarland, in Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hessen relativ kleine Einzugsbereiche vorzufinden sind, ist in den übrigen Ländern insbesondere die Erreichbarkeit von Schulen mit Gymnasialbildungsgang schlechter. Aufgrund der Schließung zahlreicher Schulstandorte haben hier auch freie Träger teilweise große Bedeutung für die schulische Infrastruktur. Werden nur Schulen in öffentlicher Trägerschaft betrachtet, vergrößern sich die rechnerischen Einzugsbereiche nochmals erheblich – für Schulen mit dem Gymnasialbildungsgang in Mecklenburg-Vorpommern z.B. auf 332 km², was der Gebietsfläche von Bremen oder Dresden entspricht.

Freie Träger insbesondere in dünn besiedelten Gebieten für die Erreichbarkeit von Schulen von Bedeutung

Die Rolle der freien Träger offenbart sich insbesondere auf kleinräumiger Ebene der Gemeinden, die in einem letzten Schritt betrachtet werden soll (**Tab. D1-8web**). Die Länder unterscheiden sich zunächst in Bezug auf die Anzahl an Gemeinden, in denen überhaupt Schulen vorhanden sind. Länder mit großen und dicht besiedelten Gemeinden (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland) halten z.B. in nahezu allen Gemeinden ein Grundschulangebot vor, wogegen in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen in weniger als jeder dritten Gemeinde die Möglichkeit gegeben ist, eine Grundschule zu besuchen. Zudem zeigt sich, dass gerade in dünn besiedelten Gemeinden die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen öffentlichen Schulstandorts teilweise eine Herausforderung ist. Inzwischen finden sich im Sekundarschulbereich 163 Gemeinden in Deutschland, in denen nur Schulen in freier Trägerschaft das Angebot aufrechterhalten. In Sachsen sind es mit

Abb. D1-3: Durchschnittliche Einzugsbereichsgrößen* von Grundschulen und Schulen mit Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialbildungsgang 2014/15 nach Ländern (in km² je Schule)



Lesebeispiel: In Mecklenburg-Vorpommern beträgt die Erreichbarkeit einer Schule mit Gymnasialbildungsgang rund 240 km². Wenn es keine Schulen in freier Trägerschaft gäbe, verschlechterte sich die Erreichbarkeit einer Schule mit Gymnasialbildungsgang auf über 330 km².

* Quotient aus der Gebietsfläche in km² und der Anzahl der Schulen; ohne Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulverzeichnisse 2014/15

→ Tab. D1-7web

41 Gemeinden, d. h. fast jeder zehnten (9 %), die meisten. Im Primarbereich zeigen sich ähnliche Tendenzen, insbesondere im dünn besiedelten Mecklenburg-Vorpommern mit 14 Gemeinden, die ausschließlich Grundschulen in freier Trägerschaft anbieten. Vertiefende Analysen¹ zeigen, dass hier auch Substitutionsprozesse stattgefunden haben, nachdem öffentliche Schulen wegen Unterschreitung der Mindestschülerzahl nicht aufrechterhalten werden konnten.

Methodische Erläuterungen

Schulen in freier Trägerschaft

Erfasst werden Schulen in freier Trägerschaft, die Schulen in öffentlicher Trägerschaft ersetzen und an denen somit die Schulpflicht erfüllt wird (sogenannte Ersatzschulen). Daneben bestehen auch Ergänzungsschulen in freier Trägerschaft, die das öffentliche Bildungsangebot ergänzen, wie z. B. internationale Schulen. In der amt-

lichen Statistik werden nur Ersatzschulen als Schulen in freier Trägerschaft ausgewiesen, sodass v. a. in dichten Siedlungsgebieten die Anzahl der freien Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler unterschätzt wird (vgl. Hantschick (2012). *Privatschulen in Frankfurt a. M. Allgemein bildende Schulen in freier Trägerschaft und sonstiger Trägerschaft*. Stadt Frankfurt am Main).

¹ Kühne, S. & Kann, C. (2012). Private (Grund-)Schulen als blinder Fleck der öffentlichen Daseinsvorsorge? Regionale Analysen zu Entwicklungen in der deutschen Privatschullandschaft. *Die Deutsche Schule*, 104(3), S. 256–278.

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als D2

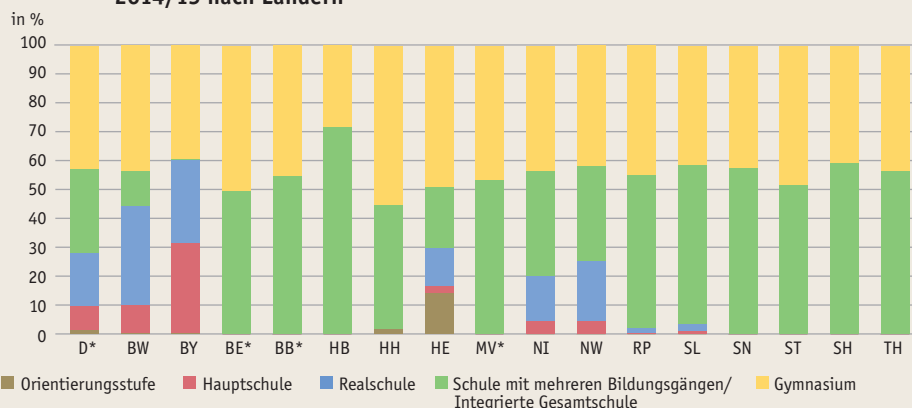
Angesichts der vielfältigen Differenzierungen des deutschen Schulwesens (D1) stehen Kinder und ihre Eltern von der Einschulung (vgl. C5) bis zum Eintritt in den allgemein- oder berufsbildenden Teil des Sekundarbereichs II vor unterschiedlichen Übergangsentscheidungen. Insbesondere hier können soziale Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler wirken, sodass an den Schnittstellen des Schulsystems soziale Disparitäten in den Schullaufbahnen entstehen und sichtbar werden. In Anknüpfung an vorangegangene Bildungsberichte werden im Folgenden zunächst die Übergangsquoten in den gegliederten Sekundarbereich I der Länder skizziert. Anschließend richtet sich der Blick auf die einzelnen Bildungsgänge am Ende des Sekundarbereichs I und Unterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. In diesem Zusammenhang wird erstmals auch auf die Schülerzusammensetzung an Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft eingegangen. Mit Blick auf den Übergang in den Sekundarbereich II liegt ein neuer Akzent auf den länderspezifischen Wegen zum Erreichen der allgemeinen Hochschulreife. Abschließend werden an das Schwerpunktthema 2014 anknüpfende Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Förder- und sonstigen allgemeinbildenden Schulen präsentiert.

Übergänge in den Sekundarbereich I

Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule verbinden sich bestimmte institutionelle Leistungsanforderungen und damit verknüpfte Schulabschlussoptionen (D7) mit dem Elternwillen. In allen Ländern wird am Ende des ersten Halbjahres der Jahrgangsstufe 4 (bzw. 6 in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern) eine Empfehlung für eine bestimmte Schulart oder einen bestimmten Bildungsgang ausgesprochen, meist in Kombination mit einem Beratungsgespräch (Tab. D2-5web). Die Verbindlichkeit dieser Übergangsempfehlung wird in den einzelnen Ländern unterschiedlich gehandhabt und wurde in einigen Ländern neu geregelt. Im Jahr 2015 ist die Übergangsempfehlung noch in Bayern, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verbindlich.

In der Mehrzahl der Länder hat der Elternwille Vorrang vor der Übergangsempfehlung der Grundschule

Abb. D2-1: Verteilung der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler*, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2014/15 nach Ländern**



* Für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern werden die Übergänge in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt; vgl. Anmerkungen zu Tab. D2-1A.

** Ohne Förderschulen und Freie Waldorfschulen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15, eigene Berechnungen

→ Tab. D2-1A

**Übergangsquote an
Gymnasien und
Schulen mit mehreren
Bildungsgängen
steigt weiter an**

Zwischen den Ländern mit verbindlicher und unverbindlicher Übergangsempfehlung gibt es keine systematischen Unterschiede in den Übergangsquoten auf die weiterführenden Schularten. Gingen im Schuljahr 2014/15 bundesweit 43 % der Kinder auf ein Gymnasium über (**Abb. D2-1, Tab. D2-1A**), so finden sich unabhängig von der Verbindlichkeit sowohl unterdurchschnittliche (z. B. Bayern und Bremen) als auch überdurchschnittliche Werte (Berlin und Sachsen-Anhalt).

Gestiegen ist seit 2004 neben der Gymnasialquote (+ 5 Prozentpunkte) vor allem die Übergangsquote an Schulen mit mehreren Bildungsgängen bzw. Integrierten Gesamtschulen (+ 15 Prozentpunkte), also Schularten, an denen in vielen Ländern inzwischen auch die Hochschulreife erworben werden kann (**D1**). In Ländern mit eigenständigen Haupt- und Realschulen sind die entsprechenden Übergangsquoten seit 2004 deutlich zurückgegangen (**Tab. D2-1A**), insbesondere in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Starkes Gewicht hat die Hauptschule (Mittelschule) noch in Bayern mit 31 % der Grundschulübergänge, in Baden-Württemberg die Realschule mit 34 %.

Regionale und soziale Disparitäten im Schulbesuch

Die Verteilung der Schülerströme auf die weiterführenden Schularten unterscheiden sich nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Länder. Nimmt man die regionalen Unterschiede in der Gymnasialquote in der Jahrgangsstufe 7 in den Blick (**Abb. D2-5A**), so variiert diese – abgesehen von 2 Landkreisen ohne Gymnasium – zwischen 12 und 74 % der Schülerschaft eines Kreises. Auffällig ist, dass das Gymnasium trotz Öffnung des Bildungssystems durch nicht gymnasiale Schularten, an denen das Abitur erworben werden kann, weiter an Bedeutung gewonnen hat.

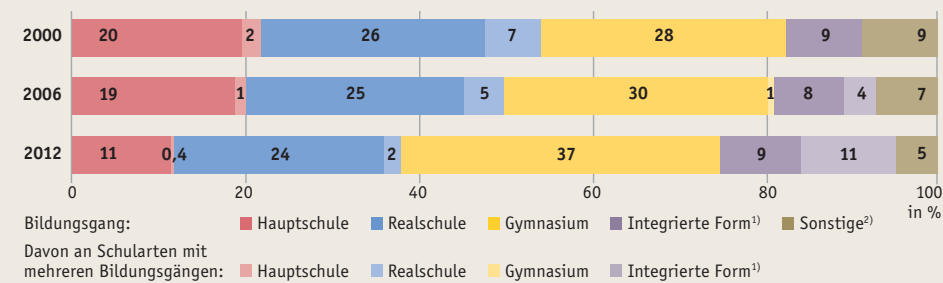
**Anstieg der
Gymnasialbeteiligung
sowohl in
städtischen als
auch in ländlichen
Gebieten**

So hat sich zwischen 2006 und 2014 die Anzahl der Kreise mit überdurchschnittlichen Besuchsquoten des Gymnasiums deutlich erhöht (**Tab. D2-2A**): Im Jahr 2014 besuchten in jedem dritten Kreis mehr als 40 % der Kinder in Jahrgangsstufe 7 das Gymnasium. 2006 war es nur jeder vierte Kreis. Auf der anderen Seite liegt die Gymnasialbeteiligung in nur noch jedem fünften Kreis unter 30 %, 2006 betraf das ein Drittel aller Kreise. In den westdeutschen Ländern besucht vor allem in kreisfreien Großstädten und städtischen Kreisen mehr als die Hälfte ein Gymnasium; in den ostdeutschen Ländern weisen auch die ländlichen Regionen trotz großer Einzugsbereiche (vgl. **D1**) hohe Schüleranteile am Gymnasium auf. Offenbar werden hier längere Schulwege zum Gymnasium in Kauf genommen, da die jeweilige weiter verbreitete Schulart mit mehreren Bildungsgängen in diesen Ländern in der Regel keine Abituroption eröffnet.

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten nicht unabhängig von deren Herkunft vollzieht. Anhand der PISA-Daten können entsprechende Unterschiede am Ende des Sekundarbereichs I nach etwaigen Korrekturen ursprünglicher Übergangsentscheidungen analysiert werden. Zudem ermöglichen die PISA-Daten eine Differenzierung nach Bildungsgängen, sodass z.B. für Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen beziffert werden kann, wie viele Jugendliche in getrennten Haupt- und Realschulklassen oder bildungsgangübergreifend unterrichtet werden.

**Immer mehr
Schülerinnen und
Schüler in
integrierten Klassen**

Auch die PISA-Daten spiegeln zunächst den Trend zu Schulen mit mehreren Bildungsgängen bzw. Gesamtschulen wider und verweisen dabei auf einen steigenden Anteil an 15-Jährigen, die in integrierter Form unterrichtet werden (**Abb. D2-2, Tab. D2-6web**): Wurden im Jahr 2000 nur 9 % der Jugendlichen ohne Aufteilung in Haupt- und Realschulbildungsgang beschult, so war es 2012 schon insgesamt ein Fünftel der Jugendlichen. Demgegenüber hat sich der Anteil an Jugendlichen in Hauptschulklassen seit 2000 von 22 auf 11 % halbiert. Die Verteilung nach sozialer Herkunft zeigt, dass sich im Zeitvergleich der Schüleranteil im Hauptschulbildungsgang bei allen sozialen

Abb. D2-2: Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge* im Jahr 2000, 2006 und 2012 (in %)

* Vgl. Anmerkungen zu **Tab. D2-6web**.

1) Jugendliche in Integrierten Gesamtschulen oder anderen Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die nicht in getrennten Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialklassen unterrichtet werden.

2) Berufs- und Förderschulen.

Quelle: PISA 2000, 2006 und 2012, eigene Berechnungen

→ **Tab. D2-6web**

Statusgruppen in etwa halbiert hat (**Abb. D2-6A, Tab. D2-7web**). Im Jahr 2012 besuchten Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Status zumeist den Realschulbildungsgang (30 %) oder eine Schule der integrierten Form (27 %); Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status befanden sich überwiegend im Gymnasialbildungsgang (69 %). Die insgesamt gestiegene Teilnahme an integrierten Bildungsgängen geht vor allem auf Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status zurück. Ihnen stehen damit inzwischen mehr Abschlussoptionen offen als noch im Jahr 2000, wenngleich sie trotzdem noch die größten Anteile in Hauptschulklassen aufweisen. Bisher wenig ist darüber bekannt, ob und in welchem Umfang die Verschlankung der Schulstruktur im Sekundarschulbereich I zu einem Rückgang sozialer Disparitäten beim Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung führt.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Verbreitung von Schulen in freier Trägerschaft (**D1**) stellt sich die Frage, inwiefern das Schulwahlverhalten von sozial selektiven Zugangsmustern geprägt ist. Vergleicht man die soziale Herkunft von Jugendlichen nach Trägerschaft der Schulen, unterscheidet sich deren soziale Zusammensetzung zugunsten der freien Schulen (**Tab. D2-3A**): Diese werden häufiger von Kindern und Jugendlichen mit höherem sozioökonomischen Status besucht als öffentliche Schulen. Hervorzuheben ist, dass über die Schularten hinweg gerade in Ballungsräumen große Differenzen im sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler nach Trägerschaft bestehen: In städtischen Regionen, die ein dichteres Schulnetz mit verschiedenen Angeboten vorhalten, ist also von einer höheren sozialen Selektivität bei der Schulwahl auszugehen. Demgegenüber unterscheidet sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft öffentlicher und freier Schulen in Orten mit weniger als 50.000 Einwohnern nur geringfügig. Dies könnte gerade im Primarbereich ein Indiz für zunehmend eingeschränkte Wahlmöglichkeiten aufgrund von Schulschließungen im öffentlichen Schulsektor sein (vgl. **B1** und **D1**).

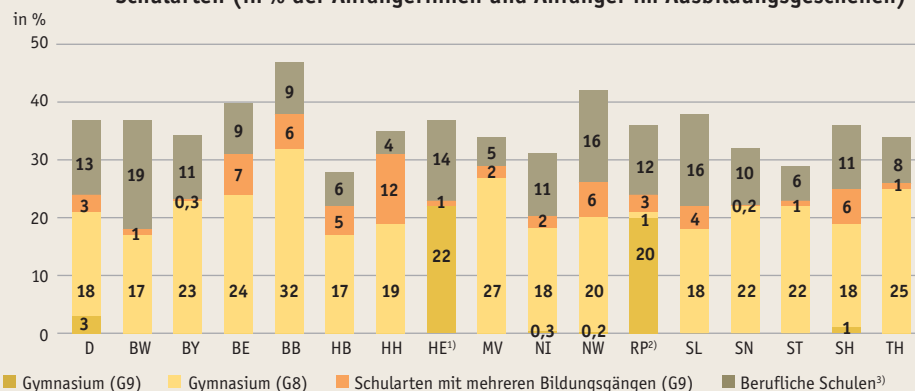
Wege zum Erwerb der Hochschulreife im Ländervergleich

Im allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II werden in den Ländern verschiedene Optionen eröffnet, um eine Studienberechtigung zu erwerben: an Gymnasien, Schularten mit mehreren Bildungsgängen bzw. Integrierten Gesamtschulen oder beruflichen Schulen (**D1**). An nicht gymnasialen Schularten ist der Gymnasialbildungsgang auf 9 Jahre angelegt (G9, Abschluss in Jg. 13), während der klassische Weg über das Gymnasium auf 8 Schuljahre verkürzt wurde (G8, in Rheinland-Pfalz 8,5 Jahre) bzw. bereits nach der deutschen Vereinigung so bestand (**Tab. D2-4A**). Nicht zuletzt

Mehr Abschlussoptionen vor allem für Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status

Höherer sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern an freien Schulen, insbesondere in Ballungsräumen

Ausdifferenzierung der Wege zum Erwerb der Studienberechtigung

Abb. D2-3: Einmündung in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II 2014/15 nach Schularten (in % der Anfängerinnen und Anfänger im Ausbildungsgeschehen)*

* Ohne Förderschulen, Studienanfängerinnen und -anfänger. Zu 100 % fehlen die Anfängerinnen und Anfänger im Übergangssystem und der Berufsausbildung.

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), vgl. Tab. D2-4A.

3) Fach- bzw. berufliche Gymnasien, Fachoberschulen und Berufsoberschulen/Technische Oberschulen, schulische Berufsausbildung (doppelqualifizierend).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung und Schulstatistik 2014/15, eigene Berechnungen → Tab. D2-8web

angesichts anhaltender Kritik an der Verdichtung der Schulzeit besteht mittlerweile in einigen Ländern für Gymnasien die Möglichkeit, wieder einen G9-Bildungsgang anzubieten.² Wie bereits die Übergangsquoten in den Sekundarbereich I verdeutlichen, spiegelt sich dies (noch) nicht in den aktuellen Schülerzahlen wider (Tab. D2-1A): Mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz und Hessen gehen im Schuljahr 2014/15 nur sehr wenige Kinder auf G9-Gymnasien über. Unklar ist dabei, ob nur wenige Schulen die G9-Option anbieten oder ob sich wenige Kinder bzw. Eltern dafür entscheiden.

Richtet man den Blick auf den Übergang in den Sekundarbereich II, lässt sich die Verteilung der Jugendlichen im Anschluss an den Sekundarbereich I nur näherungsweise bestimmen (Abb. D2-3, Tab. D2-8web). Bezogen auf die Anfängerzahl in den verschiedenen Sektoren der Integrierten Ausbildungsberichterstattung (ohne Studium) ging 2014 knapp ein Fünftel in die Einführungsphase des G8, während 3 % die Oberstufe an G9-Gymnasien und 3 % an Schularten mit mehreren Bildungsgängen begannen. 13 % mündeten in die Eingangsklassen einer zur Hochschulreife führenden beruflichen Schule. Insgesamt gehen also etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler in die gymnasiale Oberstufe eines G8-Gymnasiums (18 %) wie in G9-Gymnasien, sonstige allgemeinbildende Schularten oder berufliche Schulen (19 %). Der Anteil der Jugendlichen, die die gymnasiale Oberstufe einer nicht gymnasialen Schulart besuchen, ist insbesondere in den Stadtstaaten überdurchschnittlich hoch, der über berufliche Schulen führende Weg zur Hochschulreife nur von geringer Bedeutung. In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und im Saarland wählt dagegen ein Fünftel bis Sechstel der Jugendlichen die Option, an beruflichen Schulen die Studienberechtigung zu erlangen.

Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen

Vor dem Hintergrund der 2009 in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die Bund und Länder verpflichtet, das bestehende

² Ab dem Schuljahr 2015/16 flächendeckend in Niedersachsen mit der G8-Option für leistungsstarke Jugendliche und parallel zu G8 in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein im Rahmen von Schulversuchen.

Bildungssystem zu einem inklusiven zu entwickeln, wurde im Schwerpunktkapitel 2014 vertiefend die Situation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrachtet. Verfolgt man die Entwicklung weiter, so hat die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung – trotz insgesamt sinkender Schülerzahlen – weiter zugenommen (Abb. D2-4, Tab. D2-9web). Dies spiegelt sich zwischen 2012 und 2014 auch in einem weiteren Anstieg der Förderquote von 6,6 auf 7,0 % wider. Der Großteil dieser Kinder und Jugendlichen wird in Förderschulen unterrichtet, teilweise bereits zu Beginn ihrer Schulzeit, wie die weitgehend stabilen Einschulungszahlen an Förderschulen zeigen (C5). Gleichzeitig werden aber auch immer mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an sonstigen allgemeinen Schulen inklusiv beschult: In allen Ländern hat sich dieser Anteil in den letzten 2 Jahren weiter erhöht – insbesondere in Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Überwiegend werden Jugendliche mit Förderschwerpunkt Lernen (44 %) und emotionale und soziale Entwicklung (25 %) zusammen mit Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf unterrichtet (Tab. D2-10web). Ein Blick auf die Schularten zeigt, dass das gemeinsame Lernen mit Anteilen von 3 bis 4 % an Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vornehmlich in Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen stattfindet.

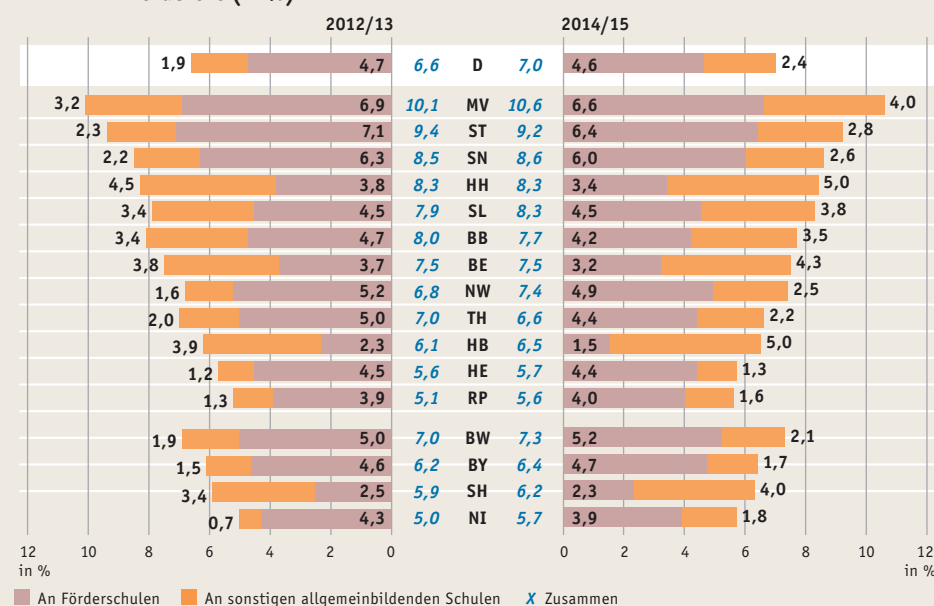
Insgesamt besucht inzwischen ein gutes Drittel aller Lernenden mit Förderbedarf keine Förderschule (Abb. D2-4). In den meisten Ländern geht die zunehmende gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf auch allmählich mit einer Verringerung des Förderschulbesuchs einher. Lediglich in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz steigen sowohl die Schüleranteile in Förderschulen als auch im gemeinsamen Lernen weiter an.

Weiter steigende Zahl an Kindern mit sonderpädagogischer Förderung

Allmählicher Rückgang des Förderschulbesuchs

**D
2**

Abb. D2-4: Sonderpädagogische Förderung* 2012/13 und 2014/15 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.

Quelle: Sekretariat der KMK (2016), Sonderpädagogische Förderung in Schulen

→ Tab. D2-9web

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Der Ausbau der schulischen Ganztagsbetreuung in Deutschland ist eines der größten Reformprojekte des vergangenen Jahrzehnts. Gegenüber der klassischen Halbtagschule soll die Einbeziehung neuer unterrichtsunterstützender sowie außerunterrichtlicher Lernangebote in den Schulalltag eine individuellere und gezieltere Förderung jedes Kindes ermöglichen sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern. Die Ausgestaltung der Angebote unterscheidet sich hinsichtlich der von der Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbarten Mindestvorgaben, die jedes Land in unterschiedlicher Weise umsetzt. Jedoch bleibt die Organisation des Ganztagsbetriebs im Wesentlichen den Schulen überlassen. Daher wird neben der quantitativen Entwicklung von Ganztagschulen ^M in den Ländern und Schularten nachfolgend auch auf die konkrete Organisation ganztägiger Bildung und Betreuung in den Schulen eingegangen. Neben dem erst vor gut 10 Jahren bundesweit begonnenen Ganztagschulausbau besteht für die Betreuung von Grundschulkindern darüber hinaus eine lange Tradition des Hortes ^M. Die unterschiedlichen Entwicklungen der Hortangebote für Grundschulkindern in den Ländern werden abschließend dargestellt.

Quantitativer Ausbau der Schulen mit Ganztagsbetrieb

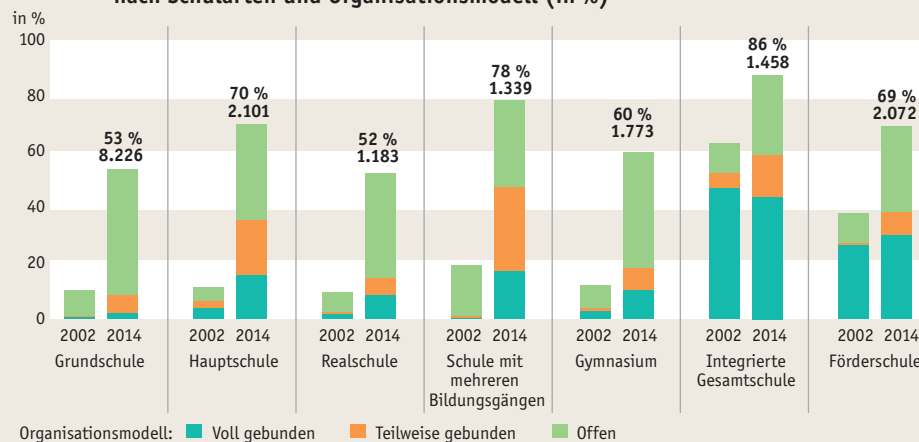
Ganztagschulen wurden zwischen 2002 und 2014 in allen Schularten erheblich ausgebaut (Abb. D3-1). Der größte Anteil an Ganztagsangeboten innerhalb der jeweiligen Schulart wird heute an Integrierten Gesamtschulen (87 %) und an Schulen mit mehreren Bildungsgängen (78 %) vorgehalten, also jenen Schularten, die in den letzten Jahren ausgebaut oder neu eingeführt wurden (D1).

**Ganztagsausbau
schreitet in allen
Schularten voran**

Die geringsten Ganztagsanteile finden sich bei Realschulen und – etwas überraschend – bei Grundschulen, obwohl im Primarbereich die Frage der Betreuung am offensichtlichsten ist. Allerdings verzeichnen die Grundschulen zahlenmäßig die meisten Ganztagsangebote und – ebenso wie die Gymnasien – mit einer Verfünffachung der Anzahl an Ganztagschulen die größten Zuwächse seit 2002.

Differenziert nach dem Organisationsmodell arbeiten die meisten Grundschulen und Gymnasien im offenen Ganztagsbetrieb, bei dem die Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern für das jeweilige Schuljahr entscheiden, ob und welches Angebot sie in

Abb. D3-1: Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich I 2002 und 2014 nach Schularten und Organisationsmodell (in %)



Quelle: Sekretariat der KMK (2016), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

→ Tab. D3-6web

Anspruch nehmen. Die Möglichkeiten einer flexiblen Zeitorganisation von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten sind damit im Vergleich zur voll oder teilweise gebundenen Form eingeschränkt. Gebundene Organisationsmodelle sind vor allem an Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen gegeben, die ein längeres gemeinsames Lernen auch mit Blick auf ganztägige Bildung ermöglichen.

Die überwiegend offene Form der Ganztagsangebote mit ihrer Abhängigkeit vom Platzangebot kann sich besonders im Primarbereich für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als problematisch erweisen. Aktuelle StEG-Daten^M zeigen, dass die Ganztagsplätze zwar in den meisten Schulen nicht beschränkt sind. Allerdings verzeichnete jede vierte Grundschule mit Ganztagsbetrieb im Jahr 2015 mehr Anmeldungen als verfügbare Plätze (**Tab. D3-2A**). An den weiterführenden Schularten ist dies nur selten der Fall. Je nachdem, wie viele Kapazitäten in den Einzelschulen vorhanden sind und wie diese Angebote genutzt werden, kann der Schüleranteil im Ganztagsbetrieb vom Anteil der Ganztagsschulen abweichen. Die Gesamtzahl der Schulen mit Ganztagsangebot hat sich bis 2014 auf gut 16.500 schulische Verwaltungseinheiten^M erhöht, was einer Ganztagsquote von knapp 60 % aller Schulen entspricht (**Tab. D3-1A**). An diesen Angeboten nahmen 38 % aller Schülerinnen und Schüler teil. Es gibt jedoch erhebliche Länderunterschiede: von 15 % Schülerbeteiligung in Bayern bis zu 88 % in Hamburg.

Geringe Teilnahmeverbindlichkeit schränkt jedoch zeitliche Flexibilisierungsmöglichkeiten ein

Beteiligung am Ganztag variiert im Ländervergleich zwischen 15 und 88 % der Schülerinnen und Schüler

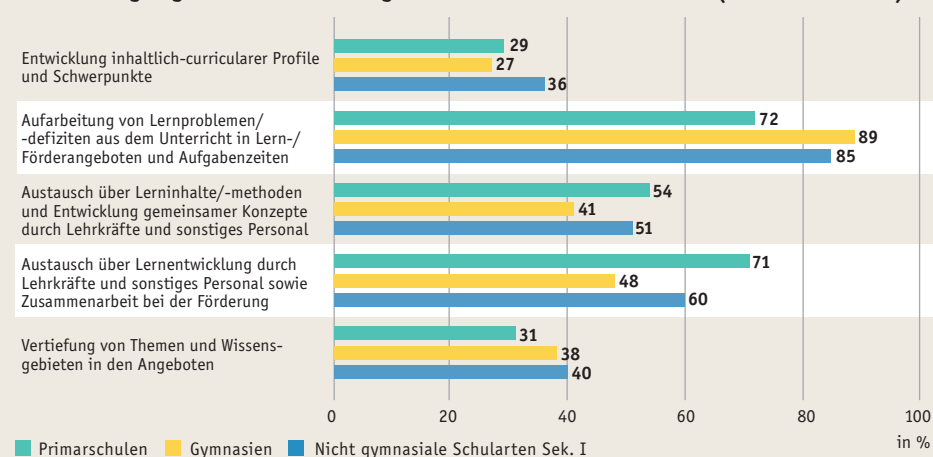
Ausgestaltung der Ganztagsschule

Entsprechend der KMK-Definition ist es für Ganztagsschulen ausreichend, wenn sie an 3 Tagen je Woche an den Vormittagsunterricht 2 bis 3 Stunden Freizeitangebote anschließen, an denen sich die Schülerinnen und Schüler beteiligen (können). In der Regel liegen die Betreuungszeiten laut StEG-Befragung 2015 aber über diesen Mindestvorgaben. Grundschulen bieten zwar überwiegend offene Ganztagsangebote an, gewährleisten jedoch eine längere Betreuungsdauer als Sekundarschulen (**Tab. D3-3A**). Die durchschnittliche Dauer des Ganztagsbetriebs (einschließlich Unterricht) liegt hier an jedem Wochentag bei mehr als 8 Stunden. Wird der Ganztagsbetrieb in Kooperation mit Horten umgesetzt, sind es sogar fast 10 Stunden.

Betreuungsdauer an Grundschulen mit Hortkooperation an höchsten

Der erweiterte zeitliche Rahmen an Ganztagsschulen geht mit einer Umorganisation des Tagesablaufs einher, insbesondere durch eine flexible Verteilung der Unterrichtsstunden über den Tag (vgl. D3 im Bildungsbericht 2014). So füllen Schulen

Abb. D3-2: Konzeptionelle Verbindung von Fachunterricht und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten an Ganztagsschulen 2015 nach Schularten (in % der Schulen)



Quelle: StEG-Konsortium, Schulleitungsbefragung 2014/15

→ Tab. D3-8web

**Unterricht und
außerschulische
Aktivitäten
nur unzureichend
verzahnt**

die verlängerte Zeit im Ganzttag sehr häufig mit curricularen Inhalten, verteilen aber außerunterrichtliche Angebote selten über den Tag. Eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten hat sich bislang an den Schulen erst teilweise durchgesetzt (**Abb. D3-2**). Nur etwa ein Drittel der Ganzttagsschulen hat inhaltlich-curriculare Profile und Schwerpunkte für die Verbindung von Unterricht und sonstigen Angeboten entwickelt oder vertieft unterrichtsbezogene Themen und Wissensgebiete in außerunterrichtlichen Lernansätzen. Am häufigsten werden Defizite aus dem Unterricht aufgearbeitet, was darauf hindeutet, dass sich die Schulen vor allem um eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler bemühen. Seltener findet ein Austausch über Lerninhalte, -methoden oder -entwicklung zwischen den Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal statt. Lehrkräfte arbeiten in unterschiedlichem Maße im Ganzttag ihrer Schule mit. Im Primarbereich sind gut 38 %, an den Gymnasien 28 % und an sonstigen Sekundarschularten 46 % regelmäßig in den Ganztagsbetrieb involviert (**Abb. D3-3A**). Erwartungsgemäß steigt der Anteil der in den Ganzttag eingebundenen Lehrkräfte mit zunehmender Verbindlichkeit der Schülerbeteiligung an.

Entwicklung der Horte

**Ausbau der Angebote
in Horten und
in Ganzttagsschulen
abhängig von der
Politik des jeweiligen
Landes**

Horte haben eine deutlich längere Tradition als Ganzttagsschulen. Wurden sie in der DDR noch der Schule zugeordnet, sind sie seit Einführung des SGB VIII Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Zwischen den Ländern unterscheidet sich die Entwicklung der Hort- gegenüber den Ganzttagsschulangeboten erheblich. Während in Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen kaum Hortangebote bestehen und stattdessen die Ganzttagsschulangebote weiter ausgebaut werden, erfolgt insbesondere in den weiteren ostdeutschen Ländern ein starker Ausbau der Hortangebote. In den übrigen Ländern findet ein gleichzeitiger Ausbau beider Angebotsformen statt (**Tab. D3-4A**). Die Anzahl der Grundschulkinder, die Horte besuchen, ist mittlerweile auf mehr als 450.000 Kinder (16 % der altersentsprechenden Bevölkerung) angestiegen. Für sie werden durchschnittlich an 5 Tagen pro Woche täglich 5 Stunden Hortbetreuung vereinbart (**Tab. D3-5web**). Damit sind für diese Kinder mehr als 9 Stunden pro Tag in institutioneller Bildung und Betreuung abgesichert. Dies führt bisweilen zu einer höheren Verlässlichkeit für Eltern im Sinne der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, als dies im Durchschnitt Ganzttagsschulen bieten.

Aufgrund der Parallelstrukturen in einigen Ländern und den verschiedenen Datenquellen für Hort und Ganzttagsschule kann bislang keine exakte Quote einer integrierten Ganztagsbildungsbeteiligung berechnet werden. Schätzungen gehen davon aus, dass diese in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen ist und im Schuljahr 2014/15 fast die Hälfte aller Grundschulkinder ganztägige Angebote besuchte.

Methodische Erläuterungen

Ganzttagsschulen

Ganzttagsschulen stellen laut KMK-Definition an mindestens 3 Tagen in der Woche ein mindestens 7 Zeitstunden umfassendes Angebot zur Verfügung, bei welchem Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen und ein Mittagessen bereitgestellt wird.

Horte

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

StEG (Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen)

Die Aussagen beziehen sich auf die bundesweiten StEG-Schulleitungsbefragungen 2012 und 2015. Die Stichproben sind repräsentativ für die länderspezifischen Definitionen von Ganzttagsschule, die allerdings nicht in allen Fällen der Definition in der KMK-Statistik folgen (vgl. www.projekt-steg.de).

Schulische Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb

Schulzentren, an denen mehrere Schularten vorgehalten werden, werden hier nur einmal gezählt.

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als D4

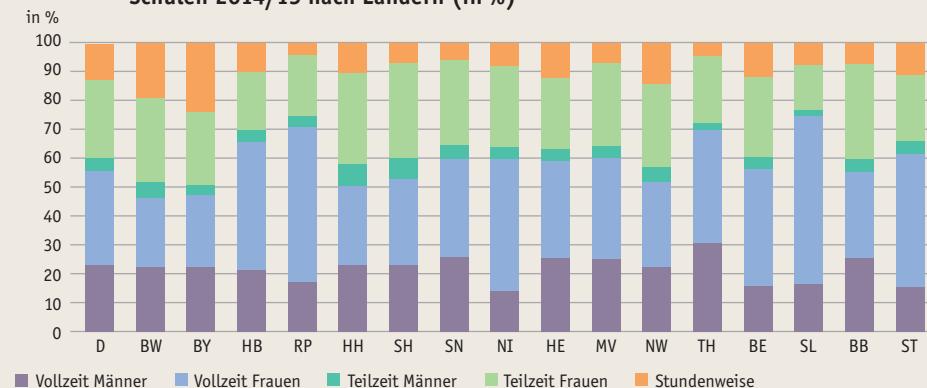
Die Qualität von Schule und Unterricht lässt sich nur gemeinsam mit dem pädagogischen Personal sichern und weiterentwickeln. Nachfolgend werden daher zu den Lehrkräften im Schulwesen zunächst Grundinformationen zur Anzahl, zum Beschäftigungsumfang sowie zur Altersverteilung fortgeschrieben. Eine Neuakzentuierung liegt dabei auf der Beschreibung der Zusammensetzung des Schulleitungspersonals. Erneut berichtet werden zudem Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften.

Beschäftigungsumfang bei Lehrerinnen und Lehrern

Die Zahl der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ist in den vergangenen Jahren leicht rückläufig. Mit insgesamt 903.616 Lehrerinnen und Lehrern waren 2014 knapp 13.000 Personen weniger im Lehrdienst beschäftigt als noch 2009, was im Wesentlichen auf einen Rückgang bei den teilzeitbeschäftigten Lehrkräften zurückgeht (**Tab. D4-1A**). Gestiegen sind hingegen Zahl und Anteil der vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte, die 2014 gut die Hälfte des Lehrpersonals (55 %) ausmachen. Im Ländervergleich variiert dieser Anteil allerdings zwischen 75 % in Sachsen-Anhalt und weniger als 50 % aller Lehrkräfte in Baden-Württemberg und Bayern (**Abb. D4-1**). Hier sind zugleich mit 19 bzw. 24 % mehr Lehrkräfte stundenweise beschäftigt als in den übrigen Ländern. Die insgesamt guten Möglichkeiten einer Teilzeitbeschäftigung im Lehrerberuf werden besonders von Frauen wahrgenommen. Allerdings lassen sich weiterhin Ost-West-Unterschiede ausmachen: In allen ostdeutschen Ländern gibt es nicht nur überdurchschnittlich viele Vollzeitlehrkräfte, sondern darunter sind anteilig auch mehr Frauen vertreten (67 bis 78 %) als in den westdeutschen Ländern (51 bis 58 %, **Tab. D4-2A**).

In ostdeutschen Ländern mehr vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte, darunter anteilig mehr Frauen als in Westdeutschland

Abb. D4-1: Beschäftigungsumfang bei Lehrkräften in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2014/15 nach Ländern (in %)

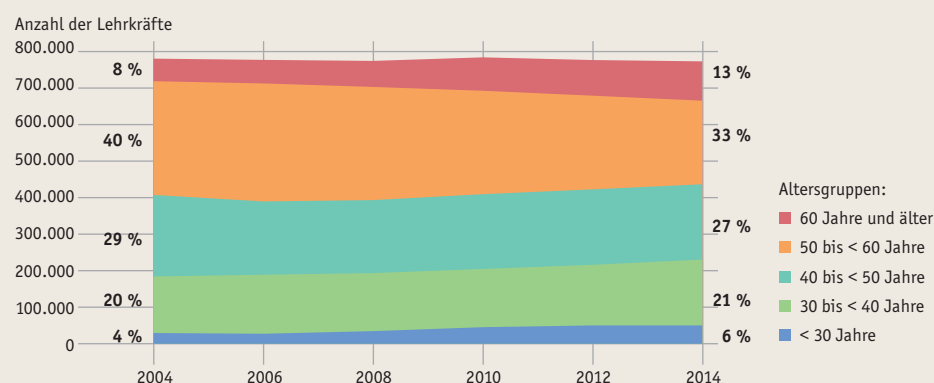


Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

→ Tab. D4-2A

Entwicklung der Altersstruktur des Lehrpersonals

In den vergangenen Bildungsberichten wurde wiederholt auf den absehbaren Ersatzbedarf im Lehrerberuf hingewiesen, der sich aus einem – auch im internationalen Vergleich – hohen Anteil älterer Lehrkräfte ergibt. Betrachtet man die Entwicklung für hauptberufliche Lehrkräfte, d. h. ohne stundenweise Beschäftigte, im letzten Jahrzehnt, wird eine allmähliche Verschiebung der Altersstruktur in Richtung jüngerer Lehrkräfte sichtbar (**Abb. D4-2, Tab. D4-4web**). Seit 2004 ist der Anteil der unter 30-Jährigen leicht von 4 auf 7 %, jener der 30- bis 40-Jährigen von 20 auf 23 % gestiegen. Für die

Abb. D4-2: Lehrkräfte* an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2004/05 bis 2014/15 nach Altersgruppen

* Hauptberufliche Lehrkräfte in Voll- und Teilzeit (ohne stundenweise Beschäftigte).

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

→ Tab. D4-4web

Hoher Anteil älterer Lehrkräfte

kommenden Jahre bleibt gleichwohl ein hoher Ersatzbedarf bestehen, da sukzessive immer mehr Lehrkräfte das Rentenalter erreichen. So stehen 2014 mit einem Anteil von 14 % an über 60-Jährigen deutlich mehr Lehrkräfte kurz vor dem Ruhestand als noch 2004 (8 %). Der bisherige Lehrkräftebedarf wurde nur zu geringem Anteil durch Personen kompensiert, die keine (anerkannte) Lehramtsprüfung absolviert haben. Der Anteil solcher Seiteneinsteiger hat sich zwischen 2004 und 2012 von ca. 5 auf 7 % aller hauptberuflichen Lehrkräfte erhöht, ohne dass sich diese Entwicklung 2014 weiter fortsetzt. Auch wenn sich die Zahl der neu eingestellten Lehrkräfte von 2014 auf 2015 von knapp 30.000 auf rund 34.500 erhöht hat (darunter rund 1.500 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger im Jahr 2015; **Tab. D4-5web**), besteht in den kommenden Jahren die Gefahr größerer Engpässe bei notwendigen Lehrereinstellungen. In ihren aktuellen Modellrechnungen zum Lehrereinstellungsbedarf und -angebot bis 2025³ konstatiert die KMK in den ostdeutschen Ländern einen dauerhaften erheblichen Bedarf. Während hier von rund 1.600 fehlenden Lehrkräften jährlich ausgegangen wird, übersteigt in den westdeutschen Ländern das Angebot an Lehrkräften den Lehrkräftebedarf durchschnittlich um etwa 7.400 Lehrkräfte pro Jahr. Gleichwohl zeigen die Differenzierung nach Lehramtstypen und der fachspezifische Bedarf, dass in allen Ländern das Problem nicht besetzbarer Stellen zum Teil weiterhin bestehen bleiben wird. Dies betrifft im Primar- und Sekundarbereich vor allem die Fächer Mathematik, Chemie, Physik, Englisch und Musik. Offen ist zudem, wie sich der zusätzliche Lehrkräftebedarf infolge der aktuellen Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden in den kommenden Jahren entwickelt (vgl. **H4**).

Ersatzbedarf in den ostdeutschen Ländern

Zusammensetzung des Schulleitungspersonals

Im Unterschied zu den Lehrkräften im Schulwesen liegen nur wenige Daten vor, die eine quantitative Beschreibung anderer Personalgruppen ermöglichen. Nachfolgend werden erstmals Aspekte der Zusammensetzung des schulischen Leitungspersonals berichtet, wie sie im Rahmen der PISA-Studien erhoben werden.

Ein grundlegender Unterschied zu den Lehrerinnen und Lehrern ist mit Blick auf die geschlechtsspezifische Verteilung festzustellen. Während mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte Frauen sind, ist das Verhältnis bei den Schulleitungen an Sekundarschulen mit 69 % männlichen und 31 % weiblichen Personen umgekehrt – trotz

³ Sekretariat der KMK (2015). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder.*

Verdopplung ihres Anteils seit 2000 (vgl. **Tab. D4-3A**). Im Grundschulbereich zeichnet sich ein anderes Bild ab. War im Jahr 2001 das Geschlechterverhältnis bei der Leitung von Grundschulen noch ausgeglichen, so gab es 2011 doppelt so viele Schulleiterinnen wie Schulleiter (69 zu 31 %). Frauen sind damit nicht nur im Grundschullehrerberuf überdurchschnittlich stark vertreten, sondern dies spiegelt sich inzwischen auch bei der Übernahme einer Leitungsfunktion wider.

Die deutlich überwiegende Mehrheit der schulischen Leitungskräfte im Sekundarbereich I ist 50 Jahre und älter und unterscheidet sich somit ebenfalls deutlich von den Lehrkräften: Von den Schulleiterinnen und Schulleitern waren im Jahr 2012 nur 12 % jünger als 50 Jahre, unter den Lehrkräften war es mehr als die Hälfte. Dies scheint maßgeblich auf die notwendige Berufserfahrung im Schuldienst zurückzuführen zu sein, die in der Regel einer Leitungsfunktion an einer Schule vorausgeht. So üben 38 % der bei PISA befragten Schulleiterinnen und Schulleiter diese Funktion weniger als 5 Jahre aus. Dieser Anteil hat sich seit dem Jahr 2000 fast verdoppelt, was auf einen deutlichen Anstieg an Neubesetzungen schließen lässt. Seit mehr als 15 Jahren sind hingegen nur 14 % der bei PISA 2012 befragten Schulleiterinnen und Schulleiter an ihrer Schule tätig.

Teilnahme an Fortbildungen

Die Teilnahme an Fortbildungen ist für die Weiterentwicklung und Stärkung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften unabdingbar. Anknüpfend an den letzten Bildungsbericht können die Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften für die Fächer Deutsch und Englisch im Sekundarbereich I anhand einer Sonderauswertung⁴ des noch unveröffentlichten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2015 beschrieben werden. Insgesamt besuchten in beiden Fächern die meisten Lehrkräfte in den letzten zwei Jahren gar keine Fortbildung (30 %) oder ein bis zwei Veranstaltungen (28 %, **Tab. D4-6web**). An mehr als vier Veranstaltungen nahm gut jede fünfte Deutsch- und jede vierte Englischlehrkraft teil. Dabei sind Unterschiede zwischen den Ländern festzustellen: Mit 34 bis 40 % besuchten in Thüringen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern besonders viele Deutschlehrkräfte fünf oder mehr Fortbildungsveranstaltungen, unter den Englischlehrkräften sogar 43 bis 47 %. Im Saarland und in Rheinland-Pfalz gaben die Lehrkräfte hingegen deutlich weniger Fortbildungsaktivitäten an; 47 bis 58 % nahmen an keiner Veranstaltung teil.

Am nachgefragtesten waren Veranstaltungen zu fachlichen und fachdidaktischen Inhalten des jeweiligen Faches. Zu diesen Themen besuchte jede dritte Englisch- und Deutschlehrkraft Veranstaltungen (**Tab. D4-7web**). Insbesondere Lehrkräfte an Gymnasien (42 %) legten hier den Schwerpunkt ihrer Fortbildungen. Veranstaltungen zu fächerübergreifenden Themen wie Unterrichtsmethoden, Mediennutzung im Unterricht, Schulorganisation und -entwicklung, aber auch Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf machten jeweils ca. 5 % der Fortbildungsaktivitäten aus. Auffällig ist dabei, dass sich vor allem Deutsch- und Englischlehrkräfte ohne Lehrbefähigung im Bereich Inklusion fortgebildet haben (7 bzw. 6 %) und weit weniger Gymnasial- als sonstige Lehrkräfte (2,6 gegenüber 6,0 %).

Immer mehr Frauen in Schulleiterfunktion, im Sekundarbereich jedoch erheblich weniger als unter den Lehrkräften

Fast ein Drittel der Deutsch- und Englischlehrkräfte ohne Fortbildung in den letzten 2 Jahren

5 % aller Fortbildungen zum Thema Inklusion, vor allem unter Lehrkräften ohne Lehrbefähigung

⁴ Die zugrunde liegende Lehrkräftestichprobe ist für die einzelnen Länder repräsentativ, aber aufgrund ungewichteter Werte nicht für Deutschland insgesamt.

Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Wesentliche Teile des non-formalen und informellen Lernens finden außerhalb von Schule und Unterricht statt: in der Familie, in der Freizeit, in der Nachhilfe und vielen anderen Gelegenheiten (vgl. G2). Auch Vereine, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder kulturelle Einrichtungen sind wichtige außerschulische Orte, an denen junge Menschen in non-formalen und informellen Lernumgebungen kulturelle, lebenspraktische, soziale oder personale Bildungserfahrungen machen können. Die Beteiligungsmöglichkeiten an diesen Lernorten reichen dabei von einer regelmäßigen Teilnahme bzw. der Nutzung vorhandener Angebote bis zur freiwilligen Übernahme eines Ehrenamtes. Durch derartige Formen des Freiwilligenengagements lernen junge Menschen auf sehr verschiedene Art und Weise: beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit anderen, auch mit beruflich Tätigen, durch die Möglichkeit, an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen und so neue Lernerfahrungen zu machen, aber auch durch die Erfahrung, selbst Verantwortung zu übernehmen. Derartige Bildungsgelegenheiten ergänzen daher ganz wesentlich die formalen Bildungsangebote.

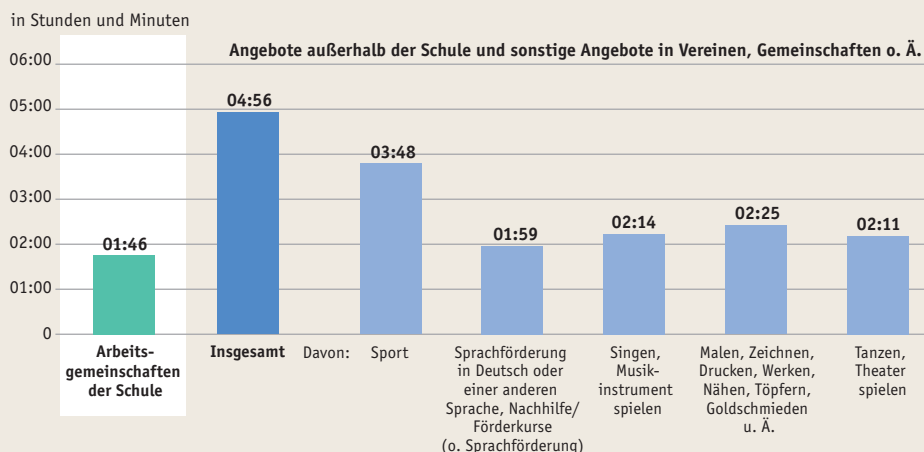
Vor diesem Hintergrund wird sowohl der durchschnittliche Zeitaufwand für den Besuch außerunterrichtlicher Angebote in Vereinen und außerschulischen Organisationen dargestellt, als auch das Ausmaß verschiedener Formen freiwilligen Engagements bei jungen Menschen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Beobachtung der längerfristigen Entwicklung des Engagements und seiner Rahmenbedingungen.

Zeitaufwand für außerschulische Aktivitäten und freiwilliges Engagement

Neben der Teilnahme an Schul-AGs (D3) nutzt ein Großteil der 10- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schüler Angebote außerhalb der Schule, insbesondere in Vereinen und sonstigen Gruppen (Tab. D5-1A). Die größte Beteiligung ist dabei im Bereich des Sports (60 %), bei den Angeboten von Musikvereinen (32 %) sowie im Bereich Tanz und Theater (16 %) zu beobachten.

10- bis 17-jährige
Schülerinnen und
Schüler, die
außerschulische
Angebote nutzen,
wenden knapp
5 Stunden pro Woche
dafür auf

Abb. D5-1: Zeitaufwand für schulische und außerschulische Bildungsaktivitäten* bei 10- bis unter 18-jährigen Schülerinnen und Schülern pro Woche nach Art der Aktivität (in Stunden und Minuten)



Lesebeispiel: Schülerinnen und Schüler, die ein oder mehrere Angebote außerhalb der Schule nutzen, wenden dafür im Durchschnitt insgesamt 4 Stunden und 56 Minuten auf.

* Die Zeitangaben beziehen sich nur auf Schülerinnen und Schüler, die derartige Angebote nutzen. Mehrfachnennungen möglich.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zeitverwendungserhebung 2012/13 → Tab. D5-1A

Betrachtet man auf Basis der Zeitverwendungserhebung^M den Zeitaufwand für verschiedene Aktivitäten an außerschulischen Lernorten durch junge Menschen, die diese Angebote nutzen, so ist dieser auf der einen Seite mit insgesamt knapp 5 Stunden pro Woche keineswegs gering – insbesondere im Vergleich zum Aufwand für die Teilnahme an außerunterrichtlichen Schul-AGs an allen Schulformen – allerdings auf der anderen Seite zugleich auch deutlich geringer als der Zeitaufwand für den Schulunterricht (23 Stunden und 17 Minuten pro Woche; **Abb. D5-1, Tab. D5-1A**). Sportlich aktive Kinder und Jugendliche wenden durchschnittlich fast 4 Stunden pro Woche für ihren Sport auf, während Aktive in den Bereichen Musik, Tanz und Malen immerhin rund 2 Stunden pro Woche für die Teilnahme an derartigen Angeboten investieren. Die Befürchtung, dass organisierte Aktivitäten außerhalb der Schule durch den Ausbau der Ganztagschulen und die Ausweitung der Schulzeit an Bedeutung verlieren, scheint sich daher nicht zu bestätigen. Allerdings bleibt offen, wie viel Zeit Kindern und Jugendlichen neben Unterricht und organisierten Angeboten für selbst organisierte Aktivitäten in der Freizeit bleibt.

Freiwilliges Engagement der 14- bis 19-Jährigen

Besondere Lernmöglichkeiten für Jugendliche eröffnen sich im Rahmen eines freiwilligen Engagements, in dem sie Verantwortung für bestimmte Aufgaben und Ämter übernehmen. Auf Basis des Freiwilligensurveys^M 2014 wird deutlich, dass 52 % der 14- bis 19-Jährigen in den letzten 12 Monaten eine freiwillige Aufgabe in einem Verein, einer Gruppe oder Initiative übernommen haben (**Tab. D5-2A**). Während zwischen 1999 und 2009 die Engagementquote^M junger Menschen mit rund 36 % relativ konstant geblieben ist (vgl. Bildungsbericht 2010), ist innerhalb der folgenden fünf Jahre ein merklicher Anstieg zu beobachten. Obwohl dies teilweise auf methodische Änderungen zurückzuführen ist, können offenbar heute etwas mehr junge Menschen für die Übernahme freiwilliger Tätigkeiten gewonnen werden.

Auch ist der Anteil Engagierter nicht mehr im Alter von 18 und 19 Jahren am höchsten, wie dies 2004 zu sehen war, sondern in der Altersgruppe der 16- und 17-Jährigen (**Tab. D5-2A**). Ein deutlich höheres Engagement ist zudem bei Schülerinnen und Schülern der Gymnasien und der Integrierten Gesamtschulen zu beobachten, etwas stärker noch bei jenen, die das Abitur nach 13 Jahren anstreben (**Tab. D5-3A**). Dies weist darauf hin, dass sich auch im Bereich der non-formalen Lerngelegenheiten soziale Ungleichheiten widerspiegeln und verstärken können.

Bei den 14- bis 19-Jährigen mit Migrationshintergrund^M fällt nach wie vor auf, dass Jugendliche der 1. und 2. Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund deutlich seltener eine freiwillige Aufgabe oder Funktion ausüben (**Tab. D5-2A**). Junge Menschen mit einseitigem Migrationshintergrund sind dagegen nahezu in ähnlichem Ausmaß engagiert wie jene ohne Migrationshintergrund. Das aus bisherigen Studien bekannte geringere Engagement trifft somit nicht auf alle Migrantengruppen gleichermaßen zu. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die Unterschiede bei informellen Unterstützungsleistungen, wie Nachbarschaftshilfe, etwas geringer sind.

Tätigkeitsbereiche und struktureller Rahmen des Engagements

Mit Blick auf die Tätigkeitsbereiche der Engagierten werden nach wie vor am häufigsten freiwillige Aufgaben im Bereich des Sports (26 %), der Schule (15 %), der Kirchen (13 %) und im kulturellen Bereich (10 %) übernommen (**Tab. D5-4A**). Während bis 2004 eine Zunahme des Engagements in informellen Organisationsformen, beispielsweise in Initiativen und Gruppen, zu beobachten war, hat bis 2014 das Engagement in Organisationen, unter anderem in Vereinen und kommunalen Einrichtungen, zugenommen (**Tab. D5-6web, Tab. D5-7web**). Deutlich angestiegen ist weiterhin der Anteil an

Seit 2009 Anstieg der Engagementquote der 14- bis 19-Jährigen

Zunahme des Engagements junger Menschen in Organisationen und Einrichtungen

Jugendlichen, die sich bis zu 2 Stunden pro Woche engagieren. Dies trifft mittlerweile auf mehr als jeden zweiten Jugendlichen zu, während Engagementformen mit intensiverem Ausmaß abgenommen haben (**Tab. D5-8web**). Dabei engagieren sich über 80 % der 14- bis 19-jährigen für Kinder und Jugendliche, 25 % für Familien, 17 % für ältere Menschen und 14 % für Personen mit Migrationshintergrund (**Tab. D5-9web**). Auch wenn sich junge Menschen damit zum Großteil für junge Menschen engagieren, so sind die Zielgruppen insgesamt vielfältig. Die Hauptinhalte des Engagements umfassen die Organisation von Veranstaltungen, die Übernahme praktischer Arbeiten und persönlicher Hilfeleistungen, aber auch Interessenvertretung und Gruppenanleitung (**Tab. D5-9web**). Die Motive für die Ausübung eines Engagements sind zwar zum Großteil geselligkeitsorientiert, allerdings möchte sich immerhin die Hälfte der 14- bis 19-jährigen Engagierten im Rahmen der freiwilligen Tätigkeit auch qualifizieren, und etwa ein Fünftel bis ein Drittel kann sich vorstellen, die ausgeübte Tätigkeit später beruflich auszuüben (**Tab. D5-10web, Tab. D5-11web**). Allerdings hat die Teilnahme an Weiterbildungen im Rahmen des Engagements zuletzt etwas abgenommen (**Tab. D5-12web**), was aber mit der Zunahme weniger zeitintensiver Formen des Engagements in Zusammenhang stehen könnte.

Etwa die Hälfte der freiwillig engagierten jungen Menschen möchte sich im Rahmen des Engagements qualifizieren

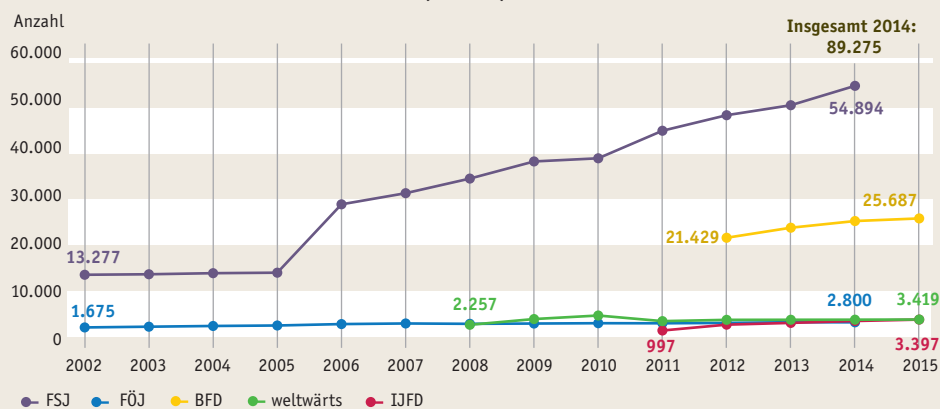
Engagement in Freiwilligendiensten

Neben den Engagementformen, die überwiegend schul- bzw. berufsbegleitend in der Freizeit ausgeübt werden, bieten teilweise gesetzlich geregelte Freiwilligendienste ^M die Möglichkeit eines strukturierten (Vollzeit-)Engagements über den Zeitraum von in der Regel einem Jahr mit pädagogischer Begleitung und Qualifizierungen. Häufig nutzen junge Menschen vor dem Übergang von der Schule in die Ausbildung diese Engagementmöglichkeit, um erste berufliche Erfahrungen zu sammeln, sich persönlich weiterzuentwickeln und Wartezeiten bis zum Ausbildungsbeginn zu überbrücken.

Der seit Jahren zu beobachtende Trend des zunehmenden Engagements unter 27-Jähriger in Freiwilligendiensten setzt sich weiter fort (**Abb. D5-2, Tab. D5-5A, Tab. D5-13web, Tab. D5-14web**). Etwa 55.000 junge Engagierte haben 2014 ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) begonnen, knapp 26.000 waren 2015 im Bundesfreiwilligendienst (BFD), weitere 2.800 im Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) engagiert, und etwa

Trend des zunehmenden Engagements junger Menschen in Freiwilligendiensten setzt sich fort

Abb. D5-2: Engagierte im Alter von unter 27 Jahren bzw. Zugänge zum Freiwilligen Sozialen Jahr, Freiwilligen Ökologischen Jahr, Bundesfreiwilligendienst, zum Internationalen Jugendfreiwilligendienst und zum Freiwilligendienst „weltwärts“ 2002 bis 2015* (Anzahl)



* Vgl. Anmerkungen zu **Tab. D5-5A, Tab. D5-13web** und **Tab. D5-14web**. 2002 bis 2005 sind geförderte Plätze aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans (KJP) ausgewiesen. Vgl. Anmerkungen zu **Tab. D5-5A** im Bildungsbericht 2012
 Quelle: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben; Bundesarbeitskreis Freiwilliges Soziales Jahr; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung → **Tab. D5-5A, Tab. D5-13web, Tab. D5-14web**

6.800 leisteten mit „weltwärts“ oder dem Internationalen Jugendfreiwilligendienst (IJFD) einen Dienst im Ausland ab. Damit waren in der Summe 2014 fast 90.000 junge Menschen engagiert; das ist im Vergleich zu 2002 mit damals 15.000 Engagierten ein deutlicher Anstieg, wobei zu berücksichtigen ist, dass bis 2011 viele junge Männer einen Wehr- oder Zivildienst ableisteten. Mittlerweile absolviert etwa ein Drittel der Studienberechtigten, die studieren möchten, ihr Studium aber verzögert aufnehmen, zunächst einen Freiwilligendienst (vgl. F2). Während die Einsatzfelder im Auslandsdienst „weltwärts“ im Bereich der Jugendarbeit und Bildung liegen, sind Freiwillige im FSJ zu über 50 % im Bereich der Pflege alter, kranker bzw. Menschen mit Behinderung tätig. Damit bilden sie eine wichtige personelle Unterstützung im Bereich der sozialpflegerischen Berufe. Weiterhin besitzen über 50 % der im FSJ Engagierten das Abitur, sodass nach wie vor zu konstatieren ist, dass der Dienst häufiger von jungen Menschen mit hohem Bildungsstand ausgeübt wird (Tab. D5-14web).

Daneben ist die Quote der FSJ-Leistenden mit Migrationshintergrund^M seit Jahren mit 8 bis 10 % eher niedrig (Tab. D5-14web), verglichen mit dem Migrationsanteil in der altersentsprechenden Bevölkerung (vgl. H1). Auch wenn es seit einiger Zeit die Möglichkeit gibt, dass junge Menschen aus dem Ausland ein FSJ oder den Dienst „weltwärts“ in Deutschland ausüben können, zeichnet sich 2015 mit 230 „weltwärts“-Engagierten aus Partnerstaaten nicht ab, dass dies in großem Umfang genutzt wird. Der BFD bietet ab Dezember 2015 weitere 10.000 Plätze für Menschen an, die sich für Schutz- und Asylsuchende engagieren möchten. Diese Plätze stehen auch schutzsuchenden Menschen mit Bleibeperspektive offen (vgl. H4). Es bleibt abzuwarten, inwiefern dies zu einer weiteren Belebung des Engagements in Deutschland beitragen wird.

**Anteil der
FSJ-Engagierten
mit Migrations-
hintergrund
weiterhin niedrig**

Methodische Erläuterungen

Zeitverwendungserhebungen 2001/02 und 2012/13
Vgl. Methodische Erläuterungen zu B4.

Freiwilligensurvey

Der Freiwilligensurvey liefert umfassende Informationen zum Engagement der deutschen Wohnbevölkerung im Alter ab 14 Jahren. Grundlage dieser regelmäßigen Erhebung zur Zivilgesellschaft in Deutschland sind telefonische Befragungen, die 1999, 2004, 2009 und 2014 im Auftrag des BMFSFJ durchgeführt wurden. 2014 wurden 28.690 Personen befragt.

Engagementquote im Freiwilligensurvey 2014

2014 wurde nach dem Engagement in den letzten 12 Monaten gefragt, während davor das aktuelle Engagement erhoben wurde. Trotz der veränderten Erfassung des Engagements im Jahr 2014 gibt es auf Basis des Pretests keine Hinweise darauf, dass der Anstieg der Engagementquote auf die Änderung zurückzuführen ist. Dieser kann aber auf die 2014 geringere Bereinigung der Selbstangaben zurückzuführen sein. In der Erhebung wurden etwas mehr Personen mit hoher Bildung erfasst, allerdings wird dies teilweise durch die Gewichtung ausgeglichen (vgl. Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2016). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Freiwilligensurvey 2014*. Berlin: BMFSFJ.).

Migrationshintergrund

Freiwilligensurvey

Es wird differenziert zwischen Jugendlichen der 2. Generation mit einem im Ausland geborenen Elternteil (einseitiger Migrationshintergrund) und Jugendlichen der 1. und 2. Generation mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (beidseitiger Migrationshintergrund).

Freiwilliges Soziales Jahr

Zu Personen mit Migrationshintergrund zählen Personen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit, Personen der 1. Generation, die selbst zugewandert sind, sowie der 2. Generation mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (ein- und beidseitiger Migrationshintergrund).

Freiwilligendienste

Beim Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) und beim Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) handelt es sich um Freiwilligendienste nach dem Jugendfreiwilligendienstgesetz (JFDG) für junge Menschen unter 27 Jahren, die in der Regel 12 Monate und in Vollzeit insbesondere in sozialen, kulturellen, ökologischen oder bildungsbezogenen Einrichtungen im In- oder Ausland geleistet werden. Dabei stehen Bildungsprozesse durch praktische Tätigkeiten und konkrete Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. Der seit dem 01.07.2011 existierende Bundesfreiwilligendienst (BFD) richtet sich im Unterschied dazu an alle Personen nach Abschluss der Pflichtschulzeit und steht damit auch älteren Engagierten offen. Die Einsatzbereiche entsprechen denen im FSJ und FÖJ. Über diese Dienste hinaus gibt es den Freiwilligendienst „weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, der in Entwicklungsländern abgeleistet wird. Voraussetzung für die Teilnahme an „weltwärts“ ist ein Alter zwischen 18 und 28 Jahren, ein Haupt- oder Realschulabschluss mit Berufsausbildung oder das Abitur. Der Internationale Jugendfreiwilligendienst (IJFD) richtet sich an unter 27-Jährige. Die Einsatzgebiete im Ausland umfassen den sozialen und ökologischen Bereich sowie Friedens- und Versöhnungsarbeit. In allen Freiwilligendiensten werden die Engagierten pädagogisch begleitet und nehmen an mindestens 25 Seminartagen teil.

Kognitive Kompetenzen

In den vergangenen 16 Jahren wurden mehrere Schulleistungsstudien^M zum Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern im Primar- und im Sekundarbereich I durchgeführt. Wie in vorherigen Bildungsberichten herausgestellt, erreichen Grundschulkinder im internationalen Vergleich überdurchschnittliche Lesekompetenzen. Die Kompetenzen der 15-Jährigen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften verbesserten sich seit der ersten PISA-Studie und liegen mittlerweile ebenfalls über dem internationalen Mittelwert (**Tab. D6-1A**). Da neuere Schulleistungsstudien nicht vorliegen, werden nachfolgend vertiefende Analysen zu vorliegenden Studien berichtet. So thematisiert dieser Bericht erstmals das Verhältnis der in Kompetenztests gemessenen und der in Noten zertifizierten Leistung. Vor dem Hintergrund des Trends zu höher qualifizierenden Bildungsgängen (**D1, D2**) wird über Schülerleistungen für die verschiedenen Bildungsgänge berichtet und nach dem Zusammenhang zwischen Leistungs- und Notenverteilung gefragt. Eine zweite Erweiterung betrifft motivationale Aspekte der Kompetenzentwicklung.

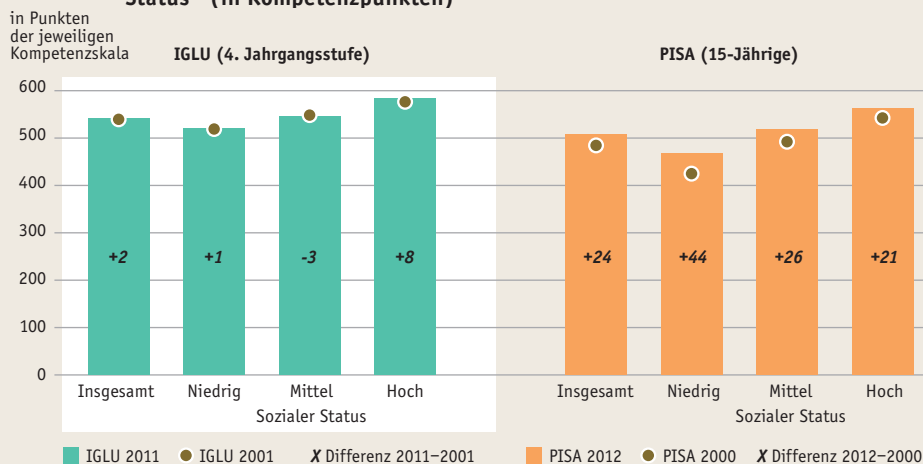
Entwicklung kognitiver Kompetenzen und sozialer Disparitäten

**Kompetenzzuwächse
insbesondere
bei 15-Jährigen
mit niedrigem
sozioökonomischen
Status ...**

**... bei weiter
bestehenden
Disparitäten**

Wie bereits im Bildungsbericht 2014 beschrieben, variieren die Leistungsunterschiede sowohl im Grund- als auch im Sekundarschulbereich deutlich in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler (**Tab. D6-2A**). Wird die Leseleistung betrachtet, verbesserten sich zwischen 2001 und 2011 in der Grundschule nur jene Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status leicht (**Abb. D6-1**). Der Kompetenzzuwachs der 15-Jährigen seit 2000 hingegen geht vor allem auf Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Status zurück, die mit 44 Punkten einen Rückstand von ungefähr 1,5 Lernjahren gegenüber den im Jahr 2000 getesteten Jugendlichen aufholten. Dennoch bleiben erhebliche Disparitäten bestehen. Die 15-Jährigen mit niedrigem und hohem Status unterschieden sich trotz der Verbesserung im Jahr 2012 noch um 94 Punkte, was einem Rückstand von mehr als 3 Lernjahren entspricht (**Tab. D6-2A**).

Abb. D6-1: Veränderung der Leseleistung der Viertklässlerinnen und Viertklässler (2001 bis 2011) sowie der 15-Jährigen (2000 bis 2012) nach sozioökonomischem Status* (in Kompetenzpunkten)**



* Vgl. Anmerkungen zu **Tab. D6-2A**.

** Zwischen den Kompetenzwerten der internationalen PISA- und IGLU-Studien besteht keine direkte Vergleichbarkeit.

Quelle: IGLU 2001 und 2011; PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen

→ **Tab. D6-2A**

Trotz des Anstiegs der Leseleistung von Jugendlichen mit niedriger sozialer Herkunft seit der ersten PISA-Erhebung gehören Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien immer noch oft zu der Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser. Bei Personen mit sehr geringen Lesefähigkeiten ist davon auszugehen, dass sie Schwierigkeiten haben, selbstständig im alltäglichen Leben zurechtzukommen und erfolgreich an der Gesellschaft teilzuhaben. Zu dieser sogenannten Risikogruppe gehören im PISA-Kompetenzstufenmodell **M** Jugendliche, die nicht die Kompetenzstufe II erreichen. Im Jahr 2000 war dies noch fast jede bzw. jeder vierte Jugendliche. Korrespondierend mit der positiven Entwicklung bei Jugendlichen mit niedriger sozialer Herkunft ist ihr Anteil 12 Jahre später auf 15 % gesunken (**Tab. D6-3A**), was nach wie vor auf eine große Diskrepanz zum Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss hinweist, der 2014 bei 5,8 % lag (**D7**). Die Gruppe der kompetenzstarken Leserinnen und Leser, die der Kompetenzstufe V oder VI angehören, liegt über die Zeit unverändert bei 9 % und entspricht damit dem OECD-Durchschnitt.

Anteil der kompetenz-schwächsten Leserinnen und Leser seit 2000 von 23 auf 15 % reduziert

Kompetenzen und zertifizierte Schülerleistung in unterschiedlichen institutionellen Settings

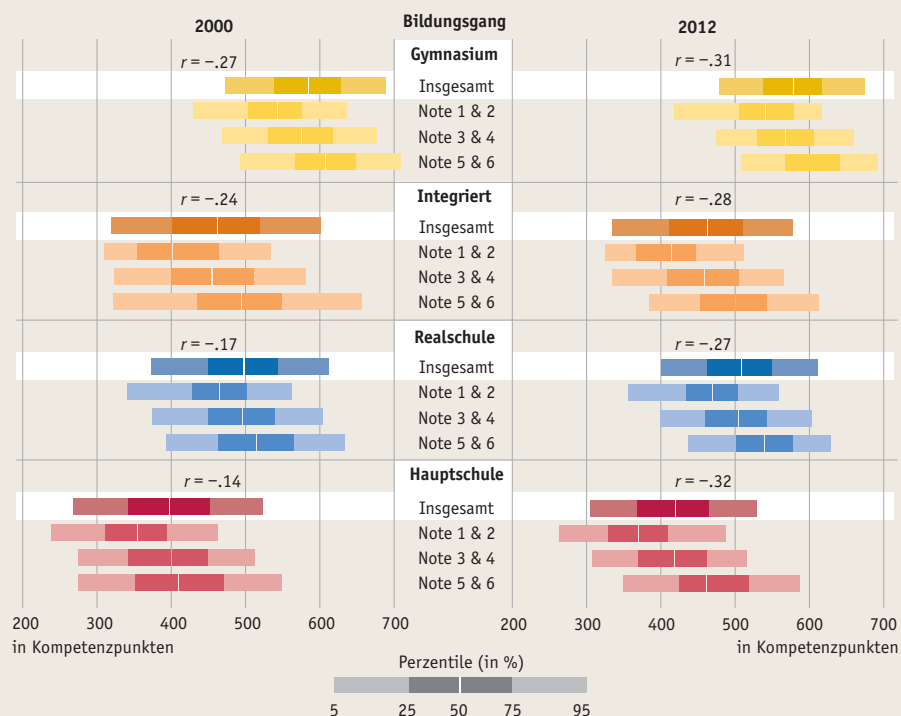
Die deutlichen Veränderungen im Schulangebot (**D1**) und der zunehmende Besuch höher qualifizierender Schularten (**D2**) werfen die Frage auf, inwiefern die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge zum einen mit den gemessenen Kompetenzen und zum anderen mit deren Benotung durch die Lehrkräfte übereinstimmt. Wenngleich die erworbenen Kompetenzen maßgeblich darüber entscheiden, ob eine gewisse Qualifikationsstufe überhaupt erreicht werden kann, hängt der Zugang zu bestimmten Bildungsgängen und weiterführenden Bildungsangeboten, wie dem Studium, doch maßgeblich von den in Schulnoten zertifizierten Schülerleistungen ab. Noten und Kompetenzen beruhen auf verschiedenen Bewertungsgrundsätzen, die unterschiedliche Funktionen erfüllen und damit auch nicht deckungsgleich sein können. Im Unterschied zu einmaligen, standardisierten, lerngruppenübergreifenden Kompetenztests orientieren sich Lehrkräfte bei der Benotung an den jeweiligen curricularen Anforderungen und berücksichtigen zudem lerngruppeninterne Referenzmaßstäbe und Teilleistungen. Diese werden über längere Zeiträume beobachtet und in unterschiedlicher Gewichtung zu einer Gesamtnote zusammengefasst. So kann neben der Fachleistung z.B. auch der individuelle Lernfortschritt oder die Motivation in die Notengebung mit einfließen.

Betrachtet man zunächst die Schülerleistungen von 15-Jährigen in den unterschiedlichen Bildungsgängen, so entsprechen die Kompetenzstände weitestgehend den unterschiedlichen Leistungsanforderungen (**Tab. D6-4A**). Die Ergebnisse aus PISA 2012 und 2000 zeigen aber auch, dass die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulbildungsgängen Kompetenzwerte erzielen, die mit der Gruppe der leistungsschwächsten im Gymnasialbildungsgang vergleichbar sind. Bei der Interpretation sind allerdings auch bundeslandspezifische Unterschiede zu berücksichtigen, wenngleich auch in den einzelnen Ländern substanzielle Leistungsüberlappungen zwischen den Bildungsgängen festgestellt werden konnten.⁵

Überlappung der Kompetenzverteilungen in unterschiedlichen Bildungsgängen

Im Vergleich von PISA 2000 und 2012 zeigt sich, dass die Leistungsverteilungen im Jahr 2000 etwas breiter waren, die Leistungsheterogenität innerhalb der Bildungsgänge also leicht abgenommen hat. Erwartungsgemäß ist die Leistungsstreuung der Lesekompetenz in Schulen mit mehreren Bildungsgängen der integrierten Form am höchsten, während sie in gymnasialen Bildungsgängen am niedrigsten ist (**Tab. D6-5A**). In allen Bildungsgängen zeigt sich über die Zeit ein ähnlicher Rückgang in

⁵ Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten — institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Wiesbaden: VS Verlag.

Abb. D6-2: Streuung* der Leseleistung 15-Jähriger nach Deutschnoten 2000 und 2012 nach Bildungsgängen (in Kompetenzpunkten)

* Dargestellt sind Perzentilbänder des 5%, 25%, 50% (Mitte), 75% und 95%-Perzentils. Über den Balken angegeben ist der Korrelationskoeffizient, der die Höhe des Zusammenhangs zwischen der Schülerleistung und den Noten beschreibt.

Quelle: PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen

→ Tab. D6-7web

Leistungsstreuung nimmt in allen Bildungsgängen ab

der Leistungsheterogenität. Insgesamt unterstreicht die Verbesserung der mittleren Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei gleichzeitiger Verringerung der Leistungsstreuung die positive Entwicklung der Schülerleistungen in Deutschland.

Analysiert man nun für die einzelnen Bildungsgänge auch die Leistungsverteilungen unterschiedlicher Notenstufen, lässt sich zunächst erwartungsgemäß feststellen, dass Schülerinnen und Schüler mit besseren Noten auch in den Kompetenztests besser abschneiden (Abb. D6-2, Tab. D6-7web). War der Zusammenhang zwischen den Schulnoten und der Testleistung im Jahr 2000 in den Gymnasien noch am höchsten, so ist er im Jahr 2012 in allen Bildungsgängen vergleichbar. Insgesamt sind die Zusammenhänge jedoch nicht sehr stark ausgeprägt, was auch an der zum Teil erheblichen Überlappung innerhalb des jeweiligen Bildungsgangs sichtbar wird. Dies verweist darauf, dass die in standardisierten Tests gemessene Lesefähigkeit nur eine fachliche Anforderung im Deutschunterricht ist, die neben zahlreichen anderen in die Benotung einfließt. Es ist deshalb zu erwarten, dass in allen Bildungsgängen ein Teil von Schülerinnen und Schülern bei gleichen Testleistungen unterschiedliche Noten erhalten kann. Gleichwohl korrespondiert das Muster der Notenunterschiede zwischen den Bildungsgängen insgesamt mit den berichteten Kompetenzunterschieden. Insgesamt scheint der Trend zu höher qualifizierenden Bildungsgängen (D1) – insbesondere die Expansion der Gymnasialbeteiligung – damit nicht zu einer Entkopplung von Schulnoten und tatsächlichem Kompetenzniveau geführt zu haben. Durch die steigende Schülerzahl an Gymnasien sind dort die Leistungsstandards demnach nicht gesunken. Allerdings zeigt sich auch keine Verbesserung, wie es bei den übrigen Bildungsgängen der Fall ist.

Kein Absinken der Leistungsstandards durch erhöhte Gymnasialbeteiligung

Lesemotivation als nicht kognitiver Aspekt der Lesekompetenz

Im vorliegenden Bericht wird erstmals über motivationale Orientierungen von Lernenden berichtet, die wichtige Lernvoraussetzungen sind, aber zugleich als Lernergebnisse betrachtet werden können. Mit Blick auf die Lesekompetenz, die für den Lernerfolg in nahezu allen Fächern relevant ist, spielen etwa die Einstellungen zum Lesen nachweislich eine Rolle. So ist die Lesefreude ein wichtiger Ansatzpunkt für Fördermaßnahmen, die bei Lernenden mit schlechten Leseleistungen gut beeinflusst werden kann.⁶ Über Selbsteinschätzungen der bei PISA und IGLU getesteten Schülerinnen und Schüler kann die Lesefreude für verschiedene Schülergruppen und im Zusammenhang mit der Lesekompetenz betrachtet werden.

Insgesamt berichten Grundschul Kinder eine höhere Freude am Lesen als 15-Jährige. Schon in der Grundschule lesen Mädchen lieber als Jungen (**Abb. D6-3A, Tab. D6-8web**), was sich im Sekundarschulbereich noch verstärkt. Vergleichbar ist in beiden Altersgruppen der Effekt der familiären Herkunft: Je höher der sozioökonomische Status der Kinder und Jugendlichen ist, desto mehr Freude am Lesen geben sie an. Dies deckt sich mit Befunden aus der frühen Kindheit, wo schon das elterliche Vorlesen in Familien mit geringem Bildungsstand weniger häufig als in Familien mit hohem Bildungsstand vorkommt (vgl. **C1**). Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund hingegen unterscheiden sich kaum in ihrer Lesefreude. Der größte Unterschied in der Lesefreude zeigt sich aber im Sekundarbereich unter institutionellen Gesichtspunkten: 15-Jährige, die einen Gymnasialbildungsgang besuchen, geben eine sehr viel höhere Lesefreude an als Gleichaltrige in Hauptschulbildungsgängen.

Mit Blick auf die Beziehung zwischen Lesefreude und Lesekompetenz zeigt sich sowohl bei Kindern in der 4. Jahrgangsstufe als auch bei 15-Jährigen ein nicht vernachlässigbarer Zusammenhang: Je mehr Freude die Lernenden am Lesen berichteten, desto besser schnitten sie im jeweiligen Lesetest ab, und je besser ihre Testleistung war, desto größer die Lesefreude. Neben der Lesefreude ist insbesondere die soziale Herkunft des Kindes relevant. Das bedeutet, je höher der sozioökonomische Status der Familie des Kindes und je mehr Freude das Kind am Lesen berichtet, desto besser ist ihr oder sein Kompetenzstand. Im Sekundarschulbereich kann die Hälfte der Unterschiede in der Lesekompetenz mit der Lesefreude und den berücksichtigten Merkmalen der Lernenden erklärt werden (**Tab. D6-6A**), wobei vor allem die Zugehörigkeit zum Gymnasialbildungsgang von Bedeutung ist. Ein eigenständiger Effekt der Lesefreude bleibt gleichwohl. Das bedeutet, dass Freude am Lesen auch bei Berücksichtigung des Bildungsgangs und der familiären Herkunft mit der Testleistung im Zusammenhang steht. Daher scheinen Programme zur Förderung der Lesemotivation vielversprechend, um Unterschiede z.B. zwischen den Schülergruppen zu verringern. Ob allerdings eine hohe Motivation zu hoher Leistung führt oder eine hohe Leistung die Lesemotivation steigert, kann mit diesen Daten nicht kausal interpretiert werden.

**Grundschul Kinder
lesen lieber als
Jugendliche im
Sekundarbereich I**

**Zusammenhang
zwischen Lesefreude
und Leseleistung auch
bei Berücksichtigung
der familiären
Herkunft**

Methodische Erläuterungen

Schulleistungsstudien

Die Ergebnisse nationaler und internationaler Schulleistungsstudien sind untereinander nicht direkt vergleichbar, da unterschiedliche Schülergruppen getestet werden, unterschiedliche Kompetenzmodelle zugrunde liegen und im Zeitvergleich die Zusammensetzung der teilnehmenden Staaten variiert.

Kompetenzstufenmodell

Kompetenzstufen veranschaulichen Anforderungen, die auf dem jeweiligen Fähigkeitsniveau mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit gemeistert werden. Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzen auf höheren Kompetenzstufen verortet sind, vermögen erwartungsgemäß komplexere Aufgaben zu lösen als Jugendliche auf niedrigeren Kompetenzstufen.

⁶ Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ist eine wichtige Weichenstellung der weiteren Bildungs- und Erwerbsbiografie. Im Sekundarbereich I besteht die Möglichkeit, die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder einem mittleren Abschluss zu verlassen. Eine Studienberechtigung kann am Ende des Sekundarbereichs II in Form der Fachhochschulreife oder der allgemeinen Hochschulreife erworben werden. Im Folgenden wird zunächst die Zahl der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger^M für Deutschland dargestellt, um den in vorangegangenen Berichten aufgezeigten Trend zu höheren Abschlüssen weiterzuverfolgen. Anschließend werden die Abschlussquoten mit Blick auf das veränderte Schulartangebot (D1) nach Trägerschaft sowie im Ländervergleich thematisiert.

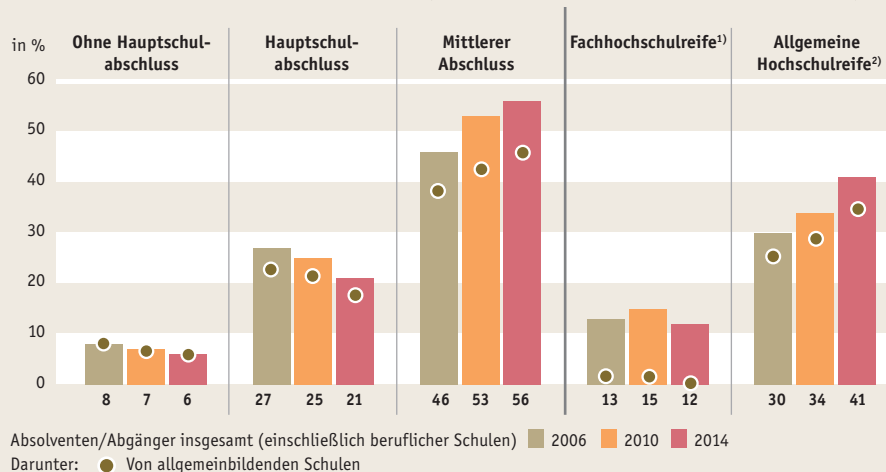
Entwicklung der Abschluss- und Abgängerzahl

**Trend zu höher
qualifizierenden
Abschlüssen
hält an**

Wird die Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten^M über die Zeit beobachtet, so setzt sich der Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen fort. Die Zahl und der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, geht weiter kontinuierlich zurück. Ebenso verhält es sich mit den Absolventinnen und Absolventen, die einen Hauptschulabschluss erwerben. Haben im Jahr 2006 noch 27 % der gleichaltrigen Bevölkerung einen Hauptschulabschluss an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen erworben, so waren es 2014 noch 21 % (Abb. D7-1, Tab. D7-1A).

Der mittlere Abschluss gewinnt dagegen weiter an Bedeutung und macht mit 56 % an der gleichaltrigen Bevölkerung die mit Abstand größte Gruppe unter allen Absolventinnen und Absolventen aus. Dieselbe Steigerung zeigt sich auf geringerem Ausgangsniveau bei der Absolventenquote mit allgemeiner Hochschulreife: 41 % der gleichaltrigen Bevölkerung erwarben 2014 das Abitur. Unter Berücksichtigung der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife erreicht inzwischen mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs eine Studienberechtigung, davon ein Drittel an

Abb. D7-1: Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006 bis 2014 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



* Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, z. B. wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen höheren Schulabschluss ergänzen; vgl. Methodische Erläuterungen.

1) Seit 2013 ohne Personen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erreicht haben.

2) 2010 doppelter Abiturientenjahrgang in Hamburg; 2012, 2013 und 2014 verstärkte Abiturientenjahrgänge in Hessen.

Quelle: Sekretariat der KMK (2015), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014

→ Tab. D7-1A

beruflichen Schulen. Eine entscheidende Rolle spielt bei dieser Entwicklung, dass immer mehr Jugendliche Schulabschlüsse nachholen bzw. im Zeitverlauf mehrere Abschlüsse erwerben. Dies zeigt sich in der Statistik auch daran, dass die Summe der Abschlussquoten aufgrund der zeitversetzten Mehrfacherfassungen 100 % überschreitet und immer weiter ansteigt – von 116 % im Jahr 2006 auf 130 % 2014. Aufgrund fehlender Individualdaten bleibt dabei aber offen, mit welcher Vorbildung welche Abschlüsse nachträglich erworben werden.

Angesichts ihrer geringen Chancen auf eine berufliche Ausbildung (vgl. **E1**) bleibt die Zahl der Jugendlichen, die das Schulsystem ohne Abschluss verlassen, eine große Herausforderung. Ein Rückgang der Abgängerquote ist in allen Ländern zu beobachten (**Tab. D7-2A**). Besonders deutlich reduzierte sich der Anteil zwischen 2012 und 2014 in Mecklenburg-Vorpommern (von 12 auf 8 %). In Sachsen-Anhalt und Berlin ist es nach wie vor knapp jeder zehnte Jugendliche, der von der Schule abgeht, ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Da die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ohne Abschluss aus Förderschulen stammt, ist insbesondere die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung im Zuge der zunehmenden Inklusionsbemühungen (**D2**) im Blick zu behalten.

Abschlüsse im Vergleich von Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft

Angesichts der stetig steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern, die Schulen in freier Trägerschaft besuchen (**D1**), soll erstmals der Frage nachgegangen werden, ob diese Jugendlichen höhere Abschlusserfolge erzielen als ihre Altersgenossen an öffentlichen Schulen. Da freie Träger insbesondere im Gymnasial- und Förderschulbereich ihren Schwerpunkt haben, erfordert dies einen differenzierten Blick auf die einzelnen Schularten.

In nahezu allen Schularten ist die Abschlusskonstellation der freien Schulen geringfügig günstiger als jene der öffentlichen Schulen (**Abb. D7-3A**). Am geringsten sind die Unterschiede bei den Realschulen und Gymnasien. An den Hauptschulen ist das Bild nicht eindeutig, da einerseits weniger Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss abgehen, aber zugleich etwas seltener der mittlere Abschluss erreicht wird. An den Schularten mit mehreren Bildungsgängen und an Gesamtschulen in freier Trägerschaft bleiben dagegen Jugendliche seltener ohne Schulabschluss und erreichen auch deutlich häufiger den mittleren anstelle des Hauptschulabschlusses. Offen bleibt hier allerdings, inwiefern die besondere Förderung und Profilbildung der Schulen in freier Trägerschaft oder aber Aspekte der Schülerzusammensetzung – z. B. nach sozialer Herkunft oder Vorwissen (**D2**) – maßgeblich sind.

Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Schulen im Ländervergleich

In fast allen Ländern kann die allgemeine Hochschulreife auch an nicht gymnasialen Schularten erworben werden (**D1**). Systematische Unterschiede in der Absolventenstruktur allgemeinbildender Schulen zeichnen sich allerdings zwischen Ländern mit unterschiedlichem Schulartangebot nicht ab (**Abb. D7-2**). Die Stadtstaaten, in denen neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulart (mit Abituroption) angeboten wird, verzeichnen am Ende der Grundschulzeit die höchsten Übergangsquoten ins Gymnasium sowie überdurchschnittlich viele Übergänge in die Oberstufe der jeweiligen Schulart mit 3 Bildungsgängen (**D2**). Dementsprechend legen in Hamburg, Berlin und Bremen die meisten Jugendlichen das Abitur ab. In Hamburg war die Absolventenquote mit 52 % am höchsten, was einem Anstieg um 21 Prozentpunkte seit 2006 entspricht (**Tab. D7-5web**). Davon entfiel schon fast jedes dritte Abitur auf die Stadtteilschule (**Tab. D7-4A**). In Berlin war es mit einer Abiturientenquote von 44 % im Jahr

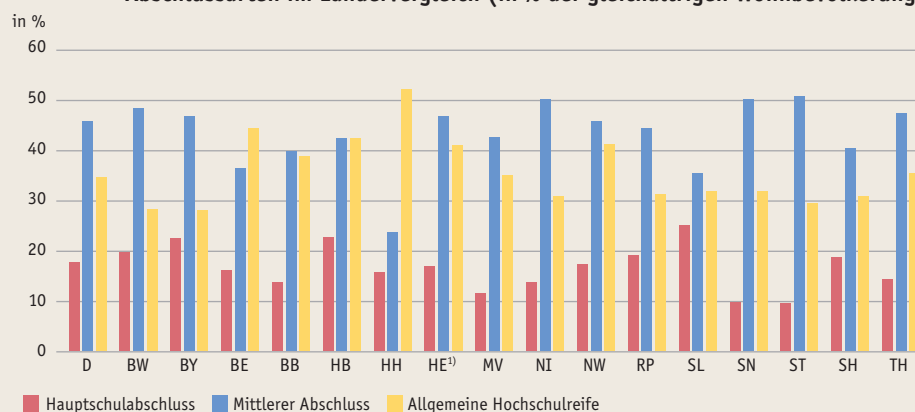
Zunehmend erreichen Jugendliche im Zeitverlauf mehrere Schulabschlüsse

Teilweise erhebliche Reduzierung der Schulabgänge ohne Abschluss in den Ländern

Geringfügige Unterschiede in den erreichten Abschlüssen nach Schulträgerschaft

Ausbau nicht gymnasialer Schularten mit Abituroption trägt zu steigenden Studienberechtigtenquoten bei

Abb. D7-2: Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen 2014 nach Abschlussarten im Ländervergleich (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



* Vgl. Anmerkungen zu **Abb. D7-1**.

1) Verstärkter Abiturientenjahrgang.

Quelle: Sekretariat der KMK (2015), *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014*

→ **Tab. D7-5web**

2014 jeder fünfte Jugendliche mit allgemeiner Hochschulreife, der eine Integrierte Sekundarschule verlassen hat. Obwohl auch im Saarland und in Schleswig-Holstein nicht gymnasiale Schularten mit Abituroption hohes Gewicht haben (**D1**), erreichen hier deutlich weniger Jugendliche die allgemeine Hochschulreife als in den Stadtstaaten oder Hessen. In Sachsen-Anhalt, Niedersachsen und Sachsen erwirbt gut die Hälfte der Jugendlichen den mittleren Abschluss, bei Abiturientenquoten von ca. 30 %. Der Hauptschulabschluss verliert dagegen in fast allen Ländern weiter an Bedeutung. Lediglich im Saarland, in Bremen und Bayern erwarben 2014 noch mehr als 20 % der gleichaltrigen Bevölkerung einen Hauptschulabschluss.

Methodische Erläuterungen

Absolventen/Abgänger

Vgl. Glossar: Abschlüsse

Abschluss-/Abgängerquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

Über Angaben zum Geburtsjahr der Absolventinnen und Absolventen werden Quoten in Bezug zu der gleichaltri-

gen Wohnbevölkerung – d. h. je einzelnen Altersjahrgang – berechnet und aufsummiert (Quotensummenverfahren). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen.

Perspektiven

Die markanteste Entwicklung im Schulwesen ist die weiter steigende Bildungsbeteiligung und stetige Zunahme höher qualifizierender Schulabschlüsse (D2, D7). Dieser schon einige Jahre andauernde Trend kommt auch in einer sich weiter verändernden Schulstruktur zum Ausdruck. Das Gymnasium ist schon lange die am stärksten frequentierte Schulart; inzwischen ist es auch mit Blick auf die Schulstandorte die quantitativ bedeutendste Sekundarschulart. Rückläufig ist die Zahl der eigenständigen Realschulen und insbesondere der Hauptschulen, während die Schulen, die den Lernenden mehrere Bildungsgänge anbieten und zum Teil alle Abschlussoptionen anbieten, weiter ausgebaut wurden und werden (D1).

Im Sekundarbereich I lässt sich mehr und mehr eine Schulstruktur beobachten, in der es neben der Förderschule und dem Gymnasium nur noch eine quantitativ bedeutsame Alternative gibt, die in den Ländern unterschiedlich benannt wird. Länder mit mehr als 3 Schularten haben ein regionalspezifisch sehr unterschiedliches Schulangebot, das auf kleinräumiger Ebene nur selten die vielgliedrige Optionsvielfalt bietet. Insgesamt hat die Entwicklung zu einer deutlichen Verschlinkung des Schulartangebots geführt, bei gleichzeitiger Flexibilisierung individueller Bildungsverläufe. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für ein zukunftsfähiges Schulangebot.

Der quantitativ bedeutsame und teilweise flächendeckende Ausbau der Schulen mit mehreren Bildungsgängen (einschließlich Gemeinschaftsschulen) führt zu einer Stärkung des längeren gemeinsamen Lernens. Der Schüleranteil in Schularten, die den Erwerb aller allgemeinbildenden Bildungsabschlüsse ermöglichen, ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Das bedeutet, dass die abschlussbezogene Aufteilung der Kinder nach der Grundschule an Bedeutung verliert und den unterschiedlichen Lernausgangslagen länger in gemeinsamen Klassen Rechnung getragen wird (D2).

Dies gilt allerdings weiter nur selten für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie werden nach wie vor überwiegend an eigenständigen Förderschulen unterrichtet, deren Zahl weiterhin fast so hoch liegt wie die Zahl der Gymnasien. Inzwischen geht allerdings die Zahl der Förderschülerinnen und -schüler in fast allen Ländern zurück, bei weiter zunehmender Integration ins Regelschulsystem. Hohe Integrationsquoten von

Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf finden sich neben den Hauptschulen vor allem an Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

Längeres gemeinsames Lernen drückt sich in diesen Schulen zudem in einer konsequenteren Umsetzung des Ganztags aus (D3). Dies betrifft nicht nur den Anteil der Schulen mit Ganztagsangebot, sondern auch ihre Organisationsform zugunsten von teilweise oder voll gebundenen Formen. Mit der ganztägigen Bildung und Betreuung im Schulalter können wichtige Voraussetzungen für eine möglichst individuell ausgerichtete Förderung der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden. Bislang werden aber die erweiterten Lern- und Fördermöglichkeiten von einem Großteil der Schulen nicht im Sinne einer über den ganzen Tag verteilten Lernorganisation ausgeschöpft. Nicht einmal an jeder zweiten Ganztagschule sind die Angebote mit dem Unterricht verknüpft und arbeiten die Lehrkräfte regelmäßig im Ganztag mit. Insgesamt scheint es an Konzepten für die Verbindung von Ganztagsangebot und Unterricht zu mangeln.

Zusammenfassend lässt sich längeres gemeinsames Lernen in 3 Perspektiven beschreiben, die richtungsweisend für die Weiterentwicklung der Schullandschaft sein könnten: (1) das möglichst lange Offenhalten von Bildungswegen, (2) die besondere Integrationsleistung bei der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf und (3) die Schaffung variablerer Lerngelegenheiten durch eine konsequentere Umsetzung des Ganztags.

Ein fortgesetzter Trend lässt sich im Ausbau des privaten Schulsektors beobachten (D1). Die Rolle der freien Träger kann dabei sehr unterschiedlich motiviert sein – neben der qualitativen Ergänzung bestehender Angebote durch spezielle Schulprofile ist hier auch die Sicherung eines wohnortnahen Schulangebots zu nennen, wenn öffentliche Schulen wegen Unterschreitung der Mindestschülerzahl nicht aufrechterhalten werden können. Betrachtet man die an öffentlichen und privaten Schulen erreichten Abschlüsse, ist bei den freien Schulträgern der Schüleranteil ohne Abschluss geringfügig niedriger, und etwas mehr Jugendliche erreichen höher qualifizierende Abschlüsse als an den öffentlichen Schulen (D7). Allerdings kann dies auch ein Effekt des sozial selektiven Zugangs zu Privatschulen sein, der sich insbesondere in Ballungsräumen andeutet (D2).

Besonderes Augenmerk muss auch deswegen auf kleinräumige Entwicklungen gerichtet werden. Bei anhaltendem Trend zu Privatschulgründungen könnte die Schulentwicklungsplanung in wenig besiedelten Räumen sukzessive ganz in die Hände freier Träger übergehen. Schon jetzt zeigt sich mit Blick auf die Einzugsbereiche einiger Kreise, dass Privatschulen vor allem im gymnasialen Bereich wesentlich zu einem möglichst wohnortnahen Schulangebot beitragen.

Die Wissensvermittlung und Sicherung von Mindeststandards ist nach wie vor eine der zentralen Aufgaben des Schulsystems. Die Gruppe der 15-Jährigen, die nicht über die Lesekompetenzstufe I hinauskommen, hat sich zwar in den letzten Jahren reduziert, ist aber mit 15 % noch zu groß (D6). Für diese Jugendlichen ist ein erhebliches Risiko gegeben, beim Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt zu scheitern. Vergewagt man sich, dass die Zahl der Schulentlassenen ohne Abschluss bei ca. 6 % liegt, so wird deutlich, dass auch unter den Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss ein nennenswerter Anteil Probleme beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung bekommen wird.

Um diese Gruppe weiter zu reduzieren, sind zusätzliche Förderangebote erforderlich, die auf die spezifischen Förderbedarfe dieser Schülerinnen und Schüler mit struktureller und individueller Förderung reagieren. Der Unterstützung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sollte insgesamt ein bildungsbereichsübergreifender Ansatz zugrunde liegen, der neben dem Ausbildungssystem auch den frühkindlichen Bereich explizit mit einschließt. Hierfür sind die möglichst frühzeitige differenzierte Diagnose und daran anschließende Fördermaßnahmen zentral.

Trotz der Erfolge beim Abbau der Gruppe der Leistungsschwachen bleibt die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem ohne Frage eine entscheidende, aber keineswegs die alleinige Funktion für ein ausdifferenziertes Schulsystem. So blieb die Gruppe der Leistungsspitze in den letzten Jahren weitgehend stabil. Will man jede Schülerin und jeden Schüler bestmöglich fördern, sind auch die Leistungsstarken nicht aus den Augen zu verlieren. Entsprechende Weichen hat die KMK im Jahr 2015 mit einer Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gestellt. Aufgrund des Zusammenhangs zwischen dem Kompetenzstand und den Merkmalen der sozialen Herkunft ist allerdings zu erwarten, dass bei

gestiegenen Kompetenzen im oberen wie im unteren Leistungsbereich der Effekt der sozialen Herkunft größer wird.

Soziale Disparitäten des Bildungserwerbs sind insgesamt weiterhin stark ausgeprägt. Insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien haben aufgrund der schulstrukturellen Entwicklungen und ihrer besonders starken Beteiligung an integrierten Bildungsgängen mehr Abschlussoptionen als früher. Inwiefern diese Optionen tatsächlich eingelöst werden, lässt sich bislang nicht beantworten. Klar ist, dass die Frage der Verbindlichkeit der am Ende der Grundschulzeit vergebenen Empfehlungen für den weiteren Bildungsverlauf damit zunehmend an Bedeutung verliert.

Um den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg weiter zu entkoppeln, müssen Schulen auf entsprechend qualifiziertes pädagogisches und sonstiges Personal zurückgreifen können. Die bedarfsorientierte Ressourcenzuweisung ist hier ein Erfolg versprechendes Instrument, das jedoch weiter elaboriert und künftig stärker ausgebaut werden könnte.

Darüber hinaus deutet sich an, dass insbesondere gut qualifizierte junge Menschen Angebote außerschulischer Bildungsorte wie der Vereine in nennenswertem zeitlichen Umfang wahrnehmen und sich häufiger freiwillig engagieren (D5). Der Trend des zunehmenden Engagements in Freiwilligendiensten setzt sich weiter fort; allerdings ist der Anteil Engagierter mit Migrationshintergrund immer noch eher niedrig. Dies ist durchaus kritisch zu sehen, da solche strukturierten Engagementmöglichkeiten wichtige Bildungsgelegenheiten jenseits der formalen Bildung darstellen. Es bleibt abzuwarten, inwiefern das Engagement junger Menschen durch aktuelle Entwicklungen der Freiwilligenarbeit in der Flüchtlingshilfe zusätzlich aktiviert wird.

Je mehr Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausgangslagen gemeinsam unterrichtet werden, desto mehr Aufmerksamkeit ist künftig Überlappungen in den Schülerkompetenzen zwischen den Bildungsgängen zu widmen. Im Zeitvergleich hat die Leistungsheterogenität innerhalb und zwischen den Bildungsgängen allerdings leicht abgenommen. Trotz des Anstiegs der Gymnasialbeteiligung und Studienberechtigtenquote zeichnet sich dabei keine Absenkung der Leistungsstandards an Gymnasien ab, aber auch keine Verbesserung.

Die aktuelle Situation im Berufsbildungssystem ist von einer widersprüchlichen Dynamik gekennzeichnet: Auf der einen Seite bleiben die Warnungen vor (weiteren) Fachkräftengpässen unvermindert laut, auf der anderen sind die Neuzugänge zur Berufsausbildung seit Längerem entweder rückläufig (im dualen System) oder stagnieren (im Schulberufssystem) – bei gleichzeitig noch hohen Zahlen von Jugendlichen im Übergangssystem¹. Über die Ursache für diese Situation wird viel debattiert: Einige sehen einen „Akademisierungswahn“ am Werk, andere weisen auf die begrenzten Kompetenzen von Schulentlassenen und ihre mangelnde Ausbildungsreife hin. Schließlich werden Tendenzen des Rückzugs von Unternehmen aus der Ausbildung angeführt. Es ist eine schwierige Gemengelage, die es in ihrer Bedeutung für die Ausbildung zu entschlüsseln gilt, und zwar in der für dieses Kapitel seit Anbeginn geltenden doppelten Perspektive von individuellen (Aus-)Bildungsmöglichkeiten und Entwicklung von Humanressourcen für die Wirtschaft.

In zwei thematischen Schwerpunkten wird die neue Situation mit weiteren Akzentuierungen ausgeleuchtet. Zum einen wird die These vom Umbruch in der deutschen Berufsbildungsgeschichte, der sich in der Dominanz von Studienanfängerzahlen (vgl. **F2**) gegenüber den Neuzugängen in der dualen Ausbildung ausdrückt², auf die ihr zugrunde liegenden Wirkfaktoren weiter geprüft und gefragt, ob sie längerfristig stabil bleibt. Zum anderen gewinnt in Verbindung mit der Neukonstellation zwischen Hochschulstudium und dualer Berufsausbildung sowie den demografisch bedingten Nachwuchsempässen die Frage nach den Berufsbildungsperspektiven von drei bisher in der Berufsausbildung unterrepräsentierten Gruppen – Ausländerinnen und Ausländer, schulisch gering qualifizierten Gruppen, Jugendli-

chen mit Behinderungen – eine erhöhte arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitische Aufmerksamkeit. Hier wird auch die Ungleichzeitigkeit der demografischen Entwicklung in den ost- und westdeutschen Ländern in ihren Effekten und Perspektiven betrachtet (vor allem Indikatoren **E1**, **E2** und **E4**).

Erstmals kann auf Basis einer Sondererhebung bei den Statistischen Landesämtern die berufliche Segmentation nach schulischem Vorbildungsniveau auch für das Schulberufssystem analysiert werden; diese Analyse gewinnt einen besonderen Akzent durch die deutliche Überrepräsentanz von Frauen (über 70 %) im Schulberufssystem (**E3**). Schließlich wird der Zusammenhang von Ausbildungsverläufen nach berufsbiografischen Merkmalen der Auszubildenden vertieft (**E4**), wobei erstmals die vorberuflichen Erfahrungen detailliert aufgegriffen werden.

Als Kernindikatoren, die bisher in allen Bildungsberichten behandelt worden sind, fungieren die beiden strukturbezogenen Indikatoren **E1** (Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung) und **E2** (Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung) sowie der Indikator **E5** (Arbeitsmarkterträge beruflicher Ausbildung). Bei den beiden Strukturindikatoren wird ein besonderes Augenmerk auf regionale Disparitäten gelegt, da sich bereits im letzten Bildungsbericht angedeutet hat, dass sich diese verstärken, und zwar sowohl zwischen Ländern als auch zwischen Arbeitsagenturbezirken (**E1** und **E2**). Bei den Arbeitsmarktergebnissen ist erstmals ein Vergleich von Ausbildungs- und Studienabsolventinnen und -absolventen möglich. Die neue Klassifikation der Berufe (KldB 2010) erschwert die Analyse fachlicher Ausbildungsadäquanz, sodass hier auf sie verzichtet wird. Sie ermöglicht aber die Untersuchung von Niveauadäquanz, die in **E5** nach ausgewählten Berufen ebenso präsentiert wird wie das Einkommen und der Erwerbsstatus zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach Ausbildungsabschluss.

¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014), *Bildung in Deutschland 2014*, S. 99.

² Ebd., S. 117 f.

Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung

An der Entwicklung der Neuzugänge zur beruflichen Bildung lassen sich nicht allein die Verschiebungen zwischen den drei Hauptsektoren des Ausbildungssystems^M (duales System, Schulberufs- und Übergangssystem) nachzeichnen, sondern auch analysieren, wie diese Verschiebungen die Situation der Jugendlichen mit unterschiedlichen sozialen und personalen Merkmalen – Geschlecht, Schulabschluss, Nationalität, regionale Zugehörigkeit – in der Berufsbildung verändern. Solche Veränderungen betreffen sowohl die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Auszubildenden als auch die Chancen der Beschäftigungsinstitutionen, ihren Fachkräftebedarf aus dem Nachwuchs zu decken.

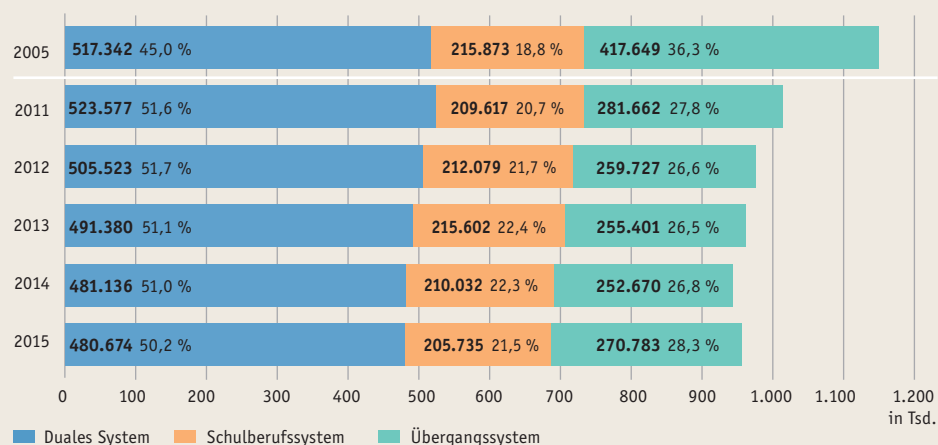
Langfristige Strukturentwicklung

**Quantitative
Rückläufigkeit mit
wenig struktureller
Bewegung im Berufs-
bildungswesen
in den letzten Jahren**

Gegenüber 2011 geht die Gesamtzahl der Neuzugänge 2015 um etwa 65.000 zurück und unterschreitet wie bereits 2013 und 2014 die Marke von einer Million Neuzugängen. Das duale System nimmt um etwa 42.000 Auszubildende, das Übergangssystem um etwa 11.000 Neuzugänge ab – steigt aber zwischen 2014 und 2015 um 18.000 bzw. 7 % wieder an, während das Schulberufssystem seine Zahl kaum verändert. Die anteilmäßigen Verschiebungen zwischen den drei Sektoren sind in diesen drei Jahren vergleichsweise gering, sodass man trotz der absoluten Rückläufigkeit von einer hohen strukturellen Konstanz des Berufsbildungssystems als Ganzem sprechen kann (Abb. E1-1, Tab. E1-1A, Abb. E1-5A).

Diese strukturelle Immobilität des Berufsbildungssystems ist alles andere als selbstverständlich. Insbesondere mit Blick auf den geringen Rückgang im Übergangssystem nach 2011 ist sie insofern erklärungsbedürftig, als sich in den letzten Jahren erhebliche für die Berufsausbildung relevante Bewegungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem vollzogen haben: Der demografisch bedingte Rückgang der Schulabsolventenzahlen hat sich verstärkt – vor allem bei Schulentlassenen mit

Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2015*



* Vgl. Methodische Erläuterungen zu E1 und Anmerkungen zu Tab. E1-1A; 2015: vorläufiges Ergebnis.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden → Tab. E1-1A

maximal Hauptschulabschluss; die Verschiebung in den Schulabschlüssen zugunsten der Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung hat sich stabilisiert (**Tab. D7-1A**), und der Fachkräfteengpass auf dem Arbeitsmarkt ist perspektivisch dringlicher geworden.

Ein Blick auf die langfristige Entwicklung (seit 1995) macht sichtbar, dass beide vollqualifizierende Ausbildungssektoren seit Langem einer relativ stagnierenden bzw. rückläufigen Dynamik folgen, die auch bei demografisch bedingt unterschiedlichen Nachfragezahlen bestehen bleibt (**Abb. E1-6A**). Demgegenüber steigen die Zahlen der Studienanfängerinnen und -anfänger kontinuierlich.

Rückläufigkeit und relative Stagnation in vollqualifizierenden Ausbildungssektoren

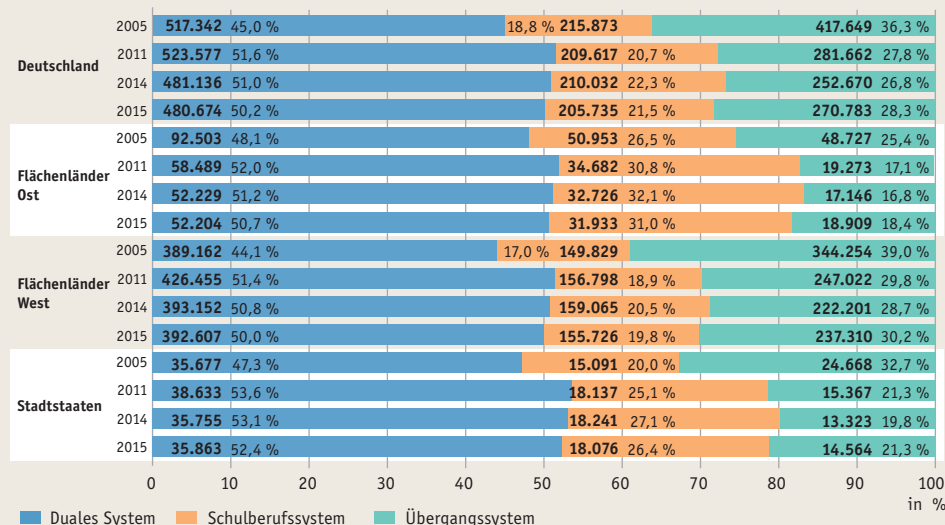
Entwicklung nach Ländergruppen: Demografische Effekte

Die aggregierten Daten verbergen erhebliche regionale Struktur- und Entwicklungsunterschiede. Nach Ländern und Ländergruppen verteilen sich die Neuzugänge sehr unterschiedlich auf die drei Ausbildungssektoren. Dabei sind sowohl (und in ihrer Bedeutung schwer auseinander zu dividieren) landesspezifische Ausbildungstraditionen als auch marktbezogene Faktoren (Angebots-Nachfrage-Relation, **E2**) wirksam. In den östlichen Ländern haben schulberufliche Ausbildungen nach der deutschen Vereinigung traditionell ein höheres Gewicht als in den Stadtstaaten und den westlichen Flächenländern (**Abb. E1-2**). Zugleich ist der Anteil der Neuzugänge zum Übergangssystem in den westlichen Flächenländern um 12 Prozentpunkte höher, wofür vorrangig wirtschafts- und ausbildungsmarktstrukturelle Faktoren eine Rolle spielen.³

Differenzen in der Berufsausbildung zwischen den Ländern

In beiden Ländergruppen wirkt eine unterschiedliche demografische Entwicklung. Betrachtet man die Entwicklung der Jugendpopulation im besonders ausbildungsrelevanten Alter (15 bis 24 Jahre), so ging diese Altersgruppe in den ostdeutschen Ländern zwischen 2003 und 2014 um fast 50 % zurück, während ihre Zahl in den westlichen Flächenländern und den Stadtstaaten in etwa stabil blieb (**Tab. E1-2A**). Trotz der

Abb. E1-2: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005, 2011, 2014 und 2015 nach Ländergruppen*



* Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**; 2015: vorläufiges Ergebnis.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden

³ In Baden-Württemberg wird ein Teil der dualen Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr in Berufsfachschulen durchgeführt, wobei die Schülerinnen und Schüler einen Vorvertrag mit einem Betrieb haben. Von dieser Praxis erklärt sich der hohe Anteil des Übergangs- und der niedrige des dualen Systems in Baden-Württemberg.

Trotz starken demografischen Abschwungs relative Verschlechterung der Ausbildungssituation von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss in den ostdeutschen Ländern

In westlichen Ländern Verringerung des Potenzials für Ausbildung

unterschiedlichen demografischen Entwicklung vollzog sich im letzten Jahrzehnt in beiden Ländergruppen eine analoge Entwicklung im Übergangssystem: Die Zahl der Neuzugänge ging in den ostdeutschen Ländern zwischen 2005 und 2015 um ca. 60, in den Flächenländern West um 30 % zurück (**Abb. E1-2**). Trotz der starken Rückläufigkeit des Übergangssystems verschlechterte sich die Situation der Schulabsolventinnen und -absolventen mit maximal Hauptschulabschluss im Osten relativ, ihr Anteil im Übergangssystem steigt seit 2008 (**Abb. E1-7A**).

Im Westen steht der größere demografische Rückgang noch aus. Die bisherige Entwicklung vor allem des Übergangssystems ist deswegen und weil sich das Ausbildungsangebot nicht sonderlich stark gesteigert hat, am ehesten durch die Verschiebungen in der Absolventenstruktur zu erklären. Mit Verlagerung der Schulabschlüsse zur Hochschulreife wird – ceteris paribus – das Nachfragepotenzial im Bereich der Absolventinnen und Absolventen mittlerer und unterer Abschlüsse entzogen. Dieses lässt sich für die Unternehmen eigentlich nur über die im Übergangssystem verbliebenen Ausbildungsinteressierten oder durch Zuwanderung ersetzen.

Neuzugänge nach schulischem Vorbildungsniveau und Staatsangehörigkeit

Zugang von Studienberechtigten zu dualem Schulberufssystem weit unterproportional zu ihrem Anstieg bei den Schulabschlüssen

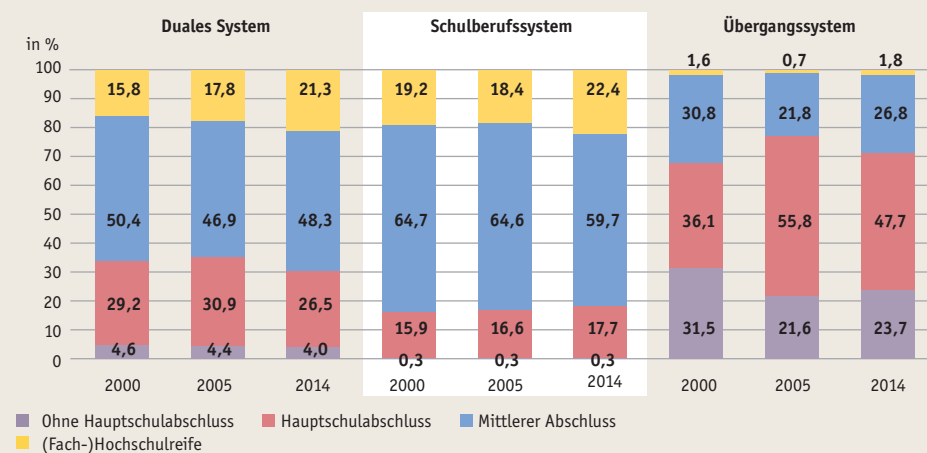
Die Verschiebungen im Bildungsniveau eines Schulentlassjahrgangs zur Hochschulreife führen bei Betrachtung der letzten 15 Jahre nur zu begrenzten, gleichwohl bedeutsamen Umstrukturierungen im Vorbildungsniveau der Ausbildungssektoren. Die Tendenz seit dem Jahr 2000 lässt sich wie folgt charakterisieren: Im dualen System ist der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten um 5 Prozentpunkte auf 21 %, im Schulberufssystem um etwa 3 Prozentpunkte auf 22 % gestiegen (**Abb. E1-3**). In jüngster Zeit (seit 2005) geht der Zustrom der Studienberechtigten zur dualen Ausbildung in den neuen Ländern um 30 % zurück, während er im Westen noch steigt (**Tab. E1-3A**). In beiden vollqualifizierenden Ausbildungsgängen bleibt der Zuwachs weit unter dem Anstieg der Zahl der Hochschulzugangsberechtigten um 40 % seit dem Jahr 2000.

Der mittlere Abschluss bleibt im dualen System mit annähernd der Hälfte der Neuzugänge sowie noch mehr (60 %) im Schulberufssystem das dominierende Niveau. In beiden vollqualifizierenden Ausbildungssektoren haben Jugendliche mit maximal Hauptschulniveau eine Minderheitsposition: im dualen System 2014 mit 31 % und fallender Tendenz, im Schulberufssystem mit 18 % und leicht steigender Tendenz. Der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss ist im Übergangssystem um 12 Prozentpunkte auf 48 % (2014) gestiegen, der Anteil derjenigen mit mittlerem Abschluss um ca. 4 Prozentpunkte auf 27 % gefallen, und auch der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss ist um 8 Prozentpunkte auf 24 % zurückgegangen (**Abb. E1-3**).

Da die Berufsbildungsstatistik den Migrationshintergrund der Auszubildenden nicht erfasst, muss man zur Klärung der Frage, wie weit Disparitäten im Zugang zur beruflichen Bildung auftreten, auf die Kategorie der Staatsangehörigkeit als Annäherung zurückgreifen.

Situation von Ausländerinnen und Ausländern zwischen 2005 und 2014 in der Berufsausbildung verbessert, ...

Als Haupttendenz im letzten Jahrzehnt lässt sich festhalten, dass sich die Zahl der ausländischen Jugendlichen und ihr Anteil an den beiden vollqualifizierenden Ausbildungssektoren erhöht und am Übergangssystem verringert hat, ohne dass damit aber die Disparitäten zwischen Deutschen sowie Ausländerinnen und Ausländern aufgehoben wären (**Abb. E1-8Aweb, Tab. E1-4A**): Zwischen 2005 und 2014 erhöhte sich bei Letzteren die Quote derer, die ins duale System einmündeten, von 27 auf 36 %, beim Zugang ins Schulberufssystem nur von 13 auf 17 %, während die Quote im Übergangssystem von 60 auf 47 % sank. Dennoch bleiben die Differenzen zu den deutschen Neuzugängen beträchtlich, bei denen im gleichen Zeitraum die Quoten der Neuzugänge im dualen System auf 53 % und im Schulberufssystem auf 23 % stiegen,

Abb. E1-3: Zusammensetzung der Neuzugänge in den drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2000, 2005 und 2014 nach schulischer Vorbildung*

* Ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen; 2000 enthält zusätzliche Maßnahmen der BA sowie Doppelzählungen zwischen schulischen und außerschulischen Übergangsmaßnahmen. Vgl. Methodische Erläuterungen zu E1 und Anmerkungen zu Tab. E1-1A.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmenden in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden

Mittlerer Schulabschluss mit Abstand wichtigstes Schulniveau in Berufsausbildung

im Übergangssystem auf 24 % sanken. Die Odds Ratio zwischen vollqualifizierenden Ausbildungsgängen und Übergangssystem bei deutschen und ausländischen Jugendlichen fällt von 2,9 auf 2,2. Dies signalisiert einerseits einen Rückgang der Chancengleichheit in der Berufsausbildung, zum anderen aber auch immer noch eine mehr als doppelt so hohe Chance deutscher Jugendlicher gegenüber ausländischen auf eine voll qualifizierende Ausbildung.

Auch wenn die Zahl der Neuzugänge zum Schulberufssystem im letzten Jahrzehnt stagniert, vollzieht sich in ihm eine fundamentale Umschichtung nach Berufen: Nur noch die personenbezogenen Dienstleistungsberufe (Gesundheits- und Krankenpflege sowie Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen) und einige Sonstige expandieren und repräsentieren fast die Hälfte der Neuanfängerinnen und -anfänger (Abb. E1-4A).

... aber immer noch deutlich unterprivilegiert

Gravierende Umschichtung im Schulberufssystem zu personenbezogenen Dienstleistungsberufen

Methodische Erläuterungen

Sektoren der beruflichen Ausbildung

Die beruflichen Bildungsteilsysteme (Sektoren) sind nach Bildungsziel und rechtlichem Status der Teilnehmenden unterschieden. Bildungsgänge, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, finden sich im dualen System (Teilzeitberufsschule, 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.

net. Hierunter fallen auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind.

Bildungsbericht und Berufsbildungsbericht/Datenreport verwenden beide die Daten der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE). Im Berufsbildungsbericht werden jedoch 4 Sektoren („Berufsausbildung“, „Übergangsbereich“, „Erwerb Hochschulzugangsberechtigung“, „Studium“) unterschieden. Die Ergebnisse sind daher nur zum Teil miteinander vergleichbar. So ist die absolute Zahl der Anfänger/Neuzugänge zum Übergangssektor 2014 mit 252.670 in beiden Berichtssystemen identisch, ihr Anteil an allen Neuzugängen zur Berufsausbildung (Bildungsbericht) mit 26,8 % mehr als doppelt so hoch wie ihr Anteil am Ausbildungsgeschehen (12,8 %) im Berufsbildungsbericht.

Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung

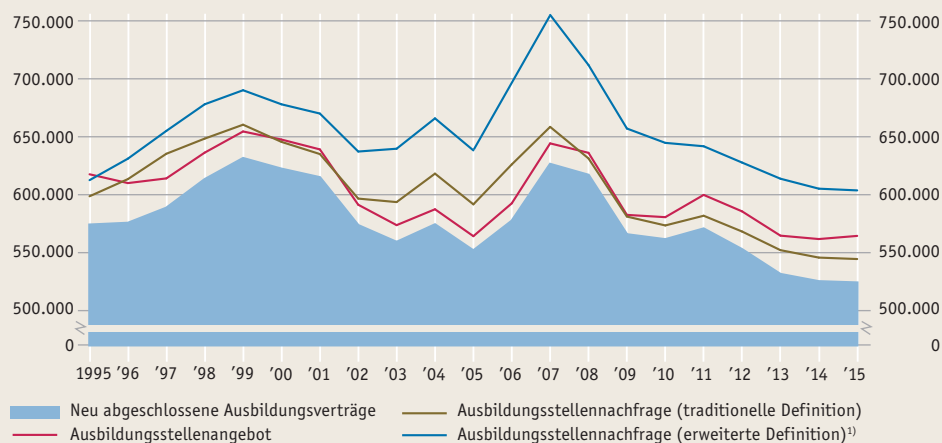
Die Angebots-Nachfrage-Relation^M (ANR) stellt eine der ausbildungspolitisch wichtigsten Steuerungsgrößen dar, die nicht nur der Politik Handlungsbedarf signalisiert, sondern auch Schulabsolventinnen und -absolventen sowie Unternehmen Entscheidungshilfen für die Berufswahl bzw. das Rekrutierungsverhalten bieten kann. Dass sie nur für die duale Ausbildung, den Hauptsektor des Berufsbildungssystems, erfasst wird, markiert einen statistischen und steuerungspolitischen Schwachpunkt des deutschen Systems.

**Angebot und
Nachfrage im dualen
System seit 2007
rückläufig**

Beide Größen, Angebot an sowie Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, unterliegen seit 2007 einer Abwärtsbewegung, die sich im Fall des Ausbildungsplatzangebots eher wellenförmig, im Fall der Nachfrage linear vollzieht. Das Angebot ist 2015 gegenüber 2007, dem Höchststand von Angebot und Nachfrage im letzten Jahrzehnt, um 13 %, die Nachfrage um 20 % zurückgegangen. Obwohl die Nachfrage um 7 Prozentpunkte stärker als das Angebot zurückgegangen ist, kommt es auch 2015 nicht zu einer rechnerisch ausgeglichenen Angebots-Nachfrage-Relation; die Nachfrage bleibt 7 % über dem Angebot (**Abb. E2-1, Tab. E2-1A**). Beim Angebotsrückgang wirkt insbesondere das starke Absinken der Ausbildungs- wie auch der Ausbildungsbetriebsquote seit 2007 als Ursache (**Abb. E2-3A**). Die Relation des Gesamtaggregats ist nicht einfach auf regionale, berufliche und personengruppenspezifische Situationen zu übertragen. In den disaggregierten Relationen können Engpässe sowohl bei der Angebots- als auch der Nachfrageseite auftauchen. Mithilfe einer regionalspezifischen Differenzierung und einer ANR-Analyse nach Berufen lässt sich genauer erklären, wo eher Angebots- oder eher Nachfrageprobleme auftauchen.⁴

Die regionale Differenzierung nach Arbeitsagenturbezirken zeigt 2015 zwar gegenüber 2009 insofern eine leichte Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt,

Abb. E2-1: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2015*



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

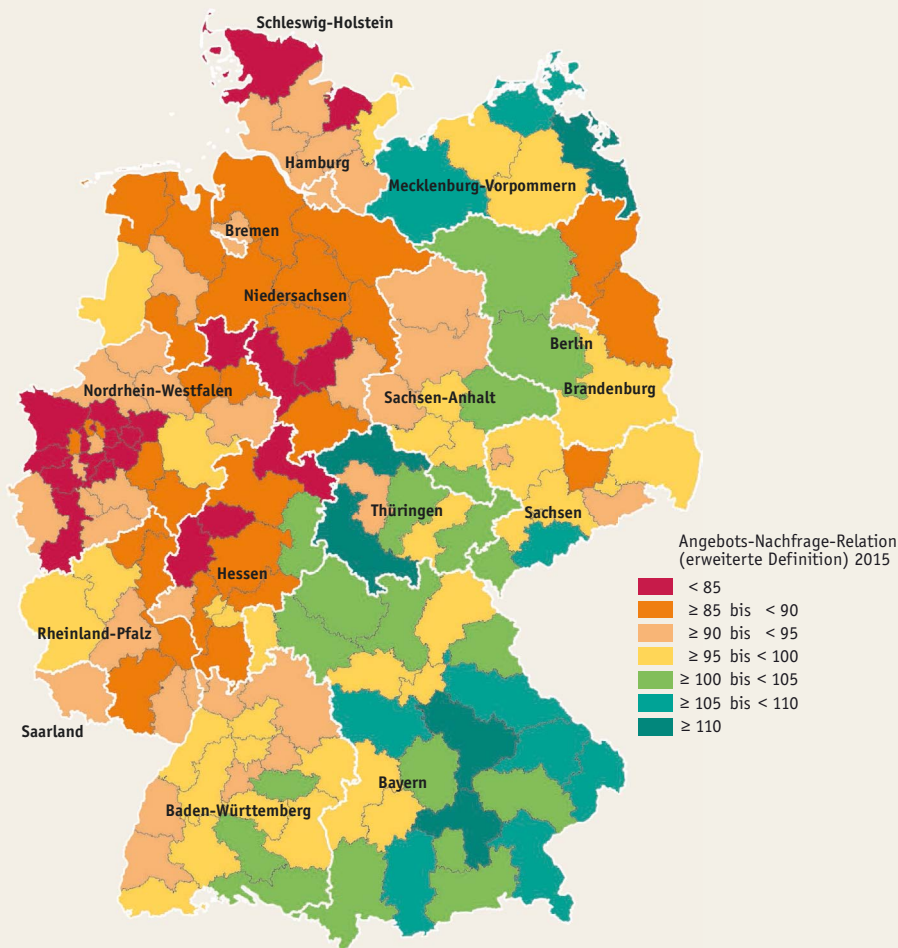
1) Neuverträge und unvermittelte Bewerberinnen und Bewerber mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und Westberlin).

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (ohne Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. (Datenstand 27.01.2016)

→ Tab. E2-1A

⁴ In E2 wird vor allem mit der erweiterten Nachfragedefinition argumentiert, die allgemein als realistisch angesehen wird.

Abb. E2-2: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR nach erweiterter Definition^M) in der dualen Ausbildung 2015 nach Arbeitsagenturbezirken



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. (Datenstand 27.01.2016), Berechnungen des BIBB

→ Tab. E2-2A

als der Anteil der Arbeitsagenturbezirke, bei denen die ANR unter pari liegt, um 22 % auf 77 % zurückgegangen ist; umgekehrt ist die Zahl der Agenturbezirke mit einer günstigeren ANR (über pari) auf 23 % gestiegen (**Abb. E2-4A, Tab. E2-2A**). Die Verteilung der Arbeitsagenturbezirke mit einer eher günstigen bzw. einer eher ungünstigen ANR weist ein starkes West-Ost- wie auch ein begrenztes Süd-Nord-Gefälle auf (**Abb. E2-2**), was auf regional stark ungleichzeitige Entwicklungen verweist. Die Schwerpunkte von für die Nachfrage der Jugendlichen besonders schwierigen Angebotskonstellationen (ANR < 95) liegen in Schleswig-Holstein, den Stadtstaaten, Niedersachsen, ferner in Nordrhein-Westfalen, Hessen sowie im Saarland und dem größeren Teil von Rheinland-Pfalz. Umgekehrt könnten sich die Ausbildungsmärkte in Bayern, Teilen Baden-Württembergs sowie in den ostdeutschen Ländern (mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt) inzwischen als schwierig für die Unternehmen bei der Rekrutierung von Auszubildenden erweisen.

Die regionalen Disparitäten werfen ein grundsätzliches Passungsproblem zwischen Angebot und Nachfrage des in seiner Grundstruktur marktabhängigen Systems auf, das sich verschärfen könnte. Da die Entfernungen zwischen den eher angebots-

Extreme regionale Disparitäten in Angebots-Nachfrage-Relation – vor allem in West-Ost-Richtung

schwachen und angebotsstarken Regionen relativ groß sind, erscheinen marktmäßige Ausgleichsprozesse wenig wahrscheinlich.

Berufsspezifische Angebots-Nachfrage-Relation

**Polarisierung der ANR
nach Berufen:
Angebotsüberhänge
vor allem in Berufen
mit hohen Anteilen
von Hauptschul-
absolventinnen und
-absolventen, ...**

Bei der berufsspezifischen Angebots-Nachfrage-Relation zeigt sich 2015 eine Polarisierung zwischen wenigen Berufsfeldern, bei denen das Angebot an Ausbildungsplätzen die Nachfrage deutlich übersteigt; in der Mehrheit der Berufe/Berufsfelder unterschreitet dagegen das Angebot die Nachfrage unterschiedlich stark. Im ersten Fall handelt es sich vor allem um Ernährungs-, Hotel- und Gaststättenberufe sowie – weniger stark – um Installations- und Hoch- und Tiefbauberufe, in denen beträchtliche Nachwuchsengepässe sichtbar werden (**Abb. E2-5A**). Es sind fast ausschließlich Berufe, in die bisher mehrheitlich Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss eingemündet sind (**E3**). Da diese weiterhin große Schwierigkeiten haben, in eine Ausbildung zu gelangen (**E1**), baut sich hier ein zunehmend größer werdendes Passungsproblem auf, das der Bildungs- und Ausbildungspolitik (vor allem im Handwerk) neue Lösungen abverlangt.

**... Unterangebot
besonders stark bei
Berufen der oberen
Segmente**

Der zweite Fall, deutliche Unterschreitung des Ausbildungsplatzangebots gegenüber der Nachfrage, betrifft bildungsstrukturell fast ausschließlich Ausbildungsinteressierten mit Studienberechtigung und mittlerem Schulabschluss – vor allem in kaufmännischen, neuen Medien- und Informationsberufen (**Abb. E2-5A, E3**). Warum das Ausbildungsplatzangebot in diesen modernen Fachkräfteberufen so weit hinter der Nachfrage zurückbleibt, ist u. a. in der Perspektive klärungsbedürftig, ob hier bei den Unternehmen eine Umorientierung im Rekrutierungsverhalten für die entsprechenden Stellenbesetzungen in Richtung Hochschulabsolventinnen und -absolventen stattgefunden hat oder stattfindet.

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 30.09. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und 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.

Erweiterte Nachfrage

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

Ausbildungsverhältnisse nach Berufen und Vorbildungsniveau

Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als E3

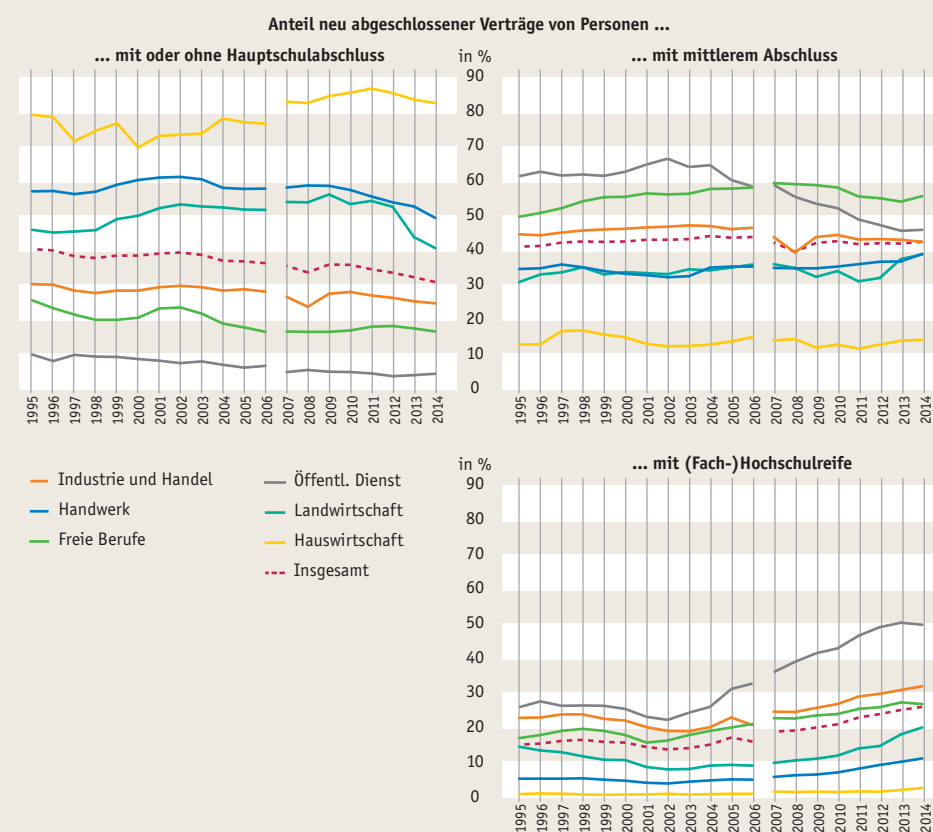
Berufe sind in der Regel auch mit unterschiedlichen Karrierewegen auf dem Arbeitsmarkt sowie mit unterschiedlichem sozialen Status verbunden. Die Zuordnungsmuster, die sich im Laufe der Zeit nicht nur zwischen Abitur und Hochschulstudium, sondern auch zwischen Schulabschlüssen und Zugang zu Berufsbildungsbereichen herausgebildet haben, unterliegen zum einen den Veränderungen der Schulabschlüsse im Zuge der Bildungsexpansion (vgl. D7), zum anderen dem Wandel der Qualifikationsanforderungen in den Berufen.

Berufliche Segmentation nach Bildungsabschlüssen und Ausbildungsbereichen

Die Bildungsexpansion der letzten 20 Jahre schlägt sich im Wandel der Vorbildungsstruktur der dualen Auszubildenden nieder. Zwar dominiert auch 2014 noch der mittlere Schulabschluss in der Gesamtheit der Ausbildungsberufe mit 42,5 %, während der Anteil der Ausbildungsneuverträge mit maximal Hauptschulabschluss

Mittlerer Schulabschluss dominant in Berufsausbildung – aber mit starken Differenzen zwischen Ost und West

Abb. E3-1: Anteile ausgewählter schulischer Vorbildung an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 1995 bis 2014 nach Ausbildungsbereichen (in %) *



* Ohne sonstige Schulabschlüsse und fehlende Angaben. Die schulische Vorbildung wurde bis 2006 teilweise geschätzt. Aufgrund einer Umstellung der Statistik sind Angaben zur Schulbildung bis 2006 mit denen ab 2007 nur eingeschränkt vergleichbar. Für Schätzverfahren vgl. Methodische Erläuterungen zu E3; Ausbildungsbereiche ohne Seeverkehr.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Schätzungen und Berechnungen

→ Tab. E3-2A

auf 30 % gefallen und der mit (Fach-)Hochschulreife auf 26 % gestiegen ist (**Abb. E3-4A, Tab. E3-1A**). Hierbei lassen sich jedoch Differenzen zwischen West- und Ostdeutschland feststellen: Im Osten liegt der Anteil der Neuverträge mit mittlerem Abschluss 2014 bei fast der Hälfte (49 %), im Westen bei gut 40 %, und umgekehrt weisen die Neuverträge mit Studienberechtigten im Westen mit 26,5 % einen höheren Anteil als im Osten mit 23 % auf, die Anteile mit maximal Hauptschulabschluss liegen im Osten leicht unter, im Westen leicht über 30 % (**Tab. E3-5web**).

**Starke Verschiebungen
seit 2000 im
öffentlichen Dienst
und bei freien Berufen
zwischen Neuzugän-
gen mit mittlerem
Abschluss und
Studienberechtigten**

Nach Ausbildungsbereichen vollziehen sich in den quantitativ kleineren Berufsfeldern (freie Berufe, öffentlicher Dienst, Landwirtschaft) auffälligere Verschiebungen in den Neuzugängen nach schulischer Vorbildung ^(M) als in den großen Bereichen von Handwerk und Industrie/Handel (**Abb. E3-1**). Für die freien Berufe und den öffentlichen Dienst, in denen man 2014 unter den Neuverträgen nur noch sehr kleine Anteile mit maximal Hauptschulabschluss antrifft (16 bzw. 4 %, **Tab. E3-2A**), verschieben sich die Gewichte zwischen mittlerem Abschluss und (Fach-)Hochschulreife deutlich zum letzteren Schulabschluss, und zwar in absoluten Zahlen als auch in Anteilen: Im öffentlichen Dienst steigt die Zahl der Neuverträge mit Studienberechtigten seit 2000 um über 50 % und geht die Zahl mit mittlerem Abschluss um über 40 % zurück; bei den freien Berufen ist das Verhältnis für die beiden Bildungsniveaus im gleichen Zeitraum + 17 % zu - 23 % (**Tab. E3-6web**). In beiden Ausbildungsbereichen signalisieren die Anteilsverschiebungen Verdrängungen von Jugendlichen mit mittlerem Abschluss durch solche mit Hochschulzugangsberechtigung.

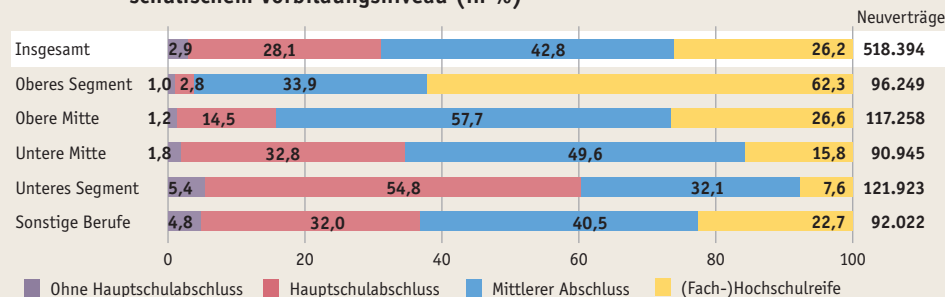
Auch im Bereich des Handwerks und der Industrie- und Handelskammern (IHK) kommt es zu einem Anstieg der Anteile von Studienberechtigten an den Neuzugängen, aber in deutlich schwächerem Ausmaß: Im Handwerk stieg der Anteil um 6, im IHK-Bereich um 9 Prozentpunkte von 1995 bis 2014 und erreichte im ersten Fall 2014 11 %, im zweiten Fall 32 %, und zwar bei unübersehbarem Rückgang der absoluten Zahlen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Handwerk um 40 % und einem Anstieg im IHK-Bereich um etwa ein Viertel (**Tab. E3-7web**). Als Resultat der Verschiebungen der Vorbildungsniveaus in den beiden Bereichen zeigt sich, dass im IHK-Bereich der mittlere Abschluss bei den Neuzugängen deutlich dominiert (43 %), im Handwerk der Hauptschulabschluss (50 %) (**Abb. E3-1, Tab. E3-2A**). Handwerk, Landwirtschaft und (vor allem) Hauswirtschaft bleiben die Ausbildungsbereiche, in denen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss den jeweils größten Anteil stellen. Aber es sind, bezogen auf die Zahl der Auszubildenden, entweder stagnierende (Landwirtschaft) oder stark rückläufige Bereiche (**Tab. E3-7web**).

**Hauptschulabschluss
aktuell nur noch
dominant in Hand-
werk, Haus- und
Landwirtschaft**

Segmentation von Berufen/Berufsgruppen nach Vorbildungsniveau

Für die Frage der sozialen Segmentation, die auf die mit einem Beruf potenziell verbundenen gesellschaftlichen Statusmerkmale zielt, gibt der einzelne Beruf, von dem her sich für seinen jeweiligen Träger bzw. seine Trägerin Einkommen, betriebliche Stellung und berufliche Entwicklungsperspektiven ableiten lassen, ein genaueres Bild. Um die Struktur der Berufssegmentation nach dem Vorbildungsniveau für das duale und das Schulberufssystem schärfer zu fassen, werden die quantitativ wichtigsten Berufe/Berufsgruppen ^(M) – sie umfassen 85 % der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bzw. 93 % der Neuzugänge zum Schulberufssystem – 4 Segmenten zugeordnet, die nach dem Kriterium der dominierenden schulischen Vorbildung der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger konstruiert sind. Die so gewonnene Hierarchie der dualen Ausbildungsberufe nach schulischem Vorbildungsniveau umfasst 4 Berufssegmente ^(M): das obere Segment, obere Mitte, untere Mitte und unteres Segment (**Abb. E3-2**).

**Starke Segmentation
der Berufe nach
Vorbildungsniveau**

Abb. E3-2: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2014 nach Berufssegmenten* und schulischem Vorbildungsniveau (in %)

* Zur beruflichen Zusammensetzung der Segmente vgl. **Tab. E3-3A**.

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

Die 4 Segmente sind im dualen System von den Schulabschlüssen und den Berufen/Berufsgruppen her wie folgt definiert:

- Das obere Segment (kaufmännische und verwaltende sowie IT- und Medienberufe), das knapp ein Fünftel der neuen Ausbildungsverträge umfasst, nähert sich immer mehr einem der Abiturientenberufe, in dem Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger mit mittlerem Abschluss eine deutlich untergeordnete und solche mit maximal Hauptschulabschluss (3,8 %) so gut wie keine Rolle mehr spielen. Mehr als die Hälfte der Auszubildenden sind Frauen (**Tab. E3-3A**).
- Im zweiten Segment, obere Mitte (etwa zur Hälfte gewerblich-technische, zur Hälfte kaufmännische Berufe), haben 84 % mindestens einen mittleren Abschluss, davon 27 % eine Studienberechtigung. Auch in diesem Segment dominieren die weiblichen Jugendlichen (**Tab. E3-3A**).
- Erst im dritten Segment (untere Mitte) taucht ein größerer Anteil Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger mit maximal Hauptschulabschluss auf (35 %), den größeren Anteil von fast zwei Dritteln aber stellen Absolventinnen und Absolventen mit mittlerem Abschluss (50 %) oder mit Studienberechtigung (16 %). In diesem Segment finden sich etwa gleichgewichtig gewerblich-technische (Elektroniker/in Automatisierungstechnik, Kfz-Mechatroniker/in u. a.) wie kaufmännische Berufe (vor allem Einzelhandelskaufleute, Restaurantfachmann/-frau, **Tab. E3-3A**).
- Das untere Segment bietet mehrheitlich (drei Fünftel) Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger mit maximal Hauptschulabschluss eine Ausbildungschance. Hier tauchen auch gut 5 % Jugendliche ohne Hauptschulabschluss auf. Es dominieren handwerkliche und kaufmännische Berufe des Ernährungshandwerks, des Bau- und Bauneben- bzw. -ausbaugewerbes sowie der Körperpflege (**Tab. E3-3A**).

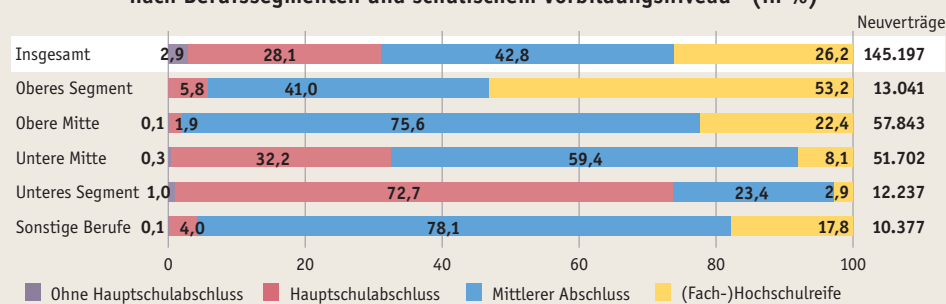
Die hohe berufliche Homogenität der einzelnen Segmente über die Zeit spricht für relativ starke Abschottungen der Segmente gegeneinander: Zwischen 2010 und 2014 hat sich von 38 Berufsgruppen nur bei dreien eine Positionsverschiebung nach oben ergeben (**Tab. E3-3A** und Bildungsbericht 2012). Auch die Anteilsgrößen der Schulniveaus in den Segmenten verschoben sich zwischen 2010 und 2014 nur geringfügig mit Ausnahme des Hauptschulabschlusses, der in den beiden unteren Segmenten 4 bzw. 5 Prozentpunkte verlor. Die zwischen 2010 und 2014 beobachtbare Rückläufigkeit bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen geht schwerpunktmäßig zulasten der handwerklichen Ausbildungsberufe (**Tab. E3-7web**), sodass es insgesamt zu einer Verschiebung zu den oberen Segmenten kommt. Man wird zwar nicht davon sprechen können, dass die Segmente hermetisch gegeneinander abgeriegelt sind, aber sie weisen doch eine beträchtliche Stabilität in der Zuordnung von Schulniveaus zu Berufen auf. Diese relativ stabile Segmentation bedeutet auch, dass der rechtlichen

Beide oberen Segmente fast reine Berufsareale für Studienberechtigte und Neuzugänge mit mittlerem Abschluss

Hohe Stabilität der Berufszusammensetzung in den Segmenten über die letzten Jahre

Quantitative Verschiebung zu oberen Segmenten

Abb. E3-3: Anfängerinnen und Anfänger im Schulberufssystem in 11 Ländern 2014 nach Berufssegmenten und schulischem Vorbildungsniveau* (in %)



* Vgl. Methodische Erläuterungen zu E3 und Anmerkungen zu Tab. E3-4A.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Sonderauswertung der Schulstatistik in 11 Ländern, eigene Berechnungen

Segmentation stärker von Nachfrage als vom Angebot gesteuert

Zugangsfreiheit zur dualen Ausbildung in der Realität erhebliche Barrieren bei großen Berufsfeldern für die unteren Bildungsgruppen entgegenstehen.

Hauptschulabsolventen aus vielen Berufen faktisch ausgegrenzt

Die hohe Stabilität der Segmentationsstruktur, die sich noch 10 Jahre weiter zurückverfolgen lässt, spricht auch dafür, dass die Ursachen für sie eher in der Nachfrage nach Qualifikationen als im Angebot an Bildungsabschlüssen begründet liegt und sich über die Zeit relativ stabile Rekrutierungsmuster für die Besetzung von Ausbildungsstellen bei den Betrieben herausgebildet haben. Diese gehen vor allem zulasten der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss, deren berufliche Optionen sich kontinuierlich verengt haben.

Die Segmentierung im Schulberufssystem, die erstmals über eine Sondererhebung bei den statistischen Landesämtern für das Jahr 2014 analysiert werden konnte, erscheint noch ausgeprägter als im dualen System. In den beiden oberen Segmenten – fast ausschließlich Heilhilfsberufe, pädagogische sowie einige naturwissenschaftlich-technische Assistenzberufe (Tab. E3-4A) – haben Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss praktisch keine Ausbildungschance (Abb. E3-3). In den beiden unteren Segmenten stellen sie ein Drittel (untere Mitte) bzw. drei Viertel (unteres Segment) der Anfängerinnen und Anfänger. Das Problem dieser Segmente, die zwei Fünftel der Neuzugänge zum Schulberufssystem umfassen: Sie vermitteln außerhalb des Berufs Altenpfleger/in überwiegend Qualifikationen in Ausbildungsvorstufen wie sozialpädagogische Assistent/in/Kinderpfleger/in oder Sozialhelfer/in/Sozialassistent/in, von denen unklar ist, wie weit sie in eine vollqualifizierende Ausbildung einmünden.

Methodische Erläuterungen

Schulische Vorbildungsstruktur in der Berufsbildungsstatistik

Die schulische Vorbildung wurde bis 2006 für etwa 15 % der Neuverträge auf der Basis der Angaben über den Besuch berufsvorbereitender Maßnahmen geschätzt; deswegen ist die Vergleichbarkeit mit Daten ab 2007 eingeschränkt. Die hier ausgewiesene Kategorie „Sonstige und keine Angabe“ entspricht ab 2007 der Erhebungskategorie „Im Ausland erworbener Abschluss, der nicht zuzuordnen ist“.

Berufe und Berufsgruppen

Berufe, die aufgrund rechtlicher Neuregelungen dieselben Vorgänger- oder Nachfolgerberufe besitzen, wurden

nach der Genealogie der Berufe des Bundesinstituts für Berufsbildung zusammengefasst. Aus sehr ähnlichen Berufen (u. a. Reha-Berufe nach § 66 BBiG/§ 42 HwO) oder Berufen mit geringen Quantitäten wurden zur besseren Darstellung teilweise ebenfalls Gruppen gebildet.

Berufssegmentation nach Bildungsniveau

Die drei 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.

Übergänge und Ausbildungsverläufe

Neu im Bericht 2016,
Teile im Bericht 2014 als E4

Übergänge und Ausbildungsverläufe werden von institutionell-strukturellen und individuellen Faktoren beeinflusst, wobei es schwer zu bestimmen ist, welchen Einfluss das eine und welchen das andere Faktorenbündel ausübt und wie ihre Interaktion aussieht. Mit Blick vor allem auf Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss, die in der Berufsausbildung die größten Schwierigkeiten sowohl beim Übergang in die Ausbildung als auch – nach erfolgtem Übergang – im Ausbildungsverlauf haben, wird im Folgenden versucht, die Übergänge in die Berufsausbildung und die Verläufe in ihr danach zu rekonstruieren, in welchem Zusammenhang Schulabschlüsse, Übergangserfahrungen und Ausbildungsverläufe stehen. Die Ausbildungsverläufe werden unter dem zentralen Aspekt analysiert, wie bruchlos oder von Vertragsauflösungen unterbrochen sie sich in 3 bzw. 4 Jahren darstellen und welchen institutionellen und personenbezogenen Merkmalen sie folgen.

Ausbildungsverläufe nach Berufsfeldern und sozialstrukturellen Merkmalen

Wie reibungslos und erfolgreich eine einmal begonnene Berufsausbildung verläuft, lässt sich nur an zwei statistisch erfassten Merkmalen sichtbar machen: an der Auflösung des Ausbildungsvertrags und dem Ausbildungsabschluss. Da sich gezeigt hat, dass die Abschlussquote nahezu dem Anteil der Ausbildungen ohne Vertragsauflösung nach 36 oder 48 Monaten entspricht (vgl. Bildungsbericht 2014, S. 112), kann man sich auf die Vertragsauflösungsquote^M innerhalb von 48 Monaten^M konzentrieren.

Die Vertragsauflösungsquoten unterscheiden sich nach Ausbildungsbereichen, Berufen, Branchen und Betriebsgrößen. Bei den personenbezogenen Merkmalen erscheinen besonders die Kriterien Bildungsstand, Geschlecht und Staatsangehörigkeit maßgeblich. Bei einer durchschnittlichen kumulierten Vertragsauflösungsquote von einem Viertel (24 %) der 2010 eingegangenen Auszubildenden verhältnisse erweist sich die Quote im Handwerk mit 31 % als am höchsten. Am wenigsten Vertragsauflösungen sind im öffentlichen Dienst mit nur 6 % zu finden. In den privatwirtschaftlichen Ausbildungsbereichen folgen bei den unterdurchschnittlichen Vertragsauflösungsquoten in etwa gleich stark die Landwirtschaft (21 %) und Industrie und Handel (22 %). Nah am Durchschnitt bewegen sich die Auflösungsquoten bei den freien Berufen (23 %, **Abb. E4-3A**). Die bereichsspezifischen Vertragsauflösungsquoten sind immer schon Durchschnittswerte aus vielen Einzelberufen. Bei ihnen ist die Spannbreite zwischen dem Beruf mit der niedrigsten und der höchsten Vertragsauflösungsquote größer als bei den Ausbildungsbereichen. In den quantitativ bedeutsameren Berufsgruppen reicht sie von 9 % bei Laboranten- und Laborberufen bis 43 % bei den Ernährungsberufen (**Abb. E4-1**). Hier wird deutlich, dass es im Handwerk vor allem die Berufe des Ernährungshandwerks, der Körperpflege sowie Maler/in, Lackierer/in und verwandte Berufe sind, und weniger Kfz-Mechatroniker/in. In Industrie und Handel weisen vor allem Berufe des Hotel- und Gaststättengewerbes, des Verkaufs und feinmechanische und feinwerktechnische Berufe hohe, die klassischen kaufmännischen Berufe (Bank-, Versicherungskaufleute) sowie die IT-Berufe eher niedrige Vertragsauflösungsquoten auf.

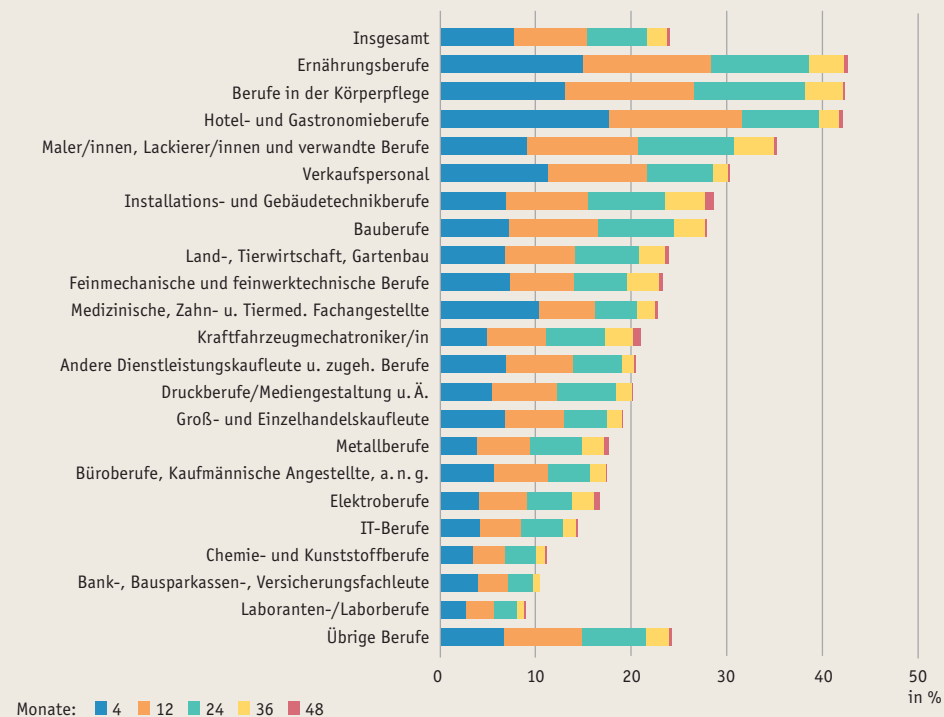
Das zeitliche Verlaufsmuster von Vertragsauflösungen stellt sich zwischen den Berufsgruppen als relativ gleich dar. Ein großer Teil der Vertragsauflösungen findet in der Probezeit (den ersten 4 Monaten nach Beginn der Ausbildung) statt (**Abb. E4-1**), in der von beiden Seiten ohne Angabe von Gründen das Auszubildendenverhältnis gekündigt werden kann (§ 22 Abs. 1 BBiG). Bei einer Reihe handwerklicher Berufe (z. B. Ernährungsberufe, Maler/innen, Berufe der Körperpflege) fallen zum Teil zweistellige

**Vertragsauflösung
nicht gleichbedeutend
mit Ausbildungs-
abbruch**

**Vertragsauflösungs-
quoten im Handwerk
am höchsten**

E
4

Abb. E4-1 : Kumulierte Vertragslösungsquoten der 2010 begonnenen Auszubildenden innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen und Vertragslösungszeitraum (in %)



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

→ Tab. E4-1A

Vertragslösungsquoten im zweiten oder dritten Ausbildungsjahr an (Tab. E4-1A), was für beide Seiten die Entwertung hoher Investitionen in Zeit und Anstrengung bedeuten kann.

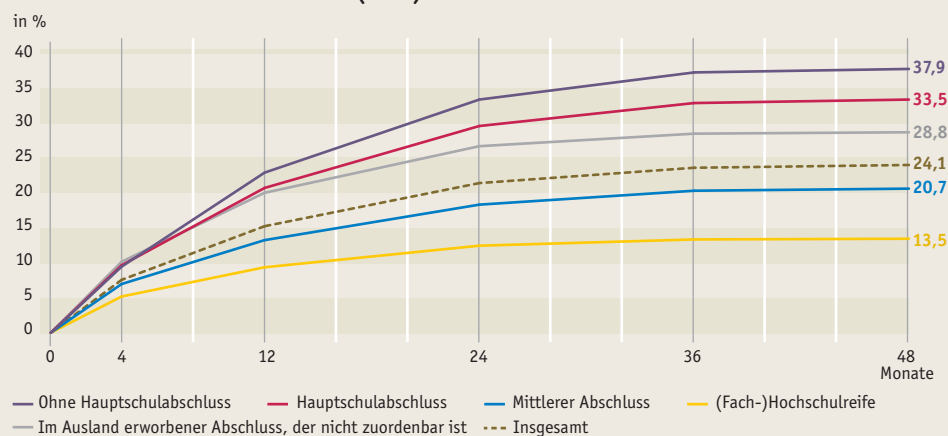
Bei den personenbezogenen Merkmalen schlagen sich geschlechtsspezifische Unterschiede nur bei wenigen Berufsgruppen stärker nieder (Tab. E4-7web). Bei diesen Merkmalen treten die Hauptdifferenzen nach Bildungsstand und nach Staatsangehörigkeit auf: Bei den Auszubildenden ohne und mit Hauptschulabschluss, die bereits die größten Schwierigkeiten hatten, überhaupt in eine vollqualifizierende Ausbildung zu gelangen (E1), liegt die kumulierte Vertragslösungsquote 14 bzw. 9 Prozentpunkte über dem Durchschnitt, bei Auszubildenden mit mittlerem Abschluss 3 und mit Hochschulreife 11 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt (Abb. E4-2, Tab. E4-4web). Auszubildende mit Hauptschulabschluss sind also mehr als doppelt so oft wie Auszubildende mit Studienberechtigung von Vertragslösungen betroffen.

Ebenfalls überdurchschnittlich hohe Vertragslösungsquoten zeigen sich bei Auszubildenden mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit, und zwar, wenn auch mit Größendifferenzen, für alle Herkunftsstaaten. Die größten Probleme, die Ausbildung friktionsfrei zu durchlaufen, haben Auszubildende aus Amerika, Asien und Afrika, bei denen die kumulierte Vertragslösungsquote jeweils um annähernd 50 % höher liegt als bei deutschen Auszubildenden (Abb. E4-4A).

Übergangserfahrungen und Ausbildungsverläufe

Die Zusammenhänge zwischen den vorberuflichen Erfahrungen im Übergangssystem und den Ausbildungsverläufen lassen sich zum einen nach der Zahl der durchlaufenen Maßnahmen im Übergangssystem (Aspekt „Maßnahmenkarriere“), zum anderen

Abb. E4-2: Kumulierte Vertragslösungsquoten der 2010 begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach Schulabschluss* (in %)



* Linien zwischen 4, 12, 24, 36 und 48 Monaten wurden interpoliert.

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

→ Tab. E4-4web

nach der Art der Übergangsmaßnahmen analysieren. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer weisen eine überdurchschnittlich hohe Zahl kumulierter Vertragsauflösungen auf, am wenigsten jene überwiegende Mehrheit, die nur eine Maßnahme besucht hat. Diejenigen, die zwei Maßnahmen wahrgenommen haben, sind von einer deutlich höheren (30 %) und von einer noch höheren (34 %) sind die wenigen Auszubildenden betroffen, die drei und mehr Maßnahmen vor Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung besucht haben (Tab. E4-2A). Die Häufigkeit der Maßnahmenteilnahme scheint sich eher negativ auf einen friktionsfreien Ausbildungsverlauf auszuwirken, als dass sie ihn förderte.

Bei den Maßnahmearten zeigt sich eine starke Polarisierung: Die niedrigsten Auflösungsquoten finden sich bei denjenigen, die eine Berufsfachschule ohne vollqualifizierenden Abschluss (20 %) oder ein schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ – ca. 23 %) besucht haben. Die Auszubildenden, die entweder eine Berufsvorbereitungsmaßnahme oder ein schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) absolviert haben, weisen eine mehr als 50 % über dem Durchschnitt liegende Vertragsauflösungsquote (je 37 %) auf.

Teilnahme an Übergangsmaßnahmen in negativem Zusammenhang mit Ausbildungsverlauf

Besuch von Berufsfachschulen und BGJ mit relativ günstigem Ausbildungsverlauf verbunden – im Gegensatz zu BVB und BVJ

Methodische Erläuterungen

Vertragsauflösungsquote

Hier definiert als Anteil der Vertragsauflösungen zu einem bestimmten Zeitpunkt nach Beginn des vertraglichen Ausbildungsverhältnisses. Für die Berechnungen wurden als Grundgesamtheit alle im Kalenderjahr 2010 begonnenen Ausbildungsverhältnisse (unabhängig vom Zeitpunkt des Vertragsschlusses) herangezogen. Dazu zählen auch Fälle, in denen ein Wechsel des Ausbildungsbetriebs ein neues Ausbildungsverhältnis begründet, obwohl aus individueller Sicht die bereits begonnene Ausbildung fortgeführt wird. Hierbei ist

eine Doppelzählung von Personen möglich, die 2 Ausbildungsverhältnisse im gleichen Jahr antreten (nachdem sie z. B. eine Ausbildung abgeschlossen haben).

48 Monate

Auch wenn die meisten Ausbildungen in der Regel nach 3 bzw. 3,5 Jahren abgeschlossen sind, wurde hier der Betrachtungszeitraum von 48 Monaten gewählt, um auch Unterbrechungen oder andere Verzögerungen einzubeziehen.

Arbeitsmarktergebnisse beruflicher Ausbildung

Die beruflichen Perspektiven und der materielle Nutzen, die Auszubildende nach Abschluss ihrer Ausbildung haben, konkretisieren sich mit dem Übergang in den Arbeitsmarkt. Wie erfolgreich der Übergang verläuft, dürfte auch die Attraktivität der Berufsausbildung für nachfolgende Jahrgänge erhöhen. Entsprechend dem Schwerpunktthema des Bildungsberichts wird im Folgenden ein besonderer Akzent auf die Unterschiede in der Arbeitsmarkteinmündung zwischen deutschen und ausländischen Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen gelegt.

Übernahme und Erwerbsstatus nach Ausbildungsabschluss

**Übernahmequote
in Ostdeutschland
gestiegen und
westdeutscher
angenähert**

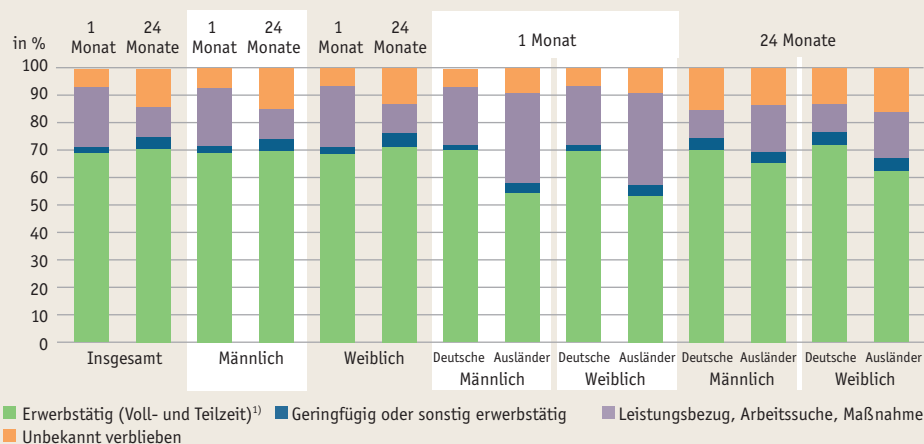
Im letzten Jahrzehnt hat sich die Übernahmequote^M kontinuierlich etwas erhöht und bei aktuell 68 % stabilisiert. Lag sie in den östlichen Ländern bis 2008 deutlich (15 Prozentpunkte und mehr) unter der im Westen, so hat sie sich seit 2010 immer mehr der westdeutschen Quote angeglichen (Abb. E5-2A). Die traditionellen Differenzen nach Wirtschaftszweigen und Betriebsgrößen bleiben mit nur geringfügigen Veränderungen weiter bestehen (Tab. E5-6web, Tab. E5-7web).

Als wichtigsten Übergangsindikator kann man den Erwerbsstatus^M ansehen. Mit einer Sonderauswertung der Integrierten Erwerbsbiografien (IEB), die in Kooperation mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) erarbeitet worden ist, lässt sich für die Ausbildungsabschlussjahrgänge 2010 und 2012 der Verlauf der Arbeitsmarkteinmündung einen Monat, ein Jahr und zwei Jahre nach Ausbildungsabschluss nach unterschiedlichen Merkmalen des Erwerbsstatus^M rekonstruieren. Im Folgenden wird auf den weitesten Zeitabstand (zwischen einem Monat und zwei Jahren) eingegangen, da sich nach zwei Jahren eine gewisse Konsolidierung des Erwerbsstatus eingestellt hat (Tab. E5-1A).

**Relativ hohe
Übergangsarbeits-
losigkeit direkt nach
Ausbildungsabschluss**

Erwartungsgemäß gestaltet sich der unmittelbare Übergang in die Erwerbstätigkeit für eine relevante Minderheit der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen holprig: Etwa ein Viertel ist nach einem Monat arbeitslos (22 %) oder geringfügig (2,3 %), 7 % sind unbekannt verblieben, worunter sich auch junge Erwachsene verbergen können, die sich im Anschluss an die Ausbildung anderen Bil-

Abb. E5-1: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen 2012 einen Monat und zwei Jahre nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit (in %)



1) Nur Erwerbstätige mit Sozialversicherungsmeldung.

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 12.00); Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

→ Tab. E5-1A, Tab. E5-5web

dungsaktivitäten oder einem Freiwilligen Jahr widmen (**Abb. E5-1**). Den relativ hohen Anteil an Jugendlichen in Leistungsbezug oder Arbeitssuche wird man am ehesten als Übergangs- oder Sucharbeitslosigkeit verstehen können. Sie baut sich im ersten Jahr auf die Hälfte und im zweiten Jahr noch geringfügig weiter ab (**Tab. E5-1A**), bleibt mit knapp 11 % aber deutlich über der allgemeinen Arbeitslosenquote. Nach zwei Jahren (2012) hat sich die Arbeitsmarktsituation des Absolventenjahrgangs merklich verbessert (**Tab. E5-4web**).

Die Gesamtdaten verbergen gravierende Unterschiede im Einmündungsprozess in den Arbeitsmarkt nach Region, Staatsangehörigkeit und Berufsgruppen. Nach Region weisen ostdeutsche Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen eine um etwa 10 Prozentpunkte niedrigere Erwerbstätigenquote direkt nach Ausbildungsabschluss auf als westdeutsche. Vor allem aber wird die größere Unsicherheit ihres Übergangs in den Arbeitsmarkt darin sichtbar, dass ihre um 50 % höhere Übergangsarbeitslosigkeitsquote nach zwei Jahren noch nicht so weit abgebaut ist wie im Westen. Dies signalisiert, dass auch aktuell noch die Arbeitsmarktrisiken ostdeutscher Jugendlicher mit einer Berufsausbildung entschieden größer sind als die ihrer Altersgenossinnen und -genossen in den westlichen Ländern.

Die Quote unmittelbarer Einmündung in Erwerbstätigkeit liegt bei Ausländerinnen und Ausländern um 15 Prozentpunkte niedriger als bei Deutschen. Dementsprechend ist ihre Quote an Übergangsarbeitslosigkeit nach einem Monat (33 %) um über 50 % höher; nach zwei Jahren hat sich die Differenz auf 67 % zuungunsten der Ausländerinnen und Ausländer erhöht (**Tab. E5-5web**). Dabei weisen die Einmündungsprozesse von Jugendlichen aus dem restlichen Europa (Türkei, Westbalkan, Russische Föderation), Amerika, Afrika und Asien sowohl unmittelbar nach Ausbildungsabschluss als auch nach zwei Jahren im Durchschnitt doppelt so hohe Arbeitslosenquoten wie von Jugendlichen aus Deutschland und den EU-15-Staaten auf. Nach zwei Jahren sind noch nicht einmal drei Fünftel der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen aus Asien, Afrika und Amerika in Erwerbstätigkeit integriert (**Tab. E5-9web**).

Nach Berufen differenziert, verläuft die Einmündung in Erwerbstätigkeit in den ersten beiden Jahren nach Ausbildungsabschluss sehr unterschiedlich. Am Ende der beiden Jahre sind Absolventinnen und Absolventen der Ausbildungsberufe der Speisenzubereitung, der Hotellerie und Gastronomie, Maler und Tischler sowie der Körperpflege nicht einmal zu zwei Dritteln erwerbstätig und zu etwa einem Fünftel arbeitslos (Gastronomie 14 %), der Rest ist entweder unbekannt verblieben (jeweils ca. 15 %) oder in geringfügiger Beschäftigung (**Tab. E5-10web**). Am entgegengesetzten Pol mit hohen Erwerbstätigkeits- und niedrigen Arbeitslosenquoten stehen gewerblich-technische Berufe wie Mechatroniker/innen, Industriemechaniker/innen sowie bei den kaufmännischen Berufen die Finanzdienstleistungen, Verkehrs- und Logistikkaufleute und bei den Gesundheitsberufen Arzt- und Praxishilfen sowie Gesundheits- und Krankenpflege.

Ausbildungsadäquate Tätigkeit nach Qualifikationsniveau

Ausbildungsadäquanz zielt auf die Anwendbarkeit der in der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, meint aber als Maßstab keine volle inhaltliche Identität zwischen Ausbildungsberuf und ausgeübter Tätigkeit – dazu sind Berufe zu breit und flexibel angelegt. Aber sie bedeutet, dass das Niveau beider Berufskategorien einigmaßen gleich sein sollte.

Mit der Klassifikation der Berufe (KldB) von 2010 ist es möglich, die Niveauequivalenz der ausgeübten Tätigkeit zum gelernten Beruf auf breiter Ebene zu erfassen (die fachinhaltliche Adäquanz weniger). Im Folgenden wird die Ausbildungsadäquanz der in den zwei Jahren nach Ausbildungsende ausgeübten Tätigkeit für 16 ausge-

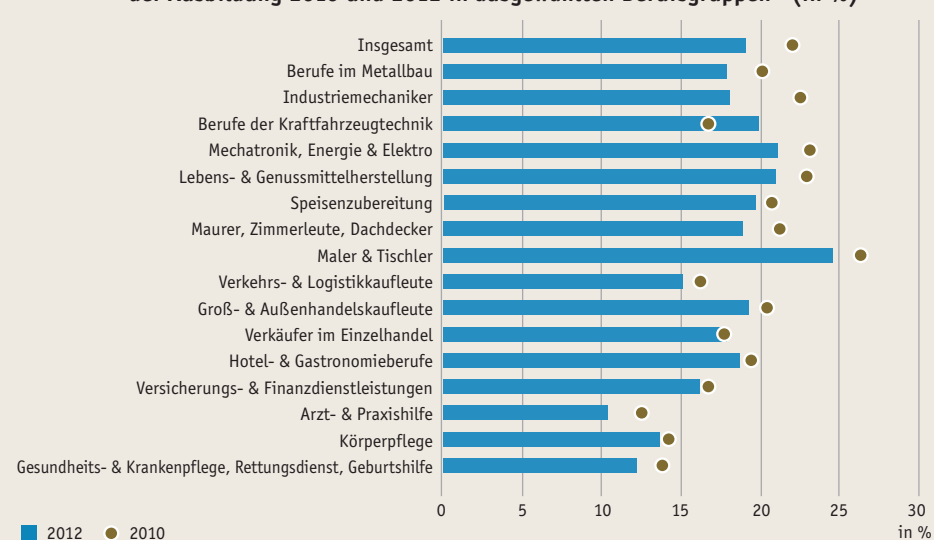
**Zwar verbesserte
Arbeitsmarkt-
situation, ...**

**... aber Arbeitsmarkt-
risiken vor allem für
Ausbildungs-
absolventinnen und
-absolventen in
Ostdeutschland ...**

**... und für Ausländer
aus restlichem
Europa, Afrika, Asien,
Amerika**

**Starke Übergangs-
schwierigkeiten
für Teile der Berufe
im Handwerk und
Hotel- und
Gaststättengewerbe**

Abb. E5-2: Inadäquanz der Beschäftigung nach Tätigkeitsniveau zwei Jahre nach Beendigung der Ausbildung 2010 und 2012 in ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



* Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 202.771 von 405.659 Beschäftigten.

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiografien (IEB Versionen 11.01 und 12.00), Berechnungen des IAB

→ Tab. E5-2A, Tab. E5-13web

Erstmals Ausbildungsadäquanz nach Qualifikationsniveau

Zwei Jahre nach Ausbildungsabschluss: ein Fünftel erwerbstätiger Absolventinnen und Absolventen unterqualifiziert beschäftigt

Starke Unterschiede nicht adäquater Tätigkeiten nach Berufen – relativ günstige Verhältnisse für Absolventinnen

wählte Berufe bzw. Berufsgruppen, die die Hälfte aller Berufe repräsentieren, für die Absolventenjahrgänge 2010 und 2012 dargestellt. Die KldB 2010 sieht vier Qualifikationsstufen vor, von denen die erste „Helfer- und Anlernertätigkeiten“, die zweite „fachlich ausgerichtete Tätigkeiten“ umfasst. Die auf eine abgeschlossene Berufsausbildung rekurrierenden Tätigkeiten sind auf der Stufe 2 verortet.

Die Analyse der Tätigkeiten, in denen die Absolventinnen und Absolventen der beiden beruflichen Abschlussjahrgänge 2010 und 2012 nach zwei Jahren arbeiten, zeigt, dass im Durchschnitt ein Fünftel der Beschäftigten unterqualifiziert eingesetzt ist und einen beruflichen Abstieg erfahren hat – 2010 etwas mehr (22 %), 2012 3 Prozentpunkte weniger (19 %) (Abb. E5-2). Nicht enthalten in diesem Fünftel sind jene 11 % von Ausgebildeten, die zwei Jahre nach Ausbildungsabschluss arbeitslos sind (Tab. E5-1A). Am stärksten von einer nicht niveauadäquaten Tätigkeit betroffen sind im Jahrgang 2012 handwerkliche Berufe (Maler und Tischler 25 %, Berufe der Lebens- und Genussmittelherstellung 21 %) sowie Mechatroniker (21 %); während auf dem anderen Pol des niedrigsten Anteils niveauinadäquater Beschäftigung die Gesundheits- und Körperpflegeberufe liegen, die zwischen 5 und 9 Prozentpunkten unter dem Durchschnitt liegen (Abb. E5-2, Tab. E5-2A).

Da die Berufe unterschiedlich stark geschlechtsspezifischen Besetzungsmustern folgen – gewerblich-technische Berufe schwerpunktmäßig männlich, Gesundheits- und Körperpflegeberufe dominant weiblich konnotiert sind –, ergibt sich im Durchschnitt der Berufe eine deutlich günstigere Situation für die jungen Frauen, was die Niveauadäquanz ihrer Tätigkeit angeht (Tab. E5-11web): Ihr Anteil nicht niveauadäquater Beschäftigung liegt mehr als 5 Prozentpunkte unter dem der Männer. Andere Merkmaldifferenzen erweisen sich als weniger gravierend.

Einkommen nach Berufen

Zwei Jahre nach Ausbildungsabschluss zeigen die Monatsbruttogehälter der Vollzeitbeschäftigten aus dem Abschlussjahrgang 2012 Differenzen nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Ländergruppen und vor allem nach Berufen. Bei einem Durchschnitts-

einkommen aller Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen von 2.285 Euro liegt das Einkommen ausländischer Jugendlicher nur geringfügig (– 2 %) unter dem von deutschen, das von Frauen um 10 % niedriger als das von Männern: Zwischen Ost- und Westdeutschland aber bleibt für diese beruflich qualifizierten jungen Erwachsenen immer noch eine Differenz von fast einem Fünftel (– 18 %) zuungunsten der ostdeutschen Erwerbstätigen (**Tab. E5-3web, E5-14web**).

Die stärksten Einkommensdifferenzen lassen sich zwischen den Berufsgruppen beobachten. In den 16 ausgewählten Berufsgruppen, die über zwei Fünftel der Vollzeitbeschäftigten des Absolventenjahrgangs 2012 zwei Jahre nach Ausbildungsabschluss repräsentieren, sind die wichtigsten Ausbildungsbereiche und unterschiedliche Berufstypen (gewerblich-technische, kaufmännische, pflegerische) vertreten. Die Einkommensunterschiede sind sowohl innerhalb eines Berufs als auch zwischen den Berufen so groß, dass man bei den qualifizierten Ausbildungsberufen nicht von einem einheitlichen Einkommensniveau sprechen kann: Die Standardabweichungen innerhalb eines Berufes zeigen eine große Spannweite der Einkommen, die oft größer ist als die Differenz der Mittelwerte zwischen den Berufen. Die Einkommensdifferenzen machen auch klar, dass die Wertschätzung der jeweiligen Berufe, die alle in etwa die gleiche Ausbildungszeit von drei oder dreieinhalb Jahren erfordern, stark variiert; dies kann für die Attraktivität der Berufe und die Nachwuchsrekrutierung nicht ohne Folgen bleiben: So beträgt die Differenz zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Durchschnittseinkommen (Körperpflege und Industriemechaniker) bei den ausgewählten Berufen 230 %. Die Einkommensdifferenzen lassen sich tendenziell nach Berufsgruppen bündeln: Die Mehrheit der handwerklichen Berufe liegt – zum Teil deutlich – unter dem Durchschnittseinkommen. Noch stärker gilt das für die personenbezogenen Dienstleistungen in der Körperpflege, in Arztpraxen und im Hotel- und Gastgewerbe. Weit über dem Durchschnitt liegen die qualifizierten kaufmännischen (Kreditgewerbe) und gewerblich-technischen Berufe (Industriemechaniker/in, Mechatroniker/in) sowie die Gesundheits- und Krankenpflegeberufe (**Abb. E5-5A, Tab. E5-3web**).

Die hier geprüften Arbeitsmarktergebnisse der Ausbildung – Erwerbsstatus, Ausbildungsadäquanz und Einkommen – stehen bei der Mehrheit der Berufe in einem inneren Zusammenhang, sodass es sowohl zu positiven als auch zu negativen Kumulationseffekten kommt. Positive Kumulationseffekte, in denen alle drei Resultate überdurchschnittlich günstig ausfallen, lassen sich für einzelne qualifizierte gewerblich-technische Berufe (Industriemechaniker, Mechatroniker), für kaufmännische Berufe des Kredit- und des Speditionswesens sowie für Gesundheits- und Krankenpflege konstatieren. Negativ kumulative Effekte, bei denen alle drei Merkmale unterdurchschnittliche Werte aufweisen, finden sich bei einzelnen handwerklichen Berufen (Lebens- und Genussmittelherstellung, Maler/Tischler, Speisezubereitung) sowie annäherungsweise in den Hotel- und Gastronomieberufen.

Um den Einfluss des Qualifikationsniveaus auf die Einkommenshöhe zu erfassen, wurden die Jahreseinkommen 2014 von Beschäftigten zwischen 30 und unter 35 Jahren in 8 ausgewählten Berufsgruppen auf 4 Qualifikationsstufen – Ausbildungsabschluss, Fortbildungsabschluss, Bachelor, Master/Diplom/Promotion – berechnet (**Abb. E5-3 und Tab. E5-15web**). Im Ergebnis zeigt sich in 5 Berufsgruppen eine klare Abstufung zwischen den Qualifikationsniveaus mit dem niedrigsten Einkommen bei Beschäftigten mit Ausbildungsabschluss und dem höchsten bei Master- bzw. Diplomabsolventinnen und -absolventen. In 3 Berufsgruppen liegen die Einkommen näher beieinander. Die Differenzen dieser beiden Berufstypen lassen sich daraus begründen, dass in den Berufsgruppen, in denen ausbildungsniveauspezifische Status- und Einkommenshierarchien Tradition haben, auch aktuell die Abstufungen greifen. Wo dieses nicht der Fall ist, wie bei den moderneren Berufen in der Digital- und Print-

Einkommensgefälle zwischen West- und Ostdeutschen und zwischen Erwerbstätigen mit und ohne deutsche Staatsbürgerschaft

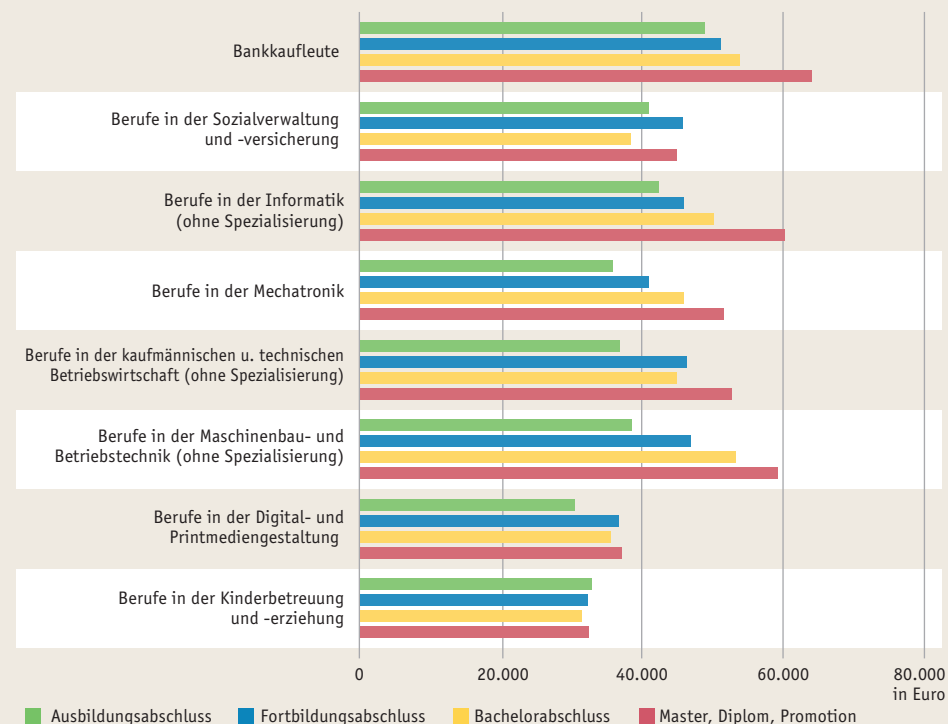
Starke Einkommensdifferenzen innerhalb eines Berufs sowie zwischen Berufsgruppen

Einkommensspitzen: Kreditgewerbe, Gesundheits-/Krankenpflegeberufe, Mechatroniker/in

Positive und negative Kumulationseffekte bei vielen Berufen

Klare Einkommenshierarchie nach Ausbildungsabschlüssen

Abb. E5-3: Jahreseinkommen sozialversicherungspflichtig Beschäftigter* im Alter von 30 bis unter 35 Jahren in ausgewählten Berufsgruppen 2014 nach beruflichem Bildungsabschluss (in Euro)



* Nur Beschäftigte mit Angabe zum beruflichen Abschluss; Fortbildungsabschluss: Meister-, Techniker- oder gleichwertiger Abschluss; Einkommen: Jahresbrutto einschließlich Zulagen in Vollzeitäquivalenten.

Quelle: IAB, Beschäftigtenhistorik (BEH) V.10.0, Berechnung Stüber, IAB

→ Tab. E5-15web

mediengestaltung und den Berufen der Kinderbetreuung⁵ sind die qualifikationsspezifischen Einkommensdifferenzen gering und nicht eindeutig nach Qualifikationsstufen differenziert.

Konkurrenz am ehesten zwischen Fortbildungs- und Bachelorabschluss

Mit Blick auf die aktuelle Debatte über mögliche Konkurrenz zwischen Ausbildungs- und Bachelorabschluss zeigt sich, dass die Konkurrenz bei den 5 traditionellen Berufsgruppen am ehesten zwischen Beschäftigten mit Fortbildungs- und mit Bachelorabschluss liegt. Für alle Berufe allerdings gilt, dass die Standardabweichung in einer Qualifikationsstufe in der Regel größer ist als die Einkommensdifferenz zur nächsthöheren Stufe.

Methodische Erläuterungen

Übernahmequoten

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.

Erwerbsstatus

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 ein Auszubildender seine Ausbildung erfolgreich abschließt. Näherungsweise wurde hier als Absolventin bzw. Absolvent aufgenommen, wer erstmalig mindestens 700 Tage lang als Auszubildender (Personengruppe 102) gemeldet war. Dabei wurden Betriebswechsel und Unterbrechungen von bis zu 14 Tagen zugelassen. Zudem durfte die Person im Jahr des Abschlusses höchstens 27 Jahre alt sein.

⁵ Berufe der Sozialverwaltung und -versicherung fallen aus dem Schema heraus.

Perspektiven

Um die aktuelle Situation in der Berufsausbildung und ihre Probleme zu verstehen, hilft ein Blick auf längerfristige Entwicklungen in Bildung, Ausbildung und auf dem Arbeitsmarkt: Seit etwa einem Jahrzehnt ist ein kontinuierlicher Rückgang des Ausbildungsplatzangebots und der Ausbildungsnachfrage zu beobachten. Der erste Rückgang vollzieht sich weniger linear als der zweite und wird vor allem verursacht von erheblichen Reduzierungen der Angebote im Handwerk und den freien Berufen. Die Rückläufigkeit der Ausbildungsnachfrage ist im Osten der Republik vorrangig durch den demografischen Abschwung bedingt, im Westen eher durch schulstrukturelle Verschiebungen zugunsten höherer Schulabschlüsse. Mit diesem Wandel wird die Berufsausbildung, vor allem die duale, in Zukunft noch stärker als bereits jetzt zu kämpfen haben. Da das berufsfachliche Segment in den beiden nächsten Jahrzehnten nach den Arbeitskräfteprojektionen von BIBB und IAB in der Beschäftigungsstruktur weiterhin dominant sein wird, könnte eine Erosion der Berufsausbildung problematische Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft nach sich ziehen. Sie zu verhindern ist eine zentrale Aufgabe von Politik und Wirtschaft, für deren Bewältigung ein Blick auf die Entwicklungsdynamik der Ausbildungssysteme sinnvoll erscheint.

In der öffentlichen Debatte wird die neue Konstellation von Berufsausbildung und Hochschulstudium, die ihren spektakulärsten Ausdruck darin findet, dass seit 2011 die Zahl der Studienanfänger diejenige der Neuzugänge zum dualen System leicht übersteigt (**Abb. E1-2**), unter Begriffen wie Überakademisierung und „Akademisierungswahn“ verhandelt. In dieser Debatte wird implizit oder explizit ein direkter Zusammenhang zwischen der Abwärtsbewegung in den Neuzugängen zur dualen Berufsausbildung und der Aufwärtsbewegung in den Studienanfängerzahlen angenommen. Die in dieser Annahme unterstellte einfache Kausalität ist unzutreffend, da die Entwicklung in der Berufsausbildung und im Hochschulstudium unterschiedlichen Logiken folgt: Der Abwärtstrend in der Berufsausbildung ist in den letzten zwanzig Jahren vor allem angebotsinduziert, das Ausbildungsplatzangebot blieb über die ganze Zeit deutlich unter der Ausbildungsnachfrage. Im Gegensatz dazu ist der Aufwärtstrend bei den Studienanfängerinnen und -anfängern von der Nachfrage gesteuert, die die Hochschulen u. a. mit NC-Bestimmungen, Überfüllung und

Unklarheit in den (Bachelor-)Studiengängen nicht unbedingt forciert haben.

Wenn man überhaupt einen Zusammenhang konstruieren kann, dann am ehesten über die schulstrukturellen Verschiebungen in der Zusammensetzung von Schulabsolventinnen und -absolventen im Gefolge der Bildungsexpansion. Der Anstieg der Studienberechtigtenzahlen auf über 50 % einer Alterskohorte kann das traditionelle Potenzial der Berufsausbildung von Absolventinnen und Absolventen mit mittlerem, vor allem aber mit Hauptschulabschluss reduziert haben. Es handelt sich hierbei aber nicht um einen Verdrängungswettbewerb, sondern um einen Wechsel in den Bildungsaspirationen und -karrieren der Jugendlichen zugunsten höherer Bildung, der gesellschaftlich gewollt war und ist. Vor allem aber wurde das verbleibende traditionelle Potenzial in den letzten 20 Jahren bis heute in der Berufsausbildung nicht einmal genutzt. Eine viertel Million Jugendliche – mehrheitlich mit maximal Hauptschulabschluss, aber auch mit mittlerem Abschluss – bleiben zunächst im Übergangssystem.

Aber nicht nur das Potenzial im unteren, sondern auch das im oberen Qualifikationsbereich wird unzulänglich genutzt. Gerade in den kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen, die auch von Studienberechtigten nachgefragt werden, bleibt das betriebliche Ausbildungsplatzangebot bis heute deutlich unter der Nachfrage.

Angesichts der in Zukunft vor allem in Westdeutschland wegen des demografischen Abschwungs zu erwartenden rückläufigen Schulabsolventenzahlen erscheinen drei Perspektiven zur Stabilisierung des dualen Berufsbildungssystems überlegenswert:

Die erste zielt auf eine institutionelle Verknüpfung von Berufsausbildung und Hochschulbildung, die wechselseitige Durchlässigkeit und curriculare Verknüpfung garantiert, indem die Lehr- und Ausbildungsprozesse identischen Regulationen unterliegen. Dieser „großen Lösung“ steht entgegen, dass heute die beiden Ausbildungssektoren unterschiedlichen institutionellen Ordnungen folgen, die sich in der politischen Steuerung und den Prinzipien der Curriculum-Konstruktion äußern. Es ist nicht absehbar, dass dieses institutionelle Schisma aufgelöst wird.

Die zweite und dritte Perspektive richten sich auf die Ausbildungsunternehmen: die stärkere Werbung um Studienberechtigte auf der einen und die conse-

quente Einbeziehung der Jugendlichen aus dem unteren Qualifikationsspektrum auf der anderen Seite; von letzteren bedürfen viele besonderer Förderung und zu ihnen werden zunehmend Jugendliche mit Migrationshintergrund, auch Asyl- und Schutzsuchende gezählt. Bisher sind die Unternehmen beide Wege allenfalls halbherzig gegangen. Ob sie bei der Rekrutierung von Studienberechtigten für die duale Ausbildung in Zukunft erfolgreicher und gegenüber dem Hochschulstudium besser wettbewerbsfähig sein werden, erscheint angesichts der bisherigen Entwicklung zweifelhaft.

Beim zweiten Weg, der konsequenteren Erschließung des Potenzials im unteren Qualifikationsspektrum, haben die Betriebe bisher eher auf der Ausbildungsfähigkeit als Zugangsvoraussetzung insistiert, als sich aktiv an deren Herstellung im Rahmen der betrieblichen Ausbildung zu beteiligen.

Eine zusätzliche Einschränkung personal- und ausbildungspolitischer Flexibilität liegt in der sehr starken Segmentation der Berufe nach Vorbildungsniveau. Wodurch immer die starre Segmentation bedingt ist, mehr durch die steigenden Qualifikationsanforderungen der Arbeit oder durch das breite Angebot an höher qualifizierten Schulabsolventinnen und -absolventen: Eine stärkere Öffnung der oberen Berufsbildungssegmente für Jugendliche aus dem unteren Qualifikationssegment erscheint aus ökonomischen und sozialen Gründen als unabweisbar. Da diese Öffnung kaum durch ein Absenken der Qualifikationsanforderungen der Arbeit realistisch und wünschenswert ist, erscheint eine Anhebung der kognitiven Kompetenzen der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss eher Erfolg versprechend. Dabei muss die Anhebung nicht für den Beginn einer Ausbildung Voraussetzung sein; sie kann auch noch in der Ausbildung erfolgen. Dies allerdings setzt voraus, dass sich die Betriebe auch verstärkt zu einem allgemeinen Bildungsauftrag in der Berufsbildung bekennen.

Die starken regionalen Disparitäten in den Angebots-Nachfrage-Relationen der dualen Ausbildung setzen das Problem der Funktionsfähigkeit der Marktsteuerung in der dualen Ausbildung jetzt auch aus ökonomischen Gründen auf die Tagesordnung. In den frühen 2000er-Jahren mit den extremen Nachfrageüberhängen hatten die Funktionsmängel der Marktsteuerung vor allem sozial problematische Folgen des Ausschlusses großer Teile von Jugendlichen von einer Ausbildung, aber keine unmittelbar sichtbaren negativen ökonomischen Wachstumsfolgen (sofern man die Brachlegung von qualifikatorischen Potenzialen

unberücksichtigt lässt). Die aktuelle Situation bedeutet sowohl eine Fortdauer der sozialen Probleme in einem Teil der Länder als auch die Gefährdung ökonomischen Wachstums durch Unterversorgung der Unternehmen mit Qualifikationen in einem anderen Teil. Könnte man von unbegrenzter Arbeitskräftemobilität oder auch Verlagerungsmöglichkeiten von Betrieben ausgehen, ließen sich vielleicht beide Problemkonstellationen entschärfen. Da beides nicht gegeben ist, bleibt ein bundesweites Passungsproblem, das starke regionale soziale Disparitäten in den Ausbildungs- und Lebensgestaltungsmöglichkeiten nach sich zieht. In der ausbildungspolitischen Diskussion äußert sich diese Konstellation darin, dass gleichzeitig von ausbildungsbedingtem (mangels Besetzung von Ausbildungsstellen) Fachkräftemangel und von Unterangebot von Ausbildungsangeboten gesprochen wird und werden muss.

Um die Attraktivität der Berufsausbildung zu steigern, sind auch die starken Disparitäten in Einkommen und Arbeitsmarktintegration zwischen Berufen und Regionen kritisch zu betrachten, vor allem in den östlichen Bundesländern. In ihnen liegen aktuell mehrheitlich über oder um pari liegende Angebots-Nachfrage-Relationen in der dualen Ausbildung vor. Dennoch bestehen für die Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen überdurchschnittlich hohe Arbeitslosigkeitsrisiken nach Ausbildungsabschluss, die sich auf die Attraktivität der Berufsausbildung auswirken dürften.

Die Analyse der Einkommen nach unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen – Berufsausbildung, Fortbildungsabschluss, Bachelor, Diplom/Master – in den gleichen Berufsgruppen zeigt in der Regel eine klare Hierarchisierung zugunsten der Hochschulabschlüsse. Da Einkommen immer auch gesellschaftliche Wertschätzung von Berufen und Ausbildungsabschlüssen ausdrückt, erscheint eine Aufwertung der beruflichen Abschlüsse ein Weg zur Erhöhung der Attraktivität der Ausbildungsberufe.

Dies gilt umso mehr, als positive und negative Arbeitsmarktergebnisse zumeist kumulativ auftreten. Die Feststellung positiver oder negativer Kumulationseffekte bei den Arbeitsmarktergebnissen sagt nichts über die Ausbildungsqualität im Sinne der Vermittlung von Kompetenzen und Fertigkeiten in den entsprechenden Berufen aus, sondern nur über die Verwertungsqualität des Abschlusszertifikats am Arbeitsmarkt. Für Ausbildungsentscheidungen von Jugendlichen könnte Letztere aber bedeutsamer sein als die pädagogische Qualität einer Ausbildung.

Die Hochschulen in Deutschland haben in den letzten Jahren eine erneute Expansion erfahren. Wieder überstieg im Jahr 2014 die Studienanfängerzahl die der Neuverträge in der dualen Ausbildung (vgl. **E1**), auch wenn bei diesem Vergleich die hohe Zahl internationaler Studierender zu berücksichtigen ist. Hochschule und Studium sind ein der betrieblichen Bildung vergleichbar starkes Segment der beruflichen Qualifizierung in Deutschland geworden. Diese Entwicklung könnte, wenn sie anhält, nicht nur einen „Umbruch in der deutschen Berufsbildungsgeschichte“ (vgl. **E**), sondern auch in der Hochschulgeschichte darstellen und zu einem tief greifenden Funktionswandel des Hochschulsystems führen. Die öffentliche Debatte über eine zu starke „Akademisierung“ weist darauf hin.

Dieser Wandel wird voraussichtlich einen erheblichen Veränderungsdruck auf das Hochschulsystem ausüben, dessen Richtung bislang nur in Ansätzen erkennbar ist. Am Rande des Hochschulsystems entstehen neue Einrichtungen und Verbünde, die sich auf die Nachfrage nach praxisnaher beruflicher Qualifizierung durch ein Studium spezialisieren (**F1**). Neben vorrangig beruflich qualifizierenden Hochschulen mit geringem Forschungsbezug stehen primär wissenschaftsorientierte Einrichtungen. Damit ist die Frage verbunden, wie sich der Ausbildungsauftrag der Hochschulen, insbesondere das Verhältnis von Wissenschaftsorientierung und beruflicher Qualifizierung, mit der stark wachsenden Beteiligung an akademischer Bildung verändern wird. Die Grenze zwischen beruflicher und akademischer Bildung wird fließend, der Druck, neue Ausbildungsstrukturen jenseits herkömmlicher institutioneller Trennungslinien zu etablieren, wird zunehmen. Offen bleibt zurzeit, ob bzw. in welchem Maß die expansive Beteiligung an akademischer Bildung (**F2**) zukünftig zu Aufnahme Problemen auf dem akademischen Arbeitsmarkt führt (**F4**).

Die anhaltend hohe Studiennachfrage bildet – im Kontext weiterer hochschul- und wissenschaftspolitischer Entwicklungen wie des Hochschulpakts, des Qualitätspakts Lehre oder der Exzellenzinitiative – einen ersten wichtigen Bezugspunkt für das Kapitel (**F2**). Darüber hinaus liegen die Schwerpunkte bei der Darstellung der institutionellen Entwicklungstendenzen im Hochschulbereich (**F1**), den Folgen für den Verlauf und die Qualität des Studiums (**F3**) sowie dem internationalen Vergleich (**F5**). Auch die Studienabschlüsse und der berufliche Verbleib der Absolventinnen und Absolventen werden wie in den vorangegangenen Bildungsberichten aufgegriffen (**F4**).

Zweitens enthält dieses Kapitel Informationen zum Schwerpunktthema Migration und Bildung. Mit diesem Thema sind im Hochschulbereich zwei unterschiedliche Diskurse verbunden. Die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund, die das deutsche Schulsystem absolviert und dort ihre Studienberechtigung erworben haben, wird im Hochschulsystem primär unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit thematisiert. Die hohe Nachfrage internationaler Studierender nach einem Studium in Deutschland (**F2**) steht dagegen primär im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen. Beiden Gruppen gemeinsam ist, dass ihre Beteiligung an der Hochschulbildung verstärkt unter dem Aspekt des Fachkräftebedarfs gesehen wird.

Ein neuer Indikator (**F5**) richtet – drittens – die Aufmerksamkeit darauf, dass die Hochschule der am weitesten internationalisierte Bereich innerhalb des Bildungssystems ist. Zugleich besteht ein wachsendes Interesse am internationalen Vergleich von Hochschulsystemen. Oft dienen die Entwicklungen in anderen Staaten als Referenzpunkte für die deutsche Reformdebatte. Die internationale Dimension der Hochschulbildung bekommt daher in diesem Bildungsbericht einen eigenen Ort. Bei internationalen Vergleichen sind jedoch die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems zu berücksichtigen.

Studienangebot

Im deutschen Hochschulsystem zeichnen sich deutliche strukturelle Veränderungen ab. Neben dem starken Wandel in der Beteiligung an Hochschulbildung (**F2**) gilt dies für die Struktur des Hochschulsystems, insbesondere die Zahl und die Trägerschaft der Hochschulen, und für das Studienangebot. Der Indikator schließt an einen im Bildungsbericht 2014 neu aufgenommenen Indikator an und dokumentiert die wachsende Diversifizierung innerhalb des deutschen Hochschulsystems mit fließenden Grenzen zur beruflichen Bildung. Die Vielfalt und Unübersichtlichkeit des Studienangebots und der Studienformen bedeutet für Studieninteressierte, dass die Studienwahl zu einer schwierigen Entscheidung wird.

Hochschulen in Deutschland

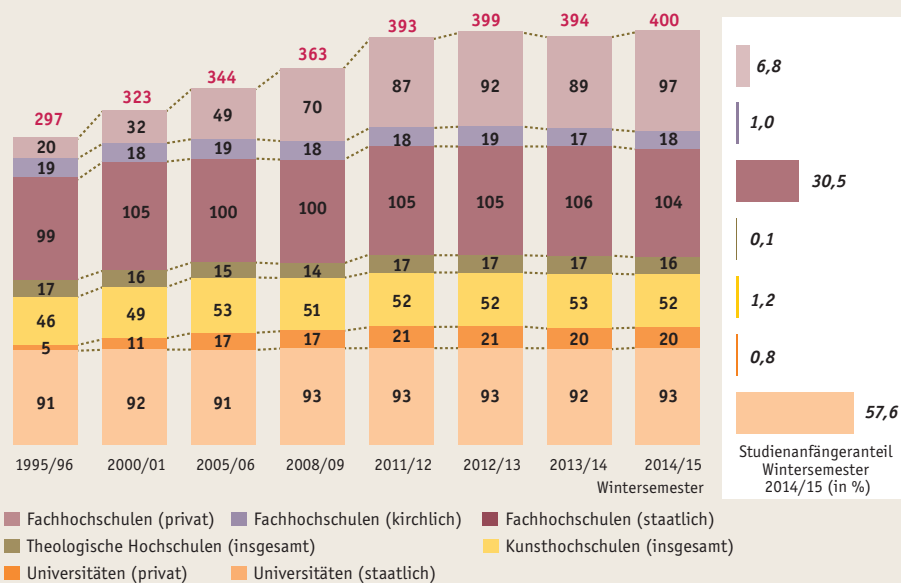
Die Zahl der Hochschulen ^M hat sich nach einem starken Wachstum in den letzten Jahren nur noch wenig verändert und liegt bei 400. Der starke Zuwachs in den Studierendenzahlen ist also primär durch Erweiterung vorhandener Standorte aufgefangen worden (vgl. **B1**). Zwar ist die Zahl der Hochschulen in privater Trägerschaft ^M, vor allem bei den Fachhochschulen, gestiegen (**Abb. F1-1, Tab. F1-3web**). Es haben sich jedoch nur 8 % aller Studienanfängerinnen und -anfänger für eine Hochschule in privater Trägerschaft entschieden. Dieser Anteil hat sich in den letzten zehn Jahren annähernd verdoppelt (**Tab. F1-1A**). Die privaten Hochschulen wenden sich teilweise gezielt an Berufstätige, indem sie viele Studiengänge als Fernstudium oder berufsbegleitendes Studium anbieten (**Tab. F1-4web**).

Die Bedeutung der Hochschulen in privater Trägerschaft, gemessen am Anteil der Studierenden, unterscheidet sich in den Ländern sehr stark (**Tab. F1-5web**). Insbesondere Fernfachhochschulen tragen zu diesen Unterschieden bei. Staatliche und private Hochschulen gehen in der Lehre auch neue Kooperationsformen mit nicht

Weiter steigende
Zahl privater Hoch-
schulen – Studien-
anfängeranteil
ebenfalls leicht
steigend

Private Hochschulen
in einigen Ländern
stark vertreten

Abb. F1-1: Zahl der Hochschulen* nach Hochschulart und Trägerschaft, Wintersemester 1995/96 bis 2014/15, und Studienanfängeranteil nach Hochschulart 2014/15



* Ohne Verwaltungsfachhochschulen; Hochschulen mit mehreren Standorten werden – im Unterschied zu **B1** – nur einmal gezählt.

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

→ **Tab. F1-3web**

akademischen Qualifizierungseinrichtungen ein, sodass am Rande des Hochschulsystems Diffusionsprozesse beobachtet werden können, die nicht nur durch hybride Formen des Studiums (z.B. beim dualen Studium), sondern auch durch Auslagerung der Lehre in nicht hochschulische Einrichtungen („Franchising“) entstehen.

Angebot an Studiengängen

Der im Bildungsbericht 2014 festgestellte Trend zur Ausdifferenzierung des Studienangebots^M hält weiterhin an; Studieninteressierte sind mit einer unübersichtlichen Vielfalt an Studiengängen konfrontiert. Insgesamt boten die Hochschulen in Deutschland im Februar 2016 etwa 18.300 Studiengänge an, das sind etwa 7.000 mehr als im Sommersemester 2005 (**Tab. F1-2A**). Darunter befinden sich etwa 9.900 im grundständigen und 8.400 im weiterführenden Studium (**Tab. F1-6web**). Die große Zahl der Studiengänge kommt zum einen dadurch zustande, dass jeder Bachelor- und Masterstudiengang an jeder Hochschule gezählt wird. Zum anderen hat auch der Spezialisierungsgrad der Studiengänge sowohl auf der Bachelor- wie auf der Masterstufe zugenommen. Weiterbildende Masterstudiengänge, die überwiegend an Fachhochschulen angeboten werden, machen weiterhin nur einen kleinen Anteil aus und konzentrieren sich auf wenige Fachrichtungen, vor allem die Wirtschafts-, Ingenieur- und Gesundheitswissenschaften (**Tab. F1-6web**).

Nur wenige
weiterbildende
Masterstudiengänge

Der Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge ist gegenüber den Vorjahren leicht gesunken. Im grundständigen Studium sind aktuell 45 % der Studiengänge zulassungsbeschränkt, wobei es große Länderunterschiede gibt (**Abb. F1-2A, Tab. F1-7web**). Insbesondere in den ostdeutschen Flächenländern sind viele Studiengänge ohne Zulassungsbeschränkung zugänglich. Die West-Ost-Wanderung von Studienanfängerinnen und -anfängern (**F2**) hängt auch damit zusammen. Etwa zwei Drittel aller Masterstudiengänge werden ohne örtliche Zulassungsbeschränkung angeboten (**Tab. F1-8web**). Ein Kapazitätsengpass zeichnet sich hier nicht ab; darauf deutet auch die anhaltend hohe Übergangsquote vom Bachelor- in das Masterstudium hin (**F4**).

Mehr als die Hälfte der
Studiengänge ohne
Zulassungsbeschrän-
kung, bei großen
Länderunterschieden

Flexible Studienformen, duales Studium

Studienformen, die zeitliche und räumliche Flexibilität ermöglichen und sich als berufsbegleitendes oder Fernstudium mit einer Berufstätigkeit verbinden lassen, sind in den letzten Jahren vermehrt angeboten worden, insbesondere an den privaten Fachhochschulen (**Tab. F1-4web**). Knapp 5 % der Studienanfängerinnen und -anfänger entfielen 2014 auf einen Fernstudiengang, wobei die Mehrheit an einer privaten Hochschule eingeschrieben ist (**Tab. F1-9web**). Duale Studiengänge^M, deren Zahl in den letzten Jahren zugenommen hat, werden überwiegend an Fachhochschulen angeboten (**Tab. F1-4web**). 2014 nahmen 5 % der Studienanfängerinnen und -anfänger ein duales Studium auf (**Tab. F1-10web**).

Duales Studium
überwiegend an
Fachhochschulen

Methodische Erläuterungen

Zahl der Hochschulen

Hochschulen mit mehreren Standorten werden hier, anders als im Indikator **B1**, nur einmal gezählt.

Träger der Hochschulen

Hochschulen sind entweder in öffentlicher oder freier Trägerschaft. Bei den freien Trägern werden kirchliche und private Träger unterschieden.

Studienangebot im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Der Hochschulkompass ist in erster Linie ein Informationsangebot für Studierende, das die Hochschulrek-

torenkonferenz (HRK) im Internet bereitstellt (www.hochschulkompass.de). Der Datenbestand bietet darüber hinaus einen Überblick über das Studienangebot in Deutschland. Alle Studiengänge der teilnehmenden Hochschulen sind erfasst und werden einzeln gezählt, wobei durch Mehrfachzuordnung auch Doppelzählungen vorkommen.

Duale Studiengänge/Duales Studium

Das duale Studium kombiniert einen Studiengang mit einer beruflichen Ausbildung oder wiederkehrenden Praxisphasen, deren Umfang über ein Praxissemester hinausgehen.

Hochschulzugang und Studienaufnahme

Drei Entwicklungen werden in diesem Indikator aufgegriffen. Erstens führt die anhaltende Bildungsexpansion dazu, dass die Auslastung der Hochschulen voraussichtlich auch in den nächsten Jahren eine zentrale Herausforderung für die Hochschulen in Deutschland bleibt – trotz eines demografisch bedingten Rückgangs der Studienanfängerzahlen. Zweitens wird diese Entwicklung verstärkt durch die hohe und seit Jahren steigende Nachfrage internationaler Studierender. Drittens verbindet eine nicht geringe Zahl von Studierenden in ihrer Bildungsbiografie in unterschiedlichen Formen Berufsausbildung und akademisches Studium.

Studienberechtigte und Übergänge in die Hochschule

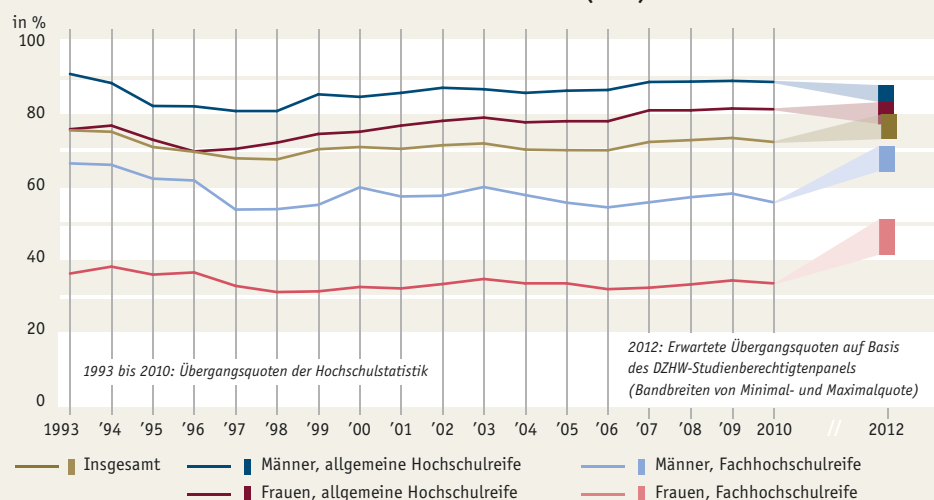
2014 haben 435.000 junge Menschen die Schule mit einer Studienberechtigung verlassen; 2012 waren es noch mehr als 500.000 (**Tab. F2-1A**). Dieser Rückgang ist (neben einer veränderten statistischen Erfassung^M) primär auf die demografische Entwicklung zurückzuführen. Weiterhin wählt jedoch die Mehrzahl der Jugendlichen einen schulischen Bildungsgang, der zu einer Studienberechtigung führt (vgl. **D7**). Die Studienberechtigtenquote^M bleibt bei über 50 %; sie ist bei den Frauen mit 58 % deutlich höher als bei den Männern (48 %, **Tab. F2-1A**). Frauen beginnen jedoch anschließend seltener ein Studium (**Abb. F2-1, Tab. F2-6web**). Insgesamt verzichtete in den letzten Jahren etwa jede/r vierte Studienberechtigte auf eine Studienaufnahme (**Abb. F2-1, Tab. F2-6web**).

Fast die Hälfte der Studienberechtigten beginnt bereits im Jahr des Schulabschlusses mit dem Studium, Männer häufiger als Frauen (**Tab. F2-7web**). Etwa ein Drittel, Männer ebenso häufig wie Frauen, nimmt vor dem Studium an einem Freiwilligendienst teil (vgl. **D5**). Zulassungsbeschränkungen tragen bei etwa jeder und jedem fünften Studienberechtigten zur verzögerten Studienaufnahme bei (**Tab. F2-8web**). Studienberechtigtenbefragungen zeigen außerdem, dass die beim Schulabschluss getroffenen (Aus-)Bildungsentscheidungen in den ersten Jahren oft revidiert werden,

Frauen mit höherer
Studienberechtigten-
quote, aber
niedrigerer Über-
gangsquote

Männer inzwischen
mehrheitlich mit
sofortigem Übergang
ins Studium

Abb. F2-1: Übergangsquoten^M studienberechtigter Schulabsolventinnen und -absolventen 1993 bis 2012* nach Art der Hochschulreife (in %)



* Die Angaben für 2012 beruhen auf der Befragung von Studienberechtigten ein halbes Jahr nach Schulabschluss (DZHW-Studienberechtigtenpanel, ohne schulischen Teil der Fachhochschulreife). Daten aus neueren Studienberechtigtenbefragungen liegen nicht vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; DZHW-Studienberechtigtenpanel → **Tab. F2-6web**

keineswegs nur durch einen Studienabbruch (vgl. F4 im Bildungsbericht 2014), sondern auch zugunsten einer späteren Studienaufnahme (**Tab. F2-9web**).

Wie in früheren Bildungsberichten schon mehrfach dargestellt, beeinflusst die soziale Herkunft die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, erheblich (**Abb. F2-5web**). Obgleich wesentliche soziale Filterungsprozesse bereits in der Schullaufbahn erfolgen, zeigen Studienberechtigte aus einem nicht akademischen Elternhaus bei gleicher Schulleistung eine geringere Studierneigung (**Tab. F2-10web**). Trotz der Studienförderung durch das BAföG spielen finanzielle Gründe eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung gegen ein Studium (**Tab. F2-11web**).

Soziale Herkunftseinflüsse beim Übergang auch langfristig erkennbar

Studienanfängerinnen und -anfänger^M

Die Studienanfängerzahl liegt 2015 mit über einer halben Million wieder sehr hoch (**Tab. F2-2A**). Sie übertraf damit erneut die Zahl der Neuzugänge in die betriebliche Berufsausbildung (vgl. **Abb. E1-6A**). Seit 2011 übersteigt die Studienanfängerquote die von Bund und Ländern angestrebte Zielmarke von 40 % weit, auch wenn der G8-Effekt und die große Zahl internationaler Studierender berücksichtigt werden (**Tab. F2-2A**).

Studienanfängerquote deutlich über der Zielmarke von 40 %

In den ost- und westdeutschen Flächenländern bleibt die Anfängerzahl beinahe unverändert, während sie in den Stadtstaaten etwas ansteigt (**Tab. F2-12web**). Die Zahl derjenigen, die im Wintersemester 2014/15 von Westdeutschland an eine Hochschule in Ostdeutschland wandern (12.800), übersteigt die der von Ost nach West Wandern (7.400, **Tab. F2-13web**). Vor einigen Jahren war das Verhältnis noch umgekehrt. Die Entscheidung für eine ostdeutsche Hochschule entlastet nicht nur die Hochschulen in Westdeutschland, sondern trägt auch dazu bei, die wegen des demografischen Wandels in Ostdeutschland zurückgehende Studiennachfrage auszugleichen.

West-Ost-Wanderung der Studienanfängerinnen und -anfänger entlastet Hochschulen

Der Studienanfängeranteil, der ein Fachhochschulstudium aufnimmt, ist in den letzten Jahren weiter angestiegen und liegt 2015 bei 42 % (**Tab. F2-14web**). Das in den letzten Jahren ausgebaut (F1) und stärker praxisbezogene Studium an den Fachhochschulen trifft somit auf ein hohes Interesse. Die angestrebten Umverteilungseffekte – zugunsten der Fachhochschulen und zugunsten der Ost-Hochschulen – sind also eingetreten.

Steigender Studienanfängeranteil an Fachhochschulen

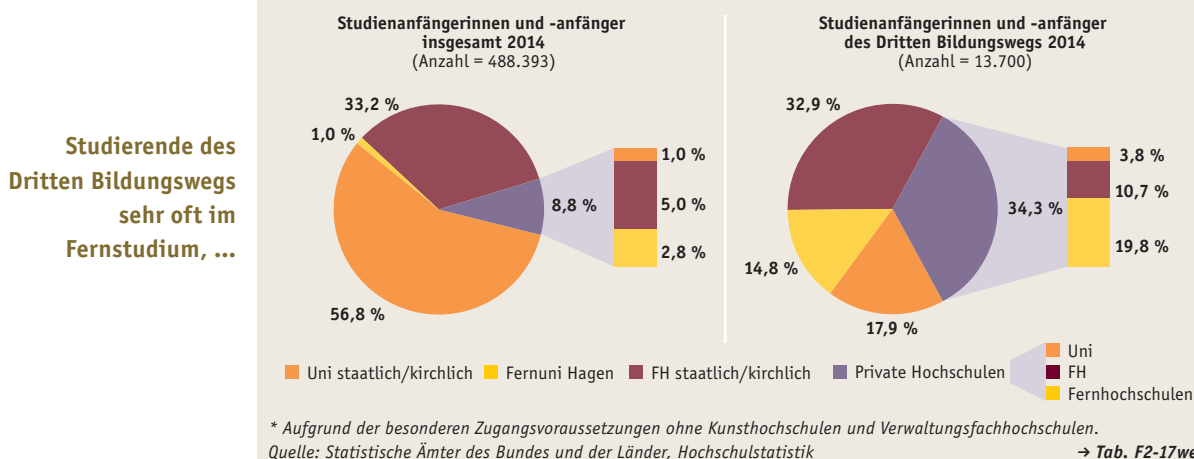
In den letzten Jahren gelangen aus den Schulen in Deutschland vermehrt jüngere Studienberechtigte an die Hochschulen. Das mittlere Alter (Median) liegt bei 19,7 Jahren. Die unter 18-Jährigen bilden mit 0,7 % jedoch weiterhin eine sehr kleine Gruppe. Der Anteil derjenigen, die erst mit 25 Jahren oder später das Studium beginnen, ist stabil bei etwa 13 % geblieben (**Tab. F2-15web**).

Bei der Studienfachwahl gab es in den letzten beiden Jahren kaum Veränderungen. Im 10-Jahres-Vergleich sind ein um etwa 4 Prozentpunkte gesunkener Anteil der Geisteswissenschaften und ein um 2½ Prozentpunkte gestiegener Anteil der Ingenieurwissenschaften zu beobachten (**Tab. F2-3A, Abb. F4-5web**).

Studienaufnahme mit beruflicher Qualifikation

Etwa ein Fünftel der Studienanfängerinnen und Studienanfänger kann bei der Studienaufnahme bereits einen Berufsabschluss vorweisen (vgl. Tab. F2-19web im Bildungsbericht 2014). Der Weg der Doppelqualifizierung – nach dem Erwerb der Hochschulreife erst eine Berufsausbildung und dann ein Hochschulstudium – wird allerdings nur noch von 3 % der Studienberechtigten besritten (**Tab. F2-16web**). Immer häufiger wird eine Studienberechtigung zeitgleich mit oder nach einer Berufsausbildung erworben. Wenn Studienberechtigte bereits zum Zeitpunkt des Erwerbs der Studienberechtigung über eine berufliche Qualifikation verfügen, besteht häufig eine hohe Affinität zwischen der beruflichen und akademischen Fachrichtung (vgl. F2 im Bildungsbericht 2014).

Abb. F2-2: Verteilung der Studienanfängerinnen und -anfänger* des Dritten Bildungswegs und insgesamt auf Hochschularten 2014 (in %)



Als ein wichtiges Maß für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gilt in den letzten Jahren der Anteil der Studierenden, die mit einer beruflichen Qualifikation, aber ohne eine schulische Studienberechtigung an die Hochschulen gelangen, der sogenannte Dritte Bildungsweg^M. Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger des Dritten Bildungswegs ist mit gegenwärtig 3,5 % zwar gestiegen, aber auf niedrigem Niveau (Tab. F2-4A). In der Wahl der Hochschule unterscheiden sie sich stark von den übrigen Studierenden (Abb. F2-2, Tab. F2-17web). Da sie häufiger berufstätig sind und in höherem Maße familiäre Verpflichtungen haben als andere Studierende (Tab. F2-18web), suchen sie im Fernstudium und an privaten Hochschulen Studienangebote, die mit ihrer Lebenssituation besser vereinbar sind als das vorherrschende Modell des Vollzeit-/Präsenzstudiums. Vereinbarkeitsprobleme tragen aber auch dazu bei, dass die Schwundquote in dieser Gruppe höher liegt (Tab. F2-19web). Die Möglichkeit, ein Studium ohne schulische Studienberechtigung aufzunehmen, trägt zur sozialen Öffnung der Hochschulen bei (Abb. F2-4A).

Internationale Studierende

In erheblichem Maß tragen Studierende aus dem Ausland zu den hohen Studienanfängerzahlen bei. Sie sind gezielt in das deutsche Hochschulsystem eingewandert und verbinden damit oft eine Bleibeperspektive (vgl. H1, F4). Die Zahl der neu eingeschriebenen internationalen Studierenden ist seit 2009 von ca. 61.000 auf mehr als 85.000 gestiegen. 2014 erreichte ihr Anfängeranteil mit 18 % einen neuen Höchstwert (Tab. F2-5A). Er variiert stark zwischen den Ländern (Tab. F2-20web).

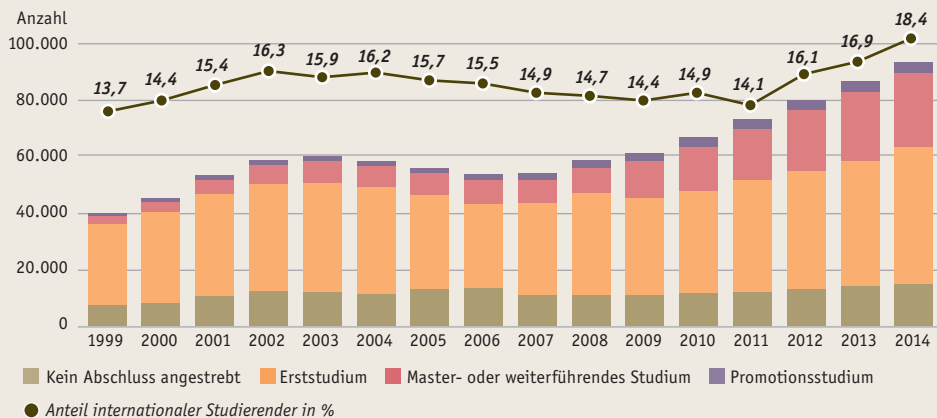
Die internationalen Studierenden kommen mit sehr unterschiedlichen Bildungszielen und für verschiedene Ausbildungssequenzen nach Deutschland (Abb. F2-3). Einige verbringen hier nur einen Teil ihres Studiums, z.B. im ERASMUS-Programm. Die größte Gruppe schreibt sich für ein Erststudium ein. Stark gewachsen ist die Gruppe der internationalen Studierenden in weiterführenden und Masterstudiengängen sowie mit dem Ziel der Promotion. Offensichtlich ist die Attraktivität eines Studiums in Deutschland deutlich gestiegen, wozu auch die Vergleichbarkeit der Abschlüsse beigetragen hat. Bei der Entscheidung für ein Studium in Deutschland stehen außerdem die Gebührenfreiheit sowie arbeitsmarktbezogene Gründe im Vordergrund (Tab. F2-21web).

Bei der regionalen Herkunft der Studierenden zeichnen sich Verschiebungen ab. Weniger als die Hälfte kam 2014 aus Europa; im Jahr 2000 lag dieser Anteil noch bei fast

... das sich mit ihren beruflichen und familiären Verpflichtungen besser vereinbaren lässt

Großes Interesse an Zuwanderung in das deutsche Hochschulwesen

Viele internationale Studierende in Master und Promotion

Abb. F2-3: Internationale Studierende 1999 bis 2014 nach Art des angestrebten Abschlusses

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F2-5A

zwei Dritteln (Tab. F2-22web). Ein wachsender Anteil kommt aus Asien (Tab. F2-22web, Tab. F2-23web). Diese Studierenden befinden sich überdurchschnittlich häufig in einem weiterführenden Studium oder einer Promotion, während die europäischen Studierenden häufiger für das Erststudium nach Deutschland kommen.

Internationale Studierende entscheiden sich häufiger für Studiengänge aus den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Kunst (Tab. F2-24web). Insbesondere die Kunst- und Musikhochschulen in Deutschland ziehen viele ausländische Studierende an (vgl. dazu auch den Bildungsbericht 2012, S. 194). Studierende im weiterführenden Studium und der Promotion sind überwiegend in den Ingenieur- und Naturwissenschaften eingeschrieben.

Weniger internationale Studierende aus Europa, dagegen mehr aus Asien

Internationale Studierende vorwiegend in Kunst, Musik, Ingenieur- und Naturwissenschaften

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. Korrigierte Werte werden für die Vorjahre nicht berechnet.

Studienberechtigtenquote

Diese Quote misst den Anteil der Studienberechtigten eines Schuljahrgangs an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Die Quoten für die einzelnen Altersjahrgänge werden zur Studienberechtigtenquote aufsummiert (Quotensummenverfahren).

Übergangsquote in die Hochschule

Die Übergangsquote in die Hochschule bezeichnet den Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium aufnehmen, unabhängig vom Zeitpunkt der Studienaufnahme und dem erfolgreichen Studienabschluss. Aufgrund des eventuell verzögert aufgenommenen Studiums werden hochschulstatistische Daten für einige zurückliegende Jahrgänge verwendet; für aktuelle Jahrgänge wird auf Befragungsdaten (DZHW-Studienberechtigtenpanel) zurückgegriffen. Zu den Details der Verfahren vgl. die Methodischen Erläuterungen zu F1 im Bildungsbericht 2012 sowie die Anmerkungen zu Tab. F2-6web.

Studienanfängerinnen und Studienanfänger

Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich alle Angaben auf Studierende im 1. Hochschulsesemester.

Studienanfängerquote

Die Studienanfängerquote gibt Auskunft über den Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsesemester an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Die Quoten für die einzelnen Altersjahrgänge werden zur Studienanfängerquote aufsummiert.

Dritter Bildungsweg

Zugang zur Hochschule über Begabtenprüfung, über die Anerkennung beruflich erworbener Qualifikationen oder eine Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister-, Technikerprüfung).

Internationale Studierende, Bildungsausländer/ Bildungsinländer

Studienanfängerinnen und -anfänger, Studierende bzw. Absolvierenden 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 Bildungsinländer, aber auch Deutsche mit einer Zuwanderungsbiografie sein.

Studienverlauf

Dieser Indikator führt eine zentrale Kennzahl fort: die Entwicklung der Studiendauer. Damit wird zum einen angesprochen, inwieweit die stark angestiegene Studiennachfrage mit veränderten Studienverläufen einhergeht. Zum anderen geht es um die Frage, in welchem Umfang das mit der Studienstrukturreform verbundene Ziel erreicht wurde, die Effektivität des Studiums zu erhöhen. Die Kennzahlen zur Studiendauer werden ergänzt durch Informationen zu den Einschätzungen der Studierenden zu ihren Studienbedingungen sowie zu Merkmalen des Studienverlaufs. Dafür werden Daten des Studienqualitätsmonitors herangezogen. Zum Studienabbruch, einer in früheren Bildungsberichten an dieser Stelle ebenfalls herangezogenen wichtigen Kennzahl zur Effektivität des Studiums, liegen derzeit keine neuen Daten vor.

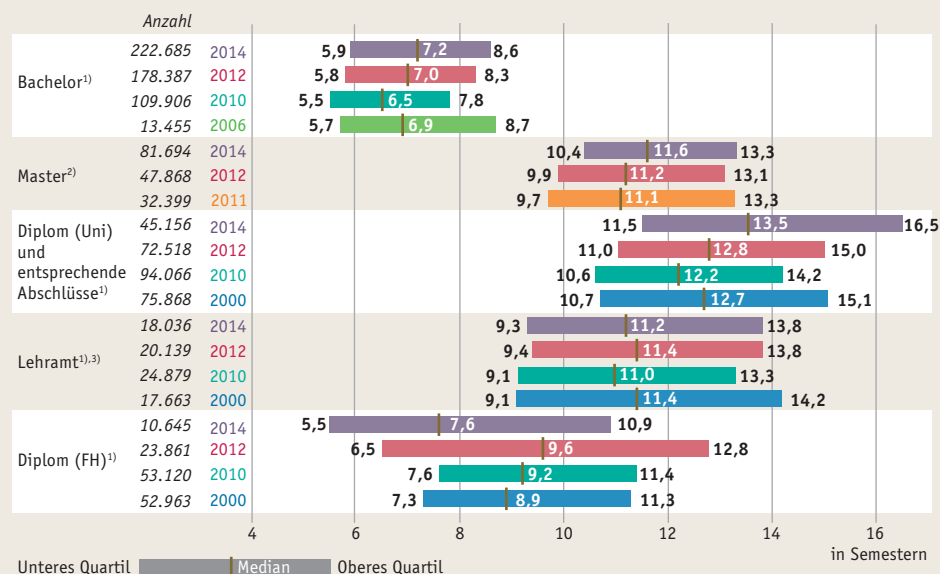
Studiendauer

**Fortgesetzter Trend
zu leicht höherer
Studiendauer**

**Gesamtstudiendauer
des Masterstudiums
unter früheren
Diplomstudiengängen**

Nach dem Übergang auf die zweistufige Studienstruktur erwerben die Absolventinnen und Absolventen ihren ersten Abschluss wie beabsichtigt deutlich schneller als zuvor. Allerdings hat die mittlere Gesamtstudiendauer^M im Bachelorstudium seit 2010 um 0,7 Semester auf nunmehr 7,2 Semester zugenommen (Abb. F3-1, Tab. F3-1A). An den Universitäten liegt sie trotz der dort durchschnittlich kürzeren Regelstudienzeit (Tab. F1-11web) inzwischen leicht über der an Fachhochschulen (Tab. F3-2web). An den Fachhochschulen hat sich die Studiendauer bis zum Bachelorabschluss gegenüber dem früheren FH-Diplom um fast 2 Semester verringert. Aufgrund der hohen Übergangsquote in das Masterstudium (F4) ist das Studium für viele jedoch erst nach der zweiten Studienphase (Master) beendet. Die Gesamtstudiendauer von Bachelor- und Masterstudium ist derzeit noch um etwa ein Semester kürzer als die früheren Diplom- und Magisterstudiengänge.

Abb. F3-1: Gesamtstudiendauer 2000 bis 2014 nach Abschlussarten (in Semestern, Median und Quartile^M)



1) Erstabschluss.

2) Gesamtstudiendauer einschließlich der ersten Studienphase. Ohne internationale Studierende.

3) Ohne Bachelor Lehramt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F3-1A

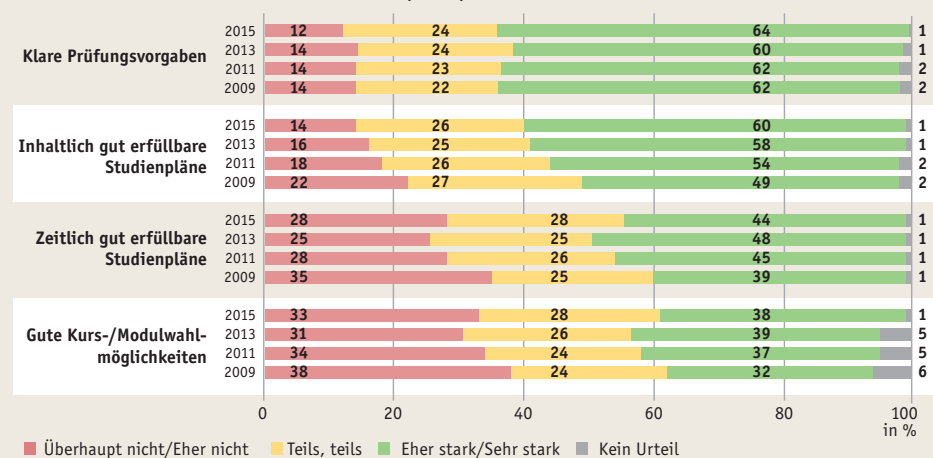
Die mittlere Studiendauer variiert in den Studienfächern um etwa 1½ Semester (Tab. F3-3web). Insgesamt schaffen 40 % der Absolventinnen und Absolventen das Studium in der Regelstudienzeit, ein etwa gleich hoher Anteil benötigt bis zu 2 Semester mehr (Tab. F3-4web). Bereits im Studienverlauf ergeben sich Hinweise darauf, dass ein Teil der Studierenden voraussichtlich die Regelstudienzeit überschreiten wird, ablesbar an der Zahl der zu verschiedenen Zeitpunkten erworbenen ECTS-Punkte (Tab. F3-5web).

Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Studienzeiten sagen zwar etwas über die Effektivität, aber wenig über die Qualität des Studiums aus. Hierzu sind die Einschätzungen der Studierenden zu ihren Studienbedingungen von Interesse. Diese scheinen relativ unabhängig von den weiter wachsenden Studierendenzahlen zu sein. So fällt die Beurteilung der Studienbedingungen ähnlich wie im letzten Bildungsbericht aus (Abb. F3-2, Tab. F3-6web). Organisatorische Aspekte des Studierens wie Aufbau und Struktur der Studiengänge, Wahlmöglichkeiten oder zeitliche Planbarkeit werden nach wie vor eher kritisch bewertet. Dieser etwas skeptische Blick der Studierenden auf Tendenzen zur Überregulierung des Studiums hat sich in den letzten Jahren kaum verändert. Mit den Studieninhalten, der Betreuung durch Lehrende und den Rahmenbedingungen (Teilnehmerzahlen, Ausstattung) ist eine Mehrheit der Studierenden dagegen eher zufrieden. An den Fachhochschulen werden viele Aspekte des Bachelorstudiums besser bewertet als an den Universitäten (Abb. F3-3web, Tab. F3-6web). Studierende mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich in ihren Einschätzungen kaum voneinander (Tab. F3-7web).

**Eher kritische
Bewertung
organisatorischer
Rahmenbedingungen
des Studiums**

Abb. F3-2: Beurteilung von Aspekten der Studienorganisation durch Studierende in Bachelorstudiengängen (in %)*



* Frage: „Wie stark ist Ihr Haupt- bzw. Kernfach charakterisiert durch ...“; Skala von 1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „sehr stark“ und 6 = „kann ich (noch) nicht beurteilen“; Anteil der Skalenstufen 1/2, 3, 4/5 und 6 (in %).

Quelle: AG Hochschulforschung/DZHW-Studienqualitätsmonitor

Methodische Erläuterungen

Gesamtstudiendauer

Die Gesamtstudiendauer umfasst alle an einer deutschen Hochschule verbrachten Semester (Hochschulsemester) von der Ersteinschreibung bis zur Exmatrikulation nach erfolgreichem Abschluss. Auch Semester, die durch einen eventuellen Fachwechsel verloren wurden, zählen hierzu.

Median und Quartile als Maße der Studiendauer

Die Studiendauer wird in Quartilen und dem Median angegeben. Der Median bezeichnet den Schwellenwert, bis zu dem 50 % der Absolventinnen und Absolventen ihr Studium beendet haben. Das untere Quartil gibt den Wert an, unterhalb dessen die schnellsten 25 % der Absolventinnen und Absolventen, das obere Quartil den Wert, über dem die 25 % mit der längsten Studiendauer liegen. Die Verwendung des Medians bzw. von Quartilen verhindert, dass sehr lange oder kurze Studienzeiten den mittleren Wert verzerren.

Studienabschlüsse und Absolventenverbleib

Der erfolgreiche Abschluss des Studiums, verbunden mit dem Übergang in Arbeitsmarkt und Beschäftigung, ist ein wichtiger Outputindikator für das Hochschulsystem und markiert nach dem Zugang zum Studium (F2) eine weitere wichtige Statuspassage im Bildungs- und Lebensverlauf. Häufig wird befürchtet, dass infolge der starken Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung ein hoher Anteil der Absolventinnen und Absolventen keine angemessene Beschäftigung findet. Mit der gestuften Studienstruktur ist nach dem ersten Abschluss die Wahl zwischen Aufnahme einer Erwerbstätigkeit oder eines Masterstudiums zu treffen. Der Indikator betrachtet neben der allgemeinen Entwicklung der Absolventenzahl die Übergänge in das Masterstudium, die Promotion und die Erwerbstätigkeit. Dabei wird ein besonderer Blick auf internationale Studierende gerichtet.

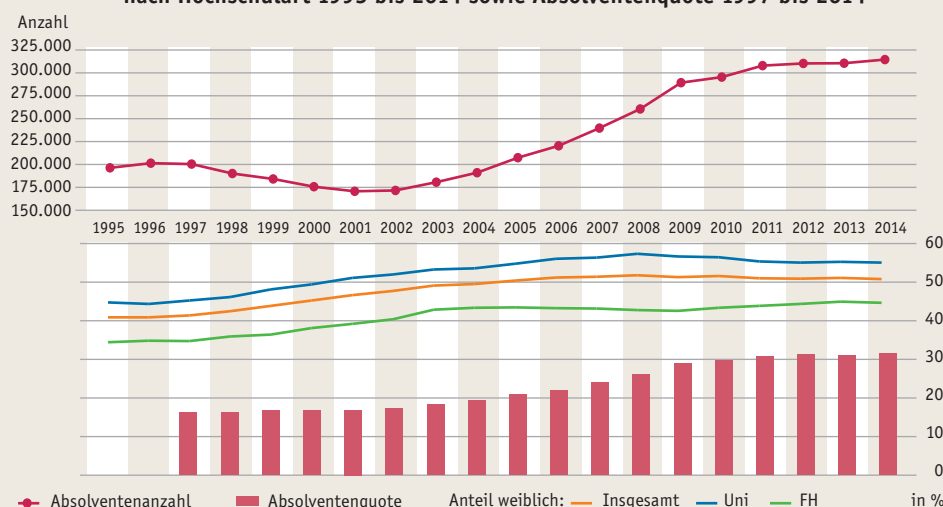
Studienabschlüsse

**Absolventenzahl
weiter gestiegen**

**Weiterhin ein Drittel
der Erstabschlüsse in
den MINT-Fächern**

Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen, die an den Hochschulen einen ersten Studienabschluss erworben haben, ist zwischen 2001 und 2009 als Folge des Wachstums der Studienanfängerzahlen (F2) stark angestiegen. Die Absolventenzahl erreichte 2014 mit fast 314.000 einen neuen Höchststand, die Absolventenquote ^M stieg auf 32 % (Tab. F4-1A). Die Absolventenzahl und -quote korrespondieren nicht unmittelbar mit den Studienanfängerzahlen in den zurückliegenden Jahren. Ein „Verlust“ durch Studienabbruch muss ebenso berücksichtigt werden wie ein „Zugewinn“ durch internationale Studierende. Die Erfolgsquote der Frauen im Studium ist höher; ihr Anteil an allen Absolventen liegt mit 51 % weiterhin über ihrem Anteil bei der Studienaufnahme (F2). Bei der Verteilung auf die Fächergruppen gibt es in den letzten Jahren kaum Verschiebungen; der Anteil der MINT-Fächer an den Erstabschlüssen bleibt stabil bei etwa 35 % (Tab. F4-2web). Gegenüber dem Studienanfang liegt der Absolventenanteil in den Ingenieurwissenschaften aufgrund der dort höheren Abbruchquote (vgl. F4 im Bildungsbericht 2014) etwas niedriger (Abb. F4-5web). In einigen Fächergruppen erwerben mehr als 50 % der Studierenden den Abschluss an einer Fachhochschule (Tab. F4-2web).

Abb. F4-1: Anzahl der Absolventinnen und Absolventen mit Erstabschluss, Frauenanteil nach Hochschulart 1995 bis 2014 sowie Absolventenquote 1997 bis 2014



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F4-1A, Tab. F4-3web

In der Folge des Ausbaus der Hochschulen in privater Trägerschaft hat sich auch der Absolventenanteil dieser Hochschulen erhöht, insbesondere an den Fachhochschulen (**Tab. F4-4web**); sie liegt um etwa einen Prozentpunkt über dem Studienanfängeranteil der privaten Hochschulen drei Jahre zuvor (**F1**). Dies deutet auf eine etwas höhere Studienerfolgsquote an den privaten Hochschulen hin.

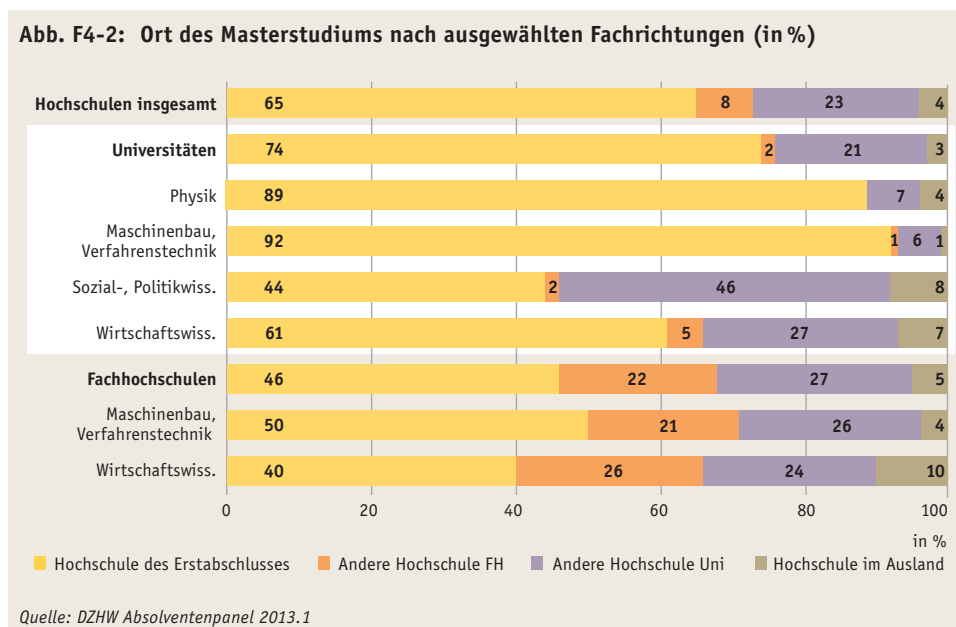
Die Umsetzung der Studienstrukturreform zeigt sich inzwischen auf der Absolventenseite sehr deutlich. 70 % der Erstabschlüsse entfielen 2014 auf das Bachelorstudium. Diplom- und Magisterprüfungen werden kaum noch abgelegt, das Staatsexamen spielt mit einem Anteil von ca. 15 % an allen Abschlüssen noch in der Medizin und der Rechtswissenschaft sowie in einigen Ländern im Lehramtsstudium eine Rolle (**Tab. F4-1A**). Die Zahl der Masterabschlüsse hat sich seit 2010 vervierfacht und lag 2014 bei fast 100.000 (**Tab. F4-5web**). Auch die Zahl der Promotionen ist weiter gestiegen (**Tab. F4-5web**). Etwa jedes siebte universitäre Studium, das mit einem traditionellen oder einem Masterabschluss endet, führt zu einer Promotion. Die meisten Promotionen werden in der Fächergruppe Mathematik, Naturwissenschaften abgeschlossen (9.500), gefolgt von der Medizin (7.300, **Tab. F4-6web**). Fast 80 % aller Promotionen entfallen auf Hochschulen, die in einer der drei Förderlinien der Exzellenzinitiative gefördert werden (**Tab. F4-7web**).

Etwa 4 % der Absolventinnen und Absolventen des Erststudiums sind internationale Studierende^M, 2,4 % sind Bildungsinländer^M. Verglichen mit ihrem Studienanfängeranteil im Erststudium (**Tab. F4-8web, Tab. F4-9web, Tab. F2-5A**) ist das ein deutlich geringerer Anteil, der auf eine überdurchschnittlich hohe Schwundquote in beiden Gruppen hinweist (vgl. F4 im Bildungsbericht 2014). Internationale Studierende setzen aber oft ihr Studium im Heimatland fort. Bei den Bildungsinländern sind die weiteren Stufen der akademischen Qualifizierung offenbar mit neuen Hürden verbunden. Während sie etwa 2,5 % der Erstabschlüsse erwerben, liegt ihr Anteil an den Promotionen seit 2006 gleichbleibend bei nur 0,4 %.

Die Masterstudiengänge treffen auf eine große Nachfrage internationaler Studierender (**Tab. F2-5A**). Zwischen 2006 und 2014 hat sich die Zahl internationaler Absolventinnen und Absolventen mit Masterabschluss von 3.200 auf 15.300 erhöht (**Tab. F4-8web**). Dazu trägt auch das noch kleine, aber wachsende Angebot an englischsprachigen

Stark steigende Zahl der Masterabschlüsse

Sehr große Nachfrage internationaler Studierender nach Masterstudium



Masterstudiengängen bei. Der Vergleich von Anfänger- und Absolventenzahlen für das Masterstudium deutet für die internationalen Studierenden auf eine hohe Erfolgsquote hin. Bei den Promotionen ist ein auf zuletzt 16 % leicht steigender Ausländeranteil zu erkennen (**Tab. F4-8web**). Masterstudiengänge und Promotionsangebote scheinen wesentlich zur internationalen Attraktivität deutscher Hochschulen beizutragen.

Übergang in das Masterstudium

Mit der gestuften Studienstruktur kommt zwischen Bachelor- und Masterstudium ein weiterer Übergang hinzu. In früheren Bildungsberichten wurde schon auf die hohen Übergangsquoten in das Masterstudium hingewiesen. Auch für den Prüfungsjahrgang 2013 wurde wieder eine hohe Übergangsquote ermittelt, die insgesamt bei 64 % liegt und an den Universitäten wie in der Vergangenheit mit über 80 % deutlich höher ausfällt als an den Fachhochschulen (44 %, **Tab. F4-10web**). Vergleicht man die Anzahl der Bachelorabschlüsse mit der Zahl der Studierenden im ersten Studienjahr des Masterstudiums (**Tab. F4-11web**), dann bestätigt sich die in den Surveys zu findende Übergangsquote von knapp zwei Dritteln. Zeitlich schließt sich das Masterstudium zumeist direkt an den Bachelorabschluss an. Zwei Drittel verbleiben für das Masterstudium an der Hochschule des Bachelorabschlusses (**Abb. F4-2**). An den Fachhochschulen ist die Verbleibsquote wegen des geringeren Angebots an Masterstudiengängen (**Tab. F1-8web**) niedriger, aber auch, weil etwa ein Viertel die Chance nutzt, für das Masterstudium an eine Universität zu wechseln (**Abb. F4-2**). An den Universitäten wird der Master offenbar zum Regelabschluss und der Bachelor für die große Mehrzahl der Studierenden zu einer Art Zwischenexamen. Offensichtlich ist das Vertrauen in die Arbeitsmarktakzeptanz des Bachelors gering.

Der Übergang in das Masterstudium hängt eng mit der sozialen Herkunft zusammen. Studierende, bei denen ein Elternteil oder beide Eltern selbst über einen Hochschulabschluss verfügen, nehmen häufiger ein Masterstudium auf. Studierende mit oder ohne Migrationshintergrund weisen unter Kontrolle anderer Merkmale dieselbe Übergangsquote auf (**Tab. F4-12web**).

Berufsübergang und Absolventenverbleib

Der Übergang in eine Erwerbstätigkeit unterscheidet sich sehr stark nach der Art des Studienabschlusses. Während nach dem Bachelorabschluss an der Universität der Übergang in eine Erwerbstätigkeit die Ausnahme bleibt, gehen etwa zwei Drittel der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen in den Beruf über. Nach dem Masterstudium wird ganz überwiegend eine Erwerbstätigkeit aufgenommen (**Tab. F4-13web**).

In den letzten 20 Jahren wiesen Hochschulabsolventinnen und -absolventen stets das geringste Risiko auf, arbeitslos zu werden (**Abb. F4-4A, I1**). In früheren Bildungsberichten wurde auf der Basis von Absolventendaten dargestellt, dass sie ganz überwiegend eine ihrer Qualifikation angemessene Erwerbstätigkeit ausüben, wenngleich mit größeren Unterschieden zwischen den Fachrichtungen. Dies wird mit Daten des Zensus 2011 erneut bestätigt. Danach gingen 73 % der erwerbstätigen Männer und 69 % der Frauen mit Universitätsabschluss einer Expertentätigkeit ^M nach, weitere 15 % einer Spezialistentätigkeit ^M. Mit einem Fachhochschulabschluss kommen Spezialistentätigkeiten häufiger vor (30 %); bei Promovierten liegt der Anteil mit 89 (Männer) bzw. 87 % (Frauen) in Expertentätigkeiten höher (**Tab. F4-14web**).

Insgesamt werden Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den ersten Jahren nach dem Studienabschluss überwiegend abschlussadäquat ^M beschäftigt. Unterschiede zeigen sich nach der Art des Abschlusses, der besuchten Hochschule und der Fachrichtung (**Tab. F4-15web**). Zwei Drittel der Bachelors von Universitäten und drei Viertel aus Fachhochschulen, die nach dem Bachelor erwerbstätig werden,

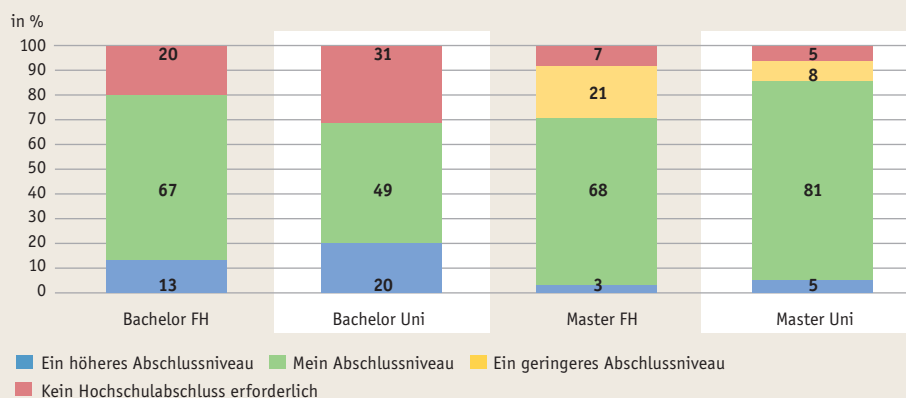
**Hohe Übergangsquote
von 64 % in das
Masterstudium**

**Master- als
Regelabschluss an
Universitäten**

**Kein Unterschied nach
Migrationshintergrund
beim Übergang ins
Masterstudium**

**Geringes Arbeits-
losigkeitsrisiko mit
Hochschulabschluss**

**Überwiegend
abschlussadäquate
Beschäftigung
kurz nach dem
Studienabschluss**

Abb. F4-3: Erforderliches Abschlussniveau* für die etwa ein Jahr nach Studienabschluss ausgeübte Tätigkeit (in %)

* Bei Bachelorabschluss wurden „geringeres Abschlussniveau“ und „kein Hochschulabschluss erforderlich“ zusammengefasst.
 Quelle: DZHW Absolventenbefragung Jahrgang 2013 → Tab. F4-15web

sind – bei starken Unterschieden zwischen den Studienfächern – etwa ein Jahr nach dem Studium in Positionen tätig, für die ein Hochschulabschluss erforderlich ist (Abb. F4-3). Nach dem Masterabschluss an einer Universität besteht ein sehr hohes Maß an Beschäftigungsadäquanz. Nach einem Masterabschluss an einer Fachhochschule haben jedoch viele Absolventinnen und Absolventen den Eindruck, dass ein Bachelorabschluss ausgereicht hätte (Tab. F4-15web).

Auch bei dem kurz nach dem Studienabschluss erzielten Einkommen gibt es Unterschiede nach der Art des Abschlusses, die jedoch zu einem großen Teil auf Unterschiede in den Fachrichtungen zurückgehen. Am niedrigsten ist das Einkommen mit einem universitären Bachelorabschluss in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In den technischen Fächern liegen die Einkommen überdurchschnittlich hoch. Kurz nach dem Studium sind die Einkommensunterschiede zwischen Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen und Universitäten relativ gering (Tab. F4-16web). Beim Einkommen ordnet sich der Bachelorabschluss zwischen der Berufsausbildung und dem Master- bzw. Diplomabschluss ein (vgl. E5). Hochschulabsolventinnen und -absolventen sind nach dem Studienabschluss häufig befristet beschäftigt (Tab. F4-17web). Dies hängt zum Teil damit zusammen, dass sie in zweiten Ausbildungsphasen oder als Promovierende befristet eingestellt werden. In der privaten Wirtschaft ist der Anteil befristet Beschäftigter kurz nach dem Studium geringer.

Nimmt man alle Arbeitsmarktindikatoren zusammen, dann hat die Ausweitung akademischer Bildung in den letzten Jahren (mit Ausnahme weniger Fachrichtungen) nicht zu der häufig befürchteten Beeinträchtigung ihrer Beschäftigungschancen geführt. In einigen Fachrichtungen zeigen sich mit einem universitären Bachelorgrad aber noch unbefriedigende Beschäftigungsverhältnisse.

Verbleib internationaler Absolventinnen und Absolventen

Die Chancen für internationale Studierende, nach dem Studium (zunächst) eine Erwerbstätigkeit im Studienland aufzunehmen, gelten in Deutschland im internationalen Vergleich als sehr gut. Nach einer Studie des British Council gehört Deutschland hier zusammen mit Australien, China, Malaysia und Großbritannien zu den offenen Staaten¹. Wie viele internationale Studierende die Bleibeoption nutzen, darüber gibt

¹ British Council (2016). *The shape of higher education: National policies framework for international engagement* (https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/f310_tne_international_higher_education_report_final_v2_web.pdf).

es je nach verwendeter Datenquelle unterschiedliche Angaben.² Das Interesse der Studierenden an einem Verbleib scheint groß zu sein: 80 % der internationalen Studierenden im Masterstudierenden und 67 % der Promovierenden würden in Deutschland bleiben, die meisten von ihnen planen allerdings zunächst nur einige Jahre Aufenthalt.³ Nach einer methodisch aufwendig angelegten Studie des BAMF ist mehr als die Hälfte der befragten internationalen Absolventinnen und Absolventen nach dem Abschluss in Deutschland geblieben.⁴ Sie sind zu mehr als 80 % erwerbstätig, überdurchschnittlich häufig in MINT-Berufen tätig und üben überwiegend eine ihrer Hochschulqualifikation angemessene und entsprechend bezahlte Erwerbstätigkeit aus.⁵ Die Zufriedenheit mit der Erwerbstätigkeit in Deutschland ist hoch. Es scheint allerdings einige Übergangsprobleme nach dem Studienabschluss zu geben, die vor allem durch fehlende oder unzureichende Unterstützungsmaßnahmen hervorgerufen werden.⁶

Methodische Erläuterungen

Absolventenquote

Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Erstabschluss an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Es werden Quoten für einzelne Geburtsjahrgänge berechnet und anschließend aufsummiert (Quotensummenverfahren).

Internationale Studierende, Bildungsinländer

Vgl. Methodische Erläuterungen zu F2.

Promotionsintensität

Anteil der Promovierten, bezogen auf den Durchschnitt der universitären Erstabschlüsse mit Diplom-, Magister- oder Staatsexamensabschluss sowie den Masterabschlüssen an Universitäten 4, 5 und 6 Jahre zuvor.

Experten- und Spezialistentätigkeit (Anforderungsniveau der Berufe)

Die Klassifikation der Berufe in der Fassung von 2010 (KldB 2010) unterscheidet die Berufe nach 4 Anforderungsstufen: *Expertentätigkeiten* setzen dabei i. d. R. einen Hochschulabschluss (z. B. Diplom, Magister, Staatsexamen, Master) voraus, für *Spezialistentätigkeiten* wird typischerweise ein Fachschulabschluss, eine Meister- oder Technikerprüfung oder ein Bachelorabschluss vorausgesetzt, für *Fachkräfte* der Abschluss einer mindestens 2-jährigen dualen oder schulischen Berufsausbildung. *Helfertätigkeiten* schließlich werden nach einer Anlernphase oder einer einjährigen Ausbildung ausgeübt.

derungsstufen: *Expertentätigkeiten* setzen dabei i. d. R. einen Hochschulabschluss (z. B. Diplom, Magister, Staatsexamen, Master) voraus, für *Spezialistentätigkeiten* wird typischerweise ein Fachschulabschluss, eine Meister- oder Technikerprüfung oder ein Bachelorabschluss vorausgesetzt, für *Fachkräfte* der Abschluss einer mindestens 2-jährigen dualen oder schulischen Berufsausbildung. *Helfertätigkeiten* schließlich werden nach einer Anlernphase oder einer einjährigen Ausbildung ausgeübt.

Erforderliches Abschlussniveau für die Erwerbstätigkeit/Beschäftigungsadäquanz

Die Angemessenheit der Beschäftigung wird subjektiv eingeschätzt. Es wird erfragt, welches Abschlussniveau für die Erwerbstätigkeit am besten geeignet ist: ein höheres, das erreichte, ein geringeres Niveau oder kein Hochschulabschluss.

2 Vgl. SVR Forschungsbereich (2015). *Zugangstor Hochschule. Internationale Studierende als Fachkräfte von morgen gewinnen*. Berlin: SVR, S. 19.

3 SVR Forschungsbereich (2012). *Mobile Talente? Ein Vergleich der Verbleibsabsichten internationaler Studierender in fünf Staaten der Europäischen Union*. Berlin: SVR, S. 37ff.

4 Vgl. Hanganu, E. & Heß, B. (2014). *Beschäftigung ausländischer Absolventen deutscher Hochschulen. Ergebnisse der BAMF-Absolventenstudie 2013*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

5 Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie auf Basis des Mikrozensus, vgl. Alichniewicz, J. & Geis, W. (2013). *Zuwanderung über die Hochschule*. iw Trends 4/2013.

6 Vgl. SVR-Forschungsbereich (2015). *Zugangstor Hochschule*. Berlin: SVR.

Hochschule und Studium im internationalen Vergleich

Neu im Bildungsbericht 2016

Die Hochschulen sind der am stärksten internationalisierte Bereich im deutschen Bildungssystem. Internationalisierung ist eines der zentralen Ziele der Hochschulentwicklung, in Deutschland wie in anderen Staaten. Internationalisierung wird heute als ein übergreifendes, ganzheitliches Konzept der Hochschulentwicklung verstanden, das die Forschung ebenso wie Studium und Lehre einbezieht. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der studentischen Mobilität. So gibt es eine beträchtliche Wanderung von Studierenden zwischen den Staaten. 2013 zählten die OECD und die UNESCO weltweit 4 Millionen international mobile Studierende, die zeitweise oder dauerhaft im Ausland studieren (**Tab. F5-1A**). Für Deutschland wird das erkennbar an der starken Zuwanderung internationaler Studierender (**F2**), aber auch an der wachsenden internationalen Mobilität der Studierenden aus dem Inland (vgl. F3 im Bildungsbericht 2010). Durch den europäischen Hochschulraum sind die Studienstrukturen ähnlicher geworden; dennoch bleiben nationale Unterschiede in den Studienstrukturen und in den Studienbedingungen erhalten. In diesem Indikator sind Kennzahlen zum internationalen Vergleich zusammengestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem europäischen Vergleich mit Daten aus der EUROSTUDENT-Studie.

Hochschulen in Europa

Schon wenige Kennzahlen zur Größe und Struktur der Hochschulen zeigen die beträchtliche Heterogenität der Hochschulsysteme in Europa. Das gilt nicht nur für die verschiedenen Hochschultypen, sondern auch für die Größe der Hochschulen. Insgesamt gab es 2012 in der EU 2.300 Hochschulen ^M, an denen 15,3 Millionen Studierende in den ersten beiden Studienphasen eingeschrieben waren (**Tab. F5-3web**). Damit sind an einer Hochschule in Europa durchschnittlich 6.600 Studierende in Bachelor- oder Masterstudiengänge eingeschrieben; in Deutschland sind es mit 6.200 Studierenden etwas weniger. Etwa ein Drittel der Studierenden ist in einem Studiengang eingeschrieben, der zum Master- oder einem gleichwertigen Abschluss führt. Deutschland liegt hier deutlich über dem Durchschnitt, während in anderen Staaten weniger als ein Viertel in solche Studiengänge eingeschrieben ist (**Tab. F5-3web**).

Der Anteil der Studierenden an Fachhochschulen (oder Hochschulen mit vergleichbarem Status) variiert in den europäischen Staaten (**Abb. F5-1, Tab. F5-3web**); in einigen gibt es diesen Hochschultyp ^M überhaupt nicht, in anderen sind 50 bis 60 % aller Studierenden in der ersten Studienphase an einer Fachhochschule eingeschrieben. Fernhochschulen haben nur wenige europäische Staaten (**Tab. F5-3web**). Auch Hochschulen in privater Trägerschaft gibt es ebenfalls nicht in allen Staaten; ihr Anteil variiert sehr stark. Deutschland liegt beim Anteil der Privathochschulen etwas über dem europäischen Mittel, beim Anteil der Studierenden mit 7 % leicht unter dem Mittelwert (8 %). Über 20 % Studierende an privaten Hochschulen finden sich in Polen, Lettland und Zypern (**Tab. F5-3web**).

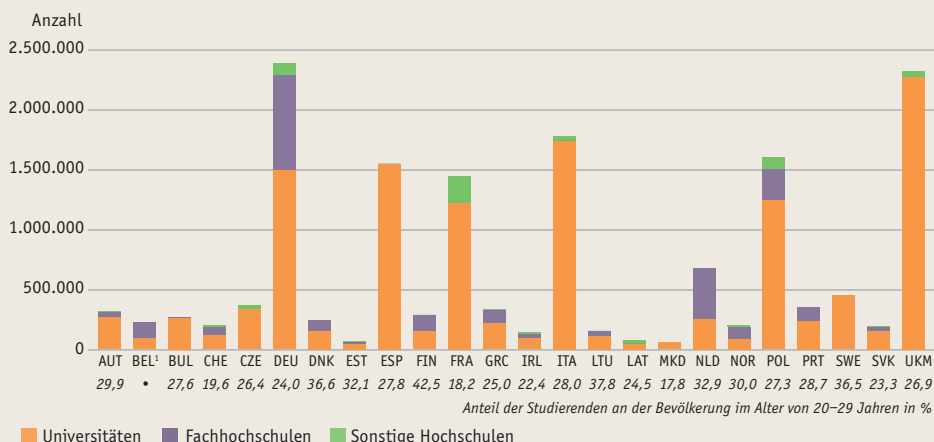
Unterschiedliche Hochschulprofile bedeuten auch verschiedenartige Lernumwelten für die Studierenden: In Deutschland und vielen anderen Staaten sind alle Studierenden an Hochschulen eingeschrieben, die auch in Forschung und Entwicklung aktiv sind; in anderen Staaten trifft dies nur für drei Viertel der Studierenden zu (**Tab. F5-3web**). Große Unterschiede gibt es auch im Grad der Spezialisierung der Hochschulen, gemessen am angebotenen Fächerspektrum. In einigen Staaten sind die Hochschulen tendenziell auf ein schmales Fächerspektrum spezialisiert, während sie

Heterogene Hochschulsysteme in Europa

Deutschland mit relativ hohem Studierendenanteil im Masterstudium

Fachhochschulen nicht in allen Staaten

Studium mit und ohne direkten Forschungsbezug möglich

Abb. F5-1: Studierende nach Hochschultypen in Europa* 2012

* Studierende in den Stufen 6 und 7 der ISCED 2011. Nur Staaten mit mehr als 25.000 Studierenden.

1) Belgien: nur flämische Gemeinschaft.

Quelle: ETER

→ Tab. F5-3web

in anderen ein breites Angebot vorhalten. Deutschland liegt hier in einer mittleren Position und hat sowohl Hochschulen mit einem breiten Fächerspektrum (wie die Mehrzahl der Universitäten) als auch fachlich stärker spezialisierte Hochschulen. Unterschiede gibt es auch in der z.T. eher informellen, z.T. strukturell verankerten vertikalen Differenzierung der Hochschulsysteme.

Beteiligung an der Hochschulbildung

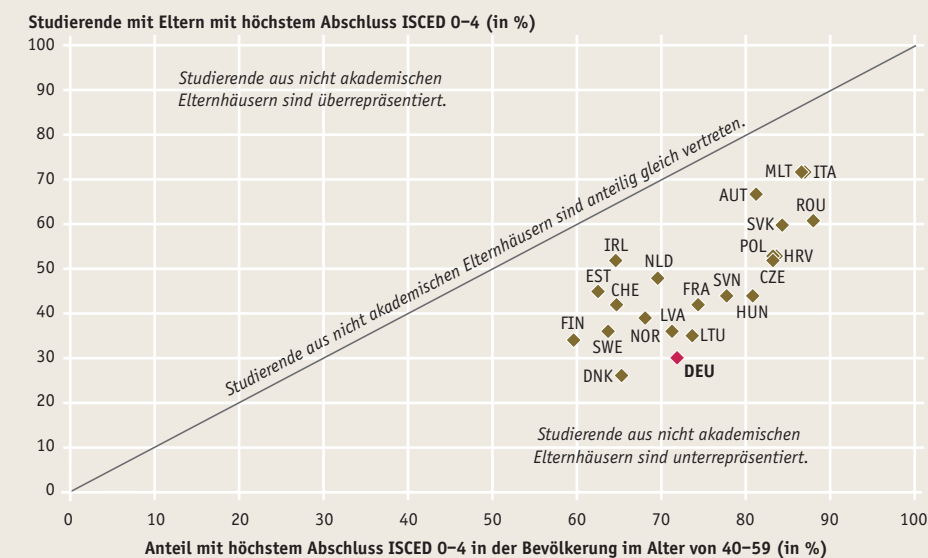
Weltweit vollziehen sich in nahezu allen Hochschulsystemen Wachstumsprozesse in den Studierendenzahlen auf unterschiedlichem Niveau. In der Beteiligung an Hochschulbildung zeigen sich große Unterschiede. Nach der Umstellung auf eine veränderte internationale Bildungsklassifikation (ISCED 2011, vgl. Glossar) ist ein direkter Vergleich mit den Vorjahren nicht mehr möglich. Erkennbar wird, wie sich die unterschiedlichen Strukturen der Bildungssysteme (Tab. F5-2A) auf die Beteiligungsquoten an der tertiären Bildung auswirken. Auch wegen der hohen Bedeutung der beruflichen Bildung hat Deutschland mit 59 % eine zwar wachsende (F2), aber geringere Anfängerquote in der tertiären Bildung als im OECD-Mittel (67 %, Tab. F5-2A). Deutschland weist jedoch eine etwas höhere Anfängerquote in den Master- bzw. gleichwertigen Studiengängen (ISCED 7) sowie eine sehr hohe Quote bei der Promotion auf. Beides ist zum Teil auf das starke Interesse internationaler Studierender (F2) zurückzuführen. Eine Besonderheit der tertiären Bildung in Deutschland ist der hohe Anteil der auf die Ingenieur- und Naturwissenschaften entfallenden Abschlüsse (Tab. F5-4web).

Soziale Struktur der Studierenden in Europa^M

In keinem Staat entspricht die soziale Zusammensetzung der Gruppe der Studierenden annähernd der der Bevölkerung. Dennoch ist die soziale Herkunft der Studierenden in den europäischen Staaten unterschiedlich. In den meisten Staaten stammt weniger als die Hälfte oder – wie in Deutschland – weniger als ein Drittel der Studierenden aus Elternhäusern, in denen kein Elternteil eine Hochschule besucht hat, obwohl in allen Staaten mindestens 60 % der Eltern keinen Hochschulabschluss haben (Abb. F5-2). Umgekehrt sind in allen Staaten Studierende aus akademischen Elternhäusern an den Hochschulen überrepräsentiert. Dies hat sich in den letzten Jahren kaum verändert (Tab. F5-5web). Auch der Grad an sozialer Durchlässigkeit

In Deutschland
höherer Anteil in den
MINT-Fächern als
in vielen anderen
Staaten

Studierende aus
nicht akademischen
Elternhäusern
fast überall unter-
repräsentiert

Abb. F5-2: Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern und Bevölkerung* mit höchstem Abschluss ISCED 2011, Stufen 0–4 (in %)

* Im Alter von 40 bis unter 60 Jahren.

Quelle: EUROSTUDENT V 2012–2015, Eurostat

→ Tab. F5-5web

variiert (Abb. F5-2), und zwar weitgehend unabhängig vom Akademisierungsgrad der Bevölkerung.

Auch hinsichtlich weiterer Merkmale unterscheiden sich die Studierenden in den meisten europäischen Staaten nach dem Bildungsstand der Eltern. Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern gehen später ins Studium, sind älter, wählen häufiger nicht universitäre Hochschulen und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer (Tab. F5-6web). Sie sind in der zweiten Studienphase seltener vertreten, verlassen also das Hochschulsystem häufiger mit dem Bachelorabschluss.

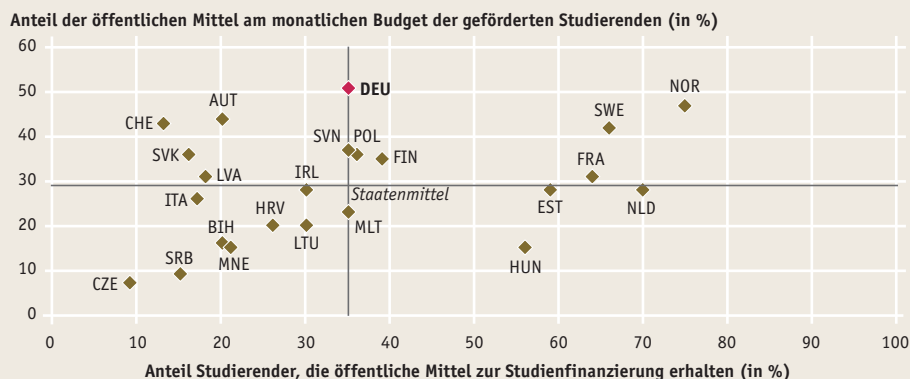
Die unterschiedliche Platzierung der Studienphase im Lebenslauf zeigt sich beim Alter der Studierenden sowie dem Anteil der Studierenden mit Kindern. Teilweise ist mehr als die Hälfte der Studierenden älter als 25 Jahre (in Deutschland 35 %), und bis zu einem Viertel hat bereits während des Studiums Kinder (in Deutschland 4 %, Tab. F5-7web). Mit Ausnahme Deutschlands und Irlands sind in allen Vergleichsstaaten die Frauen unter den Studierenden in der Mehrheit (Tab. F5-7web). Große Unterschiede gibt es beim Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund (Tab. F5-7web).

Frauen fast überall in Europa unter den Studierenden in der Mehrheit

Zeitbudget und Finanzierung des Studiums

Studierende aus fast allen Vergleichsstaaten, die nicht bei den Eltern wohnen, verbringen mehr als 40 Stunden pro Woche mit dem Studium und studienbegleitender Erwerbstätigkeit, die nur teilweise in fachlichem Bezug zum Studium steht (Tab. F5-8web). Die Erwerbstätigkeit trägt in sehr unterschiedlichem Umfang zur Studienfinanzierung bei, wobei sie für Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern zumeist wichtiger ist. In 10 der EUROSTUDENT-M-Staaten bildet Erwerbstätigkeit sogar die größte Einkommensquelle, in 15 anderen, darunter Deutschland, wird der größte Anteil von den Eltern geleistet (Tab. F5-9web). Über alle EUROSTUDENT-Staaten erhält etwa ein Drittel der Studierenden Mittel aus der öffentlichen Studienfinanzierung. In Deutschland trägt dies mit etwas über 50 % am stärksten zur Finanzierung der geförderten Studierenden bei (Abb. F5-3, Tab. F5-9web).

Erwerbstätigkeit und öffentliche Mittel als wichtige Einkommensquellen, aber zu national unterschiedlichen Anteilen

Abb. F5-3: Umfang und Bedeutung öffentlicher Studienfinanzierung (in %)

Quelle: EUROSTUDENT V 2012–2015

→ Tab. F5-9web

Internationale Mobilität im Studium^M

Deutschland als
wichtiges Ziel- und
Entsendeland

Deutschland war auch 2013 weltweit ein wichtiges Zielland, nach China und Indien aber auch das größte Entsendeland (Tab. F5-1A). In Europa fördert das ERASMUS-Programm die Mobilität auf bedeutsame Weise. Deutschland ist hier nach Spanien das zweitwichtigste Zielland und liegt als Entsendeland mit an der Spitze (Tab. F5-10web). Als wichtige Effekte von Auslandsaufenthalten haben sich neben der fachlichen Qualifizierung vor allem der Erwerb von Sprach- und interkulturellen Kompetenzen erwiesen (Tab. F5-11web).

Der Anteil Studierender mit Auslandserfahrungen variiert deutlich zwischen den europäischen Staaten (Tab. F5-12web). Besonders häufig konnten Studierende aus Skandinavien sowie aus den Niederlanden, Österreich und Estland einen Auslandsaufenthalt realisieren. Deutschland liegt im Mittelfeld, während vor allem in den osteuropäischen Staaten die Mobilität gering ist. Wie hoch das Potenzial für Mobilität unter den Studierenden ist, zeigt sich an der geplanten Mobilität, die gerade in den Staaten mit bisher geringer Mobilität sehr stark ausgeprägt ist. Sowohl bei der realisierten als auch der geplanten Mobilität bestehen deutliche Unterschiede nach der Bildungsherkunft. In vielen Staaten wird die Finanzierung des Auslandsaufenthalts als größtes Hindernis gesehen.

Methodische Erläuterungen

Hochschulen in Europa

ETER (European Tertiary Education Register) stellt im Auftrag der Europäischen Kommission (DG EAC) Daten zu Hochschulen in Europa zusammen. Derzeit sind Daten für die Jahre 2011 und 2012 verfügbar. ETER schließt etwa 480 sehr kleine Hochschulen aus, die weniger als 200 Studierende und/oder weniger als 30 wissenschaftliche Beschäftigte haben. An diesen sehr kleinen Hochschulen studieren etwa 0,6% aller Studierenden. ETER im Internet: <http://eter.joanneum.at/imdas-eter/>.

Hochschultypen

ETER unterscheidet 3 Hochschultypen: (1) Universitäten mit Promotionsrecht, (2) Fachhochschulen (in Deutschland, Österreich und der Schweiz oder z. B. Hogeschulen in den Niederlanden, Colleges in Norwegen, Polytechnics in Finnland), die typischerweise kein Promotionsrecht haben und berufsorientiert qualifizieren, sowie (3) Sonstige Hochschulen, z. B. Musik- und Kunsthochschulen (vgl. ETER Handbook für Data Collection 2015, S. 32).

Studierende in Europa/EUROSTUDENT

Die Aussagen beruhen auf Ergebnissen des EUROSTUDENT-Projekts, das die soziale und wirtschaftliche Situation von Studierenden in Europa untersucht. Dazu bekommen Studierende in den teilnehmenden Staaten ein einheitliches Befragungsinstrument vorgelegt. Seit 2000 wurden, bei Beteiligung einer wachsenden Zahl an Staaten, 5 Eurostudent-Studien durchgeführt. An EUROSTUDENT V nahmen Studierende aus 29 Staaten des europäischen Hochschulraums teil. Vgl. Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N. & Mishra, S. (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. EUROSTUDENT V 2012–2015. Bielefeld: W. Bertelsmann, sowie <http://www.eurostudent.eu/>.

Internationale Mobilität im Studium

Zwei Formen internationaler Mobilität sind zu unterscheiden: kurzfristige Mobilität, z. B. im Rahmen eines Austauschprogramms wie ERASMUS, sowie langfristige Mobilität, bei der ein ganzes Studium im Ausland absolviert wird. In den Daten sind häufig beide Formen enthalten.

Perspektiven

Für die Hochschulen bestehen im Wesentlichen die Herausforderungen fort, die bereits im letzten Bildungsbericht dargestellt wurden. Die berufliche Bildung und die Hochschulen bilden die beiden wichtigsten Institutionen des beruflichen Qualifizierungssystems nach der Pflichtschulzeit. Die Hochschulen übernehmen einen kontinuierlich wachsenden Anteil an der beruflichen Qualifizierung der jungen Generation. Während traditionell die betriebliche Berufsausbildung der mit Abstand größte Sektor war, hat in den letzten Jahren eine Annäherung zwischen beruflicher und akademischer Bildung bei der Zahl der Neuzugänge stattgefunden. Die Hochschulen werden damit in ihren Ausbildungsleistungen quantitativ ebenso bedeutsam wie die berufliche Bildung. Die offene Frage ist, ob mit diesen Verschiebungen eine schleichende Transformation des deutschen Qualifizierungsmodells einhergeht, die die zentrale Funktion betrieblicher Ausbildung unterminieren würde.

Zwei Entwicklungsprozesse laufen parallel und verstärken sich. Zum einen ist die Verlagerung der Bildungsnachfrage von der beruflichen Bildung zur Hochschule eine Konsequenz, die sich aus den Bildungsentscheidungen von Jugendlichen und ihren Eltern an den zentralen Übergangsstellen im Bildungssystem ergibt. Die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums ist bislang durch die insgesamt eher günstigen Beschäftigungsperspektiven nach einem Studienabschluss verstärkt worden (F4, I1). Eine höhere Studienanfängerquote war in den letzten Jahren explizit ein bildungspolitisches Ziel in Deutschland, vom Wissenschaftsrat ebenso wie von staatlichen Akteuren gefordert. Allerdings liegt die gegenwärtige Anfängerquote schon deutlich über den ursprünglichen Zielzahlen, was auf eine gewisse Eigendynamik in der Entwicklung der Bildungsbeteiligung hindeutet (F2). Dabei ist auch zu beobachten, dass etwa ein Viertel der Studienberechtigten, insbesondere unter denjenigen mit Fachhochschulreife, nach dem Schulabschluss kein Studium aufnimmt.

Zum anderen wird durch bildungspolitische Maßnahmen gezielt eine stärkere Verknüpfung zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulstudium gefördert, die an den Rändern des Hochschulsystems bereits dazu geführt hat, dass die Grenzen fließender werden und sich Einrichtungen in beiden Teilsystemen aufeinander zubewegen. Dies gilt zum Beispiel für die zunehmende Zahl dualer

Studiengänge, für berufsbegleitende, weiterbildende und Fernstudienangebote, die sich explizit an Berufstätige wenden. Dieses Marktsegment wird außer von Fachhochschulen insbesondere von der wachsenden Zahl privater Hochschulen, zum Teil auch von neuartigen Kooperationsverbünden zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Einrichtungen besetzt (F1). Innerhalb des gesamten Studienangebots zeichnet sich eine stärkere Differenzierung zwischen primär auf berufspraktische Qualifizierung und primär auf Wissenschaftsorientierung abzielenden Angeboten und Hochschulprofilen ab, die nur teilweise mit der Unterscheidung zwischen Fachhochschulen und Universitäten parallel läuft. Damit ist die Frage verbunden, ob der Grundsatz der Wissenschaftsbasierung langfristig noch die gemeinsame Basis des Hochschulwesens bleibt.

Mit erweiterten Möglichkeiten des Zugangs zum Hochschulstudium ohne schulische Studienberechtigung soll die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gefördert werden; allerdings hält sich die Inanspruchnahme noch in engen Grenzen (F2).

Die in den letzten Jahren stark gestiegene und – trotz Auslaufens der doppelten Abiturientenjahrgänge – immer noch anhaltend hohe Studiennachfrage bestätigt die Notwendigkeit von Förderprogrammen wie dem Hochschulpakt. Die hohe Nachfrage wird im Wesentlichen aus zwei Quellen gespeist: Sie basiert auf dem im Inland wachsenden Interesse am Erwerb einer Studienberechtigung (Kap. D) und stabilen Übergangsquoten in die Hochschule (F2). Hinzu kommt die ebenfalls hohe, zum Teil wachsende Nachfrage durch internationale Studierende, von denen ein nicht genau bekannter Teil nach dem Abschluss in Deutschland bleibt oder zumindest eine Bleibeabsicht und längerfristige Zuwanderungsperspektive verfolgt.

Das wachsende internationale Interesse an einem Studium in Deutschland ist zum einen auf die im europäischen Hochschulraum erleichterte Mobilität, zum anderen auf die Gebührenfreiheit und günstige Studienbedingungen zurückzuführen, darüber hinaus vermutlich auf die im europäischen Vergleich positive Arbeitsmarktentwicklung. Aus dem europäischen Ausland kommen viele Studierende nicht nur im (befristeten) ERASMUS-Studium, sondern auch für ein Erststudium mit Abschlussabsicht, aus dem außereuropäischen Ausland insbesondere Studierende

in Masterstudiengängen und der Promotion (**F2**). Die internationale Sichtbarkeit der deutschen Hochschulen hat dadurch insgesamt deutlich zugenommen.

Im internationalen Vergleich ist die Beteiligung an der Hochschulbildung in Deutschland niedriger als in anderen Staaten. Dies muss jedoch vor dem Hintergrund der national unterschiedlichen Zuordnung von Ausbildungsgängen zu Ausbildungseinrichtungen gesehen werden, in Deutschland vor allem der Bedeutung des beruflichen Bildungssystems. Ein gemeinsames Merkmal der Hochschulsysteme in Europa besteht in der hohen sozialen Selektivität beim Übergang in die Hochschule (**F5**), die jedoch in Deutschland noch höher ausfällt. Kinder aus Familien ohne akademische Tradition sind an den Hochschulen im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil unterrepräsentiert. Dies gilt auch dann, wenn Leistungsmerkmale kontrolliert werden.

Trotz der hohen Studiennachfrage ist die Zulassung zum Hochschulstudium noch bemerkenswert offen (**F1**). Die Zahl zulassungsbeschränkter Studiengänge ist gesunken, allerdings bei fachspezifischen Unterschieden. Vor allem in den ostdeutschen Ländern werden die meisten Studiengänge ohne lokale Zulassungsbeschränkungen angeboten. Die steigende Anfängerzahl an den ostdeutschen Hochschulen ist auch darauf zurückzuführen. Auch weiterführende Studiengänge sind trotz hoher Übergangsquoten (**F4**) zumeist ohne Zulassungsbeschränkung studierbar. Bei den Studiengängen ist zu beobachten, dass die starke Ausdifferenzierung anhält (**F1**), sodass die Studienwahl einerseits durch eine größere Optionsvielfalt gekennzeichnet ist, andererseits aber auch komplexer und schwieriger wird.

Bisher gibt es keine Hinweise darauf, dass die anhaltend hohe Studienbeteiligung zu massiven Beeinträchtigungen für die Studienverläufe geführt hat. Die staatlichen Förderprogramme wie der Hochschulpakt und der Qualitätspakt Lehre haben dazu beigetragen, die Auswirkungen der anhaltenden Hochschulexpansion abzumildern. Die Studiendauer hat sich zwar leicht verlängert, ist aber immer noch kürzer als früher in den Diplom- und Magisterstudiengängen. Die durch Selbsteinschätzungen gemessene Studienzufriedenheit ist auch 2015 hoch geblieben. Kritik richtet sich nach wie vor primär auf die Organisation der Studiengänge (**F3**).

Die insgesamt günstigen Erwerbsaussichten für Hochschulabsolventinnen und -absolventen wurden bereits in mehreren Bildungsberichten erwähnt. Allerdings muss nach der Art des Abschlusses, vor

allem zwischen den Bachelorabschlüssen aus Fachhochschulen und Universitäten, ebenso wie nach der Studienfachrichtung unterschieden werden (**F4**). Insgesamt deuten aber Arbeitsmarkindikatoren auf eine unverändert günstige Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen hin, wobei sich die stärksten Anfängerjahrgänge aus den letzten Jahren noch im Studium befinden. Der Bachelorabschluss an einer Fachhochschule führt tendenziell in ähnliche berufliche Laufbahnen und Positionen, wie sie zuvor mit einem Fachhochschuldiplom ausgeübt wurden. An den Universitäten erweist sich der Bachelorabschluss immer mehr als ein Zwischenschritt auf dem Weg zum Master. Nur eine Minderheit, etwa ein Viertel der Bachelors, nimmt sofort eine Erwerbstätigkeit auf. Dabei findet sich in einigen Studienfächern ein hoher Anteil, der einen Hochschulabschluss für die ausgeübte Beschäftigungsposition gar nicht für erforderlich ansieht. Von daher muss die arbeitsmarktpolitische Akzeptanz des Bachelorabschlusses in Zukunft auch unter dem Aspekt möglicher Verdrängungsprozesse weiter genau beobachtet werden.


Die absoluten Anfängerzahlen werden in den nächsten Jahren voraussichtlich aus demografischen Gründen zurückgehen. Ihr Anteil an den jeweiligen Alterskohorten wird jedoch nach wie vor hoch sein, möglicherweise sogar noch zunehmen. Damit wird sich die Wettbewerbssituation zwischen beruflicher und akademischer Bildung kaum entspannen. Für den Hochschulbereich bedeutet dies, dass der Druck zur Entwicklung und Implementation berufsnaher Studienangebote vermutlich zunehmen wird, der bislang von den Fachhochschulen und den Hochschulen in privater Trägerschaft aufgefangen wird. Studienbefragungen zeigen bereits seit Längerem, dass die große Mehrzahl der Studierenden ein Studium nachfragt, das sie für einen Arbeitsmarkt außerhalb des Wissenschaftssystems qualifiziert. Damit stellt sich auch die Frage dringlicher, worin die Wissenschaftlichkeit dieser Angebote besteht und wie dieser Typus bedarfsorientierter wissenschaftsbasierter beruflicher Qualifizierung angemessen von den Hochschulen realisiert und mit der Forschung sinnvoll verzahnt werden kann. Die Kategorie der Beschäftigungsfähigkeit allein liefert noch keine angemessene inhaltliche Antwort auf diese Frage nach dem Verhältnis von Qualifikationsbedarf und -angebot. Die hier erforderliche Abstimmung zwischen beruflicher und akademischer Bildung wird aber durch die sehr unterschiedlichen Steuerungsstrukturen in beiden Bildungsbereichen eher erschwert.

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter



Im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen wie der frühkindlichen Bildung, der allgemeinbildenden Schule oder auch der Berufsausbildung ist für die Weiterbildung eine mehrfache Heterogenität charakteristisch. Sie betrifft zum einen die Institutionalisierungsformen, die sich nicht nur zwischen öffentlich und privat unterscheiden, sondern in beiden Fällen eine Vielfalt von Angebotstypen umfassen. Zum anderen bezieht sie sich auf die inhaltlichen Ziele wie auch auf die Dauer und die Qualität der Angebote. Institutionelle Heterogenität schließlich zielt auf die Regulierungsformen von Organisationen und meint, dass die Weiterbildungseinrichtungen u. a. nach Trägern, politischer Steuerung, Qualitätskontrolle, Finanzierung und interner Organisation starke Unterschiede aufweisen. Die mehrfache Heterogenität gilt bis heute als eine Stärke des Weiterbildungsbereichs, weil sie flexible Reaktionen auf vielfältige und schwer kalkulierbare Bedürfnisse ermöglicht. Für die Bildungsberichterstattung stellt sie freilich eine besondere Herausforderung dar, weil Vergleiche schwierig sind und z. B. Teilhabe an Weiterbildung in einem Bereich inhaltlich etwas völlig anderes als in einem anderen bedeuten kann.

In diesem Zusammenhang ergibt sich eine für den aktuellen Bericht wichtige Einsicht aus dem letzten Bildungsbericht: In Zukunft soll die Gesamtteilnahmequote der Bevölkerung an Weiterbildung weniger stark als bisher im Vordergrund stehen, da sie zu heterogene Weiterbildungsangebote zusammenfasst und von wichtigen Problemen ungleicher Weiterbildungsteilnahme gesellschaftlicher Gruppen in Verbindung mit Arten der Weiterbildung eher ablenkt. Deswegen wird im folgenden Kapitel verstärkt auf die Formen von Weiterbildung und die Qualität von Weiterbildungsangeboten sowie auf Weiterbildungsbedarfe von – heute in der Weiterbildungsteilhabe zumeist unterprivilegierten – sozialen Gruppen eingegangen. Hierbei wird zum einen weiterhin auf Qualitätsmerkmale der Weiterbildungsangebote ge-

schaут, zum anderen auf Gründe und soziale Kontexte der Weiterbildungsteilnehmenden eingegangen (**G1**). Für die individuellen Merkmale bleibt wie bisher die zentrale Datenbasis der AES , der im Einzelfall durch PIAAC-Daten ergänzt wird (**G2**).

Einen zentralen Faktor für die Qualität der Erwachsenenbildung stellen – wie in anderen Bildungsbereichen auch – Professionalität und Arbeitsbedingungen des eingesetzten Personals dar. In den letzten Jahren ist mehrfach auf die prekäre Beschäftigungssituation beträchtlicher Teile des Weiterbildungspersonals – insbesondere des Lehrpersonals – und der begrenzten Professionalisierung der Berufsgruppe hingewiesen worden.¹ Flächendeckende indikatorierte Daten aber fehlten dafür bisher. Deswegen wird erstmalig als neuer Indikator „Personal in der Weiterbildung“ (**G3**) aufgenommen. Dies ist jetzt möglich geworden, weil das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und die Universität Duisburg-Essen zum ersten Mal einen „wb-personalmonitor“ durchgeführt haben, dessen Daten in Kooperation mit dem DIE ausgewertet wurden und in **G3** dargestellt werden.

Weil die berufliche Aufstiegsfortbildung zu Meisterinnen und Meistern, Technikerinnen und Technikern u. a. von der neuen Konstellation zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung betroffen ist, wird sie wieder aufgenommen (**G1**). Da sich das Gewicht informellen Lernens nicht zuletzt durch die fortschreitende Nutzung des Internets in den individuellen Biografien erhöht, wird der Indikator „Informelles Lernen“ nach zuletzt 2008 wieder berichtet und nach Personenmerkmalen ausdifferenziert (**G2**). Wegen der möglichen Bedeutung von Resultaten und Erträgen von Weiterbildung für die Teilnahmemotivation wird auch der Indikator „Weiterbildungserträge“ in unterschiedlichen Dimensionen fortgeführt (**G4**).

¹ Vgl. Baethge, M., Severing, E. & Weiß, H. (2013). *Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung*. Bonn, S. 67 ff.

Zuletzt im Bildungs-
bericht 2014 als G1

Teilnahme an Weiterbildung

**Gesamtweiter-
bildungsteilquote
steigt weiter, ...**

**... aber soziale
Disparitäten nach
Bildungs- und
Erwerbsstatus sowie
Migrationshinter-
grund bleiben**

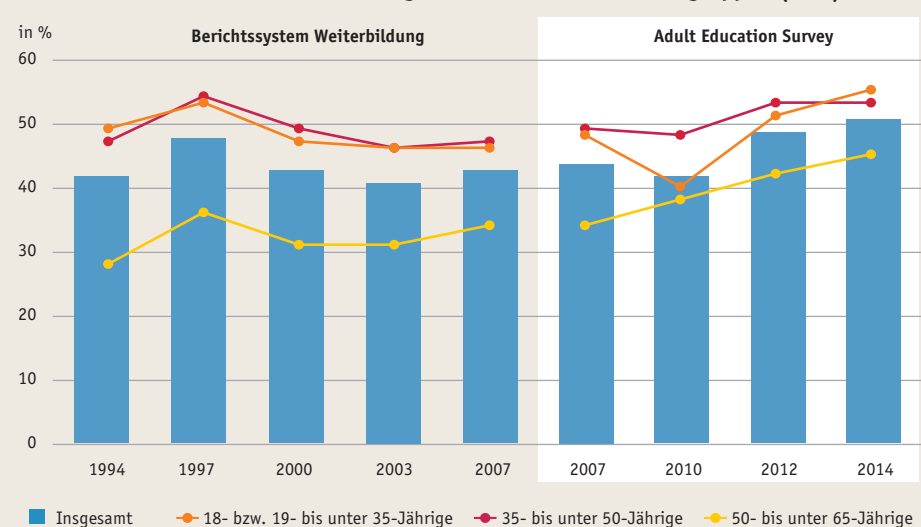
**Anstieg der Weiter-
bildungsquote fast
nur durch betriebliche
Weiterbildung bedingt**

Die weiterhin ungebrochen hohe Bedeutung der Weiterbildung für die sozialen, beruflichen und politischen Teilhabechancen verleiht der Beobachtung von Unterschieden in der Weiterbildungsbeteiligung nach personenbezogenen Merkmalen und Arten der Weiterbildung nach wie vor unvermindertes Gewicht, auch wenn der von der Bundesregierung gesetzte Benchmark von 50 % der Bevölkerung in der Weiterbildungsteilnahme 2012 so gut wie erreicht war. Der im letzten Bildungsbericht konstatierte Anstieg nach einer langen Stagnationsphase setzt sich auch 2014 fort, allerdings stark abgeschwächt. Stieg die Quote insgesamt zwischen 2010 und 2012 von 42 auf 49 %, so stieg sie zwischen 2012 und 2014 nur noch um 2 Prozentpunkte auf 51 % (**Abb. G1-1**).

Auch die unterschiedliche Dynamik in der Teilnahme nach Altersgruppen setzt sich fort. Die Expansion wurde getragen von den 19- bis unter 35-Jährigen und den 50- bis unter 65-Jährigen, während die Teilnahme der 35- bis unter 50-Jährigen stagnierte. Von der ansteigenden Weiterbildungsteilnahme profitieren auch Personen mit Migrationshintergrund^M, deren Beteiligung von 34 auf 39 % zwischen 2012 und 2014 stieg, ohne dass sich damit aber der Abstand zu den Personen ohne Migrationshintergrund, deren Teilnahmequote auf 54 % stieg, substanziell verringerte (**Tab. G1-1A**). Geschlechtsspezifische Teilnahmedifferenzen haben sich noch weiter (auf 2 Prozentpunkte) eingeebnet. Gravierend aber bleiben die Disparitäten zwischen Gruppen nach Bildungs- und Ausbildungsstand sowie nach Erwerbsstatus. Trotz geringfügiger Steigerung der Weiterbildungsteilnahme auch bei den traditionell benachteiligten Gruppen bleibt deren Abstand zu den in der Weiterbildung privilegierten Gruppen groß: Personen mit maximal Hauptschulabschluss nahmen 2014 zu 36 %, mit Hochschulreife zu 62 % an Weiterbildung teil. Eine ähnlich große Differenz findet sich bei Erwachsenen ohne Berufsabschluss und mit Hochschulabschluss wie auch zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen.

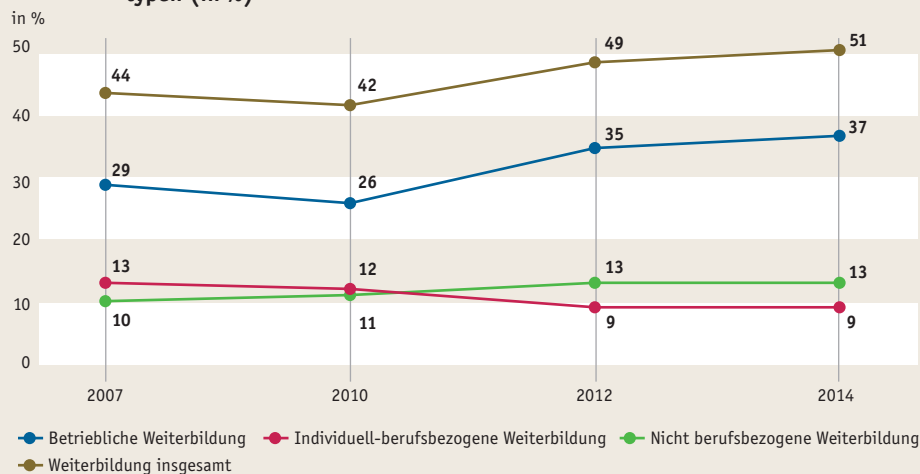
Differenziert man die Teilnahme nach Typen der Weiterbildung^M, dann zeigt sich, dass fast der gesamte Anstieg auf die betriebliche Weiterbildung zurückzuführen ist. Sie stieg seit 2010 um 11 Prozentpunkte auf 37 %, während gleichzeitig die

Abb. G1-1: Teilnahme an Weiterbildung 1994 bis 2014 nach Altersgruppen (in %)



Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, BSW, eigene Berechnungen

→ Tab. G1-1A

Abb. G1-2: Teilnahme an Weiterbildung 2007, 2010, 2012 und 2014 nach Weiterbildungstypen (in %)

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, eigene Berechnungen

→ Tab. G1-1A

Teilnahme an der individuell berufsbezogenen Weiterbildung zurückging und die an der nicht berufsbezogenen Weiterbildung von 10 auf 13 % stieg (Abb. G1-2).

Bezieht man die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nur auf Erwerbstätige, dann stieg die Teilnahmequote sogar auf 49 %; das heißt, jeder zweite Erwerbstätige hat im Jahr vor der Befragung mindestens einmal an einer betrieblichen Weiterbildung teilgenommen (Tab. G1-2A). Zwar ist seit 2007 die Teilnahme für alle Erwerbstätigengruppen angestiegen, aber unterschiedlich stark. Dabei steigt sie bei den gering qualifizierten Gruppen stärker als bei den qualifizierten: Bei Personen mit maximal Hauptschulabschluss stieg die Teilnahme im Betrachtungszeitraum um 12 Prozentpunkte auf 39 %, bei Erwerbstätigen mit Hochschulreife nur noch um 4 Prozentpunkte auf 55 %. Ähnlich sehen die Relationen bei beruflichen Abschlüssen aus. Nach Geschlecht und Migrationshintergrund sowie Alter sind die Steigerungsraten in etwa gleich groß (10 Prozentpunkte).

Die Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung lassen sich am ehesten damit erklären, dass das qualifikatorische Upgrading der Beschäftigungsstruktur zunehmend auch die gering qualifizierten Arbeitskräfte erreicht und die Anforderungen an sie steigen, sodass auch für ihre Funktionsfähigkeit Qualifizierungsmaßnahmen erforderlich sind und von den Betrieben auch angeboten werden. Die Schattenseite der relativen Gewichtsverlagerung innerhalb der drei großen Weiterbildungstypen zur betrieblichen Weiterbildung liegt darin, dass Arbeitslose und andere Nichterwerbstätige von dieser Weiterbildung ausgeschlossen sind. Die Frage stellt sich, wie diese Gruppen vor einem dauerhaften Qualifizierungsrückstand bewahrt werden können.

Zudem ist – ähnlich wie bei den beiden anderen Weiterbildungstypen individuell berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung – unklar, welche Kompetenzen in der betrieblichen Weiterbildung vermittelt werden und wie nachhaltig sie sind. Ein erster Vergleich von Dauer und Inhalten der drei Typen, der freilich nicht die umfassend gestellte Frage nach den Kompetenzen beantwortet, zeigt aufschlussreiche Differenzen: Die betriebliche Weiterbildung ist im Durchschnitt deutlich kürzer als die individuell-berufsbezogene wie auch die nicht berufsbezogene Weiterbildung. Sie hat ihren Schwerpunkt bei den beiden Kategorien „bis zu 8 Stunden im Jahr“ (32 %) und „mehr als 8 bis zu 40 Stunden im Jahr“ (37 %), während die individuell-berufsbezogene Weiterbildung ihren Schwerpunkt bei „mehr als 40 Stunden“ (54 %)

Erstmals Geringqualifizierte mit höherem Anstieg in der betrieblichen Weiterbildungs-telnahme

Starke Differenzen in den Weiterbildungsaktivitäten nach Dauer

Geringqualifizierte in betrieblicher Weiterbildung vor allem in Kurzzeitmaßnahmen

Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung mehrheitlich auf Anordnung, vor allem bei gering qualifizierten Erwerbstätigen

und die berufsbezogene bei „mehr als 8 bis 40 Stunden“ (47 %) und „mehr als 40 Stunden“ (37 %) hat (**Tab. G1-3A**).

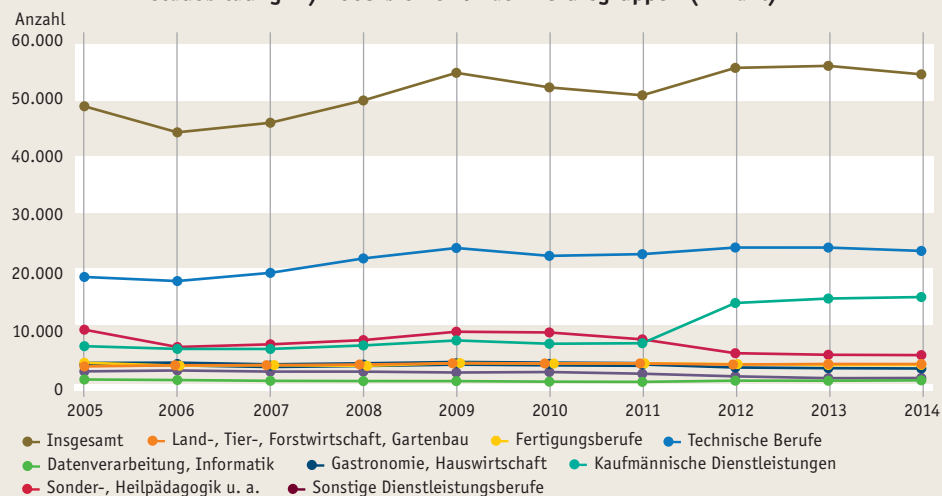
Innerhalb der betrieblichen Weiterbildung differiert die Dauer der Weiterbildung nach persönlichen Merkmalen der Teilnehmenden. Teilnehmende mit maximal Hauptschulabschluss besuchen zur Hälfte Weiterbildungen von kurzer Dauer (bis zu 8 Stunden), Teilnehmende mit Hochschulreife mehrheitlich längere Weiterbildungsmaßnahmen (**Tab. G1-3A**). Andere Merkmale schlagen kaum zu Buche.

Über Gründe bzw. Anlässe der Weiterbildungsteilnahme lässt sich aufgrund der Datenlage nur für Erwerbstätige in der betrieblichen Weiterbildung berichten. Die Frage, ob die Weiterbildungsteilnahme auf betriebliche Anordnung, Vorschlag eines Vorgesetzten oder Eigeninitiative beruht, beantworteten mehr als die Hälfte (54 %) damit, die Teilnahme sei nur auf betriebliche Anordnung erfolgt.² Bei den gering Qualifizierten liegt dieser Anteil deutlich höher. Überdurchschnittlich häufig bekunden Jüngere (59 %), Erwerbstätige mit Migrationshintergrund (60 %), mit niedrigem Schulabschluss (68 %), selbst mit beruflichem Abschluss (62 %), dass sie auf Anordnung an der Weiterbildung teilgenommen hätten (**Tab. G1-4A**). Wie weit aus einer in der Weise angeordneten und zumeist kurzfristigen Weiterbildung nachhaltige Lernpositionen im Erwachsenenalter gefördert werden, wäre weiterer Überlegungen wert.

Teilnahme an Aufstiegsfortbildung

Unter Aufstiegsfortbildung wird im Folgenden der Typ von beruflicher Weiterbildung verstanden, mit der Personen nach erfolgreichem Abschluss einer anerkannten dualen oder vollzeitschulischen Berufsausbildung und beruflicher Erfahrung einen für ihre Berufskarriere relevanten Fortbildungsabschluss erwerben können, der sie zur Übernahme höherer beruflicher Positionen befähigt. Aufstiegsfortbildungen bieten staatlich anerkannte Fachschulen und Fachakademien ^M wie auch Einrichtungen der Wirtschaft und Kammern an. Da für Letztere aber keine validen Daten verfügbar sind, konzentriert sich die Darstellung auf die Fachschulen.

Abb. G1-3: Teilnehmerinnen und Teilnehmer im 1. Schuljahr an Fachschulen* (ohne Erstausbildung) 2005 bis 2014 nach Berufsgruppen (Anzahl)**



* Einschließlich Fachakademien in Bayern.

** Ohne Motopäde/in, Erzieher/in, Fachlehrer/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Familienpfleger/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in und zugehörige Helferberufe.

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

→ **Tab. G1-5A**

2 Zu den Antwortkategorien vgl. Anmerkungen zu **Tab. G1-4A**.

Beschäftigungswachstum und generelles qualifikatorisches Upgrading würden erwarten lassen, dass auch die Aufstiegsfortbildung expandiert. Dies ist für den Zeitraum 2009 bis 2014 insgesamt nicht mehr der Fall, nachdem sich zwischen 2005 und 2009 ein Anstieg von etwa 12 % vollzogen hatte (**Abb. G1-3, Tab. G1-5A**). Gegenüber 2005 verzeichnen nur 2 Berufsgruppen ^M eine größere Ausweitung bei den Anfängerzahlen an den Fachschulen – die technischen Berufe und kaufmännischen Dienstleistungsberufe –; sie stellen zusammen über 70 % der Fachschulanfängerinnen und -anfänger, wobei der Anstieg bei den kaufmännischen Anfängern allein auf diejenigen im Gesundheits- und Sozialwesen zurückgeht (**Tab. G1-5A**). Die Rückläufigkeit in den Anfängerzahlen bei den kleineren Berufsgruppen ist beträchtlich: Sie gehen seit 2005 bei den Fertigungsberufen um 10 %, bei Datenverarbeitung/Informatik um 22 %, bei Gastronomie/Hauswirtschaft um 22 %, bei Sonder- und Heilpädagogik um 47 % und bei den sonstigen Dienstleistungen um 55 % zurück (**Tab. G1-5A**). Damit engte sich das Berufsspektrum für Qualifizierungsmöglichkeiten zum beruflichen Aufstieg im mittleren Qualifikationssektor weiter ein.

Insgesamt Stagnation der Aufstiegsweiterbildung bei gleichzeitiger Konzentration auf wenige Bereiche

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 im Alter von 18 Jahren (2007 ab 19 Jahren) bis unter 65 Jahren befragt wurden. Die Teilnahmequoten auf Basis des AES beziehen sich auf non-formale Bildungsmaßnahmen (in Form von Lehrgängen, Kursen, Seminaren, Workshops, Privat- und Fernunterricht sowie Einzelunterricht/Training am Arbeitsplatz) in den vorangegangenen 12 Monaten.

Migrationshintergrund

Ausländerinnen und Ausländer und Deutsche mit nicht deutscher Familiensprache in der Kindheit.

Weiterbildungstypen

Der AES unterscheidet zwischen berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung. Als berufsbezogen gilt die Teilnahme, wenn sie durch „überwiegend berufliches Interesse“ motiviert ist; zu ihr zählt die

betriebliche Weiterbildung, die ganz oder überwiegend in der bezahlten Arbeitszeit stattfindet oder betrieblich finanziert wird.

Fachschulen/Fachakademien

Fachschulen (in Bayern auch Fachakademien) sind Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Hier werden nur Fortbildungsgänge betrachtet, in denen überwiegend Abschlüsse nach Landesrecht erworben werden.

Berufsgruppen

Hier werden die folgenden Berufsgruppen anhand der Klassifikation der Berufe (KldB) 2010 berichtet: Berufe in der Land-, Tier-, Forstwirtschaft und im Gartenbau, Fertigungsberufe, technische Berufe und Dienstleistungsberufe, Letztere unterteilt in Datenverarbeitung/Informatik; Gastronomie/Hauswirtschaft; kaufmännische Dienstleistungen; Sonder-, Heilpädagogik u. a.; sonstige Dienstleistungsberufe.

Zuletzt im Bildungs-
bericht 2008 als G3

Informelles Lernen Erwachsener

Schwierigkeiten der Definition informellen Lernens

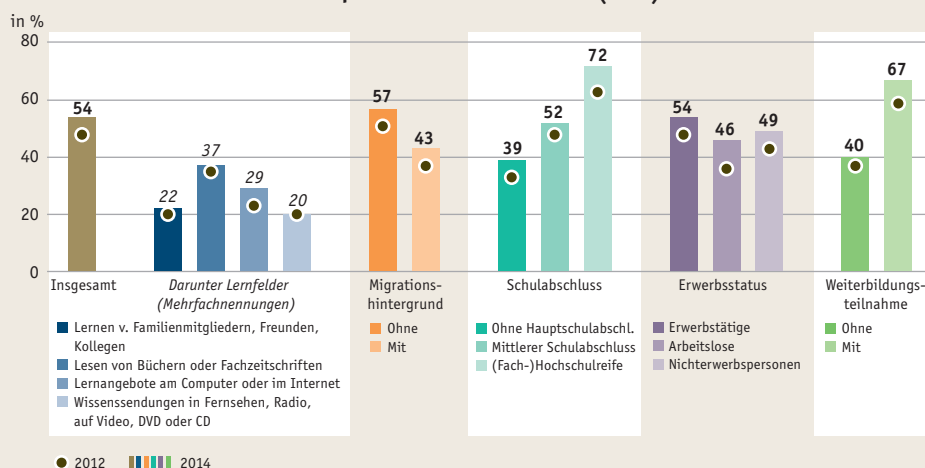
Seit über zwei Jahrzehnten ist informelles Lernen fester Bestandteil der Erwachsenenbildungsprogrammatik internationaler Organisationen (EU, OECD) und hat durch die Aufnahme in den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) noch an politischer Aufmerksamkeit gewonnen. Das Begriffsverständnis informellen Lernens ist in den theoretischen Diskursen nicht einheitlich, nähert sich aber mehrheitlich einem Konzept, in dem es individuelle Lernaktivitäten außerhalb von institutionell und curricular gesteuerten Bildungsprozessen (formale und non-formale Bildung) meint, die in nicht primär bildungsbezogenen sozialen und beruflichen Kontexten ermöglicht werden. Sie reichen von einem Lernen en passant bis zu individuell intendierten oder reflektierten Lernaktivitäten in Alltagssituationen.³ Dass ein gewisses Maß an Bewusstheit – sei es Intentionalität, sei es Reflexivität – erforderlich ist, um informelles Lernen überhaupt als Lernen begreifbar und erfassbar zu machen, scheint inzwischen Konsens zu sein. Wovon informelle Lernaktivitäten abhängig sind und wie sie sich auf verschiedene Personengruppen verteilen, ist die Hauptfrage der folgenden Analyse.

Etwa die Hälfte der Erwachsenen in Deutschland nimmt aktuell Aktivitäten informellen Lernens wahr – mit leichten Steigerungsraten zwischen 2012 und 2014. Zwischen Männern und Frauen wie auch zwischen den Altersgruppen existieren keine gravierenden Differenzen (Tab. G2-1A). Beträchtliche Differenzen, deren Abstand sich auch zwischen 2012 und 2014 nicht verringert hat, bestehen jedoch zwischen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund sowie nach Bildungsniveau, Erwerbsstatus und Teilnahme an non-formaler Weiterbildung. Den stärksten Unterschied generiert der Bildungsstand: Erwachsene mit Hochschulreife nehmen fast doppelt, solche mit Hochschulabschluss mehr als doppelt so oft an informeller Weiterbildung teil wie Erwachsene mit maximal Hauptschulabschluss (Abb. G2-1, Tab. G2-1A). Nach Erwerbsstatus sind es die Arbeitslosen, die signifikant weniger häufig an informeller Weiterbildung partizipieren. Die sehr starke Differenz bei informellen Lernaktivitäten zwischen Personen, die auch an formaler oder non-formaler Weiterbildung teilge-

In Teilhabe an
informellem Lernen
starke Unterschiede
nach Migrations-
hintergrund,
Bildungsniveau und
Erwerbsstatus

Wechselseitige
Verstärkung zwischen
informeller und
non-formaler Weiter-
bildung

Abb. G2-1: Informelles Lernen Erwachsener (18 bis unter 65 Jahre) 2012 und 2014 nach Lernfeldern und persönlichen Merkmalen (in %)



Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES ^M, eigene Berechnungen

→ Tab. G2-1A

3 Vgl. Baethge, M., Brünke, J. & Wieck, M. (2010). Die Quadratur des Kreises – oder die Mühsal der Suche nach Indikatoren für informelles Lernen: am Beispiel beruflichen Lernens im Erwachsenenalter. In M. Baethge et al. (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“*. Bonn, Berlin: BMBF, S. 157–190.

nommen, und denen, die dies nicht getan haben, widerlegt alle Annahmen, dass informelles Lernen im Erwachsenenalter Ungleichheit der Teilnahme an formalisierter Weiterbildung verringern könnte. Das Gegenteil ist der Fall: Zwischen formalisierter und informeller Weiterbildung besteht offensichtlich eher ein Ergänzungsverhältnis.

Ein Blick auf die inhaltlichen Bereiche informellen Lernens zeigt, dass sich ein Teil der Unterschiede in der Gesamtteilhabe aus spezifischen Lernfeldern erklären lässt: Die Teilhabeunterschiede bei Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund sind dort am geringsten, wo es nicht auf die Beherrschung der deutschen Sprache ankommt, bei Lernangeboten am Computer oder im Internet; sie erreichen umgekehrt die größte Distanz beim Lesen von Fachbüchern (2014: 13 Prozentpunkte) sowie bei Wissenssendungen im Fernsehen oder auf anderen Bild- oder Tonträgern (2014: 8 Prozentpunkte (**Tab. G2-1A**)). In allen zentralen Inhaltsbereichen bleibt Lesen von Büchern und Fachzeitschriften das wichtigste Gelegenheitsfeld für informelles Lernen.

Schaut man nur auf das informelle Lernen in der Arbeit, was nur für Erwerbstätige sinnvoll erscheint, dann zeigen sich im Verhältnis zum informellen Lernen im privaten Kontext einige auffällige Verschiebungen⁴: Hier spielt das Alter eine große Rolle, während die Differenzen nach Migrationshintergrund kaum zu Buche schlagen (**Tab. G2-3web**). Ältere Erwerbstätige nehmen deutlich seltener an informellen Lernaktivitäten in der Arbeit teil als jüngere. Die Häufigkeit informellen Lernens in der Arbeit ist sowohl von den Arbeitsbedingungen als auch vom Tätigkeitsinhalt stark abhängig: Wer hohe Dispositionschancen und auch wer hohe Kommunikationschancen in seiner Arbeit sieht, bekundet jeweils auch häufiger informelle Lernaktivitäten in der Arbeit. Ein noch höheres Gewicht besitzen inhaltliche Merkmale in der Arbeit. Wer es in der Arbeit häufig mit Lesetätigkeiten zu tun hat, ist ebenso häufig in informelle Lernaktivitäten eingebunden wie jemand, der häufig in der Arbeit mit Schreibaufgaben betraut ist oder der häufig Rechentätigkeiten ausführt (**Tab. G2-3web**).

Informelles Lernen und Kompetenzniveau

Zwischen informellem Lernen und dem Kompetenzniveau Erwachsener zeigen sich signifikante Zusammenhänge. Setzt man die Lese- und die alltagsmathematische Kompetenz^M in Beziehung zur Häufigkeit privaten informellen Lernens^M und informellen Lernens bei der Arbeit^M (nur für Erwerbstätige), verweisen beide Fälle auf fast gleiche Abstände bei den Kompetenzwerten zwischen denen, die eher häufig und die eher selten an informellen Lernaktivitäten teilnehmen (**Abb. G2-2**). Bei Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz beträgt der Abstand zwischen den Gruppen jeweils zwischen 32 und 38 Punkte und liegt damit leicht unterhalb bzw. oberhalb von zwei Dritteln einer PIAAC-Kompetenzstufe. Entscheidend sind die Medien der informellen Lernaktivitäten in beiden Bereichen: Lese-, Schreib-, Rechen- und Computertätigkeiten. Sie verweisen auf eine relativ hohe Kontinuität des informellen Lernens im Alltag.

**Informelles Lernen
eher Ergänzung zu
formalisiertem Lernen
als Ersatz dafür**

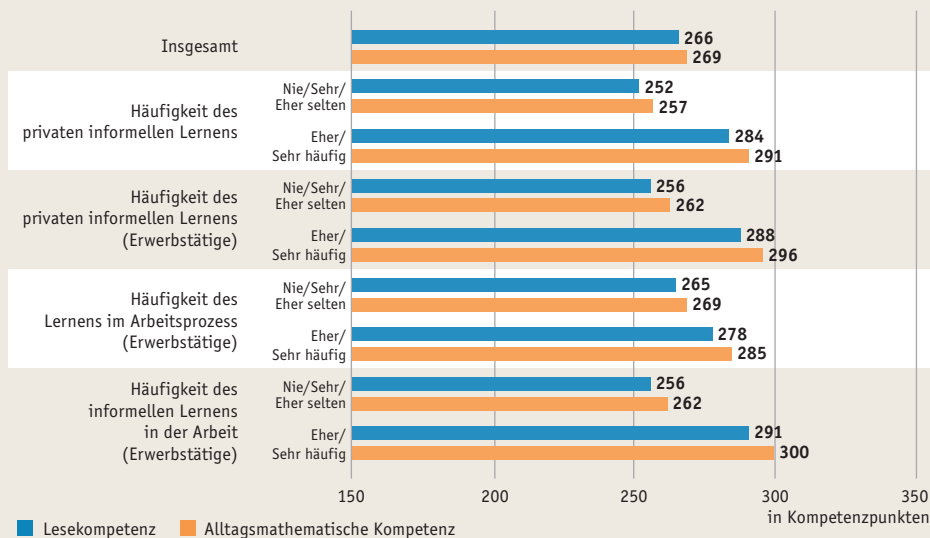
**Sprachprobleme bei
informellem Lernen
für Migrantinnen
und Migranten**

**Arbeitsintegriertes
informelles Lernen
von Arbeitsformen
stark abhängig**

**Gleichläufigkeit
zwischen informellem
Lernen und
Kompetenzniveau
bei Lernen in Arbeit
und privatem Alltag**

⁴ Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass die Datengrundlagen nicht exakt vergleichbar sind, da in PIAAC^M informelles Lernen indirekt aus Aktivitäten in der Arbeit rekonstruiert werden muss.

Abb. G2-2: Lese- und alltagsmathematische Kompetenz der deutschen Bevölkerung im Alter von 30 bis 65 Jahren nach Häufigkeit des informellen Lernens* zu Hause (privates informelles Lernen) und bei der Arbeit (in Kompetenzpunkten)**



* Vgl. Anmerkungen zu Tab. G2-2A.

** Arithmetisches Mittel.

Quelle: OECD, PIAAC 2012, eigene Berechnungen, vgl. Tab. G2-2A

→ Tab. G2-2A

Methodische Erläuterungen

Teilnahme an formaler und non-formaler Weiterbildung

Der AES weist die Teilnahme nur getrennt aus. Die hier vorgenommene Berechnung einer zusammengefassten Quote bezieht die Teilnahme an formaler Bildung ein. Wieweit Reliabilität und Verfügbarkeit der empirischen Konstrukte informellen Lernens gegeben sind, muss offenbleiben.

Adult Education Survey (AES)

Vgl. Methodische Erläuterungen zu G1.

PIAAC

Das von der OECD mit Beteiligung von 24 Staaten, darunter Deutschland, durchgeführte „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) misst u. a. Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen bei Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren und erfasst den biografischen und sozialen Kontext in und außerhalb der Arbeit. Die Stichprobe pro Land umfasste mindestens 5.000 Personen, die zufällig ausgewählt und 1,5 bis 2 Stunden interviewt wurden.

Lesekompetenz

Lesen, Verstehen und Nutzung von Texten aus der Alltagskommunikation (z. B. Medikamentenbeipackzettel, kurze Zeitungsartikel).

Alltagsmathematische Kompetenz

Vermögen, sich alltägliche mathematische Sachverhalte zu verschaffen, sie zu verstehen und zu interpretieren wie z. B. Sonderangebote oder einfache Tabellen.

Informelles privates Lernen

Wurde als Gesamtindex aus den in PIAAC ausgewiesenen Indizes zur Häufigkeit häuslichen Lesens, Schreibens, Rechnens sowie zur häuslichen Computernutzung berechnet.

Informelles Lernen bei der Arbeit

Unterschieden werden hier zwei Arten: Das informelle Lernen in der Arbeit wurde als Gesamtindex aus den in PIAAC ausgewiesenen Indizes zur Häufigkeit von Lern-, Schreib-, Rechen- und Computertätigkeiten bei der Arbeit berechnet. Das informelle Lernen im Arbeitsprozess wurde im Rahmen von PIAAC als Index aus Angaben zur Häufigkeit des sporadischen Lernens in der Arbeit (von Kollegen und Vorgesetzten, durch learning by doing oder durch Selbstinformation über neue Dinge) gebildet.

Personal in der Weiterbildung

Erstmals im Bildungsbericht 2016

Wie für andere Bildungsstufen und -einrichtungen kann man auch für die institutionalisierte Weiterbildung davon ausgehen, dass das Lehr- und Ausbildungspersonal einen zentralen Qualitätsfaktor für die Entwicklung und Durchführung der Bildungsangebote darstellt. Für die Weiterbildung in Deutschland ist ihre außerordentlich große institutionelle Heterogenität typisch (G1), die unterschiedliche Traditionen, Interessen, Bedarfslagen und Angebotsformen in der Weiterbildung spiegelt. Der institutionellen Heterogenität entspricht eine Personalstruktur im Weiterbildungssektor, die sich wie in keinem anderen Bildungsbereich durch eine Vielfalt der Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitsformen und professionellen Profile der Beschäftigten auszeichnet. Wie diese aussieht, lässt sich erstmals in einigen zentralen Merkmalen wie Erwerbsformen, Beschäftigungsverhältnisse und Professionalisierung anhand der Daten eines repräsentativen⁵ Personalmonitors^M über das Weiterbildungspersonal von DIE, BIBB und der Universität Duisburg-Essen darstellen.

Große Vielfalt der Beschäftigungsverhältnisse und Berufsprofile

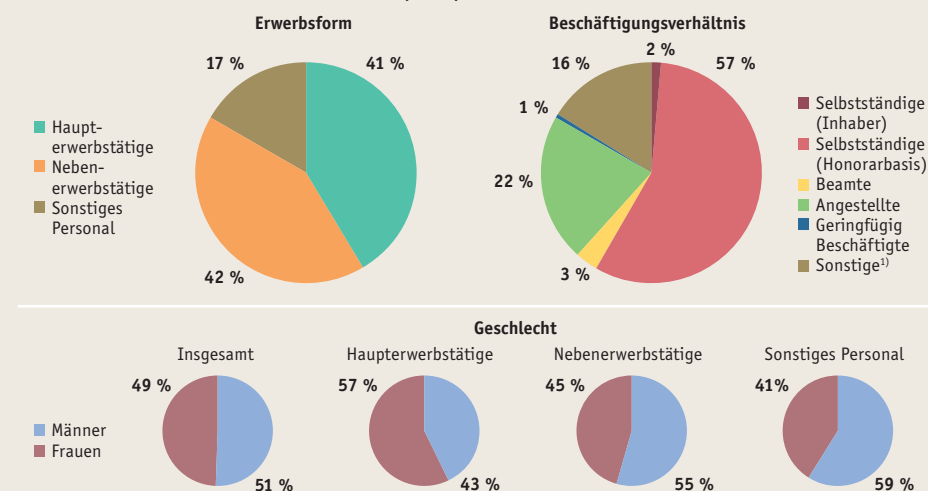
Erwerbsformen und Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung

Die annähernd 700.000 Beschäftigten des Weiterbildungssektors (nach Hochrechnung^M des Personalmonitors), die aufgrund von Mehrfachbeschäftigung etwa 1,3 Millionen Beschäftigungsverhältnisse repräsentieren, verteilen sich zu annähernd gleich großen Anteilen auf Männer und Frauen. Nach Erwerbsformen^M gliedern sie sich zu gleichen Anteilen in Haupt- und Nebenerwerbstätige (41 bzw. 42 %) sowie 17 % Sonstige (ehrenamtlich Tätige, Auszubildende, Praktikanten sowie Personen im Bundesfreiwilligendienst oder Freiwilligen Sozialen Jahr) (Abb. G3-1).

700.000 Beschäftigte im Weiterbildungssektor

Eine Besonderheit, die in dieser Größenordnung nur die Weiterbildung kennt, liegt in dem hohen Anteil der Nebenerwerbstätigen. Er erklärt die Differenz zwischen der Zahl der Beschäftigten und der Beschäftigungsverhältnisse: Danach hat im Durchschnitt jeder Nebenerwerbstätige 2,4 Beschäftigungsverhältnisse mit Weiterbildungs-

Abb. G3-1: Personal in der Weiterbildung 2014 nach Erwerbsform, Beschäftigungsverhältnis und Geschlecht (in %) *



* Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.

1) Vgl. Anmerkungen zu Tab. G3-1A.

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

→ Tab. G3-1A

⁵ Die Repräsentativität der Stichprobe ist insofern eingeschränkt, als der nach den AES-Teilnahmequoten dominante Sektor, die betriebliche Weiterbildung, nur marginal einbezogen ist (vgl. Methodische Erläuterungen).

Hälfte der Beschäftigten in Nebenerwerbstätigkeit mit zumeist geringem Arbeitsvolumen

einrichtungen, bei den Haupterwerbstätigen sind es 1,7 Beschäftigungsverhältnisse im Durchschnitt (**Tab. G3-5web**). Drei Viertel der Nebenerwerbstätigen arbeiten weniger als 10 Stunden pro Woche in der Weiterbildung (**Tab. G3-6web**). Was der hohe Anteil der Nebenerwerbstätigen für die Qualität der Weiterbildungsangebote bedeutet, lässt sich ohne entsprechende Analysen nicht sagen. Man kann aber annehmen, dass nur er ein thematisch breites und vielfältiges Angebot der Einrichtungen ermöglicht. Haupt- und Nebenerwerbstätige verteilen sich sehr unterschiedlich auf die Beschäftigungsverhältnisse: Die Nebenerwerbstätigen arbeiten fast ausschließlich (97 %) auf Honorarbasis, während die Haupterwerbstätigen zu drei Fünfteln als Angestellte (51 %) oder Beamte (8 %) tätig sind und zu zwei Fünfteln als Selbstständige auf Honorarbasis arbeiten (**Tab. G3-1A**).

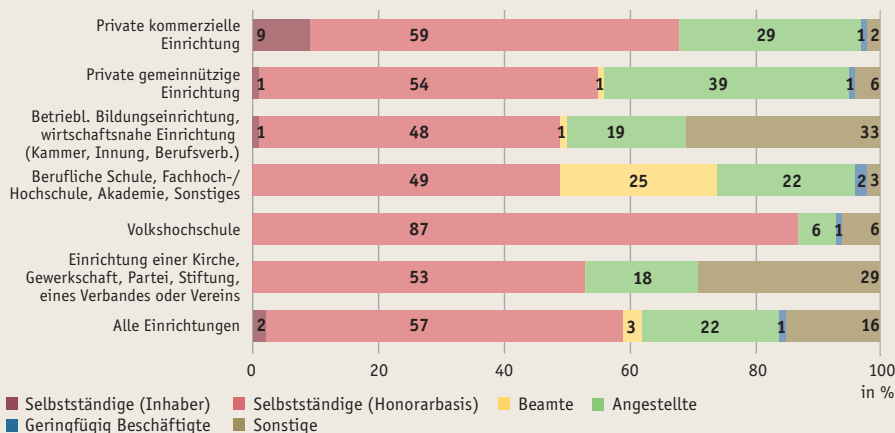
Volkshochschulen: 90 % des Personals als selbstständige Honorarkräfte

Bezieht man die Beschäftigungsverhältnisse auf die Institutionentypen des wbmonitors **M**, so werden recht unterschiedliche Geschäftsmodelle für die Personalpolitik deutlich – insbesondere was den Einsatz von Selbstständigen auf Honorarbasis angeht: Der mit Abstand höchste Anteil von selbstständigen Honorarkräften an den Beschäftigten findet sich mit 87 % bei den Volkshochschulen, bei denen Festangestellte nur einen Anteil von 6 % ausmachen, der Rest verteilt sich auf Sonstige (6 %) und geringfügig Beschäftigte (1 %). Sowohl bei den privaten kommerziellen als auch den privaten gemeinnützigen Weiterbildungsanbietern ist der Anteil Angestellter mit 29 bzw. 39 % deutlich höher als bei den Volkshochschulen und zugleich der Anteil selbstständiger Honorarkräfte mit 59 bzw. 54 % deutlich niedriger (**Abb. G3-2**).

Neben- wie auch Haupterwerbstätige mit vergleichsweise niedrigen wöchentlichen Arbeitsvolumina

Die durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeiten bestätigen, dass es sich bei der Weiterbildung um einen ungewöhnlichen, mehrheitlich nicht auf Vollzeitbeschäftigung basierenden Wirtschaftsbereich handelt. Die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit schwankt bei Nebenerwerbstätigen nach Einrichtungen zwischen 4,7 und 7,7 Stunden, wobei die niedrigsten Stundenzahlen an beruflichen Schulen/ (Fach-)Hochschulen (4,7) und Volkshochschulen (5,2 Stunden) und die höchsten mit 7,7 Stunden an privaten gemeinnützigen und privaten kommerziellen Einrichtungen anzutreffen sind (**Tab. G3-7web**). Aber auch die Haupterwerbstätigen sind längst nicht alle in einem Vollzeitarbeitsverhältnis beschäftigt. Bei einer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von 31 Stunden in allen Einrichtungen schwanken die Zeiten extrem stark zwischen den privaten gemeinnützigen wie betrieblichen Einrichtungen mit

Abb. G3-2: Personal in der Weiterbildung 2014 nach Einrichtungstyp* und Beschäftigungsverhältnis (in %) **



* Einrichtungstyp nach wbmonitor.

** Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

→ Tab. G3-2A

34 Wochenstunden und den Volkshochschulen wie kommerziellen Einrichtungen mit 23 Wochenstunden (**Tab. G3-7web**). Mit anderen Worten: In allen Weiterbildungsrichtungen arbeitet ein beträchtlicher Anteil in Teilzeit, besonders viele – offensichtlich sogar eine große Mehrheit – an den Volkshochschulen und in den kirchlichen oder sonstigen zivilgesellschaftlichen Einrichtungen.

Einkommen in der Weiterbildung

In der Weiterbildung muss man auch das Durchschnittseinkommen nach Haupt- und Nebenerwerb darstellen. Dass knapp die Hälfte der Haupterwerbstätigen in der Weiterbildung über 2.750 Euro brutto im Monat verdient, aber über die Hälfte unter dieser Marge liegt, lässt sich bei einem monatlichen Durchschnittsverdienst von 3.527 Euro für einen vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmer 2014 in Deutschland kaum als Ausdruck hoher gesellschaftlicher Wertschätzung dieses Bereichs interpretieren – vor allem dann nicht, wenn man in Rechnung stellt, dass zwei Drittel der Haupterwerbstätigen ein abgeschlossenes Hochschulstudium hinter sich haben. Das niedrige Durchschnittseinkommen der Haupterwerbstätigen schließt allerdings starke Einkommensunterschiede nach Weiterbildungsträgern nicht aus (**Tab. G3-8web**).

Die Einkommensdifferenzierung bei den Nebenerwerbstätigen signalisiert, dass es sich bei dieser Tätigkeit für die Mehrheit eher um ein „Zubrot“ als um einen substanziellen Einkommensbestandteil handelt: Drei Fünftel geben ein Bruttoeinkommen von unter 450 Euro an, ein weiteres Sechstel verdient zwischen 451 bis 850 Euro. Aufgrund des hohen Anteils der Nebenerwerbstätigen und ihres relativ niedrigen Einkommensniveaus mag ein breit streuendes, kostengünstiges Weiterbildungsangebot in Deutschland realisierbar sein.

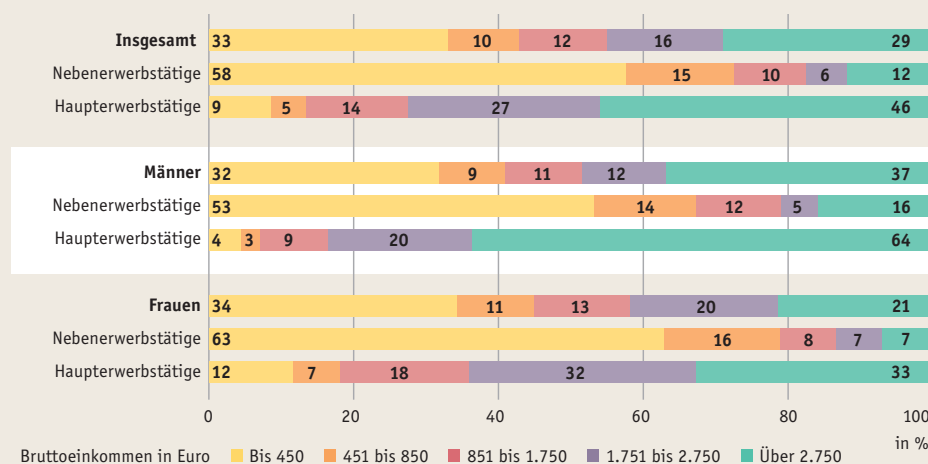
Die allgemeinen geschlechtsspezifischen Einkommensdifferenzen machen auch vor dem Weiterbildungssektor nicht halt. Sie betreffen weniger die Nebenerwerbsentgelte – sie bewegen sich bei Männern und Frauen in etwa auf gleicher Ebene – als vielmehr die Haupterwerbstätigkeit. Bei ihr konzentrieren sich die Männer in der höchsten Einkommensklasse (über 2.750 Euro), und ihr Anteil ist mit 64 % doppelt so hoch wie der Anteil der Frauen in dieser Einkommensklasse (33 %, **Abb. G3-3**). Die Einkommensdifferenz lässt sich kaum funktional erklären, da Frauen ebenso häufig wie Männer Planungs- und Managementtätigkeiten wahrnehmen (**Tab. G3-4A**).

Relativ niedriges Einkommensniveau im Weiterbildungssektor

Nebenerwerbstätige überwiegend mit Niedrigsteinkommen

Starke Einkommensdifferenzen nach Weiterbildungsträgern: Volkshochschulen Schlusslicht in der Einkommensskala

Abb. G3-3: Bruttoeinkommen des Personals in der Weiterbildung 2014 nach Geschlecht und Erwerbsform (in %)*



* Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

→ **Tab. G3-3A**

Nach Weiterbildungsinstitutionen differiert die Einkommensstruktur beträchtlich. Gemessen an den beiden höchsten und niedrigsten Einkommensgruppen stehen die privaten kommerziellen wie auch die privaten gemeinnützigen Einrichtungen sowie die Berufsschulen/Hochschulen mit in etwa der Hälfte der Erwerbstätigen in den beiden höchsten Einkommensgruppen in der oberen, die betrieblichen/wirtschaftsnahen Einrichtungen sowie die zivilgesellschaftlichen Weiterbildungsorganisationen und die Volkshochschulen – an letzter Stelle – in der unteren Hälfte.

**Verhältnis von
unbefristeten zu
befristeten Verträgen
bei Angestellten
75 zu 25 %**

Zur materiellen Situation des Weiterbildungspersonals gehört auch die Vertragsstruktur nach dem Befristungskriterium, da sich damit ein Mehr oder ein Weniger an materieller Sicherheit verbindet. Die Frage ist nur bei Angestellten, nicht bei Honorarkräften sinnvoll. In allen Weiterbildungseinrichtungen stehen drei Viertel unbefristet beschäftigter Angestellter einem Viertel mit befristeten Arbeitsverträgen gegenüber. Bei Letzteren finden sich überdurchschnittlich hohe Anteile in den privaten gemeinnützigen Einrichtungen (30 %) sowie an Berufsschulen und (Fach-)Hochschulen (31 %), während betriebliche/wirtschaftsnahe Einrichtungen und Volkshochschulen unterdurchschnittliche Anteile (17 bzw. 15 %) aufweisen (**Tab. G3-9web**).

Professionalität des Personals in der Weiterbildung

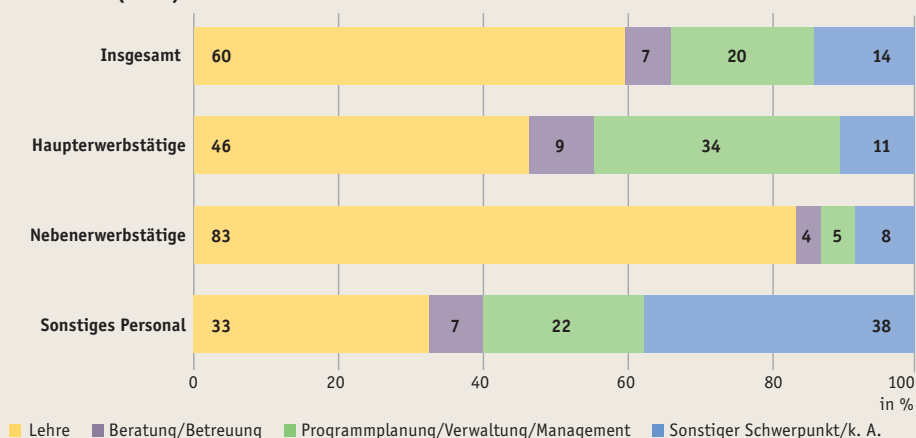
Das Tätigkeitsprofil des Weiterbildungspersonals, auf das sich die Professionalität beziehen muss, unterscheidet sich stark nach Haupt- und Nebenerwerbstätigen. Bei über vier Fünfteln der Nebenerwerbstätigen steht die Lehre im Zentrum ihrer Tätigkeit, bei den Haupterwerbstätigen Verwaltung, Management und Programmplanung, Beratung und Betreuung (**Abb. G3-4**).

Für die Haupt- und Nebenerwerbstätigen stellt sich die Frage nach der professionellen Basis, da eine akademische Laufbahndefinition für Weiterbildende nicht existiert. Die Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen lässt sich auf Basis des Personalmonitors nur an zwei Merkmalen beschreiben: am allgemeinen Ausbildungsniveau und daran, ob jemand ein pädagogisches Studium absolviert hat.

**Relativ hohes
Qualifikationsniveau
in der Weiterbildung:
zwei Drittel mit
Studienabschluss**

Das durchschnittliche Ausbildungsniveau des Personals erscheint als relativ hoch: Knapp zwei Drittel haben ein Studium absolviert, jeweils ein Sechstel hat entweder einen Meister- oder Technikerabschluss oder eine mittlere berufliche Ausbildung. Beim Akademikerabschluss treten kaum Unterschiede zwischen Männern und Frauen und zwischen Haupterwerbs- oder Nebenerwerbstätigen auf. Lediglich die Anteile

Abb. G3-4: Personal in Weiterbildung 2014 nach Erwerbsform und Tätigkeitsschwerpunkten (in %) *



* Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

→ **Tab. G3-4A**

mit Techniker-/Meisterzertifikat und mit mittlerem Abschluss differieren zwischen Männern und Frauen. Die Männer haben häufiger einen Fachschulabschluss (Meister/Techniker), die Frauen häufiger einen beruflichen Abschluss (**Abb. G3-5A, Tab. G3-10web**).

Mit Blick auf das Beschäftigungsverhältnis bleiben die Qualifikationsunterschiede gering (**Tab. G3-11web**). Auch nach Einrichtungstypen^M treten nur geringfügige Differenzen auf. Sie betreffen einen niedrigeren Akademikeranteil in der betrieblichen und wirtschaftsnahen Weiterbildung (50 %) und einen höheren an Berufs- und Hochschulen. In den betrieblichen/wirtschaftsnahen Einrichtungen ist umgekehrt der Anteil mit Meister- oder Technikerdiplom doppelt so hoch wie im Durchschnitt der Einrichtungen (**Tab. G3-12web**).

Es lässt sich darüber streiten, wie weit eine spezielle (erwachsenen-)pädagogische Ausbildung eine zwingende Voraussetzung für Weiterbildungstätigkeit ist. Eine solche hat nur eine Minderheit der in der Weiterbildung Tätigen vorzuweisen. Ein pädagogisches Hauptfachstudium hat knapp ein Viertel, ein Nebenfachstudium haben 7 % absolviert, was umgekehrt bedeutet, dass zwei Drittel des Weiterbildungspersonals ohne spezielles Studium für Weiterbildung tätig sind.⁶ Bei der pädagogischen Vorbildung haben die Weiterbildenden in den betrieblichen/wirtschaftsnahen und privaten kommerziellen Einrichtungen nur halb so oft (13 bzw. 15 %) ein pädagogisches Studium wie in den öffentlichen und halböffentlichen Einrichtungen (**Abb. G3-6A**).

Von der Personalstruktur her betrachtet, erweist sich der Weiterbildungssektor insofern als ein untypischer Bildungsbereich, als sich seine große institutionelle Heterogenität paart mit einer nur bei ihm anzutreffenden Labilität von Erwerbsformen und Beschäftigungsverhältnissen mit je begrenztem Arbeitsumfang. Was das für die Kontinuität der Angebote und die Professionalität des Weiterbildungsbereichs insgesamt bedeutet, muss hier offenbleiben. Der Bereich wirkt trotz seiner hohen Akademikeranteile eher semiprofessionell, da ein Einheit stiftendes Professionalitätskriterium nicht erkennbar ist. In der Vergangenheit galten die unkonventionellen Erwerbsformen und Beschäftigungsverhältnisse als eine Bedingung für Flexibilität und Innovativität von Weiterbildungsangeboten. Auch diese Perspektive bleibt zu prüfen. Auf der anderen Seite steht die Frage nach einem professionellen Kern und einer professionellen Identität, die berufspolitisches Handeln in diesem institutionell heterogenen wie auch wichtigen Bildungsbereich bündeln könnte.

Spezielle pädagogische Ausbildung nur bei einer Minderheit, ...

... vor allem bei öffentlichen und halböffentlichen Trägern

Weiterbildung: ein eher semi-professioneller Beschäftigungsbereich

Methodische Erläuterungen

wb-personalmonitor

Personalmonitor von BIBB, DIE und UDE (Universität Duisburg-Essen): repräsentative Onlineerhebung zum Personal in der Weiterbildung 2014. An der Befragung beteiligten sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von 1.874 Weiterbildungsanbietern (entspricht einer Netto-rücklaufquote auf Einrichtungsebene von 9,4 %).

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 Beschäftigten eingingen. Die zugrunde liegende Personenstichprobe beträgt n = 5.511.

Erwerbsformen

Die Unterscheidung von Haupt- und Nebenerwerbstätigen basiert auf den Selbstauskünften zu der Frage, ob sie ihren Erwerbsschwerpunkt in der Weiterbildung haben (vgl. **Abb. G3-1**).

wbmonitor

Der wbmonitor ist eine jährliche Umfrage von BIBB und 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.

Einrichtungstypen

Die Bezeichnungen der Einrichtungstypen und ihre interne Differenzierung entsprechen denen des wbmonitors.

6 Daten zur beruflichen Weiterbildung des Weiterbildungspersonals stehen noch nicht zur Verfügung.

Weiterbildungserträge

Objektive Messung von Erträgen der Weiter- bildung nach wie vor problematisch

Das Problem der objektiven Messung von monetären und nicht monetären Erträgen institutionalisierter Weiterbildung begleitet die Bildungsberichterstattung seit ihren Anfängen, ohne in den letzten 10 Jahren substanziell einer Lösung nähergekommen zu sein. Deswegen werden im Folgenden zwei Ertragsindikatoren dargestellt, deren erster die subjektive Einschätzung des Nutzens von Weiterbildungsbeteiligung und deren zweiter für einen spezifischen Typ beruflicher Weiterbildung einen zentralen Aspekt seiner Arbeitsmarktverwertbarkeit abbildet.

Nutzen der Weiterbildungsteilnahme

Sinken der Nutzen- erwartungen bei Weiterbildungsteil- nahme 2010 bis 2014

Der AES^M erfasst die Nutzenerwartung retrospektiv und den Nutzen nach Teilnahme. Zwischen 2010 und 2014 sind die Nutzenerwartungen durchgängig bei allen Zieldimensionen heruntergeschraubt, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß (**Abb. G4-1**). Bei den Erwartungen steht mit deutlichem Abstand an oberster Stelle die allgemeine Erwartung einer höheren persönlichen Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können, gefolgt von „mehr in der Arbeit leisten können“ und von „neue berufliche Aufgaben übernehmen“. Je konkreter die Nutzenerwartungen (neuer Job, höheres Gehalt) formuliert sind, desto geringere Hoffnungen werden mit ihnen verbunden (**Tab. G4-1A**).

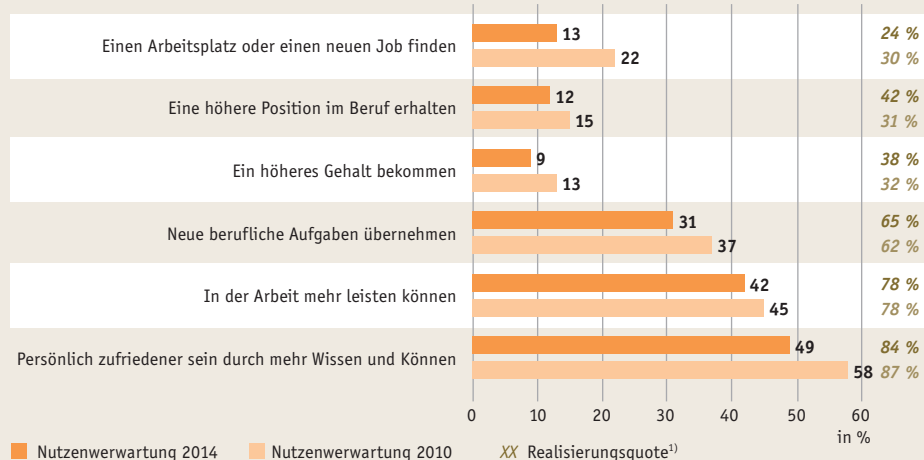
Starke Schwankungen in der Wahrnehmung eines realisierten Nutzens nach Zieldimensionen ...

Die Wahrnehmung des erzielten Nutzens schwankt bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern beträchtlich nach den Zieldimensionen in ähnlicher Abstufung wie beim erwarteten Nutzen: Die höchsten Quoten eines durch Weiterbildung realisierten Nutzens finden sich bei der persönlichen Zufriedenheit durch mehr Wissen (84 %), mehr Leistung bei der Arbeit (78 %) und neue berufliche Aufgaben (65 %). Demgegenüber sinken die Quoten eines realisierten Nutzens durch eine höhere Position (42 %), ein höheres Gehalt (38 %) und einen neuen Arbeitsplatz oder neuen Job (24 %) erheblich.⁷

... und Geschlecht

Bei den persönlichen Merkmalen zeigen sich Unterschiede nach Geschlecht beim realisierten Nutzen nur bei den beiden Zieldimensionen „neuen Arbeitsplatz/Job finden“ und „höhere Position im Beruf erhalten“. Beide Erwartungen erfüllen sich für

Abb. G4-1: Erwarteter und realisierter Nutzen von Weiterbildungsveranstaltungen 2010 und 2014 (in %)



1) In Prozent der Befragten, die die jeweilige Nutzenerwartung äußerten; vgl. Anmerkungen zu **Tab. G4-1A**.

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, eigene Berechnungen

→ **Tab. G4-1A**

7 Man kann nicht ausschließen, dass bei der Beantwortung der Nutzenerwartungs- und Nutzenrealisierungsfragen sowohl Rückkopplungen (wegen retrospektiv erfasster Nutzenerwartung) als auch Halo-Effekte eine Rolle spielen.

Frauen weniger als für Männer (**Tab. G4-1A**). Andere soziale Merkmale schlagen wenig zu Buche (**Tab. G4-5web**).

Resultate öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung

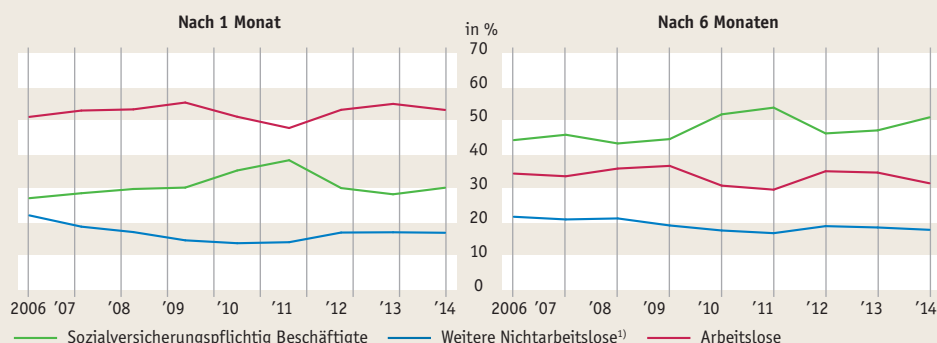
Bei der öffentlich finanzierten beruflichen Weiterbildung stellt die von der Bundesagentur für Arbeit und den Jobcentern nach SGB III und SGB II geförderte Weiterbildung (FbW)^M sowohl vom Finanzvolumen als auch von der Teilnehmerzahl her den größten Bereich dar. Sie soll im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik dazu beitragen, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bei Arbeitslosigkeit beruflich wieder einzugliedern oder eine ihnen drohende Arbeitslosigkeit zu vermeiden (vgl. § 81 Abs. 1 SGB III). Mit erheblichen Schwankungen nach Arbeitsmarktlage sind im letzten Jahrzehnt jährlich zwischen ca. 265.000 (2006) und 620.000 (2009)⁸ Personen in FbW-Maßnahmen eingetreten (**Tab. G4-6web**). Das vom Gesetzgeber mit der Förderung verbundene Ziel der Wiedereingliederung in Beschäftigung lässt sich als zentrales Erfolgskriterium der FbW-Maßnahmen ansehen, das man als Grundlage für weitere arbeits- und arbeitsmarktbezogene Effekte (Einkommen, Art des Arbeitsverhältnisses u. a.) betrachten kann.

Im Weiteren wird nur auf den Eingliederungseffekt Bezug genommen, da nur für ihn verlässliche Daten der Bundesagentur für Arbeit über lange Zeiträume vorliegen. Die Wiedereingliederung in Beschäftigung vollzieht sich als ein recht dynamischer Prozess. Liegt im Zeitverlauf einen Monat nach Austritt aus der Maßnahme die Arbeitslosenquote unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern noch fast durchgängig bei 50 % oder mehr, so sinkt sie im Durchschnitt nach sechs Monaten um 20 Prozentpunkte auf etwa 30 %. Umgekehrt steigt die Eingliederungsquote von ca. 30 % nach einem Monat (mit Ausnahme der Jahre 2010 und 2011) auf etwa 50 % nach sechs Monaten (**Abb. G4-2, Tab. G4-2A**). Die relative Gleichmäßigkeit der Entwicklung im Zeitverlauf lässt sich als Indiz dafür interpretieren, dass konjunkturelle Schwankungen nur einen begrenzten Einfluss auf die Eingliederungsdynamik haben.

Bei den Eingliederungsquoten^M bestehen signifikante regionale Differenzen zwischen West- und Ostdeutschland und noch stärkere nach Arbeitsmarktkonstellationen^M: Zum einen findet sich in Ostdeutschland eine niedrigere Eingliederungsquote

Starke regionale Differenzen bei Wiedereingliederung nach Ost und West und Regionstypen

Abb. G4-2: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung nach 1 und 6 Monaten 2006 bis 2014 (in %) *



* Daten weichen gegenüber vorangegangenen Bildungsberichten aufgrund des Einbezugs der Daten von zugelassenen kommunalen Trägern ab.

1) Vgl. Methodische Erläuterungen zu G4.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik, Stand Januar 2016, eigene Berechnungen

→ **Tab. G4-2A**

8 Die zum Teil doppelt so hohen Zahlen der Eintritte in den Jahren 2008 bis 2010 erklären sich vor allem aus der arbeitsmarktpolitischen Reaktion und Bewältigung der Folgen der weltweiten Finanzmarktkrise dieser Jahre. In den Jahren davor und danach bewegen sich die Eintrittszahlen auf deutlich niedrigerem Niveau (**Tab. G4-6web**).

als in Westdeutschland, zum anderen aber weisen die großstädtisch geprägten Bezirke in Westdeutschland mit hoher Arbeitslosigkeit niedrigere Wiedereingliederungsquoten nach sechs Monaten auf als selbst Bezirke in Ostdeutschland mit ungünstiger Arbeitsmarktsituation (**Tab. G4-2A, Tab. G4-7web**).

**Geringere
Eingliederungseffekte
bei Ausländerinnen
und Ausländern und
Geringqualifizierten**

Personenbezogene Differenzen in den Eingliederungseffekten werden vor allem in der Langzeitbetrachtung nach zwei Jahren besonders augenfällig: Ausländerinnen und Ausländer wie auch Personen mit maximal Hauptschulabschluss sowie auch Personen ohne Berufsabschluss und Arbeitslose (vor Eintritt in die Maßnahme) haben größere Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung als die Gruppen ohne diese Merkmale (**Tab. G4-3A**).

**Trotz Eingliederungs-
erfolgen: Arbeits-
losenquote von
Maßnahmeteilneh-
menden 2 Jahre nach
Abschluss 3-mal so
hoch wie allgemeine
Arbeitslosenquote**

Beide Betrachtungsperspektiven, die kurz- und die langfristige (**Abb. G4-3A**), verweisen auf Verbesserungen bei den Arbeitsmarkteffekten der FbW-Maßnahmen, wobei nicht genau geklärt werden kann, wie viele dieser Verbesserungen der beruflichen Weiterbildung und wie viele positiven konjunkturellen Entwicklungen zuzuschreiben sind. Davon unabhängig bleiben Schwächen unübersehbar, wenn die Arbeitslosenquote ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch 2 Jahre nach Ende der Maßnahmen noch 3-mal so hoch ist wie die allgemeine Arbeitslosenquote und Geringqualifizierte und Ausländerinnen wie Ausländer mit der von ihnen absolvierten FbW-Maßnahme weniger erfolgreich als der Durchschnitt am Arbeitsmarkt eingegliedert werden.

Methodische Erläuterungen

Adult Education Survey (AES)

Vgl. Methodische Erläuterungen zu **G1**.

Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW)

Bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung handelt es sich um ein in den Rechtskreisen SGB III und SGB II eingesetztes arbeitsmarktpolitisches Instrument für Arbeitslose und Arbeitsuchende, über das die individuelle berufliche Weiterbildung von Erwerbspersonen von der Bundesagentur für Arbeit (BA) und dem Jobcenter gefördert wird. Diese Weiterbildung findet in der Regel in zertifizierten Maßnahmen bei zertifizierten Bildungsträgern statt.

Eingliederungs- und Arbeitslosenquote, weitere Nichtarbeitslose (Verbleibstatus)

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. Weitere Nichtarbeitslose sind bei der BA nicht gemeldete Personen wie Beamte, Selbstständige, Personen in Ausbildung oder Nichterwerbspersonen.

Arbeitsmarktkonstellationen (Strukturtypen der Arbeitsagenturbezirke)

Für den regionalen Vergleich der Arbeitsmarkterträge (Eingliederung) von FbW wurde eine Typisierung des IAB für Arbeitsagenturbezirke verwendet. Sie basiert auf 6 Indikatoren zu Arbeitsmarktlage und Raumstruktur der Agenturbezirke. Vgl. Hirschenauer, F. (2013). *Neue Typisierung der Agenturbezirke: Integrationserfolge hängen von regionalen Gegebenheiten ab*. IAB-Kurzbericht 5/2013. Nürnberg.

Perspektiven

Nachdem über ein Jahrzehnt die Weiterbildungsteilnahme bei 40 % stagnierte, hat sie sich 2014 auf dem bereits 2012 erreichten Niveau von 50 %, dem von der Bundesregierung gesetzten Benchmark, stabilisiert. In beiden Jahren (2012, 2014) ist die relativ hohe Teilnahmequote fast ausschließlich dem starken Anstieg der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zu verdanken. Dabei ist erstmalig auch ein deutlicher Anstieg der Weiterbildungsteilnahme der Geringqualifizierten unter den Erwerbstätigen (um 10 Prozentpunkte) zu beobachten. Dieser Anstieg verhindert aber nicht, dass in der Weiterbildungsteilnahme insgesamt – betriebliche und nicht betriebliche – weiterhin ein starkes Gefälle zwischen unterschiedlichen Personengruppen bestehen bleibt: Erwachsene mit Migrationshintergrund, maximal Hauptschulabschluss und ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben unterrepräsentiert. Bei dem hohen Stellenwert der beruflichen Weiterbildung innerhalb der Weiterbildungsaktivitäten insgesamt bleibt die geringere Beteiligung der genannten Gruppen eine weiterbildungspolitische Hypothek, die insbesondere bei der erwartbaren weiteren Zuwanderung eine hohe Herausforderung für das gesamte Weiterbildungssystem darstellt.

Die unterrepräsentierten Gruppen können ihre Benachteiligung auch nicht durch informelles Lernen kompensieren, was in der politischen Diskussion immer wieder erhofft wurde. Dass die Gruppen, die zur Verbesserung ihrer sozialen Chancen am stärksten auch der Weiterbildung bedürfen, weiterhin benachteiligt bleiben, stellt das eine Problem dar.

Das andere betrifft die Qualität der Weiterbildung. Die Teilnahmequoten verraten nicht, was tatsächlich in den unterschiedlichen Weiterbildungsarrangements im Sinne von Kompetenz- und Bildungserweiterung gelernt wird, selbst wenn man für einzelne Bereiche inhaltliche Felder benennen kann. Dieses allgemeine Problem stellt sich noch einmal besonders für die betriebliche Weiterbildung als dem Hauptbereich institutionalisierter Weiterbildung. Um zum Beispiel den positiv hervorstechenden Befund eines starken Teilnahmeanstiegs der geringqualifizierten Erwerbstätigen an der betrieblichen Weiterbildung unter Bildungsaspekten einschätzen zu können, bedürfte es genauerer Informationen darüber, was und wie gelernt wird. Das Faktum der ansteigenden Teilnahme Geringqualifizierter besagt

zunächst, dass offensichtlich aus der Perspektive der Unternehmen auch im Bereich gering qualifizierter Arbeit immer weniger Tätigkeiten existieren, die ohne Qualifizierung und Weiterbildung erfolgreich zu verrichten sind. Gegen eine solche positive Einschätzung steht auf der anderen Seite die Auskunft der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Betrieb, dass sie vor allem Kurzzeitmaßnahmen (bis zu 8 Stunden) absolvieren und dass sie dies zu drei Vierteln nicht aus eigenem Antrieb, sondern auf Anordnung hin tun. Ob mit einer solchen angeordneten beruflichen Kurzzeitweiterbildung nachhaltige Bildungsmotivationen bei Geringqualifizierten freigesetzt werden können, ist zu diskutieren. Ebenfalls diskussionswürdig erscheint angesichts des Anordnungscharakters, den insgesamt die Hälfte der Teilnehmenden der betrieblichen Weiterbildung attestiert, ob man für die allgemeine Weiterbildungsquote nicht eine andere Darstellungsform suchen sollte.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) verfolgt nicht zuletzt das Ziel, informell erworbene Qualifikationen zu bewerten und in seiner Skala mit in formalisierten Ausbildungsprozessen angeeigneten Qualifikationen gleichzusetzen. Ohne dass man politisch gezielt auf eine Stärkung informellen Lernens hinwirkt, könnte die Intention des EQR nach den hier diskutierten Befunden zum informellen Lernen in seiner Reichweite eng begrenzt sein, da sich eine hohe Komplementarität zwischen formalisierten Abschlüssen und informellen Lernaktivitäten gezeigt hat. Allerdings ist hier auch ein Erhebungsproblem zu beachten: Ob die bisher verwendeten Kennziffern für das informelle Lernen reliabel und valide im Sinne einer komplexen und kontextunabhängigen Erfassung aller wesentlichen Lernprozesse sind, erscheint zweifelhaft. Auch hier ist eine Diskussion neu zu eröffnen.

Der zum ersten Mal in diesem Bericht präsentierte Indikator zum Personal in der Weiterbildung sollte Anlass genug sein, eine breite wissenschaftliche und politische Debatte über Professionalität und Professionalisierung in der Weiterbildung zu führen: Starke institutionelle Heterogenität der Weiterbildungsanbieter, große Vielfalt in den Beschäftigungsformen des Personals mit Schwerpunkt auf Nebenerwerbstätigkeit, ein durchschnittlich niedriges Einkommensniveau mit hohen Disparitäten nach Geschlecht und Weiterbildungsträgern und

ein hohes Maß an Unterschiedlichkeit in den fachlichen Schwerpunkten – dies alles verweist auf eine unsichere Professionalität im Weiterbildungsfeld, das kein System ist. Dies muss aber nicht eo ipso kritisch gesehen werden und kann sogar eine Stärke des Weiterbildungsfelds sein, in dem ja oft auf situative Bedürfnisse und Bedarfe reagiert werden muss. Aber man weiß nicht, wo die Heterogenität von Institutionalisierungs- und Professionalisierungswegen Stärke und wo sie Unzulänglichkeit und Notbehelf bedeutet und wie eine Professionalisierung aussehen könnte, die dem Bedarf an Flexibilität in den Weiterbildungsangeboten und dem Bedürfnis des Personals nach Stabilität gerecht wird.

In diesen Zusammenhang ist auch der in der politischen Diskussion immer wieder einmal betonte Hinweis auf ein „Weiterbildungsprekariat“ aufzugreifen. Das relativ niedrige Einkommensniveau und unsichere Beschäftigungsformen bei den „Sonstigen“ könnten darauf hinweisen. Auf der anderen Seite spricht der Sachverhalt, dass unter den Angestellten drei Viertel unbefristete und ein Viertel befristete Arbeitsverträge haben, nicht unbedingt für die Allgemeinheit eines Prekariats. Allerdings erscheint Aufmerksamkeit gegenüber der Entwicklung der Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse weiterhin geboten.

Insgesamt setzt der Personalindikator nachdrücklich zwei voneinander nicht zu trennende Fragen auf die Tagesordnung der wissenschaftlichen und politischen Weiterbildungsdiskussion: zum einen die erwähnte Frage, wie Professionalität und Professionalisierung angesichts der großen Heterogenität der Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse als Berufskonzept aussehen und gestaltet werden könnten; hierzu gehört auch die Frage beruflicher Verbands- und Interessenvertretungsstrukturen. Zum anderen drängt sich angesichts des relativ niedrigen Einkommensniveaus die Frage auf, ob sich Politik, Wirtschaft und Gesellschaft die sich im Einkommensniveau ausdrückende begrenzte gesellschaftliche Wertschätzung des Weiterbildungsbereichs dauerhaft leisten können.

Die Frage der Professionalität ist in doppelter Perspektive zu erörtern: bezogen auf ein Berufskonzept für hauptberufliche Weiterbildungskräfte und bezogen auf Weiterbildungseinrichtungen, die auch in Zukunft aus sachlichen Gründen weiterhin mit viel Nebenerwerbstätigen, Honorarkräften u. a. werden

arbeiten müssen. Je nach Weiterbildungstyp werden die Anteile von haupt- und nebenberuflichen Kräften variieren und das Berufsprofil der Hauptberuflichen zwischen Leitung, Planung, Verwaltung, Beratung und Lehre schwanken. Dabei kommt ihnen auch die Aufgabe zu, einen professionellen Zuschnitt der Lehre von Nebenerwerbstätigen sicherzustellen. Was an Berufskonzept und beruflicher Identität konsensfähig ist, bleibt die Ausgangsfrage.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Aufgaben der Weiterbildung sowohl im Bereich gesellschaftlicher sowie kultureller und politischer Teilhabe und Integration als auch im beruflichen Kontext angesichts des weiter ausgreifenden technologischen und strukturellen Wandels wachsen werden. Mögen die technologischen und strukturellen Gestaltungserfordernisse von einer starken betrieblichen Weiterbildung gelöst werden können; für die gesellschaftlichen und kulturellen Integrationserfordernisse muss auf verlässliches und professionelles Personal zurückgegriffen werden können. Ob das beispielsweise angesichts der großen Zuwanderung von Asyl- und Schutzsuchenden mit relativ gering bezahlten Honorar- und Nebenerwerbstätigen oder auch mit Ehrenamtlichen zu leisten sein wird, erscheint mehr als fraglich. Zur Lösung dieses Problems bedarf es einer neuen Debatte über die Aufwertung der Weiterbildung und höhere öffentliche Investitionen in diesen Bereich.

Ein darüber hinausgehendes Problem liegt darin, dass in dem Personalmonitor offensichtlich das Personal des Hauptsektors der Weiterbildung, der betrieblichen Angebote und Aktivitäten, unterrepräsentiert und bisher nicht gesondert ausgewiesen ist, sodass über dessen Arbeitsbedingungen und Qualifikation so gut wie nichts bekannt ist.

Ein letztes noch unbestelltes Feld eröffnet sich in der Frage der Erfassung von Weiterbildungserträgen. Die gegenwärtige Situation – das zeigt der G4-Indikator – ist unbefriedigend. Da der non-formalen Weiterbildung ein strategischer Stellenwert auch für Eigenaktivitäten im Erwachsenenlernen zukommt (G2), erscheint Transparenz über materielle und nicht monetäre Weiterbildungserträge zur Steigerung des Weiterbildungsinteresses in der Bevölkerung wünschenswert. Hier reichen Surveydaten zur subjektiven Einschätzung von Erträgen nicht aus und ist auf objektive Erfassungsverfahren für ein breiteres Spektrum möglicher Erträge zu dringen.

Das Verhältnis von Migration und Bildung ist für die Bundesrepublik seit über einem halben Jahrhundert bedeutsam und war nicht zufällig Schwerpunktthema des ersten Bildungsberichts 2006. Es jetzt erneut aufzugreifen ist in den Wanderungsbewegungen des letzten Jahrzehnts begründet und findet aktuell eine zusätzliche Brisanz durch die starke Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden. 2015 wurden mehr als 1 Million Menschen als schutz- und asylsuchend registriert.

Deutschland ist ein Einwanderungsland, wie die Zahlen zur Zuwanderung seit Beginn der Republik belegen. Dieses Verständnis schlägt sich in rechtlichen Neuerungen und politischen Maßnahmen nieder – teilweise angestoßen durch EU-Richtlinien. Die Förderung von Integration ist seit 2004 als staatliche Aufgabe verankert (Zuwanderungsgesetz 2004). Die Entwicklungen des letzten Jahrzehnts haben die politischen Grundlagen für die Integration von Zuwandernden verbessert, sind aber nicht schon selbst als Integration zu werten. Sie bleibt die unabweisbare Daueraufgabe der Politik in allen wichtigen Feldern – so auch besonders im Bildungswesen.

Ohne die aktuellen Wanderungsbewegungen (2014 und 2015) einzubeziehen, über die noch keine endgültigen Zahlen vorliegen, besitzt 2013 ein Fünftel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, sei es durch eigene oder durch Zuwanderung der Eltern. Das ist etwas mehr als vor 10 Jahren. Dabei variiert die Zuwanderungspopulation auffällig stark nach dem Alter, was in bildungspolitischen Zusammenhängen von hoher Bedeutung ist. Bezogen auf die besonders bildungsrelevanten Altersgruppen liegt bundesweit der Anteil der unter 10-Jährigen mit 35 % und der 10- bis unter 20-Jährigen mit ca. 30 % deutlich höher als bei den älteren Zuwanderungsgruppen, wobei die entsprechenden Migrantenanteile in den westdeutschen Bundesländern, in den Ballungszentren und in den Großstädten noch deutlich höher sind. Die stärkste Zuwanderung ist die aus der EU: Mehr als 800.000 Menschen aus EU-Staaten sind 2014 nach Deutschland zugewandert (H1).

Die zentrale Frage dieses Schwerpunktkapitels lautet: Wie ist Integration im letzten Jahrzehnt in den Bildungsbereichen verlaufen und welche Herausforderungen bleiben? Dabei wird unter Integration die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben verstanden. Der Beitrag des Bildungswesens liegt darin, dass Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen eine umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg gewährleisten, wie es die KMK formuliert.¹

Das Postulat einer umfassenden Teilhabe an Bildung lässt sich mit den 3 Leitzielen der Bildungsberichterstattung ausdifferenzieren: ihrem Beitrag zur Autonomie in der individuellen Lebensführung, zur Chancengleichheit und zur Erreichung einer den eigenen Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Erwerbstätigkeit.² Diese Zieldimensionen gelten auch für die Analyse des Umgangs mit Zugewanderten im

1 *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013.

2 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland – ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, S. 2.

Bildungswesen. Dabei versteht es sich von selbst, dass diese Ziele nicht durch Bildungseinrichtungen allein, sondern durch das Zusammenwirken verschiedener Akteure und Maßnahmen des Sozialraums umgesetzt werden müssen.³ Nur bei einer umfassenden sozialen Integration kann Zuwanderung in der aufnehmenden Gesellschaft die kulturelle und soziale Vielfalt sowie die ökonomischen Potenziale entfalten, für die es in der Geschichte der Migration genügend Beispiele gibt.

Die seit dem ersten Bildungsbericht kontinuierlich beschriebene Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund verdeutlicht auch unabhängig von den aktuellen Entwicklungen die Herausforderung einer gleichberechtigten Bildungsteilhabe aller Menschen. 2006 wurden im ersten Schwerpunktthema des Bildungsberichts bereits Befunde zur ungleichen Bildungsbeteiligung, zu ungleichen Bildungsergebnissen und Bildungserträgen dargestellt und in den letzten 10 Jahren im Bildungsbericht immer wieder aufgegriffen sowie in vielfältigen Studien vertieft und genauer differenziert. Viele Datenquellen ermöglichen inzwischen Beschreibungen, die über das Merkmal der (deutschen oder ausländischen) Staatsangehörigkeit hinausgehen. Die Bedeutung detaillierterer Fragen, beispielsweise in Bezug auf die Zuwanderungsgeneration, die Herkunftsregion oder die Familiensprache, gilt es für den Bildungserwerb und damit verbundene Disparitäten herauszuarbeiten. Potenziale der Menschen mit eigener Migrationserfahrung oder einem Migrationshintergrund werden oftmals nicht oder nicht hinreichend genutzt, die zusätzlichen Ressourcen, die sie mitbringen (Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz, internationale Netzwerke), werden bisher nur in qualitativen Studien aufgegriffen und lassen sich nur unzureichend darstellen. Es sind daher kaum Aussagen dazu möglich, inwiefern diese Potenziale für das soziale Zusammenleben oder für ökonomische Innovationen fruchtbar gemacht werden.

Die Frage nach den Wirkungszusammenhängen, die Bildungsdisparitäten hervorbringen, ist ebenfalls unzureichend beantwortet und kann auch im Rahmen dieses Bildungsberichts nicht abschließend geklärt werden. Einigkeit besteht darüber, dass es nicht einen einzigen ursächlichen Mechanismus gibt, sondern viele Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen von Bedeutung sind. Im Schulbereich zeigt sich beispielsweise oftmals, dass bereits unter Berücksichtigung weniger Personenmerkmale wie der sozioökonomischen Herkunft der Kinder und Jugendlichen (Bildungsstand der Eltern oder Betroffenheit von Risikolagen) oder des Geschlechts nur noch ein geringer „Migrationseffekt“ in Bezug auf den Bildungserfolg feststellbar ist.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion in Politik und Wissenschaft werden in diesem Schwerpunktkapitel 4 zentrale Fragen unter einer das letzte Jahrzehnt bilanzierenden Perspektive bearbeitet:

1. Wie setzt sich die Bevölkerung 2016 zusammen, welche Rahmenbedingungen für Bildung ergeben sich daraus? (H1)
 2. Wo zeigen sich Disparitäten zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und welcher Stellenwert kommt der Migration in den einzelnen Bildungsbereichen in Bezug auf die Bildungsbeteiligung und die Bildungsergebnisse zu? (H2)
 3. Wie wurde in den letzten 10 Jahren seitens der Bildungseinrichtungen und der Bildungspolitik institutionell mit Migration umgegangen? (H3)
 4. Welche Aussagen sind zur Situation von Schutz- und Asylsuchenden in Deutschland möglich, und welche Aufgaben im Bildungsbereich sind benennbar? (H4)
- Abschließend wird resümiert, welche zentralen Herausforderungen sich aus den Analysen für das Bildungswesen ableiten lassen (H5).

³ Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013.

Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Migration wird als Wanderungsbewegung über Staatsgrenzen hinweg verstanden. Dabei liegt in diesem Bericht der Fokus auf den Menschen, die aus dem Ausland nach Deutschland einreisen oder migrieren, und nicht auf den Menschen, die selbst in andere Staaten auswandern. Für den Bildungserfolg in Deutschland sind verschiedene Aspekte von Migration relevant: An erster Stelle sind die rechtlichen Voraussetzungen zu nennen, d. h. ab wann eine Person (mit ausländischer Staatsbürgerschaft), die nach Deutschland einreist, das Recht hat, Bildungseinrichtungen zu besuchen. Zweitens sind die Kompetenzen der Menschen in der deutschen Sprache als Grundvoraussetzung für den Besuch der Bildungseinrichtungen wichtig. Und drittens ist die Frage relevant, ob die Menschen selbst zugewandert sind und zu welchem Zeitpunkt, da dies bedeutet, dass bisher womöglich keine bis wenig Erfahrung mit den Bildungseinrichtungen, ihren Abläufen etc. vorliegt und es einen Unterschied macht, ob Bildungseinrichtungen in Deutschland vor, während oder erst nach der Schulpflicht besucht werden bzw. wurden.

Um Informationen über diese Aspekte von Migration zu erhalten, stehen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung: So ist die Staatsangehörigkeit für die rechtlichen Implikationen von Bedeutung, die sich für den Besuch der Einrichtungen ergeben; die Frage nach den Migrationsgenerationen ist relevant, um annäherungsweise Aufschluss zur Familiensprache oder der Erfahrung mit deutschen Bildungseinrichtungen zu geben. Da bis heute nicht in allen Statistiken die Migrationsgenerationen erfasst werden, sind die Daten zwischen den Statistiken nicht immer vergleichbar und auch im Bildungsbericht werden unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung von Migration genutzt.

Des Weiteren ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (z. B. Bildungsstand der Eltern, Beruf, Einkommen, Risikolagen) und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem nicht zu vernachlässigen. Daher wird dieser Zusammenhang auch in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund explizit berücksichtigt.

Weitere Aspekte von Migration, wie der kulturelle Hintergrund oder Fragen der Diskriminierung aufgrund von anderen – z. B. äußerlich sichtbaren – Merkmalen, können in diesem Bericht nur am Rande betrachtet werden. In Bezug auf kulturelle Faktoren lässt sich nach Kontinenten und teilweise nach Herkunftsstaaten differenzieren. Beides bündelt diverse Aspekte in spezifischer Weise (politisches System, Wirtschaftskraft, Bildungsniveau, Kultur u. Ä.) und bietet somit nur wenig Erklärungskraft. Daher wird auf diese Aspekte weitgehend verzichtet. Die Frage nach Diskriminierungsmechanismen kann im Bildungsbericht nicht bearbeitet werden, da hier kaum repräsentative Daten vorliegen.

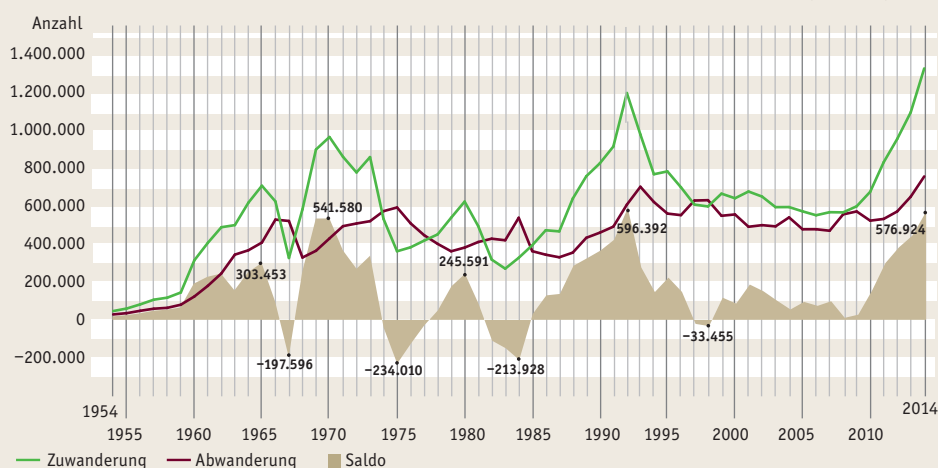
Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

Die Staatsangehörigkeit⁴ war lange Zeit das einzig verfügbare Merkmal der amtlichen Statistik, durch das Migration sichtbar wurde. Um Wanderungsbewegungen und auch rechtliche Implikationen nachzuvollziehen, ist es immer noch hilfreich – auch wenn Aussagen über die Zuwanderungsbiografie eines Menschen besser über das breiter angelegte Migrationskonzept erfasst werden. Dieses wurde bereits im Bildungsbericht 2006 verwendet und unterscheidet die unmittelbare, eigene (1. Migrationsgeneration) und die nur mittelbare Zuwanderungserfahrung (2. oder 3. Migrationsgeneration).

Migration: Mehr als nicht deutsche Staatsangehörigkeit

⁴ Durch die Veränderung des Staatsangehörigkeitsrechts, welches neben dem Recht nach Geburt auch das Recht des Lebensortes (*Ius soli*) anerkennt, können unter bestimmten Bedingungen seit dem 1. Januar 2000 Kinder von Eltern mit ausländischer Staatsangehörigkeit die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen. Über das Merkmal der Staatsangehörigkeit ist bei Kindern, die diese Möglichkeit wahrnehmen, die Zuwanderungsbiografie somit nicht mehr ersichtlich.

Abb. H1-1: Zu- und Abwanderung von Ausländerinnen und Ausländern nach bzw. aus Deutschland sowie Saldo der Zu- und Abwanderung 1954 bis 2014 (Anzahl)*



* Bis 1990 nur Westdeutschland. Aufgrund von Melderegisterbereinigungen sind die Daten der Jahre 2008 bis einschließlich 2011 nur eingeschränkt mit den jeweiligen Vorjahren vergleichbar.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wanderungsstatistik 2014

→ Tab. H1-7web

Zuwanderung abhängig von wirtschaftlichen und politischen Dynamiken

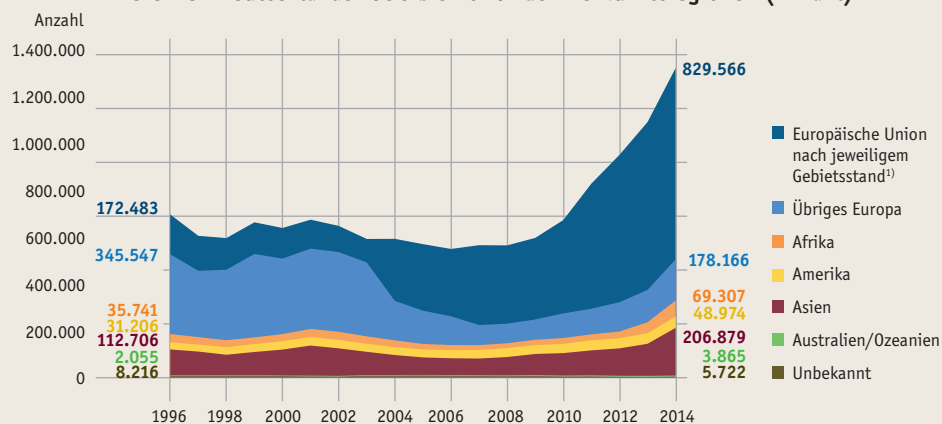
Um Migration als Wanderungsbewegung über Staatsgrenzen hinweg zu beobachten, können die Zuzüge von Menschen ausländischer Staatsangehörigkeit nach Deutschland ausgewertet werden (**Abb. H1-1**). Hier spiegeln sich in der Entwicklung der Zu- und Abwanderung die jeweilige wirtschaftliche und politische Situation sowohl inner- als auch außerhalb Deutschlands wider. Der erste Zuwanderungszuwachs in der Bundesrepublik erfolgte zwischen dem Anwerbeabkommen mit Italien 1955 und dem Anwerbestopp 1973. Im Anschluss erfolgten Zuzüge über den Familiennachzug; dadurch kamen auch deutlich mehr Kinder und Jugendliche nach Deutschland. Mit der Auflösung des sozialistischen Staatenverbundes in Osteuropa ab Ende der 1980er-Jahre sowie im Zuge der Kriege im früheren Jugoslawien stieg die Zahl der Zuwandernden erneut. Historisch betrachtet haben Zu- und Abwanderung von Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit somit immer stattgefunden, und sie ergaben auch in den zurückliegenden rund 15 Jahren stets ein positives Wanderungssaldo (**Abb. H1-1**).

Hinsichtlich der rechtlichen Situation von Menschen mit Migrationshintergrund und ausländischer Staatsangehörigkeit haben Menschen aus der EU im Rahmen von Freizügigkeitsbestimmungen weitestgehend die gleichen Rechte wie deutsche Staatsbürgerinnen und -bürger. Menschen aus Drittstaaten⁵ benötigen dagegen einen Aufenthaltstitel, der je nach Zweck und Dauer des Aufenthalts unterschiedlich ausgestaltet ist (etwa für Ausbildung, für Erwerbstätigkeit – einschließlich der sogenannten Blue Card –, aus völkerrechtlichen, humanitären, politischen Gründen, aus familiären Gründen oder wegen besonderer Aufenthaltsrechte) und den Zugang zu Bildungsangeboten beeinflussen kann (**H4**). Im Jahr 2014 hatten von den Menschen aus Drittstaaten 56 % einen unbefristeten und 36 % einen befristeten Aufenthaltstitel; bei 8 % war keine Zuordnung möglich (**Tab. H1-1A**).

Zuwanderung größtenteils aus Europa

Der größte Anteil der Menschen, die bis Ende 2014 ihren Wohnsitz nach Deutschland verlegten, stammt aus den EU-Staaten bzw. dem übrigen Europa (**Abb. H1-2**). Der Anteil der Menschen aus Afrika und Asien ist in den letzten 2 Jahren angestiegen, wenn auch auf einem deutlich niedrigeren Niveau – allerdings sind in diesen Zuwan-

⁵ Drittstaatsangehörige sind weder Staatsangehörige eines Mitgliedstaates der Europäischen Union (EU) noch des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) oder der Schweiz.

Abb. H1-2: Zuwanderung von ausländischen Staatsbürgerinnen und -bürgern* über die Grenzen Deutschlands 1996 bis 2014 nach Herkunftsregionen (Anzahl)

1) Vgl. Glossar: EU-15/EU-19/EU-25/EU-27/EU-28.

* In der Wanderungsstatistik werden nur Menschen mit festem Wohnsitz erfasst.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wanderungsstatistik 2014

→ Tab. H1-8web

Seit 2009 stieg der Anteil der Menschen, die nach Deutschland zuwanderten

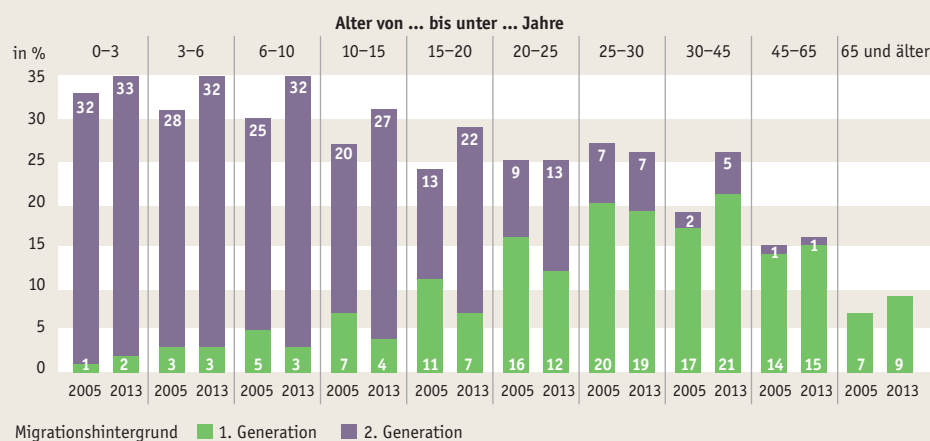
derungszahlen noch nicht die Schutz- und Asylsuchenden berücksichtigt, die aktuell zuwandern (H4).

Legt man das breitere Migrationskonzept zugrunde, so liegt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung deutlich höher als der der Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Das Verhältnis zwischen der Erfassung der Staatsangehörigkeit und der Migrationsgenerationen zeigt, dass mehr als doppelt so viele Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland leben als Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (Abb. H1-7A). Zwischen den Ländern variiert die Quote der Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit ebenso wie die Quote der Menschen mit Migrationshintergrund. So beträgt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in den Stadtstaaten, in Hessen und Baden-Württemberg knapp 30 % und ist damit mehr als doppelt so hoch wie der Ausländeranteil (Abb. H1-8web). Demgegenüber haben in den ostdeutschen Flächenländern etwa 4 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund und der Ausländeranteil liegt bei ca. 2 % (Tab. H1-7A).

Von 2005 bis 2013 hat sich die Anzahl der Personen, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, von 15,3 auf 16,5 Millionen erhöht. Damit hat, bei gleichzeitigem Rückgang der in Deutschland insgesamt lebenden Bevölkerung, auch der Anteil von 19 auf 21 % an der Gesamtbevölkerung zugenommen (Tab. H1-2A). Im Vergleich zu 2005 ist bis zum Jahr 2013 insbesondere die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund aus Asien und der EU angestiegen (Tab. H1-2A). Knapp zwei Drittel der Personen mit Migrationshintergrund gehören der 1. (63 %) und etwas mehr als ein Drittel der 2. Generation an (35 %, Tab. H1-3A). Zur 3. Generation gehört laut Mikrozensus im Jahr 2013 nur ein geringer Anteil von 1 %. Dies liegt daran, dass nur Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, deren Eltern in Deutschland geboren sind, zur Zuwanderung der Großeltern befragt werden. Ergebnisse anderer Surveys zeigen, dass von den unter 15-Jährigen 3 bis 5 % der 3. Generation angehören (unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit; Tab. H1-3A, Tab. H1-4A). Insgesamt zeigen sich auch unter Berücksichtigung der Generationen starke Differenzen in den Anteilen der 1., 2. und 3. Generation zwischen ostdeutschen und westdeutschen Ländern (Tab. H1-11web).

Für die Bildungseinrichtungen ist besonders die Zusammensetzung der einzelnen Altersgruppen interessant. Hier zeigt sich für 2013: Je jünger die Bevölkerung,

Abb. H1-3: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2005 und 2013* in Deutschland nach Altersgruppen und Migrationsgenerationen (in %)



* Beim Vergleich der Jahre 2005 und 2013 muss bedacht werden, dass die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund 2005 im Mikrozensus überschätzt wurde und die Angaben von 2013 (aufgrund der Zensusbereinigung 2011) bereits nach unten korrigiert sind. Das „weite Migrationsverständnis“ des Mikrozensus wird nur alle 4 Jahre erhoben (vgl. Glossar), hier liegen die aktuellsten verfügbaren Daten für das Jahr 2013 vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ Tab. H1-12web

desto höher liegt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund. Bei den unter 10-Jährigen hat bundesweit mehr als ein Drittel einen Migrationshintergrund, während bei den 20- bis unter 45-Jährigen der Anteil ein gutes Viertel beträgt (Abb. H1-3). Im Jahresvergleich 2005 und 2013 zeigen sich zwei Tendenzen: Erstens ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund gestiegen, zweitens gab es 2013 weniger selbst zugewanderte Menschen als 2005 (Tab. H1-3A, Tab. H1-12web).

Familiensprache(n)

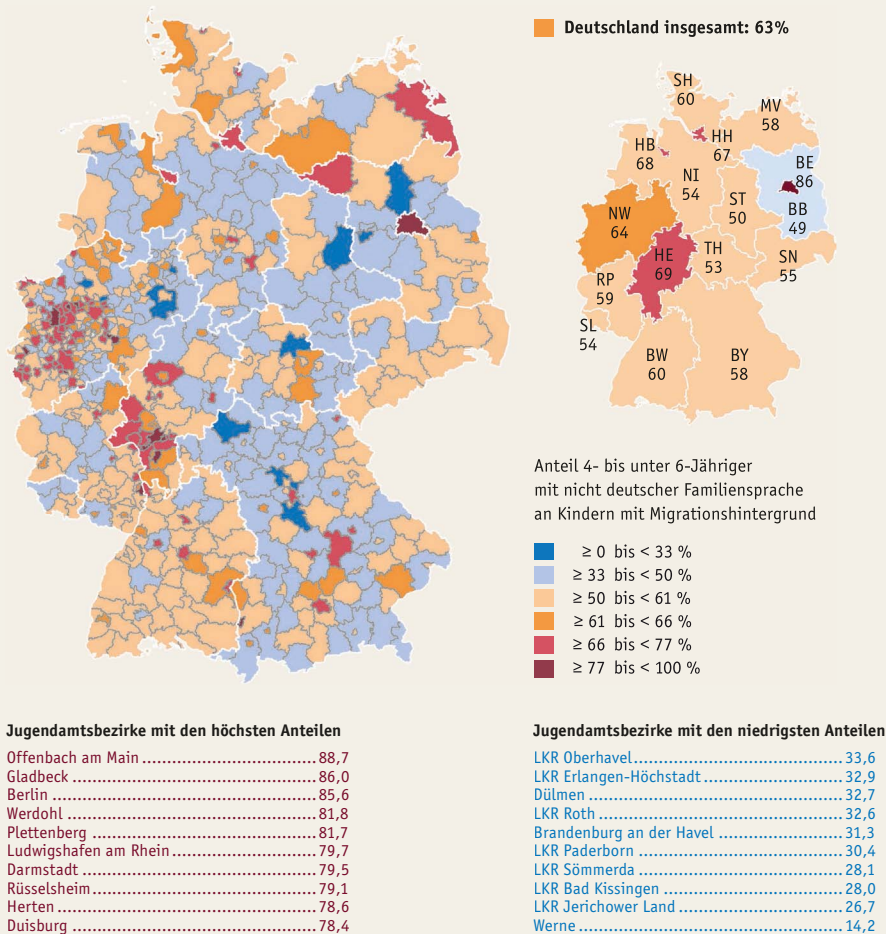
Der Beherrschung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselrolle für die Integration in das Bildungssystem und für die gesellschaftliche Teilhabe zu. Infolgedessen ist die Frage der gesprochenen Familiensprache bei Menschen mit Migrationshintergrund von hoher Bedeutung für die Rolle und den Erfolg des Bildungssystems bei der Sprachbildung von Menschen mit Migrationshintergrund.

Erstmals liegen – exemplarisch anhand der Gruppe der 4- und 5-Jährigen – Erkenntnisse über die regionale Verteilung der zu Hause gesprochenen Familiensprache innerhalb der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund vor. Hier zeigt sich: Von den 4- und 5-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund^M, die eine Kindertageseinrichtung besuchen – was bei mindestens 90 % der Altersgruppe der Fall ist (H2) –, sprechen 63 % zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch (Abb. H1-4). Das heißt auch: Für immerhin fast ein Fünftel aller Kinder im Kindergartenalter (H2) sind Bildungseinrichtungen die weichenstellenden Orte der Sprachförderung.

Diese Größenordnungen stellen sich in den Ländern und auf der Ebene der Jugendamtsbezirke sehr unterschiedlich dar (Abb. H1-4). Während Berlin und beispielsweise in verdichteten Regionen in Hessen und Nordrhein-Westfalen über 75 % der 4- und 5-Jährigen mit Migrationshintergrund in der Regel zu Hause kein Deutsch sprechen, weisen vor allem ländliche Gebiete unterdurchschnittliche Anteile auf. Insgesamt wird erkennbar, dass von Anfang an in öffentlichen Bildungseinrichtungen ein hoher Bedarf an Förderung beim Spracherwerb in der deutschen Sprache besteht (H3), der in vielen Kommunen einen Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den ersten Lebensjahren betrifft.

**63 % der betreuten
4- und 5-Jährigen mit
Migrationshinter-
grund sprechen zu
Hause überwiegend
nicht Deutsch**

Abb. H1-4: 4- bis unter 6-Jährige mit nicht deutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen 2015 nach Jugendamtsbezirken und Ländern (in % der Kinder mit Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen)



Lesebeispiel: Im Jahr 2015 sprachen in Hessen 69 % der 4- und 5-Jährigen mit Migrationshintergrund, die Kindertageseinrichtungen besuchten, zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. Bei Kindern aus Offenbach am Main liegt der Anteil innerhalb der Kinder mit Migrationshintergrund bei 89 %. Mit anderen Worten: Nur 11 % der 4- und 5-jährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen mit Migrationshintergrund sprechen in Offenbach zu Hause Deutsch.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Auswertungen auf Basis von NEPS^M und AID:A^M zeigen für unter 6-jährige zudem einen starken Zusammenhang zwischen der Migrationsgeneration des Kindes und der innerfamiliären Sprachpraxis. Während in der 2. Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause kein oder wenig Deutsch spricht, sind dies in der 3. Generation noch etwas mehr als 10 % (**Tab. H1-5A**). Die häufigsten nicht deutschen Familiensprachen bei Kindern der 1. und 2. Generation, die zu Hause kein oder wenig Deutsch sprechen, sind Türkisch, Russisch und Englisch (**Tab. H1-5A**). Insgesamt wird deutlich, dass bei Kindern der 3. Generation kaum mehr Unterschiede hinsichtlich der Sprachpraxis in der Familie im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund zu beobachten sind.

Daten zur zu Hause gesprochenen Sprache bei Schulkindern mit Migrationshintergrund im Alter von 6 bis 15 Jahren zeigen ähnliche Ergebnisse; ein großer Anteil spricht zu Hause eine andere Sprache als Deutsch. Dieser Befund macht auch Poten-

Nicht deutsche Familiensprache bei mehr als der Hälfte der Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund verbreitet

ziale der Mehrsprachigkeit, aber zugleich auch mögliche Bedarfe in der Schule zur Sprachförderung sichtbar (Tab. H1-13web).

Bildungshintergrund und Risikolagen

Ein wichtiger Faktor für die Bildungsergebnisse der Kinder und Jugendlichen ist die soziale Herkunft. Diese kann z. B. im Bildungsstand, der Erwerbstätigkeit oder dem Einkommen der Eltern zum Ausdruck kommen. Als Hinweis auf die soziale Herkunft von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wird an dieser Stelle der höchste Bildungsabschluss der Eltern sowie die Betroffenheit von Risikolagen (vgl. A4) anhand von Sonderauswertungen des Mikrozensus präsentiert.

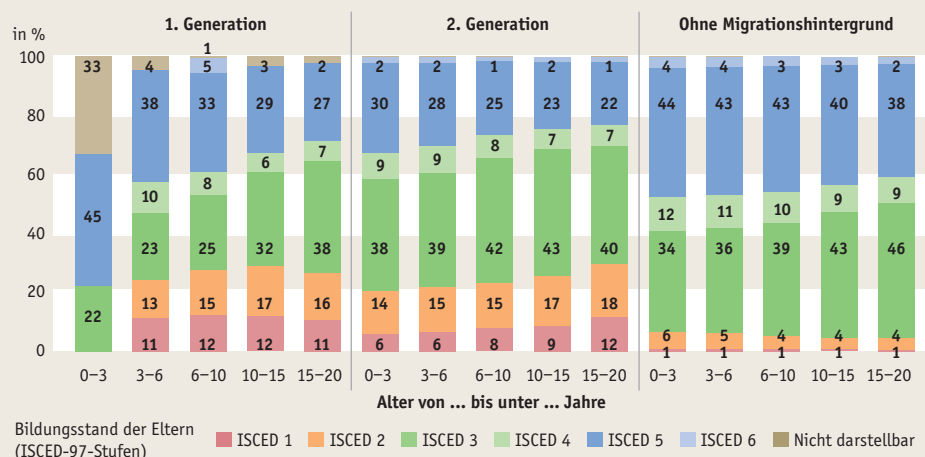
**Viele Eltern von
Kindern mit
Migrationshintergrund
höchstens mit
Bildungsabschluss des
Sekundarbereichs I**

Es fällt auf, dass zwar der Anteil der Eltern mit Promotion unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur geringfügig niedriger ist als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund (Abb. H1-5), der Anteil hochqualifizierter Eltern (mit Hochschulabschluss) variiert jedoch bereits zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, und der Anteil der Eltern mit Migrationshintergrund ohne Schul- bzw. Berufsabschluss liegt um ein Vielfaches höher als bei den Eltern der unter 20-Jährigen ohne Migrationshintergrund. Unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben zudem zwischen 6 bis 12 % der Eltern die schulische Ausbildung lediglich auf Grundschulniveau beendet; unter denen ohne Migrationshintergrund sind dies nur rund 1 % der Eltern. Generell zeigt sich: Je jünger die Bevölkerung ist, desto höher ist der höchste Bildungsabschluss der Eltern (B5). Dies gilt auch für Menschen mit Migrationshintergrund, wobei Eltern ohne Migrationshintergrund durchschnittlich über höhere Bildungsabschlüsse verfügen als Eltern mit Migrationshintergrund.

Es zeigt sich also hier auch ein deutlicher (Nach-)Qualifizierungsbedarf der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund, vor allem für Personen ohne Sekundarabschluss und ohne beruflichen Abschluss. Gleichzeitig ist durch den Anteil der hoch qualifizierten Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein Potenzial zu erkennen.

Auch in Risikolagen (Erwerbslosigkeit der Eltern, geringes Einkommen und/oder geringe Qualifikation), die den Bildungserfolg gefährden können, befinden sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger als Kinder

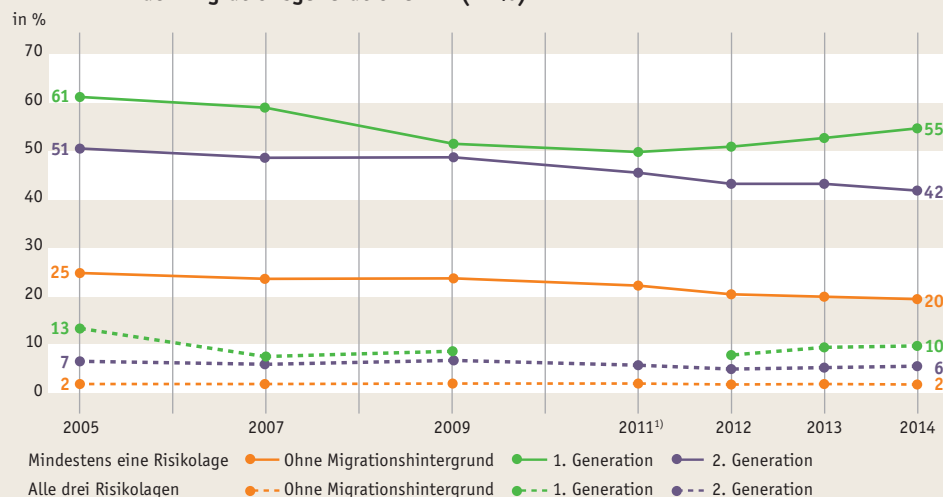
Abb. H1-5: Kinder und Jugendliche* unter 20 Jahren 2013 nach Migrationsgeneration und Bildungsstand der Eltern (in %)



* Enthält nur ledige Kinder und Jugendliche in privaten Haushalten; dies erklärt Differenzen zur Tab. H1-3A.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2013

→ Tab. H1-14web

Abb. H1-6: Anteil der 6- bis unter 10-Jährigen in Risikolagen* 2005 bis 2014 nach Migrationsgenerationen (in %)**

* Bildungsstand der Eltern unter ISCED 3 oder beide Eltern nicht erwerbstätig oder Familieneinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze.

** An dieser Stelle wird das „engere Migrationsverständnis“ des Mikrozensus berichtet, um eine differenzierte Entwicklung über die Zeit zu ermöglichen.

1) Für die 1. Generation liegen im Jahr 2011 bei den Kindern, die von drei Risikolagen betroffen sind, keine Werte vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2015

→ Tab. H1-6A

und Jugendliche aus Familien ohne Migrationshintergrund (Abb. H1-6). Während im Jahr 2014 unter Letzteren 20 % von mindestens einer Risikolage betroffen sind, sind es bei den Kindern mit Migrationshintergrund in der 1. Generation 55 % und bei Kindern der 2. Generation 42 %. Wenn man die Kinder und Jugendlichen betrachtet, die von allen drei Risikolagen betroffen sind, zeigt sich ein ähnliches Bild: Kinder mit Migrationshintergrund in der 1. Generation sind zu 10 % betroffen, in der 2. Generation zu 6 % und Kinder ohne Migrationshintergrund dagegen zu 2 %. Von 2005 bis 2014 nimmt der Anteil der von Risikolagen betroffenen Kinder leicht ab, bleibt aber durchweg bei denen mit Migrationshintergrund höher als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund.

Junge Menschen mit Migrationshintergrund leben häufiger in Risikolagen

Methodische Erläuterungen

Migrationshintergrund (abweichend vom Glossar)

Kinder- und Jugendhilfestatistik: Nicht deutsche Herkunft

Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik in der Regel auf Basis von Angaben der Kita-Leitungen den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Der Geburtsort bzw. die Zuwanderung des Kindes selbst oder auch die Zuwanderung der Großeltern werden nicht erhoben. So werden in dieser Kategorie nicht nur Kinder mit eigener Migrationserfahrung erfasst, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden.

Kinder- und Jugendhilfestatistik: Nicht deutsche Familiensprache

Neben der nicht deutschen Herkunft der Eltern erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbe-

treuung auch danach, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird.

Nationales Bildungspanel (NEPS)

In den Startkohorten 2 (5-Jährige), 3 (5. Klasse) und 4 (9. Klasse) wird auf Basis von Elternangaben das Geburtsland des Kindes, der Eltern und Großeltern erhoben. Für im Ausland geborene Kinder wird zudem das Zuzugsalter erfasst (vgl. Olczyk et al., 2014). In den hier berichteten Berechnungen wurden die differenzierten Angaben zur Migrationsgeneration des Kindes zusammengefasst (vgl. Erläuterungen zu Tab. H1-4A).

AID:A 2013/14

In der Befragung AID:A 2013/14 wird auf Basis von Elternangaben das Geburtsland des Kindes, der Eltern und Großeltern erhoben. Für im Ausland geborene Kinder und Eltern wird zudem das Zuzugsalter erfasst. In den hier berichteten Berechnungen wurden die differenzierten Angaben zur Migrationsgeneration des Kindes zusammengefasst (vgl. Anmerkungen zu Tab. H1-4A).

Bildungsbeteiligung und -ergebnisse

Mit Blick auf die Bildungsbeteiligung und die damit einhergehenden Bildungserfolge wird nachfolgend anhand unterschiedlicher Dimensionen von Migration untersucht, inwiefern erstens Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen und wie sich diese über die letzten 10 Jahre entwickelt haben. Zweitens wird gefragt, welche Erklärungsmuster sich für die Befunde zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund je nach Bildungsbereich zeigen und – auch hier – ob sich diese in den letzten Jahren verändert haben.

Die Beschreibung der Binnendifferenzierungen von Migration in **H1** hat gezeigt, dass je nach Betrachtungsweise mit dem Merkmal Migration unterschiedliche Menschen zu Gruppen zusammengefasst werden. Aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungen des Merkmals Migration in den verwendeten Datengrundlagen können die analysierten Bildungsergebnisse zwischen den verschiedenen Gruppen nicht unmittelbar verglichen werden. Unterschätzungen des Effekts von Migration können insbesondere dort auftreten, wo aufgrund fehlender Informationen nur die Staatsangehörigkeit zugrunde gelegt werden kann.

In jedem Bildungsbereich werden, soweit möglich, die Bildungsbeteiligung, die Bewältigung der Übergänge im Bildungssystem, die Entwicklung der Kompetenzen und das Erreichen von Abschlüssen und Zertifikaten dargestellt.

Frühkindliche Bildung

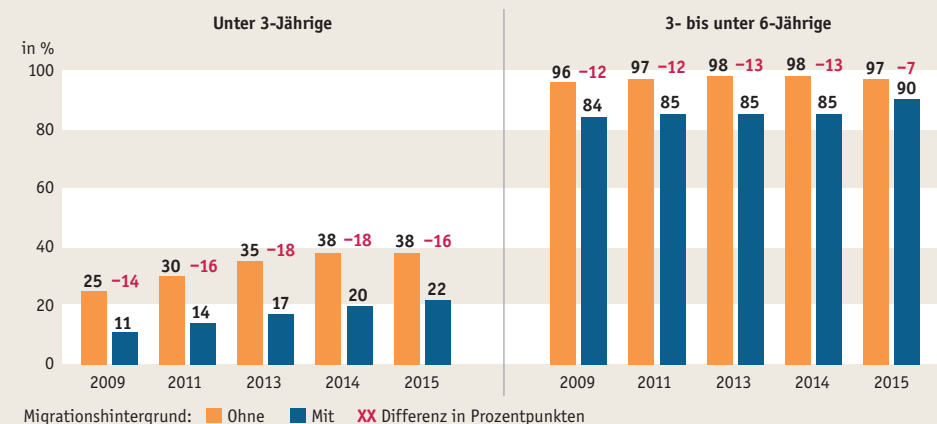
Bildungsbeteiligung und Übergänge

Im Bereich der frühkindlichen Bildung stellt sich anstelle der Frage nach dem Erwerb von Zertifikaten vor allem die nach den Unterschieden der Inanspruchnahme von Angeboten der Kindertagesbetreuung. Dabei kommt den Entscheidungen, Einstellungen und Wünschen der Eltern über Zeitpunkt und Art der Nutzung eine zentrale Bedeutung zu. Folglich wird ein Schwerpunkt auf die Darstellung der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund gelegt. In Bezug auf deren Entwicklung lassen sich bisher nur vereinzelte Aussagen zu ihren sprachlichen Kompetenzen kurz vor der Einschulung treffen.

Seit Anfang der 1990er-Jahre lässt sich bis 2004 ein Anstieg der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt beobachten (vgl. Bildungsbericht 2006). Allerdings wurden bei diesen Kindern mit etwa 10-jähriger Verspätung in etwa die gleichen Beteiligungsquoten erreicht wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Auffällig ist zudem, dass sich die Beteiligungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund ^(M) im Kindergartenalter nach 2009 nicht mehr gravierend verändert hat (**Abb. H2-1**). Erst in jüngster Zeit ist sie zwar auf 90 % angestiegen, allerdings ist dies teilweise auch auf eine Änderung in der Bevölkerungsstatistik zurückzuführen. Dennoch nutzt heute der allergrößte Teil der Kinder mit Migrationshintergrund vor der Einschulung die Angebote der frühkindlichen Bildung über mehrere Jahre hinweg.

Sichtlich anders stellt sich die Situation bei den unter 3-jährigen Kindern dar. Im Zuge des Ausbaus hat sich die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund zwischen 2009 und 2015 zwar von 11 auf 22 % verdoppelt (**Abb. H2-1, Tab H2-1A**). Allerdings hat sich der Abstand bei der Quote der Bildungsbeteiligung zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bis 2014 vergrößert. In Teilen hängt dies damit zusammen, dass es für Eltern mit Migrationshintergrund bis zum Jahr 2013 strukturell schlechtere Chancen auf einen Kita-Platz gab, da sie das rechtlich

Trend der zunehmenden Bildungsbeteiligung im Kindergartenalter seit den 1990er Jahren auch bei Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten

Abb. H2-1: Quote der Bildungsbeteiligung von unter 6-Jährigen in Tageseinrichtungen und Tagespflege* 2009, 2011, 2013 bis 2015 nach Migrationshintergrund (in %)

* Vgl. Anmerkungen zu **Tab. H2-1A**.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Mikrozensus; Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen → **Tab. H2-1A**

Anstieg der Bildungsbeteiligung von unter 3-Jährigen mit Migrationshintergrund, aber erst zuletzt leichte Verringerung der Differenz zu Kindern ohne Migrationshintergrund

definierte privilegierte Zugangskriterium einer Doppelerwerbstätigkeit seltener erfüllten (vgl. **A3**). Während bis 2014 Kinder ohne Migrationshintergrund und Kinder aus Elternhäusern mit hoher Bildung (vgl. **C3**) überdurchschnittlich vom Ausbau profitierten, deutet sich 2015 erstmals an, dass bei einem größeren Platzangebot auch Kinder mit Migrationshintergrund die Angebote der Kindertagesbetreuung häufiger nutzen, wenngleich auch hier aufgrund der Änderung in der Bevölkerungsstatistik die langfristige Entwicklung abzuwarten ist.

Betrachtet man alle Kinder in der Kindertagesbetreuung, so wird deutlich, dass 2015 deutschlandweit bei den unter 3-Jährigen 20 % und bei den 3- bis 5-Jährigen 29 % einen Migrationshintergrund (M) hatten, wobei der Anteil mit dem Alter der Kinder ansteigt und in Ländern mit einem generell hohen Migrantenanteil dementsprechend auch höher ist (**Abb. H2-10A**, **Abb. H2-15web**). Derzeit sprechen 12 % aller betreuten unter 3-jährigen und immerhin 19 % der betreuten 3- bis 5-jährigen Kinder zu Hause kein bzw. wenig Deutsch, wobei deutliche regionale Unterschiede sichtbar werden (**H1**, **Abb. H2-10A**, **Tab. H2-3A**).

Als stärkste Faktoren für die bislang ungleiche Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von unter 3 Jahren lassen sich sowohl 2009 als auch 2013/14 erwartungsgemäß der existierende Betreuungswunsch, die Erwerbstätigkeit der Mutter und der elterliche Bildungsstand ausmachen (**Tab. H2-11web**). Weiterhin besuchen Kinder mit ein- und beidseitigem Migrationshintergrund seltener Angebote der Kindertagesbetreuung, allerdings sind die anderen Faktoren deutlich ausschlaggebender, auch wenn die zuvor geltenden Zugangskriterien mit dem Rechtsanspruch für 1- und 2-Jährige abgeschafft wurden.

Aufschlussreich ist, dass Kinder, deren Eltern beide zugewandert sind und die erwerbsbedingt einen Betreuungsbedarf äußerten, im Unterschied zu vergleichbaren Fällen von Kindern ohne Migrationshintergrund im Jahr 2009 eine um über 30 % geringere Wahrscheinlichkeit (M) aufwiesen, in den ersten 3 Lebensjahren eine institutionelle Betreuung zu nutzen. Neuere Daten zeigen, dass die Inanspruchnahme bei erwerbstätigen Müttern, die selbst und deren Partner zugewandert sind, bis 2014 deutlich zugenommen hat (**Abb. H2-11A**). Die angebotsabhängigen Gründe ungleicher Bildungsbeteiligung dürften somit deutlich geringer geworden sein. Kaum verändert hat sich allerdings die Lage für nicht erwerbstätige Mütter mit Kindern unter 3 Jahren,

Erwerbstätigkeit der Mutter und Bildungsstand der Eltern entscheidet 2013/14 immer noch am meisten über die Nutzung von Kindertagesbetreuung

die sich einen Betreuungsplatz wünschen. Abzuwarten bleibt daher, ob der bis 2013 eingeschränkte Zugang zu Angeboten für unter 3-Jährige noch Nachwirkungen hat und die frühe Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote vorerst eine Praxis berufstätiger Eltern bleibt.

Zwischen 2009 und 2013/14 deutliche Verbesserung der Situation für erwerbstätige, zugewanderte Eltern mit unter 3-Jährigen

Auffällig ist, dass die Betreuungswünsche von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in den ersten 3 Lebensjahren ihres Kindes nahezu gleich sind. Dies kann unter Umständen auf die seit 2006 veränderte Zusammensetzung der Familien mit Migrationshintergrund zurückzuführen sein (**H1**). Mit Blick auf die Betreuungsvorstellungen wird jedenfalls deutlich, dass zugewanderte Eltern zu großen Teilen Aussagen zustimmen, die Kindertageseinrichtungen als einen Lernort charakterisieren und die Idee einer kompensatorischen Förderung betonen. So sind sie häufiger als Eltern ohne Migrationshintergrund der Meinung, dass die Nutzung frühkindlicher Bildung dem Kind zukünftig Vorteile bringe (**Tab. H2-12web**). Gleichzeitig stimmen sie aber auch häufiger kritischen Aussagen zur Tagesbetreuung zu, was vermutlich auf die Heterogenität der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund zurückzuführen ist. Auch beachteten diese Eltern etwas häufiger die Öffnungszeiten, die Empfehlungen anderer Eltern, die Nähe der Einrichtung zum Arbeitsplatz, eine nicht konfessionelle Trägerschaft und die Aufgeschlossenheit der Einrichtung gegenüber anderen Kulturen sowie die Mehrsprachigkeit der Fachkräfte bei der Wahl der aktuellen Betreuungseinrichtung (**Tab. H2-13web**).

Dies weist auf die Bedeutung der interkulturellen Öffnung von Einrichtungen hin (**H3**). Inwiefern die Trägerschaft einer Einrichtung eine strukturelle Barriere darstellt, lässt sich nicht abschließend klären. Anhand der amtlichen Daten zeigt sich lediglich, dass in Westdeutschland Kinder mit Migrationshintergrund etwas seltener konfessionelle Einrichtungen besuchen (**Tab. H2-4A**). Insgesamt hat vor allem die ungleiche Lebenssituation von Familien hinsichtlich des mütterlichen Erwerbsverhaltens zu der ungleichen Bildungsbeteiligung insbesondere bei Kindern im Alter von unter 3 Jahren beigetragen. Zugleich zeigt sich, dass einige Eltern mit Migrationshintergrund spezifische Erwartungen an die frühkindlichen Bildungsangebote haben, die zusätzlich zur niedrigeren Inanspruchnahme beitragen können.

Kompetenzen

Kinder der 2. Migrantengeneration weisen im Alter von 5 Jahren geringere Wortschatzkompetenzen im Deutschen auf, gleichzeitig deutlicher Zusammenhang mit elterlicher Bildung

Bereits im Bildungsbericht 2014 wurde auf Basis der NEPS-Daten^M gezeigt, dass Kinder mit nicht deutscher Familiensprache im Alter von 5 Jahren erwartungsgemäß eine weniger weit fortgeschrittene sprachliche Entwicklung im Deutschen aufweisen (**C5**). 5-Jährige der 1. und 2. Generation^M mit ein- und zweiseitigem Migrationshintergrund haben geringere Wortschatzkompetenzen im Deutschen als Kinder der 3. Migrationsgeneration bzw. Kinder ohne Migrationshintergrund, auch wenn weitere Zusammenhänge kontrolliert werden (**Tab. H2-14web**). Der Zusammenhang mit der elterlichen Bildung fällt allerdings etwas stärker aus als jener der Generationszugehörigkeit. Bei den Grammatikkompetenzen 5-Jähriger lässt sich kein eigenständiger Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund feststellen.

Auch deskriptiv sichtbare geringere Wortschatz- und Grammatikkompetenzen bei 5-Jährigen mit türkischer Herkunft, Herkunft aus den ehemaligen Gasterbeiterländern, dem Nahen Osten und Nordafrika sind, mit Ausnahme jener türkischer Herkunft, auf die elterliche Bildung oder die Migrationsgeneration zurückzuführen. Allein bei Kindern mit türkischer Familiensprache sind eigenständige Zusammenhänge zwischen dem Herkunftsland der Eltern und geringeren Wortschatz- und Grammatikkompetenzen im Deutschen zu beobachten, die nicht auf die Migrationsgeneration dieser Kinder zurückzuführen sind. Die Stärke dieses Zusammenhangs ist vergleichbar mit dem der elterlichen Bildung (**Tab. H2-14web**).

Bei der Entscheidung über den Einschulungszeitpunkt bestimmen der elterliche Bildungsstand sowie ein diagnostizierter Sprachförderbedarf im Deutschen und weniger die Migrationsgeneration des Kindes darüber, ob es fristgerecht oder verspätet eingeschult wird (C5). Da Kinder mit Migrationshintergrund häufiger eine verzögerte Sprachentwicklung im Deutschen aufweisen, ist hier zwar kein eigenständiger Zusammenhang zu beobachten, allerdings kommen sie aufgrund ihrer spezifischen Ausgangslagen trotzdem häufiger erst später in die Schule. Es bleibt abzuwarten, inwiefern dies auch auf schutz- und asylsuchende Kinder zutreffen wird (H4) bzw. inwiefern Grundschulen zunehmend begleitende Sprachbildungsangebote für diese Kinder bereitstellen werden (H3).

Direkte Zusammenhänge mit der Migrationsgeneration sind somit allein bei den Wortschatzkompetenzen 5-Jähriger zu beobachten, während die Familiensprache deutlich mit den sprachlichen Kompetenzen und einem entsprechenden Förderbedarf zusammenhängt, wodurch indirekte Zusammenhänge mit dem Einschulungszeitpunkt zu beobachten sind. Bei den Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund ist ein Großteil der beobachteten Unterschiede auf die elterliche Bildung zurückzuführen.

Allgemeinbildende Schule

Die Lernumwelten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich bereits vor dem Eintritt in das Schulsystem zum Nachteil der Kinder mit Migrationshintergrund: Sie sind häufiger von Risikolagen betroffen, ihre Eltern haben geringere Bildungsabschlüsse, bei ihnen wird häufiger ein Sprachförderbedarf diagnostiziert, und ihre Wortschatzkompetenzen sind niedriger als die der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Hinzu tritt die bereits eingangs erwähnte Segregation der Schulen nach Leistungsniveau und nach Bildungshintergrund der Eltern: Beides kann sich negativ auf die Entwicklung von Kompetenzen auswirken, und bereits in der Grundschule können rund 3 Mal so viele Kinder mit Migrationshintergrund ihre Kompetenzen nur in ungünstigen Lernumwelten entwickeln: Im Jahr 2011 lernten 16 % der Kinder mit und 5 % der Kinder ohne Migrationshintergrund das Fach Deutsch in Klassen, in denen die Mehrheit der Kinder bei IGLU 2011 nur die Kompetenzstufe I oder II erreichte.⁶

Diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen werden auch in der Grundschule in den Leseleistungen sichtbar: Kinder mit 2 im Ausland geborenen Eltern haben 2011 in der Grundschule einen Nachteil von rund einem Lernjahr gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund.⁷ Zwischen 2000 und 2006 verbesserten sich die Lesekompetenzen unter den Kindern mit Migrationshintergrund, blieben dann jedoch stabil. Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich besonders über sozioökonomische Faktoren (Bildungsniveau nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern, höchster Berufsstatus der Eltern) erklären und weniger stark über migrationsspezifische Faktoren wie die Familiensprache oder das Geburtsland der Eltern.

Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich, Abschlüsse und Zertifikate

Hinsichtlich der Beteiligung an den weiterführenden Schulen zeigen sich – zunächst in der schulstatistischen Unterscheidung nach deutschen und ausländischen Jugendlichen – eklatante Unterschiede: Während deutsche Jugendliche im Schuljahr 2014/15 fast zur Hälfte am Gymnasium sind (rund 44 %) und nur zu 8 % an Hauptschulen,

Kinder mit Migrationshintergrund lernen häufiger in nachteiligen Lernumwelten

In der Grundschule rund ein Lernjahr Differenz im Lesen 2011 zwischen Kindern mit 2 im Ausland geborenen Eltern und Kindern ohne Migrationshintergrund

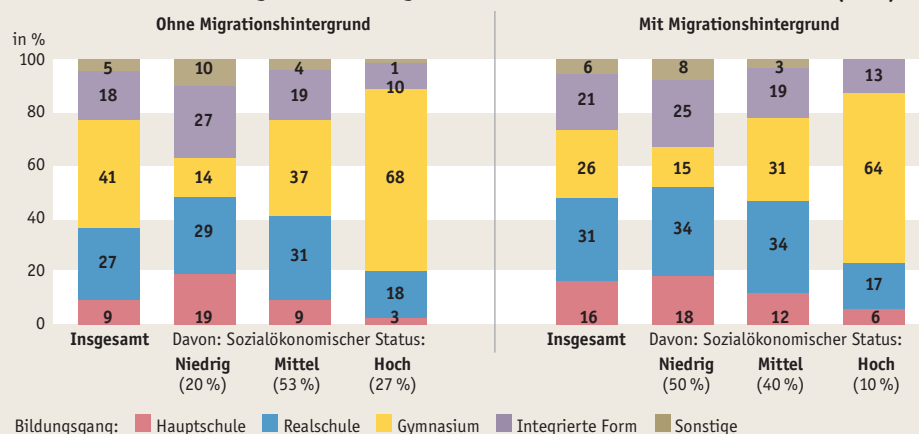
Deutsche Jugendliche zu knapp 44 %, ausländische zu knapp 24 % am Gymnasium

6 Morris-Lange, S., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Hg. v. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH. Berlin, S. 20–21.

7 Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, K. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich* (S. 191–209). Münster: Waxmann.

Bei gleichem sozio-
ökonomischen Status
verringern sich die
Unterschiede zwischen
Jugendlichen mit und
ohne Migrations-
hintergrund in der
Verteilung der
Bildungsgänge 2012

Abb. H2-2: Verteilung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge 2012 nach Migrationshintergrund* und sozioökonomischem Status (in %)**



* Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.

** Für alle Jugendlichen wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Es werden die 25 % der Jugendlichen mit den höchsten Indexwerten (Hoch) mit den 50 % mit mittleren (Mittel) und den 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig) verglichen. Die Kategorie Insgesamt entspricht nicht der Summe dieser Aufstellung, da hier zusätzlich Jugendliche ohne gültige HISEI-Angaben einbezogen werden.

Quelle: PISA 2012, eigene Berechnungen

→ Tab. H2-17web

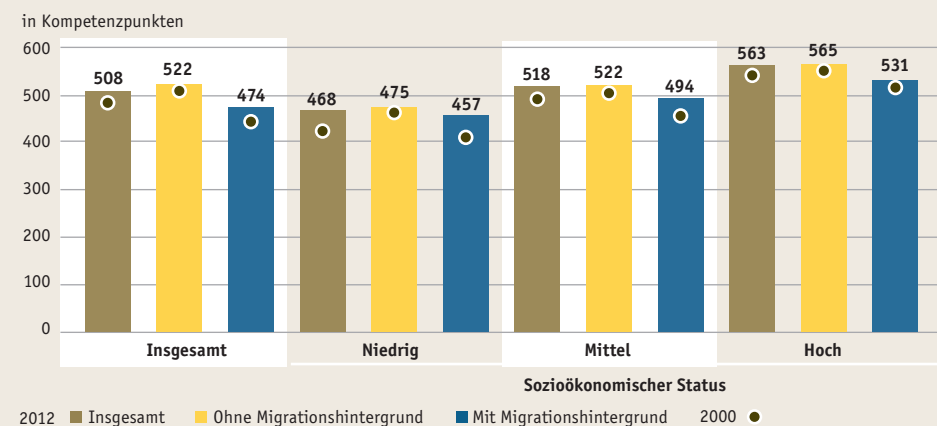
besucht lediglich knapp ein Viertel (24 %) der ausländischen Jugendlichen das Gymnasium und ein weiteres Viertel (25 %) die Hauptschule (Tab. H2-6A).

Betrachtet man statt der Staatsangehörigkeit den Migrationshintergrund und statt der Schularten die Bildungsgänge, sind Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds im Jahr 2012 zu vergleichbaren Anteilen in den Bildungsgängen vertreten (Abb. H2-2). Der noch im Jahr 2000 festzustellende Unterschied in Bezug auf die Verteilung der Bildungsgänge (nachteilig für Jugendliche mit Migrationshintergrund) hat sich demnach abgeschwächt (Tab. H2-17web) – wobei nicht deutlich ist, ob dies auf die veränderte Population (beispielsweise in Bezug auf die Betroffenheit von Risikolagen oder die Abnahme des Anteils der 1. Generation) oder auf bildungspolitische Maßnahmen zurückzuführen ist. Dies weist aber auch darauf hin, dass der sozioökonomische Hintergrund für alle Kinder und Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund) weiterhin für den Bildungserfolg relevant ist. Weiter ist zu fragen, ob sich diese Entwicklung auch in den Kompetenzen und erreichten Abschlüssen widerspiegelt.

Im Jahr 2012 erzielten Jugendliche in Jahrgangsstufe 9 mit Migrationshintergrund (in allen Bildungsgängen) niedrigere Kompetenzwerte als jene ohne Migrationshintergrund, und dies in allen untersuchten Fächern (Mathematik, Biologie, Chemie und Physik).⁸ Dies gilt auch für die PISA-Lesekompetenzen 15-Jähriger (Abb. H2-3). Zwar zeigt der Vergleich der Lesekompetenzen von 2000 zu 2012 Kompetenzzuwächse bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber dies vor allem bei Jugendlichen aus Familien mit niedrigem (und mittlerem) sozioökonomischen Status. Hinsichtlich der Mathematikkompetenzen ist bei PISA unter den Jugendlichen der 2. Generation von 2003 zu 2012 ein Anstieg zu beobachten, aber nicht für die 1. Generation. Die Differenzen in Mathematik zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund liegen insgesamt jedoch auch 2012 noch bei rund 2 Lernjahren.⁹

⁸ Pöhlmann, C., Haag, N. & Stanat, P. (2013). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 297–331). Münster: Waxmann.

⁹ OECD (2015). Helping immigrant students to succeed at school – and beyond. <http://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>. Zugriff: 18.12.2015.

Abb. H2-3: Lesekompetenz von 15-Jährigen 2000 und 2012 nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status* (in Kompetenzpunkten)

* Vgl. Anmerkungen zu Abb. H2-2.

Quelle: PISA 2000, PISA 2012, eigene Berechnungen

→ Tab. H2-18web

In der Literatur wird zudem häufig die kulturelle Herkunft, gemessen über die Herkunftsregionen, als Erklärung für Leistungsunterschiede genannt. Hier zeigen sich auch Effekte, aber international vergleichende Befunde aus PISA zeigen, dass sich die Potenziale der Jugendlichen aus gleichen Herkunftsregionen je nach Zielland der Migration unterschiedlich entfalten: So erreichen Kinder aus Regionen, in denen Arabisch gesprochen wird, bei gleichem sozioökonomischen Status u. a. in den Niederlanden weitaus bessere Ergebnisse als in Finnland.¹⁰

Für die Analyse der erreichten Abschlüsse kann länderübergreifend nur auf das Ausländerkonzept zurückgegriffen werden, welches zudem keine sozioökonomischen Unterschiede berücksichtigt. Hinsichtlich der erreichten Abschlüsse bestehen weiterhin durchgängig Disparitäten zuungunsten der ausländischen Jugendlichen. Sie verlassen mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss die Schule und erreichen 3 Mal seltener die allgemeine Hochschulreife (Abb. H2-12A, Tab. H2-15web, Tab. H2-19web).

Die positiven Entwicklungen in der Bildungsgangbeteiligung und auch für einzelne Gruppen in den Kompetenzen schlagen sich bei den erreichten Abschlüssen einzig beim mittleren Abschluss nieder: Hier hat sich der Unterschied zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen über die Jahre verringert. Parallel dazu hat sich allerdings die Abiturientenquote bei den deutschen stärker gesteigert als bei den ausländischen Jugendlichen. Weiter erwerben von den ausländischen Jugendlichen mit Studienberechtigung anteilig mehr die Fach- (8 %) als die allgemeine Hochschulreife (16 %), dies jedoch immer noch deutlich seltener als deutsche Jugendliche (13 % Fach- und 44 % allgemeine Hochschulreife).

Eine Sonderauswertung der Länder ermöglicht beispielhaft für 3 Länder¹¹ Aussagen über Abiturnoten. Dies ist besonders für den Studienstart in Fächern mit Numerus clausus relevant (Tab. H2-20web). Zum Nachteil der ausländischen Jugendlichen zeigen sich auch hier Unterschiede von bis zu 0,7 Punkten: So beträgt die höchste erreichte Abiturnote in Bremen bei den deutschen Schülerinnen und Schülern 1,0, und bei den ausländischen 1,7. Dies kann sich auf den Studienstart und die Studiengangwahl auswirken. Das DZHW-Studienberechtigtenpanel bestätigt die leicht unterdurchschnittlichen Schulabschlussnoten für Studienberechtigte mit Migrati-

Ausländische Jugendliche mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss wie deutsche Jugendliche

Positive Entwicklungen bei den Abschlüssen lediglich in Bezug auf den mittleren Abschluss

Erschwerter Studienstart, da auch bei der erreichten Abiturnote Differenzen zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen

¹⁰ Ebd.

¹¹ Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.

onshintergrund (**Tab. H2-21web**). Hier zeigen sich auch erneut Zusammenhänge mit dem sozioökonomischen Hintergrund sowie Unterschiede zwischen den Generationen und Herkunftsregionen (**Tab. H2-21web**).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im Bereich der allgemeinbildenden Schule positive Entwicklungen in den letzten 10 Jahren stattgefunden haben: Kompetenzen und Beteiligungen an Schularten, die zu höheren Bildungsabschlüssen führen, haben sich leicht verbessert, wenngleich diese Entwicklungen teilweise bereits um das Jahr 2006 stagnierten. Zudem reichen sie nicht aus, um die Disparitäten zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund substanziell auszugleichen. Dies zeigt sich besonders beim Erwerb der Zertifikate: Hier gab es bisher nur leichte Verbesserungen beim mittleren Abschluss. Auf welche Faktoren – veränderte Population oder aber bildungspolitische Maßnahmen – diese Veränderungen zurückzuführen sind, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht sagen.

Berufliche Ausbildung

Bildungsbeteiligung und Übergänge

Der Zugang zur beruflichen Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund lässt sich nur nach Staatsangehörigkeit darstellen, da die Schul- und Berufsbildungsstatistik das Merkmal Migrationshintergrund nicht erfasst. Die ungleiche Verteilung von deutschen und ausländischen Neuzugängen auf die drei Sektoren der Berufsausbildung, nach der ausländische Jugendliche eine mehr als doppelt so hohe Quote im Übergangssystem aufweisen wie deutsche (**E1**), lässt sich nach Herkunftsregionen weiter ausdifferenzieren. Die Ausländer-Durchschnittsquote im Übergangssystem verdeckt gravierende Differenzen nach Herkunftsregionen: Die geringste Differenz zur deutschen Quote weisen die Neuzugänge aus Amerika (2 Prozentpunkte) und aus den EU-15-Staaten (9 Prozentpunkte) auf. Die mit deutlichem Abstand größten Probleme mit dem Berufsstart haben die Jugendlichen mit asiatischer oder afrikanischer Herkunft (**Abb. H2-13A**). Von der ersten Gruppe münden 60 %, von der zweiten 70 % ins Übergangssystem ein.¹² Mit Blick auf die aktuelle Zuwanderungsdebatte handelt es sich um die Regionen, aus denen gegenwärtig der Hauptzustrom an Zuwanderern kommt.

Man kann von diesen Daten allenfalls einen ersten Eindruck von den Schwierigkeiten der beruflichen Ausbildungsintegration von Zuwanderinnen und Zuwanderern gewinnen. Da weder die Größenordnung der ausbildungsrelevanten Gruppe insgesamt noch die Altersstruktur nach Herkunftsregion bekannt ist, lässt sich nicht sagen, welchen Anteil überhaupt die Zahl der Neuzugänge an der potenziellen ausbildungsrelevanten Grundgesamtheit der jeweiligen Herkunftsregion ausmacht.

Betrachtet man den Gesamtbestand der Auszubildenden im dualen und Schulberufssystem nach Migrationshintergrund, so ergibt sich nach den Daten des Mikrozensus, dass 2013 insgesamt fast ein Viertel (24,1 %) der Auszubildenden der beiden vollqualifizierenden Sektoren einen Migrationshintergrund aufweisen. Mit 10 % kommt der größte Anteil aus dem restlichen Europa (Türkei, Westbalkanstaaten und Staaten der Russischen Föderation), während sich jeweils etwa 4 % auf die EU-15, die übrigen EU-28-Staaten und Asien verteilen (**Tab. H2-7A**).

Entsprechend der ungleichen Verteilung der Migrationspopulationen auf die Länder und Regionen in Deutschland verteilen sich auch die Neuzugänge ohne deutsche

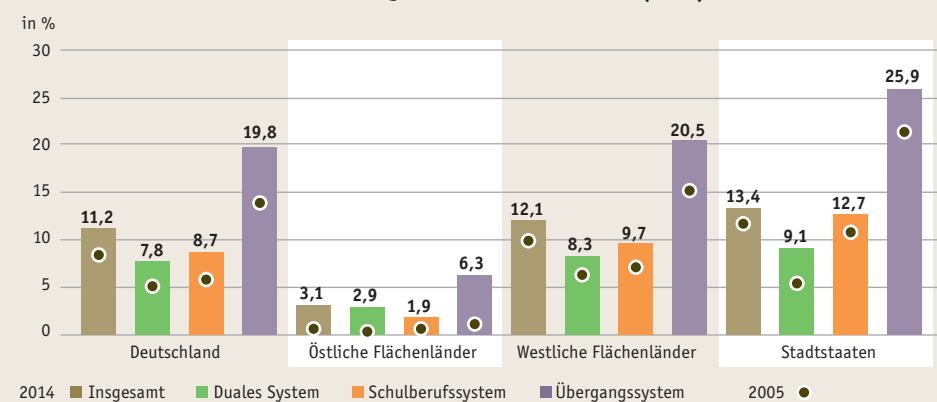
Starke Differenzen im Zugang zur beruflichen Bildung nach Herkunftsstaaten

Größte Probleme bei Ausländern aus Asien und Afrika

Fehlende Bezugsgrößen zur Beurteilung der Quantitäten

Ein Viertel der Auszubildenden im dualen und Schulberufssystem mit Migrationshintergrund: steigende Tendenz seit 2005

¹² Die Zahlendifferenzen zu **Abb. E1-8A** und **Tab. E1-4A** resultieren daraus, dass **Abb. H2-13A** eine Sonderauswertung der Schulstatistik aus 11 Bundesländern zugrunde liegt. Bei der Sonderauswertung der Bundesländer ist das Übergangssystem systematisch untererfasst, da nur dessen schulische Formen, nicht aber BA-Maßnahmen berücksichtigt sind. Die Befunde für die ausländischen Neuzugänge zur Berufsausbildung werden durch die letzte BIBB-Übergangsstudie in der Tendenz für die Population mit Migrationshintergrund bestätigt. Die Übergangsverläufe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind signifikant ungünstiger als von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Vgl. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015*, Bonn, S. 100ff.

Abb. H2-4: Ausländeranteil an den Neuzugängen in das berufliche Ausbildungssystem 2005 und 2014 nach Ausbildungssektoren und Ländern (in %)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst), Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers → Tab. H2-23web

Staatsbürgerschaft sehr unterschiedlich. Die regionale Hauptdifferenz besteht 2014 nach wie vor zwischen Ost- und Westdeutschland. Aber selbst innerhalb der westdeutschen Länder differiert der Ausländeranteil unter den Neuzugängen beträchtlich – zunächst zwischen Flächen- und Stadtstaaten (Abb. H2-4), dann auch noch einmal zwischen den westlichen Flächenländern nach ihrer Siedlungsstruktur: Die Flächenländer mit mehreren ausgeprägten Ballungszentren weisen ähnlich hohe Ausländeranteile auf wie die Stadtstaaten (Baden-Württemberg 16,8 %, Hessen 16,8 %, Bayern 13,8 %, Nordrhein-Westfalen 11,8 %) und mehr als doppelt so hohe Anteile wie andere Flächenstaaten (z.B. Niedersachsen und Schleswig-Holstein, Tab. H2-23web). Als Folge davon ist in diesen Ländern auch der Anteil von Jugendlichen ohne deutsche Staatsbürgerschaft im Übergangssystem deutlich höher als im Durchschnitt, was erhöhte Aufwendungen für Berufsvorbereitungs- und Übergangsmaßnahmen für ausländische Jugendliche erforderlich macht. Seit 2005 ist der Anteil der Neuzugänge ohne deutsche Staatsbürgerschaft in allen drei Ausbildungssektoren und allen Ländern um einige Prozentpunkte gestiegen, am stärksten im Übergangssystem (Abb. H2-4).

An der Entwicklung zwischen 2008 und 2014 erscheint bemerkenswert, dass der Rückgang der Ausbildungsneuverträge im dualen System um 15 % unterschiedliche Auswirkung auf die beiden Nationalitätsgruppen hat: Bei den deutschen Jugendlichen reduziert sich die Zahl der Neuverträge um 16 %, bei den ausländischen steigt sie um 17 %, bleibt mit einem Anteil von 7 % 2014 gegenüber 5,1 % 2008 aber immer noch relativ niedrig (Tab. H2-24web).

Starke Disparitäten zwischen deutschen und ausländischen Neuzugängen zur Ausbildung treten auch bei der beruflichen Zuordnung auf. Die bereits 2008 beobachtbare Verteilung, nach der die Neuverträge mit deutschen Jugendlichen deutlich häufiger in Berufen der beiden oberen Segmente¹³ abgeschlossen wurden als die mit ausländischen Jugendlichen, bleibt auch 2014 bestehen.

Die Segmentationstendenzen in den Neuverträgen nach Staatsangehörigkeit lassen sich anhand der 10 am häufigsten und am seltensten mit Ausländerinnen und Ausländern besetzten Berufe um eine geschlechtsspezifische Variante ergänzen. Dabei sind sieben Berufe zwischen Männern und Frauen identisch, davon vier aus dem Bereich Hotel und Gaststätten und zwei Verkäuferberufe sowie Friseur/in. Frauen aber stehen mit den medizinischen und zahnmedizinischen Fachangestellten

Extreme Ungleichverteilung ausländischer Ausbildungsneuzugänge nach Ländern: Klumpungen in Stadtstaaten und Ballungszentren

Anstieg des Ausländeranteils in allen Ausbildungssektoren, am stärksten im Übergangssystem

Nur begrenztes Berufsspektrum für Ausbildungsanfänger aus dem Ausland

13 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2012*, S. 112.

zwei weitere relativ qualifizierte Berufe offen, die Männern weniger zugänglich sind (**Tab. H2-25web**). Diese haben zu drei gewerblich-technischen Berufen (Maschinen-/Anlagenführer; Fahrzeuglackierer und Fliesen-/Plattenleger) etwas häufiger Zugang. Zu den neuen IT- und Medienberufen sowie den qualifizierteren kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen der beiden obersten Berufssegmente finden Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit kaum Zugang, sodass man von einer relativ starken Verengung des ihnen faktisch zugänglichen Berufsspektrums sprechen kann.

Abschlüsse und Zertifikate

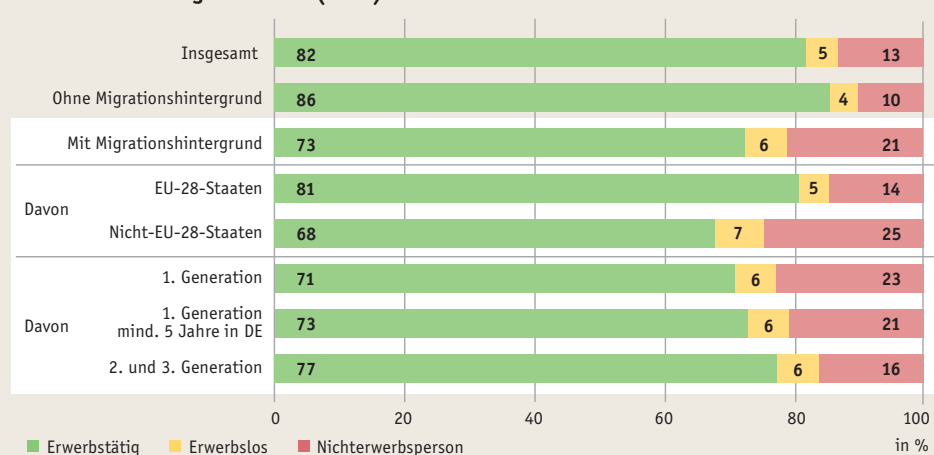
Beträchtliche Differenzen im Erwerbsstatus zwischen jungen Deutschen und Ausländern, vor allem aus Nicht-EU-Staaten, ...

Die Disparitäten in der Ausbildung setzen sich auf dem Arbeitsmarkt fort. Die Differenz im Erwerbsstatus zwischen jungen Erwachsenen ohne und mit Migrationshintergrund erweist sich als beträchtlich. Bei der Erwerbstätigkeit macht sie 13 Prozentpunkte (86 gegenüber 73 %) aus (**Abb. H2-5**). Die Differenz erklärt sich weniger aus Arbeitslosigkeit als aus der Quote der Nichterwerbspersonen, die bei jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch ist wie bei Personen ohne Migrationshintergrund (21 zu 10 %, **Tab. H2-26web**). Für beide Quoten, Erwerbstätigkeit und Nichterwerbspersonen, spielt die Migrationskonstellation eine entscheidende Rolle: Die Zugewanderten, die aus dem EU-28-Bereich stammen, weisen eine deutlich höhere Erwerbstätigenquote (81 %) und sowohl eine niedrigere Arbeitslosen als auch Nichterwerbspersonenquote auf als Migrantinnen und Migranten aus Staaten jenseits der EU-28. Zwischen Migranten der 1. und 2./3. Generation sind die Differenzen weniger groß als zwischen den Herkunftsregionen, wobei die Aufenthaltsdauer (unter bzw. über 5 Jahre in Deutschland) nur einen schwachen Einfluss hat (**Tab. H2-26web**).

... bedingt vor allem durch eine hohe Quote von (weiblichen) Nichterwerbspersonen

Entscheidenden Einfluss auf die Differenzen haben jedoch zwei andere Merkmale: Geschlecht und Ausbildungsstand. Die Nichterwerbspersonenquote ist bei den jungen weiblichen Erwachsenen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei denjenigen ohne Migrationshintergrund (33 zu 15 %, **Tab. H2-8A**). Auch hier erklärt die Herkunftskonstellation den größeren Teil der Varianz: Junge Frauen aus Staaten außerhalb des EU-28-Bereichs sind zu fast 40 % Nichterwerbspersonen. Es scheint also vor allem das Fortwirken kultureller Muster zu sein, das hier Unterschiede – wie bereits 2006 berichtet – festschreibt, und zwar über alle Qualifikationsstufen hinweg (Ausnahme ohne Ausbildungsabschluss) mit relativ kleinen Differenzen. Der Einfluss

Abb. H2-5: Erwerbsstatus junger Erwachsener (30- bis unter 35-Jährige) nach Migrationshintergrund 2013 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2013

→ **Tab. H2-26web**

des beruflichen Ausbildungsstands auf die Differenzen im Erwerbsstatus ist also offensichtlich geringer als die Geschlechtszugehörigkeit (**Tab. H2-8A**).

Hochschule

Bildungsbeteiligung und Übergänge

Diejenigen, die das Schulsystem mit einer Studienberechtigung verlassen, bilden das wichtigste Nachfragepotenzial für ein Hochschulstudium. Zwischen Schule und Hochschule finden bei den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund ebenso wie bei denen ohne Migrationshintergrund noch Selektionsprozesse statt.

Von den an den Hochschulen in Deutschland eingeschriebenen Studierenden weisen 25 % einen Migrationshintergrund auf (**Tab. H2-9A**), darunter 8 % internationale Studierende^M, auf die an anderer Stelle eingegangen wird (vgl. **F2** und **F4**). In diesem Abschnitt stehen diejenigen Studierenden im Zentrum, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind und die das deutsche Schul- oder Ausbildungssystem durchlaufen haben. Ihre Beteiligung an Hochschulbildung wird primär unter Aspekten von Chancengleichheit und -gerechtigkeit diskutiert. Zusammen mit den internationalen Studierenden gilt diese Gruppe als Fachkräftepotenzial für den deutschen Arbeitsmarkt und das deutsche Wissenschaftssystem.

Insgesamt hat sich die Beteiligung der Personen mit Migrationshintergrund (wie hier eingegrenzt) an Hochschulbildung seit 2005 deutlich erhöht. 2013 befanden sich 15 % der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Alter von 20 bis unter 30 Jahren in einem Studium (ohne internationale Studierende), 2005 lag dieser Wert noch bei 9 % (**Tab. H2-29web**). Der Studierendenanteil in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund liegt bei 23 % (2005: 17 %). In der Beteiligung an akademischer Bildung bestehen also noch Disparitäten fort; sie sind primär auf den geringeren Anteil an den Studienberechtigten zurückzuführen.

Studierende mit Migrationshintergrund sind eine nach verschiedenen Merkmalen sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe. Nach NEPS-Daten hatte ein Fünftel der Studienanfängerinnen und -anfänger des Wintersemesters 2010/11 einen Migrationshintergrund. Diese Gruppe verteilt sich wiederum knapp zur Hälfte auf Angehörige der 1. Generation^M, von denen zwei Drittel nach dem 6. Lebensjahr eingewandert sind, und zu jeweils einem Viertel auf die 2. Generation mit ein- und beidseitigem Migrationshintergrund (**Tab. H2-10A**). Ein hoher Anteil verfügt also über eigene Zuwanderungserfahrungen. Etwa drei Viertel kommen aus Europa, darunter ein Drittel aus einem EU-28-Staat (**Tab. H2-30web**).

Deutliche Unterschiede zwischen den Generationen gibt es auch bei der Bildungsherkunft. So gibt es in der 2. Generation (mit beidseitigem Migrationshintergrund) mit ca. 75 % einen deutlich höheren Anteil an Bildungsaufsteigern als in den anderen beiden Migrantengruppen (**Tab. H2-10A**). Bei den selbst eingeschätzten Fähigkeiten in der deutschen Sprache unterscheiden sich die Generationsgruppen ebenfalls stark. Insbesondere in der anteilmäßig großen 1. Generation geben nur zwei Drittel bis drei Viertel an, Deutsch „sehr gut“ zu verstehen, zu sprechen, zu lesen oder zu schreiben (**Tab. H2-31web**). Ein Teil der Studierenden mit Migrationshintergrund beginnt das Studium also unter ungünstigeren Voraussetzungen.

Studierende mit einem Migrationshintergrund wählen etwas häufiger eine Ingenieur- oder Naturwissenschaft und etwas seltener ein Fach in den Sprach- und Kulturwissenschaften (**Tab. H2-32web**) oder ein Lehramtsstudium (**Tab. H2-33web**). Bei der Wahl der Hochschulart unterscheiden sie sich kaum von denen ohne Migrationshintergrund (**Tab. H2-34web**).

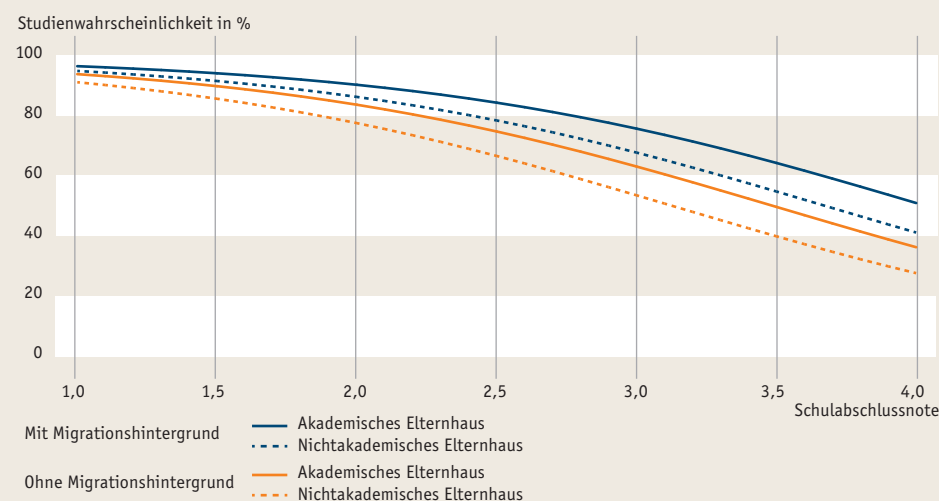
Ein seit dem ersten Bildungsbericht regelmäßig berichteter Befund ist die um 2 bis 4 Prozentpunkte höhere Übergangsquote^M der Studienberechtigten mit Mig-

Unterdurchschnittliche Beteiligung von Migrantinnen und Migranten an der Hochschulbildung

Studienanfängerinnen und -anfänger zumeist mit europäischem Migrationshintergrund

Teilweise ungünstigere Studienvoraussetzungen

Migrantinnen und Migranten etwas seltener in Lehramtsstudiengängen und etwas häufiger in den Ingenieurwissenschaften

Abb. H2-6: Studierwahrscheinlichkeit* nach Schulabschlussnote, Bildungsherkunft und Migrationshintergrund 2012 (in %)

* Prognosewerte (vorhergesagte Wahrscheinlichkeit unter Einschluss einer prognostischen Komponente: Studium noch nicht aufgenommen, aber sicher geplant) auf Basis eines multivariaten Modells; vgl. zur Modellierung die Anmerkungen zu **Tab. H2-35web**.

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2012, 2. Welle

Stabiler Befund:
starkes Studien-
interesse und höhere
Übergangsquote bei
Studienberechtigten
mit Migrations-
hintergrund ...

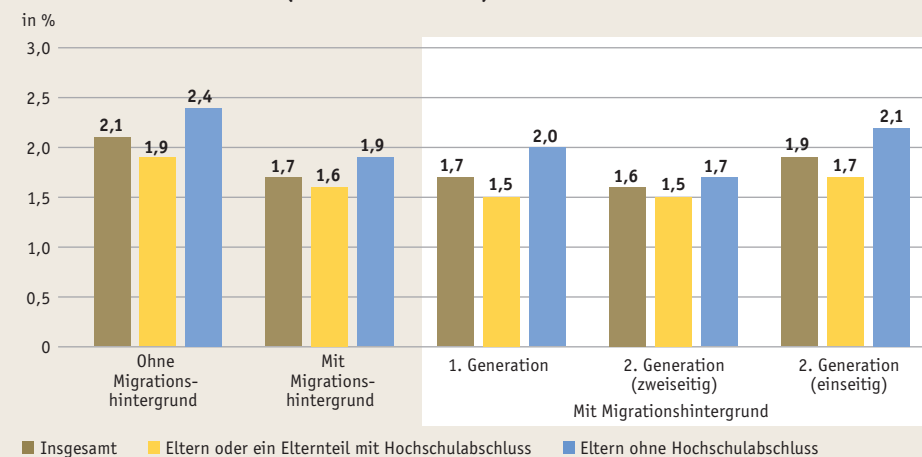
rationshintergrund in die Hochschule (vgl. **Tab. F2-2**). Dieser Befund ist über viele Jahre hinweg stabil und bleibt auch bei statistischer Kontrolle verschiedener Einflussfaktoren erhalten (**Tab. H2-35web**). Zwar haben Bildungsherkunft und Schulleistung bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund einen ähnlichen Einfluss wie bei denjenigen ohne, aber der Effekt ist deutlich geringer. Insbesondere halten die durchschnittlich schlechteren Schulabschlussnoten der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund diese (zunächst) seltener davon ab, ein Studium anzustreben (**Abb. H2-6**). Es bleibt ein eigenständiger Effekt des Migrationshintergrunds auf die Studierwahrscheinlichkeit bestehen, der die hohen Bildungsaspirationen in dieser Gruppe zeigt (**Tab. H2-36web**). Dennoch gleicht dieses starke Interesse an einem Studium, das insbesondere Studienberechtigte mit türkischem Hintergrund erkennen lassen (**Tab. H2-37web**), die insgesamt geringere Studienbeteiligung (**Tab. H2-29web**) nicht aus.

... vor allem bei
Personen mit
türkischer Herkunft

Die Eltern von Migrantinnen und Migranten erwarten offensichtlich von ihren studienberechtigten Kindern auch dann deutlich häufiger die Aufnahme eines Studiums (**Abb. H2-7**), wenn sie selbst kein Studium abgeschlossen haben (**Tab. H2-38web**). Dies gilt vor allem für Eltern aus der Türkei und Kasachstan sowie aus den asiatischen Staaten. Insbesondere bei den Eltern der Studierenden der 2. Generation (beidseitig), die nur selten selbst einen Hochschulabschluss haben (**Tab. H2-10A**), ist diese Erwartung stark ausgeprägt.

Mittel- und langfristig
aber nicht alle
Studienabsichten
realisierbar

Mit einigen Jahren Abstand zum Schulabschluss zeigt sich aber, dass die geplanten Bildungsverläufe nicht immer realisiert werden konnten. Studienberechtigte mit Migrationshintergrund orientieren sich zu einem kleinen Teil wieder auf eine Berufsausbildung um. Eine Ursache sind die ungünstigeren Schulleistungen, die sich bei der Hochschulzulassung auswirken. Die kurz nach dem Schulabschluss für die Migrantinnen und Migranten ermittelte Übergangsquote sinkt daher mittelfristig wieder etwas (**Abb. H2-16web**). Wenn allerdings die Schulleistungen und der Bildungshintergrund berücksichtigt werden, haben Studienberechtigte mit und ohne Migrationshintergrund 4 ½ Jahre nach dem Schulabschluss in ähnlichem Umfang ein Studium aufgenommen (**Tab. H2-39web**).

Abb. H2-7: Studienerwartung der Eltern* nach Migrationshintergrund und Bildungsherkunft 2012 (Skalenmittelwerte)**

* Itemformulierung: „Meine Eltern denken, ich sollte studieren“.

** Mittelwerte der Antwortskala von 1 = „trifft völlig zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“. Der Wert 1,0 würde bedeuten, dass alle Befragten „trifft völlig zu“ angegeben haben, der Wert 5,0, dass alle Befragten „trifft überhaupt nicht zu“ angegeben haben. Niedrigere Mittelwerte zeigen somit an, dass ein größerer Teil der Eltern ein Studium für ihr studienberechtigtes Kind befürwortet.

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2012, 2. Welle

→ Tab. H2-38web

Kompetenzen und Studienverlauf

Über diese Aspekte liegen im Hochschulbereich bislang nur wenige Informationen vor. Beim Kompetenzstand und in den Studienverläufen zeigen sich nur geringfügige Unterschiede zwischen den Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund. Im NEPS wurden in der Studierendenkohorte im dritten Hochschulse semester zwei allgemeine Kompetenzdomänen getestet: Mathematik und Lesefähigkeit. In beiden Domänen schneiden Studierende mit Migrationshintergrund etwas schlechter ab (Tab. H2-40web). Allerdings verschwinden die Unterschiede weitgehend, wenn andere Merkmale kontrolliert werden (Familiensprache, Abschlussnote der Schule, Bildungsherkunft im Elternhaus, Studienfach, Tab. H2-41web, Tab. H2-42web).

Nach der 20. Sozialerhebung gibt es etwas mehr Langzeitstudierende unter den Studierenden mit Migrationshintergrund und etwas häufigere Studienunterbrechungen.¹⁴ Dies wird durch Auswertungen des NEPS bestätigt (Tab. F3-5web).

Beim Übergang in das Masterstudium sind nach neueren Studien¹⁵ keine eigenständigen signifikanten Effekte für das Merkmal Migrationshintergrund festzustellen (Tab. H2-43web). Wenn Migrantinnen und Migranten seltener in ein Masterstudium übergehen, ist das auf ihre soziale Herkunft und ihren häufiger über berufliche Schulen und die Fachhochschulreife führenden Weg in das Studium zurückzuführen.

Studierende mit Migrationshintergrund mit verzögertem Studienverlauf

Unterschiede beim Übergang ins Masterstudium durch soziale Herkunft und Bildungswege bedingt

Weiterbildung

Bildungsbeteiligung

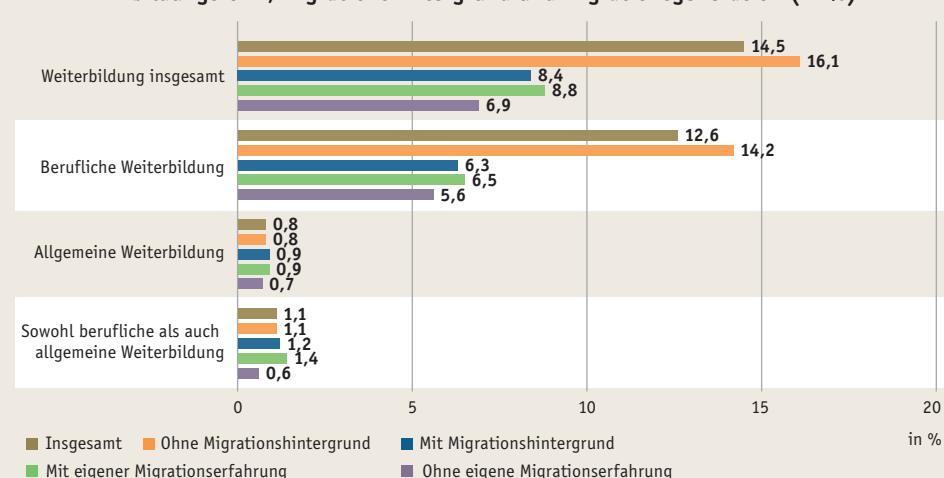
Die starke Ungleichheit in der Weiterbildungsteilnahme zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. G1) lässt sich nach Migrationskonstellationen weiter ausdifferenzieren. Hierbei zeigt sich, dass nicht nur das allgemeine Faktum des

¹⁴ Vgl. Middendorff, E., ApolinarSKI, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin, S. 535f.

¹⁵ Quast, H., Scheller, P. & Lörz, M. (2014). Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. DZHW, Forum Hochschule 9/2014, Hannover: DZHW, S. 67; Sarletti, A. (2015). Bachelor students' transition to postgraduate studies. Beiträge zur Hochschulforschung (37, 2), S. 116–139.

Starke Benachteiligung von Personen mit gegenüber denen ohne Migrationshintergrund ...

Abb. H2-8: Teilnahme an Weiterbildung 2014 der 15- bis unter 66-Jährigen nach Weiterbildungsform, Migrationshintergrund und Migrationsgeneration (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

→ Tab. H2-44web

Migrationshintergrunds, sondern immer auch dessen spezifische Ausprägung nach Herkunftsregionen und Migrationserfahrungen die Weiterbildungsbeteiligung prägt. Da der (in G1 verwendete) AES wegen seiner zu geringen Stichprobe Herkunftsregionen nicht ausweist, ist hier auf den Mikrozensus (MZ) zurückzugreifen, der ein sehr viel engeres Konzept von Weiterbildung (Kurse, Seminare, Lehrgänge u.a.) und auch eine andere Klassifizierung der Weiterbildung als der AES zugrunde legt. Die Teilnahmezahlen und -quoten fallen hier also sehr viel niedriger als beim AES (vgl. G1) aus.

... vor allem in beruflicher Weiterbildung begründet

Die mit Blick auf die Gesamtweiterbildungsteilnahme starke Benachteiligung der Personen mit gegenüber denjenigen ohne Migrationshintergrund (8,4 gegenüber 16,1 %) stellt sich fast ausschließlich als Problem der beruflichen Weiterbildung dar. In der allgemeinen und der sowohl allgemeinen als auch beruflichen Weiterbildung, die beide zusammen aber mit knapp 2 % nur ein Siebtel der Weiterbildungsteilnahme ausmachen, treten kaum Differenzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund auf (Abb. H2-8).

Zugewanderte der 2. Generation deutlich stärker als die der 1. an Weiterbildung beteiligt

Was zwischen den beiden Migrationsgenerationen zunächst als stärkere Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit eigener Migrationserfahrung erscheint, differenziert sich, wenn man die Altersgruppen ins Spiel bringt: Nach Alter sind die beiden Gruppen in der Haupterwerbsphase, die 30 bis unter 45 und die 45 bis unter 66-Jährigen, bei den Migrantinnen und Migranten ohne eigene Migrationserfahrung deutlich häufiger an Weiterbildung insgesamt sowie vor allem an beruflicher Weiterbildung beteiligt als bei denen der 1. Generation (Tab. H2-44web). Selbstverständlich ist diese Relation nicht, da berufliche Weiterbildung als ein wichtiges Moment der primären Arbeitsmarktintegration neu zugewanderter Personen angesehen werden kann. Die deutlich stärkere Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei der 2. Generation der zwischen den 1950er- und 1980er-Jahren Zugewanderten lässt sich so verstehen, dass berufliche Weiterbildung weniger als Instrument der beruflichen Neuintegration als vielmehr der beruflichen Konsolidierung schon lange ansässiger Migrantinnen und Migranten der 2. Generation fungiert. Diese nähern sich in der Weiterbildungsbeteiligung den Personen ohne Migrationshintergrund an, ohne allerdings deren Niveau schon ganz zu erreichen; vor allem bleibt die berufliche Weiterbildungsbeteiligung der 2. Migrantengeneration bei den Geringqualifizierten noch weit hinter derjenigen ohne Migrationshintergrund zurück.

Die Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund zieht sich relativ gleichmäßig durch alle Qualifikationsstufen hindurch (**Tab. H2-45web**). Beträchtliche Differenzen in der Weiterbildungsteilnahme aber zeigen sich nach Herkunftsregionen: Die stärkste Weiterbildungsteilnahme weisen 2014 mit 13 % die Zugewanderten aus den EU-15-Staaten auf, gefolgt von den osteuropäischen Reformstaaten (11,2 %), während am entgegengesetzten Pol Zugewanderte aus der Türkei (4,5 %), dem ehemaligen Jugoslawien (6,6 %) und der ehemaligen Sowjetunion (7,9 %) stehen; eine Mittelposition (9 % bis 9,6 %) nehmen Polen, Staaten des Nahen und Mittleren Ostens sowie die südeuropäischen Staaten ein (**Tab. H2-46web**).

Kompetenzen

Für die Analyse des Zusammenhangs von Weiterbildungsbeteiligung und Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund stehen nur die Daten der deutschen Teils der international vergleichenden PIAAC-Studie zur Verfügung.¹⁶ Bei allen drei in PIAAC gemessenen Kompetenzdimensionen zeigt sich eine beträchtliche (signifikante) Differenz zwischen den Werten von Personen ohne und mit Migrationshintergrund, die bei der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz jeweils etwa 20, bei der technologiebasierten Problemlösekompetenz 14 PIAAC-Punkte ausmacht (**Abb. H2-14A**).

Die Gegenüberstellung der jeweiligen Gesamtheit verdeckt starke Differenzen zwischen den regionalen Herkunftsgruppen der Personen mit Migrationshintergrund. In der Lesekompetenz beträgt diese Differenz zwischen Migranten aus den EU-28-Bereich und denen aus der Türkei und dem restlichen Europa 28 Punkte, die mehr als einer halben PIAAC-Stufe im Kompetenzniveau entsprechen; auch der Abstand der EU-28-Migranten zu den Zugewanderten aus sonstigen Staaten und der ehemaligen Sowjetunion ist mit 23 bzw. 15 Punkten noch beträchtlich. Während die Differenzen zwischen Zugewanderten aus EU-28-Staaten und Resteuropa bei den alltagsmathematischen Kompetenzen noch größer sind als bei der Lesekompetenz, verringern sich die Distanzen bei der technologiebasierten Problemlösekompetenz auf 10 bis 15 PIAAC-Punkte (**Abb. H2-14A**). Letzteres spricht dafür, dass der alltägliche Umgang mit ICT international und sozial weit verbreitet ist.

Bei der Weiterbildungsteilnahme verringert sich die Differenz zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund merklich sowohl bei der Lese- als auch bei der alltagsmathematischen und der technologiebasierten Kompetenz (auf 13 bzw. 11 oder 12 Punkte, **Abb. H2-9**). Offensichtlich wirkt die Teilnahme an Weiterbildung auf eine Verbesserung kultureller Grundkompetenzen. Die Tatsache, dass die Weiterbildungsteilnahme auf allen Bildungsstufen richtungsgleich, wenn auch deutlich nach Schulabschlussniveau gestaffelt, zur Erhöhung der Grundkompetenzen für Personen mit und ohne Migrationshintergrund führt, macht die Wichtigkeit der Weiterbildung auch noch für die Ausstattung von Erwachsenen im berufsfähigen Alter mit kulturellen Basiskompetenzen sichtbar (**Tab. H2-47web**). Gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund sind Zugewanderte vor allem der 1. Generation beträchtlich im Nachteil. Nach Herkunftsregionen betrachtet, erhöht sich bei Weiterbildungsteilnahme zwar bei allen Herkunftsgruppen das Kompetenzniveau in allen 3 Dimensionen, ohne dass aber damit die Differenzen zwischen den Herkunftsgruppen aufgelöst würden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Weiterbildungsverhalten in der 2. Migrantengeneration deutlich dem der Erwachsenen ohne Migrationshintergrund annähert. Da die Teilhabedifferenzen vor allem auf die berufliche Weiterbildung zurückzuführen sind, bestimmt offensichtlich das Ausmaß der Arbeitsmarktintegration

Kaum Differenzen in Weiterbildungsteilnahme nach Qualifikationsniveau, allerdings starke nach Herkunftsstaaten

Starke Differenzen im Kompetenzniveau zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund

Große Kompetenzdifferenzen nach Herkunftsregion

Geringe Differenzen bei technologiebasierter Problemlösekompetenz zwischen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund

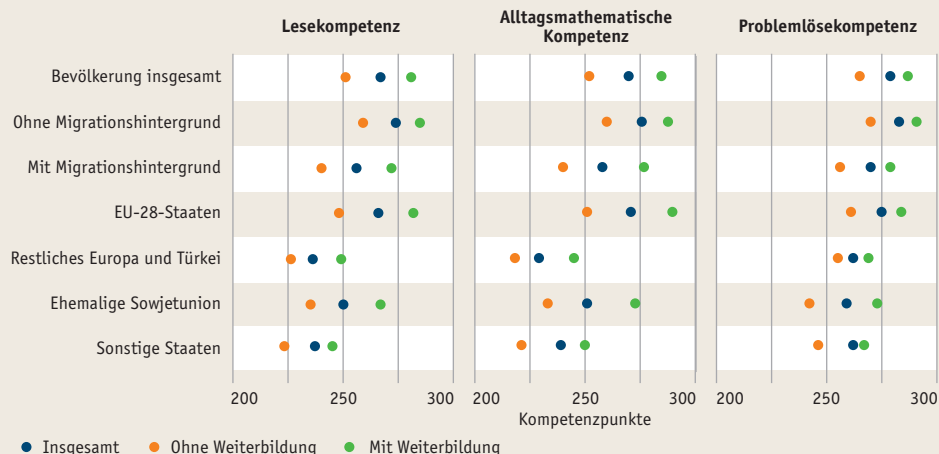
Merkliche Verringerung der Kompetenzdifferenzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bei Weiterbildungsteilnahme

¹⁶ Zum Kompetenzmessverfahren von PIAAC vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2014*, S. 151.

Geringere Kompetenzwerte fast nur Problem der 1. Zugewanderten-generation

Arbeitsmarktintegration wichtige Voraussetzung für Kompetenzentwicklung und Weiterbildungsteilnahme

Abb. H2-9: Kompetenzmittelwerte (nach Punkten) der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65 Jahre, ohne Personen in Erstausbildung) nach Migrationshintergrund, Herkunftsregionen und Weiterbildungsbeteiligung*



* Teilnahme an formaler und non-formaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten.

Quelle: Rammstedt, B., Zabal, A., Martin, S., Perry, A., Helmschrott, S., Massing, N., Ackermann, D. & Maehler, D. (2015). Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Germany – Reduzierte Version. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5845 Datenfile Version 2.0.0, doi:10.4232/1.12182, eigene Berechnungen → Tab. H2-47web

auch Weiterbildungsmöglichkeiten und -verhalten. Beides, Arbeitsmarktintegration (vgl. H2) und Weiterbildung, differieren stark nach Herkunftsregionen. Eine möglichst gute Integration der Zugewanderten jedweder Herkunft in Beschäftigung scheint deshalb eine wichtige Voraussetzung für Kompetenzentwicklung und Weiterbildungsteilnahme zu sein.

Methodische Erläuterungen

Migrationshintergrund (abweichend vom Glossar)

Kinder- und Jugendhilfestatistik: Nicht deutsche Herkunft und nicht deutsche Familiensprache. Vgl. Methodische Erläuterungen zu H1.

Für die Berechnung der Bildungsbeteiligung wurde die Anzahl der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland durch die Auswertung von Mikrozensus und Bevölkerungsstatistik nach der Abgrenzung der Statistiken der Kindertagesbetreuung („mindestens ein Elternteil ist ausländischer Herkunft“) ermittelt. Ab 2015 beruhen die Bevölkerungszahlen auf der Fortschreibung des Zensus 2011. Vor allem für die Kinder ab 3 Jahren ergeben sich dadurch ab 2015 höhere Quoten. Die Veränderungen zwischen 2014 und 2015 sind daher auch auf die Umstellung der Bevölkerungsstatistik zurückzuführen (vgl. Erläuterungen zu Tab. H2-1Af).

Nutzungswahrscheinlichkeit von Angeboten der Kindertagesbetreuung

Prognosewerte auf Grundlage eines multivariaten Modells (binäre logistische Regression). Angegeben sind vorhergesagte Übergangsquoten nach dem Migrationshintergrund, wenn die Einflüsse des Geschlechts, des Alters des Kindes in Monaten, des Bildungsstands der Eltern, der Anzahl der Kinder im Haushalt, der Familienform, der Erwerbstätigkeit der Mutter, der Region und der aktuelle Wunsch nach einem Betreuungsplatz konstant gesetzt werden.

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorte 2

Vgl. Erläuterung zu C1. In der Welle 1 der Erhebung wiesen die Kinder ein durchschnittliches Alter von 5 Jahren auf. Die hier berichteten Auswertungen wurden mit standardisierten Gewichten für Kinder und Eltern mit gemeinsamer Teilnahme durchgeführt. Fallzahl: n = 2.996, darunter 2.340 mit gemeinsamer Teilnahme von Eltern und Kind.

Internationale Studierende, Bildungsausländer/ Bildungsinländer

Vgl. Methodische Erläuterungen zu F2.

1. und 2. Generation (NEPS, Startkohorte 5)

Um die Generationszugehörigkeit zu bestimmen, wird in diesem Abschnitt auf Angaben zur Staatsangehörigkeit, zum Geburtsland sowie zum Geburtsland der Eltern zurückgegriffen. Angehörige der 1. Generation sind selbst zugewandert, in der 2. Generation sind sie in Deutschland geboren, aber entweder sind beide Eltern zugewandert (beidseitiger Migrationshintergrund) oder nur ein Elternteil (2. Generation mit einseitigem Migrationshintergrund). Angaben zum Geburtsland der Großeltern werden nicht verwendet.

Übergangsquote in die Hochschule

Vgl. Methodische Erläuterungen zu F2 sowie Anmerkungen zu Tab. F2-6web.

Minimal- und Maximalquote des Übergangs in die Hochschule

Vgl. Methodische Erläuterungen zu F2 sowie Anmerkungen zu Tab. F2-6web.

Umgang mit Migration im Bildungssystem

Immer wieder wurde in vorangegangenen Bildungsberichten aufgezeigt, dass in Deutschland lebende Menschen mit Migrationshintergrund zum Teil unter ungünstigeren Bedingungen aufwachsen, leben und arbeiten als Menschen ohne Migrationshintergrund. Inwiefern das Bildungswesen und seine Institutionen diesen Ausgangslagen Rechnung tragen, soll in diesem Abschnitt näher beleuchtet werden. Wenn es die Datenlage erlaubt, sollen dabei Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems berücksichtigt werden: Gesetze und Programme, Rahmenbedingungen in den Institutionen, Personalschlüssel, Ressourcenausstattung und adressatenspezifische Angebote (z. B. deutsche Sprachförderung) sowie Weiterbildungsaktivitäten des Personals. Dabei ist eine Schwierigkeit, dass für die beschriebenen Maßnahmen kaum Evaluationsergebnisse vorliegen. So steht die Zusammenschau vor der Problematik, wenig über Wirkungen der Maßnahmen aussagen zu können.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Nicht zuletzt als Folge ungleicher Bildungschancen und -ergebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund^M im Bildungssystem haben Bund, Länder und Kommunen im Bereich der Kindertagesbetreuung mit Impulsen zur frühzeitigen Verbesserung ungleicher Ausgangslagen von Kindern mit Migrationshintergrund reagiert. So wurde dieses Thema bei der Einführung von Bildungsplänen ebenso berücksichtigt wie bei der Reform der Erzieherinnenausbildung oder bei der Umsetzung großer Bundesinitiativen (H1).

Seit dem Bildungsbericht 2008 wurde dargestellt, dass sich sozialräumliche Segregationstendenzen auch in Kindertageseinrichtungen widerspiegeln, da Eltern häufig wohnortnahe Betreuungsangebote wählen. Auch wenn dies auf lokaler Ebene durchaus anders sein kann, gibt es in Westdeutschland knapp 10 % an Tageseinrichtungen, in denen mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause kein oder wenig Deutsch spricht (**Abb. H3-3A, Tab. H3-1A**). Insbesondere für diese Kinder sind alltagsintegrierte Gelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache bedeutsam. Deshalb ist es folgenreich, dass über ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache Einrichtungen besucht, in denen die Mehrheit der anderen Kinder zu Hause ebenfalls wenig Deutsch spricht. Vor allem in Ballungszentren wie Berlin, Frankfurt am Main, München, Dortmund und Stuttgart betrifft dies mehr als die Hälfte der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache (**Abb. H3-2web**). Diese Entwicklung hat sich seit 2006 in einigen westdeutschen Ländern verstärkt (**Tab. H3-4web**). In diesen Einrichtungen kommt dem pädagogischen Personal in besonderer Weise die Aufgabe zu, den Kindern ausreichend Gelegenheiten zu eröffnen, Deutsch zu sprechen.

Einige Länder – etwa Bayern, Berlin, Hamburg und Hessen – haben mittlerweile auf diese erhöhten Anforderungen reagiert, indem sie zusätzliche finanzielle Mittel für die frühkindliche Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund oder für Gruppen mit einem erhöhten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zur Verfügung stellen. Diese zusätzlichen Landesleistungen werden meist für zusätzliche Personalressourcen eingesetzt. Dadurch kann der Personalschlüssel verbessert werden, was sich für die westdeutschen Länder insbesondere für Gruppen nachzeichnen lässt, in denen Kinder ab 3 Jahren betreut werden (**Tab. H3-2A, Tab. H3-5web**). Liegt der Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe bei unter 25 %, so steht rechnerisch für 8,1 ganztagsbetreute Kinder eine Vollzeitkraft zur Verfügung. Sprechen hingegen drei Viertel oder mehr Kinder in der Gruppe zu Hause überwiegend nicht Deutsch, so ist eine Vollzeitkraft im Schnitt nur noch für 7,3 ganztägig

Über ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache besucht Einrichtungen mit mehr als 50 % Kindern mit nicht deutscher Familiensprache

Besserer Personalschlüssel in Kindertagesgruppen, wenn mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause nicht oder wenig Deutsch spricht

betreute Kinder zuständig (**Tab. H3-5web**). Vor allem in den Ländern, in denen zusätzliche finanzielle Ressourcen für eine verbesserte Personalausstattung bei einem erhöhten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bereitgestellt werden, lässt sich die Verbesserung des Personalschlüssels auch in den weiteren Gruppenformen beobachten (**Tab. H3-2A**).

**Interkulturalität
sowohl Bestandteil
der Ausbildungslehr-
pläne als auch der
Weiterbildungsinhalte**

Als Reaktion auf die wahrgenommene kulturelle Vielfalt in Tageseinrichtungen wurden im Rahmen von Ausbildungsreformen seit Ende der 1990er-Jahre gezielt interkulturelle Bildungsinhalte in die länderspezifischen Lehrpläne der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung sowie in den 2012 entwickelten länderübergreifenden Lehrplan aufgenommen.¹⁷ Zudem gehörte das Thema „Sprachliche Bildung“ sowohl 2006 als auch 2012 zu den 3 wichtigsten Inhalten der Weiterbildungsinhalte pädagogischer Fachkräfte. Entsprechende Angebote speziell zum Thema „Interkulturalität“ wurden etwas seltener besucht (**Tab. H3-6web**). Das Personal in Tageseinrichtungen stellt sich somit vor allem auf die erhöhten sprachlichen Anforderungen im Kindergartenalltag ein und bildet sich entsprechend fort.

**Sprachliche
Bildung sowie die
Beobachtung und
Dokumentation der
sprachlichen Entwick-
lung von Kindern
werden in allen
Ländern umgesetzt**

Zudem intensivieren die Tageseinrichtungen auch die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. So haben sich die Länder seit 2008 verpflichtet, die sprachliche Bildung im Rahmen der pädagogischen Konzepte in Tageseinrichtungen zu implementieren, die individuellen Entwicklungsverläufe der Kinder entsprechend zu beobachten und zu fördern.¹⁸ Dies wird in allen Ländern anhand empfohlener oder verpflichtender Verfahren zur Sprachentwicklungsbegleitung umgesetzt (**Tab. H3-7web**). Die sprachliche Bildungsarbeit erfolgt dabei vorzugsweise alltagsintegriert. Darüber hinaus existieren noch in 12 Ländern zusätzliche (kompensatorische) Sprachfördermaßnahmen für jene Kinder, die unabhängig von ihrer Herkunft im Rahmen von landesweiten Sprachstandserhebungen vor der Einschulung als förderbedürftig diagnostiziert worden sind (vgl. **C5**).

Allgemeinbildende Schule

Im Rahmen der KMK haben die Länder sich der Integration und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund verpflichtet und diese Aufgaben als originäre Aufgabe des Bildungssystems betont.¹⁹ Da für den Schulerfolg besonders der sozioökonomische Status der Kinder und Jugendlichen und weniger der Migrationshintergrund relevant ist (**H2**), wurden im letzten Jahrzehnt viele Maßnahmen implementiert, die den generellen Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg adressieren, wie z. B. der Ausbau der Ganztagsbetreuung (vgl. **D3**). Eine systematische Aufarbeitung und Evaluation von Programmen und Initiativen, die von der Schul- über die kommunale bis hin zur Landesebene reichen, steht noch aus. Daher werden die Entwicklungen im Folgenden beispielhaft dargestellt.

**Bedarfsorientierte
Mittelzuweisung an
Schulen**

In einigen Ländern wurde die bedarfsorientierte Mittelzuweisung an Schulen eingeführt: Danach werden Ressourcen basierend auf schulbezogenen Sozialindizes vergeben, um Standortnachteile auszugleichen (Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen). Die Sozialindizes erfassen die Schülerzusammensetzung anhand verschiedener Kriterien, wie dem Anteil der Kinder mit Eltern ohne Bildungsabschluss oder mit nicht deutscher Familiensprache. Je nach Bedarf der einzelnen Schule werden Unterstützungsleistungen zur Förderung der Kinder und

17 Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen*. München: WIFF; Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Stand 01.07.2012. <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>. Zugriff: 25.04.2016.

18 Kultus- und Jugendministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Bonn. Lisker, A. (2013). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern*. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München: DJI.

19 Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Fassung vom 05.12.2013.

Jugendlichen festgelegt. Auch in Ländern ohne Sozialindex erhalten Schulen in sozial schwieriger Lage zusätzliche Mittel. Diese Maßnahmen sind auch als eine Antwort auf soziale und migrationsspezifische Segregationstendenzen im Schulbereich zu verstehen (H2).

Zudem fanden in den letzten Jahren Anpassungen von Lehrinhalten in der Ausbildung von Lehrkräften sowie im Unterricht der Schülerinnen und Schüler statt (Überarbeitung von Schulbüchern und Lehrplänen, z.B. durch Integration des Fachs Lebenskunde bzw. Ethik). In 9 Ländern ist im Lehramtsstudium vorgesehen, die Förderung der deutschen Sprache bzw. Deutsch als Zweitsprache zu berücksichtigen.²⁰

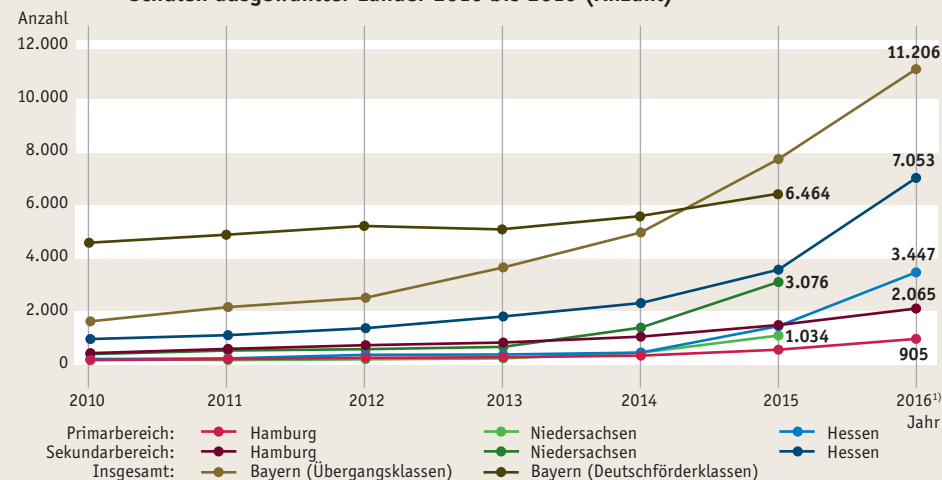
Für Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter zuwandern, ist darüber hinaus die Frage der Anerkennung ihrer Kompetenzen und Zertifikate relevant. Die Verfahren variieren zwischen den Ländern und sind formal wenig standardisiert.²¹ In Bezug auf das Sprachniveau, das Kinder und Jugendliche beherrschen sollten, um in Regelklassen unterrichtet zu werden, greifen die Länder seit 2012 vermehrt auf das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz zurück. Es wurde ursprünglich für den Einsatz im Ausland entwickelt und prüft Deutschkenntnisse orientiert am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Gegenwärtig verwenden 8 Länder das Deutsche Sprachdiplom zur Erstintegration.

Mit Blick auf sprachliche Barrieren richtet sich die Förderung wie im frühkindlichen Bereich oftmals an alle Kinder und Jugendlichen (z. B. orientiert am Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“²²). Vor allem Kinder, deren Sprachkenntnisse nicht für den Besuch einer Regelklasse ausreichen, werden durch zusätzliche Maßnahmen in das Schulsystem integriert. Diese Angebote variieren zwischen und innerhalb der Länder. Hier lassen sich, je nach Grad der Integration in den schulischen Alltag, 5 Organisationsmodelle unterscheiden – vom Unterricht in der Regelklasse ohne spe-

Wenig standardisierte Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen und Zertifikaten

Verschiedene Organisationsmodelle zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit geringen Sprachkompetenzen im Deutschen

Abb. H3-1: Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsklassen* an allgemeinbildenden Schulen ausgewählter Länder 2010 bis 2016 (Anzahl)



20 Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* S. 16–17.

21 Massumi, M., von Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.

22 Z. B. FörMig Kompetenzzentrum der Universität Hamburg. Vgl. Universität Hamburg (2015). Kompetenzzentrum, Hamburg. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/kompetenzzentrum.html>. Zugriff: 13.11.2015.

zifische Deutschförderung (submersives Modell) bis hin zum Unterricht in speziell eingerichteten Klassen (paralleles Modell).²³ Derzeit liegen allerdings kaum Daten zur Verbreitung in den Ländern und zur Wirkung der einzelnen Modelle vor.

**Seit 2010 erheblicher
Ausbau der
Vorbereitungsklassen
in den Ländern**

Im Rahmen einer Umfrage konnten zumindest für ausgewählte Länder Angaben zu den allgemein als „Vorbereitungsklassen“ bezeichneten Angeboten gewonnen werden (**Abb. H3-1**). Auch wenn die Daten nur einen kleinen Ausschnitt zeigen, z. B. sind die begleitenden Deutschförderkurse aus Bayern²⁴ oder submersive Angebote der Länder nicht enthalten, so werden doch die Anstrengungen der Länder in den letzten Jahren sichtbar. Dass das Angebot an Vorbereitungsklassen zwischen 2010 und 2016 teilweise um mehr als das 20-fache ausgebaut wurde (**Tab. H3-8web**), ist auf die EU-Binnenwanderung und auch auf die vermehrte Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden (**H4**) zurückzuführen.

Berufsausbildung

In einem so stark beruflich strukturierten Arbeitsmarkt wie dem deutschen besteht eine zentrale Voraussetzung für die Integration von Zugewanderten ins Beschäftigungssystem in einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Ein Berufszertifikat kann entweder bereits im Herkunftsstaat erworben worden sein oder muss über eine Ausbildung in Deutschland angestrebt werden. Im ersten Fall ist die Gleichwertigkeit eines im Ausland erworbenen Abschlusses mit den deutschen Berufsstandards zu bestätigen, im zweiten Fall sind Ausbildungsmöglichkeiten hierzulande bereitzustellen.

**Über die Hälfte der
Anerkennungs-
verfahren bei aus
EU-28-Staaten
Zugewanderten**

Für den ersten Fall hat die Politik mit dem 2012 in Kraft getretenen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz ein Instrument zur schnellen beruflichen Integration von Zugewanderten und Zuwanderern geschaffen. Drei Jahre nach Inkrafttreten zeitigt es zunehmend Wirkung. 2014 wurden knapp 20.000 Verfahren auf Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse bearbeitet, davon über die Hälfte aus EU-28-Staaten (19 % EU-15-Staaten; 33 % übrige EU-28-Staaten), von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion (12 %), aus dem Vorderen Orient und Afghanistan (6 %); die 13 % aus dem sonstigen Europa umfassen vor allem Verfahren von Zugewanderten aus den Balkanstaaten. Fast drei Viertel der Verfahren entfallen auf medizinische, Gesundheits- und Krankenpflegeberufe (**Tab. H3-3A**), knapp 8 % auf Metall und Elektroberufe; der Rest verteilt sich auf kaufmännische (ca. 5 %) und sonstige Berufe. Bei den Berufen mit Hochschulabschluss finden sich fast nur Medizinerinnen und Mediziner, von denen etwa die Hälfte aus den übrigen EU-28-Staaten, der ehemaligen Sowjetunion und den Balkanstaaten (sonstiges Europa) stammt.

**Bei reglementierten
Berufen fast nur
Gesundheitsberufe**

**Anerkennungsquote
bei nicht regle-
mentierten Berufen
mit 65 % deutlich
niedriger als bei
reglementierten**

Über die Effekte der Antragstellung gibt die Statistik über die abgeschlossenen Verfahren 2013 und 2014 Auskunft (**Abb. H3-4A, Tab. H3-9web**). Die Bewilligungspraxis differiert nach Berufstypen. Bei den (überwiegend akademischen) reglementierten Berufen enden 2014 97 % der Verfahren mit voller Anerkennung der erworbenen Abschlüsse, bei den nicht reglementierten Ausbildungsberufen (unterhalb Hochschulniveau) gilt dies nur für knapp zwei Drittel (64 %). Weitere 31 % der Verfahren enden dort mit einer schriftlichen Bestätigung von Teilqualifikationen („teilweise Anerkennung“) im jeweiligen Beruf (**Abb. H3-4A**).

Der Blick auf den zweiten Fall, den Erwerb einer Berufsqualifikation über eine Berufsausbildung hierzulande, zeigt eine Vielzahl von Anstrengungen der Träger der Ausbildung²⁵ wie auch der Regierungen in Bund und Ländern. Im politischen Bereich sind diese beim Bund und in einzelnen Ländern vor allem Bestandteil von allgemei-

²³ Massumi u. a. (2015), a. a. O.

²⁴ In Deutschförderkursen bzw. -klassen sind in Bayern 2010 rund 51.000 und 2015 rund 57.000 Schülerinnen und Schüler.

²⁵ Vgl. Enggruber, R. & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Gütersloh. DIHK-Präsident Schweitzer, E. Veröffentlichung IHK-Aktionsprogramm zu Flüchtlingen. Pressegespräch 08.12.2015. Berlin.

nen Programmen zur Förderung der Berufsausbildung.²⁶ So bezieht Baden-Württemberg jugendliche Migrantinnen und Migranten in das Förderprogramm „Azubi im Verbund – Ausbildung teilen“ mit ein, Hessen unterstützt im Rahmen der „Hessischen Qualifizierungsoffensive“ des Wirtschaftsministeriums Projekte zur „Verbesserung des Ausbildungsumfeldes für Jugendliche mit schlechten Startchancen“, insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, das Hessische Ministerium für Soziales und Integration verbindet sein Programm „Maßnahmen zur Nachwuchsgewinnung“ mit berufsspezifischen Aspekten zur Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen, für die es vor allem junge Migrantinnen und Migranten zu gewinnen sucht.²⁷

Die in der BIBB-Dokumentation aufgeführten Förderprogramme versprechen eher Unterstützung in einzelnen Ländern für die Ausbildung sowie deren Vorbereitung, als dass sie deren inhaltliche Gestaltung, quantitativen Umfang und Resultate präsentierten. Wo es an systematischen und bundesweit repräsentativen Darstellungen von Größenordnungen, Durchführung und Ergebnissen der Ausbildungsförderung von Zugewanderten mangelt, ergibt es Sinn, sich beispielhaft dokumentierte Förderprogramme auf Länderebene anzuschauen, um einen Eindruck sowohl von politischen Möglichkeiten als auch von Aufwand und Problemen zu gewinnen. Im Folgenden werden Ansätze aus Hamburg und Nordrhein-Westfalen, die sich vor allem auf Berufsvorbereitung beziehen, aufgegriffen:

- Hamburg praktiziert bisher für jugendliche Migrantinnen und Migranten, die noch schulpflichtig sind (16 bis 18 Jahre), eine (2-jährige) berufsschulisch organisierte Berufsvorbereitung, in der ihnen deutsche Sprachkenntnisse, Allgemeinbildung und erste berufliche Kompetenzen vermittelt werden und die Chance geboten wird, einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erwerben. Diese Berufsvorbereitung wurde in 2 Varianten angeboten: für Zugewanderte mit gesichertem Aufenthaltsstatus (BVJ-M) und ohne gesicherten Aufenthaltsstatus. Nach den Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung haben 2012/13 knapp 300 Jugendliche daran teilgenommen, von denen drei Viertel den Abschluss der Berufsvorbereitung gemacht und diesen zu 90 % mit dem Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses beendet haben.
- Nordrhein-Westfalen hat im Zuge der Neuorganisation der Ausbildungsvorbereitung 2015 für jugendliche Zugewanderte, die erstmals eine deutschsprachige Schule besuchen und noch über keine hinreichenden Sprachkenntnisse verfügen, „Internationale Förderklassen“ an Berufskollegs eingerichtet. Darin werden im berufsbezogenen Lernbereich berufliche Grundkompetenzen sowie Englisch und Mathematik, im berufsübergreifenden Bereich u. a. Deutsch/Kommunikation, Politik/Gesellschaftslehre, Sport/Gesundheitsförderung vermittelt sowie Förderkurse, Landeskunde und Herkunftssprache in einem, bezogen auf die Stundenzahl, deutlich kleineren „Differenzierungsbereich“ angeboten. Die Teilnahme stieg von 1.400 Schülerinnen und Schülern in 77 Klassen 2013/14 auf 3.107 in 173 Klassen im Juni 2015.²⁸

Beide Beispiele zeigen, dass bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 15 Schülerinnen und Schülern in Hamburg und 18 in Nordrhein-Westfalen der Personalbedarf sowie die Qualifikationsanforderungen und auch der Koordinierungsaufwand für die beteiligten Akteurinnen und Akteure beträchtlich sind.

Vergleichbare Aktivitäten sind auch in anderen Ländern zu beobachten. Bislang liegen jedoch noch keine systematischen Informationen über den Erfolg dieser Maßnahmen vor.²⁹

**Vielfältige
Förderaktivitäten
von Ländern, ...**

**... aber kaum Daten
zu ihrer Durchführung
und ihren Effekten**

**Duale Ausbildungs-
vorbereitung für
jugendliche Migran-
tinnen und Migranten:
das Modell Hamburg
und ...**

**... das Modell
Nordrhein-
Westfalen**

26 Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2015). Dokumentation der Bundes- und Länderprogramme zur Förderung der Berufsausbildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_dokumentation-bundes-laenderprogramme-2015.pdf. Zugriff am: 22.01.2016.

27 Ebenda, S. 41 ff.

28 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Internationale Förderklassen.

29 Vgl. Braun, F. & Lex, T. (2016). *Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland*. Eine Expertise. München (DJI).

Hochschule

Gleiche Studien- voraussetzungen für internationale und inländische Studierende

Anerkennung ausländischer Abschlüsse nötig

Das Studium internationaler Studierender und Studierender mit Migrationshintergrund erfolgt grundsätzlich zielgleich. Studienberechtigte mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, müssen für die Aufnahme eines Studiums die gleichen Voraussetzungen erfüllen wie alle Studienberechtigten, die das Bildungswesen in Deutschland durchlaufen haben. Auch internationale Studierende ^M müssen grundsätzlich vergleichbare Studienvoraussetzungen nachweisen. Über die Anerkennung ihrer ausländischen Schul- oder Hochschulabschlüsse entscheiden die Hochschulen.³⁰ Wird ein ausländischer Abschluss nicht anerkannt, besteht die Möglichkeit, über eine erfolgreiche Feststellungsprüfung an einem Studienkolleg eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben.

Für Studieninteressierte und Studierende mit Migrationshintergrund, die bereits länger in Deutschland leben, eine deutsche Schule besucht und dort ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, werden unterschiedliche Fördermöglichkeiten angeboten. Neben der Möglichkeit der Studienfinanzierung nach dem BAföG können sie sich auf Stipendienprogramme bewerben, z. B. bei Stiftungen, die Studierende mit Migrationshintergrund teilweise gezielt ansprechen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Beratungs- oder Mentoringprogrammen für diese Gruppe. Eine besondere Zielgruppe für die Förderung sprachlicher Kompetenzen sind Studierende mit Migrationshintergrund nicht. Einige Hochschulen fördern gezielt die Kompetenzen für das wissenschaftliche Arbeiten in der Erstsprache bzw. der Sprache der Eltern und/oder im Deutschen als Zweitsprache.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bietet im Rahmen des „Garantiefonds Hochschulbereich“ für Studieninteressierte, die selbst zugewandert sind, Eingliederungsleistungen in der Vorstudienphase (Sprachkurse, finanzielle Beihilfen). Zielgruppen sind unter 30-jährige Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie bleiberechtigte Flüchtlinge und Asylberechtigte. 2015 wurden 8.637 junge Menschen durch den „Garantiefonds Hochschulbereich“ beraten, von denen 1.902 in die Förderung aufgenommen wurden (**Tab. H4-15web**). Aufgrund des stark gestiegenen Bedarfs wird das Volumen des Garantiefonds Hochschule im Jahr 2016 um fast 90 % auf 22,9 Millionen Euro erhöht.

Zur Förderung und Unterstützung der internationalen Studierenden bietet der DAAD neben der Individualförderung den Hochschulen auch Mittel aus verschiedenen Projektförderungen, etwa dem STIBET-Programm (STipendien- und BETreuungsprogramm). Insgesamt förderte der DAAD im Jahr 2014 etwa 37.500 Studierende aus dem Ausland, davon 17.000 im grundständigen Studium und 20.500 in der zweiten Studienphase, darunter etwa 7.900 Promovierende (**Tab. H3-10web**). Studierende aus EU-Staaten können aus dem ERASMUS-Programm gefördert werden, müssen den Antrag aber in ihren Herkunftsstaaten stellen.

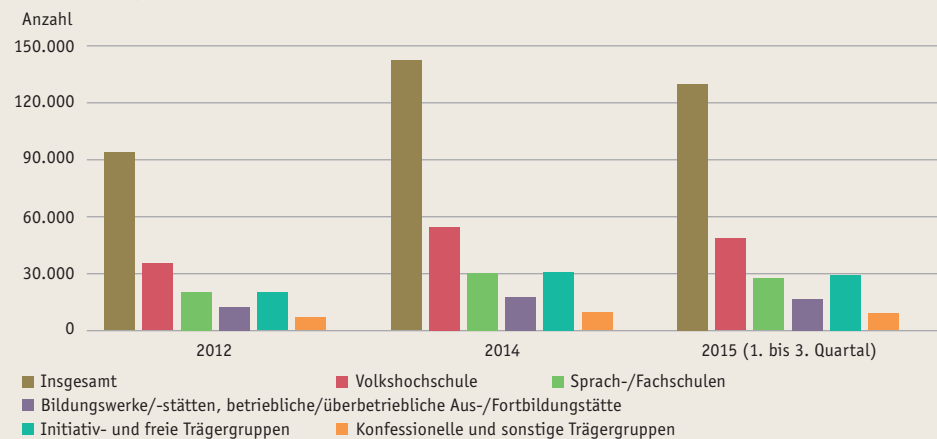
Weiterbildung

Dem Umgang mit Migration in der Weiterbildung kommt insofern zentrale Bedeutung zu, als die sprachlichen und kulturellen Bildungsaktivitäten zur Integration zugewanderter Erwachsener im Wesentlichen Aufgabe der Weiterbildung sind. Der Umgang lässt sich in 2 Aspekten darstellen: zum einen in Angebots, zum anderen in Teilnahmegrößen.

Allerdings lassen sich für große Bereiche der Weiterbildung keine aktuellen Daten zu Weiterbildungsangeboten berichten. Nach den letzten verfügbaren Daten aus dem

30 Diese können dafür auf zwischenstaatliche Äquivalenzabkommen, Einstufungsempfehlungen der KMK (Datenbank anabin) und für die Einzelfallprüfung auf Gutachten der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) zurückgreifen. Ausländerrechtlich geregelt sind europäische und nationale Visavorschriften. Außerdem müssen die Studierenden nachweisen, sich finanzieren zu können und eine Krankenversicherung vorweisen.

Abb. H3-2: Neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer an staatlich angebotenen Integrationskursen 2012, 2014 und 2015 (1. bis 3. Quartal) nach Trägerorganisationen (Anzahl)



Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2013, 2015). Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2012, S. 9, für das Jahr 2014 und 1. bis 3. Quartal 2015, S. 9ff., eigene Berechnungen → Tab. H3-11web

wbmonitor 2011 von BIBB und DIE hat knapp ein Viertel der befragten Weiterbildungseinrichtungen Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten angeboten. Bei berufsfachlicher Weiterbildung schrumpft der Anteil der anbietenden Einrichtungen, die solche fachlichen Angebote speziell für Personen mit Migrationshintergrund vorhalten, auf ein Sechstel. Dabei sind hier eher gemeinnützig-private als betriebliche und private kommerzielle Einrichtungen aktiv (22 % gegenüber 16 % bzw. 14 %).³¹

Betrachtet man die aktuellen Angebote der Volkshochschulen als den wichtigsten Anbietern von Sprach- und Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten, so zeigt sich, dass sich Kursangebote und Unterrichtsstunden im Fachgebiet „Deutsch als Fremdsprache“ seit dem Jahr 2000 mehr als verdoppelt haben – vor allem seit 2010 (Abb. H3-5A). Deutsch als Fremdsprache wurde in den letzten Jahren mit 50 % Anteil an den erteilten Unterrichtsstunden zum stärksten Angebot im Programmbereich „Sprachen“ (Tab. H3-12web).

Eine hohe Dynamik weist in jüngster Zeit auch die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an staatlich angebotenen Integrationskursen auf. Zwischen 2012 und 2014 stieg die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer um 50 % auf über 140.000. Werden die Zahlen für die ersten 3 Quartale hochgerechnet, ist für 2015 ein Anstieg von 75 % gegenüber 2012 zu erwarten. Wie weit er den tatsächlichen Bedarf deckt, lässt sich nicht genau feststellen, da die Grundgesamtheit, auf die die Teilnehmerzahlen zu beziehen sind, ebenso wenig feststellbar ist wie ihre Verteilung auf Herkunftsstaaten. Dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf verschiedene Einrichtungstypen verteilen, zeigt eine vielfältige Angebotsstruktur für Integrationskurse. In ihr haben Volkshochschulen, Sprachschulen und Bildungswerke sowie verschiedene freie Träger (z. B. Arbeiterwohlfahrt, Internationaler Bund) das größte Gewicht (Abb. H3-2).

**Anstieg der
Teilnehmenden an
Integrationskursen
2012 bis 2014
um 50 %**

Methodische Erläuterungen

Migrationshintergrund

Kinder- und Jugendhilfestatistik: Nicht deutsche Herkunft und nicht deutsche Familiensprache. Vgl. Methodische Erläuterungen zu H1.

Internationale Studierende, Bildungsausländer/ Bildungsinländer

Vgl. Methodische Erläuterungen zu F2.

31 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2014*, S. 309.

Schutz- und Asylsuchende als aktuelle Aufgabe für das Bildungssystem

Die Zahl der 2015 in Deutschland schutz- und asylsuchenden Menschen stellt Politik und Gesellschaft vor Herausforderungen, für deren Lösung Kommunen, Länder und Bund zunächst pragmatische Antworten entwickeln mussten. Das vielfältige ehrenamtliche Engagement von Privatpersonen, Initiativen, Vereinen und anderen nicht staatlichen Organisationen erbringt in Ergänzung dazu einen erheblichen Teil an Unterstützungsleistungen. Diese umfassen auch die Förderung der deutschen Sprache. Auf Dauer bleiben die staatlichen Institutionen gefordert, eine langfristig tragfähige Infrastruktur für die Integration der Menschen in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zu schaffen. Den Bildungseinrichtungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu: vom Angebot von Sprach- und Integrationskursen bis hin zur Aufnahme von schutz- und asylsuchenden Menschen in den Regelbetrieb von Kindertageseinrichtungen, Schulen, beruflicher Bildung, Hochschulen und Weiterbildung.

Nur wenige und oft nicht verknüpfbare Daten zu Schutz- und Asylsuchenden vorhanden

Die gegenwärtig vorliegenden unterschiedlichen Datenquellen zu Schutz- und Asylsuchenden stellen zumeist zeitversetzte Momentaufnahmen dar und sind untereinander kaum verknüpfbar. Sie ermöglichen vorerst nur Annäherungen an folgende Fragestellungen: Wie viele und welche (jungen) Menschen kamen seit 2013 nach Deutschland? Welche Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung können Menschen, die Schutz und Asyl suchen, bislang nutzen? Welche zusätzlichen Bedarfe leiten sich aus der aktuellen Zuwanderung für die Bildungseinrichtungen ab?

Grundinformationen zu Schutz- und Asylsuchenden

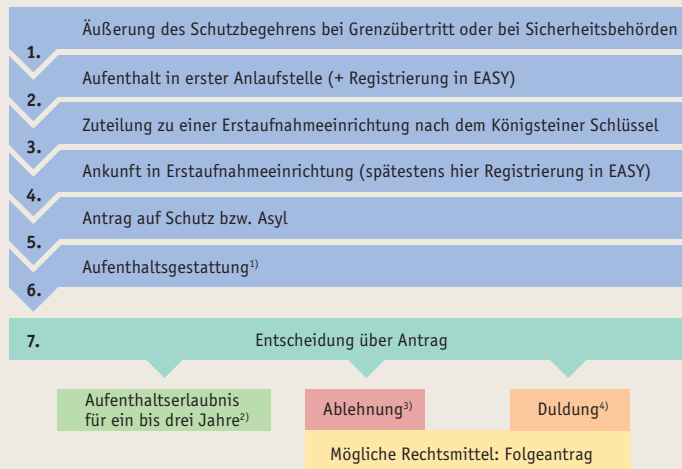
Schutz- und Asylsuchende³² müssen ihr Gesuch beim Grenzübertritt oder spätestens gegenüber den Sicherheitsbehörden angeben. Dann folgt ein mehrstufiges Verfahren zur Abklärung des Schutz- und Asylgesuchs (**Abb. H4-1**). Die Menschen werden im sogenannten EASY-System³³ registriert und zunächst einer grenznahen Erstaufnahmeeinrichtung zugewiesen. Dort verbleiben sie, bis sie in der Regel nach dem Königsteiner Schlüssel³⁴ den für sie zuständigen Außenstellen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in den Ländern und den dort zuständigen Erstaufnahmeeinrichtungen zugeteilt werden. Erst wenn sie im für sie zuständigen Land sind, können sie einen Antrag auf Schutz und Asyl stellen (**Tab. H4-2A**). Ist der Antrag gestellt, erhalten sie für das laufende Verfahren eine Aufenthaltsgestattung. Ist der Antrag entschieden, erhalten sie eine Bleibeperspektive oder werden zur Ausreise aufgefordert.

Daten zu Schutz- und Asylsuchenden können zur EASY-Registrierung, zur Asylantragstellung und zu den Entscheidungen berichtet werden. Vergleicht man die Daten der unterschiedlichen Erfassungssysteme, so zeigen sich erhebliche Differenzen zwischen der EASY-Registrierung und den gestellten Asylanträgen sowie zwischen den gestellten und den entschiedenen Asylanträgen. So lag die Zahl der EASY-Registrierten für das Jahr 2015 bei mehr als einer Million Menschen und für die Monate Januar bis April 2016 bei rund 190.000 (**Tab. H4-7web**). Demgegenüber lag die Zahl der Erstanträge

32 Schutz- und Asylsuchende müssen einen Antrag auf Asyl beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge stellen; dabei ist zu unterscheiden, ob diese Personen politische Verfolgung geltend machen (Art. 16a GG, § 1 Abs. 1 Nr. 1 Asylverfahrensgesetz – AsylVfG), ob sie internationalen Schutz (§ 1 Abs. 1 Nr. 2 AsylVfG), Flüchtlingsschutz (§ 3 Abs. 1 AsylVfG) oder subsidiären Schutz (§ 4 Abs. 1 AsylVfG) suchen.

33 EASY: Erstverteilung der Asylbegehrenden.

34 Der Königsteiner Schlüssel stellt einen Verteilungsschlüssel zwischen den Ländern dar. Er berücksichtigt Steueraufkommen und Bevölkerungszahl der Länder und wird jährlich ermittelt (<http://www.gwk-bonn.de/themen/koenigsteiner-schluesel/>).

Abb. H4-1: Verfahren zur Abklärung eines Schutz- und Asylgesuchs

1) Für die Dauer des laufenden Verfahrens.

2) Zuerkennung subsidiären Schutzes aus völkerrechtlichen, humanitären oder sozialen Gründen.

3) Aufforderung zur Ausreise.

4) Vorübergehende Aussetzung der Abschiebung.

auf Schutz und Asyl 2015 bei 442.000, in den ersten 4 Monaten 2016 wurden rund 240.000 Erstanträge auf Schutz und Asyl gestellt (Tab. H4-7web). Zeitliche Verzögerungen im Ablauf des Verfahrens sowie Fehl- und Doppelregistrierungen führten besonders im Zeitraum zwischen Juni 2015 und Januar 2016 zu starken Abweichungen zwischen den Statistiken.

Betrachtet man nun die im Jahr 2015 vom BAMF entschiedenen Anträge auf Schutz und Asyl (rund 283.000), die auch von Personen, die bereits vor 2015 eingereist sind, gestellt wurden, so erhielten rund 50 % eine Anerkennung ihres Antrags (Tab. H4-8web). Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich der andere Teil nicht mehr in Deutschland aufhält.

Um festzustellen, wie viele der schutz- und asylsuchenden Menschen welche Bildungseinrichtung besuchen werden, ist ihr Alter entscheidend. Bei der EASY-Registrierung werden jedoch nur Daten zum Herkunftsland erfasst, nicht zum Alter der Menschen, zur Vorbildung oder zu anderen für die Bildungsangebote relevanten Aspekten. Bei der Antragstellung auf Schutz und Asyl wird das Alter der Menschen erstmals erhoben. Im Jahr 2015 und von Januar bis April 2016 sind rund 30 % der Asylerstantragsstellenden unter 18 Jahre und rund 25 % zwischen 18 und 25 Jahre alt (Abb. H4-2, Tab. H4-4A). Allerdings sind hier wegen der Verfahrensverzögerung noch nicht alle Schutz- und Asylsuchenden enthalten, die nach Deutschland gekommen sind.

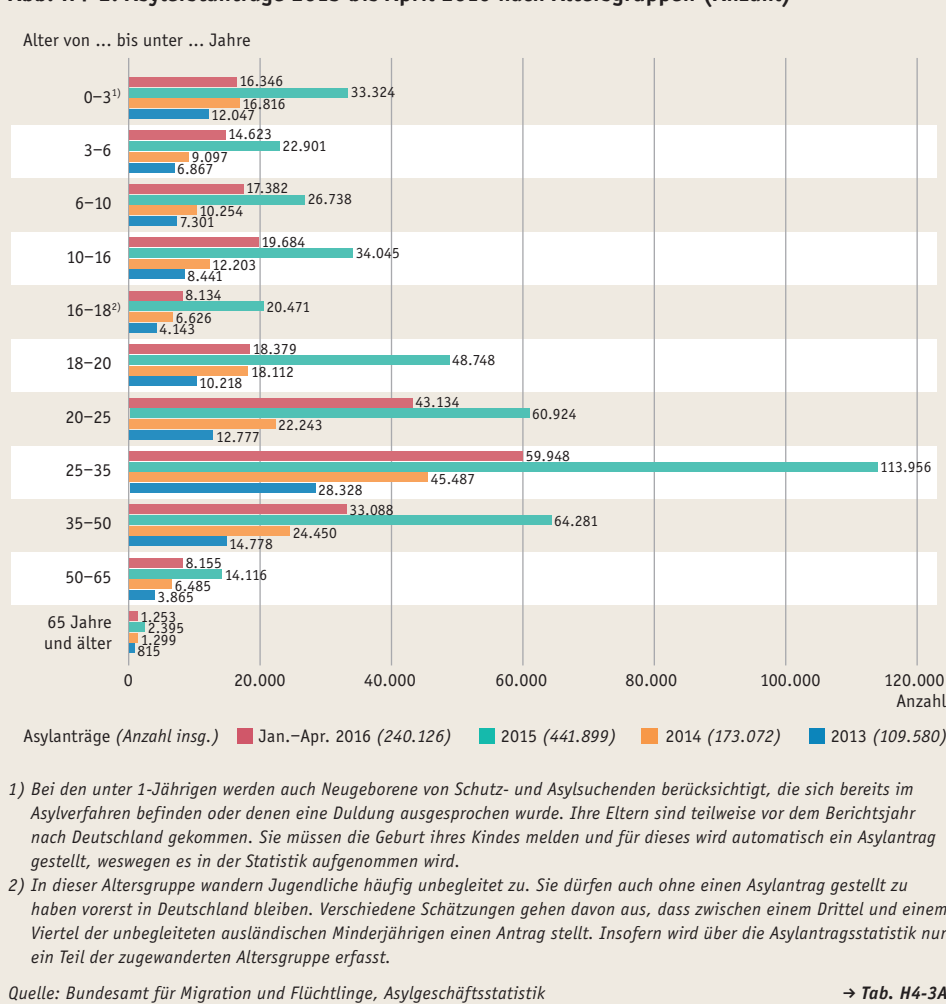
Die Alterszusammensetzung zeigt, dass die in Deutschland Schutz- und Asylsuchenden mehrheitlich in den bildungsrelevanten Altersgruppen zuwandern und der frühkindlichen, schulischen sowie beruflichen Bildung eine zentrale Rolle für ihre Integration zukommt. Der größte Anteil der Asylerstanträge wurde im Jahr 2015 von Menschen aus der Herkunftsregion Syrien gestellt, gefolgt von Menschen aus Albanien, dem Kosovo, Afghanistan und dem Irak. Bis April 2016 konzentrieren sich die Anträge auf Schutz- und Asylsuchende aus Syrien, Afghanistan und dem Irak (Tab. H4-9web).

Eine besondere Gruppe unter den Schutz- und Asylsuchenden bilden Minderjährige, die ohne ihre Eltern nach Deutschland kommen und als „unbegleitete ausländische Minderjährige (uma)“ bezeichnet werden.³⁵ Sie erhalten neben den üblichen

Zwischen Januar 2015 und April 2016 ca. 682.000 Asylerstanträge

Mehrheit der Asylbegehrenden unter 25 Jahre alt

35 Siehe hierzu das Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher vom 26.10.2015, BGBl. I, S. 1802.

Abb. H4-2: Asylerstanträge 2013 bis April 2016 nach Altersgruppen (Anzahl)

**59.000 unbegleitete
ausländische
Minderjährige zum
31. März 2016**

Bildungsangeboten auch eine zusätzliche lebensweltliche Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe sowie einen Rechtsbeistand. Zum 31. März 2016 wurden dem Bundesverwaltungsamt etwa 59.000 unbegleitete ausländische Minderjährige gemeldet, die sich zu diesem Zeitpunkt in einer vorläufigen oder einer regulären Inobhutnahme befanden oder eine „Hilfe zur Erziehung“ nach § 27 ff. SGB VIII erhielten (Tab. H4-10web). Im Jahr 2014 lag die Anzahl der unbegleiteten ausländischen Minderjährigen, die laut Kinder- und Jugendhilfestatistik durch ein Jugendamt in Obhut genommen wurden, noch bei 12.000 (Tab. H4-11web). Bei ihnen handelt es sich vor allem um ältere, männliche Minderjährige (Tab. H4-11web, Tab. H4-12web), die entweder noch in die allgemeinbildenden Schulen oder aber in die berufliche Bildung einsteigen.

Bildungsbeteiligung nach Lebensalter

Frühkindliche Bildung

**Schätzungsweise
120.000 unter
6-Jährige nach
Deutschland
zugewandert ...**

Für die unter 6-Jährigen kann die Anzahl der Schutz- und Asylsuchenden aufgrund der schwierigen Datenlage aktuell nicht genau beziffert werden. Auf Basis der Asylantragsstatistik können jedoch zumindest Abschätzungen vorgenommen werden. Im Jahr 2015 wurden für 56.225 und zwischen Januar und Ende April 2016 für weitere 30.969 unter 6-jährige Kinder Asylerstanträge gestellt (Tab. H4-3A). Aufgrund der lan-

gen Wartezeiten für den Termin zur Antragsstellung ist davon auszugehen, dass noch nicht alle Familien, die im vergangenen Jahr nach Deutschland gekommen sind, einen Asylantrag stellen konnten. Unter der Annahme, dass sich die laut BAMF abgeschätzten, 300.000 noch nicht gestellten Anträge in gleicher Weise auf die Altersgruppen verteilen, wie die bereits gestellten Anträge, ist damit zu rechnen, dass im Jahr 2015 rund 120.000 unter 6-Jährige nach Deutschland gekommen sind. Über ein Drittel dieser Altersgruppe stammt aus Staaten, die seit 2014 als sichere Herkunftsstaaten eingestuft wurden (u. a. Kosovo, Mazedonien, Serbien, Bosnien). Über 40 % der Kinder stammen aus Syrien, Afghanistan, dem Iran oder Irak (**Tab. H4-13web**).

Für den Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten spielt juristisch die Bleibeperspektive der Kinder keine ausschlaggebende Rolle. Nach Einschätzung von Rechtsexpertinnen und -experten beginnt der Rechtsanspruch auf einen Platz in der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung (für Kinder nach dem vollendeten ersten Lebensjahr) an dem Tag, an dem die Kinder mit ihren Eltern nach Deutschland kommen und nicht in ein anderes Land weiterreisen wollen.³⁶

Bislang liegen zwar keine bundesweit repräsentativen Daten zur tatsächlichen Bildungsbeteiligung von Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien in institutionellen Angeboten frühkindlicher Bildung vor. Aus einer aktuellen Kita-Befragung^M aus dem Jahr 2016 ergibt sich, dass rund jede 3. Kindertageseinrichtung, die sich an der Befragung beteiligt hat, bereits Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien betreut (**Tab. H4-5A**). In der Mehrheit werden dort 1 bis 2 Kinder im Kindergartenalter in bestehende Gruppen integriert. Die Aufnahme dieser Kinder wurde meist von mehreren Akteuren veranlasst. Dabei waren neben den Eltern der Kinder (45 %) vor allem engagierte Ehrenamtliche (42 %), Asylsozialarbeit (30 %) oder Kommunen bzw. Jugendämter (30 %) beteiligt. Es fällt auf, dass den außerfamiliären Akteuren bei der Integration von Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien in Kindertageseinrichtungen eine Schlüsselrolle zukommt. Darüber hinaus wird versucht, über niedrigschwellige Brücken- und Unterstützungsangebote in der Nähe von und in Erstaufnahmeeinrichtungen sowie Gemeinschaftsunterkünften frühzeitig Kontakte zwischen schutz- und asylsuchenden Familien und Kindertageseinrichtungen herzustellen, um die Aufnahme in Regelangebote vorzubereiten oder Alternativen, z. B. bei vorübergehendem Aufenthalt, bereitzustellen.

Allgemeinbildende Schule

Die landesspezifisch geregelte Schulpflicht ist gekoppelt an den Aufenthaltsort bzw. den gewöhnlichen Aufenthalt oder den Wohnsitz der Kinder und Jugendlichen. In einigen Ländern beginnt die Schulpflicht für Kinder und Jugendliche, die Schutz und Asyl suchen, sobald sie in einer Erstaufnahmeeinrichtung untergebracht sind, in anderen, sobald sie diese verlassen haben.³⁷ In einer Reihe von Ländern gilt die Schulpflicht 3 bis 6 Monate nach dem Grenzübertritt. Länder, die keine Schulpflicht für Kinder und Jugendliche in Erstaufnahmeeinrichtungen kennen, geben ihnen die Möglichkeit, einen Antrag auf Beschulung zu stellen. In diesen Ländern vergeht zwischen der Ankunft in Deutschland und dem Schulbeginn unterschiedlich viel Zeit – je nach Dauer des Verfahrens können dies mehrere Monate sein.

Besuchen die Kinder und Jugendlichen eine Schule, so stellen sich ihnen weitere Herausforderungen: sich in der neuen schulischen Umgebung zurechtzufinden, die

... darunter über 40 % aus Syrien, Afghanistan, Iran und Irak

Rechtlich gleicher Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien, ab dem Tag der Einreise

Aufnahme der Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien erfolgte zu großen Anteilen durch außerfamiliäre Akteure

Länderunterschiede in den Regelungen zur Schulpflicht für zugewanderte Kinder

³⁶ Meysen, T., González, N. & Beckmann, J. (2016). *Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Rechtsexpertise. Erstellt für das Deutsche Jugendinstitut. München: DJI.

³⁷ Massumi, M., von Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.

Landessprache zu erlernen oder Zertifikate und Kompetenzen anerkannt zu erhalten. Die Länder haben ihre Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche, die neu in das Schulsystem einsteigen, in den letzten Jahren kontinuierlich erweitert (H3). Hier liegen jedoch nur Informationen einzelner Länder vor, die zeigen, dass die Angebote seit 2010 teilweise um mehr als das 20-fache ausgebaut wurden. Diese Angebote sind aber nicht speziell auf Schutz- und Asylsuchende ausgerichtet, sondern beziehen alle Kinder und Jugendlichen ein, deren Sprachkenntnisse nicht für den Besuch einer Regelklasse ausreichen, z. B. Kinder und Jugendliche aus EU-Staaten.

Für Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen sind Angebote der Schulsozialarbeit oder -psychologie erforderlich. Zudem sind Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer notwendig, um solche Probleme zu erkennen und die Kinder und Jugendlichen angemessen zu unterstützen. Wie in anderen Bildungsbereichen ist auch bei der Schule darauf zu achten, dass die initiierten schulischen Aktivitäten einer Qualitätsprüfung standhalten.

Berufliche Ausbildung

Geht man davon aus, dass Asylbewerberinnen und -bewerber (Erlaubte oder Geduldete, Personen mit Aufenthaltsgestattung) mit Ausländerinnen und Ausländern aus EU-Drittstaaten in der beruflichen Bildung formal gleichgestellt werden sollen, ergeben sich für die Ausbildungsinstitutionen Herausforderungen, abhängig von der Zahl und dem (Aus-)Bildungsstand der für eine Berufsausbildung infrage kommenden Menschen.

Nach der Asylantragsstatistik sind über die Hälfte der 2015 in Deutschland Schutz- und Asylsuchenden Personen im Alter zwischen 16 und 35 Jahren (Abb. H4-2), der größte Teil von ihnen sogar im Alter von 16 bis unter 30 Jahren ist. Man kann grob annehmen, dass es sich bei dieser im ausbildungsrelevanten Alter befindlichen Population um 400.000 bis 500.000 Personen handelt. Wie viele von ihnen bereits eine Ausbildung oder ein Studium absolviert haben, ist ebenfalls unklar. Nach einer Studie des BAMF über die 2014 anerkannten Flüchtlinge und Asylberechtigten aus 6 Herkunftsstaaten (Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Sri Lanka und Syrien) sind 61 % zwischen 18 und 24 Jahre alt, davon haben 62 % keine Berufsausbildung oder ein Studium abgeschlossen.³⁸ Nur 9 % von ihnen sind 2014 in Deutschland in Ausbildung.³⁹ Bei allen Unsicherheiten der BAMF-Stichprobe, in der nur anerkannte Flüchtlinge und Asylberechtigte befragt wurden, muss man damit rechnen, dass die Zahl derjenigen mit beruflichem Ausbildungs- oder Weiterbildungsbedarf leicht in die Hunderttausende gehen kann, wenn gleichberechtigte berufliche Integration das Ziel ist. Allein die wenigen gesicherten Zahlen für Ausbildungsvorbereitung von aktuell Zugewanderten (H3) zeigen 2015 in einzelnen Regionen Steigerungsraten von über 650 % (Hamburg) und über 100 % (Nordrhein-Westfalen).

Ausbildungsstrukturell werden für den größeren Teil in der Berufsausbildung, für den kleineren im Studium, Plätze bereitgestellt werden müssen. Für die Berufsbildung heißt das zweierlei: Für den noch schulpflichtigen Teil der Jugendlichen (in der Regel bis zum 18. Lebensjahr) wird erstens Berufsvorbereitung mit Sprach- und Integrationsunterricht zu verbinden sein. Diese neuartige Aufgabe erfordert Zeit, spezifische Kompetenzen des Personals und eine intensive Betreuung und Koordination (H3). Eine aktuelle Expertise des DJI zeigt, dass in den meisten Ländern Ausbildungsvorbereitung mit 1- bis 2-jährigen Berufsvorbereitungsklassen organisiert wird, in

Nach BAMF über die Hälfte der Schutz- und Asylsuchenden ohne abgeschlossene Ausbildung

In den meisten Ländern 1- bis 2-jährige Berufsvorbereitungsangebote für schutz- und asylsuchende Jugendliche

38 Gilt für die Altersgruppe der 18- bis unter 35-Jährigen. Quelle: BAMF (2016). BAMF-Flüchtlingsstudie 2014, n = 2.166, gewichtet, Sonderauswertung durch das BAMF.

39 Worbs, S. & Bund, E. (2016). *Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland. Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierungen*, Ausgabe 1 | 2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des BAMF. S. 7

denen Sprachvermittlung mit berufsorientierenden Aspekten und Betriebspraktika verknüpft wird.⁴⁰ Zweitens wird es für die nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen darum gehen, sie zugleich mit sprachlicher und kultureller Integration in eine vollqualifizierende Ausbildung aufzunehmen. Hier ist auch zu klären, bis zu welchem Alter eine berufliche Erstausbildung sinnvoll ist und unter welchen Bedingungen eher Formen beruflicher Weiterbildung oder Umschulung angezeigt sind.

Hochschulbildung

Nach einer aktuellen Analyse des BAMF, die auf freiwilligen Angaben der registrierten volljährigen Asylbewerberinnen und -bewerber beruht, gibt ein Fünftel an, eine hohe Schulbildung mitzubringen (sekundäre Schulbildung von 11 oder mehr Jahren), weitere 18 % haben nach eigener Auskunft bereits eine Hochschule besucht.⁴¹ Je nach Herkunftsstaat ist der Bildungsstand aber sehr unterschiedlich (**Tab. H4-14web**). Wie vielen der Schutz- und Asylsuchenden die Leistungen für ein Studium in Deutschland anerkannt werden und wie viele ein Studium aufnehmen möchten, ist nicht bekannt.

Studieninteressierte Schutz- und Asylsuchende müssen wie andere internationale Studierende ihre ausländischen Schul- oder Hochschulabschlüsse bzw. die im Ausland erbrachten Studienleistungen anerkennen lassen und ausreichende Sprachkenntnisse nachweisen, um ein Studium mit Abschlussabsicht aufnehmen zu können (**H3**). An den deutschen Hochschulen werden Schutz- und Asylsuchende durch Gasthörer- und Studienvorbereitungsprogramme und andere non-formale Maßnahmen oder Einzelfallentscheidungen unterstützt.⁴²

Die KMK hat für Fälle, in denen Dokumente fehlen, ein Verfahren entwickelt, um die Anerkennung zu prüfen.⁴³ Eine gemeinsame Servicestelle der Hochschulen berät studieninteressierte Schutz- und Asylsuchende, prüft ihre Zeugnisse und bietet einen Studierfähigkeitstest an. Für die Dauer des Asylverfahrens ist zwar eine Studienaufnahme prinzipiell möglich. Neben unzureichenden Sprachkenntnissen im Deutschen ist aber die Studienfinanzierung ein Hauptproblem. Es gibt nur eine begrenzte Anzahl von Stipendien. Grundsätzlich ist für anerkannte Flüchtlinge die sofortige Förderung nach BAföG möglich. Für Ausländerinnen und Ausländer mit Aufenthaltstitel aufgrund humanitärer Gründe oder für geduldete Ausländerinnen und Ausländer gilt seit dem 1. Januar 2016 eine Wartezeit von 15 Monaten. Diese Phase kann jedoch für studienvorbereitende Aktivitäten, Sprachkurse und erste Kontakte in das deutsche Hochschulwesen genutzt werden.⁴⁴ Auf starkes Interesse an einem Studium weist die steigende Zahl der Bildungsberatungen und der Sprachkursförderung aus Mitteln des „Garantiefonds Hochschulbereich“ in der Zuständigkeit des BMFSFJ hin. 2015 wurden 8.600 Personen beraten, 43 % mehr als 2014. Die meisten von ihnen kamen aus Syrien (51 %), auf die Herkunftsstaaten Iran, Irak und Afghanistan entfielen weitere 13 %. Die Zahl der neu zur Förderung Zugelassenen stieg ebenfalls stark an (**Tab. H4-15web**). Zur Unterstützung des Hochschulzugangs für Schutz- und Asylsuchende schreibt der DAAD 2016 Förderprogramme aus, für die das BMBF in

Zahl der Studieninteressierten nicht bekannt, ...

... aber steigende Zahl an Bildungsberatungen im Rahmen des „Garantiefonds Hochschule“ signalisiert starkes Studieninteresse

Förderprogramme für den Hochschulzugang

40 Braun, F. & Lex, T. (2016), *Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise*. München MS, S. 44–63.

41 Rich, A.-K. (2016), *Asylantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit*. Ausgabe 3 | 2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des BAMF. Das IAB kommt für die Gruppe der 18- bis 34-Jährigen zu ähnlichen Ergebnissen, vgl. Brückner, H. (2016). Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand. IAB aktuelle Berichte, 6/2016. Nürnberg.

42 Hinweise darauf enthält z. B. eine Webseite der HRK (<https://www.hrk.de/themen/internationales/internationale-studierende/fluechtlinge/#c15285>). <http://www.hrk.de/weltoffene-hochschulen/>.

43 Hochschulzugang und Hochschulzulassung für Studienbewerberinnen bzw. Studienbewerber, die fluchtbedingt den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nicht erbringen können. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015, S. 1.

44 Vogel, C. & Schwikal, A. (2015). *Bildungschancen für Geflüchtete. Herausforderungen und Lösungsansätze bei der Öffnung von Hochschulen für Asylsuchende und Flüchtlinge*. Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E⁹, Nr. 2, S. 21.

den nächsten 4 Jahren 100 Millionen Euro bereitstellt. Die Resonanz an den Hochschulen ist hoch; derzeit werden über 300 Projekte an mehr als 180 Hochschulen gefördert. Die Länder haben zusätzlich eigene Förderprogramme aufgelegt.

Zurzeit ist ebenfalls offen, in welchem Umfang bei denjenigen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, Nach- oder Anpassungsqualifizierungen durch Weiterbildung an Hochschulen erforderlich sind.

Weiterbildung

Bei der Weiterbildung der Schutz- und Asylsuchenden wird man zwei Perspektiven zu unterscheiden haben: Die eine betrifft die durch das Aufenthaltsgesetz geregelten Möglichkeiten des Zugangs zu Sprach- und Orientierungskursen (Integrationskurse, berufsbezogene Deutschsprachförderung) sowie zu sozialpädagogischen und migrationsspezifischen Beratungsangeboten, mit denen sprachliche und kulturelle Grundlagen für die Integration gelegt werden sollen. Die andere Perspektive betrifft Formen persönlicher und beruflicher Weiterbildung, die der besseren Integration in Arbeitsmarkt und Gesellschaft dienen.

Die Teilnahme an Sprach- und Orientierungskursen stützt sich in unterschiedlichem Maße auf eigene Entscheidungs- und Ermessensspielräume von Schutz- und Asylsuchenden. Nur die anerkannten Asylbewerberinnen und -bewerber, deren nachgezogene Ehepartnerinnen und -partner sowie im Rahmen politischer Programme aufgenommene Schutz- und Asylsuchende in den ersten 2 Jahren haben nach Erteilung des entsprechenden Aufenthaltstitels einen Anspruch auf Teilnahme an einem Integrationskurs. Die Teilnahme wird für diejenigen unter ihnen obligatorisch, bei denen unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache festgestellt werden oder die von Jobcenter oder Ausländerbehörde dazu verpflichtet werden. Für die restlichen Anspruchsberechtigten ist die Teilnahme freiwillig. Asylbewerberinnen und -bewerber ohne vermutete rechtmäßige und dauerhafte Aufenthaltsperspektive werden davon ausgeschlossen.

**Zahl der
Teilnehmenden an
Integrationskursen
seit 2012 mehr als
verdoppelt**

Die Zahl der Neuteilnehmenden an den staatlich angebotenen Integrationskursen ist zwischen 2012 und 2014 um gut 50 % gestiegen und steigt 2015 offensichtlich weiter, wenn man die Zahlen des 1. bis 3. Quartals aufs Jahr hochrechnet (H3). Davon nimmt jeweils mehr als die Hälfte freiwillig („nicht verpflichtet“) an den Kursen teil. 2015 kommen – bei abnehmender Tendenz – gut zwei Fünftel aller Teilnehmenden aus den EU-Staaten, schwerpunktmäßig aus den Staaten außerhalb der EU-15. Für 2015 deuten sich Verschiebungen zu Herkunftsstaaten aus Bürgerkriegsgebieten (Syrien) an, ohne dass sich der Teilnehmendenanteil aus den EU-Staaten außerhalb der EU-15 verringert. Bis dato sind die Teilnehmenden mehrheitlich keine Neuzuwandernden (Tab. H4-6A).

Wie wichtig die nicht von staatlichen Integrationskursen abgedeckten anderen Weiterbildungsbereiche sind, die auf Vertiefung von Allgemeinbildung und Vermittlung beruflicher Kompetenzen zielen, wird durch die ausgeprägten Zusammenhänge von Weiterbildungsaktivitäten mit Lese- und anderen Alltagskompetenzen (H2) angedeutet. Da der größte Teil der beruflichen Weiterbildung betriebsgebunden und von einem Arbeitsverhältnis abhängig ist, ist auch zu klären, wie schnell welche Gruppen der Schutz- und Asylsuchenden in Erwerbsarbeit gelangen und welche rechtlichen und ökonomischen Barrieren dem entgegenstehen.

Zusätzlicher Platz-, Personal- und Finanzierungsbedarf

Trotz der Unsicherheiten über die weitere Entwicklung wird abschließend auf Basis der Zahlen aus dem Jahr 2015 versucht, die Bedarfe im Bildungssystem abzuschätzen. Die im Folgenden präsentierte Schätzung ist keine Projektion des realen Bedarfs für die unmittelbare Zukunft. Sie ist vielmehr als ein normativ begründetes und mit re-

Tab. H4-1: Schätzung der Anzahl junger Menschen unter 25 Jahren, die 2015 als Schutz- und Asylsuchende nach Deutschland gekommen sind

Altersgruppe	Asylerstanträge		Hochrechnung ¹⁾ auf Erstregistrierte im EASY-System
	Insgesamt	Anteil an allen Asylerstanträgen	
	Anzahl	in %	Anzahl
Unter 6,5-Jährige	59.834	13,5	147.844
Unter 1-Jährige	16.981	3,8	41.959
1- bis unter 3-Jährige	16.343	3,7	40.382
3- bis unter 6,5-Jährige	26.510	6,0	65.503
6- bis unter 10-Jährige	26.738	6,1	66.067
10- bis unter 16-Jährige	34.045	7,7	84.122
16- bis unter 18-Jährige	20.471	4,6	50.582
18- bis unter 21-Jährige	48.748	11,0	120.452
21- bis unter 25-Jährige	60.924	13,8	150.538
Unter 25-Jährige insgesamt	247.151	55,9	610.689

1) Schätzung der Altersverteilung auf Basis der Altersverteilung in der Asylgeschäftsstatistik 2015.

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Asylgeschäftsstatistik 2015; EASY-Statistik, eigene Berechnungen

alistischen Größenordnungen fundiertes Schätzmodell für den potenziellen Bedarf an Plätzen in frühkindlicher Bildung, Schule und Berufsausbildung sowie an Personal und finanziellen Ressourcen zu verstehen.

Die normative Begründung liegt in 2 Prämissen, für die man einen breiten Konsens in Politik und Gesellschaft voraussetzen kann: dass Integration von zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden in die deutsche Gesellschaft aus humanitären, sozialen und ökonomischen Gründen unabdingbar ist, und dass dem Bildungs- und Ausbildungswesen für diese Integration eine zentrale Rolle zukommt. Für den Bereich Hochschule ist es zu früh für eine Finanz- und Personalbedarfsschätzung, weil die dafür erforderlichen Annahmen weitgehend unbekannt sind.

Der Bedarf an Bildungsangeboten ist auf die Gesamtheit der Zugewanderten im Kindes- und Jugendalter zu beziehen. So wird die Anzahl aller in EASY registrierten Menschen als Basis genutzt – trotz aller Unsicherheiten. Da Bleibeperspektiven aus vielfältigen Gründen auch bei negativ beschiedenen Asylanträgen bestehen bleiben, erscheint für eine aktuelle Bedarfsanalyse als zentraler Anhaltspunkt die Frage, für wie viele Menschen derzeit ein Bedarf an Bildungsangeboten sichtbar ist.

Da im EASY-System keine Angaben zur Altersstruktur vorliegen, wurde im hier vorgelegten Schätzmodell eine Annäherung an die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen im besonders bildungsrelevanten Alter der unter 25-Jährigen durch eine Verbindung der Gesamtdaten des EASY-Systems (1.091.894 Registrierte im Jahr 2015) und der Altersangaben gemäß BAMF-Daten zu den Asylerstanträgen (441.899 im Jahr 2015) vorgenommen. Unter der plausiblen Voraussetzung, dass die Altersstruktur der im EASY-System Registrierten nicht wesentlich von derjenigen der Asylantragstellenden abweicht, lässt sich die Altersstruktur der Zugewanderten und die Größenordnung der Bedarfe für die einzelnen Bildungsstufen ermitteln (Tab. H4-1). Bei den übrigen Parametern für die Personalbemessung und die Kosten für Fachkräfte wurde nach den durchschnittlichen Standardgrößen (z. B. Bedarf an Plätzen, Klassenfrequenzen, Vollzeitäquivalente, Kosten) verfahren.⁴⁵

Um dem Sachverhalt Rechnung zu tragen, dass die EASY-Zahlen mit Unsicherheiten behaftet sind und unklar ist, wie viele der registrierten Schutz- und Asylsuchenden

Zentrale Rolle des Bildungssystems für die Integration

Bedarfsberechnung auf Basis der EASY-Registrierten und der Asylantragszahlen ...

⁴⁵ Klemm, K. (2016). *Schülerinnen und Schüler aus Flüchtlingsfamilien: Eine Expertise zum Personalbedarf*; Schilling, M. (2016). *Abschätzung des zu erwartenden Platz-, Personal- und Finanzierungsbedarf in der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung gemäß §§ 22 ff. SGB VIII für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien, die 2015 nach Deutschland zugewandert sind*, verfügbar unter: www.bildungsbericht.de

... in 2 Varianten

noch in Deutschland sind und einen Antrag auf Asyl gestellt haben oder noch stellen, verfährt die Schätzung mit 2 Varianten, die beide unterhalb der Gesamtheit der EASY-Zahlen liegen: Einmal werden den Berechnungen 60 % (Variante 1) und einmal 80 % (Variante 2) der EASY-Registrierten zugrunde gelegt. Mit diesen beiden Varianten ist ein Korridor festgelegt, innerhalb dessen sich der Bedarf für die 2015 nach Deutschland zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden bewegen dürfte.⁴⁶

Frühkindliche Bildung

Im Jahr 2016 44.000 bis 58.000 zusätzliche Plätze sowie 7.000 bis 9.400 zusätzliche Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung benötigt

Geht man davon aus, dass sich schutz- und asylsuchende Familien hinsichtlich der zeitlichen und mengenmäßigen Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote in etwa gleich verhalten wie Familien mit Migrationshintergrund, also nicht alle zeitnah die Angebote in Anspruch nehmen, dann würden im Jahr 2016 allein für die 2015 nach Deutschland gekommenen Kinder zusätzlich zwischen 44.000 und 58.000 Plätze in der Kindertagesbetreuung benötigt (**Abb. H4-3, Tab. H4-16web**). Damit einher ginge ein Zusatzbedarf an 7.100 bis 9.400 Fachkräften. Insgesamt wäre für diesen Mehrbedarf mit zusätzlichen Kosten zwischen 320 und 420 Millionen Euro im Jahr 2016 zu rechnen (**Abb. H4-3**). Diese Bedarfe würden sich in den folgenden Jahren fortsetzen oder erhöhen, je nach Anzahl und Alter der ab 2016 zusätzlich nach Deutschland einreisenden Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien.

Schule

Im Schulwesen zwischen 10.000 und 14.000 Lehrkräfte und 600 bis 800 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zusätzlich erforderlich

Entsprechend der beiden Varianten würden in der Grundschule zwischen 39.600 und 52.900 Schülerinnen und Schüler mehr beschult werden und im Sekundarbereich I zwischen 50.500 und 67.300 Schülerinnen und Schüler. Neben dem lehrenden Personal wird zudem Personal zur Integrationsbegleitung, wie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Schulpsychologinnen und -psychologen, Personal in der Schulaufsicht und für die Weiterbildung der Lehrkräfte benötigt. An dieser Stelle liegen nur belastbare Angaben für die Lehrpersonen und die Schulsozialarbeit vor, die somit auch in die Bedarfsberechnung einfließen können. Hier würden für die Grundschulen rund 4.200 bis 5.600 Lehrkräfte und 260 bis 350 Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, für den Sekundarbereich 6.300 bis 8.400 Lehrkräfte und 340 bis 450 Sozialarbeiterinnen und -arbeiter eingestellt werden müssen. Dies entspräche für die Personalstellen und den laufenden Sachaufwand Ausgaben in Höhe von insgesamt 840 Millionen bis 1,12 Milliarden Euro (340 bis 450 Millionen im Bereich der Grundschulen und 500 bis 670 Millionen Euro für den Sekundarbereich I, **Abb. H4-3**).

Die Herausforderung für das Bildungssystem dürfte neben den finanziellen Bedarfen vor allem darin liegen, qualifiziertes Personal zu gewinnen. Für die kommenden Jahre wird (für Westdeutschland) ein Überangebot an Lehramtsabsolventinnen und -absolventen prognostiziert (vgl. **D4**), und dieses könnte Teile des Einstellungsbedarfs – unterstützt durch Zusatzqualifikationen (u. a. Deutsch als Zweitsprache) – decken. Allerdings müssten hier auch regional-, schulstufen- und fächerspezifische Unterschiede berücksichtigt werden. Zudem ist es wichtig, die Qualität der Qualifizierungsmaßnahmen für das Personal sowie auch die Modellprojekte zur Unterstützung der Kinder und Jugendlichen durch wissenschaftliche Begleitforschung abzusichern. Nur so kann die Effektivität der eingeführten Maßnahmen und des Ressourceneinsatzes gewährleistet werden.

⁴⁶ Welche Variante eine höhere Wahrscheinlichkeit besitzt, hängt nicht zuletzt von weiteren Faktoren ab: dass noch nicht alle 2015 zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden einen Asylantrag stellen konnten; dass eine Vielzahl der Asylanträge aus 2014 und 2015 noch nicht bearbeitet sind; dass inzwischen die Zuwanderung von Asylsuchenden weiter fortgeschritten ist. Schließlich muss auch in Rechnung gestellt werden, dass von den in der Schätzung nicht berücksichtigten 25- bis unter 35-Jährigen ebenfalls Personen ohne Ausbildung sind und dass die Schul- und Ausbildungszeiten zu knapp bemessen sein können (**H3**).

Abb. H4-3: Personal- und Finanzbedarf für die 2015 nach Deutschland zugewanderten schutz- und asylsuchenden jungen Menschen nach Bildungsbereichen und Varianten der Bleibeperspektive*

Bildungsbereich/Variante		Schutz- und asylsuchende Kinder und Jugendliche	Personalbedarf		Finanzbedarf
			Erzieherinnen bzw. Erzieher und Lehrkräfte	Sozialarbeit- erinnen bzw. -arbeiter	
			Anzahl		
Frühkindliche Bildung ¹⁾	Variante 1 (60 %)	43.667 <div></div>	7.055 <div></div>		316 <div></div>
	Variante 2 (80 %)	58.223 <div></div>	9.406 <div></div>		421 <div></div>
Grundschule	Variante 1 (60 %)	39.600 <div></div>	4.170 <div></div>	260 <div></div>	337 <div></div>
	Variante 2 (80 %)	52.860 <div></div>	5.560 <div></div>	350 <div></div>	449 <div></div>
Sekundar- bereich I	Variante 1 (60 %)	50.500 <div></div>	6.320 <div></div>	340 <div></div>	500 <div></div>
	Variante 2 (80 %)	67.300 <div></div>	8.420 <div></div>	450 <div></div>	666 <div></div>
Ausbildungs- vorbereitung	Variante 1 (60 %)	66.150 <div></div>	7.270 <div></div>	1.650 <div></div>	644 <div></div>
	Variante 2 (80 %)	88.300 <div></div>	9.700 <div></div>	2.210 <div></div>	860 <div></div>
Duales System	Variante 1 (60 %)	72.200 <div></div>	2.080 <div></div>	1.810 <div></div>	294 <div></div>
	Variante 2 (80 %)	96.200 <div></div>	2.770 <div></div>	2.410 <div></div>	391 <div></div>
Schulberufs- system	Variante 1 (60 %)	18.000 <div></div>	1.370 <div></div>	450 <div></div>	133 <div></div>
	Variante 2 (80 %)	24.100 <div></div>	1.840 <div></div>	600 <div></div>	178 <div></div>

* Je nach Variante wird davon ausgegangen, dass 60 % oder 80 % aller 2015 im EASY-System registrierten Schutz- und Asylsuchenden auch 2016 in Deutschland leben.

1) Die Spalte schutz- und asylsuchende Kinder gibt im frühkindlichen Bereich den Platzbedarf unter Berücksichtigung der migrationsspezifischen Bildungsbeteiligungsquote an (H2) und nicht die Anzahl der nach Deutschland gekommenen Kinder (60 %-Variante: 88.706 Kinder; 80 %-Variante: 118.275 Kinder).

Quelle: Klemm, K. (2016). Schülerinnen und Schüler aus Flüchtlingsfamilien: Eine Expertise zum Personalbedarf; Schilling, M. (2016). Abschätzung des zu erwartenden Platz-, Personal- und Finanzierungsbedarf in der öffentlich geförderten Kindertagesbetreuung gemäß §§ 22ff. SGB VIII für Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien, die 2015 nach Deutschland zugewandert sind; verfügbar unter: www.bildungsbericht.de

Berufliche Bildung

Der Bedarf in der beruflichen Bildung richtet sich auf zwei Phasen: auf die Ausbildungsvorbereitung und auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Nach den Erfahrungen in den Ländern (H3) erscheint es notwendig, dass die noch schulpflichtigen 16- bis 18-jährigen eine mindestens 1-jährige, für viele eine 2-jährige Ausbildungsvorbereitung durchlaufen, in der das Erlernen der deutschen Sprache mit allgemeinbildenden und berufsvorbereitenden Inhalten verbunden wird. Diese Art Ausbildungsvorbereitung dürfte nach dem, was über das Qualifikationsniveau der jugendlichen Schutz- und Asylsuchenden bekannt ist, auch für die Hälfte der 18- bis 21-jährigen erforderlich sein, wenn sie eine vollqualifizierende Ausbildung absolvieren sollen.

Berechnet werden für die Ausbildungsvorbereitung nur Lehrkräfte an Schulen und Integrationsbegleiterinnen und -begleiter. Danach sind in der Ausbildungsvorbereitung für 66.000 bis 88.000 Jugendliche zwischen 9.000 und knapp 12.000 Personalstellen erforderlich und Finanzmittel in Höhe von 644 bis 860 Mio. Euro (Abb. H4-3).

Auch bei den beiden vollqualifizierenden Ausbildungsgängen (duales System und Schulberufssystem) ist nur der Bedarf an schulischem und Integrationspersonal berechnet. Es sind keine Kosten der Betriebe berücksichtigt, da es dafür keine plausiblen Schätzungsgrundlagen gibt. Allerdings ist evident, dass auch die Betriebe die Aufgabe nur mit zusätzlicher Unterstützung – z. B. durch Integrationsbegleiterinnen und -begleiter, Coaches u. a. – werden leisten können. Der Bedarf an vollqualifizie-

**9.000 bis 12.000
Personalstellen
Mehrbedarf in der
Ausbildungs-
vorbereitung, ...**

**... 5.700 bis 7.600
Stellen im dualen bzw.
Schulberufssystem**

render Ausbildung ist nach der Qualifikationsanalyse des BAMF für 60 % der 18- bis 21-Jährigen und für die Hälfte der 21- bis 25-Jährigen berechnet. Für das duale und das Schulberufssystem zusammen entstünde ein Personalbedarf von rund 5.700 (Variante 60 %) und 7.600 (Variante 80 %) Personen (**Abb. H4-3**). Die Kosten für Personal und Sachaufwand würden sich auf zwischen rund 427 und 570 Millionen Euro belaufen.

Neben den Kosten ist die Bereitstellung betrieblicher Ausbildungsplätze im dualen System die zweite große Herausforderung. Dafür sind zwischen 72.000 und 96.000 zusätzliche Ausbildungsplätze erforderlich. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass sich der Bedarf an Plätzen auf mehrere Jahre verteilen lässt, ist kaum absehbar, wie bei einem seit Jahren rückläufigen Ausbildungsplatzangebot der Betriebe eine solche Größenordnung zusätzlicher Ausbildungsplätze gesichert werden kann. Es wird neuer politischer Überlegungen zu Formen über- und außerbetrieblicher Ausbildung bedürfen.

**Jährlich 2,2 bis
3 Mrd. Euro für früh-
kindliche Bildung,
Schule und Ausbildung
zusätzlich erforderlich**

Die Gesamtkosten der hier vorgelegten Schätzungen für die frühkindliche Bildung, Schule und die Berufsausbildung liegen zwischen ca. 2,2 (Variante 1) und annähernd 3 Milliarden Euro (Variante 2). Sie sind damit nicht sehr weit von den Schätzungen entfernt, die die KMK 2015 (2,3 Milliarden Euro)⁴⁷ auf der Grundlage eines anderen Schätzverfahrens präsentiert hat. Wenn man mit Bonin und dem DIW davon ausgeht, dass auf lange Sicht beträchtliche Produktivitätseffekte von gut qualifizierten Zuwanderern erwartet werden können⁴⁸, erscheinen die hier benannten Kosten auch ökonomisch sinnvoll eingesetzt zu sein.

Methodische Erläuterungen

DJI-Kita-Befragung 2016

Für eine Kita-Befragung des Deutschen Jugendinstituts zum Thema „Flüchtlingskinder in Kindertageseinrichtungen“ wurden im Zeitraum Januar bis März 2016 rund 3.600 Kindertageseinrichtungen in Deutschland ange-

schrieben, die im Jahr 2012 bereits an der Befragung im Rahmen des Projektes „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ teilgenommen hatten. 1.773 Kindertageseinrichtungen haben sich an der postalischen Befragung beteiligt, was einer Rücklaufquote von knapp 50 % entspricht.

⁴⁷ KMK (2015). *Mit Bildung gelingt Integration*, Verfügbar unter: www.kmk.org/presse/pressearchiv, Zugriff am 25.05.2016.

⁴⁸ Bonin, H. v. (2016). *Gewinne der Integration*, Berlin (boll-brief 1), April 2016; Fratzscher, M. & Junker, S. (2015). *Integration von Flüchtlingen – eine langfristig lohnende Investition* (DIW-Wochenbericht 2015, Nr. 45).

Bilanz und Herausforderungen

Migration und Bildung – Eine Bilanz nach 10 Jahren

Mit dem Schwerpunkt „Bildung und Migration“ wird das Thema des ersten Bildungsberichts mit dem Ziel einer bilanzierenden Betrachtung wieder aufgenommen. Durch die 2015 stark angestiegene Zahl der in Deutschland Schutz- und Asylsuchenden ergeben sich aktuell für das Bildungssystem neue Herausforderungen, die den generellen Blick auf das Thema Migration im Bildungswesen in den Hintergrund zu rücken scheinen. Aber auch für die aktuellen Herausforderungen hat eine detaillierte Bilanz einer 10-jährigen Entwicklung, die neue Migrationskonstellationen geschaffen hat, eine Relevanz.

Der Bildungsbericht 2006 hatte anstelle des bis dahin üblichen Ausländerkonzepts erstmals das erweiterte, nicht auf Staatsbürgerschaft reduzierte Migrationskonzept als Grundlage für bildungsbezogene Analysen verwendet. Nach 10 Jahren politischer Entwicklungen und wissenschaftlicher Forschung kann dieser Bildungsbericht auf eine deutlich verbesserte Befundlage zur Bedeutung einzelner Migrationsmerkmale zurückgreifen, wie etwa das Geburtsland, den Zuwanderungszeitpunkt und die damit verbundene (familiäre) Zuwanderungsgeschichte oder auch auf die zu Hause gesprochene Sprache.

An der Unterschiedlichkeit der Merkmale wird bereits deutlich, dass Menschen mit Migrationshintergrund nicht als homogene Gruppe zu betrachten sind. Gleichwohl kann diesen differenzierteren Merkmalen mit den Daten der amtlichen Statistik oftmals nur ausschnitthaft oder gar nicht Rechnung getragen werden. Dies gilt beispielsweise für den Bereich der allgemeinbildenden Schule und besonders der beruflichen Bildung, wenn nach wie vor nur unvollständige Angaben zur Familiensprache vorliegen oder, noch genereller, auf die alte Unterscheidung zwischen deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit (in der beruflichen Bildung) zurückgegriffen werden muss. Als eine Schlussfolgerung aus dieser Bilanz wäre das Ziel einer weiteren Verbesserung der Datengrundlagen zu ziehen, um auf diese Weise Maßnahmen und Initiativen zuverlässiger bewerten, Programme besser postieren und planen sowie die Ressourceneffektivität erhöhen zu können.

Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung ist seit 2006 relativ konstant geblieben. Allerdings hat sich die Zusammensetzung nach Generationen verschoben: Der Anteil der 2. Generation, die nicht selbst zugewandert ist, ist in den letzten 10 Jahren leicht angestiegen, vor allem in den jüngeren Altersgruppen.

Im Zeitverlauf hat sich auch die Zusammensetzung der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland verändert: Durch die Erweiterungen der EU in den Jahren 2004, 2007 und 2013 sowie den damit verbundenen Regelungen der Freizügigkeit zwischen den Mitgliedsstaaten sind zunehmend mehr EU-Bürgerinnen und -Bürger nach Deutschland gekommen. Insgesamt macht die Binnenmigration innerhalb der EU bis ins Jahr 2014 den größten Anteil der Wanderungsbewegungen aus. In jüngster Zeit hat die Vielzahl an Konfliktherden und Kriegen in der Welt auch dazu geführt, dass mehr Menschen den Weg nach Deutschland gesucht haben – teilweise auch nur vorübergehend. Im Jahr 2015 lag die Zahl der Schutz- und Asylsuchenden laut EASY-Registrierung auf einem vergleichbaren Niveau mit der EU-Binnenwanderung 2014. Bei den Schutz- und Asylsuchenden handelt es sich zumeist um unter 25-Jährige, also Menschen im besonders bildungsrelevanten Alter. Wie die Entwicklungen hier

weiterverlaufen, ist derzeit in Anbetracht der Bleibeperspektiven, der Entwicklung der Lage in den Krisengebieten und der darauf bezogenen migrationspolitischen Maßnahmen kaum abschätzbar.

In ihren Lebenslagen sind Menschen mit Migrationshintergrund stärker von sozialen und finanziellen Risikolagen betroffen. Zudem verfügen die Eltern in Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über geringere Bildungsabschlüsse. In dieser Hinsicht zeigen sich im Vergleich zu 2006 für die jüngeren Generationen zwar verbesserte Rahmenbedingungen, allerdings bleiben ausgeprägte Disparitäten bestehen. In der frühkindlichen Bildung wie auch der Schule sind zudem migrations-spezifische Segregationstendenzen festzustellen, die aufgrund der Verteilung in den Wohnquartieren, insbesondere in den Ballungsräumen, entstehen und den Erwerb der deutschen Sprache im Alltag im Umgang mit Gleichaltrigen deutlich erschweren.

Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem

Maßstab für gelingende Integration ist die gleichberechtigte soziale, berufliche und kulturelle Teilhabe der Menschen mit Migrationshintergrund, unabhängig von der Migrationsgeneration, der Familiensprache oder dem Aufenthaltsstatus. Unter Aufnahme der konzeptionellen Grundlagen der Bildungsberichterstattung bedeutet das, dass der Bildungserfolg von Menschen mit Migrationshintergrund an den gleichen Zieldimensionen gemessen wird, die für das Bildungssystem insgesamt gelten: individuelle Regulationsfähigkeit, berufliche Qualifikation zur selbstständigen Ausübung einer Erwerbsarbeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit. Die Ziele sind vorrangig an Bildungsbeteiligung, erworbenen Kompetenzen und Abschlüssen überprüft worden.

Die letzten 10 Jahre Migration im deutschen Bildungswesen lassen sich als eine Geschichte von Licht und Schatten, von Fortschritten in der Bildungsbeteiligung und den Bildungsergebnissen, aber auch von weiter bestehenden Bildungsungleichheiten bilanzieren:

- Im frühkindlichen Bereich hat im letzten Jahrzehnt eine Angleichung der Beteiligungsquoten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vor allem im Kindergartenalter stattgefunden. Im Vergleich dazu ist die Inanspruchnahme bei Kindern unter 3 Jahren noch auffällig unterschiedlich. Dies ist jedoch weniger vom Migrationshintergrund als vielmehr stark von der Erwerbssituation und dem Bildungsstand der Eltern abhängig. Unbefriedigend sind auch die anhaltenden Segregationstendenzen in der Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen vor Ort. Sie erschweren einen alltagsnahen Erwerb der deutschen Sprache bereits im Kleinkindalter.
- Stärkere Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung haben sich im Schulbereich erhalten: Obwohl Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund ambitionierte Bildungsaspirationen für ihre Kinder mitbringen, besuchen die Kinder überproportional Schulen, die maximal einen mittleren Abschluss ermöglichen; insbesondere an Gymnasien sind sie unterrepräsentiert. Für den Schulbereich sind es vor allem der sozioökonomische Hintergrund der Familien und die (nicht deutsche) Familiensprache, mit denen diese Verteilungen erklärt werden können.
- Auch beim Übergang in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung zeigen sich eklatante Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen, bei letzteren erhöhen sich die Übergangsschwierigkeiten nochmals abhängig von den jeweiligen Herkunftsstaaten.
- Unterproportional ist auch die Beteiligung an Hochschulbildung, gemessen an der Gesamtheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Dies lässt sich im Wesentlichen auf den vorangehenden Schulbesuch und das Nichterreichen einer

Hochschulzugangsberechtigung zurückführen. Diejenigen unter den Personen mit Migrationshintergrund, die eine Studienberechtigung erworben haben, weisen eine hohe Bildungsmotivation auf. Beim Übergang in das Masterstudium spielt der Migrationshintergrund keine Rolle mehr, was als ein Ergebnis vorheriger Selektionsprozesse verstanden werden kann.

In Bezug auf die Kompetenzen existieren Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bereits im frühkindlichen Bereich, insbesondere bei den Wortschatzkompetenzen. Diese Unterschiede setzen sich im Schulbereich fort. Zwar haben sich in den letzten 10 Jahren die insgesamt gemessenen Kompetenzwerte von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Grundschul- und vor allem Sekundarbereich verbessert – offen bleibt jedoch, zu welchen Anteilen dieser Anstieg auf eine veränderte sozioökonomische Zusammensetzung oder auf eine gelungene Förderung und Entfaltung innerhalb der schulischen Kontexte zurückzuführen ist.

Trotz steigender Bildungsbeteiligung und insgesamt verbesserter Kompetenzen im Schulbereich haben sich die an den erworbenen Abschlüssen gemessenen Bildungserfolge der deutschen und ausländischen Jugendlichen nicht in gleicher Weise angenähert. Gerade im Hinblick auf die mit Zertifikaten verknüpften Übergangsmöglichkeiten und Übergangsentscheidungen sollte den Gründen für die bestehenden Unterschiede verstärkt nachgegangen werden.

Neben der Frage nach der Beteiligung im Bildungssystem und dem Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt sich besonders für diejenigen, die in der 1. Generation nach Deutschland kommen und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in das deutsche Bildungssystem sind, die Frage der Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Leistungen und Zertifikaten. Im schulischen Bereich wird dies länderspezifisch und bisher wenig formal geregelt. Ebenso ist bisher nicht einheitlich für alle Länder und Bildungsgänge festgelegt, welches Sprachniveau für den Eintritt in welchen Bildungsgang erforderlich ist. Dem sich hier abzeichnenden Weiterentwicklungs-, Abstimmungs- und Standardisierungsbedarf sollte Rechnung getragen werden.

Im Bereich der beruflichen Bildung hat sich aufgrund neuerer gesetzlicher Regelungen eine Praxis der Anerkennung herausgebildet, bei der zwischen 97 % (bei akademisch reglementierten Berufen) und 65 % (bei nicht reglementierten Berufen) der im Herkunftsstaat erworbenen Zertifikate uneingeschränkt anerkannt werden. Dass die nicht reglementierten (nicht akademischen) Berufe 2013 und 2014 nur knapp ein Viertel der abgeschlossenen Anerkennungsverfahren ausmachen und eine niedrigere Quote der vollen Anerkennung aufweisen als die reglementierten Berufe, erscheint erklärungsbedürftig.

Obwohl in den letzten 10 Jahren vielfältige Förderprogramme zur Unterstützung von Integration, wie beispielsweise Sprachlern- und Sprachförderprogramme, initiiert, durchgeführt sowie zeitgleich rechtliche Regelungen neu ausgerichtet wurden, sind die Erfolge dieser Anstrengungen bislang wenig dokumentiert, zusammengeführt und evaluiert. Damit bleibt bisher ein wichtiges Lernpotenzial für die künftige Gestaltung von Integration ungenutzt.

Aktuelle Aufgabe des Bildungssystems: Die Integration Schutz- und Asylsuchender

Bildungspolitik und -institutionen befinden sich angesichts der im Jahr 2015 nach Deutschland zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden gegenwärtig in einer Situation, handeln zu müssen, ohne die Bedingungen oder die konkreten Folgen der jeweiligen Handlungsoptionen hinreichend abschätzen zu können. Eine umfassende

Aufarbeitung der Erfahrungen mit Migration in der Vergangenheit kann in dieser Situation wertvolle Hinweise liefern.

Für die Bildungsberichterstattung war es darüber hinaus Aufgabe, zu versuchen, Voraussetzungen, Orientierungen und Perspektiven des Handelns in der Bildungspolitik, so gut es angesichts der vorhandenen Datenlage geht, aufzuzeigen. Die Lage ist dadurch gekennzeichnet, dass gegenwärtig rund 30 % der gestellten Asylerstanträge auf Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren entfallen und jeweils rund 25 % auf 18- bis 24-Jährige sowie Erwachsene zwischen 25 und 34 Jahren; unter den übrigen rund 20 % sind vor allem Menschen zwischen 35 und 49 Jahren und ein geringer Anteil Älterer. Zugleich ist ein erheblicher Anstieg der Zahl der unbegleiteten ausländischen Minderjährigen zu verzeichnen.

In der Summe sind in Anbetracht dieser Ausgangslage und der hohen Anteile der Schutz- und asylsuchenden Familien mit Kindern sowie der hohen Zahl junger Menschen besonders die Bildungsinstitutionen gefordert: von den frühkindlichen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung über das allgemeinbildende Schulwesen, die berufliche Ausbildung einschließlich des Übergangssystems, bis hin zur Hochschulbildung. Die sprachliche Bildung bleibt dabei für die nächsten Jahre über alle Bildungsbereiche hinweg eine ebenso vordringliche wie kontinuierliche Aufgabe und erfordert in allen Bereichen verstärkte Anstrengungen sowie zusätzliche personelle Ressourcen.

Die Realisierung der Integration durch Bildung setzt – jenseits der Investitionen in Bildungsinfrastruktur – auf allen Ebenen des Bildungswesens zusätzliches Personal voraus. Die quantitative wie qualitative Bereitstellung der Personalressourcen stellt aktuell, neben finanziellen Investitionen in Höhe von zusätzlichen 2 bis 3 Mrd. Euro jährlich, eine zentrale Herausforderung dar. Die notwendigen Investitionen erfolgen nicht nur aus humanitären Verpflichtungen gegenüber Schutz- und Asylsuchenden, sie sind ebenso notwendig, um Schutz- und Asylsuchende in das Bildungswesen und anschließend in den Arbeitsmarkt zu integrieren und so zu verhindern, dass sie in Gefahr geraten, sozial ausgegrenzt zu werden.

Betrachtet man die Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden – wie es in diesem Bericht geschieht – auch als gesellschaftliches und ökonomisches Potenzial, so wird sich ein „return on investment“ aus ökonomischer Sicht nicht kurzfristig, aber in einem Zeitraum von 10 oder 20 Jahren auszahlen; in direkten Beiträgen zur Wertschöpfung ebenso wie in der Vermeidung von Sozialkosten.

Wirkungen und Erträge von Bildung



Wie in den Berichten zuvor werden aus bildungsbezugsbereichsübergreifender Perspektive ausgewählte externe und eher langfristige Effekte und Wirkungen von Bildung mit Blick auf das Erwerbsleben und auf ausgewählte Bereiche der Lebensführung beschrieben. Dabei handelt es sich nicht um kausale Zusammenhänge, sondern um Unterschiede, die in Abhängigkeit von Merkmalen der Bildungsbiografie und der erworbenen Abschlüsse auffällig werden, die jedoch weiteren Einflussfaktoren wie sozioökonomischen Kontextbedingungen unterliegen. Da die Förderung von Chancengleichheit durch das Bildungssystem nach wie vor eine zentrale Herausforderung ist, wird ein besonderes Augenmerk auf jene Gruppen gelegt, die weniger gut von den Bildungsangeboten profitieren konnten. Dies sind Personen ohne Abschluss im Sekundarbereich II und Personen mit Migrationshintergrund. Die Betrachtungen zu den Effekten von Bildung im Lebenslauf werden vor dem Hintergrund der übergreifenden Ziele des Bildungssystems diskutiert, der Sicherung des Arbeitskräftepotenzials aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive, der Entwicklung der individuellen Regulationsfähigkeit sowie der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit.

Bei den arbeitsmarkt- und einkommensbezogenen Effekten von Bildung wird zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Ebene unterschieden. Daten, die Auskunft über die Sicherung des Arbeitskräftepotenzials geben, beziehen sich in Fortführung der Daten vorangegangener Berichte auf die Erwerbsbeteiligung nach Qualifikationsniveau, Geschlecht und Alter (11). Darüber hinausgehend wird der Beschäftigungsstatus in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss zusätzlich nach Migrationshintergrund betrachtet. Die Analysen zum Zusammenhang von Beschäftigungssituation sowie Einkommen und Bildungsstand weisen nicht nur eine gesellschaftliche Dimension auf, sondern spiegeln auch auf individueller Ebene Möglichkeiten der ökonomischen Teilhabe

und des monetären Ertrags von Bildung wider. Dabei handelt es sich keineswegs um kausale Zusammenhänge, da das Einkommen auch von der Beschäftigungsbranche und von der ausgeübten konkreten beruflichen Tätigkeit sowie schließlich der jeweiligen wirtschaftlichen Situation der Unternehmen und Institutionen abhängt.

Aus individueller Sicht werden zudem Zusammenhänge zwischen Bildungsstand und ausgewählten nicht monetären Aspekten der Lebensführung erörtert. In Studien werden immer wieder Unterschiede bei verschiedenen Formen der Partizipation nach Bildungsstand festgestellt. Daher wird hier auf ausgewählte Facetten der politischen, sozialen und kulturellen Partizipation nach Bildungsabschlüssen eingegangen. Darüber hinaus werden Zusammenhänge zwischen Bildungsstand und dem Gesundheitsverhalten, der Gesundheitssituation und dem subjektiven Gesundheitsempfinden diskutiert (12). Wichtig für die genannten Perspektiven ist, dass der Blick in beide Richtungen gewendet wird, zum einen auf positive Wirkungen, die durch Bildung entstehen können, und zum anderen auf negative Auswirkungen bei Gruppen ohne oder mit niedrigen formalen Bildungszertifikaten.

Eine Aufgabe des Bildungssystems ist es, zum Abbau der sozialen Ungleichheit beizutragen. Ob dies gelingt und wie sich diese im Zeitverlauf verändert, kann unter anderem an der Bildungsmobilität und an der intergenerationalen sozialen Mobilität festgestellt werden. Es wird daher aufgezeigt, wie sich der Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen und sozialem Status von Eltern und ihren Kindern über Generationen hinweg entwickelt hat (13). Darüber hinaus wird bildungsbereichsübergreifend resümiert, welche Gruppen nach wie vor in welchen Bereichen des Bildungssystems Nachteile im Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten sowie im Kompetenz- und Zertifikatserwerb erfahren.

Monetäre Erträge von Bildung

Eine gut ausgebildete Bevölkerung hat positive Wirkungen für die Gesellschaft, die sich u. a. in der Sicherung des Fachkräftenachwuchses, aber auch für den Einzelnen beispielsweise in den Beschäftigungsmöglichkeiten oder im erzielbaren Einkommen äußern. Der erwerbsbezogene Nutzen von Bildung weist dabei nach wie vor starke Polarisierungstendenzen auf. Diese sind im Einkommen nach Bildungsstand ^M erkennbar, manifestieren sich aber auch in beschäftigungsbezogenen Differenzen zwischen Personen mit hohem und niedrigem Bildungsstand.

Bildungsstand, Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit

**Allgemeiner Anstieg
des Anteils an
Erwerbstätigen in
allen Bildungs-
gruppen, ...**

**... aber die
Schere zwischen
Personen ohne und
mit beruflichem
Abschluss schließt
sich kaum**

Für die Integration in den Arbeitsmarkt können verschiedene Kennzahlen herangezogen werden, die Erwerbstätigen-, Nichterwerbspersonen- und Erwerbslosenquote nach dem ILO-Konzept wie auch die Arbeitslosenquote der Bundesagentur für Arbeit ^M. Die Erwerbstätigenquote in Deutschland stieg über alle Qualifikationsgruppen hinweg kontinuierlich an, bei den 25- bis unter 65-Jährigen ohne und mit einem beruflichen Abschluss um jeweils 10 Prozentpunkte auf knapp 58 bzw. 80 % zwischen 2004 und 2014. Für Personen mit Fachschulabschluss stieg diese im gleichen Zeitraum um 7 Prozentpunkte und erreichte 2014 mit 88 % Erwerbstätigenanteil das Niveau von Personen mit Hochschulabschluss (**Tab. I1-1A**). Trotz dieser insgesamt positiven Entwicklung besteht nach wie vor eine erhebliche Differenz von 22 Prozentpunkten im Anteil an Erwerbstätigen zwischen Personen ohne und mit beruflichem Abschluss. Diese Situation spiegelt sich auch in den qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten wider, bei denen die Differenz zwischen Personen ohne beruflichen Abschluss (20 %) und jenen mit einem Berufsausbildungsabschluss (5 %) 15 Prozentpunkte beträgt (**Tab. I1-3A**). International zeigen sich ähnliche Zusammenhänge (**Tab. I1-2A, Tab. I1-5web, Tab. I1-7web, Tab. I1-13web**). Der Anstieg der Erwerbstätigenquoten bei Personen ohne beruflichen Abschluss ist vor allem auf atypische Beschäftigungsverhältnisse (Befristung, Teilzeit, Leiharbeit, geringfügige Beschäftigung) zurückzuführen, die nicht per se in stabile Erwerbslaufbahnen führen. Überdies sind Personen mit niedrigem Bildungsstand häufiger befristet beschäftigt (**Tab. I1-12web**).

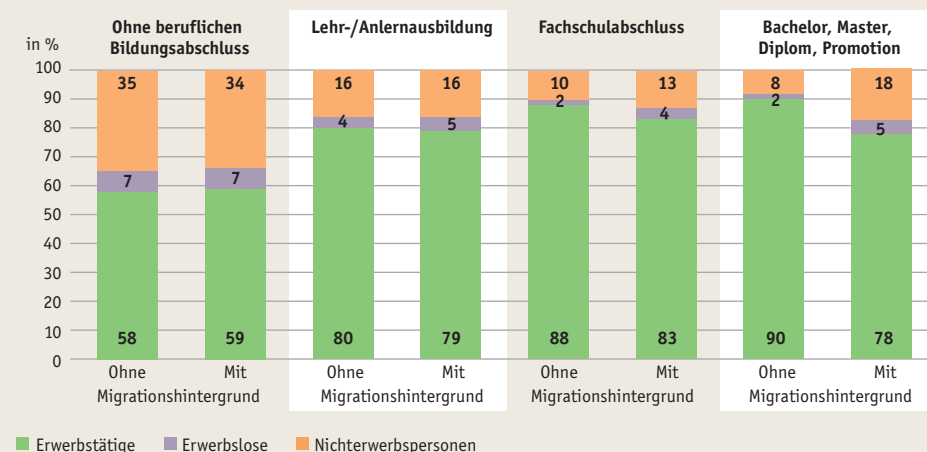
**Arbeitskräftepotenzial
von Personen mit
Migrationshintergrund
nur unzureichend
genutzt**

Menschen mit Migrationshintergrund sind zu 71 % erwerbstätig, ein Anteil, der etwa 10 Prozentpunkte unter dem Wert der Deutschen ohne Migrationshintergrund liegt. Die Situation der 2. Generation (76 % erwerbstätig) stellt sich etwas günstiger als die der 1. Generation dar. Auffällig ist insbesondere, dass die Differenzen im Erwerbstätigenanteil bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund mit steigendem Bildungsabschluss stärker auseinandergehen (vgl. **B5**). Vor allem sind Personen mit Migrationshintergrund und Hochschulabschluss weniger gut in den Arbeitsmarkt integriert (**Abb. I1-1, Tab. I1-17web**). Der hohe Anteil an Nichterwerbspersonen mit Migrationshintergrund und Hochschulabschluss von nahezu 18 % (8 % ohne Migrationshintergrund) ist erklärungsbedürftig. Zwar sind die Differenzen kleiner geworden, dennoch bleiben die Unterschiede augenfällig (**Tab. I1-18web**).

**Im Zeitverlauf
Annäherung der
Erwerbstätigenanteile
von Männern und
Frauen in allen
Qualifikationsgruppen**

Obwohl Frauen sehr erfolgreich das Bildungssystem durchlaufen, häufiger die Hochschulzugangsberechtigung erlangen und ein Studium absolvieren, sind sie im Vergleich zu den Männern schlechter auf dem Arbeitsmarkt positioniert. Dies betrifft nicht nur die Erwerbstätigkeit an sich, sondern auch den Beschäftigungsumfang und das Einkommen (**Tab. I1-10web**). Sind ca. 91 % der Männer mit (Fach-)Hochschulabschluss erwerbstätig, so sind dies bei den Frauen ca. 7 Prozentpunkte weniger. Mit beruflichem Abschluss sind es 8 Prozentpunkte und ohne beruflichen Abschluss vergrößern sich die Differenzen zwischen den Geschlechtern auf ca. 15 Prozentpunkte.

Abb. I1-1: Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen 2014 an allen 25- bis unter 65-Jährigen nach beruflichem Bildungsabschluss und Migrationshintergrund (in %)



→ Tab. I1-17web

Inbesondere bei hoch qualifizierten Personen deutliche Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Erwerbstätigenanteil

Offenbar gelingt es Frauen weniger gut, die erworbenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt umzusetzen. Ob die Nichterwerbstätigkeit immer eine selbst gewählte Perspektive darstellt, muss an dieser Stelle offenbleiben.

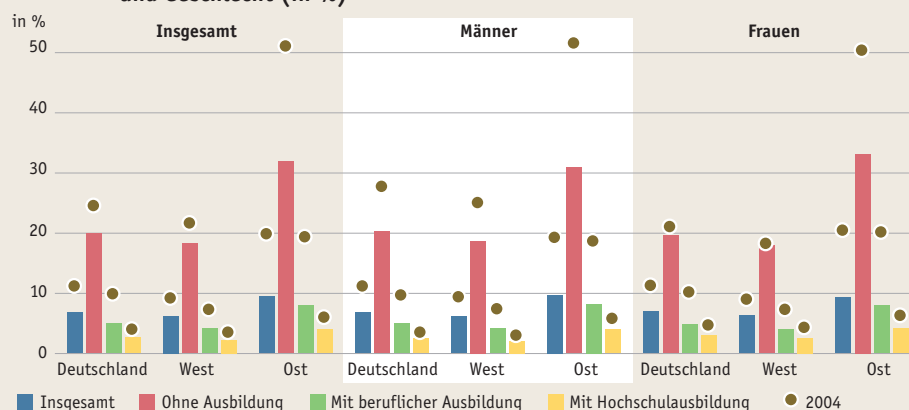
Bessere Erwerbschancen in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau äußern sich darin, dass der Anteil unfreiwilliger Teilzeit bei Männern und Frauen mit der Höhe des Qualifikationsniveaus abnimmt (vgl. A3, Tab. I1-9web). Die traditionelle Teilung der Familienarbeit zeigt sich ebenfalls im Beschäftigungsumfang. Von den in Teilzeit beschäftigten Frauen auf den verschiedenen Qualifikationsniveaus geben zwischen 18 und 36 % die Betreuung von Kindern als Teilzeitgrund an (Männer nur 2 bis 7 %, Tab. I1-15web). Welche Rolle dabei fehlende Rahmenbedingungen für die Kinderbetreuung spielen, kann nicht abschließend beantwortet werden. Offensichtlich können jedoch Frauen die im Bildungssystem erworbenen Qualifikationen in geringerem Umfang für die Gesellschaft und für sich selbst lohnend einsetzen.

Aus regionaler Perspektive fällt vor allem der Ost-West-Unterschied in der Erwerbstätigkeit nach Bildungsstand auf. In den ostdeutschen Flächenländern liegt der Anteil an Nichterwerbspersonen der 25- bis unter 65-jährigen Bevölkerung ohne beruflichen Bildungsabschluss am höchsten (Tab. I1-16web). Während in Sachsen-Anhalt knapp 42 % der Personen ohne beruflichen Abschluss erwerbstätig sind, liegt dieser Anteil in Baden-Württemberg und Bayern mehr als 20 Prozentpunkte höher. Bei Personen mit Berufsausbildungsabschluss fallen die Ost-West-Unterschiede mit unter 10 Prozentpunkten weniger gravierend aus. Werden zudem die qualifikations-spezifischen Arbeitslosenquoten betrachtet (Differenzierung nach Ost- und Westdeutschland, Abb. I1-2), so wird die Bedeutung eines beruflichen Abschlusses für die Integration in den Arbeitsmarkt nochmals offenkundiger: In Ostdeutschland liegt die Arbeitslosenquote von Personen ohne beruflichen Abschluss bei 32 %, bei Personen mit beruflichem Ausbildungsabschluss sind es 7 %. In Westdeutschland fällt die Arbeitslosenquote für Personen ohne Abschluss um mehr als 14 Prozentpunkte niedriger aus (18 %), auch für jene mit beruflichem Abschluss ist sie mit 3,6 % etwa halb so hoch wie in Ostdeutschland (Tab. I1-6web, Tab. I1-4web). Unterschiede in den Arbeitslosenquoten sind auch für Personen mit Fachhochschulabschluss feststellbar.

Abnahme unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung mit der Höhe des Bildungsabschlusses

Regionale Disparitäten: insbesondere schlechtere Erwerbschancen in Ostdeutschland für Personen ohne beruflichen Abschluss, ...

... jedoch schwindende Unterschiede in den Erwerbstätigenquoten zwischen Ost und West oberhalb des Berufsausbildungsabschlusses

Abb. I1-2: Arbeitslosenquoten^M 2004 und 2014 nach Ländergruppen, Bildungsabschluss und Geschlecht (in %)

Bis 2004 Westdeutschland einschließlich Berlin-West und Ostdeutschland einschließlich Berlin-Ost.

Quelle: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 2015

→ Tab. I1-3A, Tab. I1-6web

Bildungsabschluss und Einkommen

Gravierende Unterschiede in den Lebensverdiensten nach Bildungsabschlüssen

Gender Pay Gap beim durchschnittlichen Monatsbruttoeinkommen von ca. 20 % zum Nachteil der Frauen

Dass formal besser ausgebildete Personen ein höheres Einkommen als Personen mit niedrigem formalen Qualifikationsstand erzielen, ist kein neuer Befund. Aktuelle Analysen des IAB verdeutlichen einmal mehr die unverkennbaren Differenzen hinsichtlich der hypothetischen Lebensverdienste^M nach Bildungsabschlüssen. Demnach verdienen Beschäftigte mit einer Berufsausbildung im Verlauf des gesamten Erwerbslebens durchschnittlich fast eine viertel Million Euro mehr als diejenigen ohne Berufsausbildung. Personen mit Abitur erzielen mehr als das 1,4-Fache, Personen mit einem Fachhochschulabschluss in etwa das 1,8-Fache und Personen mit einem Hochschulabschluss ungefähr das 2,2-Fache dessen, was Personen ohne beruflichen Abschluss verdienen (Tab. I1-14web). Dieser Befund gilt unabhängig von Geschlecht und Region. Dessen ungeachtet verdienen generell Männer und Personen in den westdeutschen Ländern im Laufe des Erwerbslebens bei gleichem Bildungsniveau vergleichsweise mehr.¹ Deutliche Unterschiede zeigen sich ebenfalls im mittleren monatlichen Bruttoeinkommen sozialversicherungspflichtig Vollzeiterwerbstätiger (Tab. I1-8web). Das mittlere Bruttoeinkommen der Männer liegt um ca. 20 % höher als das der Frauen (Gender Pay Gap). Die Einkommensdifferenzen im internationalen Vergleich (Tab. I1-11web) zeigen, dass sowohl Frauen als auch Männer mit einem tertiären Bildungsabschluss bedeutend mehr verdienen als Personen mit niedrigem Bildungsniveau.

Methodische Erläuterungen

Arbeitslosenquote

Die Arbeitslosenquote bezieht sich auf die Bestände von Arbeitslosen, die bei der Bundesagentur für Arbeit registriert sind, bezogen auf alle Erwerbspersonen. Für die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten wurden seitens des IAB Arbeitslose in % aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation berücksichtigt.

Bildungsstand bzw. Bildungsniveau

Als Maß für das Bildungsniveau im internationalen Vergleich werden die ISCED-Niveaus herangezogen. Als niedriges Bildungsniveau wird verstanden, wenn eine Person über höchstens einen mittleren Schulabschluss

ohne weiteren beruflichen oder allgemeinbildenden Abschluss verfügt.

Lebensverdienst

Gesamtentgelt (Lohn oder Gehalt inklusive Sonderzahlungen) einer Personengruppe über den hypothetischen Erwerbsverlauf, das aus einer Kombination von Daten der „Stichprobe der Integrierten Arbeitsmarktbiografien“ (SIAB) verschiedener Geburts- oder Arbeitsmarkteintrittskohorten konstruiert wird. Für alle im SIAB enthaltenen (Vollzeit-)Beschäftigungsepisoden aus den Jahren 2008, 2009 und 2010 wurden die Durchschnittslöhne nach Bildung und Alter berechnet.

¹ Vgl. Schmillen, A. & Stüber, H. (2014). *Lebensverdienste nach Qualifikation: Bildung lohnt sich ein Leben lang*. IAB-Kurzbericht, 01/2014, Nürnberg.

Nicht monetäre Erträge von Bildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als I2

In diesem Abschnitt werden nunmehr die individuellen Perspektiven jenseits der arbeitsmarktbezogenen Effekte betrachtet. So zeigen sich Zusammenhänge zwischen Bildung und dem gesundheitlichen Wohlbefinden, einer gesunden Lebensführung, der allgemeinen gesellschaftlichen Teilhabe und der Lebenszufriedenheit. Allerdings sind die beobachteten Zusammenhänge nicht nur oder maßgeblich durch Bildung, sondern über weitere kontextspezifische Faktoren vermittelt.

Politische, kulturelle und soziale Teilhabe

Wichtige Facetten gesellschaftlicher Partizipation^M sind die politische und die kulturelle Teilhabe. Politische Teilhabe wird verstanden als Beteiligung an politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen. Sie bezieht sich auf verschiedene politische Aktivitäten und kann anhand unterschiedlicher Merkmale erfasst werden (z. B. Wahlbeteiligung, Mitgliedschaft in Parteien, Organisationen, Engagement in Bürgerinitiativen). Kulturelle Teilhabe äußert sich u. a. in der Teilnahme an Angeboten wie Opern-, Museums-, Theater-, Konzertbesuchen usw. Weitere Merkmale sind – neben passiver Rezeption – auch die aktive Gestaltung in Form der Mitwirkung an kulturellen Veranstaltungen wie Sport-, Tanz- und Musikveranstaltungen sowie der Mitarbeit in entsprechenden Vereinen etc. (Tab. I2-7web). Eine aktive gesellschaftliche Teilhabe wird auf individueller Ebene mit einer erhöhten Lebensqualität und Zufriedenheit assoziiert. Auf gesellschaftlicher Ebene stellt sie sich als Teil des demokratischen Selbstbewusstseins und Zusammengehörigkeitsgefühls dar.

Betrachtet man das Interesse für Politik nach dem höchsten erreichten Bildungsabschluss und dem Geschlecht für 2004 und 2014, fällt zunächst auf, dass es bei Frauen und Männern innerhalb der betrachteten 10 Jahre leicht zugenommen hat, und zwar in allen Qualifikationsgruppen (Abb. I2-3A). Zudem ist das politische Interesse bei Personen mit einem höheren Bildungsstand stärker ausgeprägt als bei Personen mit bzw. ohne beruflichen Abschluss (Tab. I2-3A). Dieser Befund zeigt sich ebenso im internationalen Vergleich (Tab. I2-5web, Tab. I2-13web).

Bei der Wahlbeteiligung ist hingegen eine leicht rückläufige Tendenz für alle Bildungsgruppen erkennbar. Mit Blick auf die verschiedenen Schulabschlussgruppen ist das Bild jedoch ähnlich wie beim politischen Interesse: Personen ohne Abschluss wählen nach eigenen Angaben sichtlich seltener als andere Qualifikationsgruppen bei der Bundestagswahl (Tab. I2-4A). Die Wahlbeteiligung steigt mit dem Niveau des erreichten Schulabschlusses insgesamt an (Abb. I2-1). Nahezu analog verhält es sich mit der Mitgliedschaft in einem Verein oder in einer Organisation (Tab. I2-8web). Ganz ähnliche Beobachtungen zeigen sich auch im internationalen Vergleich, denn in den meisten Staaten wächst die Wahlbeteiligung mit zunehmendem Bildungsstand (Tab. I2-6web). Gleiches gilt für die Aktivität in einer Gewerkschaft (Tab. I2-9web). Unterschiede nach Bildungsstand werden auch an weiteren Formen politischer Teilhabe wie Unterschriftenaktionen, Beteiligung an politischen Demonstrationen und Bürgerinitiativen sichtbar, die bei Personen mit höherer Bildung weiter verbreitet sind als bei Gruppen mit mittlerer und niedriger Bildung.²

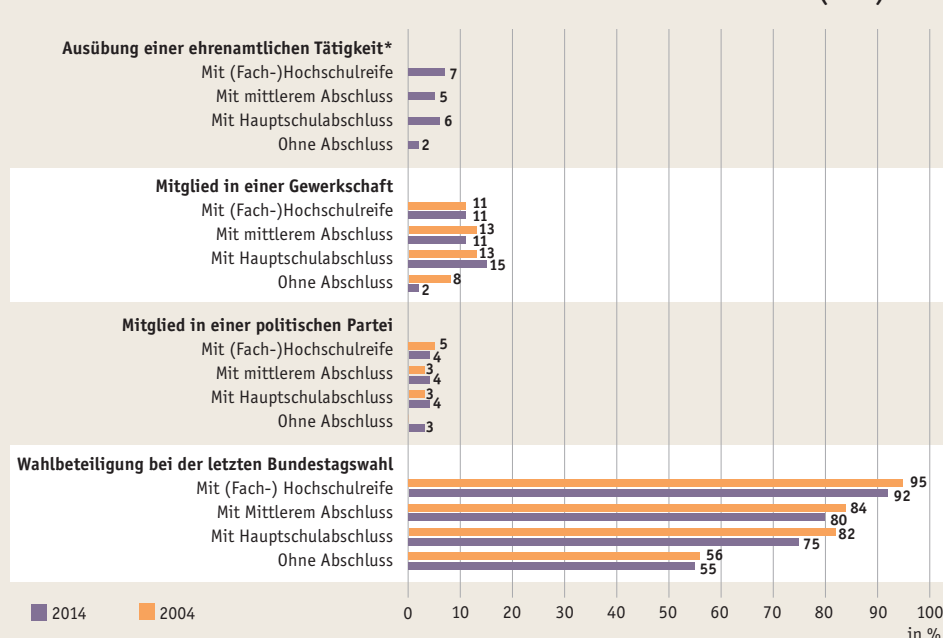
Für das ehrenamtliche Engagement fallen vor allem Unterschiede in der Beteiligung zwischen Personen ohne Schulabschluss (1,6 %) und denjenigen mit mindestens einem Hauptschulabschluss (6,2 %) auf. Zu Personen mit mittlerem Schulabschluss (4,7 %) sind die Unterschiede geringer (Abb. I2-1). Unterschiede in den ehrenamtlichen

Politisches Interesse bei Personen mit höherem Bildungsstand stärker ausgeprägt

Wahlbeteiligung ansteigend mit der Höhe des erreichten Schulabschlusses, jedoch insgesamt leicht rückläufig

Ehrenamtliches Engagement steigt mit Schulabschluss

² BMFSFJ (Hrsg.) (2016). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Deutsches Zentrum für Altersfragen (DZA). S. 195 ff.

Abb. I2-1: Angaben zu ausgewählten Aspekten der gesellschaftlichen Partizipation von Personen 2004 und 2014 nach höchstem erreichten Schulabschluss (in %)

* Daten für 2004 nicht verfügbar (abweichendes Erhebungskonzept).

Quelle: Gesis, Allbus 2004 und 2014, eigene Berechnungen

→ Tab. I2-4A, Tab. I2-1A, Tab. I2-2A

Aktivitäten sind auch nach erreichten Kompetenzen festzustellen. Personen mit geringer Lesekompetenz weisen eine wesentlich höhere Wahrscheinlichkeit auf, keinem Ehrenamt nachzugehen, als Personen mit hoher Lesekompetenz. Dieser Zusammenhang ist in Deutschland stärker ausgeprägt als in anderen Staaten³ (Tab. I2-13web).

Bildung, Gesundheitsverhalten und Lebenszufriedenheit

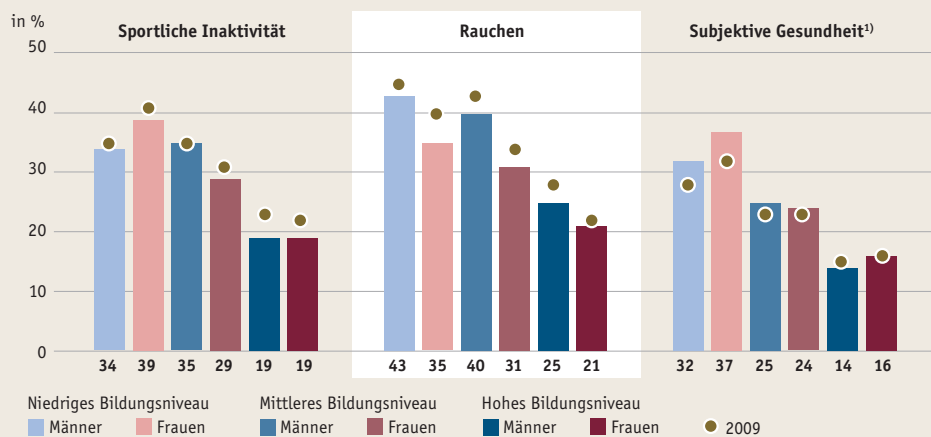
Vielfältige Studien zeigen, dass Personen mit höherem Bildungsstand proaktivere Einstellungen zur Gesundheit haben, eine intensivere Vorsorge betreiben und gesundheitsbewusster leben. Diese Zusammenhänge bleiben auch dann als eigenständiger Effekt erhalten, wenn sozioökonomische Faktoren berücksichtigt werden.

Mit Höhe des Bildungsniveaus steigt die positive Selbsteinschätzung des Gesundheitszustands

Die GEDA-Studien^M belegen, dass mit steigendem Bildungsniveau eine gesündere Lebensweise einhergeht. Der Anteil positiver Selbsteinschätzung des allgemeinen Gesundheitszustandes (als sehr gut bzw. gut) nimmt ebenfalls in der Tendenz mit der Höhe des Bildungsniveaus zu, ist jedoch zudem vom Alter abhängig (Tab. I2-12web). Auch im internationalen Vergleich zeigt sich – mit Ausnahme von Estland –, dass der Anteil positiver Selbsteinschätzungen mit dem Bildungsstand steigt, ebenso verhält es sich in Bezug auf das zwischenmenschliche Vertrauen. Personen mit einem tertiären Abschluss schätzen ihr zwischenmenschliches Vertrauen deutlich positiver ein als Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II. In Deutschland liegt der Anteil an Personen mit einem hohen Vertrauen bei denjenigen mit einem Tertiärabschluss fast dreimal so hoch (22 %) wie bei Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II (8 %) (Tab. I2-13web).

Hinsichtlich der sportlichen Aktivität wird deutlich, dass Personen mit höheren Bildungsabschlüssen verhältnismäßig häufiger sportlich aktiv sind. Beispielsweise geben zwei Drittel der Personen mit Hochschulabschluss an, mindestens einmal pro

³ OECD (Hrsg.) (2013). *Skills Outlook. Erste Ergebnisse der Erhebung über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener (PIAAC)*. Ländernotiz Deutschland, OECD Publishing.

Abb. I2-2: Sportliche Inaktivität, Rauchen und subjektive Gesundheit 2009 und 2012 bei 18- bis unter 65-Jährigen nach Bildungsniveau und Geschlecht (in %)

Bildungsniveau nach ISCED: niedrig ISCED 0–2, mittel ISCED 3–4, hoch ISCED 5–6.

1) Selbsteinschätzung des allgemeinen Gesundheitszustands als mittelmäßig, schlecht oder sehr schlecht.

Quelle: Robert Koch-Institut, Gesundheit in Deutschland aktuell

(GEDA) 2014

→ Tab. I2-10web, Tab. I2-11web, Tab. I2-12web

Woche sportlich aktiv zu sein, bei Personen ohne beruflichen Abschluss liegt dieser Anteil rund 27 Prozentpunkte niedriger (ca. 40 %, **Tab. I2-7web**). Die sportliche Aktivität nimmt mit steigendem Bildungsniveau zu (**Tab. I2-11web**). 81 % der oberen Bildungsgruppe im Alter von 18 bis unter 65 Jahren sind sportlich aktiv, hingegen sind dies nur 68 % der mittleren und rund 63 % der unteren Bildungsgruppe (**Abb. I2-2**). Für das Rauchen zeigt sich folgendes Bild: 43 % der 18- bis unter 65-jährigen Männer mit niedrigem Bildungsniveau sind Raucher. Frauen gleicher Alters- und Bildungsgruppe sind dies in geringerem Maße (35 %). Mit ansteigendem Bildungsniveau geht der Anteil an Rauchern deutlich zurück (**Abb. I2-2, Tab. I2-10web**).

Negative Selbsteinschätzungen des allgemeinen Gesundheitszustands nehmen mit steigendem Bildungsniveau ab. Während etwas mehr als jede dritte Person mit niedrigem Bildungsniveau ihren Gesundheitszustand so einschätzt, ist es bei Personen mit mittlerem Bildungsniveau noch jede fünfte und mit hohem Bildungsniveau nur ungefähr jede siebte Person (**Abb. I2-2, Tab. I2-12web**).

Die Lebenszufriedenheit von Personen ab 16 Jahren liegt 2013 im EU-28-Mittel für alle Bildungsstufen (0 bis 6 der ISCED 1997) insgesamt bei 7,1 und in Deutschland bei 7,3. Das entspricht auf einer zugrunde liegenden Bewertungsskala von 1 bis 10 tendenziell einer hohen Lebenszufriedenheit. National und international steigt die Lebenszufriedenheit mit dem Bildungsniveau leicht an. Die Geschlechterunterschiede sind in Deutschland sowie international marginal. Im internationalen Vergleich bewerten die skandinavischen Staaten, die Niederlande, Island, Schweiz und Österreich die allgemeine Lebenszufriedenheit für alle Bildungsstufen am höchsten und in Bulgarien sowie Serbien am niedrigsten (**Tab. I2-14web**).

Erwachsene mit hoher Bildung weisen gesündere Lebensführung auf

Lebenszufriedenheit steigt mit zunehmendem Bildungsstand an

Methodische Erläuterungen

Gesellschaftliche Partizipation

Wird definiert als gleichberechtigte Einbeziehung von Individuen in gesellschaftliche Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse. Dabei handelt es sich um keinen statischen Zustand, sondern einen dynamischen Prozess, der unterschiedliche Gesellschaftsbereiche und verschiedene Formen umfasst. Sie kann zum Aufbau von sozialem Kapital und zur Förderung sozialen Vertrauens führen.

Gesundheit in Deutschland aktuell (GEDA)

In der Studie „Gesundheit in Deutschland aktuell 2012“ gaben über 19.000 Befragte zwischen Februar 2012 und März 2013 Auskunft zu ihrem Gesundheitszustand, ihrem Befinden, ihren Lebensgewohnheiten und Lebensumständen. Es werden Ergebnisse nach Alter, Geschlecht und Bildung differenziert sowie regionale Unterschiede dargestellt.

Chancengleichheit

Im Bildungssystem werden nach wie vor herkunftsspezifische Disparitäten deutlich, die allerdings zwischen den Bildungsbereichen verschieden stark ausgeprägt sind. Insbesondere zeigen sich für Personen mit Migrationshintergrund oder für Minderjährige aus Risikolagen Ungleichheiten im Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten sowie im Erwerb von Kompetenzen und Bildungszertifikaten. Nicht zuletzt spiegeln sich Ungleichheiten in der Bildungsmobilität^M und der intergenerationalen sozialen Mobilität^M wider. Sie geben Auskunft darüber, inwiefern Abhängigkeiten zwischen dem Bildungsstand bzw. der sozialen Position der Eltern und der ihrer Kinder bestehen und inwieweit vorteilhaftere Lagen durch Herkunftsmerkmale beeinflusst sind.

Intergenerationale Bildungsmobilität und soziale Mobilität

Überdurchschnittlich hoher Anteil der 35- bis 44-Jährigen erreicht in Deutschland den gleichen Bildungsstand wie ihre Eltern

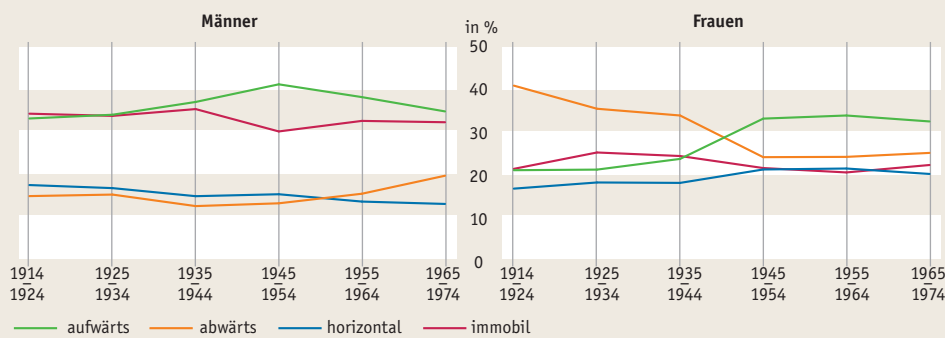
Gelingt ein Abbau bildungsbedingter Ungleichheiten, sollten eigentlich die direkten sozialen Herkunftseinflüsse auf Bildungs- und Berufsbiografien abnehmen und entsprechend die soziale Mobilität zwischen den Generationen zunehmen. Wird zunächst nur die Bildungsmobilität betrachtet, so zeigt sich im internationalen Vergleich, dass Deutschland eine unter dem OECD-Durchschnitt liegende Aufwärtsmobilität und eine überdurchschnittliche Abwärtsmobilität bei den Bildungsabschlüssen der 25- bis 44-Jährigen aufweist. Ebenso fällt die relativ hohe Immobilität auf, d. h. das Erreichen des gleichen formalen Bildungsstands der Eltern (**Abb. I3-3web**). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das Ausgangsniveau der elterlichen Bildungsabschlüsse in Deutschland recht hoch ausfällt, sodass überwiegend die folgende Generation zumeist „nur“ den gleichen Bildungsstand erlangt wie ihre Eltern. Zudem ist erkennbar, dass die Auf- und Abwärtsmobilität vor allem im mittleren Bereich (Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich) stattfindet (**Tab. I3-3web**).

Auf- und Abwärtsmobilität bei mittleren Bildungsabschlüssen am höchsten

Leicht abnehmender Zusammenhang zwischen sozialer Position der Eltern und der der Kinder bei den Kohorten ab 1955

Analysen zur sozialen Mobilität über die Geburtskohorten von 1925 bis 1974, die die Klassenzugehörigkeit anhand der erreichten beruflichen Positionen unterscheiden (EGP-Klassenschema), zeigen für Deutschland folgendes Bild: Bei den Geburtskohorten der nach 1955 Geborenen nimmt der Zusammenhang zwischen sozialer Position der Eltern und der der Kinder ab. Die höhere soziale Durchlässigkeit erklärt sich vor allem aus bildungsbezogenen Entwicklungen. Zum einen ist der Bildungserwerb in den Kohorten ab 1955 weniger von der sozialen Position der Eltern abhängig als in den älteren Generationen, was auch in der für Deutschland ausgeprägten Koppelung von Bildungsstand und Beruf begründet liegt. Zum anderen ist der Anteil an Personen mit niedrigem Bildungsstand in diesen Kohorten geringer geworden, wodurch sich letztlich auch direkte Herkunftseffekte auf die soziale Position abgeschwächt haben. Für die Nachkriegsgenerationen zeigen sich eine deutlich höhere Aufwärts- als Abwärtsmobilität und ein sich über die Kohorten abzeichnender substanzieller Anteil an Personen, der eine äquivalente soziale Position wie die Eltern (hier: Vater) erreicht. Der bei den Frauen auffällig hohe Anteil an Abwärtsmobilität in den älteren Kohorten erklärt sich daraus, dass die soziale Position der Väter zugrunde gelegt wurde und die erwerbstätigen Töchter der älteren Kohorten in den Bildungsabschlüssen und beruflichen Positionen schlechter als die Väter gestellt waren. Dieser Effekt kehrt sich ab der Nachkriegsgeneration um⁴ (**Abb. I3-1**). Ob sich diese Entwicklung auch in nachfolgenden Geburtskohorten fortsetzt, bedarf der genaueren Beobachtung, insbesondere mit Blick auf die sich manifestierende bildungsbezogene Immobilität für

4 Müller, W. & Pollak, R. (2015). *Bildung und soziale Mobilität in Deutschland*. In: AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv, Jg. 9, H. 1, S. 5–26.

Abb. I3-1: Soziale Mobilität zwischen ausgewählten Geburtskohorten von 1914 bis 1974 nach Geschlecht (in %)

Personen, deren Eltern niedrige oder keine formalen Bildungsabschlüsse aufweisen und denen soziale Aufstiege kaum noch gelingen.

Chancengleichheit nach Geschlecht und Herkunftsmerkmalen

Wie in den Abschnitten **I1** und **I2** an aktuellen Daten gezeigt, haben Friktionen beim Zugang zu Bildungsangeboten langfristige Wirkungen im Lebenslauf. Dies betrifft insbesondere den Zugang zur Erwerbstätigkeit, der größtenteils über formale Bildungszertifikate geregelt wird und sich vor allem für jene Personen nachteilig auswirkt, die keinen beruflichen Abschluss erlangen konnten (**I1**). Diese Gruppe hat zudem ein deutlich niedrigeres Einkommen und ist stärker als andere Gruppen auf soziale Transferleistungen angewiesen sowie häufiger von Armut bedroht.⁵

Es wurde bereits in den bisherigen Bildungsberichten dargestellt, dass Mädchen und Frauen im Bildungssystem sehr erfolgreich sind und vielfach Jungen bzw. Männer in der Bildungsbeteiligung und in den Abschlüssen überholt haben. Auch aktuell wird bei Mädchen seltener ein Sprachförderbedarf diagnostiziert und sie werden im Vergleich zu Jungen weniger oft von der Einschulung zurückgestellt (vgl. **C5**). Darüber hinaus erwerben sie häufiger eine Studienberechtigung, münden seltener als junge Männer in das berufliche Übergangssystem ein und sind zu nahezu gleichen bzw. höheren Anteilen im oberen und im mittleren Berufssegment des dualen Systems zu finden. Im Schulberufssystem mit seinen am Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen in den personenbezogenen Dienstleistungen sind sie zu 70 % vertreten (vgl. **E3**). In der akademischen Bildung sind Frauen mit Blick auf die Studienabschlüsse erfolgreicher als Männer (vgl. **F4**) und verfügen in der Altersgruppe zwischen 30 und unter 35 Jahren häufiger über einen (Fach-)Hochschulabschluss. Auch verbleiben sie seltener ohne allgemeinen und beruflichen Bildungsabschluss (vgl. **B5**). Geschlechtsspezifische Teilnahmedifferenzen in der Weiterbildung zum Vorteil der Männer haben sich bis auf zwei Prozentpunkte nivelliert (vgl. **G1**, **Tab. G1-1A**).

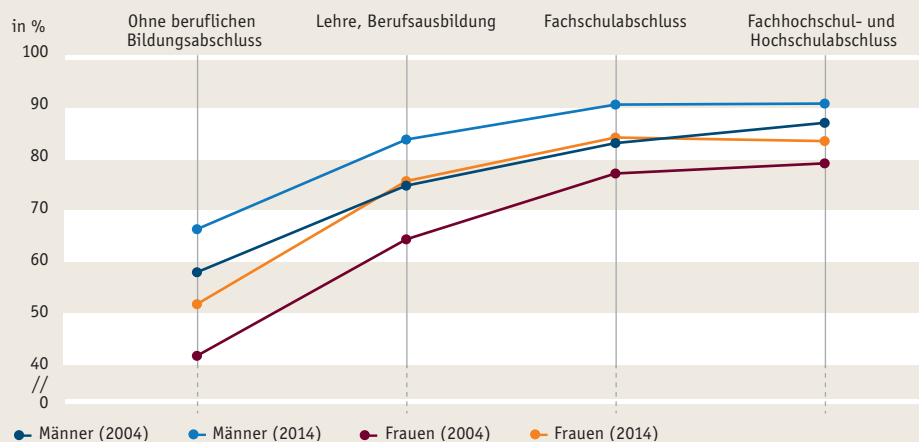
Die Verwertbarkeit der erworbenen Kompetenzen und Bildungszertifikate zeigt in der Erwerbstätigkeit eine Annäherung zwischen den Geschlechtern (**Abb. I3-2**, **Tab. I3-2web**), zugleich bleibt das Bild mit Blick auf den Umfang der Erwerbstätigkeit einschließlich der Gesamterwerbszeit und den Einkommensdifferenzen zum Vorteil der Männer ambivalent (**I1**). Nicht zuletzt hängt der Umfang der Erwerbstätigkeit mit der Kindererziehung zusammen, die stärker von den Frauen getragen wird (vgl. **A3**, **C1**). Der Ausbau der Kinderbetreuung ermöglicht eine zunehmende Erwerbsbeteiligung der Frauen, bleibt aber offenbar hinter dem Bedarf zurück (vgl. **C2**).

Mädchen und Frauen stabilisieren ihre erfolgreiche Position in der Bildungsbeteiligung und in den Bildungsabschlüssen

⁵ BMAS (Hrsg.) (2013). *Lebenslagen in Deutschland*. Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.

**Steigende Verwertung
der Bildungsab-
schlüsse von Frauen:
starke Annäherung der
Erwerbstätigenquoten
vor allem bei höheren
Bildungsabschlüssen**

Abb. I3-2: Erwerbstätigkeit 2004 und 2014 nach Bildungsstand und Geschlecht (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2004 und 2014

→ Tab. I3-2web

**Herkunftsbedingte
Disparitäten in der
Bildungsbeteiligung
im frühkindlichen
Bereich setzen sich im
Schulalter, in der
Berufsausbildung und
im lebenslangen
Lernen fort**

Der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die in Risikolagen aufwachsen (vgl. A4), ist insgesamt rückläufig, dennoch zeigen sich über die Bildungsbereiche hinweg nach wie vor deutliche Disparitäten in der Nutzung von und im Zugang zu Bildungsangeboten sowie im Kompetenz- und Zertifikatserwerb. Im frühkindlichen Bereich sind beispielsweise unter Dreijährige mit Migrationshintergrund bzw. aus Elternhäusern mit niedrigen Schulabschlüssen weniger oft in den Angeboten der Kindertagesbetreuung zu finden. Auch nehmen diese Kinder seltener an non-formalen Bildungsangeboten im Vorschulalter teil (vgl. C1, H2) und weisen zu höheren Anteilen einen vorschulischen Sprachförderbedarf auf, der teils auch mit einer verspäteten Einschulung einhergehen kann (vgl. C5). Fortbestehende, wenngleich leicht abgeschwächte Disparitäten im Bildungszugang zeigen sich sowohl für Kinder und Jugendliche im Schulalter als auch in der beruflichen Bildung sowie Hochschulbildung. So ist die Wahl der weiterführenden Schulart nach der Grundschule weiterhin von den elterlichen Bildungsabschlüssen abhängig (vgl. B4, D2). Der Zugang zur Ausbildung, die Stabilität in den Ausbildungsverläufen und der Übergang in Erwerbsarbeit erweisen sich insbesondere für ausländische Jugendliche als weitaus schwieriger (vgl. E1, E4, E5). Zudem schlagen sich nach wie vor soziale Herkunftsmerkmale auf die Studienaufnahme (vgl. F2, H2) und auf einen etwaigen Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium nieder (vgl. F4), ebenso bestehen Differenzen in der Weiterbildungsteilhabe (Tab. I3-4web) und im informellen Lernen fort (vgl. G1, G2). Vor dem Hintergrund des starken Einflusses der durch Bildung vermittelten Faktoren auf die soziale Position in der Gesellschaft, aber auch der immer noch wirkenden direkten Einflussfaktoren der sozialen Stellung der Eltern auf Bildungs- und Berufsbiografien bleibt das Ringen um Chancengleichheit im Bildungssystem eine zentrale Herausforderung.

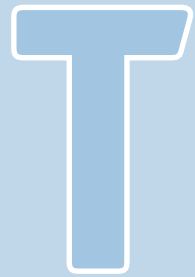
Methodische Erläuterungen

Bildungsmobilität

Die Bildungsmobilität zwischen den Generationen, wie durch das Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD (PIAAC) (2012) gemessen, bezieht sich auf den Anteil der Personen, deren höchster Bildungsabschluss sich von dem ihrer Eltern unterscheidet: eine Abweichung nach oben bei Aufwärtsmobilität bzw. nach unten bei Abwärtsmobilität zwischen den einzelnen Generationen.

Soziale Mobilität

Darunter wird der Positionswechsel zwischen Eltern- und Kindgeneration verstanden. Das verwendete Konzept greift das EGP-Klassenschema nach Erikson/Goldthorpe/Portocarero auf. Für die Ermittlung wurde auf Befunde aus den Analysen von Müller/Pollak (2015) zurückgegriffen, die mit gepoolten Datensätzen aus 17 ALLBUS-Wellen (1980 bis 2010), SOEP (1986, 1999, 2007) und NEPS (Startkohorte 6 2009/10) sowie weiteren Erhebungen wie Wohlfahrtssurvey, Zumabus durchgeführt wurden. Die Stichprobe umfasst N = 18.612 Fälle.



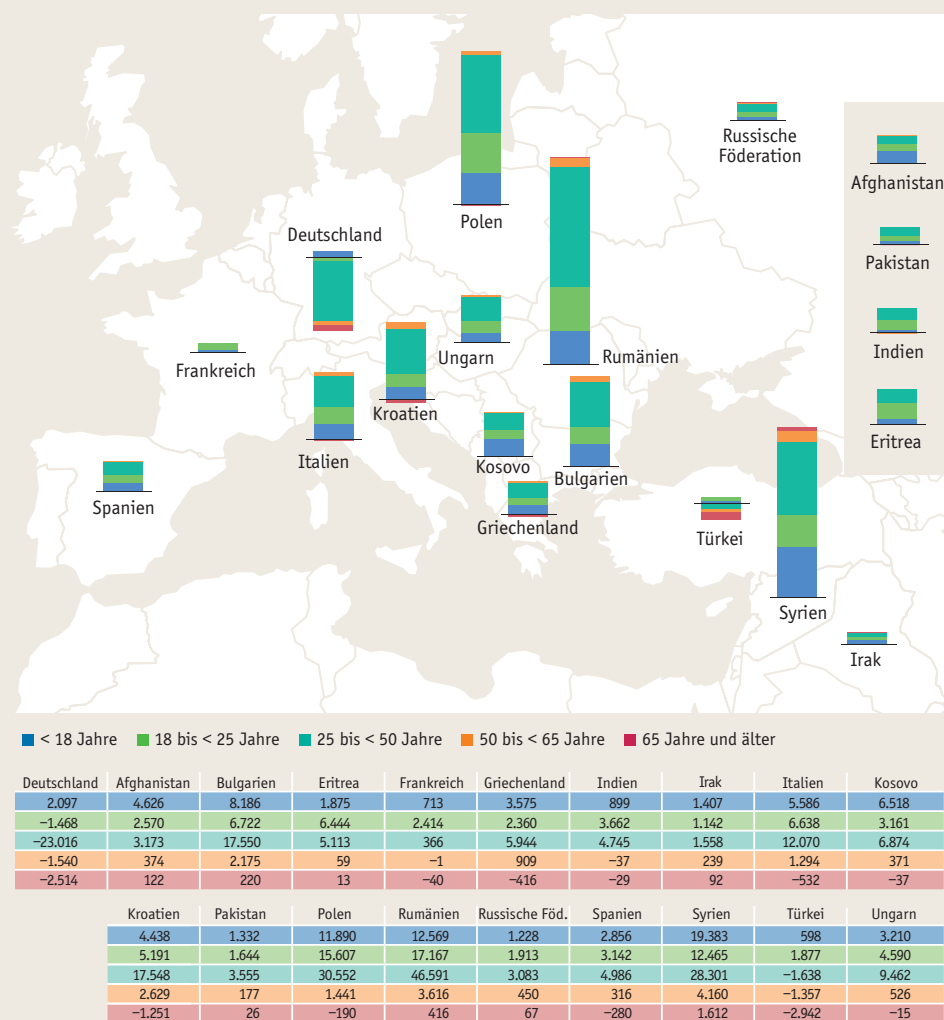
Alle Daten des Bildungsberichts unterliegen einer regelmäßigen Kontrolle und Nachprüfung. Durch Datenrevision oder Einbeziehung anderer Datenquellen können sich in der Fortschreibung von Kennziffern Abweichungen (berichtigte Werte) zu früheren Bildungsberichten ergeben.

Zeichenerklärung in den Tabellen

- = nichts vorhanden
- o = Zahlenwert größer als null, aber kleiner als die Hälfte der verwendeten Einheit
- / = keine Angaben, da Zahlenwert nicht sicher genug
- (n) = Aussagewert eingeschränkt, da die Stichprobe sehr klein ist
- = keine Daten verfügbar
- X = Kategorie nicht zutreffend
- x() = die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten

Abweichungen in den Summen erklären sich durch Runden der Zahlen.

Abb. A1-2A: Wanderungen über die Grenzen Deutschlands nach dem Land der Staatsangehörigkeit sowie nach Altersgruppen 2014



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wanderungstatistik 2014

Tab. A1-1A: Geburtenentwicklung von 1980 bis 2014 nach Ländergruppen und Ergebnisse der Vorausberechnung bis 2035*

Jahr	Geburten			Zusammen- gefasste Geburten- ziffer ¹⁾	Jahr	Geburten			Zusammen- gefasste Geburten- ziffer ¹⁾
	Insgesamt	Davon				Insgesamt	Davon		
		West	Ost				West	Ost	
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	695.000	•	•	•
1988	892.993	677.259	215.734	•	2016	700.000	•	•	•
1989	880.459	681.537	198.922	•	2017	705.000	•	•	•
1990	905.675	727.199	178.476	1,454	2018	708.000	•	•	•
1991	830.019	722.250	107.769	1,332	2019	709.000	•	•	•
1992	809.114	720.794	88.320	1,292	2020	709.000	•	•	•
1993	798.447	717.915	80.532	1,278	2021	707.000	•	•	•
1994	769.603	690.905	78.698	1,243	2022	704.000	•	•	•
1995	765.221	681.374	83.847	1,249	2023	700.000	•	•	•
1996	796.013	702.688	93.325	1,316	2024	694.000	•	•	•
1997	812.173	711.915	100.258	1,369	2025	686.000	•	•	•
1998	785.034	682.172	102.862	1,355	2026	678.000	•	•	•
1999	770.744	664.018	106.726	1,361	2027	669.000	•	•	•
2000	766.999	655.732	111.267	1,379	2028	660.000	•	•	•
2001	734.475	607.824	98.027	1,349	2029	650.000	•	•	•
2002	719.250	594.099	96.350	1,341	2030	641.000	•	•	•
2003	706.721	581.367	96.631	1,340	2031	633.000	•	•	•
2004	705.622	577.292	98.884	1,355	2032	625.000	•	•	•
2005	685.795	560.092	96.727	1,340	2033	617.000	•	•	•
2006	672.724	546.691	96.406	1,331	2034	610.000	•	•	•
2007	684.862	553.892	99.796	1,370	2035	604.000	•	•	•

* Bis einschließlich 2000 Westdeutschland einschließlich Berlin (West) und Ostdeutschland einschließlich Berlin (Ost). Seit 2001 aufgrund der Gebietsreform Ostdeutschland ohne Berlin (Ost) und Westdeutschland ohne Berlin (West). Die Differenz zwischen der Summe der Geburten Ost und West und derjenigen von ganz Deutschland entspricht der Summe der Geburten in Berlin. Ab dem Jahr 2015 wird die 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Variante 2-W2) verwendet, die allerdings nur die 0- bis 1-Jährigen vorausberechnet. Die Unterschiede zur Zahl der Geburten sind jedoch vernachlässigbar.

1) Geburtenhäufigkeit oder zusammengefasste Geburtenziffer (engl.: TFR: Total Fertility Rate): Für alle Frauen 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 2014; 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Variante 2-W2)

Tab. A1-2A: Geburten und zusammengefasste Geburtenziffer nach Staatsangehörigkeit der Mutter 1991 bis 2014

Jahr	Geburten			Zusammengefasste Geburtenziffer ¹⁾		
	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Deutsche Mütter	Ausländische Mütter		Deutsche Frauen	Ausländische Frauen
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	1.391	1.339	1.818
2012	673.544	558.782	114.762	1.406	1.357	1.792
2013	682.069	562.263	119.806	1.419	1.367	1.798
2014	714.927	584.301	130.626	1.475	1.417	1.862

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 2014

Tab. A2-1A: Struktur des öffentlichen Gesamthaushalts 2000 und 2005 bis 2011

Aufgabenbereich	Nettoausgaben									
	1995		2000		2005		2006		2007	
	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %
Summe aller Aufgaben	950.523	100	960.788	100	1.002.244	100	1.004.943	100	1.017.532	100
Soziale Sicherung (einschließlich sozialer Kriegsfolgelasten, Wiedergutmachung, ohne Kindertageseinrichtungen)	480.352	50,5	503.990	52,5	560.131	55,9	559.904	55,7	561.426	55,2
Bildung (einschließlich Kindertageseinrichtungen)	84.162	8,9	78.056	8,1	88.544	8,8	90.331	9,0	91.432	9,0
Schulden	66.767	7,0	68.363	7,1	64.832	6,5	65.297	6,5	66.681	6,6
Versorgung	29.944	3,2	34.287	3,6	40.196	4,0	40.685	4,0	46.463	4,6
Politische Führung und zentrale Verwaltung	32.593	3,4	34.014	3,5	26.065	2,6	25.673	2,6	27.444	2,7
Wohnungswesen, Städtebau (einschließlich Raumordnung und kommunaler Gemeinschaftsdienste)	33.083	3,5	27.259	2,8	22.233	2,2	21.829	2,2	21.313	2,1
Verkehrs- und Nachrichtenwesen	23.862	2,5	22.579	2,4	22.635	2,3	23.070	2,3	22.975	2,3
Andere Aufgabenbereiche	199.760	21,0	192.240	20,0	177.608	17,7	178.154	17,7	179.798	17,7

Aufgabenbereich	Nettoausgaben							
	2008		2009		2010		2011	
	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %	in Millionen Euro	in %
Summe aller Aufgaben	1.055.965	100	1.113.124	100	1.105.876	100	1.110.165	100
Soziale Sicherung (einschließlich sozialer Kriegsfolgelasten, Wiedergutmachung, ohne Kindertageseinrichtungen)	574.774	54,4	602.881	54,2	611.954	55,3	609.798	54,9
Bildung (einschließlich Kindertageseinrichtungen)	93.879	8,9	99.996	9,0	106.149	9,6	109.949	9,9
Schulden	67.843	6,4	62.838	5,6	57.363	5,2	55.496	5,0
Versorgung	47.235	4,5	50.088	4,5	51.587	4,7	52.484	4,7
Politische Führung und zentrale Verwaltung	29.717	2,8	33.238	3,0	34.283	3,1	35.600	3,2
Wohnungswesen, Städtebau (einschließlich Raumordnung und kommunaler Gemeinschaftsdienste)	21.165	2,0	20.702	1,9	20.642	1,9	19.792	1,8
Verkehrs- und Nachrichtenwesen	18.852	1,8	21.373	1,9	20.351	1,8	20.475	1,8
Andere Aufgabenbereiche	202.502	19,2	222.008	19,9	203.547	18,4	206.571	18,6

Wegen methodischer Änderungen liegen aktuellere Angaben derzeit nicht vor.

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

Tab. A2-2A: Steuereinnahmen von Bund, Ländern und Gemeinden vor der Steuerverteilung 1995 bis 2014 (in Mio. Euro)

Steuerart	1995	2000	2005	2006	2007	2008
	in Mio. Euro					
Steuereinnahmen insgesamt	416.337	467.177	489.166	488.444	538.243	561.182
Gemeinschaftssteuern nach Art. 106 Abs. 3 GG	296.128	333.253	338.510	329.302	374.334	396.472
Bundessteuern	68.547	75.504	83.508	84.215	85.690	86.302
Zölle	3.639	3.394	3.378	3.880	3.983	4.002
Landessteuern	18.714	18.444	20.600	21.729	22.836	21.937
Gemeindesteuern	29.308	36.583	43.170	49.319	51.401	52.468

Steuerart	2009	2010	2011	2012	2013	2014
	in Mio. Euro					
Steuereinnahmen insgesamt	524.000	530.587	573.351	600.046	619.708	643.617
Gemeinschaftssteuern nach Art. 106 Abs. 3 GG	370.676	372.857	403.567	426.190	442.752	461.985
Bundessteuern	89.318	93.426	99.134	99.794	100.454	101.804
Zölle	3.604	4.378	4.571	4.462	4.231	4.552
Landessteuern	16.375	12.146	13.095	14.201	15.723	17.556
Gemeindesteuern	44.028	47.780	52.984	55.398	56.549	57.721

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Steuerstatistik

Tab. A2-3A: Finanzielle Belastung durch Versorgungs- und Zinszahlungen 1995 bis 2014 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
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
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
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
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
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	–	–

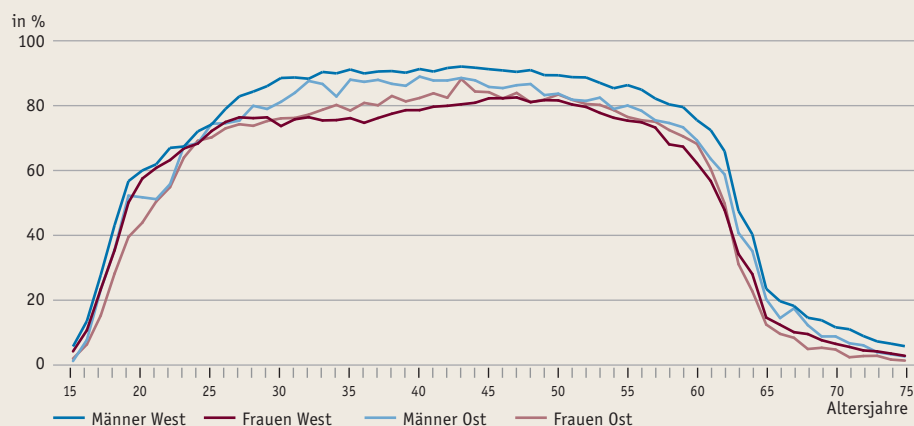
1) Einschließlich Lastenausgleichsfonds und Fonds „Deutsche Einheit“.

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.

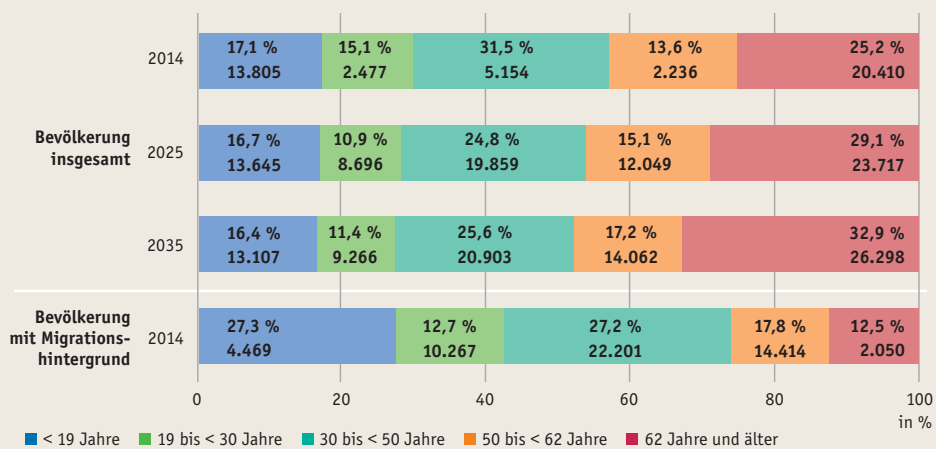
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Vierteljährliche Kassenstatistik

Abb. A3-3A: Quote der Erwerbstätigen 2014 nach Alter, Geschlecht und Ländergruppen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

Abb. A3-4A: Anteile der Altersgruppen an der Bevölkerung insgesamt 2014, 2025 und 2035 sowie für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2014 (in %)



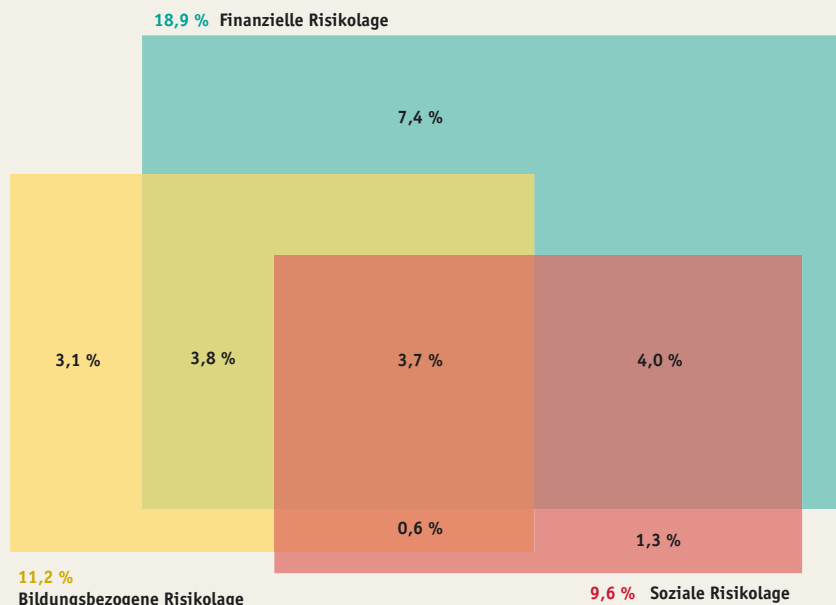
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014, 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Variante 2-W2)

Tab. A3-1A: Ausgewählte Altersgruppen in der Bevölkerung 2014, 2025 und 2035 sowie Größe der Bevölkerung nach Migrationshintergrund (MHG) 2014

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt	Davon		Bevölkerungs- anteil	Abhängigkeits- quotient ¹⁾
		Männlich	Weiblich		
	Anzahl in Tsd.			in %	
2014					
Insgesamt	80.897	39.651	41.246	100	0,73
0–19	13.805	7.103	6.702	17,1	
19–62	46.682	23.513	23.169	57,7	
Davon 19–30	10.267	5.249	5.017	12,7	
30–50	22.001	11.114	10.887	27,2	
50–62	14.414	7.150	7.264	17,8	
62 und älter	20.410	9.035	11.375	25,2	
Vorausberechnung 2025					
Insgesamt	81.593	40.312	41.281	100	0,84
0–19	13.645	6.999	6.646	16,7	
19–62	44.231	22.592	21.639	54,2	
Davon 19–30	9.266	4.775	4.491	5,9	
30–50	20.903	10.757	10.146	25,6	
50–62	14.062	7.060	7.002	17,2	
62 und älter	23.717	10.721	12.996	29,1	
Vorausberechnung 2035					
Insgesamt	80.009	39.626	40.383	100	0,97
0–19	13.107	6.725	6.382	16,4	
19–62	40.604	20.878	19.726	50,7	
Davon 19–30	8.696	4.478	4.218	10,9	
30–50	19.859	10.305	9.554	24,8	
50–62	12.049	6.095	5.954	15,1	
62 und älter	26.298	12.023	14.275	32,9	
Personen mit Migrationshintergrund 2014					
				in % aller Per- sonen mit MGH	
Insgesamt	16.386	8.227	8.159	100	0,66
0–19	4.469	2.300	2.169	27,3	
19–62	9.867	4.947	4.921	60,2	
Davon 19–30	2.477	1.282	1.195	15,1	
30–50	5.154	2.558	2.596	31,5	
50–62	2.236	1.107	1.129	13,6	
62 und älter	2.050	980	1.069	12,5	
Personen ohne Migrationshintergrund 2014					
				in % aller Per- sonen ohne MGH	
Insgesamt	64.511	31.425	33.086	100	0,75
0–19	9.336	4.803	4.533	14,5	
19–62	36.814	18.566	18.248	57,1	
Davon 19–30	7.789	3.967	3.822	12,1	
30–50	16.847	8.556	8.291	26,1	
50–62	12.178	6.043	6.135	18,9	
62 und älter	18.361	8.055	10.305	28,5	

1) Der Abhängigkeitsquotient beschreibt das zahlenmäßige Verhältnis von Erwerbspersonen und wirtschaftlich Abhängigen. Ein Quotient von 0,73 bedeutet z. B., dass 100 Erwerbspersonen 73 wirtschaftlich abhängige Personen gegenüberstehen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik, 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Variante 2-W2); Mikrozensus 2014

Abb. A4-4A: Überschneidungen der Risikolagen der unter 18-Jährigen 2014 (in %)

Lesebeispiel: Vom finanziellen Risiko sind insgesamt 18,9 % der Kinder unter 18 Jahren betroffen (türkise Fläche einschließlich Überschneidungen). 7,7 % sind neben dem finanziellen auch dem sozialen Risiko (Überschneidung rot/türkis einschließlich Überschneidung rot/gelb/türkis) bzw. 7,5 % neben dem finanziellen auch dem Risiko eines gering qualifizierten Elternhauses (Überschneidung gelb/türkis einschließlich Überschneidung rot/gelb/türkis) ausgesetzt. 3,7 % der Kinder sind neben der finanziellen auch von beiden anderen Risikolagen (Überschneidung rot/gelb/türkis) betroffen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

→ Tab. A4-2A

Tab. A4-1A: Lebensformen der Bevölkerung Deutschlands 2014 nach Altersgruppe, Migrationshintergrund und Ländergruppen

Merkmal	Bevölke- rung ins- gesamt	Familien mit Kindern						Ehe- partne- rinnen und -partner	Lebens- partne- rinnen und -partner	Allein- stehende
		Ehepaare		Lebensgemein- schaften		Alleinerziehende				
		Eltern- teile	Kinder	Eltern- teile	Kinder	Eltern- teile	Kinder			
	in Tsd.	in %								
Deutschland										
Bevölkerung ¹⁾ insgesamt	80.073,3	19,4	16,8	2,3	1,7	3,4	4,7	24,2	5,0	22,4
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	19.072,3	0,5	64,3	0,5	6,9	0,4	16,4	0,5	2,5	7,9
25–35	10.035,8	22,5	9,3	6,2	0,3	4,1	3,1	8,6	14,3	31,6
35–45	10.244,8	49,5	1,8	6,5	/	6,8	1,3	8,0	5,6	20,5
45–55	13.179,4	42,3	0,6	3,1	/	6,7	1,1	20,7	5,0	20,5
55–65	10.808,9	18,0	0,1	0,7	/	3,0	0,5	51,1	3,8	22,7
65 und älter	16.732,1	3,7	/	0,1	/	1,9	0,0	55,9	2,4	36,0
Darunter unter 45 Jahre	39.352,9	18,9	34,0	3,5	3,4	3,0	9,1	4,5	6,4	17,3
Westdeutschland										
Bevölkerung ¹⁾ insgesamt	64.319,9	20,7	18,2	1,8	1,3	3,3	4,6	23,5	4,8	21,8
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	15.847,1	0,6	67,6	0,4	5,3	0,3	15,3	0,6	2,5	7,5
25–35	7.952,4	24,2	9,6	4,5	0,2	3,4	3,0	9,7	14,6	30,8
35–45	8.308,2	51,9	1,7	4,9	/	6,2	1,2	8,5	5,6	19,9
45–55	10.612,9	45,3	0,6	2,8	/	6,8	1,1	18,9	4,7	19,8
55–65	8.447,1	19,9	0,1	0,7	/	3,1	0,6	49,6	3,6	22,4
65 und älter	13.152,2	3,9	/	0,1	/	2,0	0,0	55,8	2,2	36,0
Darunter unter 45 Jahre	32.107,7	19,7	36,2	2,6	2,7	2,6	8,6	4,9	6,3	16,5
Ostdeutschland										
Bevölkerung ¹⁾ insgesamt	15.753,4	14,1	11,2	4,4	3,1	3,9	5,4	27,4	5,4	25,1
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	3.225,2	0,4	47,9	0,8	14,9	0,6	22,0	0,4	3,0	10,1
25–35	2.083,5	16,1	7,9	13,0	0,5	6,4	3,2	4,8	13,5	34,8
35–45	1.936,5	39,2	2,1	13,5	/	9,5	1,4	5,8	5,5	22,9
45–55	2.566,5	29,6	0,7	4,5	/	6,4	1,2	28,3	6,0	23,2
55–65	2.361,9	11,2	/	0,7	/	2,4	0,4	56,5	4,7	23,9
65 und älter	3.579,9	2,7	/	0,1	/	1,6	/	56,5	2,8	36,2
Darunter unter 45 Jahre	7.245,2	15,3	24,1	7,7	6,8	4,7	11,1	3,1	6,7	20,6
Mit Migrationshintergrund										
Bevölkerung ¹⁾ insgesamt	16.337,4	25,3	27,9	1,6	1,5	3,5	5,4	16,1	2,7	15,9
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	5.745,8	0,9	74,2	0,3	4,3	0,3	13,4	0,9	1,0	4,7
25–35	2.515,1	34,9	10,3	3,6	/	4,0	2,9	11,7	7,7	24,8
35–45	2.657,0	60,0	1,4	3,6	/	7,4	0,9	7,5	2,8	16,4
45–55	2.181,5	51,6	0,4	1,9	/	7,2	0,6	18,8	2,6	17,0
55–65	1.656,1	22,7	/	0,4	/	3,5	0,3	49,4	2,3	21,3
65 und älter	1.581,9	6,9	/	0,1	/	2,5	/	54,0	1,7	34,8
Darunter unter 45 Jahre	10.917,9	23,1	41,7	1,9	2,3	2,9	8,0	5,0	3,0	12,2
Mit Migrationshintergrund, nur 1. Generation										
Bevölkerung ¹⁾ insgesamt	10.820,4	35,0	7,1	2,1	0,4	4,8	2,1	23,1	3,7	21,9
Darunter unter 45 Jahre	5.566,7	40,0	13,6	3,2	0,7	4,9	3,8	8,3	5,1	20,5
Mit Migrationshintergrund, 2. und 3. Generation										
Bevölkerung ¹⁾ insgesamt	5.517,1	6,3	68,9	0,5	3,9	0,9	12,0	2,3	0,9	4,2
Darunter unter 45 Jahre	5.351,2	5,6	71,0	0,5	4,0	0,8	12,3	1,5	0,8	3,5
Ohne Migrationshintergrund										
Bevölkerung ¹⁾ insgesamt	63.735,8	17,9	13,9	2,5	1,7	3,4	4,5	26,3	5,5	24,1
Darunter unter 45 Jahre	28.434,9	17,3	31,0	4,1	3,9	3,1	9,5	4,4	7,7	19,2

1) Bevölkerung in Familien-/Lebensformen am Hauptwohnsitz.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

Tab. A4-2A: Kinder unter 18 Jahren 2014 nach Risikolagen* in der Familienform für Altersgruppen, ausgewählte Familienformen und Kinder mit Migrationshintergrund (in %)

Risikolage/Jahr	Insgesamt	Darunter								
		Beide Eltern- teile vor- handen	Allein- erziehend	Ohne Migra- tionshin- tergrund	Mit Migra- tionshin- tergrund	Darunter				
						Deutsche mit Mi- grations- hinter- grund	Sonstige EU-28- Staaten	Sonstige euro- päische Staaten	Türkei	Asien
	in %									
Nicht erwerbstätig (Soziales Risiko)										
Insgesamt	9,6	4,7	32,2	7,5	14,0	11,9	11,2	17,5	15,8	29,4
0- bis unter 6-Jährige	11,7	5,9	48,5	9,6	15,6	13,6	11,8	19,9	15,1	32,6
6- bis unter 12-Jährige	9,5	4,4	32,1	7,2	13,8	11,6	12,0	16,1	13,5	33,2
12- bis unter 18-Jährige	8,0	3,9	23,1	6,1	12,5	10,4	9,9	17,4	17,4	23,3
Bildungsstand unter ISCED 3 (Risiko eines gering qualifizierten Elternhauses)										
Insgesamt	11,2	8,6	23,3	5,3	23,5	19,7	20,9	39,0	45,3	38,0
0- bis unter 6-Jährige	11,3	8,3	30,8	6,2	20,9	18,1	17,4	35,2	36,1	35,5
6- bis unter 12-Jährige	11,5	8,8	23,6	5,0	23,6	20,3	21,6	38,1	43,3	41,4
12- bis unter 18-Jährige	11,0	8,8	18,9	4,6	26,0	21,0	23,3	41,1	50,0	37,2
Äquivalenzeinkommen unter 60 % des mittleren Äquivalenzeinkommens (Finanzielles Risiko)										
Insgesamt	18,9	14,2	40,8	13,6	29,9	26,1	28,7	37,3	36,9	52,4
0- bis unter 6-Jährige	19,4	14,9	48,0	14,3	29,1	25,7	28,3	34,5	33,7	49,2
6- bis unter 12-Jährige	18,3	13,9	37,8	12,5	29,2	25,4	28,7	36,5	35,0	53,5
12- bis unter 18-Jährige	19,1	13,7	39,0	13,8	31,5	27,3	29,2	38,9	39,2	54,3
Mindestens eine Risikolage										
Insgesamt	27,5	20,4	59,7	19,1	44,4	39,4	41,3	59,5	62,3	68,9
0- bis unter 6-Jährige	27,5	20,7	71,3	19,8	42,1	38,0	39,6	55,1	55,8	62,6
6- bis unter 12-Jährige	27,1	20,1	58,2	18,1	44,0	39,4	41,7	58,6	59,7	72,9
12- bis unter 18-Jährige	27,7	20,5	54,3	19,5	47,2	41,1	42,5	62,0	66,3	70,9
Alle drei Risikolagen										
Insgesamt	3,7	1,9	11,9	2,3	6,6	5,2	4,8	10,1	10,5	14,6
0- bis unter 6-Jährige	4,6	2,3	19,2	3,3	7,1	5,8	4,8	11,3	8,3	16,3
6- bis unter 12-Jährige	3,6	1,8	11,6	2,1	6,3	5,0	5,1	8,1	8,7	16,4
12- bis unter 18-Jährige	3,0	1,6	8,0	1,6	6,2	4,8	4,7	10,8	12,4	11,8

* Bildungsabschluss, Teilnahme am Erwerbsleben und Äquivalenzeinkommen (auf Basis des bundesweiten Haushaltsäquivalenzeinkommens ermittelt).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

Tab. B1-1A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Bildungseinrichtungen 2004/05 und 2014/15 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kinder- tages- einrich- tungen ¹⁾	Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hoch- schulen ³⁾	Insge- samt ⁴⁾	
		Zusammen	Darunter					Zusammen	Darunter			
			Grund- schulen	Haupt- schulen	Realschulen	Gymnasien	Schulen mit mehreren Bildungs- gängen/IGS					Berufs- schulen ²⁾
Anzahl												
2014/15												
Deutschland	3.341.786	8.366.666	2.708.752	507.502	950.706	2.304.546	1.298.298	2.506.039	1.527.250	2.698.910	16.913.401	
Westdeutschland ⁵⁾	2.410.658	6.948.309	2.208.140	507.502	950.706	1.943.196	907.822	2.145.277	1.316.414	2.220.193	13.724.437	
Ostdeutschland ⁵⁾	784.545	1.084.304	390.492	–	–	285.821	305.982	273.836	162.326	307.175	2.449.860	
Baden-Württemberg	406.430	1.141.493	333.668	114.048	231.631	313.524	60.187	405.848	197.217	356.831	2.310.602	
Bayern	519.673	1.285.652	420.117	202.810	255.498	339.164	1.965	371.747	267.274	366.685	2.543.757	
Berlin	146.583	334.053	110.120	–	–	75.529	84.494	86.926	48.510	171.542	739.104	
Brandenburg	167.572	228.291	79.098	–	–	52.334	48.357	42.944	27.678	49.762	488.569	
Bremen	24.458	64.895	21.322	–	–	16.844	23.809	25.624	19.030	35.627	150.604	
Hamburg	74.077	187.638	54.469	–	–	53.678	61.346	53.494	40.289	96.762	411.971	
Hessen	248.863	627.466	206.987	22.095	72.602	192.433	78.674	188.789	112.280	238.280	1.303.398	
Mecklenburg-Vorpommern	99.367	139.982	50.147	–	–	32.128	47.824	32.535	21.557	38.935	310.819	
Niedersachsen	285.764	856.251	282.988	48.518	120.653	243.418	119.814	272.922	162.191	191.215	1.606.152	
Nordrhein-Westfalen	565.461	1.971.582	625.223	119.192	263.140	538.862	299.817	576.094	363.154	726.352	3.839.489	
Rheinland-Pfalz	148.609	418.512	133.707	476	4.187	133.757	128.405	123.160	73.039	122.676	812.957	
Saarland	32.984	91.106	29.912	271	1.240	25.421	28.813	33.975	20.377	29.544	187.609	
Sachsen	288.284	346.113	129.004	–	–	94.243	100.210	99.499	54.896	112.574	846.470	
Sachsen-Anhalt	139.757	185.351	67.667	–	–	53.760	51.804	47.540	29.887	54.989	427.637	
Schleswig-Holstein ⁶⁾	104.339	303.714	99.747	92	1.755	86.095	104.992	93.624	61.563	56.221	557.898	
Thüringen	89.565	184.567	64.576	–	–	53.356	57.787	51.318	28.308	50.915	376.365	
2004/2005												
Deutschland	2.954.928	9.624.854	3.149.546	1.084.300	1.351.452	2.404.043	917.388	2.762.608	1.800.647	1.963.108	17.305.498	
Westdeutschland ⁵⁾	2.232.841	8.036.059	2.720.999	1.062.735	1.277.942	1.963.147	484.834	2.165.336	1.409.302	1.538.775	13.973.011	
Ostdeutschland ⁵⁾	616.504	1.232.214	325.666	5.247	46.444	355.599	384.517	497.965	326.263	283.323	2.630.006	
Baden-Württemberg	387.937	1.321.226	451.232	205.161	247.564	320.846	4.147	390.987	212.829	239.794	2.339.944	
Bayern	434.413	1.474.007	510.633	294.265	244.854	349.203	1.975	387.250	292.571	249.131	2.544.801	
Berlin	105.583	356.581	102.881	16.318	27.066	85.297	48.037	99.307	65.082	141.010	702.481	
Brandenburg	128.542	256.710	60.975	–	20.243	66.139	68.316	80.959	56.076	41.036	507.247	
Bremen	21.886	73.898	24.318	5.186	7.257	18.732	8.346	25.565	18.456	34.553	155.902	
Hamburg	60.557	181.600	53.772	12.597	9.348	51.606	35.050	59.366	38.412	69.617	371.140	
Hessen	221.579	707.172	242.001	43.654	91.891	188.085	64.542	193.424	129.820	160.026	1.282.201	
Mecklenburg-Vorpommern	78.079	170.117	42.776	5.247	26.201	51.488	30.462	69.413	50.287	34.613	352.222	
Niedersachsen	253.109	993.056	346.296	123.482	194.939	246.536	29.125	276.333	171.691	154.722	1.677.220	
Nordrhein-Westfalen	585.271	2.333.379	762.030	283.584	344.387	557.038	230.326	579.953	379.680	466.302	3.964.905	
Rheinland-Pfalz	143.680	492.026	170.691	48.127	69.947	123.846	57.750	127.776	80.471	99.138	862.620	
Saarland	33.348	116.984	39.609	298	1.348	30.435	38.781	37.486	23.801	19.335	207.153	
Sachsen	214.361	365.956	104.159	–	–	101.898	134.425	169.690	104.920	106.552	856.559	
Sachsen-Anhalt	116.068	231.329	59.652	–	–	73.525	79.858	86.537	58.770	52.439	486.373	
Schleswig-Holstein	91.061	342.711	120.417	46.381	66.407	76.820	14.792	87.196	61.571	46.157	567.125	
Thüringen	79.454	208.102	58.104	–	–	62.549	71.456	91.366	56.210	48.683	427.605	
Veränderungen 2004/05 zu 2014/15												
Deutschland	386.858	–1.258.188	–440.794	–576.798	–400.746	–99.497	380.910	–256.569	–273.397	735.312	–392.587	
Westdeutschland ⁵⁾	177.817	–1.087.750	–512.859	–555.233	–327.236	–19.951	422.988	–20.059	–92.888	681.418	–248.574	
Ostdeutschland ⁵⁾	168.041	–147.910	64.826	–5.247	–46.444	–69.778	–78.535	–224.129	–163.937	23.852	–180.146	
Baden-Württemberg	18.493	–179.733	–117.564	–91.113	–15.933	–7.322	56.040	14.861	–15.612	117.037	–29.342	
Bayern	85.260	–188.355	–90.516	–91.455	10.644	–10.039	–10	–15.503	–25.297	117.554	–1.044	
Berlin	41.000	–22.528	7.239	–16.318	–27.066	–9.768	36.457	–12.381	–16.572	30.532	36.623	
Brandenburg	39.030	–28.419	18.123	–	–20.243	–13.805	–19.959	–38.015	–28.398	8.726	–18.678	
Bremen	2.572	–9.003	–2.996	–5.186	–7.257	–1.888	15.463	59	574	1.074	–5.298	
Hamburg	13.520	6.038	697	–12.597	–9.348	2.072	26.296	–5.872	1.877	27.145	40.831	
Hessen	27.284	–79.706	–35.014	–21.559	–19.289	4.348	14.132	–4.635	–17.540	78.254	21.197	
Mecklenburg-Vorpommern	21.288	–30.135	7.371	–5.247	–26.201	–19.360	17.362	–36.878	–28.730	4.322	–41.403	
Niedersachsen	32.655	–136.805	–63.308	–74.964	–74.286	–3.118	90.689	–3.411	–9.500	36.493	–71.068	
Nordrhein-Westfalen	–19.810	–361.797	–136.807	–164.392	–81.247	–18.176	69.491	–3.859	–16.526	260.050	–125.416	
Rheinland-Pfalz	4.929	–73.514	–36.984	–47.651	–65.760	9.911	70.655	–4.616	–7.432	23.538	–49.663	
Saarland	–364	–25.878	–9.697	–27	–108	–5.014	–9.968	–3.511	–3.424	10.209	–19.544	
Sachsen	73.923	–19.843	24.845	–	–	–7.655	–34.215	–70.191	–50.024	6.022	–10.089	
Sachsen-Anhalt	23.689	–45.978	8.015	–	–	–19.765	–28.054	–38.997	–28.883	2.550	–58.736	
Schleswig-Holstein	13.278	–38.997	–20.670	–46.289	–64.652	9.275	90.200	6.428	–8	10.064	–9.227	
Thüringen	10.111	–23.535	6.472	–	–	–9.193	–13.669	–40.048	–27.902	2.232	–51.240	

1) Für die Kindertageseinrichtungen werden die Daten zu den Stichtagen 01.03.2015 und 15.03.2006 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.

4) Teilweise erfolgt eine Doppelzählung, wenn gleichzeitig verschiedene Einrichtungen besucht werden.

5) Westdeutschland und Ostdeutschland ohne Berlin.

6) Berufsvorbereitungsjahr: Daten des Vorjahres.

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

Tab. B1-2A: Bildungseinrichtungen 2004/05 und 2014/15 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kinder- tages- einrich- tungen ¹⁾	Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hoch- schulen ³⁾	Insgesamt	
		Zusammen	Darunter					Zusammen	Darunter			
			Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Gym- nasien	Schulen mit mehreren Bildungs- gängen/IGS					Berufs- schulen ²⁾
2014/15												
Deutschland	54.536	33.635	15.578	3.039	2.313	3.125	3.580	8.858	2.778	584	97.613	
Westdeutschland ⁴⁾	43.289	26.953	12.529	3.039	2.313	2.502	2.232	7.032	2.211	460	77.734	
Ostdeutschland ⁴⁾	8.891	5.434	2.618	–	–	510	1.183	1.486	483	76	15.887	
Baden-Württemberg	8.710	5.649	2.331	827	503	459	391	1.571	451	96	16.026	
Bayern	9.166	4.686	2.405	1.005	457	424	2	1.054	228	66	14.972	
Berlin	2.356	1.248	431	–	–	113	165	340	84	48	3.992	
Brandenburg	1.842	1.428	501	–	–	101	180	156	36	13	3.439	
Bremen ⁵⁾	435	318	117	–	–	49	122	68	21	8	829	
Hamburg	1.048	646	221	–	–	73	80	169	76	23	1.886	
Hessen	4.193	2.849	1.168	239	266	287	134	595	205	48	7.685	
Mecklenburg-Vorpommern	1.065	711	324	–	–	73	213	122	38	7	1.905	
Niedersachsen	5.119	3.929	1.739	462	481	294	367	933	325	40	10.021	
Nordrhein-Westfalen	9.876	5.798	2.883	494	563	625	430	1.689	657	131	17.494	
Rheinland-Pfalz	2.495	1.553	969	4	10	150	253	442	126	28	4.518	
Saarland	482	381	162	1	3	35	130	184	88	6	1.053	
Sachsen	2.894	1.488	825	–	–	155	336	647	262	29	5.058	
Sachsen-Anhalt	1.774	893	510	–	–	82	185	300	60	15	2.982	
Schleswig-Holstein	1.765	1.144	534	7	30	106	323	327	34	14	3.250	
Thüringen	1.316	914	458	–	–	99	269	261	87	12	2.503	
2004/05												
Deutschland	48.201	39.179	16.932	5.195	3.003	3.120	2.953	8.831	3.180	478	96.689	
Westdeutschland ⁴⁾	38.149	30.349	13.733	5.007	2.621	2.439	649	6.661	2.353	380	75.539	
Ostdeutschland ⁴⁾	8.340	7.187	2.755	128	299	559	2.241	1.894	732	78	17.499	
Baden-Württemberg	7.661	5.925	2.553	1.226	467	432	3	1.443	483	73	15.102	
Bayern	7.324	5.194	2.428	1.533	413	405	2	1.087	229	59	13.664	
Berlin	1.712	1.643	444	60	83	122	63	276	95	20	3.651	
Brandenburg	1.672	1.460	462	–	80	109	193	168	38	14	3.314	
Bremen	405	370	99	36	36	52	42	63	22	6	844	
Hamburg	929	859	236	144	65	72	53	175	79	12	1.975	
Hessen	3.668	3.099	1.189	315	296	292	86	661	289	40	7.468	
Mecklenburg-Vorpommern	1.004	1.153	366	128	219	83	220	196	69	7	2.360	
Niedersachsen	4.156	3.993	1.861	529	495	278	40	957	342	46	9.152	
Nordrhein-Westfalen	9.561	6.965	3.453	735	554	627	216	1.403	644	94	18.023	
Rheinland-Pfalz	2.348	1.814	988	198	117	140	117	379	127	29	4.570	
Saarland	493	463	269	1	3	35	67	195	96	6	1.157	
Sachsen	2.622	1.660	859	–	–	154	469	834	394	31	5.147	
Sachsen-Anhalt	1.678	1.948	592	–	–	105	1.081	352	86	15	3.993	
Schleswig-Holstein	1.604	1.667	657	290	175	106	23	298	42	15	3.584	
Thüringen	1.364	966	476	–	–	108	278	344	145	11	2.685	
Veränderungen 2004/05 zu 2014/15												
Deutschland	6.335	–5.544	–1.354	–2.156	–690	5	627	27	–402	106	924	
Westdeutschland ⁴⁾	5.140	–3.396	–1.204	–1.968	–308	63	1.583	371	–142	80	2.195	
Ostdeutschland ⁴⁾	551	–1.753	–137	–128	–299	–49	–1.058	–408	–249	–2	–1.612	
Baden-Württemberg	1.049	–276	–222	–399	36	27	388	128	–32	23	924	
Bayern	1.842	–508	–23	–528	44	19	–	–33	–1	7	1.308	
Berlin	644	–395	–13	–60	–83	–9	102	64	–11	28	341	
Brandenburg	170	–32	39	–	–80	–8	–13	–12	–2	–1	125	
Bremen	30	–52	18	–36	–36	–3	80	5	–1	2	–15	
Hamburg	119	–213	–15	–144	–65	1	27	–6	–3	11	–89	
Hessen	525	–250	–21	–76	–30	–5	48	–66	–84	8	217	
Mecklenburg-Vorpommern	61	–442	–42	–128	–219	–10	–7	–74	–31	–	–455	
Niedersachsen	963	–64	–122	–67	–14	16	327	–24	–17	–6	869	
Nordrhein-Westfalen	315	–1.167	–570	–241	9	–2	214	286	13	37	–529	
Rheinland-Pfalz	147	–261	–19	–194	–107	10	136	63	–1	–1	–52	
Saarland	–11	–82	–107	–	–	–	63	–11	–8	–	–104	
Sachsen	272	–172	–34	–	–	1	–133	–187	–132	–2	–89	
Sachsen-Anhalt	96	–1.055	–82	–	–	–23	–896	–52	–26	–	–1.011	
Schleswig-Holstein	161	–523	–123	–283	–145	0	300	29	–8	–1	–334	
Thüringen	–48	–52	–18	–	–	–9	–9	–83	–58	1	–182	

1) Für die Kindertageseinrichtungen werden die Daten zu den Stichtagen 01.03.2015 und 15.03.2006 ausgewiesen. Im Gegensatz zu C3 sind hier Horte enthalten.

2) Berufsschulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr.

3) Hochschulen mit mehreren Standorten werden mehrfach gezählt.

4) Westdeutschland und Ostdeutschland ohne Berlin.

5) Berufliche Schulen: Daten des Vorjahres.

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

Tab. B1-3A: Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft 2004/05 und 2014/15 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kinder- tages- einrich- tungen ¹⁾	Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hoch- schulen ³⁾	Insgesamt	
		Zusammen	Darunter					Zusammen	Darunter			
			Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Gymnasien	Schulen mit mehreren Bildungs- gängen/IGS					Berufs- schulen ²⁾
Anzahl												
2014/15												
Deutschland	36.502	3.575	854	187	342	527	433	2.195	309	214	42.485	
Westdeutschland ⁴⁾	29.425	2.652	519	187	342	409	195	1.481	216	164	33.721	
Ostdeutschland ⁴⁾	5.014	729	275	–	–	95	203	594	83	15	6.352	
Baden-Württemberg	5.062	684	103	45	74	81	10	427	32	28	6.201	
Bayern	6.522	688	147	108	138	74	–	354	43	20	7.584	
Berlin	2.063	194	60	–	–	23	35	120	10	35	2.412	
Brandenburg	878	204	63	–	–	24	39	54	11	2	1.138	
Bremen ⁵⁾	343	25	8	–	–	7	6	3	2	3	374	
Hamburg	1.037	95	31	–	–	11	21	21	6	14	1.167	
Hessen	2.500	228	53	2	27	47	20	74	10	20	2.822	
Mecklenburg-Vorpommern	891	128	53	–	–	13	48	33	–	–	1.052	
Niedersachsen	3.492	227	33	18	29	38	30	183	14	11	3.913	
Nordrhein-Westfalen	7.409	410	56	9	59	113	36	319	94	61	8.198	
Rheinland-Pfalz	1.337	107	24	4	10	27	10	51	11	4	1.499	
Saarland	346	31	7	1	3	5	3	14	3	1	392	
Sachsen	1.643	199	79	–	–	35	58	293	55	10	2.145	
Sachsen-Anhalt	783	101	49	–	–	12	30	129	2	2	1.015	
Schleswig-Holstein	1.377	157	57	–	2	6	59	35	1	2	1.571	
Thüringen	819	97	31	–	–	11	28	85	15	1	1.002	
2004/05												
Deutschland	30.442	2.686	529	207	303	392	85	1.918	302	123	35.169	
Westdeutschland ⁴⁾	25.101	2.174	324	204	282	336	36	1.325	194	101	28.701	
Ostdeutschland ⁴⁾	3.977	376	168	–	9	44	44	535	102	16	4.904	
Baden-Württemberg	4.382	590	51	22	40	56	–	323	26	17	5.312	
Bayern	4.948	582	111	72	123	66	–	402	45	14	5.946	
Berlin	1.364	136	37	3	12	12	5	58	6	6	1.564	
Brandenburg	594	97	34	–	7	12	2	49	9	2	742	
Bremen	314	31	7	2	3	5	5	4	2	1	350	
Hamburg	882	80	21	19	10	5	2	17	–	4	983	
Hessen	1.966	149	25	2	17	35	5	57	8	13	2.185	
Mecklenburg-Vorpommern	694	63	31	–	2	5	11	31	3	1	789	
Niedersachsen	2.769	161	12	23	20	32	5	198	12	11	3.139	
Nordrhein-Westfalen	7.024	323	27	8	44	106	14	228	82	32	7.607	
Rheinland-Pfalz	1.281	92	16	10	13	23	–	48	10	5	1.426	
Saarland	354	27	3	1	3	5	3	19	7	1	401	
Sachsen	1.257	92	49	–	–	10	13	285	67	11	1.645	
Sachsen-Anhalt	606	63	34	–	–	10	11	80	1	2	751	
Schleswig-Holstein	1.181	139	51	45	9	3	2	29	2	3	1.352	
Thüringen	826	61	20	–	–	7	7	90	22	–	977	
Veränderungen 2004/05 zu 2014/15												
Deutschland	6.060	889	325	–20	39	135	348	277	7	91	7.316	
Westdeutschland ⁴⁾	4.324	478	195	–17	60	73	159	156	22	63	5.020	
Ostdeutschland ⁴⁾	1.037	353	107	–	–9	51	159	59	–19	–1	1.448	
Baden-Württemberg	680	94	52	23	34	25	10	104	6	11	889	
Bayern	1.574	106	36	36	15	8	–	–48	–2	6	1.638	
Berlin	699	58	23	–3	–12	11	30	62	4	29	848	
Brandenburg	284	107	29	–	–7	12	37	5	2	–	396	
Bremen	29	–6	1	–2	–3	2	1	–1	–	2	24	
Hamburg	155	15	10	–19	–10	6	19	4	6	10	184	
Hessen	534	79	28	–	10	12	15	17	2	7	637	
Mecklenburg-Vorpommern	197	65	22	–	–2	8	37	2	–3	–1	263	
Niedersachsen	723	66	21	–5	9	6	25	–15	2	–	774	
Nordrhein-Westfalen	385	87	29	1	15	7	22	91	12	29	591	
Rheinland-Pfalz	56	15	8	–6	–3	4	10	3	1	–1	73	
Saarland	–8	4	4	–	–	–	–	–5	–4	–	–9	
Sachsen	386	107	30	–	–	25	45	8	–12	–1	500	
Sachsen-Anhalt	177	38	15	–	–	2	19	49	1	–	264	
Schleswig-Holstein	196	18	6	–45	–7	3	57	6	–1	–1	219	
Thüringen	–7	36	11	–	–	4	21	–5	–7	1	25	

1) Für die Kindertageseinrichtungen werden die Daten zu den Stichtagen 01.03.2015 und 15.03.2006 ausgewiesen. Im Gegensatz zu C3 sind hier Horte enthalten.

2) Berufsschulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr.

3) Hochschulen mit mehreren Standorten werden mehrfach gezählt.

4) Westdeutschland und Ostdeutschland ohne Berlin.

5) Berufliche Schulen: Daten des Vorjahres.

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

Tab. B2-1A: Bildungspersonal 2013/14 nach Funktionen und Ländern

Land	Personal insgesamt		Davon			
			Pädagogisches/Wissenschaftliches Personal		Sonstiges Personal	
	Anzahl	VZÄ ¹⁾	Anzahl	VZÄ ¹⁾	Anzahl	VZÄ ¹⁾
Deutschland	2.357.500	1.768.500	1.851.800	1.400.600	505.700	367.900
Baden-Württemberg	372.900	257.100	295.800	205.300	77.100	51.800
Bayern	369.200	266.200	291.300	211.100	77.900	55.100
Berlin	112.400	88.100	84.700	64.900	27.600	23.200
Brandenburg	55.400	45.100	46.300	38.000	9.100	7.100
Bremen	19.700	14.800	16.200	12.100	3.500	2.600
Hamburg	60.700	46.500	45.700	34.300	15.000	12.200
Hessen	177.600	136.000	137.100	107.100	40.400	28.900
Mecklenburg-Vorpommern	42.900	34.600	31.600	25.900	11.200	8.700
Niedersachsen	217.900	165.300	170.000	132.400	47.900	32.900
Nordrhein-Westfalen	475.600	366.900	383.500	298.500	92.000	68.500
Rheinland-Pfalz	119.500	84.100	93.500	66.900	26.000	17.200
Saarland	28.000	22.100	19.900	16.100	8.100	6.000
Sachsen	112.000	89.000	87.700	69.900	24.300	19.100
Sachsen-Anhalt	57.900	47.700	44.200	36.500	13.800	11.200
Schleswig-Holstein	73.800	55.600	56.600	43.800	17.200	11.800
Thüringen	62.100	49.600	47.600	37.800	14.500	11.700
Davon						
Kindertageseinrichtungen und Tagespflege ³⁾	643.300	487.300	536.000	433.200	107.300	54.100
Schulen	1.072.800	844.500	946.000	750.800	126.800	93.700
Hochschulen	641.500	436.600	369.800	216.600	271.600	220.000
Lehre	X	125.800	X	94.900	X	30.900
Forschung und Entwicklung	X	119.500	X	88.500	X	31.000
Krankenbehandlung	X	125.400	X	32.000	X	93.400
Service ²⁾	X	65.900	X	1.100	X	64.800

1) VZÄ = Vollzeitäquivalente (vgl. Glossar). Für Tagespflegepersonen wird der Teilzeitfaktor anhand des Betreuungsumfangs der Kinder geschätzt. Für Kindertageseinrichtungen werden die genauen wöchentlichen Arbeitsstunden herangezogen (Vollzeit = 38,5 Stunden). In C4 wird abweichend davon eine Vollzeittätigkeit mit 39 Stunden eingerechnet. Für Schulen werden die Vollzeitlehrer-Einheiten der KMK verwendet. Für Hochschulen geht hauptberufliches Teilzeitpersonal mit dem Faktor 0,5, nebenberufliches Personal mit dem Faktor 0,2 ein.

2) Z. B. Bibliotheks- und Verwaltungspersonal.

3) Im Gegensatz zu C4 sind hier Horte enthalten, sodass sich Abweichungen ergeben.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2013/14

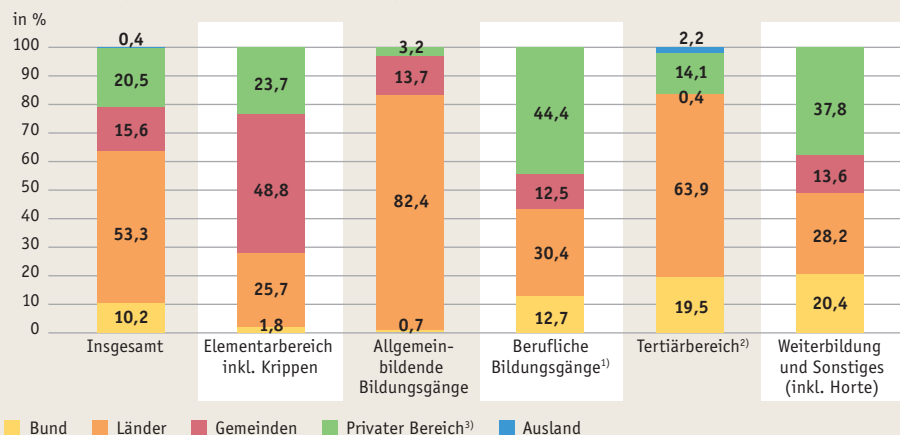
Tab. B2-2A: Anteil der Personen im Alter von 50 Jahren und älter* am pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal 2013/14 nach Bildungsbereichen und an allen Erwerbstätigen 2014 nach Ländern (in %)

Land	Bildungseinrichtungen zusammen	Davon			Erwerbstätige insgesamt
		Kindertages-einrichtungen und Tagespflege ¹⁾	Allgemein-bildende und beruf-liche Schulen	Hochschulen	
		in %			
Deutschland	36,0	27,2	45,9	23,6	33,9
Baden-Württemberg	34,6	24,7	42,9	28,8	33,8
Bayern	34,6	21,8	45,6	22,2	32,5
Berlin	38,8	29,0	54,1	25,8	30,2
Brandenburg	44,6	36,5	57,5	24,2	38,8
Bremen	36,2	25,9	44,5	32,4	33,0
Hamburg	29,5	24,4	37,3	22,1	27,3
Hessen	33,0	25,7	40,8	25,0	33,6
Mecklenburg-Vorpommern	41,8	39,4	52,8	23,5	36,8
Niedersachsen	35,3	26,9	43,6	22,5	34,8
Nordrhein-Westfalen	36,7	26,2	47,4	20,4	33,3
Rheinland-Pfalz	34,2	27,3	40,7	24,1	34,6
Saarland	32,5	25,4	42,8	18,5	35,7
Sachsen	37,2	34,4	48,9	19,4	36,9
Sachsen-Anhalt	42,1	40,3	50,3	25,2	38,1
Schleswig-Holstein	35,8	24,8	45,1	23,4	34,5
Thüringen	44,9	36,0	60,6	19,6	37,8

* Altersabgrenzung erfolgt über das Geburtsjahr. Anteil am Personal mit vorliegender Altersangabe.

1) Im Gegensatz zu C4 sind hier Horte enthalten, sodass sich Abweichungen ergeben.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2013/14, Mikrozensus 2014

Abb. B3-3A: Finanzierungsstruktur der Bildungsausgaben 2013 nach Bildungsbereichen* (in % der Gesamtausgaben)

* Vgl. Anmerkungen zu Tab. B3-1A.

1) Einschließlich der schulischen und betrieblichen Ausgaben im dualen System.

2) Hochschulen und andere tertiäre Bildungsbereiche.

3) Private Haushalte, Unternehmen, private Organisationen ohne Erwerbszweck.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2013/2014

Abb. B3-4A: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2013 in der Durchführungsbetrachtung der Finanzierungsbetrachtung sowie Bildungsausgaben nach der Finanzstatistik 2013



Bei den Summen kann es auf Grund von Rundungen in den Zwischensummen zu Abweichungen kommen.

1) Konsolidiert hinsichtlich der Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen.

2) Der dunkle Bereich markiert die Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen (14,3 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 2013/2014

Tab. B3-1A: Bildungsbudget* 2013/14 nach Bildungsbereichen und finanzierenden Sektoren (Initial Funds)

Bildungsbereiche		Ausgaben									
		2013							2014	2013	2014
		Öffentlicher Bereich				Pri- vater Be- reich	Aus- land	Volkswirtschaft			
		Bund	Länder	Ge- mein- den	Insge- samt						
in Milliarden Euro									in % des BIP		
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung	16,0	96,4	27,0	139,5	28,0	0,8	168,2	171,8	6,0	5,9
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft	10,4	89,2	25,7	125,3	22,1	0,8	148,1	151,7	5,3	5,2
A31	ISCED 0 – Elementarbereich ¹⁾	0,4	6,1	11,7	18,2	5,6	0,0	23,9	25,1	0,8	0,9
	Darunter: Ausgaben für Kinder unter 3 Jahren	0,5	2,5	2,8	5,7	2,4	0,0	8,1	/	0,3	/
	Ausgaben für Kinder ab 3 Jahren bis Schuleintritt	0,0	3,7	8,9	12,5	3,3	0,0	15,8	/	0,6	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	3,1	59,2	13,7	76,1	11,6	0,0	87,6	89,6	3,1	3,1
	Darunter: Allgemeinbildende Bildungsgänge	0,4	52,6	8,8	61,8	2,1	0,0	63,9	65,8	2,3	2,3
	Berufliche Bildungsgänge ²⁾	0,7	6,2	2,4	9,4	1,3	0,0	10,7	10,9	0,4	0,4
	Betriebliche Ausbildung im dualen System ³⁾	2,0	0,3	0,3	2,5	8,2	0,0	10,7	10,6	0,4	0,4
A33	ISCED 5–8 – Tertiärbereich ⁴⁾	6,7	22,0	0,1	28,8	4,8	0,8	34,4	34,9	1,2	1,2
	Darunter: Berufsorientierte Bildungsgänge	0,1	0,8	0,0	0,8	0,2	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0
	Akademische Bildungsgänge (Bildungsgänge an Hochschulen)	6,6	20,8	0,0	27,5	3,6	0,8	31,8	0,0	1,1	0,0
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	3,6	7,9	0,0	11,5	2,0	0,8	14,3	14,3	0,5	0,5
A34	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet) ⁵⁾	0,1	1,9	0,2	2,2	0,0	0,0	2,2	2,2	0,1	0,1
A40	Ausgaben privater Haushalte für Bildungsgüter und -dienste außerhalb von Bildungseinrichtungen	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	5,9	6,0	0,2	0,2
A50	Ausgaben für die Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen	5,6	7,3	1,3	14,2	0,0	0,0	14,2	14,1	0,5	0,5
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	3,0	2,9	2,0	8,0	10,3	0,0	18,3	18,9	0,6	0,6
B10	Betriebliche Weiterbildung ⁶⁾	0,4	0,8	0,5	1,7	9,3	0,0	10,9	11,2	0,4	0,4
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	1,7	2,1	1,5	5,4	1,0	0,0	6,4	6,7	0,2	0,2
	Darunter: Horte in öffentlicher und privater Trägerschaft	0,0	1,9	–0,1	1,7	0,4	0,0	2,1	2,1	0,1	0,1
B30	Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung ⁷⁾	0,9	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,9	1,0	0,0	0,0
A+B	Bildungsbudget insgesamt	19,0	99,4	29,0	147,4	38,3	0,8	186,5	190,7	6,6	6,5
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	3,6	7,9	0,0	11,5	2,0	0,8	14,3	14,3	0,5	0,5

* Finanzierungsrechnung mit Berücksichtigung des Zahlungsverkehrs zwischen Gebietskörperschaften (Initial Funds), Abgrenzung nach dem Konzept 2012, Werte 2014 vorläufige Berechnungen. Bei den Summen kann es aufgrund von Rundungen in den Zwischensummen zu Abweichungen kommen.

1) Krippen, Kindergärten, Vorschulklassen, Schulkindergebäude.

2) Einschl. 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.

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 der Basis der Erwerbstätigen (ohne Auszubildende) laut Mikrozensus und der durchschnittlichen Weiterbildungskosten je Beschäftigten laut der Europäischen Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS). Eventuelle Doppelzählungen bei externen Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. in Hochschulen) konnten nicht bereinigt werden.

7) Zahlungen der Bundesagentur für Arbeit an Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung; eventuelle Doppelzählungen (duale Ausbildung, Weiterbildung) konnten nicht bereinigt werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2013/14

Tab. B3-2A: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft* 2010 bis 2014 nach Bereichen sowie Anteil am Bruttoinlandsprodukt

Bereiche		Ausgaben									
		2010	2011	2012	2013	2014	2010	2011	2012	2013	2014
		in Milliarden Euro					in % des BIP				
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung	157,9	161,7	164,0	168,2	171,8	6,1	6,0	6,0	6,0	5,9
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft	138,0	141,3	143,9	148,1	151,7	5,4	5,2	5,2	5,3	5,2
A31	ISCED 0 – Elementarbereich ¹⁾	19,3	20,3	21,8	23,9	25,1	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9
	Darunter: Ausgaben für Kinder unter 3 Jahren	5,8	6,4	7,0	8,1	/	0,2	0,2	0,3	0,3	/
	Ausgaben für Kinder ab 3 Jahren bis Schuleintritt	13,4	13,9	14,8	15,8	/	0,5	0,5	0,5	0,6	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	85,6	86,2	86,4	87,6	89,6	3,3	3,2	3,1	3,1	3,1
	Darunter: Allgemeinbildende Bildungsgänge	61,9	62,9	62,5	63,9	65,8	2,4	2,3	2,3	2,3	2,3
	Berufliche Bildungsgänge ²⁾	10,8	10,8	10,7	10,7	10,9	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	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
A33	ISCED 5–8 – Tertiärbereich ⁴⁾	30,9	32,6	33,6	34,4	34,9	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
	Darunter: Berufsorientierte Bildungsgänge	0,8	0,9	0,9	1,0	/	0,0	0,0	0,0	0,0	/
	Akademische Bildungsgänge (Bildungsgänge an Hochschulen)	28,6	30,3	31,1	31,8	/	1,1	1,1	1,1	1,1	/
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	12,7	13,5	14,0	14,3	14,3	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	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	5,7	5,9	6,0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
A50	Ausgaben für die Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen	14,2	14,6	14,3	14,2	14,1	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	17,7	17,3	17,4	18,3	18,9	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6
B10	Betriebliche Weiterbildung ⁶⁾	10,0	10,2	10,6	10,9	11,2	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	6,6	6,3	6,0	6,4	6,7	0,3	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	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
A + B	Bildungsbudget insgesamt	175,6	179,0	181,4	186,5	190,7	6,8	6,6	6,6	6,6	6,5
C	Forschung und Entwicklung	70,0	75,6	79,1	79,7	83,6	2,7	2,8	2,9	2,8	2,9
C10	Wirtschaft	46,9	51,1	53,8	53,6	57,0	1,8	1,9	2,0	1,9	2,0
C20	Staatliche Forschungseinrichtungen	1,5	1,5	1,6	1,6	1,7	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
C30	Private Forschungseinrichtungen ohne Erwerbszweck	8,8	9,5	9,7	10,3	10,6	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4
C40	Hochschulen (zusätzlich in ISCED 5/6 enthalten)	12,7	13,5	14,0	14,3	14,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
D	Sonstige Bildungs- und Wissenschaftsinfrastruktur	5,0	5,1	5,4	5,5	5,5	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	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
D20	Nicht wissenschaftliche Museen und Bibliotheken	2,3	2,4	2,5	2,6	2,6	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	2,2	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)	237,8	246,1	251,9	257,4	265,5	9,2	9,1	9,1	9,1	9,1

* Durchführungsrechnung, Abgrenzung nach dem Konzept 2012, Werte 2014 vorläufige Berechnungen.

Fußnoten siehe **Tab. B3-1A**.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2013/14

Tab. B4-1A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den Bildungsbereichen und Bevölkerung 2014/15 nach Altersgruppen und Geschlecht (Anzahl)

Alter von ... bis unter ... Jahren ¹⁾	Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer					Bevölkerung
	Insgesamt	Davon				
		Kindertages- einrichtungen vor Schuleintritt	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufliche Bildungsgänge	Hochschulen	
	Anzahl					
Insgesamt						
0–3	762.739	762.739	–	–	–	2.106.703
3–6	1.982.833	1.971.323	11.510	–	–	2.067.559
6–10	2.798.286	229.251	2.569.035	–	–	2.803.627
10–16	4.493.278	–	4.464.207	29.008	63	4.495.495
16–19	2.254.217	–	1.202.158	998.398	53.661	2.464.855
19–25	2.833.214	–	101.347	1.328.596	1.403.271	5.401.600
25–30	1.073.259	–	12.739	214.031	846.489	5.166.826
30–35	367.081	–	5.620	74.015	287.446	5.074.081
35–40	110.565	–	–	14.766	95.799	4.758.616
40 und älter	115.779	–	–	18.824	96.955	46.858.175
Ohne Angabe	9.563	–	50	5	9.508	–
Insgesamt	16.800.814	2.963.313	8.366.666	2.677.643	2.793.192	81.197.537
Männlich						
0–3	391.508	391.508	–	–	–	1.025.809
3–6	1.013.754	1.007.565	6.189	–	–	1.007.390
6–10	1.436.931	123.957	1.312.974	–	–	1.364.786
10–16	2.306.884	–	2.290.636	16.217	31	2.187.232
16–19	1.168.877	–	600.212	542.574	26.091	1.195.741
19–25	1.454.657	–	53.734	710.452	690.471	2.622.676
25–30	591.476	–	7.025	118.624	465.827	2.514.805
30–35	205.697	–	2.594	35.714	167.389	2.498.026
35–40	61.352	–	–	6.096	55.256	2.359.171
40 und älter	56.089	–	–	4.857	51.232	24.586.444
Ohne Angabe	5.395	–	22	3	5.370	–
Insgesamt	8.692.621	1.523.030	4.273.386	1.434.538	1.461.667	41.362.080
Weiblich						
0–3	371.232	371.232	–	–	–	1.080.894
3–6	969.079	963.758	5.321	–	–	1.060.169
6–10	1.361.355	105.294	1.256.061	–	–	1.438.841
10–16	2.186.393	–	2.173.571	12.790	32	2.308.263
16–19	1.085.340	–	601.946	455.824	27.570	1.269.114
19–25	1.378.558	–	47.613	618.145	712.800	2.778.924
25–30	481.782	–	5.714	95.406	380.662	2.652.021
30–35	161.384	–	3.026	38.301	120.057	2.576.055
35–40	49.213	–	–	8.670	40.543	2.399.445
40 und älter	59.690	–	–	13.967	45.723	22.271.731
Ohne Angabe	4.168	–	28	2	4.138	–
Insgesamt	8.108.193	1.440.283	4.093.280	1.243.105	1.331.525	39.835.457

1) Altersabgrenzung basiert auf Geburtsjahr.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2014, Schulstatistik 2014/15, Hochschulstatistik 2014/15, Bevölkerungsstatistik 2014

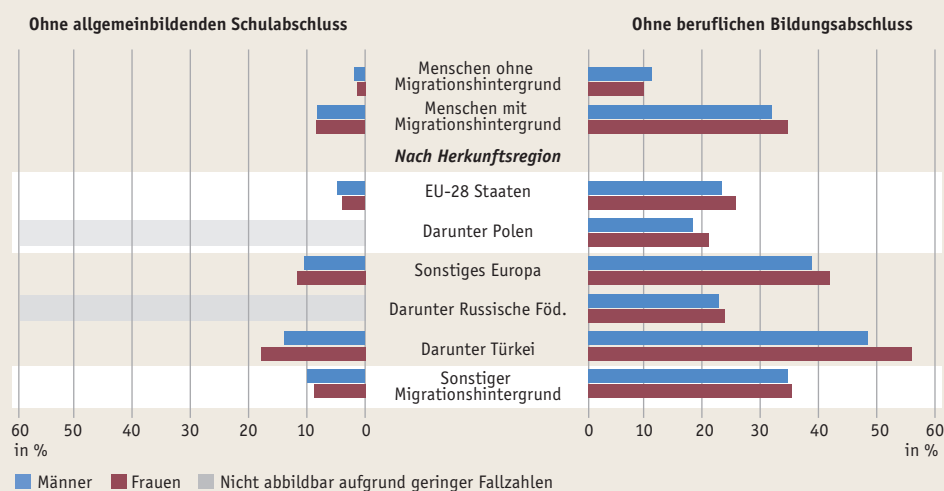
Tab. B4-2A: Bildungsbeteiligungsquoten 2014 nach Altersgruppen* und Migrationshintergrund (in %)

Herkunftsregion	16 bis unter 30 Jahre	16 bis unter 20 Jahre	20 bis unter 25 Jahre	25 bis unter 30 Jahre
	in %			
Insgesamt	50,4	92,1	53,7	20,7
Personen ohne Migrationshintergrund	50,2	92,2	54,2	20,8
Personen mit Migrationshintergrund	51,0	91,7	52,2	20,1
EU-28-Staaten	46,2	91,0	48,3	15,8
Polen	45,4	91,6	46,6	16,8
Italien	46,4	90,6	41,3	12,0
Rumänien	36,1	85,6	39,2	12,9
Griechenland	51,2	91,6	52,1	/
Kroatien	53,2	93,9	49,8	/
Sonstige EU-28-Staaten	47,9	91,5	53,8	17,1
Übrige europäische Staaten	50,0	91,7	48,2	17,2
Kosovo	44,8	91,8	34,2	/
Serbien	41,6	87,1	35,0	/
Türkei	52,3	92,0	48,5	15,1
Russische Föderation	44,8	90,9	51,5	19,5
Sonstige europäische Staaten	52,5	92,3	52,2	23,1
Afrika	54,8	91,5	55,2	26,7
Amerika	67,2	95,0	68,5	40,8
Asien	55,9	92,1	62,0	28,5
Kasachstan	47,1	94,6	50,3	18,4
Sonstige asiatische Staaten	59,9	91,1	67,2	33,5
Australien/Ozeanien	/	/	/	/
Sonstige/Ohne Angabe	58,1	92,9	58,4	21,4

* Altersabgrenzung basiert auf dem Geburtsjahr.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

Abb. B5-3A: Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen, die über keinen allgemeinbildenden bzw. beruflichen Bildungsabschluss verfügen, 2014 nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

Tab. B5-1A: Bevölkerung ab 15 Jahren 2014 nach allgemeinbildendem Abschluss, Altersgruppen und Geschlecht

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt ¹⁾	Noch in schulischer Ausbildung	Mit allgemeinbildendem Abschluss					Ohne allgemein- bildenden Abschluss ⁴⁾
			Hauptschul- abschluss ²⁾	Abschluss der poly- technischen Oberschule	Mittlerer Abschluss	Hochschul- reife ³⁾	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
	in Tsd.	in %						
Insgesamt								
Insgesamt	70.321	3,7	33,8	6,9	22,7	28,8	0,2	3,6
15–20	4.008	60,7	9,1	–	19,1	8,2	/	2,7
20–25	4.493	2,6	16,5	–	29,4	48,2	0,2	3,0
25–30	4.995	0,4	18,0	–	30,5	47,6	0,2	3,1
30–35	5.067	0,1	19,5	–	31,9	44,6	0,2	3,4
35–40	4.807	/	22,0	0,7	31,8	40,9	0,2	4,1
40–45	5.477	/	23,2	11,3	26,2	34,6	0,3	4,3
45–50	6.650	/	25,4	12,4	26,6	31,4	0,2	3,7
50–55	6.593	/	29,6	14,2	23,8	28,2	0,2	3,7
55–60	5.734	/	34,6	14,8	20,4	26,1	0,2	3,7
60–65	5.146	/	41,8	14,9	16,4	23,0	0,2	3,6
65 und älter	17.351	/	61,4	4,8	13,8	15,0	0,3	3,8
Männlich								
Insgesamt	34.222	3,8	33,8	6,9	20,5	30,9	0,2	3,6
15–20	2.069	59,3	11,0	–	19,5	6,9	/	3,1
20–25	2.320	2,8	20,0	–	29,4	44,1	/	3,4
25–30	2.533	0,5	21,4	–	29,6	44,7	0,2	3,4
30–35	2.542	/	22,9	–	30,3	42,6	0,2	3,6
35–40	2.420	/	25,9	0,7	29,5	39,4	0,2	4,0
40–45	2.775	/	26,2	11,5	22,5	35,3	0,3	4,1
45–50	3.376	/	28,6	12,6	22,1	32,5	0,2	3,7
50–55	3.293	/	32,9	13,9	19,0	29,9	0,3	3,8
55–60	2.837	/	35,9	14,7	16,7	28,7	0,2	3,6
60–65	2.502	/	40,6	14,5	13,7	27,6	0,2	3,1
65 und älter	7.553	/	57,1	4,9	11,6	22,0	0,3	3,5
Weiblich								
Insgesamt	36.099	3,5	33,7	6,9	24,7	26,8	0,2	3,7
15–20	1.939	62,3	7,0	–	18,7	9,5	/	2,3
20–25	2.173	2,5	12,8	–	29,3	52,5	/	2,6
25–30	2.461	0,4	14,4	–	31,4	50,7	/	2,8
30–35	2.524	/	16,2	–	33,4	46,6	0,2	3,3
35–40	2.387	/	18,2	0,7	34,2	42,3	0,2	4,1
40–45	2.702	/	20,0	11,0	30,1	33,8	0,3	4,5
45–50	3.274	/	22,0	12,3	31,3	30,3	0,2	3,7
50–55	3.300	/	26,3	14,5	28,5	26,5	0,2	3,7
55–60	2.897	/	33,4	14,9	23,9	23,5	0,2	3,9
60–65	2.644	/	42,9	15,3	18,9	18,6	/	3,9
65 und älter	9.798	/	64,7	4,7	15,5	9,6	0,3	4,0

1) Einschließlich 263 Tsd. Personen, die keine Angaben zur allgemeinen Schulbildung gemacht haben.

2) Einschließlich Volksschulabschluss.

3) Einschließlich Fachhochschulreife.

4) Einschließlich Abschluss nach höchstens sieben Jahren Schulbesuch.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

Tab. B5-2A: Bevölkerung ab 15 Jahren 2014 nach beruflichem Bildungsabschluss, Altersgruppen und Geschlecht

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt ¹⁾	Mit beruflichem Bildungsabschluss						Ohne beruf- lichen Bildungs- abschluss ⁵⁾
		Lehr-/Anlern- ausbildung ²⁾	Fachschul- abschluss ³⁾	Bachelor	Master	Diplom ⁴⁾	Promotion	
	in Tsd.	in %						
Insgesamt								
Insgesamt	70.321	49,3	8,1	1,3	0,8	12,7	1,1	25,8
15–20	4.008	1,9	0,2	–	–	–	–	97,6
20–25	4.493	34,0	3,6	3,2	0,3	0,8	/	57,7
25–30	4.995	47,8	7,2	7,4	4,4	9,1	0,4	23,3
30–35	5.067	48,7	8,0	3,5	2,8	18,5	1,5	16,3
35–40	4.807	51,1	8,3	1,8	1,3	19,4	1,8	15,8
40–45	5.477	54,5	8,9	0,7	0,7	18,0	1,6	15,1
45–50	6.650	56,6	10,5	0,5	0,3	16,4	1,3	13,8
50–55	6.593	56,3	10,8	0,3	0,2	15,5	1,4	14,9
55–60	5.734	56,8	10,1	0,2	0,2	16,0	1,3	14,8
60–65	5.146	57,2	9,5	0,2	0,1	15,8	1,2	15,4
65 und älter	17.351	52,6	8,2	0,1	0,1	10,1	1,1	26,2
Männlich								
Insgesamt	34.222	50,1	8,9	1,3	0,8	14,6	1,5	22,0
15–20	2.069	1,9	/	–	–	–	–	97,7
20–25	2.320	36,8	1,8	2,4	0,2	0,5	0,0	57,7
25–30	2.533	49,6	5,8	7,3	4,2	7,3	0,3	25,1
30–35	2.542	50,4	7,2	3,7	3,1	17,2	1,6	16,3
35–40	2.420	51,4	8,0	1,9	1,5	19,2	2,0	15,5
40–45	2.775	54,1	9,1	0,8	0,7	18,7	2,0	14,1
45–50	3.376	55,3	10,9	0,4	0,4	18,2	1,7	12,5
50–55	3.293	55,6	11,3	0,3	0,2	17,3	1,8	12,8
55–60	2.837	56,5	10,6	0,2	0,2	18,3	1,8	11,6
60–65	2.502	56,8	11,0	0,3	/	19,1	1,9	10,2
65 und älter	7.553	56,2	12,2	0,1	0,1	15,9	2,0	12,2
Weiblich								
Insgesamt	36.099	48,6	7,4	1,3	0,7	10,9	0,7	29,5
15–20	1.939	2,0	0,3	–	–	–	–	97,5
20–25	2.173	31,1	5,4	4,0	0,3	1,1	/	57,8
25–30	2.461	45,9	8,7	7,6	4,7	10,9	0,4	21,4
30–35	2.524	47,0	8,8	3,4	2,5	19,9	1,5	16,4
35–40	2.387	50,8	8,5	1,7	1,1	19,7	1,5	16,1
40–45	2.702	54,8	8,7	0,7	0,6	17,2	1,1	16,2
45–50	3.274	57,8	10,0	0,5	0,3	14,7	1,0	15,2
50–55	3.300	57,1	10,3	0,3	/	13,7	0,9	17,0
55–60	2.897	57,1	9,6	0,2	/	13,7	0,8	17,8
60–65	2.644	57,5	8,1	/	/	12,6	0,6	20,4
65 und älter	9.798	49,8	5,2	0,1	/	5,7	0,4	37,0

1) Einschließlich 403.000 Personen ohne Angabe zum beruflichen Bildungsabschluss sowie 161.000 ohne Angabe zur Art des Abschlusses.

2) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses oder einer Anlernausbildung.

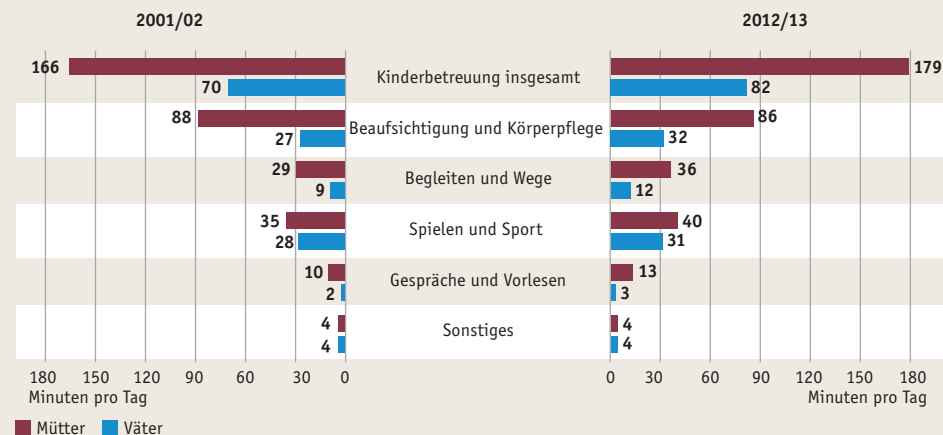
3) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung, Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens sowie Fachschulabschluss der ehemaligen DDR.

4) Einschließlich Lehramtsprüfung, Staatsprüfung, Magister, künstlerischer Abschluss und vergleichbarer Abschlüsse.

5) Einschließlich Berufsvorbereitungsjahr und beruflichen Praktikums, da durch diese keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

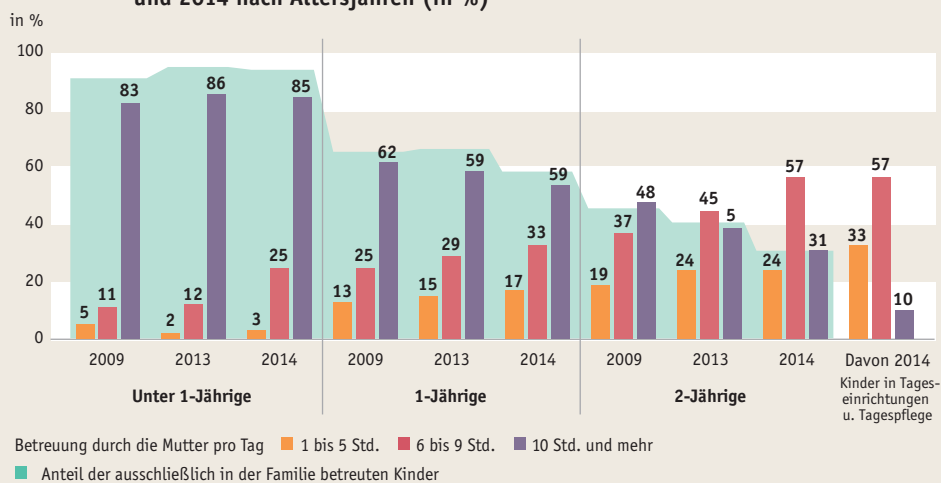
Abb. C1-4A: Zeitaufwand von Müttern und Vätern für Kinderbetreuung in Alleinerziehenden- und Paarhaushalten mit Kindern im Alter von unter 6 Jahren 2001/02 und 2012/13 (in Minuten pro Tag)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zeitverwendungserhebung

→ Tab. C1-1web

Abb. C1-5A: Tägliche Betreuung von unter 3-Jährigen durch die Mutter nach Stunden sowie Anteil der ausschließlich in der Familie betreuten Kinder 2009, 2013 und 2014 nach Altersjahren (in %)



Quelle: DJI, AID:A 2009; KiföG 2013; AID:A 2013/14

→ Tab. C1-5web

Tab. C2-1A: Kinder in Tagespflege 2006 bis 2015 nach Altersgruppen

Altersgruppe	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	Anzahl									
Insgesamt	59.829	72.808	86.072	98.694	112.020	123.745	133.454	139.668	147.507	148.806
Unter 3-Jährige	33.011	42.630	51.076	60.916	71.821	79.720	87.982	94.496	101.132	101.600
3- bis unter 6-Jährige	11.971	13.995	16.499	18.024	19.250	21.753	22.468	22.683	23.536	23.957
6- bis unter 11-Jährige	11.875	13.044	15.000	16.092	17.277	18.459	19.073	18.679	19.133	19.520
11- bis unter 14-Jährige	2.972	3.139	3.497	3.662	3.672	3.813	3.931	3.810	3.706	3.729
	in %									
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Unter 3-Jährige	55,2	58,6	59,3	61,7	64,1	64,4	65,9	67,7	68,6	68,3
3- bis unter 6-Jährige	20,0	19,2	19,2	18,3	17,2	17,6	16,8	16,2	16,0	16,1
6- bis unter 11-Jährige	19,8	17,9	17,4	16,3	15,4	14,9	14,3	13,4	13,0	13,1
11- bis unter 14-Jährige	5,0	4,3	4,1	3,7	3,3	3,1	2,9	2,7	2,5	2,5

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

Tab. C2-2A: Kindertageseinrichtungen* 2006 bis 2015 nach Art der Einrichtung und Ländergruppen

Art der Einrichtung	2006	2008	2010	2012	2013	2014	2015	Veränderung			
								2015 zu 2013	2015 zu 2006	2015 zu 2014	
	Anzahl							in %			
Deutschland											
Insgesamt	45.252	46.543	47.412	48.308	48.798	49.824	50.750	+1.952	+4,0	+12,1	+1,9
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren	605	1.006	1.386	1.631	1.725	1.962	2.029	+304	+17,6	+235,4	+3,4
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)	25.699	25.069	22.892	21.422	20.499	18.279	17.977	-2.522	-12,3	-30,0	-1,7
Angebote für mehrere Altersgruppen ¹⁾	18.948	20.468	23.134	25.255	26.574	29.583	30.744	+4.170	+15,7	+62,3	+3,9
Westdeutschland											
Insgesamt	36.313	37.526	38.247	38.940	39.308	40.164	40.975	+1.667	+4,2	+12,8	+2,0
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren	516	928	1.299	1.525	1.612	1.829	1.894	+282	+17,5	+267,1	+3,6
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)	24.071	23.673	21.700	20.290	19.375	17.233	16.974	-2.401	-12,4	-29,5	-1,5
Angebote für mehrere Altersgruppen ¹⁾	11.726	12.925	15.248	17.125	18.321	21.102	22.107	+3.786	+20,7	+88,5	+4,8
Ostdeutschland											
Insgesamt	8.939	9.017	9.165	9.368	9.490	9.660	9.775	+285	+3,0	+9,4	+1,2
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren	89	78	87	106	113	133	135	+22	+19,5	+51,7	+1,5
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)	1.628	1.396	1.192	1.132	1.124	1.046	1.003	-121	-10,8	-38,4	-4,1
Angebote für mehrere Altersgruppen ¹⁾	7.222	7.543	7.886	8.130	8.253	8.481	8.637	+384	+4,7	+19,6	+1,8

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

1) Dazu gehören Einrichtungen, die klar getrennte Gruppen für unter 3-Jährige und 2- bzw. 3-Jährige bis zum Schuleintritt anbieten, sowie Einrichtungen, in denen die Altersgruppen der unter 3-Jährigen und der Kindergartenkinder gemischt werden. Letztere werden oft als Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen bezeichnet.

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

Tab. C2-3A: Kindertageseinrichtungen* 2015 nach der Art der gemeldeten Leitungsanteile und Ländern

Land	Einrichtungen ...										
	Insgesamt	... in denen keine Person gemeldet ist, die Leitungsaufgaben übernimmt		... mit Personen, die Leitungsaufgaben übernehmen		Davon:					
						Leitungsteam		Eine Person, die ... Leitungsaufgaben übernimmt			
								... anteilig ausschließlich ...	
Anzahl	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	
Deutschland	50.750	6.556	12,9	44.194	87,1	3.874	7,6	23.971	47,2	16.349	32,2
Westdeutschland	40.975	5.722	14,0	35.253	86,0	2.803	6,8	18.855	46,0	13.595	33,2
Ostdeutschland	9.775	834	8,5	8.941	91,5	1.071	11,0	5.116	52,3	2.754	28,2
Baden-Württemberg	8.283	1.661	20,1	6.622	79,9	318	3,8	4.784	57,8	1.520	18,4
Bayern	8.260	679	8,2	7.581	91,8	312	3,8	6.020	72,9	1.249	15,1
Berlin	2.356	540	22,9	1.816	77,1	370	15,7	773	32,8	673	28,6
Brandenburg	1.493	125	8,4	1.368	91,6	67	4,5	890	59,6	411	27,5
Bremen	410	120	29,3	290	70,7	79	19,3	62	15,1	149	36,3
Hamburg	1.026	142	13,8	884	86,2	305	29,7	148	14,4	431	42,0
Hessen	3.973	792	19,9	3.181	80,1	447	11,3	1.272	32,0	1.462	36,8
Mecklenburg-Vorpommern	925	28	3,0	897	97,0	125	13,5	610	65,9	162	17,5
Niedersachsen	4.630	676	14,6	3.954	85,4	643	13,9	1.718	37,1	1.593	34,4
Nordrhein-Westfalen	9.811	1.116	11,4	8.695	88,6	435	4,4	3.151	32,1	5.109	52,1
Rheinland-Pfalz	2.392	214	8,9	2.178	91,1	73	3,1	989	41,3	1.116	46,7
Saarland	466	47	10,1	419	89,9	12	2,6	158	33,9	249	53,4
Sachsen	2.273	86	3,8	2.187	96,2	349	15,4	880	38,7	958	42,1
Sachsen-Anhalt	1.412	18	1,3	1.394	98,7	60	4,2	1.125	79,7	209	14,8
Schleswig-Holstein	1.724	275	16,0	1.449	84,0	179	10,4	553	32,1	717	41,6
Thüringen	1.316	37	2,8	1.279	97,2	100	7,6	838	63,7	341	25,9

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

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C3-1A: Kinder im Alter von unter 3 Jahren und 3 Jahren bis zum Schuleintritt* in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006 und 2013 bis 2015 nach Ländern (Anzahl)**

Land	2006	2013	2014	2015	Veränderung		
					2015 zu 2006	2014 zu 2013	2015 zu 2014
	Anzahl						
Unter 3 Jahre							
Deutschland	286.905	596.289	660.750	693.343	+406.438	+64.461	+32.593
Westdeutschland	137.667	394.148	449.623	477.483	+339.816	+55.475	+27.860
Ostdeutschland	149.238	202.141	211.127	215.860	+66.622	+8.986	+4.733
Baden-Württemberg	25.605	67.948	76.295	78.729	+53.124	+8.347	+2.434
Bayern	27.308	79.714	88.700	92.668	+65.360	+8.986	+3.968
Berlin	32.445	43.890	46.984	48.885	+16.440	+3.094	+1.901
Brandenburg	22.488	30.960	33.164	33.407	+10.919	+2.204	+243
Bremen	1.488	3.776	4.447	4.698	+3.210	+671	+251
Hamburg	9.798	19.337	21.939	23.057	+13.259	+2.602	+1.118
Hessen	14.602	40.134	45.078	47.713	+33.111	+4.944	+2.635
Mecklenburg-Vorpommern	16.507	21.251	21.562	21.719	+5.212	+311	+157
Niedersachsen	10.750	46.134	52.830	55.318	+44.568	+6.696	+2.488
Nordrhein-Westfalen	30.710	87.185	104.781	117.428	+86.718	+17.596	+12.647
Rheinland-Pfalz	9.567	27.039	29.617	30.286	+20.719	+2.578	+669
Saarland	2.335	5.181	5.646	6.011	+3.676	+465	+365
Sachsen	32.795	49.527	52.297	54.059	+21.264	+2.770	+1.762
Sachsen-Anhalt	25.735	29.577	29.677	29.843	+4.108	+100	+166
Schleswig-Holstein	5.504	17.700	20.290	21.575	+16.071	+2.590	+1.285
Thüringen	19.268	26.936	27.443	27.947	+8.679	+507	+504
3 Jahre bis zum Schuleintritt							
Deutschland	2.358.948	2.261.237	2.282.987	2.294.277	−64.671	+21.750	+11.290
Westdeutschland	1.947.891	1.808.162	1.818.239	1.823.015	−124.876	+10.077	+4.776
Ostdeutschland	411.057	453.075	464.748	471.262	+60.205	+11.673	+6.514
Baden-Württemberg	348.065	308.460	310.191	309.575	−38.490	+1.731	−616
Bayern	367.303	346.713	351.289	354.712	−12.591	+4.576	+3.423
Berlin	77.178	96.319	99.956	103.273	+26.095	+3.637	+3.317
Brandenburg	62.810	67.654	69.578	70.182	+7.372	+1.924	+604
Bremen	16.893	17.099	17.446	17.510	+617	+347	+64
Hamburg	40.443	46.979	47.628	48.730	+8.287	+649	+1.102
Hessen	184.152	177.665	179.659	180.172	−3.980	+1.994	+513
Mecklenburg-Vorpommern	43.620	46.260	47.442	47.902	+4.282	+1.182	+460
Niedersachsen	231.758	214.919	215.197	214.568	−17.190	+278	−629
Nordrhein-Westfalen	521.970	479.438	479.667	480.158	−41.812	+229	+491
Rheinland-Pfalz	127.637	111.685	112.031	112.032	−15.605	+346	+1
Saarland	28.760	25.184	25.054	25.239	−3.521	−130	+185
Sachsen	108.836	121.733	124.848	126.522	+17.686	+3.115	+1.674
Sachsen-Anhalt	59.485	60.753	61.394	61.481	+1.996	+641	+87
Schleswig-Holstein	80.910	80.020	80.077	80.319	−591	+57	+242
Thüringen	59.128	60.356	61.530	61.902	+2.774	+1.174	+372

* In B4 ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Altersabgrenzung andere Werte.

** Kinder, die sowohl Tageseinrichtungen als auch Tagespflege nutzen, werden nicht doppelt gezählt.

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

Tab. C3-2A: Quote der Bildungsbeteiligung* von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006, 2013, 2014 und 2015 nach Altersjahren und Ländergruppen (in %)**

Altersgruppe	2006			2013			2014			2015		
	Insgesamt ¹⁾	Davon		Insgesamt ¹⁾	Davon		Insgesamt ¹⁾	Davon		Insgesamt ¹⁾	Davon	
		Tages-	Tages-		Tages-	Tages-		Tages-	Tages-			
		einrich-	einrich-		einrich-	einrich-		einrich-	einrich-			
	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾	tungen ¹⁾
	in %											
Deutschland												
Unter 3-Jährige	13,6	12,1	1,6	29,3	24,8	4,5	32,3	27,5	4,8	32,9	28,2	4,7
3- bis u. 6-Jährige	87,6	87,1	0,5	94,1	93,5	0,6	94,0	93,4	0,6	95,2	94,6	0,6
Unter 1-Jährige	2,3	1,5	0,8	2,7	1,8	0,9	2,8	2,0	0,9	2,6	1,8	0,8
1-Jährige	11,6	9,6	2,1	30,8	24,1	6,7	34,6	27,6	7,0	35,8	28,8	7,0
2-Jährige	26,6	24,7	1,9	53,9	47,8	6,0	59,7	53,0	6,7	61,3	54,8	6,5
3-Jährige	76,7	76,0	0,7	88,6	87,5	1,1	89,7	88,0	1,7	91,3	90,0	1,3
4-Jährige	92,0	91,5	0,5	95,2	94,8	0,3	96,3	95,4	0,9	96,4	96,0	0,4
5-Jährige	93,4	93,0	0,4	98,1	97,9	0,2	96,6	96,4	0,2	98,0	97,7	0,2
Westdeutschland												
Unter 3-Jährige	8,0	6,8	1,2	24,2	19,8	4,3	27,4	22,7	4,7	28,2	23,6	4,6
3- bis u. 6-Jährige	86,8	86,2	0,5	93,7	93,2	0,5	93,6	93,0	0,6	94,9	94,3	0,6
Unter 1-Jährige	1,5	0,8	0,7	2,3	1,4	0,9	2,5	1,6	0,9	2,3	1,5	0,8
1-Jährige	5,4	3,9	1,5	23,1	16,8	6,3	27,0	20,3	6,7	28,3	21,5	6,7
2-Jährige	16,7	15,3	1,4	46,6	40,8	5,9	53,1	46,5	6,6	55,1	48,6	6,5
3-Jährige	74,0	73,4	0,7	87,4	86,2	1,2	88,7	86,9	1,8	90,3	88,9	1,4
4-Jährige	91,9	91,4	0,5	95,1	94,8	0,3	96,4	95,4	1,0	96,3	96,0	0,3
5-Jährige	93,4	93,0	0,4	98,1	97,9	0,2	96,7	96,5	0,2	98,0	97,8	0,2
Ostdeutschland												
Unter 3-Jährige	39,3	36,2	3,2	49,8	44,5	5,3	52,0	46,6	5,4	51,9	46,8	5,2
3- bis u. 6-Jährige	91,9	91,2	0,6	95,7	95,0	0,6	95,4	94,8	0,7	96,6	96,0	0,7
Unter 1-Jährige	5,8	4,6	1,2	4,3	3,4	0,9	4,3	3,5	0,8	4,1	3,3	0,8
1-Jährige	39,8	35,3	4,5	61,5	53,2	8,3	65,1	57,0	8,2	66,4	58,3	8,1
2-Jährige	72,5	68,7	3,8	83,2	76,4	6,8	86,5	79,4	7,1	86,3	79,6	6,7
3-Jährige	89,5	88,5	1,0	93,8	92,8	1,0	94,0	92,7	1,3	95,6	94,3	1,2
4-Jährige	92,7	92,2	0,5	95,2	94,8	0,4	96,2	95,7	0,5	96,7	96,3	0,5
5-Jährige	93,3	93,0	0,4	97,9	97,6	0,3	96,3	95,9	0,3	97,6	97,2	0,3

* Bei der Berechnung der altersspezifischen Quoten der Bildungsbeteiligung wird die Anzahl der Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege auf die altersentsprechende Bevölkerung am 31. Dezember des vorherigen Jahres bezogen. In **B4** ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Altersabgrenzung andere Werte.

** Kinder, die sowohl Tageseinrichtungen als auch Tagespflege nutzen, wurden bis zum Jahr 2011 doppelt gezählt. Seit 2012 werden sie nur in Tageseinrichtungen berücksichtigt.

1) Bei der Quote der 3- bis unter 6-Jährigen werden Kinder, die vorschulische Einrichtungen bzw. die Schule besuchen, berücksichtigt. Für die Quote der 5-Jährigen werden ebenfalls überwiegend 5-jährige Kinder, die vorschulische Einrichtungen bzw. die Schule besuchen, berücksichtigt. Bei den anderen jahrgangsspezifischen Quoten der 3- und 4-Jährigen können die Kinder in vorschulischen Einrichtungen nicht berücksichtigt werden, da keine exakte Aufgliederung der Vorschulkinder nach diesen Altersjahren vorliegt. Lediglich für Baden-Württemberg ist diese Aufgliederung möglich, hier wurden nur die 5-Jährigen in vorschulischen Einrichtungen berücksichtigt. Für den 15.03.2006 liegt keine gesonderte Ausweisung der 5-Jährigen vor, die vorschulische Einrichtungen bzw. die Schule besuchen. Für Hamburg wurde 2013 erstmals eine stichtagsgenaue Sonderauswertung herangezogen, die die Anzahl der 5-Jährigen in vorschulischen Einrichtungen bzw. Schulen am 01.03.2013 ausweist (vgl. Erläuterungen in **Tab. C3-7web**).

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. C3-3A: Quote der Bildungsbeteiligung sowie der Betreuungszeiten* in Tageseinrichtungen und Tagespflege im Vergleich zum elterlichen Betreuungswunsch und den gewünschten Betreuungszeiten für unter 3-Jährige 2015 nach Altersjahren und Ländergruppen

Altersgruppe	Quote der Bildungs-beteiligung	Davon nach Umfang der wöchentlichen Betreuung			Betreuungs-wünsche der Eltern ¹⁾	Davon nach Umfang der wöchentlichen Betreuung ²⁾			Differenz			
		Bis zu 25 Stunden	Mehr als 25 bis zu 35 Stunden	Mehr als 35 Stunden		Bis zu 25 Stunden	Mehr als 25 bis zu 35 Stunden	Mehr als 35 Stunden	Insge-samt	Bis zu 25 Stunden	Mehr als 25 bis zu 35 Stunden	Mehr als 35 Stunden
	in %								in Prozentpunkten			
Deutschland												
Unter 3-Jährige	32,9	18,3	28,3	53,4	43,2	31,9	28,0	40,0	+10,3	+13,6	-0,3	-13,4
Unter 1-Jährige	2,6	25,2	24,0	50,8	2,8	27,2	20,4	52,4	+0,2	+2,0	-3,6	+1,6
1-Jährige	35,8	18,1	25,3	56,7	53,7	31,4	27,1	41,5	+17,9	+13,3	+1,8	-15,2
2-Jährige	61,3	18,2	30,2	51,6	74,0	32,5	29,0	38,5	+12,7	+14,3	-1,2	-13,1
Westdeutschland												
Unter 3-Jährige	28,2	23,7	33,1	43,1	39,5	38,7	29,2	32,1	+11,3	+15,0	-3,9	-11,0
Unter 1-Jährige	2,3	28,8	26,3	44,9	2,4	28,3	20,8	50,9	+0,1	-0,5	-5,5	+6,0
1-Jährige	28,3	24,2	30,5	45,3	47,5	38,7	27,3	34,1	+19,2	+14,5	-3,2	-11,2
2-Jährige	55,1	23,3	34,8	41,9	69,4	39,1	30,7	30,2	+14,3	+15,8	-4,1	-11,7
Ostdeutschland												
Unter 3-Jährige	51,9	6,3	17,5	76,2	58,1	13,3	24,9	61,9	+6,2	+7,0	+7,4	-14,3
Unter 1-Jährige	4,1	17,1	18,8	64,1	4,3	24,9	19,5	55,7	+0,2	+7,8	+0,7	-8,4
1-Jährige	66,4	7,4	16,2	76,5	78,8	13,8	26,6	59,6	+12,4	+6,4	+10,4	-16,9
2-Jährige	86,3	5,0	18,5	76,5	92,4	12,3	23,7	64,0	+6,1	+7,3	+5,2	-12,5

* Die Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege sowie ihre jeweiligen Betreuungszeiten wurden auf die gleichaltrige Bevölkerung am 31.12.2014 bezogen. Kinder, die sowohl Tageseinrichtungen als auch Tagespflege nutzen, wurden nur in Tageseinrichtungen berücksichtigt.

1) Berechnungen der Wünsche auf der Grundlage der 2015 durchgeführten KiföG-Länderstudie (Fallzahl: n = 12.521; West: n = 7.851; Ost: n = 4.670).

2) Die Summe der Anteile der Wünsche nach Betreuungszeiten weist aus statistischen Gründen leichte Differenzen zu den Betreuungsbedarfen insgesamt auf.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015; Bevölkerungsstatistik 2014, eigene Berechnungen; DJI, KiföG-Länderstudie 2015

Tab. C3-4A: Genutzte und gebuchte Betreuungszeit* von Kindern unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen 2015 (in %)

Genutzte Betreuungszeit	Vertraglich vereinbarte Betreuungszeit in Stunden pro Tag ¹⁾			
	Insgesamt	Bis zu 5 Stunden täglich	Mehr als 5 bis zu 7 Stunden täglich	Mehr als 7 Stunden täglich
	in %			
Bis zu 5 Stunden täglich	28,1	95,4	25,5	11,9
Mehr als 5 bis zu 7 Stunden täglich	34,9	4,1	72,5	31,9
Mehr als 7 Stunden täglich	36,6	0,4	1,9	56,0

* Berechnungen der genutzten und gebuchten Betreuungszeiten auf der Grundlage der 2015 durchgeführten KiföG-Länderstudie (Fallzahl: n = 12.521; West: n = 7.851; Ost: n = 4.670).

Quelle: DJI, KiföG-Länderstudie 2015

Tab. C3-5A: Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf vor der Einschulung* 2015 nach Gruppenformen und Ländergruppen

Gruppenform	Deutschland		Westdeutschland		Ostdeutschland	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Kinder mit Eingliederungshilfen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf in Angeboten der frühkindlichen Bildung insgesamt	82.919	100	65.395	100	17.524	100
Inklusionsorientierte Gruppen mit bis zu 20 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	34.614	41,7	25.748	39,4	8.866	50,6
Gruppen mit mehr als 20 % und bis zu 50 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	23.391	28,2	16.323	25,0	7.068	40,3
Gruppen mit mehr als 50 % und bis zu 90 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	743	0,9	443	0,7	300	1,7
Gruppen mit mehr als 90 % Kindern mit Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen mit Kindern mit und ohne Eingliederungshilfen	3.363	4,1	2.706	4,1	657	3,7
Gruppen in Tageseinrichtungen mit 90 % und mehr Kindern mit Eingliederungshilfen	6.508	7,8	5.993	9,2	515	2,9
Gruppen in Förderschulkindergärten ¹⁾	6.596	8,0	6.596	10,1	–	–
Gruppen in schulvorbereitenden Einrichtungen	7.704	9,3	7.586	11,6	118	0,7

* 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 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005 bis 2014; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern 2014/15; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, eigene Berechnungen

Tab. C4-1A: Absolventinnen und Absolventen des Ausbildungsgangs zur Erzieherin und zum Erzieher für die Schuljahre 2010/11 bis 2016/17 nach Ländern (Anzahl, ab 2014/15 Hochrechnung)

Land	Ausbildungsabschlüsse am Ende des Schuljahres ...				Hochrechnung ¹⁾		
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
	Anzahl						
Deutschland	19.003	21.015	23.212	26.547	29.092	31.183	31.413
Westdeutschland	14.217	15.061	16.355	18.759	20.727	22.507	22.651
Ostdeutschland	4.786	5.954	6.857	7.788	8.366	8.676	8.763
Baden-Württemberg	2.365	2.533	2.451	2.860	3.296	3.706	3.683
Bayern	2.063	2.120	2.316	2.587	2.821	2.979	2.990
Berlin	1.191	1.444	1.691	2.123	2.298	2.447	2.667
Brandenburg	920	1.151	1.309	1.496	1.478	1.433	1.370
Bremen	214	221	259	259	248	266	266
Hamburg	545	618	631	760	872	931	798
Hessen	1.322	1.418	1.712	2.276	2.644	3.003	2.794
Mecklenburg-Vorpommern	332	459	340	340	340	390	458
Niedersachsen	1.923	2.048	2.098	2.249	2.396	2.543	2.616
Nordrhein-Westfalen	4.126	4.429	4.878	5.393	5.719	5.954	6.401
Rheinland-Pfalz	873	854	982	1.142	1.371	1.569	1.497
Saarland	183	186	252	304	278	369	369
Sachsen	1.084	1.658	2.057	2.215	2.475	2.499	2.299
Sachsen-Anhalt	532	458	632	736	917	1.000	1.133
Schleswig-Holstein	603	634	776	929	1.082	1.187	1.238
Thüringen	727	784	828	878	857	909	836

1) Die Ergebnisse der Jahre 2014/15 bis 2016/17 sind Hochrechnungen auf der Basis der Dynamik der Anfängerinnen und Anfänger jeweils drei Jahre zuvor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, teilweise Nachrecherchen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte bei den Statistischen Landesämtern, eigene Berechnungen

Tab. C4-2A: Befristet angestelltes pädagogisches Personal* in Tageseinrichtungen 2015 nach Geschlecht, Alters- und Ländergruppen

Ländergruppe	Insgesamt	Davon				
		Unter 25 Jahre	25 bis unter 35 Jahre	35 bis unter 45 Jahre	45 bis unter 55 Jahre	55 Jahre und älter
	Anzahl					
Befristet angestelltes pädagogisches Personal insgesamt						
Deutschland	76.325	18.125	26.794	16.797	10.538	4.071
Westdeutschland	64.024	15.710	21.365	14.422	9.131	3.396
Ostdeutschland	12.301	2.415	5.429	2.375	1.407	675
	in %					
Deutschland	15,9	43,3	22,4	14,7	8,3	5,2
Westdeutschland	16,8	43,2	22,2	15,1	9,5	5,9
Ostdeutschland	12,3	43,8	23,4	12,4	8,3	3,2
Männer						
Deutschland	4.749	1.170	2.348	805	349	77
Westdeutschland	3.355	927	1.610	507	251	60
Ostdeutschland	1.394	243	738	298	98	17
	in %					
Deutschland	25,2	48,6	28,6	18,9	12,6	6,3
Westdeutschland	24,3	47,8	28,1	17,2	11,5	6,1
Ostdeutschland	27,4	52,1	29,9	22,6	16,4	7,3
Frauen						
Deutschland	71.576	16.955	24.446	15.992	10.189	3.994
Westdeutschland	60.669	14.783	19.755	13.915	8.880	3.336
Ostdeutschland	10.907	2.172	4.691	2.077	1.309	658
	in %					
Deutschland	15,5	43,0	22,0	14,5	8,2	5,1
Westdeutschland	16,5	42,9	21,8	15,1	9,5	5,9
Ostdeutschland	11,5	43,0	22,6	11,7	4,3	3,2

* In der Befristungsquote und der Anzahl des pädagogischen Personals nach Befristung sind nur Angestellte, Arbeiterinnen und Arbeiter sowie Beamtinnen und Beamte und keine Praktikantinnen und Praktikanten, Personen im Freiwilligen Sozialen Jahr sowie im Bundesfreiwilligendienst berücksichtigt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C4-3A: Personalschlüssel 2015 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 3 und mehr 2-Jährigen in der Gruppe
	Median (Vollzeitbeschäftigungsäquivalent : Ganztagsinanspruchnahmeäquivalente)				
Deutschland	4,1	4,2	6,3	7,9	7,3
Westdeutschland	3,4	3,7	5,8	7,7	7,1
Ostdeutschland	5,8	7,1	8,9	11,0	9,6
Baden-Württemberg	2,9	3,1	5,2	7,1	6,6
Bayern	3,6	3,8	6,8	8,3	7,9
Berlin	5,5	6,0	7,4	8,7	8,2
Brandenburg	6,0	7,2	9,2	10,7	9,6
Bremen	3,1	3,1	4,9	7,6	/
Hamburg	4,6	4,9	6,5	7,9	7,5
Hessen	3,6	3,8	6,8	8,9	8,0
Mecklenburg-Vorpommern	5,7	7,1	11,0	12,6	10,9
Niedersachsen	3,7	3,9	5,5	7,8	6,8
Nordrhein-Westfalen	3,4	3,7	5,6	7,4	7,1
Rheinland-Pfalz	3,4	4,2	5,8	8,0	7,4
Saarland	3,4	3,8	5,7	10,1	6,6
Sachsen	6,0	7,5	10,0	11,8	10,5
Sachsen-Anhalt	6,0	7,4	9,1	11,0	9,4
Schleswig-Holstein	3,5	3,6	5,4	7,8	6,5
Thüringen	5,0	7,2	8,8	10,1	9,2

* Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur werden nicht ausgewiesen, da für sie die Ausweisung eines gruppenbezogenen Personalschlüssels nicht sinnvoll ist.

** Inklusive des Stundenvolumens für Leitungsaufgaben. Der ausgewiesene Personalschlüssel gibt nicht die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation in den Gruppen wieder.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C4-4A: Pädagogisches Personal*//*** in Tageseinrichtungen 2006 bis 2015 nach Umfang der Beschäftigung und Ländergruppen**

Jahr	Insgesamt	Davon			
		38,5 und mehr Wochenstunden	32 bis unter 38,5 Wochen- stunden	21 bis unter 32 Wochen- stunden	Unter 21 Wochen- stunden ¹⁾
	Anzahl	in %			
Deutschland					
2006	317.237	40,0	15,3	29,3	15,4
2007	326.310	39,2	15,6	29,7	15,5
2008	341.327	39,2	16,1	29,0	15,7
2009	359.454	39,2	16,6	28,6	15,7
2010	379.006	39,8	16,3	28,2	15,6
2011	407.700	41,6	17,1	26,7	14,6
2012	431.403	41,5	17,4	26,4	14,6
2013	457.867	41,4	17,6	25,8	15,1
2014	488.933	42,0	17,8	25,2	15,1
2015	514.206	41,7	18,0	25,0	15,3
Westdeutschland					
2006	248.235	45,1	10,1	27,5	17,4
2007	255.718	43,8	10,8	28,0	17,4
2008	269.070	43,5	11,1	27,5	17,9
2009	283.631	43,3	11,4	27,4	17,9
2010	299.155	43,1	11,9	27,2	17,9
2011	322.086	44,1	12,5	26,6	16,9
2012	340.767	44,0	12,9	26,2	16,9
2013	363.290	43,9	12,9	25,7	17,5
2014	389.512	44,3	13,1	25,2	17,4
2015	411.906	44,1	13,2	25,0	17,7
Ostdeutschland					
2006	69.002	21,8	34,1	35,7	8,5
2007	70.592	22,8	33,1	35,6	8,5
2008	72.257	22,9	34,6	34,6	7,9
2009	75.823	23,8	35,8	33,1	7,3
2010	79.851	27,6	33,0	32,3	7,1
2011	85.614	32,5	34,2	27,2	6,1
2012	90.636	32,1	34,7	27,2	6,0
2013	94.577	32,1	35,5	26,3	6,1
2014	99.421	32,7	36,1	25,1	6,1
2015	102.300	31,9	37,2	25,1	5,7

* Ohne Personal, das in Horten und in Gruppen mit ausschließlicher Schulkindern tätig ist. 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.

*** Zwischen 2006 und 2010 wurden Leitungskräfte nicht zum pädagogischen Personal gerechnet.

1) Nebenberuflich Beschäftigte werden seit 2011 nicht mehr einzeln ausgewiesen, weshalb sie in der Gruppe der Beschäftigten mit unter 21 Wochenstunden enthalten sind.

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

Tab. C4-5A: Pädagogisches Personal** in Tageseinrichtungen 2015 nach Ausbildungsabschlüssen und Ländern

Land	Insgesamt	Diplom- Sozial- pädago- ginen/ -pädago- gen u. Ä. ¹⁾	Staatlich aner- kannte Kindheits- pädago- ginen/ -pädago- gen	Erziehe- rinnen/ Erzieher ²⁾	Kinder- pflege- rinnen/ -pfleger ³⁾	Sonstige Sozial- und Erzie- hungs- berufe ⁴⁾	Gesund- heits- dienst- berufe ⁵⁾	Andere Ab- schlüsse ⁶⁾	Praktikan- tinnen/ Prakti- kanten/ In Aus- bildung	Ohne Aus- bildung
	Anzahl	in %								
2015										
Deutschland	514.206	4,4	0,7	70,3	13,1	0,6	1,2	2,6	4,8	2,4
Westdeutschland	411.906	4,4	0,6	66,5	16,1	0,6	1,3	2,7	5,1	2,6
Ostdeutschland	102.300	4,6	1,0	85,4	1,3	0,4	0,6	2,1	3,2	1,4

* Ohne Personal, das in Horten oder in Gruppen mit ausschließlich Schulkindern tätig ist. 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.

1) Diplom-Sozialpädagoginnen/-pädagogen; Diplom-Pädagoginnen/-pädagogen; Diplom-Sozialarbeiterinnen/-arbeiter; Diplom-Erziehungswissenschaftlerinnen/-wissenschaftler; Diplom-Heilpädagoginnen/-pädagogen (FH).

2) Erzieherinnen/Erzieher, Heilpädagoginnen/Heilpädagogen (FS); Heilerzieherinnen/-erzieher; Heilerziehungspflegerinnen/-pfleger.

3) Kinderpflegerinnen/-pfleger; Sozialassistentinnen/-assistenten; Familienpflegerinnen/-pfleger u. Ä.

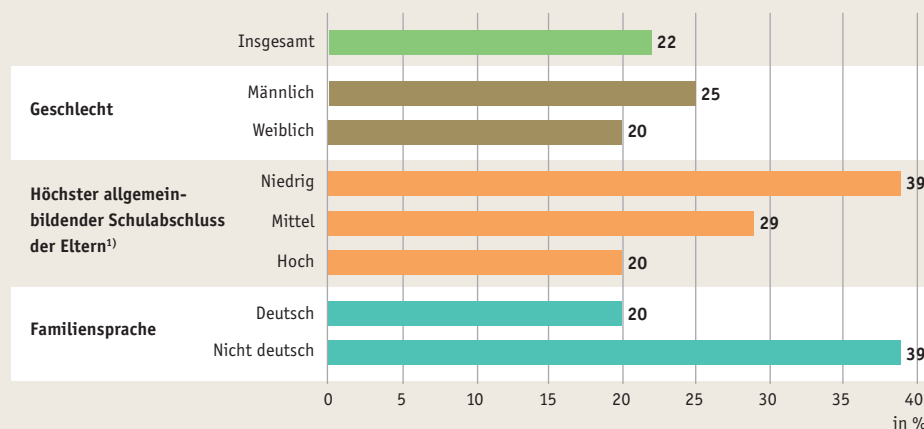
4) Soziale und medizinische Helferberufe; sonstige soziale und sozialpädagogische Kurzausbildung.

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; Hauswirtschaftlerinnen/-wirtschaftler; Kaufmannsgehilfinnen/-gehilfen; Facharbeiterinnen/Facharbeiter; Meisterinnen/Meister; Beschäftigte mit einem künstlerischen Berufsausbildungsabschluss; Beschäftigte mit einem sonstigen Berufsausbildungsabschluss.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Abb. C5-3A: Anteil der in einem Sprachtest als sprachförderbedürftig diagnostizierten 3- bis 5-Jährigen 2013/14 nach Geschlecht, höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern und Familiensprache (in %)



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

Quelle: DJI, AID:A 2013/14

→ Tab. C5-5web

Tab. C5-1A: Übersicht über die Aktivitäten zur Sprachstandserhebung und additiven Sprachförderung in den Ländern 2016

Land	Verfahren ¹⁾	Art des Verfahrens	Alle Kinder ²⁾	Monate vor Einschulung	Anteil der förderbedürftigen Kinder ³⁾					Dauer der zusätzlichen Förderung	
					2008	2010	2012	2013	2014	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	13,4	24,8	28,3	27,5	X ⁷⁾	Max. 36	120 Std. pro Jahr
	SETK 3–5	Test									
BE	QuaSta	Beobachtung	+	15	16,5	17,0	17,2	16,8	17,3	12 ⁴⁾	15 p. W. ⁴⁾
	Deutsch Plus 4	Screening			–	–					
BB	Meilensteine der Sprachentwicklung (ab 2012, empfohlen) ⁵⁾	Beobachtung	+	–	19,7	18,4	16,1	16,1	14,9	Mind. 3	3–5 p. W.
	KISTE (verbindlich)	Test		12							
HB	CITO	Test	+	12–18	Br.: 52,6	41,6	30,7	30,1	31,0	7–9	2–4 p. W.
					Brhv.: 44,6	46,0	46,4	50,0	50,2		
HH	Protokollbogen zur Vorstellung 4,5-Jähriger	Beobachtung	+	18	26,8	25,7	29,0	X ⁷⁾	X ⁷⁾	12	160 Std.
	Bildimpuls	Screening									
NI	Fit in Deutsch	Screening	+	15	13,0	17,0	16,1	19,0	19,1	12	1–12 p. W.
NW	Delfin 4 (bis 2014) ⁶⁾	Screening	+	24	23,3	24,7	24,7	23,9	25,5	Keine landesweite Festlegung	
SL	„Früh Deutsch lernen“	Beobachtung	+	10	12,6	13,1	17,8	19,2	19,6	7	5–10 p. W.
SN	SSV	Screening	–	24	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	Keine landesweite Festlegung	
	S-ENS (bis 2013/14), SOPESS (ab 2014/17)		+	6–10							
ST	Delfin 4 (von 2010 bis 2012)	Screening	+	24	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	–	–
Länder, in denen der Sprachstand bestimmter Gruppen von Kindern landesweit zu einem Zeitpunkt erhoben wird											
BY	SISMIK (Teil 2)	Beobachtung	–	18–24	75,7	76,1	56,1	X ⁷⁾	X ⁷⁾	18	240 Std.
	„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“	Screening	–	6	–	–	47,7	X ⁷⁾	X ⁷⁾		
HE	KiSS	Screening	–	14–37	X ⁷⁾	30,9	24,0	19,9	18,7	12	10–15 p. W.
MV	DESK 3–6	Screening	–	12–36	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	–	–
RP	VER-ES	Screening	–	12	34,0	X ⁷⁾	24,0	24,3	27,4	9	100–200 Std.
SH	SISMIK, SELDAK, HAVAS-5	Beobachtung	–	9	8,8	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	X ⁷⁾	6	200 Std.
TH	– ⁸⁾	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

1) Abkürzung der Erhebungsverfahren:

CITO: Centraal Instituut Toets Ontwikkeling

DESK 3–6: Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten

HASE: Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung

HAVAS-5: Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen

KISS: Kindersprachscreening

KISTE: Kindersprachtest für das Vorschulalter

QuaSta: Qualifizierte Statuserhebung Sprachentwicklung 4-jähriger Kinder

in Kitas

SELDAK: Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden

Kindern

S-ENS: Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen

SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder

SISMIK: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im

Kindergarten

SOPESS: Sozialpädiatrisches Entwicklungsscreening für Schuleingangsuntersuchungen

SSV: Sprachscreening im Vorschulalter

VER-ES: Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern im Jahr

vor der Einschulung

WESPE: „Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand unserer Kinder ein“.

2) „+“ = Ja, „–“ = Nein.

3) Die Quoten sind nicht direkt vergleichbar, da nicht in allen Ländern alle Kinder untersucht werden.

4) Ab 2015 Ausweitung der Maßnahmedauer auf 18 Monate und 25 Förderstunden für Kinder, die keine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege besuchen.

5) Bis zum Jahr 2012 wurde das Verfahren WESPE als Sprachstandsscreening eingesetzt.

6) Für Kita-Kinder wurde das Verfahren Delfin 4 im Kindergartenjahr 2014/15 letztmalig (parallel zur alltagsintegrierten Sprachförderung) durchgeführt. Ab dem Kindergartenjahr 2015/16 werden Kita-Kinder alltagsintegriert beobachtet und gefördert. Das Verfahren Delfin 4 wird ab diesem Zeitpunkt nur noch für Nicht-Kita-Kinder eingesetzt (24 Monate vor der Einschulung).

7) BW: Wert für 2014 noch nicht verfügbar; HH: Quoten für 2013 und 2014 sind nicht berechenbar; SN: Quote nicht berechenbar, vgl. Erläuterungen in **Tab. C5-4web**; ST: 2008 keine Erhebung, Daten für 2012 nicht verfügbar; seit dem Jahr 2013 wird keine landesweite Sprachstandserhebung mehr durchgeführt; BY: Quote auf Basis von SISMIK nicht mehr berechenbar, vgl. Erläuterungen in **Tab. C5-4web**; keine genauen Daten zu den Ergebnissen des Screenings „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache“ für 2013 und 2014 verfügbar; HE: Quote für 2008 nicht berechenbar; MV: keine Daten verfügbar; RP: Quote 2010 nicht berechenbar, da Nicht-Kita-Kinder nicht ausgewiesen werden konnten; SH: genaue Daten werden nicht erhoben.

8) Das Land Thüringen führt keine landesweite Sprachstandserhebung durch.

Quelle: Befragung der Länderministerien durch das DJI 2016

Tab. C5-2A: Anteil der verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen 2005/06 bis 2014/15 nach Ländergruppen (in %)

Ländergruppe	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
	in %									
Deutschland	4,8	4,8	5,5	6,0	6,7	7,5	6,0	6,6	6,8	6,9
Länder mit Stichtag 30.06.	5,0	3,8	6,0	5,3	5,3	5,1	5,4	5,4	5,8	5,8
Länder mit vorgezogener Einschulung ¹⁾	4,5	6,4	5,2	6,3	7,3	8,2	6,2	7,0	7,1	7,2
Westdeutschland	4,8	4,8	5,6	6,1	6,8	7,8	5,9	6,6	6,7	6,5
Länder mit Stichtag 30.06.	5,0	3,8	6,7	5,8	5,7	5,6	5,9	5,8	6,1	5,9
Länder mit vorgezogener Einschulung ¹⁾	4,5	6,5	4,9	6,2	7,3	8,3	5,9	6,7	6,8	6,6
Ostdeutschland ²⁾	4,6	5,1	5,1	5,5	5,8	5,9	6,6	6,8	7,5	8,5
Länder mit Stichtag 30.06.	4,6	4,0	3,5	3,9	4,1	4,4	4,6	4,8	5,2	5,6
Länder mit vorgezogener Einschulung ¹⁾	4,6	6,2	6,8	7,1	7,4	7,5	8,5	8,7	9,7	11,2

1) 2005 und 2006: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Thüringen.

2007: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen.

2008 und 2009: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen.

2010 bis 2014: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen.

2) Verspätete Einschulungen wurden 2006 in Berlin unter „Sonstige und ohne Angabe“ erfasst.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. C5-3A: Anteil der vorzeitigen Einschulungen an allen Einschulungen 2005/06 bis 2014/15 nach Ländergruppen (in %)

Ländergruppe	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
	in %									
Deutschland	7,8	7,1	6,2	5,4	4,7	4,5	3,8	3,1	2,9	2,6
Länder mit Stichtag 30.06.	8,6	8,7	8,4	7,8	6,8	5,8	5,5	5,2	4,9	4,7
Länder mit vorgezogener Einschulung ¹⁾	6,6	4,6	4,8	4,1	3,7	4,1	3,3	2,4	2,3	2,0
Westdeutschland	8,9	8,0	7,0	6,1	5,3	5,1	4,4	3,5	3,3	3,0
Länder mit Stichtag 30.06.	9,5	9,7	10,1	9,8	8,5	8,4	8,1	7,7	7,3	7,0
Länder mit vorgezogener Einschulung ¹⁾	7,9	5,1	5,2	4,4	3,9	4,4	3,6	2,6	2,4	2,1
Ostdeutschland	2,2	2,3	2,1	1,9	1,9	1,6	1,4	1,3	1,2	1,0
Länder mit Stichtag 30.06.	2,0	1,8	1,7	1,6	1,7	1,4	1,2	1,1	1,1	1,0
Länder mit vorgezogener Einschulung ¹⁾	2,3	2,8	2,4	2,2	2,0	1,8	1,5	1,5	1,3	1,0

1) 2005 und 2006: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Thüringen.

2007: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen.

2008 und 2009: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen.

2010 bis 2014: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. D1-1A: Übersicht der Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen in den Ländern 2014/15 (ohne Waldorfschulen*)

Land	Name der Schulart	Bildungsgänge			
		Hauptschulzweig	Realschulzweig	Gymnasialzweig	Gymn. Oberstufe
BW	Werkrealschule	Integrativ		—	—
	Integrierte Gesamtschule ¹⁾	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
	Gemeinschaftsschule	Integrativ			(□)
BY	Mittelschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Kooperative Gesamtschule ¹⁾	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 5/7			(□)
	Integrierte Gesamtschule ¹⁾	Abschlussbezogene Klassen spätestens ab Jg. 9			—
BE	Modellvorhaben Gemeinschaftsschule	Integrativ		(□)	
	Integrierte Sekundarschule	Integrativ			(□)
BB	Oberschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
HB	Oberschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 9			(□)
	Integrierte Gesamtschule (auslaufend) ¹⁾	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
HH	Stadtteilschule	Integrativ			(□)
HE	Verbundene Haupt- und Realschule	□	□	—	—
	Mittelstufenschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ oder abschlussbezogene Klassen ab Jg. 8			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
MV	Regionale Schule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 9			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
NI	Oberschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7		(□)	(□)
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
NW	Modellvorhaben Gemeinschaftsschule	Integrativ/Teilintegrativ oder abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
	Sekundarschule	Integrativ/Teilintegrativ oder abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			—
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ			□
RP	Realschule Plus	Integrativ oder abschlussbez. Klassen ab Jg. 7		—	□ FHSR
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ			(□)
	Kooperative Gesamtschule ¹⁾	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
SL	Gemeinschaftsschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Integrierte Gesamtschule (auslaufend) ¹⁾	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Erweiterte Realschule (auslaufend) ¹⁾	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
SN	Oberschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Gemeinschaftsschule (Schulversuch) ¹⁾	Integrativ oder abschlussbez. Klassen ab Jg. 9		—	—
ST	Sekundarschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule ¹⁾	Integrativ		□ (ab Jg. 9)	(□)
	Kooperative Gesamtschule ¹⁾	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
	Gemeinschaftsschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 9			(□)
SH	Regionalschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Gemeinschaftsschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 5			(□)
TH	Regelschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule ¹⁾	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Gemeinschaftsschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 9			(□)
	Kooperative Gesamtschule ¹⁾	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)

□ Trifft zu. (□) Trifft nicht für alle Schulstandorte zu. — Trifft nicht zu.

* Die Freie Waldorfschule ist neben dem Gymnasium die einzige in allen Ländern angebotene Sekundarschulart.

1) Kein flächendeckendes Angebot (weniger als 10 Schulen im Land).

Quelle: Kultusministerien der Länder; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Darstellung

Tab. D1-2A: Schulen in freier Trägerschaft und Schülerinnen und Schüler in diesen Schulen 2006/07 und 2014/15 nach Schularten*

Schulart	Schulen					Schülerinnen und Schüler				
	2006	2014	Veränderung 2014 zu 2006	2006	2014	2006	2014	Veränderung 2014 zu 2006	2006	2014
	Anzahl		in %	in % aller Schulen		Anzahl		in %	in % aller Schülerinnen und Schüler	
Insgesamt	3.008	3.847	+27,9	7,9	10,8	668.770	760.383	+13,7	6,9	8,7
VK	16	31	+93,8	6,2	10,9	603	1.029	+70,6	7,4	9,9
SKG	135	102	-24,4	9,2	10,2	2.703	2.725	+0,8	12,9	16,6
GR	624	854	+36,9	3,7	5,5	68.061	91.806	+34,9	2,2	3,4
OS	85	131	+54,1	7,9	12,4	3.908	6.802	+74,1	3,9	6,9
HS	219	187	-14,6	4,6	6,2	25.462	21.645	-15,0	2,7	4,3
SMBG	82	197	+140,2	6,2	10,9	6.675	29.066	+335,4	2,1	6,1
RS	322	342	+6,2	11,0	14,8	111.750	103.049	-7,8	8,6	10,8
GY	417	527	+26,4	13,5	16,9	263.037	270.526	+2,8	10,7	11,7
IGS	53	236	+345,3	7,7	13,3	16.333	46.568	+185,1	3,2	5,7
FWS	192	215	+12,0	100	100	78.166	82.940	+6,1	100	100
FÖ	632	662	+4,7	18,6	21,2	67.844	70.985	+4,6	16,6	21,2
AHS	–	1	X	–	4,3	–	51	X	–	5,2
ARS	45	43	-4,4	37,2	33,3	4.189	2.867	-31,6	19,3	15,0
AGY	29	32	+10,3	29,0	30,5	4.743	4.250	-10,4	23,3	26,2
KO	16	15	-6,3	24,2	22,1	2.712	2.545	-6,2	15,2	15,4
FOS	110	146	+32,7	13,0	16,8	10.523	12.864	+22,2	8,1	9,2
FGY	28	112	+300,0	5,1	12,7	1.973	10.276	+420,8	1,6	5,4
BOS/TOS	3	14	+366,7	1,4	5,2	88	389	+342,0	0,5	1,9

* Darstellung für alle allgemeinbildenden Bildungsgänge, d. h., es werden neben den allgemeinbildenden Schulen (von Vorklassen bis Kollegs) auch die Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufsoberschulen/Technischen Oberschulen betrachtet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15, eigene Berechnungen

**Tab. D1-3A: Verteilung der Schulangebote des Sekundarbereichs I 2014/15 nach Schularten und Ländern
(in % aller allgemeinbildenden Schulen)***

Land	Insgesamt	Davon										
		Haupt- schule	Real- schule	Schulart mit mehreren Bildungsgängen							Gymna- sium	Förder- schule
				2 Bildungsgänge		3 Bildungsgänge						
				Typ ¹⁾	Typ ²⁾	Typ ³⁾	Typ ⁴⁾	Typ ⁵⁾	Typ ⁶⁾	Typ ⁷⁾		
Anzahl												
BW	2.406	X	481	623	X	3	X	X	58	215	459	567
BY	2.171	77	374	917	X	1	X	1	22	X	424	355
BE	370	X	X	X	X	X	134	X	10	36	113	77
BB	373	X	X	146	X	30	X	X	5	X	100	92
HB	81	X	X	X	X	2	48	X	3	X	13	15
HH	177	X	X	X	X	X	77	X	12	X	69	19
HE ⁸⁾	818	22	50	15	96	112	X	116	10	X	163	234
MV	323	X	X	141	X	21	X	23	3	X	51	84
NI	1.352	183	197	X	X	91	260	37	20	X	257	307
NW	2.815	500	565	X	X	305	114	X	53	10	625	643
RP	554	3	9	194	X	55	X	5	8	X	145	135
SL ⁹⁾	146	X	3	2	X	1	X	X	4	63	35	38
SN	646	X	X	337	X	X	X	X	6	X	157	146
ST	370	X	X	152	X	9	X	2	3	22	77	105
SH	422	X	X	13	X	X	X	X	12	203	104	90
TH	446	X	X	211	X	4	X	3	7	46	94	81
	in %											
BW	100	X	20,0	25,9	X	0,1	X	X	2,4	8,9	19,1	23,6
BY	100	3,5	17,2	42,2	X	0,0	X	0,0	1,0	X	19,5	16,4
BE	100	X	X	X	X	X	36,2	X	2,7	9,7	30,5	20,8
BB	100	X	X	39,1	X	8,0	X	X	1,3	X	26,8	24,7
HB	100	X	X	X	X	2,5	59,3	X	3,7	X	16,0	18,5
HH	100	X	X	X	X	X	43,5	X	6,8	X	39,0	10,7
HE ⁸⁾	100	2,7	6,1	1,8	11,7	13,7	X	14,2	1,2	X	19,9	28,6
MV	100	X	X	43,7	X	6,5	X	7,1	0,9	X	15,8	26,0
NI	100	13,5	14,6	X	X	6,7	19,2	2,7	1,5	X	19,0	22,7
NW	100	17,8	20,1	X	X	10,8	4,0	X	1,9	0,4	22,2	22,8
RP	100	0,5	1,6	35,0	X	9,9	X	0,9	1,4	X	26,2	24,4
SL ⁹⁾	100	X	2,1	1,4	X	0,7	X	X	2,7	43,2	24,0	26,0
SN ¹⁰⁾	100	X	X	52,2	X	X	X	X	0,9	X	24,3	22,6
ST	100	X	X	41,1	X	2,4	X	0,5	0,8	5,9	20,8	28,4
SH	100	X	X	3,1	X	X	X	X	2,8	48,1	24,6	21,3
TH	100	X	X	47,3	X	0,9	X	0,7	1,6	10,3	21,1	18,2

* Allgemeinbildende Schulen ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Orientierungsstufe, Abendschulen und Kollegs.

1) BW: Werkrealschulen, BY: Mittelschulen, BB: Oberschulen, HE: Mittelstufenschulen, MV: Regionale Schulen, RP: Realschule Plus, SL: Erweiterte Realschulen, SN: Oberschulen, ST: Sekundarschulen, SH: Regionalschulen, TH: Regelschulen.

2) HE: Verbundene Haupt- und Realschulen.

3) In allen Ländern Integrierte Gesamtschulen.

4) BE: Integrierte Sekundarschulen, HB: Oberschulen, HH: Stadtteilschulen, NI: Oberschulen, NW: Sekundarschulen.

5) In allen Ländern Kooperative Gesamtschulen.

6) In allen Ländern Freie Waldorfschulen.

7) In allen Ländern Gemeinschaftsschulen.

8) Schulstandorte mit den schulartspezifischen Einrichtungen Hauptschule und Realschule werden als Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Mittelstufenschule bzw. verbundene Haupt- und Realschule) gezählt.

9) Erweiterte Realschulen und Integrierte Gesamtschulen, die sukzessive in Gemeinschaftsschulen umgewandelt werden, werden hier nur als Gemeinschaftsschulen gezählt, auch wenn ein Teil der Schülerschaft (höhere Jahrgangsstufen) noch im alten, auslaufenden System unterrichtet wird.

10) In Sachsen gibt es den Schulversuch Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule, an dem 9 Schulen teilnehmen, die jedoch nicht im Schulverzeichnis ausgewiesen werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulverzeichnisse 2014/15, eigene Berechnungen

Tab. D1-4A: Anzahl der Grund- und Sekundarschulen* 2014/15 nach Ländern, Bildungsgang und Trägerschaft

Land	Grundschulen			Sekundarschulen			Davon Schulen mit ...											
	Zu- sam- men	Davon		Zu- sam- men	Davon		Hauptschul- bildungsgang		Davon		Realschul- bildungsgang		Davon		Gymnasial- bildungsgang		Davon	
		Öf- fent- liche Träger	Freie Träger		Öf- fent- liche Träger	Freie Träger			Öf- fent- liche Träger	Freie Träger			Öf- fent- liche Träger	Freie Träger				
	An- zahl	in % ¹⁾		An- zahl	in % ¹⁾		An- zahl	in % ²⁾	in % ¹⁾		An- zahl	in % ²⁾	in % ¹⁾		An- zahl	in % ²⁾	in % ¹⁾	
BW	2.504	95,7	4,3	1.839	86,1	13,9	899	48,9	88,3	11,7	1.380	75,0	87,3	12,7	735	40,0	80,3	19,7
BY	2.404	93,9	6,1	1.899	82,5	17,5	1.018	53,6	88,2	11,8	1.398	73,6	87,1	12,9	448	23,6	78,6	21,4
BE	428	86,2	13,8	288	74,0	26,0	175	60,8	71,4	28,6	175	60,8	71,4	28,6	288	100	74,0	26,0
BB	501	87,4	12,6	281	76,5	23,5	181	64,4	76,8	23,2	181	64,4	76,8	23,2	135	48,0	71,9	28,1
HB	98	91,8	8,2	64	85,9	14,1	53	82,8	86,8	13,2	53	82,8	86,8	13,2	64	100	85,9	14,1
HH	225	84,0	16,0	157	73,2	26,8	88	56,1	64,8	35,2	88	56,1	64,8	35,2	157	100	73,2	26,8
HE	1.192	94,5	5,5	575	85,2	14,8	369	64,2	91,9	8,1	399	69,4	85,7	14,3	407	70,8	82,1	17,9
MV	319	83,7	16,3	235	86,4	13,6	186	79,1	86,6	13,4	188	80,0	86,7	13,3	98	41,7	71,4	28,6
NI	1.743	97,9	2,1	980	89,9	10,1	591	60,3	90,7	9,3	605	61,7	89,4	10,6	421	43,0	83,6	16,4
NW	2.905	98,0	2,0	2.172	87,5	12,5	982	45,2	89,9	10,1	1.047	48,2	85,9	14,1	1.107	51,0	81,8	18,2
RP	969	97,5	2,5	417	86,6	13,4	265	63,5	91,3	8,7	271	65,0	89,3	10,7	204	48,9	84,3	15,7
SL	162	95,7	4,3	108	86,1	13,9	70	64,8	90,0	10,0	73	67,6	86,3	13,7	103	95,4	90,3	9,7
SN	827	90,4	9,6	500	79,4	20,6	343	68,6	80,8	19,2	343	68,6	80,8	19,2	163	32,6	73,6	26,4
ST	510	90,4	9,6	265	83,0	17,0	188	70,9	82,4	17,6	188	70,9	82,4	17,6	113	42,6	76,1	23,9
SH	474	90,3	9,7	329	89,1	10,9	228	69,3	85,1	14,9	228	69,3	85,1	14,9	319	97,0	89,0	11,0
TH	460	92,8	7,2	365	88,5	11,5	271	74,2	87,8	12,2	271	74,2	87,8	12,2	108	29,6	84,3	15,7

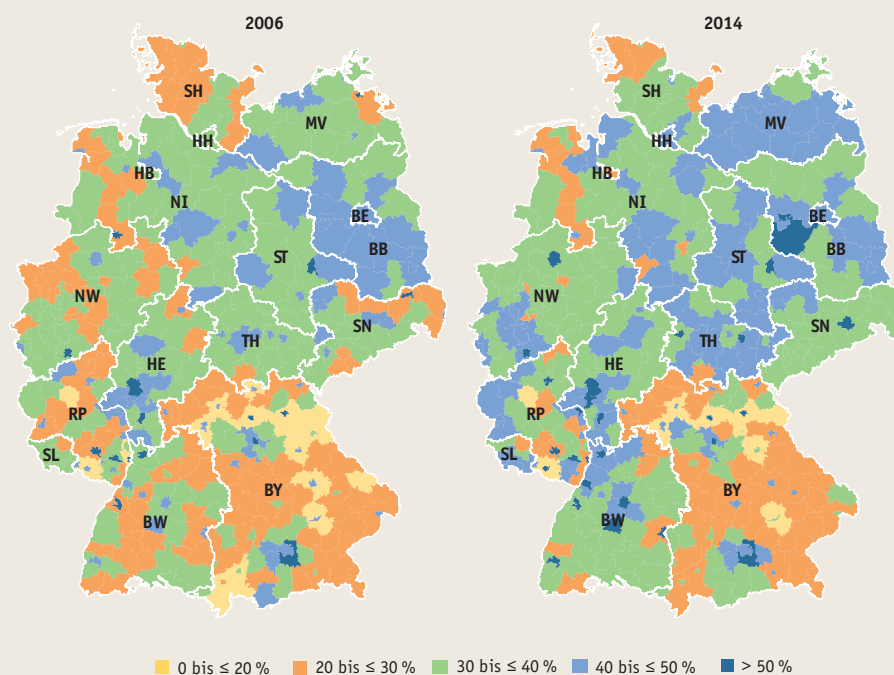
* Allgemeinbildende Schulen ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Orientierungsstufe, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs.

1) Anteil an allen Schulen der jeweiligen Schulart.

2) Anteil an allen Sekundarschulen, einschließlich Mehrfachzählungen von Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

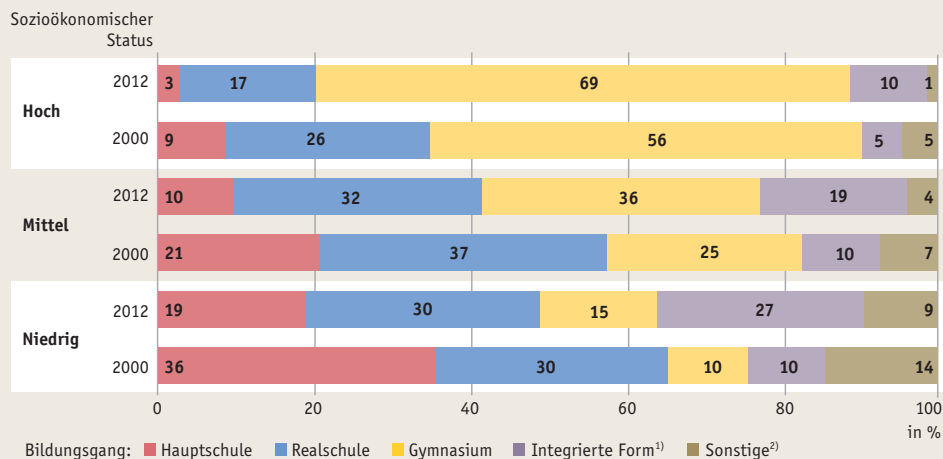
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulverzeichnisse 2014/15, eigene Berechnungen

Abb. D2-5A: Regionale Unterschiede im Gymnasialbesuch in der 7. Jahrgangsstufe 2006 und 2014 (in % aller Schülerinnen und Schüler)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistik Regional 2006 und 2014, eigene Berechnungen

Abb. D2-6A: Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge im Jahr 2000 und 2012 nach sozioökonomischem Status (in %)



1) Schülerinnen und Schüler in Integrierten Gesamtschulen oder anderen Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die nicht in getrennten Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialklassen unterrichtet werden.

2) PISA 2000: Berufsschulen, PISA 2012: Berufs- und Förderschulen

Quelle: PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen

Tab. D2-1A: Verteilung der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler*, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2014/15 nach Ländern

Land	Schülerinnen und Schüler ¹⁾ 2014/15	Davon an						Veränderung gegenüber 2004/05				
		OS	HS	RS	GY (G8)	GY (G9)	SMBG/ IGS	OS	HS	RS	SMBG/ IGS	GY (G8/G9)
	Anzahl	in %						in Prozentpunkten				
D*	604.417	1,2	8,5	18,4	36,7	6,3	28,9	-1,0	-13,0	-6,2	+14,9	+5,4
W	543.959	1,4	9,5	20,4	35,9	7,0	25,9	-1,0	-13,9	-6,1	+15,5	+5,5
O*	60.458	X	X	X	44,4	X	55,6	X	X	-0,8	-2,6	+3,4
BW ²⁾³⁾	83.573	0,2	9,8	34,4	37,6	6,0	12,1	0,0	-21,1	+1,9	+11,5	+7,7
BY	103.176	0,3	31,1	29,1	39,2	X	0,3	0,0	-11,7	+7,8	0,0	+3,9
BE ^{*3)}	21.718	X	X	X	50,6	X	49,4	X	X	X	+19,4	+8,3
BB*	18.433	X	X	X	45,2	X	54,8	X	X	X	+9,9	+10,4
HB	4.806	X	X	X	28,2	X	71,8	X	X	X	+13,9	-13,9
HH	12.961	1,6	X	X	55,3	X	43,0	-0,8	X	X	+14,2	+10,4
HE	49.558	14,1	2,5	13,3	14,8	34,3	21,0	-12,2	-1,9	-1,1	+6,1	+9,1
MV*	11.671	X	X	X	46,8	X	53,2	X	X	X	+2,4	+2,4
NI	72.103	X	4,3	15,7	43,1	0,6	36,4	X	-13,3	-21,0	+31,8	+2,5
NW	153.400	X	4,4	20,8	41,2	0,6	33,1	X	-13,4	-7,7	+16,1	+5,0
RP	33.178	X	0,2	2,0	4,8	40,1	52,9	X	-15,7	-23,9	+31,7	+7,9
SL	7.383	X	1,0	2,2	41,6	X	55,2	X	+0,1	+0,4	-3,6	+3,0
SN	29.699	X	X	X	42,6	X	57,4	X	X	X	-5,6	+5,6
ST	15.288	X	X	X	48,5	X	51,5	X	X	X	-3,2	+3,2
SH	23.821	X	X	X	35,1	5,7	59,1	X	X	X	+52,0	+6,2
TH	15.471	X	X	X	43,7	X	56,3	X	X	X	-2,4	+2,4

* 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 zwei 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 2014/15, eigene Berechnungen

Tab. D2-2A: Kreisfreie Städte und Landkreise* 2006/07 und 2014/15 nach Höhe der Gymnasialbeteiligung in Jahrgangsstufe 7

Jahr	Kreise mit Gymnasialbeteiligung in Jahrgangsstufe 7 von ...					
	Insgesamt	Unter 20 %	20 bis unter 30 %	30 bis unter 40 %	40 bis unter 50 %	50 % und mehr
2006/07	Anzahl der Kreise					
	439	16	120	197	90	16
	in % aller Kreise					
	100	3,6	27,3	44,9	20,5	3,6
2014/15	Anzahl der Kreise					
	402	10	70	173	122	27
	in % aller Kreise					
	100	2,5	17,4	43,0	30,3	6,7

* Die Anzahl der Kreise hat sich durch Gebietsreformen von 439 Kreisen im Jahr 2006 auf 402 Kreise im Jahr 2014 reduziert.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistik Regional 2006 und 2014, eigene Berechnungen

Tab. D2-3A: Sozioökonomischer Status* der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen, Gymnasien und sonstigen Sekundarschularten nach Schulträgerschaft und Einwohnerzahl des Schulstandortes

Einwohnerzahl der Schulsitzgemeinde	Öffentliche Trägerschaft		Freie Trägerschaft		Differenz zwischen öffentlichen und freien Schulen
	Schülerinnen und Schüler	Mittelwert des sozioökonomischen Status'	Schülerinnen und Schüler	Mittelwert des sozioökonomischen Status	
	Fallzahl	In HISEI-Punkten	Fallzahl	In HISEI-Punkten	
Grundschulen					
Zusammen	18.165	49	865	58	+ 9
Mehr als 500.000 Einwohner	3.390	51	325	60	+ 10
100.000 bis 500.000 Einwohner	1.740	48	102	66	+ 18
50.000 bis 100.000 Einwohner	1.142	51	90	58	+ 7
Weniger als 50.000 Einwohner	11.456	49	348	51	+ 2
Nicht gymnasiale Sekundarschularten					
Zusammen	14.706	44	834	52	+ 9
Mehr als 500.000 Einwohner	2.191	40	150	53	+ 13
100.000 bis 500.000 Einwohner	1.745	45	285	58	+ 13
50.000 bis 100.000 Einwohner	987	42	143	56	+ 14
Weniger als 50.000 Einwohner	9.566	44	256	48	+ 4
Gymnasien					
Zusammen	8.847	61	1.030	65	+ 4
Mehr als 500.000 Einwohner	1.787	63	152	72	+ 9
100.000 bis 500.000 Einwohner	981	62	261	67	+ 4
50.000 bis 100.000 Einwohner	820	63	106	63	– 0
Weniger als 50.000 Einwohner	5.196	60	484	63	+ 4

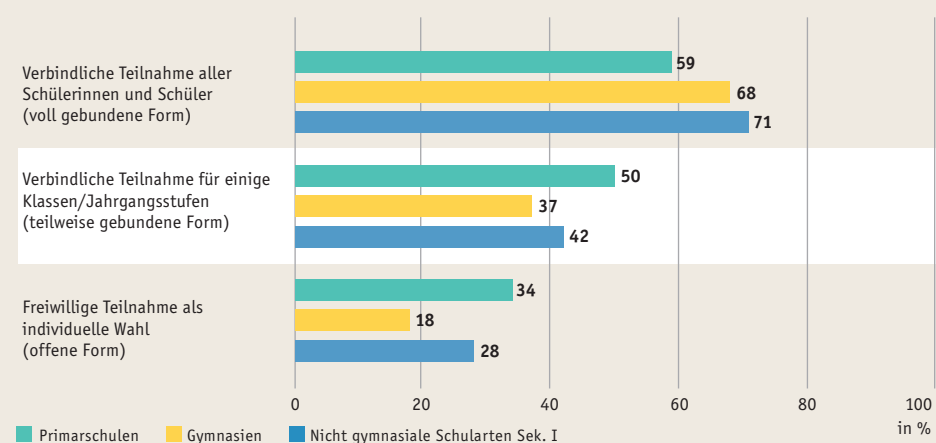
* Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Der Wertebereich der Skala liegt zwischen 16 und 90 Punkten.

Quelle: IQB Ländervergleich 2011 (Grundschulen), IQB Ländervergleich 2012 (Sekundarschulen), eigene Berechnungen

Tab. D2-4A: Übersicht zum Stand von 8-jährigen und 9-jährigen Gymnasialbildungsgängen an Gymnasien (G8/G9) in den Ländern

Land	Einführung G8 (Schuljahr)	Doppelter Abiturjahrgang/ Verstärkte Abiturjahrgänge	Rückkehr zu G9
Baden-Württemberg	2004/05	2012	Seit 2012/13 im Rahmen eines Schulversuchs möglich (2013/14: 44 Modellschulen)
Bayern	2004/05 (Jg. 5 und 6)	2011	Seit Schuljahr 2015/16 2-jähriger Pilotversuch „Mittelstufe Plus“ mit 47 Schulen
Berlin	2006/07 (Jg. 7)	2012	
Brandenburg	2006/07 (Jg. 7)	2012	
Bremen	2004/05	2012	
Hamburg	2002/03	2010	
Hessen	2004/05: ca. 10 % der Schulen 2005/06: ca. 60 % der Schulen 2006/07: ca. 30 % der Schulen	2012 2013 2014	Schulversuch zum 01.08.2013 oder 01.08.2014, beginnend mit der Jg. 5, nach Entscheidung der Schule auch mit Jg. 6 und/oder 7: Parallelangebot G8/G9 an Gymnasien; Wahlmöglichkeit zwischen G8 und G9 für Gymnasien (seit 2013)
Mecklenburg-Vorpommern	2004/05 (Jg. 5–9)	2008	
Niedersachsen	2004/05 (Jg. 5 und 6)	2011	Flächendeckende Rückkehr zu G9 mit dem Schuljahr 2015/16; Option auf G8 für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler
Nordrhein-Westfalen	2005/06	2013	Einmalig 2011/12: 13 (von 630) Gymnasien auf Antrag im Rahmen eines Schulversuchs (läuft 2023/24 aus)
Rheinland-Pfalz	2015/16: 21 Gymnasien (Modellversuch G8GTS als Ganztagschulen) 2014/15: 20 Gymnasien	X	Keine Einführung von G8, aber flächendeckende Schulzeitverkürzung auf 12,5 Jahre bis zum Abitur (G8,5)
Saarland	2001/02	2009	
Sachsen	Seit 1992	X	
Sachsen-Anhalt	2003/04 (Jg. 5–9)	2007	
Schleswig-Holstein	2008/09	2016	Seit 2011/12: 15 (von 99) Gymnasien auf Antrag (11 ganz auf G9 umgestellt, 4 mit G8- und G9-Zügen parallel); Schulträger entscheidet über G8/G9
Thüringen	Seit 1991	X	

Quelle: Homepage der KMK und der Kultusministerien der Länder

Abb. D3-3A: Anteil der Lehrkräfte an Ganztagsschulen, die regelmäßig im Ganztagsbetrieb mitarbeiten, 2015 nach Teilnahmeverbindlichkeit und Schulart (in %)

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2014/15

Tab. D3-1A: Ganztagsschulen* im Primar- und Sekundarbereich I und Schülerinnen und Schüler in öffentlicher und freier Trägerschaft 2014 nach Ländern

Land	Schulen		Schülerinnen und Schüler		Davon			
					Gebundener Ganztagsbetrieb		Offener Ganztagsbetrieb	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
D	16.488	59,5	2.717.397	37,7	1.266.124	17,6	1.451.273	20,2
BW	1.455	35,8	216.424	21,4	123.829	12,2	92.595	9,1
BY	2.230	49,3	173.083	15,0	87.302	7,6	85.781	7,4
BE	650	85,6	180.629	64,2	87.552	31,1	93.077	33,1
BB	484	57,9	94.266	47,8	29.490	15,0	64.776	32,9
HB	81	45,5	19.033	35,4	16.512	30,7	2.521	4,7
HH	379	93,3	129.700	88,3	47.087	32,1	82.613	56,2
HE ¹⁾	958	56,8	230.152	45,4	19.085	3,8	211.067	41,6
MV ¹⁾	240	42,3	52.632	42,4	35.553	28,6	17.079	13,8
NI ¹⁾	1.647	59,8	329.702	46,5	116.607	16,4	213.095	30,0
NW	4.143	73,0	738.363	44,0	477.403	28,5	260.960	15,6
RP	1.055	70,1	95.244	26,0	81.127	22,1	14.117	3,8
SL	290	95,1	22.562	28,6	5.432	6,9	17.130	21,7
SN	1.438	97,4	247.242	79,3	89.929	28,9	157.313	50,5
ST ¹⁾	221	28,3	37.264	24,3	13.158	8,6	24.106	15,8
SH	519	60,6	66.520	25,6	13.710	5,3	52.810	20,4
TH	698	77,2	84.581	51,3	22.348	13,5	62.233	37,7

* Ganztagsschulen werden in dieser Darstellung als sogenannte Verwaltungseinheiten erfasst. Schulzentren, an denen mehrere Schularten vorgehalten werden, werden so nur einmal als Ganztagsschule ausgewiesen, um Mehrfachzählungen von Schulstandorten zu vermeiden.

1) Für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt beziehen sich die Angaben ausschließlich auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft, da keine Daten zu Schulen in freier Trägerschaft vorliegen. Für Mecklenburg-Vorpommern beziehen sich die Angaben zu Schulen in freier Trägerschaft auf das Jahr 2013.

Quelle: Sekretariat der KMK (2016), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik

Tab D3-2A: Verhältnis von Anmeldungen und Platzangebot an Ganztagssschulen* 2012 und 2015 nach Schularten (in % der Schulen)

Verhältnis von Anmeldungen und Platzangebot	Insgesamt ¹⁾ (2012: n = 981, 2015: n = 1.115)	Davon		
		Primarschulen (2012: n = 384, 2015: n = 430)	Gymnasien (2012: n = 193, 2015: n = 231)	Sonstige Schularten des Sekundarbereichs I (2012: n = 378, 2015: n = 397)
	in %			
2012				
Anmeldungen < Platzangebot	11,5	7,0	16,6	18,8
Anmeldungen = Platzangebot	18,3	18,2	18,1	17,7
Anmeldungen > Platzangebot	20,9	28,1	7,3	11,6
Platzanzahl nicht festgelegt	49,3	46,6	58,0	51,9
2015				
Anmeldungen < Platzangebot	10,6	7,0	15,6	19,1
Anmeldungen = Platzangebot	17,9	19,1	12,1	16,6
Anmeldungen > Platzangebot	18,2	24,0	3,9	6,8
Platzanzahl nicht festgelegt	53,3	50,0	68,4	57,4

* Ohne voll gebundene Ganztagssschulen, d. h. nur Schulen mit freiwilliger Schülerteilnahme bzw. verbindlicher Teilnahme einiger Klassen- bzw. Jahrgangsstufen.
 1) Aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung unterscheidet sich die Gesamtzahl der Schulen von der Summe der Schulen aller drei Subgruppen.

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2014/15

Tab. D3-3A: Durchschnittliche Dauer des Ganztagsbetriebs (einschließlich Unterricht) je Wochentag 2012 und 2015 nach Schularten (Median in Stunden und Minuten)

Wochentag		Insgesamt ¹⁾ (2012: n = 994, 2015: n = 1.170)	Primarschulen		Gymnasien (2012: n = 173, 2015: n = 222)	Sonstige Schularten des Sekundar- bereichs I (2012: n = 431, 2015: n = 536)
			Ganztagsbetrieb in Kooperation mit Hort	Ganztagsbetrieb ohne Kooperation mit Hort		
			(2012: n = 117, 2015: n = 113)	(2012: n = 257, 2015: n = 297)		
		Median (Stunden : Minuten) ²⁾				
Montag	2012	8:15	9:33	8:20	8:00	8:00
	2015	8:15	10:00	8:30	8:00	8:00
Dienstag	2012	8:15	9:30	8:30	8:00	8:00
	2015	8:15	9:53	8:30	8:00	8:00
Mittwoch	2012	8:15	9:30	8:25	8:00	8:00
	2015	8:10	9:50	8:30	8:00	8:00
Donnerstag	2012	8:15	9:30	8:30	8:00	8:00
	2015	8:15	9:50	8:30	8:00	8:00
Freitag	2012	7:30	9:10	8:15	6:43	5:45
	2015	7:30	9:30	8:00	7:04	5:40

1) Aufgrund der unterschiedlichen Gewichtung unterscheidet sich die Gesamtzahl der Schulen von der Summe der Schulen aller drei Subgruppen.

2) Der Median ist der Wert, der die Schulgruppe in zwei Hälften teilt, so haben z. B. 50 % der Gymnasien montags bis zu 8 Stunden und die anderen 50 % der Gymnasien 8 Stunden und mehr geöffnet.

Quelle: StEG-Schulleitungsbefragung 2014/15

Tab. D3-4A: Schulkinder in Kindertageseinrichtungen und Ganztagsgrundschulen sowie Quote der Bildungsbeteiligung*/ 2005/06 und 2014/15*** nach Ländern**

Land	Schulkinder unter 11 Jahren in Kindertageseinrichtungen (Horten)					Kinder in Ganztagsgrundschulen ¹⁾				
	2006	2015	Beteiligungsquote		Veränderung 2015 zu 2006	2006	2015	Beteiligungsquote		Veränderung 2015 zu 2006
			2006	2015				2006	2015	
	Anzahl		in %		in % (Index 2006 = 100 %)	Anzahl		in %		in % (Index 2006 = 100 %)
D	339.138	451.549	10,6	16,1	133,1	314.143	891.663	9,8	31,7	283,8
W	166.043	190.862	6,1	8,3	114,9	133.616	604.139	4,9	26,3	452,1
O	173.095	260.687	37,3	50,4	150,6	180.527	287.524	38,9	55,5	159,3
BW	19.534	26.945	4,2	6,9	137,9	9.666	40.954	2,1	10,5	423,7
BY	39.890	77.413	7,7	17,5	194,1	10.801	41.625	2,1	9,4	385,4
BE	82	–	0,1	–	X	61.218	85.533	58,0	72,9	139,7
BB	45.078	65.343	61,5	80,3	145,0	11.131	33.270	15,2	40,9	298,9
HB	3.791	3.065	16,0	14,1	80,8	2.543	8.139	10,7	37,3	320,1
HH	12.900	4.773	21,5	7,9	37,0	2.661	52.698	4,4	86,7	1.980,4
HE	24.117	27.879	9,9	12,9	115,6	11.432	55.624	4,7	25,7	486,6
MV ²⁾	21.929	34.231	47,2	66,9	156,1	3.555	717	7,7	1,4	20,2
NI	12.475	29.453	3,6	10,6	236,1	6.678	77.279	1,9	27,9	1.157,2
NW	37.999	3.365	5,1	0,5	8,9	64.318	253.649	8,6	40,8	394,4
RP	6.746	7.792	4,0	5,7	115,5	10.570	42.078	6,3	30,9	398,1
SL	2.315	2.147	6,0	7,2	92,7	3.275	13.074	8,4	43,9	399,2
SN	73.670	112.653	66,0	84,9	152,9	63.419	110.371	56,8	83,2	174,0
ST	30.696	47.655	47,8	70,5	155,2	2.833	2.599	4,4	3,8	91,7
SH	6.276	8.030	5,2	8,1	127,9	11.672	19.019	9,7	19,3	162,9
TH	1.640	805	2,6	1,2	49,1	38.371	55.034	61,1	81,5	143,4

* Eine Addition der Beteiligungszahlen der Schulkinder in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagsgrundschulen ist nicht möglich, da ein Teil der Kinder in beiden Statistiken erfasst wird. Selbst umfangreiche Recherchen in den Ländern ermöglichten keine hinreichende Eingrenzung dieser Doppelerfassungen in allen Ländern.

** Die 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 der Bevölkerung wurden zum 31.12.2005 und 31.12.2014 erfasst, die Kinder in Horten am 15.03.2006 sowie am 01.03.2015 und die Kinder in Ganztagsgrundschulen im Herbst 2005 und 2014.

1) Grundschulen ohne Waldorf- und Förderschulen.

2) 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. Ganztagsgrundschulen 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 Ganztagsgrundschulen ausgewiesen, die im Rahmen der KMK-Statistik erfasst werden.

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

Tab. D4-1A: Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2004/05, 2009/10 und 2014/15 nach Beschäftigungsumfang

Beschäftigungs- umfang	2004/05		2009/10		2014/15	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Allgemeinbildende und berufliche Schulen						
Insgesamt	891.124	100	916.546	100	903.616	100
Vollzeit	480.033	53,9	484.868	52,9	500.028	55,3
Teilzeit	313.128	35,1	310.357	33,9	286.159	31,7
Stundenweise	97.963	11,0	121.321	13,2	117.429	13,0
Darunter allgemeinbildende Schulen						
Zusammen	740.696	100	759.869	100	752.358	100
Vollzeit	392.958	53,1	399.729	52,6	415.160	55,2
Teilzeit	279.007	37,7	271.190	35,7	248.980	33,1
Stundenweise	68.731	9,3	88.950	11,7	88.218	11,7

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15, eigene Berechnungen

Tab. D4-2A: Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen* 2014/15 nach Geschlecht, Beschäftigungsumfang und Ländern

Land	Insgesamt	Darunter Weiblich	Davon nach Beschäftigungsumfang					
			Vollzeit		Teilzeit		Stundenweise	
			Vollzeit- beschäftigte an allen Lehrkräften	Darunter Frauenanteil an Vollzeit- lehrkräften	Teilzeit- beschäftigte an allen Lehrkräften	Darunter Frauenanteil an Teilzeit- lehrkräften	Stundenweise Beschäftigte an allen Lehrkräften	Darunter Frauenanteil an stundenweise beschäftigten Lehrkräften
	Anzahl	in %						
D	886.700	68,7	55,6	58,9	31,5	86,0	12,8	69,2
W	737.006	67,4	53,9	55,4	32,5	86,0	13,5	70,1
O	149.694	75,5	64,0	73,1	26,6	85,5	9,4	63,2
BW	136.366	66,5	46,2	51,4	34,8	84,3	19,0	70,4
BY	146.957	67,2	47,2	52,7	29,0	87,7	23,8	71,0
BE	35.074	71,0	65,7	67,3	24,3	83,0	10,0	66,2
BB	20.749	77,6	71,2	76,1	24,6	84,9	4,2	60,9
HB	7.056	65,4	50,6	54,8	39,0	80,5	10,4	60,9
HH	18.102	67,4	52,8	56,3	40,5	82,2	6,7	66,2
HE	63.095	66,5	59,7	56,7	34,5	85,8	5,8	53,0
MV	13.304	78,8	59,7	76,4	32,1	86,5	8,1	66,2
NI	89.276	67,6	59,2	57,0	28,8	86,3	12,0	74,8
NW	191.039	68,6	60,0	57,9	33,0	87,0	7,0	73,6
RP	47.276	66,9	51,7	56,7	34,1	83,9	14,2	63,6
SL	8.845	64,2	69,9	56,0	25,4	90,6	4,7	44,8
SN	38.152	75,2	56,4	71,9	31,8	87,2	11,8	58,5
ST	19.089	79,0	74,6	77,8	18,0	88,4	7,4	67,8
SH	28.994	67,4	55,3	53,9	37,3	87,8	7,4	65,2
TH	23.326	76,3	61,6	75,0	27,3	84,1	11,2	64,1

* Ohne Lehrkräfte an Vorklassen, Schulkindergärten, Freien Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15, eigene Berechnungen

Tab. D4-3A: Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen des Grundschulbereichs 2001 und 2011 sowie des Sekundarbereichs* 2000 und 2012 nach Geschlecht, Altersgruppen und Dienstalter

Geschlecht/ Alter/ Dienstalter	Sekundarschulen				Grundschulen			
	PISA 2000		PISA 2012		IGLU 2001		IGLU 2011	
	Anzahl ¹⁾	in % ²⁾	Anzahl ¹⁾	in % ²⁾	Anzahl ¹⁾	in % ²⁾	Anzahl ¹⁾	in % ²⁾
Geschlecht								
Weiblich	(41)	13,5	55	30,8	119	51,2	116	68,6
Männlich	157	86,5	138	69,2	112	48,8	69	31,4
Alter von ... bis unter ... Jahre								
30–40 Jahre	(8)	0,9	–	–	(10)	6,4	•	•
40–50 Jahre	(42)	18,2	(26)	12,3	52	19,7	•	•
50–60 Jahre	109	66,4	123	69,0	121	50,5	•	•
≥ 60 Jahre	(39)	14,5	(43)	18,7	(43)	23,4	•	•
Zeit als Schulleiter an der jetzigen Schule von ... bis unter ... Jahre								
< 5 Jahre	(45)	19,6	77	38,0	51	23,7	•	•
5–10 Jahre	69	37,0	63	29,0	(46)	25,1	•	•
10–15 Jahre	(45)	29,3	(34)	18,7	74	27,3	•	•
15–20 Jahre	(15)	7,5	(6)	2,4	(22)	12,0	•	•
≥ 20 Jahre	(19)	6,6	(16)	11,9	(24)	11,8	•	•

* Schulleiterinnen und Schulleiter der in PISA erfassten Hauptschulen, Realschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Förderschulen und beruflichen Schulen.

1) Ungewichtete Fallzahl.

2) Gewichtete Anteile.

Quelle: PISA I 2000 und 2012, IGLU 2001 und 2011, eigene Berechnungen

Tab. D5-1A: Wöchentlicher Zeitaufwand für inner- und außerschulische Bildungsaktivitäten bei 10- bis unter 18-jährigen Schülerinnen und Schülern nach Art der Aktivität (in Stunden und Minuten)

Aktivitäten	Alle Schülerinnen und Schüler		Davon ausübende Schülerinnen und Schüler	
	Anzahl	Mittelwert (in Stunden und Minuten)	in %	Mittelwert (in Stunden und Minuten)
Unterricht	1.932	23:17	99,6	23:17
Sonstige Angebote innerhalb und außerhalb der Schule	1.614	4:48	85,6	5:36
Davon außerunterrichtliche Aktivitäten nach Arten¹⁾				
Arbeitsgemeinschaften der Schule	692	0:50	35,7	2:21
Angebote außerhalb der Schule und sonstige Angebote in Vereinen, Gemeinschaften o. Ä.	1.519	3:58	80,3	4:56
Sport	1.150	2:17	60,3	3:48
Sprachförderung in Deutsch oder einer anderen Sprache, Nachhilfe/Förderkurse (ohne Sprachförderung)	324	0:20	16,7	1:58
Singen, Musikinstrument spielen	618	0:43	31,9	2:14
Malen, Zeichnen, Drucken, Werken, Nähen, Töpfern, Goldschmieden u. Ä.	124	0:09	6,4	2:25
Tanzen, Theater spielen	303	0:21	15,6	2:11
Schreiben/Dichten, Filmen/Fotografieren, Literaturkreis u. Ä.	(92)	(0:07)	(4,7)	(2:23)

1) Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zeitverwendungserhebung 2012/13

Tab. D5-2A: Engagementquote der 14- bis unter 20-Jährigen 2014 nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Alters- und Ländergruppen (in %)

Personengruppe	Insgesamt	Engagementquote
	Anzahl	in %
Insgesamt	1.854	52,3
Geschlecht		
Männlich	989	52,2
Weiblich	865	52,4
Altersgruppe		
14 bis 15 Jahre	616	52,7
16 bis 17 Jahre	649	54,8
18 bis 19 Jahre	589	49,2
Migrationshintergrund		
Ohne Migrationshintergrund	1.280	56,2
2. Generation mit einseitigem Migrationshintergrund	185	54,2
2. und 1. Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund	254	41,2
Ländergruppe		
Westdeutschland	1.416	52,4
Ostdeutschland	438	51,4

Quelle: DZA, Freiwilligensurvey 2014, Sonderauswertungen durch das DZA

Tab. D5-3A: Engagementquote der 14- bis unter 20-jährigen Schülerinnen und Schüler 2014 nach besuchter Schulart (in %)

Schulart	Engagementquote	
	in %	Anzahl (ungewichtet)
Schularten insgesamt	55,9	1.264
Davon		
Hauptschule	37,9	80
Realschule	44,7	297
Gymnasium ¹⁾	64,8	667
Integrierte Gesamtschule ¹⁾	60,8	115
Abitur nach der 13. Klasse ¹⁾	66,6	208
Abitur nach der 12. Klasse ¹⁾	64,6	525
Sekundarschule/Mittelschule	(43,9)	(27)
Förderschule	(38,3)	(18)
Sonstige Schularten	46,3	60

1) Alle Schülerinnen und Schüler, die angegeben haben, ein Gymnasium oder eine Integrierte Gesamtschule zu besuchen, wurden gefragt, ob sie das Abitur nach 13 oder 12 Schuljahren anstreben.

Quelle: DZA, Freiwilligensurvey 2014, Sonderauswertungen durch das DZA

Tab. D5-4A: Freiwilliges Engagement der 14- bis unter 20-Jährigen 1999, 2004, 2009 und 2014 nach ausgewählten Tätigkeitsbereichen (in %)

Engagementbereich ¹⁾	1999	2004	2009	2014
	in %			
Sport/Bewegung	15,1	14,7	11,8	26,0
Schule/Kindergarten	7,8	10,2	9,6	14,6
Kirche/Religion ²⁾	5,8	7,5	8,9	12,6
Kultur/Musik	5,9	5,0	4,3	9,7
Unfall/Rettungsdienst/Feuerwehr	4,0	4,6	3,7	6,0
Freizeit/Geselligkeit	6,0	4,1	2,8	4,8
Jugendarbeit/Erwachsenenbildung	1,5	2,8	2,5	4,1
Sozialer Bereich	1,8	1,8	2,2	5,1
Umwelt/Natur- und Tierschutz	2,1	1,9	1,5	3,4
Politik	1,7	1,1	1,5	2,0
Gesundheitsbereich	0,6	0,3	0,7	3,1
Sonstige bürgerschaftliche Aktivität	0,5	1,1	0,7	0,7
Justiz/Kriminalität	0,4	0,0	0,2	0,0
Berufliche Interessenvertretung	0,6	0,1	0,1	0,2

1) Die Engagementbereiche entsprechen den Kategorien des Freiwilligensurveys.

2) 1999–2009: Der Anstieg im Bereich Kirche/religiöse Vereinigung ist auf Umkodierung einiger unplausibler Angaben zurückzuführen.

Quelle: TNS, Freiwilligensurvey 1999, 2004, 2009, Sonderauswertungen durch TNS Infratest, eigene Berechnungen; DZA, Freiwilligensurvey 2014, Sonderauswertungen durch das DZA

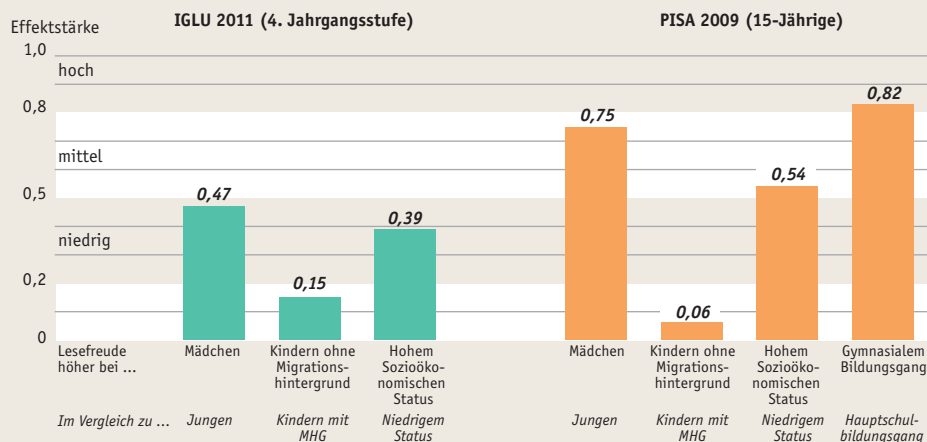
Tab. D5-5A: Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Bundesfreiwilligendienst (BFD) 2011 bis 2015 nach Altersgruppen, Geschlecht und Ländern

Personengruppe	Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Bundesfreiwilligendienst (BFD)									
	2011 ¹⁾		2012 ¹⁾		2013 ¹⁾		2014 ¹⁾		2015 ¹⁾	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Insgesamt	15.687	100	34.365	100	40.360	100	42.342	100	37.099	100
Altersgruppe										
Unter 27 Jahre	12.466	79,5	21.429	62,4	23.640	58,6	25.110	59,3	25.687	69,2
27 bis unter 51 Jahre	1.883	12,0	6.292	18,3	7.843	19,4	8.263	19,5	6.058	16,3
51 bis unter 66 Jahre	1.122	7,2	5.763	16,8	8.005	19,8	8.297	19,6	4.981	13,4
66 Jahre und älter	217	1,4	881	2,6	871	2,2	672	1,6	374	1,0
Davon unter 27-Jährige nach Geschlecht										
Männlich	7.159	57,4	11.682	54,5	11.849	50,1	11.860	47,2	11.581	45,1
Weiblich	5.307	42,6	9.747	45,5	11.791	49,9	13.250	52,8	14.106	54,9
Davon unter 27-Jährige nach Ländern										
Deutschland	12.466	100	21.429	100	23.640	100	25.110	100	25.687	100
Westdeutschland	10.778	86,5	18.414	85,9	20.765	87,8	22.224	88,5	22.490	87,6
Ostdeutschland	1.689	13,5	3.016	14,1	2.874	12,2	2.886	11,5	3.196	12,4
Baden-Württemberg	1.689	13,5	3.179	14,8	3.918	16,6	4.265	17,0	4.099	16,0
Bayern	1.407	11,3	2.554	11,9	2.724	11,5	2.745	10,9	2.865	11,2
Berlin	327	2,6	580	2,7	615	2,6	630	2,5	650	2,5
Brandenburg	169	1,4	345	1,6	354	1,5	321	1,3	372	1,4
Bremen	112	0,9	182	0,8	247	1,0	255	1,0	266	1,0
Hamburg	394	3,2	707	3,3	712	3,0	700	2,8	704	2,7
Hessen	756	6,1	1.257	5,9	1.410	6,0	1.513	6,0	1.478	5,8
Mecklenburg-Vorpommern	171	1,4	349	1,6	380	1,6	407	1,6	406	1,6
Niedersachsen	1.595	12,8	2.418	11,3	2.749	11,6	2.897	11,5	3.237	12,6
Nordrhein-Westfalen	3.665	29,4	6.025	28,1	6.767	28,6	7.539	30,0	7.512	29,2
Rheinland-Pfalz	409	3,3	875	4,1	909	3,8	907	3,6	926	3,6
Saarland	157	1,3	274	1,3	299	1,3	317	1,3	309	1,2
Sachsen	569	4,6	945	4,4	841	3,6	874	3,5	974	3,8
Sachsen-Anhalt	245	2,0	409	1,9	333	1,4	267	1,1	345	1,3
Schleswig-Holstein	596	4,8	944	4,4	1.032	4,4	1.084	4,3	1.094	4,3
Thüringen	208	1,7	388	1,8	351	1,5	387	1,5	449	1,7

1) Für die Jahre 2012 bis 2015 sind die Jahresdurchschnittswerte der Freiwilligen angegeben; für das Jahr 2011 sind die Durchschnittswerte der Freiwilligen im Zeitraum Juli bis Dezember angegeben.

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben

Abb. D6-3A: Unterschiede in der berichteten Lesefreude zwischen verschiedenen Schülergruppen bei Viertklässlerinnen und Viertklässlern 2011 (IGLU) und 15-Jährigen 2009 (PISA) in Effektstärken*



Lesebeispiel: 15-jährige Mädchen berichten höhere Lesefreude (mittlerer Effekt) im Vergleich zu 15-jährigen Jungen.

* Die Effektstärke ist ein standardisiertes Maß zur Bestimmung der Größe von Merkmalsunterschieden zwischen zwei Vergleichsgruppen. Sie wird berechnet, indem die Differenz der Mittelwerte der Gruppen durch die gemeinsame Standardabweichung dividiert wird. Ab 0,2 wird von einem kleinen Effekt, ab 0,5 von einem mittleren und ab 0,8 von einem hohen Effekt gesprochen.

Quelle: PISA 2009, IGLU 2011, eigene Berechnungen

Tab. D6-1A: Mittlere Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im Zeitverlauf (in Kompetenzpunkten)*

Erhebungs-zeitpunkt	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften	
	Mittelwert (Standardfehler)					
	in Kompetenzpunkten					
	PISA					
2000	484	(2,5)	(490)	(2,5)	487	(2,4)
2003	491	(3,4)	503	(2,4)	502	(3,6)
2006	495	(4,4)	504	(3,9)	516	(3,8)
2009	497	(2,7)	513	(2,9)	520	(2,8)
2012	508	(2,8)	514	(2,9)	524	(3,0)
	IGLU		TIMSS			
2001	539	(1,9)	X	X	X	X
2006	548	(2,2)	X	X	X	X
2007	X	X	525	(2,3)	528	(2,4)
2011	541	(2,2)	528	(2,2)	528	(2,9)

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

Quellen: Bos et al. (TIMSS, 2012), S. 100, S. 149; Bos et al. (IGLU, 2012), S. 101; Klieme et al. (2010), S. 60, S. 163, S. 184; Prenzel et al. (2008), S. 7, S. 10, S. 12; Prenzel et al. (2004), S. 61, S. 89, S. 106; Prenzel et al. (2013), S. 85, S. 206, S. 235; Stanat et al. (2002), S. 9

Tab. D6-2A: Lesekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler 2001 und 2011 sowie der 15-Jährigen 2000 und 2012 nach sozioökonomischem Status* (in Kompetenzpunkten)

Sozio- ökono- mischer Status	IGLU 2001/PISA 2000			IGLU 2011/PISA 2012			Differenz
	Anzahl	Mittelwert (Standardfehler)	Standard- abweichung (Standardfehler)	Anzahl	Mittelwert (Standardfehler)	Standard- abweichung (Standardfehler)	IGLU 2001–2011 bzw. PISA 2012–2000
	in Kompetenzpunkten						
	Grundschulen (IGLU)						
Zusammen	7.633	539 (1,89)	67 (1,02)	4.000	541 (2,25)	66 (1,39)	2
Niedrig	1.092	519 (3,02)	67 (2,33)	705	520 (2,85)	60 (2,50)	1
Mittel	2.656	548 (1,86)	61 (1,48)	1.463	546 (2,43)	63 (1,62)	–3
Hoch	1.219	576 (2,14)	56 (1,97)	721	584 (2,84)	58 (1,83)	8
Sekundarschulen (PISA)							
Zusammen	5.061	484 (2,47)	111 (1,88)	5.001	508 (2,82)	91 (1,70)	24
Niedrig	1.064	424 (5,63)	112 (4,69)	979	468 (4,79)	88 (2,91)	44
Mittel	2.608	492 (2,87)	97 (3,09)	2.048	518 (3,18)	84 (2,12)	26
Hoch	1.251	542 (3,53)	96 (3,25)	1.007	563 (3,82)	77 (2,38)	21

* Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Gegenübergestellt werden die 25 % der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Indexwerten (Hoch), diejenigen 50 % mit mittleren (Mittel) und jene 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig). Die Gesamtzahl (Zusammen) entspricht nicht der Summe dieser HISEI-Quartile, da zusätzlich Schülerinnen und Schüler ohne gültige HISEI-Angabe einbezogen werden.

Quelle: IGLU 2001 und 2011, PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen

Tab. D6-3A: 15-Jährige mit Leseleistungen unter Kompetenzstufe II oder über Kompetenzstufe VI in den Jahren 2000 bis 2012 (in %)

Kompetenzstufe	2000	2003	2006	2009	2012	Differenz 2000–2012
	in % (Standardfehler)					in Prozentpunkten
Unter II	22,6 (1,0)	22,3 (1,2)	20,0 (1,5)	18,5 (1,1)	14,5 (0,9)	–8,1 (1,8)
Über VI	8,8 (0,5)	9,6 (0,6)	9,9 (0,7)	7,6 (0,6)	8,9 (0,7)	+ 0,1 (1,6)

Quelle: OECD, PISA 2012 Database, Tabelle I.4.1b (<http://dx.doi.org/10.1787/888932935705>)

Tab. D6-4A: Streuung der Lesekompetenz* 15-Jähriger 2000 und 2012 nach Bildungsgängen (in Kompetenzpunkten)

Bildungsgang	5. Perzentil	25. Perzentil	50. Perzentil	75. Perzentil	95. Perzentil
	Kompetenzwert (Standardfehler)				
	in Kompetenzpunkten				
PISA 2000					
Hauptschulbildungsgang	266 (12)	339 (6)	395 (5)	451 (5)	522 (6)
Realschulbildungsgang	371 (8)	448 (4)	496 (4)	543 (5)	612 (6)
Gymnasialbildungsgang	471 (6)	538 (4)	583 (3)	628 (3)	688 (5)
Integrierte Form	317 (8)	400 (8)	461 (9)	519 (8)	601 (18)
Sonstige ¹⁾	151 (37)	238 (26)	411 (64)	497 (23)	555 (18)
PISA 2012					
Hauptschulbildungsgang	304 (10)	369 (9)	420 (9)	465 (9)	529 (19)
Realschulbildungsgang	400 (5)	463 (4)	509 (4)	551 (4)	613 (6)
Gymnasialbildungsgang	479 (4)	539 (3)	580 (3)	618 (3)	676 (4)
Integrierte Form	334 (7)	412 (6)	463 (5)	511 (5)	578 (9)
Sonstige ¹⁾	257 (39)	334 (18)	388 (20)	452 (21)	529 (22)

* Betrachtet wird die Leistungsverteilung der Schülerinnen und Schüler anhand sogenannter Perzentile, d. h. der Kompetenzwerte, unterhalb derer ein bestimmter Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler liegt. Das 5. Perzentil ist zum Beispiel jenes Kompetenzniveau, unter dem 5 % der Schülerinnen und Schüler abscheiden.
1) Förderschulen und Berufsschulen.

Quelle: PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen

Tab. D6-5A: Lesekompetenz 15-Jähriger 2000 und 2012 nach Bildungsgang (in Kompetenzpunkten)

Bildungsgang	PISA 2000			PISA 2012			Differenz
	Anzahl	Mittelwert (Standardfehler)	Standard- abweichung (Standardfehler)	Anzahl	Mittelwert (Standardfehler)	Standard- abweichung (Standardfehler)	2012–2000
	in Kompetenzpunkten						
Hauptschulbildungsgang	1.090	395 (4,63)	79 (2,98)	570	417 (8,04)	69 (3,01)	22
Realschulbildungsgang	1.594	495 (3,44)	72 (1,86)	1.346	507 (3,66)	65 (1,73)	12
Gymnasialbildungsgang	1.733	582 (2,36)	66 (1,40)	1.846	578 (2,19)	60 (1,18)	–4
Integrierte Form	483	460 (7,57)	87 (4,19)	1.001	460 (4,88)	74 (2,14)	0
Sonstige ¹⁾	173	372 (23,22)	141 (10,04)	238	392 (16,55)	85 (7,31)	20

1) Förderschulen und Berufsschulen.

Quelle: PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen

Tab. D6-6A: Regression* von Lesekompetenz auf Lesefreude** und soziodemografische Merkmale der Schülerinnen und Schüler 2009 und 2011

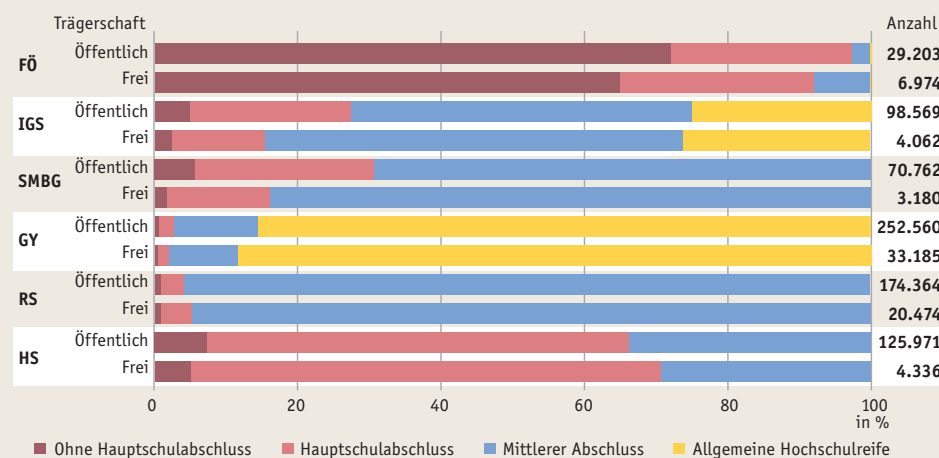
Prädiktoren	IGLU 2011		PISA 2009	
	Regressionskoeffizient <i>b</i> (Standardfehler)			
	in Kompetenzpunkten			
Lesefreude (z-standardisiert)	15,02	(1,73)	25,56	(1,37)
Geschlecht (1 = weiblich)	0,37	(1,51)	16,28	(2,36)
Sozioökonomischer Status (z-standardisiert)	21,61	(1,58)	10,15	(1,37)
Migrationshintergrund (1 = mit)	-7,21	(1,68)	-25,73	(3,14)
Bildungsgang (1 = Gymnasialbildungsgang)	X	X	80,88	(3,36)
R ² (Standardfehler)	0,21	(0,02)	0,46	(0,02)

* Signifikante Koeffizienten sind fett gedruckt. Die Regressionskoeffizienten sind unstandardisiert.

** Vgl. Anmerkungen zu Tab. D6-8web.

Quelle: IGLU 2011, PISA 2009, eigene Berechnungen

Abb. D7-3A: Absolventenstruktur der Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft 2014 nach ausgewählten Schularten (in %)



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

Tab. D7-1A: Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006 bis 2014 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*

Abschlussart	2006		2008		2010		2012		2014	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Ohne Hauptschulabschluss	76.249	8,0	64.880	7,4	53.041	6,5	47.584	6,0	46.921	5,8
Einschließlich beruflicher Schulen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mit Hauptschulabschluss	237.495	22,7	204.241	23,5	173.848	21,4	152.835	19,2	142.169	17,6
Einschließlich beruflicher Schulen	276.646	26,5	238.560	26,9	208.416	25,2	184.578	23,0	172.624	21,2
Mit mittlerem Abschluss	394.925	38,3	371.628	41,9	349.137	42,6	354.762	44,7	373.777	45,9
Einschließlich beruflicher Schulen	478.524	46,2	462.078	50,6	444.118	52,9	439.221	54,9	461.437	56,2
Mit Fachhochschulreife ¹⁾	14.256	1,5	14.057	1,4	13.295	1,4	1.400	0,2	734	0,1
Einschließlich beruflicher Schulen	129.638	13,4	131.541	13,5	142.409	15,2	110.491	12,5	102.419	11,8
Mit allgemeiner Hochschulreife ²⁾	244.018	25,3	266.250	27,2	267.850	28,8	304.765	37,0	280.162	34,7
Einschließlich beruflicher Schulen	285.629	29,6	310.195	31,7	315.913	33,9	356.611	43,1	332.707	41,0
Insgesamt*	966.943	95,7	921.056	101,5	857.171	100,8	861.346	107,0	843.763	104,1
Einschließlich beruflicher Schulen	1.170.437	115,8	1.142.374	122,6	1.110.856	127,2	1.090.901	133,4	1.069.187	130,3

* 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.

2) Im Abgangsjahr 2008 weist Mecklenburg-Vorpommern und im Jahr 2010 Hamburg doppelte Abiturientenjahrgänge auf. Im Jahr 2012 kommt es in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Bremen zu einem doppelten Abiturjahrgang. Hessen weist 2012, 2013 und 2014 verstärkte Abiturjahrgänge auf.

Quelle: Sekretariat der KMK (2015), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005 bis 2014

Tab. D7-2A: Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss von allgemeinbildenden Schulen 2006, 2010 und 2014 sowie Anteil aus Förderschulen 2014 nach Ländern

Land	Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss							
	2006		2010		2014		Darunter aus Förderschulen	
	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ¹⁾	Anzahl	in % ²⁾
D	76.249	8,0	53.041	6,5	46.921	5,8	25.537	54,4
BW	8.372	6,3	6.240	5,2	5.868	5,0	3.682	62,7
BY	10.463	7,3	7.579	5,6	5.892	4,5	2.845	48,3
BE	3.363	9,7	2.730	10,5	2.430	9,2	666	27,4
BB	3.555	11,7	1.629	9,8	1.462	7,7	975	66,7
HB	580	8,9	415	6,7	448	7,3	166	37,1
HH	1.802	11,3	1.224	8,3	755	4,9	414	54,8
HE	5.435	8,2	3.863	6,2	3.031	4,9	1.777	58,6
MV	2.768	12,6	1.434	13,8	961	8,4	569	59,2
NI	7.749	8,2	5.218	5,9	4.245	4,9	2.430	57,2
NW	14.383	6,8	11.925	6,0	11.692	6,2	6.483	55,4
RP	3.613	7,4	2.565	5,8	2.357	5,6	1.375	58,3
SL	889	7,4	566	5,4	463	4,9	271	58,5
SN	4.316	9,0	2.341	9,5	2.348	8,3	1.509	64,3
ST	3.486	11,8	1.844	12,6	1.528	9,7	1.002	65,6
SH	3.164	9,6	2.202	7,1	2.323	7,6	878	37,8
TH	2.311	8,5	1.266	8,6	1.118	7,2	495	44,3

1) Die Abgänger-/Absolventenzahl wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren).

2) Bezogen auf alle Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss 2014.

Quelle: Sekretariat der KMK (2015), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005 bis 2014

Tab. D7-3A: Absolventenstruktur an ausgewählten Schularten 2014 nach Abschlussarten und Trägerschaft

Schulart	Abschlussart	Insgesamt		Davon Schulen in ...			
				Freier Trägerschaft		Öffentlicher Trägerschaft	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Hauptschulen	Ohne Hauptschulabschluss	9.425	7,2	218	5,0	9.207	7,3
	Hauptschulabschluss	76.918	59,0	2.848	65,7	74.070	58,8
	Mittlerer Abschluss	43.964	33,7	1.270	29,3	42.694	33,9
Realschulen	Ohne Hauptschulabschluss	1.636	0,8	156	0,8	1.480	0,8
	Hauptschulabschluss	6.741	3,5	907	4,4	5.834	3,3
	Mittlerer Abschluss	186.461	95,7	19.411	94,8	167.050	95,8
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Ohne Hauptschulabschluss	4.040	5,5	51	1,6	3.989	5,6
	Hauptschulabschluss	18.081	24,5	457	14,4	17.624	24,9
	Mittlerer Abschluss	51.821	70,1	2.672	84,0	49.149	69,5
Gymnasien	Ohne Hauptschulabschluss	1.275	0,4	125	0,4	1.150	0,5
	Hauptschulabschluss	5.916	2,1	520	1,6	5.396	2,1
	Mittlerer Abschluss	32.956	11,5	3.142	9,5	29.814	11,8
	Fachhochschulreife	1	0,0	–	–	1	0,0
	Allgemeine Hochschulreife	245.597	85,9	29.398	88,6	216.199	85,6
Integrierte Gesamtschulen	Ohne Hauptschulabschluss	4.821	4,7	95	2,3	4.726	4,8
	Hauptschulabschluss	22.796	22,2	527	13,0	22.269	22,6
	Mittlerer Abschluss	49.156	47,9	2.378	58,5	46.778	47,5
	Fachhochschulreife	–	–	–	–	–	–
	Allgemeine Hochschulreife	25.858	25,2	1.062	26,1	24.796	25,2
Freie Waldorfschulen	Ohne Hauptschulabschluss	215	3,7	215	3,7	X	X
	Hauptschulabschluss	407	7,0	407	7,0	X	X
	Mittlerer Abschluss	1.935	33,2	1.935	33,2	X	X
	Fachhochschulreife	288	4,9	288	4,9	X	X
	Allgemeine Hochschulreife	2.979	51,2	2.979	51,2	X	X
Förderschulen	Ohne Hauptschulabschluss	25.538	70,6	4.526	64,9	21.012	72,0
	Hauptschulabschluss	9.300	25,7	1.892	27,1	7.408	25,4
	Mittlerer Abschluss	1.286	3,6	548	7,9	738	2,5
	Fachhochschulreife	–	–	–	–	–	–
	Allgemeine Hochschulreife	53	0,1	8	0,1	45	0,2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15, eigene Berechnungen

Tab. D7-4A: Absolventinnen und Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife 2006 und 2014 nach allgemeinbildenden Schularten und Ländern

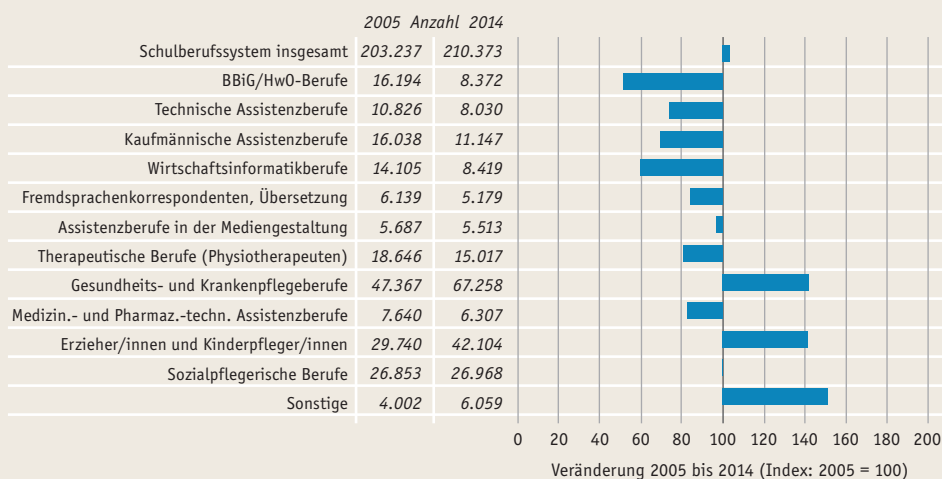
Land	Insgesamt mit all-gemeiner Hochschul-reife	Davon							
		Gymnasien	Darunter		Schularten mit 3 Bildungs-gängen (G9)	Darunter		Förder-schulen	Sonstige ¹⁾
			Gymnasien (G8)	Gymnasien (G9)		Integrierte Gesamt-schulen	Freie Waldorf-schulen		
	Anzahl	in %							
2006									
D	244.010	88,6	•	•	8,6	7,6	1,0	0,0	2,7
BW	28.827	94,9	•	•	3,1	0,5	2,6	0,1	1,9
BY	28.323	97,6	•	•	0,7	0,0	0,7	–	1,7
BE	13.041	73,2	•	•	20,7	19,8	0,9	0,1	6,1
BB	10.820	78,8	•	•	18,7	18,5	0,2	0,1	2,4
HB	2.389	93,5	•	•	1,7	–	1,7	–	4,8
HH	5.465	79,1	•	•	17,2	15,0	2,2	–	3,7
HE	17.005	90,3	•	•	5,9	4,5	1,4	0,1	3,8
MV	6.129	95,4	•	•	3,3	3,1	0,3	–	1,2
NI	20.279	92,4	•	•	5,7	5,2	0,5	–	1,9
NW	59.490	80,0	•	•	16,1	15,3	0,9	0,0	3,9
RP	11.522	91,6	•	•	6,9	6,3	0,6	–	1,5
SL	2.917	91,1	•	•	7,3	6,1	1,3	–	1,6
SN	14.139	97,3	•	•	0,3	–	0,3	–	2,4
ST	7.799	97,1	•	•	1,7	1,5	0,2	–	1,2
SH	6.996	86,6	•	•	12,6	10,6	2,0	–	0,9
TH	8.877	96,4	•	•	2,3	2,0	0,3	–	1,3
2014									
D	280.490	87,6	71,7	15,9	10,3	9,2	1,1	0,0	2,1
BW	33.531	95,3	95,3	X	3,2	0,7	2,5	0,0	1,5
BY ²⁾	37.596	98,0	98,0	X	0,8	–	0,8	–	1,2
BE	12.336	71,2	71,2	X	23,6	22,4	1,2	0,1	5,1
BB	6.495	83,4	83,4	X	14,5	13,8	0,7	0,0	2,1
HB	2.786	94,6	94,6	X	1,7	0,0	1,7	–	3,7
HH	8.514	64,5	64,5	X	32,5	30,7	1,7	–	3,0
HE ³⁾	26.004	93,1	•	93,1	4,4	3,5	0,9	0,0	2,5
MV	3.681	91,4	91,4	X	6,7	5,5	1,1	–	2,0
NI	26.745	91,0	90,0	1,1	7,7	6,8	0,9	–	1,2
NW	79.141	79,7	79,1	0,6	17,4	16,8	0,7	0,0	2,8
RP	13.626	90,3	0,0	90,3	8,8	8,2	0,6	–	0,9
SL	3.212	86,7	86,7	X	12,4	11,1	1,4	–	0,8
SN	8.201	95,8	95,8	X	0,7	–	0,7	–	3,6
ST	4.256	96,7	96,7	X	1,6	1,3	0,3	–	1,7
SH	9.367	82,1	3,8	78,3	17,2	15,3	2,0	–	0,7
TH	4.999	94,6	94,6	X	4,0	3,4	0,6	–	1,3

1) Abendgymnasien, Kollegs, Externe.

2) Vorjahresdaten bei den Gymnasien und Abendrealschulen.

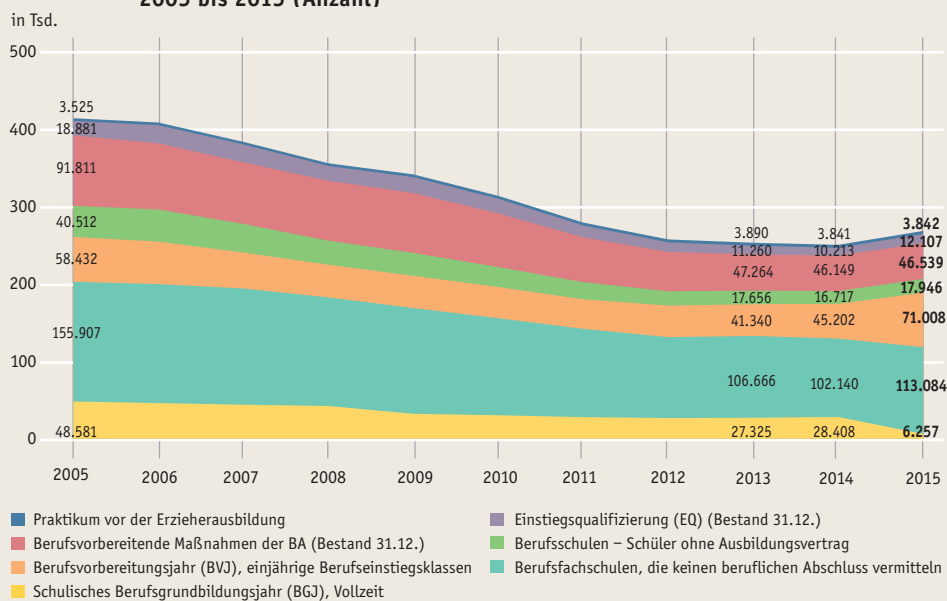
3) 2012, 2013 und 2014 verstärkte Abiturientenjahrgänge in Hessen. G8-Absolventinnen und -Absolventen sind bei G9-Gymnasien enthalten.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15, eigene Berechnungen

Abb. E1-4A: Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr des Schulberufssystems 2005 und 2014 nach Berufsgruppen*

* 2005: Ohne Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; inkl. Motopädin/Motopäde, Erzieher/in, Erziehungshelfer/in, Fachlehrer/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Altenpflegehelfer/in, Familienpfleger/in, Dorfhelfer/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in, Heilerziehungspflegehelfer/in an Fachschulen und Erzieher/in an Fachakademien.

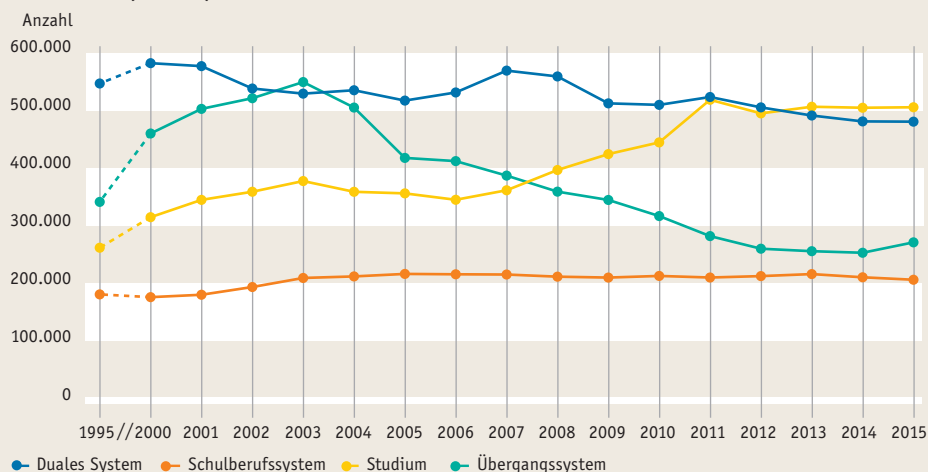
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Abb. E1-5A: Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems 2005 bis 2015 (Anzahl)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden

→ Tab. E1-1A

Abb. E1-6A: Neuzugänge zu allen Sektoren beruflicher Erstausbildung 1995 bis 2015*
(Anzahl)

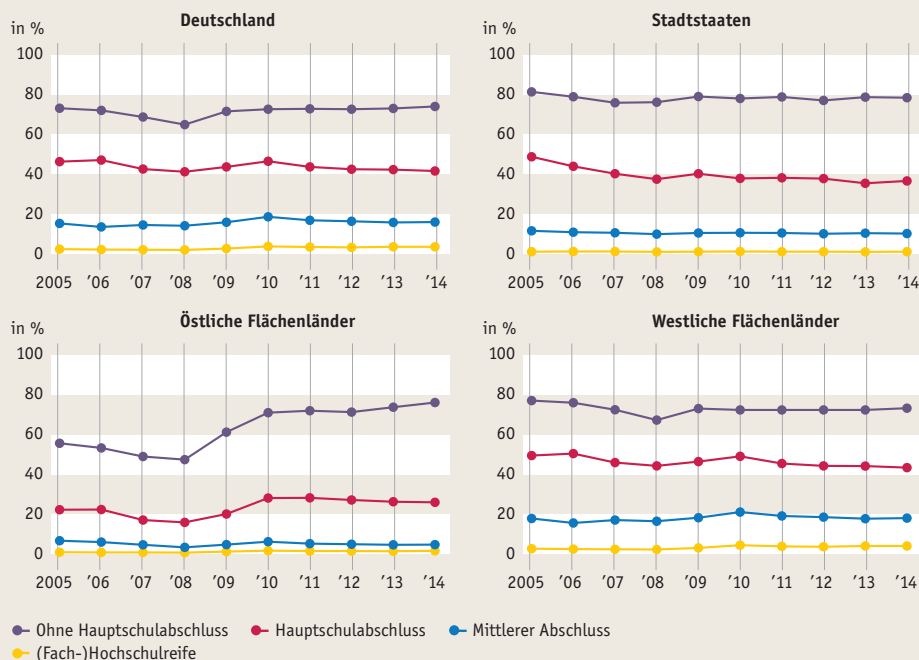


* Werte zwischen 1995 und 2000 wurden interpoliert. Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**; 2015: vorläufiges Ergebnis.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden

→ **Tab. E1-2A**

Abb. E1-7A: Anteil der Neuzugänge, die das Übergangssystem besuchen 2005 bis 2014
nach Ländergruppen und schulischer Vorbildung (in %)



* Vgl. Methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-1A**.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden

Tab. E1-1A: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2005 bis 2015 (Anzahl)*

Gegenstand der Nachweisung	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	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	•
Studienanfängerinnen und -anfänger	366.242	355.472	373.510	400.600	428.000	447.890	522.306	498.636	510.672	504.882	505.736
Duales System ¹⁾ insgesamt	517.342	531.471	569.460	559.324	512.518	509.900	523.577	505.523	491.380	481.136	480.674
Darunter: Kooperatives Berufsgrundbildungsjahr	35.488	32.874	33.504	32.605	21.307	20.860	21.396	21.323	19.844	19.589	19.489
Schulberufssystem insgesamt	215.873	215.223	214.829	211.089	209.524	212.363	209.617	212.079	215.602	210.032	205.735
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	12.698
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	13.681
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	65.111
Schulen des Gesundheitswesens ²⁾	51.911	54.207	54.917	54.477	58.833	61.269	60.813	62.373	64.278	66.509	65.345
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	34.200
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	3.336
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	11.365
Übergangssystem insgesamt	417.649	412.083	386.864	358.969	344.515	316.494	281.662	259.727	255.401	252.670	270.783
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	48.581	46.446	44.337	42.688	32.473	30.620	28.144	26.938	27.325	28.408	6.257
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	113.084
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/Einjährige Berufseinstiegsklassen	58.432	55.339	46.841	42.571	41.973	40.661	38.479	41.061	41.340	45.202	71.008
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	40.512	41.863	37.287	31.322	29.843	25.994	22.377	18.674	17.656	16.717	17.946
Praktikum vor der Erzieherausbildung	3.525	3.561	3.391	3.531	3.724	3.854	3.821	3.835	3.890	3.841	3.842
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	46.539
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	12.107
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	24.221
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	9.347
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	966.539

* Aufgrund von Rundungen kann es zu Abweichungen bei der Summenbildung kommen; Statistiken zu berufsvorbereitenden Maßnahmen und Einstiegsqualifizierung der Bundesagentur für Arbeit (BA) weisen keine vergleichbaren Neuzugänge aus – näherungsweise wurde der Bestand zum 31. 12. verwendet.

1) 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 (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden

Tab. E1-2A: Bevölkerung im besonders ausbildungsrelevanten Alter von 15 bis 24 Jahren 2003, 2008, 2013 und 2014 nach Ländern*

Land	2003	2008	2013	2014	2003	2008	2013	2014
	in Tausend				Index (2003 = 100 %)			
Deutschland	9.622	9.379	8.692	8.653	100	97,5	90,3	89,9
Flächenländer Ost	1.835	1.428	988	947	100	77,8	53,8	51,6
Flächenländer West	7.114	7.302	7.102	7.109	100	102,6	99,8	99,9
Stadtstaaten	672	649	603	597	100	96,6	89,7	88,8
Baden-Württemberg	1.246	1.269	1.253	1.257	100	101,8	100,5	100,8
Bayern	1.411	1.457	1.434	1.435	100	103,3	101,6	101,7
Berlin	408	381	342	335	100	93,3	83,9	82,2
Brandenburg	353	274	185	178	100	77,7	52,3	50,5
Bremen	75	77	76	75	100	102,9	101,3	101,1
Hamburg	190	192	185	186	100	101,3	97,7	98,2
Hessen	661	667	664	667	100	100,9	100,5	100,9
Mecklenburg-Vorpommern	253	193	129	122	100	76,2	50,9	48,3
Niedersachsen	893	913	881	885	100	102,2	98,7	99,0
Nordrhein-Westfalen	2.027	2.093	2.002	2.002	100	103,3	98,8	98,8
Rheinland-Pfalz	461	473	453	451	100	102,6	98,3	97,8
Saarland	117	117	107	105	100	99,6	91,0	89,8
Sachsen	567	451	323	312	100	79,5	57,0	55,0
Sachsen-Anhalt	336	261	178	170	100	77,8	53,1	50,6
Schleswig-Holstein	298	314	308	309	100	105,5	103,3	103,8
Thüringen	327	249	173	165	100	76,2	52,9	50,5

* Stichtag 31.12.; Daten ab 2013 sind Ergebnisse auf Grundlage des Zensus 2011, wodurch die Vergleichbarkeit mit früheren Jahren eingeschränkt ist.

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

Tab. E1-3A: Verteilung der Neuzugänge mit Studienberechtigung auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 und 2014 nach Ländern* (Anzahl und Veränderung in %)

Land	Duales System				Schulberufssystem			
	2005	2014	Veränderung		2005	2014	Veränderung	
	Anzahl		in %		Anzahl		in %	
Deutschland	91.906	100.841	8.935	9,7	39.155	46.740	7.585	19,4
Flächenländer Ost	11.926	8.491	-3.435	-28,8	6.973	6.053	-920	-13,2
Flächenländer West	70.218	80.410	10.192	14,5	28.197	34.627	6.430	22,8
Stadtstaaten	9.762	11.940	2.178	22,3	3.985	6.060	2.075	52,1
Baden-Württemberg	9.578	14.741	5.163	53,9	4.793	6.122	1.329	27,7
Bayern	8.474	11.674	3.200	37,8	4.456	5.593	1.137	25,5
Berlin	4.979	5.350	371	7,5	2.735	4.020	1.285	47,0
Brandenburg	2.414	1.583	-831	-34,4	1.242	1.039	-203	-16,3
Bremen	1.545	1.410	-135	-8,7	153	305	152	98,9
Hamburg	3.238	5.180	1.942	60,0	1.097	1.735	638	58,2
Hessen	8.144	6.498	-1.646	-20,2	2.193	3.120	927	42,3
Mecklenburg-Vorpommern	1.319	1.229	-90	-6,8	657	819	162	24,6
Niedersachsen	9.260	12.261	3.001	32,4	3.657	4.894	1.237	33,8
Nordrhein-Westfalen	29.030	26.196	-2.834	-9,8	10.492	10.627	135	1,3
Rheinland-Pfalz	2.586	3.977	1.391	53,8	1.252	2.230	978	78,1
Saarland	524	805	281	53,6	475	587	112	23,7
Sachsen	4.191	2.596	-1.595	-38,1	2.559	2.515	-44	-1,7
Sachsen-Anhalt	1.833	1.468	-365	-19,9	1.169	824	-345	-29,5
Schleswig-Holstein	2.622	4.258	1.636	62,4	879	1.454	575	65,4
Thüringen	2.169	1.615	-554	-25,5	1.346	856	-490	-36,4

* Vgl. Methodische Erläuterungen zu E1 und Anmerkungen zu Tab. E1-1A.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden

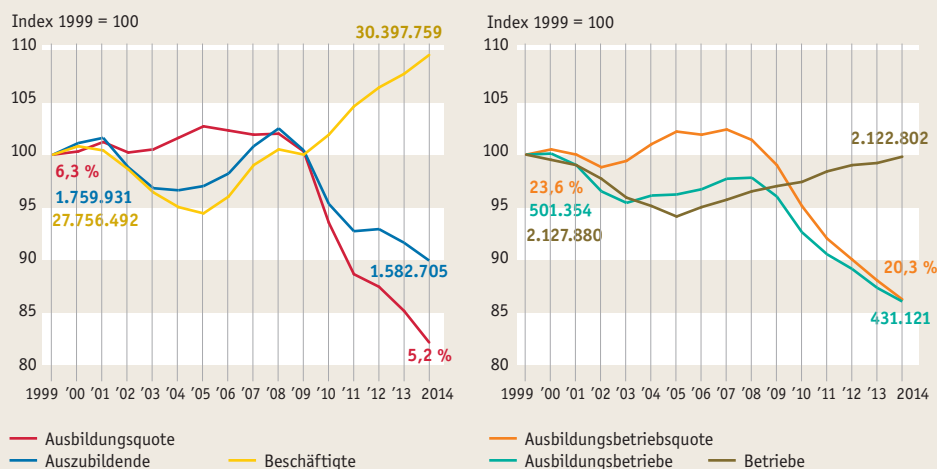
Tab. E1-4A: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2005 bis 2014 nach Ausbildungssektoren* und Staatsangehörigkeit

Jahr	Deutsche			Ausländer		
	Duales System	Schulberufs-system	Übergangs-system	Duales System	Schulberufs-system	Übergangs-system
	Anzahl					
2005	490.804	203.349	359.573	26.538	12.524	58.076
2006	504.123	202.652	354.105	27.348	12.571	57.978
2007	538.714	201.886	331.373	30.746	12.943	55.491
2008	526.494	197.604	304.997	32.830	13.485	53.972
2009	480.211	195.893	290.324	32.307	13.631	54.191
2010	476.151	197.517	266.113	33.749	14.846	50.381
2011	487.868	194.482	234.103	35.709	15.135	47.559
2012	469.831	196.308	215.022	35.692	15.771	44.705
2013	454.927	198.710	209.953	36.453	16.892	45.448
2014	443.562	191.731	202.600	37.575	18.302	50.071
Jahr	in %					
	Duales System	Schulberufs-system	Übergangs-system	Duales System	Schulberufs-system	Übergangs-system
	in %					
2005	46,6	19,3	34,1	27,3	12,9	59,8
2006	47,5	19,1	33,4	27,9	12,8	59,2
2007	50,3	18,8	30,9	31,0	13,1	55,9
2008	51,2	19,2	29,6	32,7	13,4	53,8
2009	49,7	20,3	30,0	32,3	13,6	54,1
2010	50,7	21,0	28,3	34,1	15,0	50,9
2011	53,2	21,2	25,5	36,3	15,4	48,3
2012	53,3	22,3	24,4	37,1	16,4	46,5
2013	52,7	23,0	24,3	36,9	17,1	46,0
2014	52,9	22,9	24,2	35,5	17,3	47,3

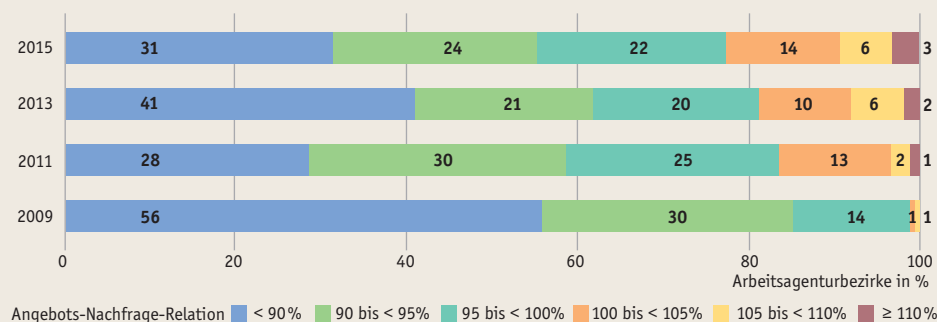
* Vgl. Methodische Erläuterungen zu E1 und Anmerkungen zu Tab. E1-1A.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamtenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmenden

Abb. E2-3A: Beschäftigte, Auszubildende und Ausbildungsquote sowie Betriebe, Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsbetriebsquote 1999 bis 2014 (Stichtag 31.12.) (Index, 1999 = 100)

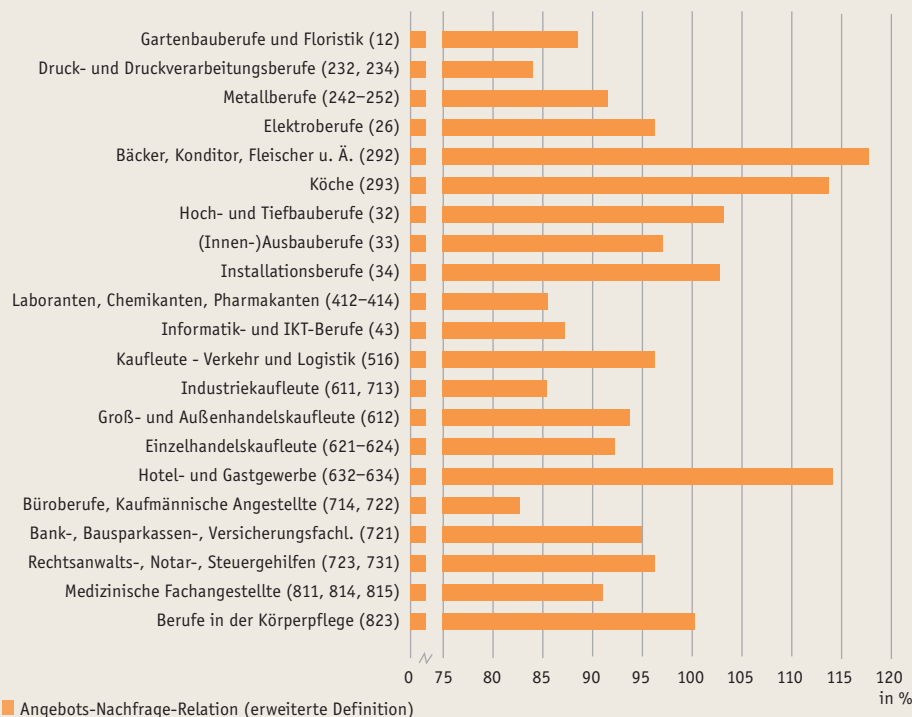


Quelle: Beschäftigten- und Betriebsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen

Abb. E2-4A: Ausbildungsstellensituation in Arbeitsagenturbezirken gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation (erweiterte Definition) 2009 bis 2015* (in %)

* Mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger (zkt). Durch eine Neuordnung der Arbeitsagenturbezirke 2013 ist ein Vergleich mit Daten bis 2012 nur eingeschränkt möglich. Ohne jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die Bundesagentur für Arbeit regional nicht zuzuordnen sind. Vgl. Methodische Erläuterungen zu E2.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. (Datenstand 27.01.2016), Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen

Abb. E2-5A: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) in der dualen Ausbildung 2015 nach ausgewählten Berufsgruppen*

* Absolute Zahlen sind aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von 3 gerundet. Die ausgewählten Berufsgruppen wurden über die in Klammern angegebene Klassifikation der Berufe 2010 (KldB) gebildet. Sie stellen knapp 80% der Nachfrage 2015 (erweiterte Definition) im dualen System dar. Vgl. Methodische Erläuterungen zu E2.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. (Datenstand 27.01.2016), Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen

→ Tab. E2-3web

Tab. E2-1A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2015* (Anzahl)

Jahr	Neu abgeschlossene Ausbildungs- verträge Ende September	Ausbildungs- stellen- angebot ¹⁾	Ausbildungs- stellen- nachfrage (traditionelle Definition) ²⁾	Ausbildungs- stellen- nachfrage (erweiterte Definition) ³⁾	ANR (traditionelle Definition)	ANR (erweiterte Definition)
	Anzahl				in %	
1995	572.775	616.989	597.735	611.847	103,2	100,8
1996	574.326	609.273	612.786	630.675	99,4	96,6
1997	587.517	613.383	634.938	654.942	96,6	93,7
1998	612.528	635.934	648.204	678.258	98,1	93,8
1999	631.014	654.453	660.381	690.552	99,1	94,8
2000	621.693	647.382	645.336	678.225	100,3	95,5
2001	614.235	638.772	634.698	670.146	100,6	95,3
2002	572.322	590.328	595.707	636.891	99,1	92,7
2003	557.634	572.475	592.650	639.351	96,6	89,5
2004	572.979	586.374	617.556	665.928	95,0	88,1
2005	550.179	562.815	590.667	637.896	95,3	88,2
2006	576.153	591.540	625.605	•	94,6	•
2007	625.884	644.028	658.473	756.486	97,8	85,1
2008	616.341	635.757	630.846	712.587	100,8	89,2
2009	564.306	581.448	579.978	657.027	100,3	88,5
2010	559.959	579.456	572.208	644.478	101,3	89,9
2011	569.379	598.935	580.701	641.505	103,1	93,4
2012	551.259	584.532	566.895	627.243	103,1	93,2
2013	529.542	563.280	550.575	613.107	102,3	91,9
2014	523.200	560.301	544.074	604.389	103,0	92,7
2015	522.093	563.055	542.805	602.886	103,7	93,4

* 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 Bewerberinnen und Bewerber mit Wohnsitz im Ausland.

1) Neuverträge und bis 30. 09. unbesetzt gebliebene, bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Stellen.

2) Abgeschlossene Neuverträge und unvermittelte/unversorgte, bei der Bundesagentur gemeldete Bewerberinnen und Bewerber.

3) Neuverträge und unvermittelte/unversorgte und alternativ eingemündete (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) Bewerberinnen und Bewerber bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und Westberlin).

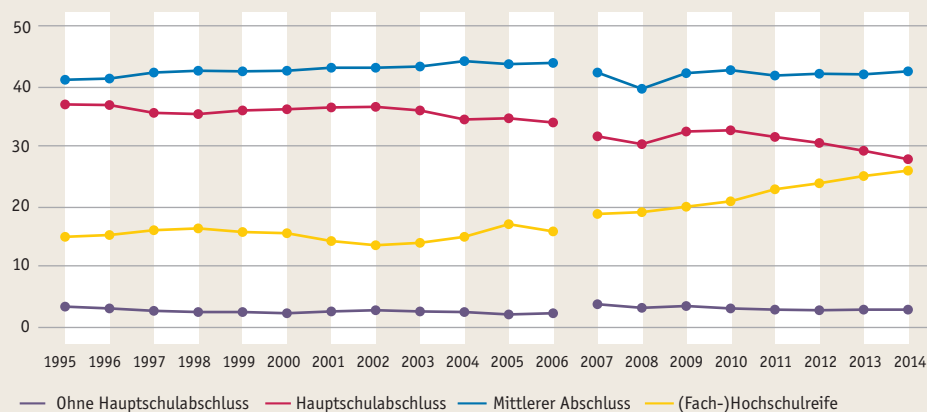
Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30. 09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30. 09. (Datenstand 27.01.2016), Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen

Tab. E2-2A: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) nach erweiterter Definition* in der dualen Ausbildung zum 30.09.2015 nach Arbeitsagenturbezirken (in %)

Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert) in %	Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert) in %	Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert) in %	Arbeitsagentur-bezirk	ANR (erweitert) in %
Hameln	76,6	Celle	88,6	Offenburg	94,2	Aalen	99,6
Recklinghausen	77,1	Eberswalde	88,7	Essen	94,3	Ulm	99,8
Marburg	79,5	Frankfurt (Oder)	88,7	Freiburg	94,3	Donauwörth	100,0
Oberhausen	79,7	Duisburg	89,1	Ludwigshafen	94,4	Dessau-Roßlau-Wittenberg	100,5
Herford	81,0	Emden-Leer	89,1	Schwäbisch Hall-Tauberbischofsheim	94,5	Neuruppin	100,8
Hagen	81,7	Montabaur	89,2	Coesfeld	94,5	Göppingen	100,9
Bochum	82,2	Neuwied	89,2	Halberstadt	94,7	Bamberg-Coburg	101,6
Limburg-Wetzlar	82,6	Mainz	89,4	Frankfurt	95,0	Schweinfurt	101,6
Flensburg	82,7	Osnabrück	89,7	Reutlingen	95,3	München	101,7
Dortmund	82,8	Heidelberg	90,2	Meschede-Soest	95,5	Balingen	101,8
Hamm	82,9	Berlin	90,3	Bernburg	95,8	Erfurt	101,9
Solingen-Wuppertal	83,0	Bremen-Bremerhaven	90,3	Heilbronn	95,8	Würzburg	102,4
Krefeld	83,0	Aachen-Düren	90,5	Nordhorn	95,9	Plauen	102,5
Mettmann	83,7	Hamburg	90,6	Lörrach	96,1	Altenburg-Gera	102,6
Wesel	84,1	Bad Kreuznach	90,6	Nagold-Pforzheim	96,1	Bad Hersfeld-Fulda	102,8
Kiel	84,4	Braunschweig-Goslar	90,6	Karlsruhe-Rastatt	96,2	Ingolstadt	102,9
Kassel	84,8	Bonn	90,8	Koblenz-Mayen	96,3	Rosenheim	103,5
Hildesheim	84,8	Waiblingen	90,8	Halle	96,3	Konstanz-Ravensburg	103,8
Mönchengladbach	84,8	Heide	90,9	Rostock	96,5	Potsdam	103,9
Brühl	85,0	Landau	90,9	Oschatz	96,6	Landshut-Pfarrkirchen	104,6
Gießen	85,4	Pirna	91,0	Offenbach	96,8	Weiden	104,7
Iserlohn	85,8	Wiesbaden	91,0	Augsburg	97,0	Kempten-Memmingen	104,8
Bad Homburg	85,9	Elmshorn	91,1	Rottweil-Villingen-Schwenningen	97,2	Weißenfels	104,9
Detmold	85,9	Gotha	91,3	Trier	97,5	Weilheim	105,4
Darmstadt	86,0	Stendal	91,5	Fürth	97,6	Ansbach-Weißenburg	105,6
Gelsenkirchen	86,1	Paderborn	91,8	Zwickau	97,7	Deggendorf	105,8
Nienburg-Verden	86,1	Neumünster	92,0	Aschaffenburg	97,7	Traunstein	106,2
Lüneburg-Uelzen	86,1	Magdeburg	92,2	Lübeck	97,8	Annaberg-Buchholz	107,3
Helmstedt	86,7	Mannheim	92,3	Chemnitz	97,9	Schwandorf	107,6
Stade	87,0	Düsseldorf	92,3	Ludwigsburg	97,9	Stralsund	108,2
Göttingen	87,3	Leipzig	92,5	Dresden	97,9	Schwerin	108,4
Kaiserslautern-Pirmasens	87,3	Köln	92,5	Jena	98,2	Passau	109,0
Bielefeld	87,4	Bergisch Gladbach	92,7	Bayreuth-Hof	98,6	Suhl	110,2
Korbach	87,6	Bad Oldesloe	92,7	Cottbus	98,7	Freising	111,0
Hannover	87,6	Vechta	93,6	Neubrandenburg	99,0	Nordhausen	111,9
Oldenburg-Wilhelmshaven	87,7	Rheine	93,9	Nürnberg	99,2	Greifswald	114,3
Siegen	87,9	Stuttgart	94,0	Bautzen	99,2	Regensburg	114,4
Hanau	88,3	Ahlen-Münster	94,1	Sangerhausen	99,2		
Riesa	88,5	Saarland	94,2	Freiburg	99,3		

* Vgl. Methodische Erläuterungen zu E2.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik (mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger), Ergebnisse zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30.09. (Datenstand 27.01.2016), Berechnungen des BIBB

Abb. E3-4A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 1995 bis 2014 nach schulischer Vorbildung* (in %)

* Aufgrund einer Umstellung der Statistik sind die Angaben bis 2006 mit denen ab 2007 nur eingeschränkt vergleichbar. Die schulische Vorbildung wurde bis 2006 teilweise geschätzt. Zu den Schätzverfahren vgl. Methodische Erläuterungen zu E3. Ohne „Sonstige und ohne Angaben“.

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

→ Tab. E3-1A

Tab. E3-1A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 1995 bis 2014 nach schulischer Vorbildung und Geschlecht*

Jahr	Insgesamt	Darunter	Davon				
		Weiblich	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	(Fach-)Hochschulreife	Sonstige und ohne Angabe
	Anzahl	in %					
1995	578.583	41,4	3,4	37,0	41,1	15,0	3,4
1996	579.375	41,7	3,1	36,9	41,3	15,3	3,4
1997	597.801	41,9	2,7	35,6	42,3	16,1	3,3
1998	611.832	41,9	2,5	35,4	42,6	16,4	3,2
1999	635.559	42,9	2,5	36,0	42,5	15,8	3,1
2000	622.968	43,2	2,3	36,2	42,6	15,6	3,3
2001	609.576	43,1	2,6	36,5	43,1	14,3	3,6
2002	568.083	42,9	2,8	36,6	43,1	13,6	3,9
2003	564.492	41,9	2,6	36,0	43,3	14,0	4,0
2004	571.977	41,5	2,5	34,5	44,2	15,0	3,8
2005	559.062	41,5	2,1	34,7	43,7	17,1	2,4
2006	581.181	41,1	2,3	34,0	43,9	15,9	3,8
2007	624.177	41,3	3,8	31,7	42,3	18,8	3,4
2008	607.566	41,9	3,2	30,4	39,6	19,1	7,7
2009	561.171	42,6	3,5	32,5	42,2	20,0	1,9
2010	559.032	41,8	3,1	32,7	42,7	20,9	0,7
2011	565.824	40,6	2,9	31,6	41,8	22,9	0,7
2012	549.003	40,6	2,8	30,6	42,1	23,9	0,6
2013	525.897	40,3	2,9	29,3	42,0	25,1	0,7
2014	518.394	40,1	2,9	27,9	42,5	26,0	0,7

* Werte sind auf ein Vielfaches von drei gerundet. Aufgrund einer Umstellung der Statistik sind Angaben zur Schulbildung bis 2006 mit denen ab 2007 nur eingeschränkt vergleichbar. Die schulische Vorbildung wurde bis 2006 teilweise geschätzt. Zu den Schätzverfahren vgl. Methodische Erläuterungen zu E3.

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

Tab. E3-2A: Anteile ausgewählter schulischer Vorbildung* an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 1995 bis 2014 nach Ausbildungsbereichen (in %)

Jahr	Industrie und Handel	Handwerk	Landwirt- schaft	Öffentlicher Dienst	Freie Berufe	Hauswirt- schaft	Seeverkehr
in %							
Mit und ohne Hauptschulabschluss							
1995	30,2	57,2	46,0	9,7	25,5	79,5	20,3
1996	30,0	57,3	45,2	7,8	23,2	78,8	20,1
1997	28,3	56,4	45,5	9,6	21,3	71,8	19,3
1998	27,6	57,1	45,9	9,1	19,8	74,8	20,2
1999	28,3	59,1	49,1	9,0	19,8	77,0	16,6
2000	28,3	60,5	50,1	8,4	20,4	70,0	20,9
2001	29,3	61,2	52,3	7,9	23,1	73,3	20,7
2002	29,7	61,4	53,4	7,2	23,4	73,7	13,8
2003	29,3	60,7	52,8	7,7	21,6	74,0	21,7
2004	28,3	58,2	52,5	6,7	18,7	78,4	20,7
2005	28,7	57,9	51,9	5,9	17,6	77,3	18,1
2006	28,0	58,0	51,8	6,4	16,3	76,9	13,4
2007	26,5	58,3	54,1	4,6	16,4	83,3	11,3
2008	23,6	58,9	54,0	5,2	16,3	82,9	–
2009	27,4	58,8	56,3	4,7	16,3	84,9	–
2010	27,9	57,6	53,5	4,6	16,7	85,9	–
2011	26,9	55,7	54,4	4,2	17,8	87,1	–
2012	26,2	54,0	52,7	3,4	18,0	85,8	–
2013	25,2	52,8	43,9	3,7	17,3	83,9	–
2014	24,6	49,5	40,7	4,1	16,4	82,9	–
Mittlerer Schulabschluss							
1995	44,7	34,6	30,8	61,6	49,8	12,6	32,6
1996	44,4	34,8	33,0	62,9	50,9	12,7	40,9
1997	45,2	35,9	33,6	61,8	52,3	16,5	39,3
1998	45,8	35,1	35,1	62,1	54,3	16,7	40,5
1999	46,1	34,0	33,0	61,7	55,5	15,5	54,5
2000	46,3	33,2	33,7	62,9	55,6	14,7	51,8
2001	46,7	32,8	33,4	65,0	56,6	12,8	51,4
2002	46,9	32,2	33,1	66,7	56,3	12,1	68,6
2003	47,3	32,5	34,5	64,3	56,5	12,2	55,9
2004	47,1	35,0	34,2	64,8	57,9	12,6	50,2
2005	46,2	35,3	35,0	60,5	58,0	13,5	50,0
2006	46,6	35,3	35,9	58,6	58,3	14,8	49,5
2007	43,9	34,9	36,0	59,1	59,6	13,8	48,5
2008	39,4	34,8	34,9	55,6	59,3	14,2	–
2009	43,9	34,8	32,3	53,6	59,0	11,7	–
2010	44,5	35,3	34,0	52,3	58,3	12,6	–
2011	43,2	36,0	31,0	49,0	55,7	11,4	–
2012	43,3	36,7	32,0	47,4	55,2	12,6	–
2013	43,1	36,8	37,5	45,7	54,2	13,7	–
2014	42,5	39,0	38,8	46,0	55,8	14,0	–
(Fach-) Hochschulreife							
1995	22,8	5,1	14,4	25,9	16,9	0,6	47,1
1996	22,9	5,1	13,3	27,6	17,8	0,8	38,9
1997	23,8	5,1	12,8	26,3	19,0	0,7	41,4
1998	23,8	5,2	11,6	26,4	19,6	0,5	39,3
1999	22,5	4,8	10,6	26,3	19,0	0,4	29,0
2000	22,0	4,5	10,5	25,4	17,8	0,5	27,3
2001	20,1	3,9	8,5	23,1	15,6	0,5	27,9
2002	19,0	3,7	7,8	22,2	16,2	0,7	17,6
2003	18,9	4,2	7,9	24,3	17,8	0,5	22,4
2004	20,1	4,6	8,9	26,0	19,0	0,6	29,1
2005	22,9	4,9	9,1	31,2	20,0	0,7	31,9
2006	20,7	4,8	8,9	32,8	21,0	0,7	37,1
2007	24,6	5,6	9,7	36,1	22,7	1,3	40,2
2008	24,5	6,1	10,4	39,1	22,6	1,2	–
2009	25,7	6,3	10,9	41,6	23,5	1,3	–
2010	26,8	6,9	11,8	43,0	23,9	1,2	–
2011	29,0	8,0	13,9	46,7	25,4	1,4	–
2012	29,8	9,1	14,6	49,2	25,9	1,3	–
2013	30,9	10,0	18,0	50,5	27,3	1,8	–
2014	32,0	11,0	20,0	49,9	26,8	2,4	–

* Aufgrund einer Umstellung der Statistik sind Angaben zur Schulbildung bis 2006 mit denen ab 2007 nur eingeschränkt vergleichbar. Die schulische Vorbildung wurde bis 2006 teilweise geschätzt. Zu den Schätzverfahren vgl. Methodische Erläuterungen zu E3. Ohne „Sonstige und ohne Angaben“.

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

Tab. E3-3A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2014 nach Berufssegmenten, Berufen/Berufsgruppen sowie Anteile schulischer Vorbildung und Geschlecht*

Beruf/Berufsgruppe	Neuverträge insgesamt	Darunter					
		Weiblich	Neuverträge ohne sonstige und fehlende Angaben (= 100 %) ¹⁾	Ohne Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	(Fach-) Hochschulreife
	Anzahl	in %	Anzahl	in %			
Oberes Segment	96.249	50,7	95.724	1,0	2,8	33,9	62,3
Verwaltungs- und Sozialversicherungsfachangestellte/r, Fachangestellte/r für Arbeitsförderung	8.466	73,3	8.463	0,0	0,6	44,6	54,7
Steuerfachangestellte/r	6.828	71,8	6.768	0,1	1,2	37,5	61,2
Bankkaufmann/-kauffrau u. Ä. ²⁾	22.137	53,9	22.071	0,6	1,6	28,1	69,7
Industriekaufmann/-kauffrau	18.177	60,4	18.108	0,8	1,7	30,8	66,7
Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung	5.292	39,7	5.244	1,3	4,8	37,9	56,0
Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel	14.619	41,4	14.517	1,2	5,0	42,5	51,4
Fachinformatiker/in u. Ä. ³⁾	11.898	8,2	11.787	2,6	4,0	33,6	59,8
Kaufmann/Kauffrau für Marketingkommunikation u. Ä. ⁴⁾	5.586	66,7	5.544	1,8	4,9	23,4	69,8
Mediengestalter/in Digital und Print mit Vorgängern	3.246	58,5	3.222	1,8	4,9	28,9	64,4
Oberer Mitte	117.258	55,3	116.271	1,2	14,5	57,7	26,6
Mechatroniker/in	7.485	7,1	7.458	0,9	4,0	64,6	30,5
Chemielaborant/in, Chemikant/in	3.606	32,8	3.591	1,1	4,4	51,0	43,6
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte/r u. Ä. ⁵⁾	5.358	93,2	5.322	0,4	5,2	54,7	39,7
Bauzeichner/in, Technische/r Zeichner/in	2.973	45,0	2.961	1,8	6,6	48,8	42,8
Elektroniker/in (Betriebstechnik, Geräte und Systeme)	8.316	6,4	8.289	1,5	7,0	66,7	24,9
Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement (mit Vorgänger)	28.725	74,4	28.509	1,8	11,4	50,4	36,4
Industriemechaniker/in u. Ä. ⁶⁾	24.075	6,1	23.982	1,1	18,5	63,9	16,5
Hotelfachmann/-fachfrau	9.360	69,7	9.096	1,9	19,5	48,0	30,6
Medizinische/r, Zahn- und Tiermedizinische/r Fachangestellte/r	27.357	98,3	27.063	0,7	21,6	61,0	16,7
Untere Mitte	90.945	27,1	90.312	1,8	32,8	49,6	15,8
Elektroniker/in, Elektroniker/in für Automatisierungstechnik	13.584	2,9	13.497	1,2	28,8	54,9	15,2
Einzelhandels- und Automobilkaufmann/-kauffrau	35.322	53,1	35.073	1,6	29,7	47,4	21,2
Landwirt/in	4.074	13,6	4.068	3,1	29,9	45,5	21,6
Konstruktionsmechaniker/in	2.811	2,8	2.799	2,4	32,6	55,6	9,4
Kraftfahrzeugmechaniker/in	19.773	4,0	19.686	1,5	36,0	52,2	10,3
Fachkraft für Lagerlogistik	10.356	11,5	10.290	2,5	40,3	48,8	8,5
Restaurantfachmann/-frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie	5.028	57,9	4.902	3,3	40,2	41,2	15,2
Unteres Segment	121.923	36,4	120.915	5,4	54,8	32,1	7,6
Tischler/in, Dachdecker/in, Zimmerer/Zimmerin	14.085	7,1	14.037	2,5	43,6	37,5	16,3
Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Mechatroniker/in für Kältetechnik	12.150	1,3	12.090	1,9	49,4	41,7	7,0
Gärtner/in, Werker/in im Gartenbau u. Ä. ⁷⁾	6.066	20,8	6.036	12,6	39,8	31,6	16,0
Koch/Köchin, Beikoch/Beiköchin, Teilkoch/Teilköchin	10.614	26,6	10.323	8,4	47,2	33,4	11,1
Verkäufer/in	24.702	58,7	24.510	3,5	54,0	36,7	5,8
Metallbauer/in	5.910	1,8	5.889	3,3	56,3	35,3	5,1
Konditor/in, Bäcker/in, Fleischer/in	6.039	37,5	5.970	4,6	55,0	28,8	11,6
Friseur/in, Kosmetiker/in	11.061	87,4	10.998	4,3	60,4	30,1	5,1
Maurer/in, Maler/in und Lackierer/in, Fahrzeuglackierer/in	12.951	10,9	12.876	5,3	66,0	24,5	4,3
Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk	7.596	88,0	7.569	3,3	70,4	23,8	2,5
Fachlagerist/in	5.577	8,9	5.523	8,6	65,2	23,8	2,4
Fachkraft und Helfer/in im Gastgewerbe	2.223	58,6	2.163	13,3	64,8	18,9	3,0
Hauswirtschaftler/in, Hauswirtschaftshelfer/in u. Ä. ⁸⁾	2.949	90,7	2.931	29,5	52,9	15,0	2,7
Sonstige Berufe	92.022	27,5	91.332	4,8	32,0	40,5	22,7
Insgesamt	518.394	40,1	514.551	2,9	28,1	42,8	26,2

* Werte sind auf ein Vielfaches von drei gerundet. Für Berufsordnung, Segmente und Schätzverfahren vgl. Methodische Erläuterungen E3.

1) Ausländische Abschlüsse, die nicht zugeordnet werden können.

2) Bank-/Sparkassenkaufmann/-kauffrau, Immobilienkaufmann/-kauffrau, Investmentfondskaufmann/-kauffrau, Kaufmann/Kauffrau für Versicherungen und Finanzen, Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen.

3) Fachinformatiker/in, Informatikkaufmann/-kauffrau, Mathematisch-technische/r Softwareentwickler/in.

4) Kaufmann/Kauffrau für Marketingkommunikation, Kaufmann/Kauffrau für audiovisuelle Medien, Kaufmann/Kauffrau für Dialogmarketing, Medienkaufmann/-kauffrau für Digital und Print, Veranstaltungskaufmann/-kauffrau.

5) Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte/r, Rechtsanwaltsfachangestellte/r, Notarfachangestellte/r, Patentanwaltsfachangestellte/r.

6) Industriemechaniker/in, Anlagenmechaniker/in, Werkzeugmechaniker/in, Zerspanungsmechaniker/in, Stanz- und Umformmechaniker/in.

7) Gärtner/in, Werker/in im Gartenbau (§ 66 BBiG), Helfer/in im Gartenbau (§ 66 BBiG), Fachwerker/in im Gartenbau (§ 66 BBiG).

8) Hauswirtschaftler/in, Hauswirtschaftshelfer/in (§ 66 BBiG), Hauswirtschaftstechnische/r Helfer/in (§ 66 BBiG), Dienstleistungshelfer/in Hauswirtschaft (§ 66 BBiG), Fachpraktiker/in für Hauswirtschaft (§ 66 BBiG), Fachpraktiker/in für personale Dienstleistungen (§ 66 BBiG).

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

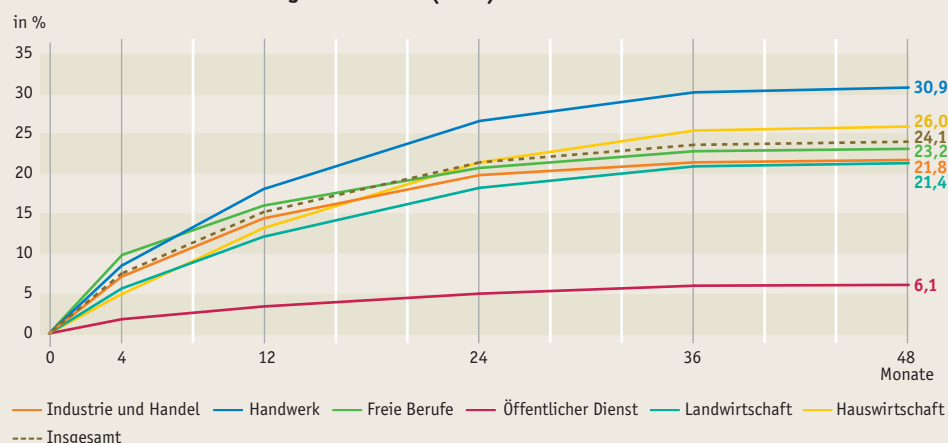
Tab. E3-4A: Anfängerinnen und Anfänger im Schulberufssystem in 11 Ländern 2014 nach Berufssegmenten*, Berufsgruppen und schulischem Vorbildungsniveau

Beruf/Berufsgruppe	Anfänger/ innen insgesamt	Darunter	Davon nach Schulabschluss			
		Anfänger/innen ohne sonstige und fehlende Angaben (= 100 %) ¹⁾	Ohne Haupt- schul- abschluss	Haupt- schul- abschluss	Mittlerer Abschluss	(Fach-) Hoch- schulreife
	Anzahl	Anzahl	in %			
Oberes Segment	13.041	12.990	0,0	5,8	41,0	53,2
Biologisch-technische/r Assistent/in	1.131	1.128	0,1	0,0	48,7	51,2
Logopäde/Logopädin	636	633	0,0	0,2	26,5	73,3
Gesundheits- und Kinderkrankenschwester/in	1.134	1.134	0,0	0,8	47,8	51,5
Sonderpädagoge/-pädagogin, Heilerziehungspfleger/in – Rehabilitation	2.817	2.814	0,0	1,1	42,2	56,7
Heilpädagoge/-pädagogin	1.299	1.272	0,0	7,9	44,0	48,0
Physiotherapeut/in, Masseur/in und medizinische/r Bademeister/in	4.356	4.341	0,0	8,6	41,3	50,1
Rettungsassistent/in, Rettungssanitäter/in	1.665	1.665	0,0	14,2	31,8	54,0
Obere Mitte	57.843	57.690	0,1	1,9	75,6	22,4
Fremdsprachenkorrespondent/in	1.191	1.191	0,0	0,0	72,3	27,7
Kfm. Assistent/in/Wirtschaftsassistent/in	1.584	1.584	0,0	0,0	95,6	4,4
Pharmazeutisch-technische/r Assistent/in	1.749	1.728	0,0	0,1	66,9	33,1
Chemisch-technische/r Assistent/in	981	978	0,0	0,1	77,8	22,1
Informatikkaufmann/-kauffrau, Kfm. Assistent/in/Wirtschaftsassistent/in Informationsverarbeitung	2.931	2.928	0,1	0,1	97,3	2,6
Erzieher/in	16.731	16.668	0,0	0,2	76,6	23,2
Assistent/in – Informatik, Fachinformatiker/in, Technische/r System-informatiker/in	4.386	4.383	0,2	0,0	95,0	4,7
Gymnastiklehrer/in	837	837	0,2	0,0	71,6	28,2
Fremdsprachensekretäre/-innen, Kfm. Assistent/in/Wirtschaftsassistent/in Fremdsprachen	2.775	2.769	0,0	0,3	85,3	14,3
Heilerziehungspfleger/in	3.306	3.288	0,0	0,5	69,9	29,7
Gestaltungstechnische/r Assistent/in, Mediengestalter/in Digital und Print	2.466	2.463	0,5	0,0	82,9	16,6
Medienassistent/in, Kfm. Assistent/in/Wirtschaftsassistent/in – Medien	513	513	0,0	0,6	97,5	1,9
Medizinisch-technische/r Assistent/in	1.164	1.161	0,0	1,5	49,3	49,2
Berufe im Grafik-, Kommunikations- und Fotodesign	1.014	1.011	0,0	1,9	80,2	17,9
Berufe in der Mechatronik, Automatisierungs- und Energietechnik	633	633	0,0	2,1	69,8	28,2
Ergotherapeut/in	2.031	2.022	0,0	2,1	51,3	46,6
Berufe in der Elektrotechnik, Berufe in der Informations- und Telekommunikationstechnik	567	567	0,7	2,6	95,9	0,7
Gesundheits- und Krankenpfleger/in	10.248	10.227	0,0	5,3	60,7	34,0
Büro- und Sekretariatskräfte	1.704	1.704	0,0	10,3	89,5	0,2
Haus- und Familienpfleger/in	1.032	1.032	0,0	20,3	57,5	22,3
Untere Mitte	51.702	51.243	0,3	32,2	59,4	8,1
Berufe in der Maschinenbau- und Betriebstechnik	678	678	0,1	25,4	73,3	1,2
Altenpfleger/in	15.090	14.832	0,0	27,7	61,8	10,4
Berufe in der Bekleidungs-, Hut- und Mützenherstellung	774	774	2,2	27,1	51,9	18,7
Kosmetiker/in	1.926	1.830	0,0	32,3	59,1	8,6
Sozialpädagogische/r Assistent/in, Kinderpfleger/in	17.139	17.103	0,1	34,7	58,4	6,8
Berufe in der Haus- und Familienpflege (Sozialhelfer/in/-assistent/in u. Ä.)	16.092	16.023	0,8	34,0	58,2	7,0
Unteres Segment	12.237	12.168	1,0	72,7	23,4	2,9
Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/in	1.449	1.437	0,5	51,1	40,2	8,2
Heilerziehungspflegehelfer/in	1.401	1.386	0,0	67,3	28,7	4,0
Hauswirtschaftler/in, Hauswirtschaftshelfer/in/-assistent/in	2.727	2.712	3,9	67,9	27,1	1,1
Altenpflegehelfer/in	6.114	6.087	0,2	79,2	18,2	2,4
Assistent/in – Gesundheits- und Sozialwesen	549	549	0,0	94,0	6,0	0,0
Sonstige Berufe	10.377	10.350	0,1	4,0	78,1	17,8
Insgesamt	145.197	144.441	0,2	19,1	62,5	18,1

* Werte sind auf ein Vielfaches von drei gerundet. Ohne Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen. Angaben zu Schulen des Gesundheitswesens nur für Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Schleswig-Holstein enthalten. Für Berufszuordnung und Segmente vgl. Methodische Erläuterungen zu E3.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Sonderauswertung der Schulstatistik in 11 Ländern, eigene Berechnungen

Abb. E4-3A: Kumulierte Vertragslösungsquoten der 2010 begonnenen Auszubildenden innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach Ausbildungsbereichen* (in %)

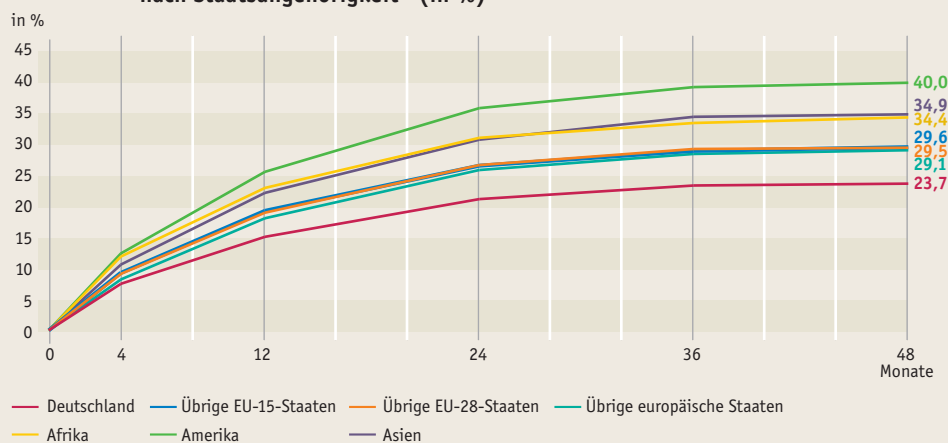


* Linien zwischen 4, 12, 24, 36 und 48 Monaten wurden interpoliert.

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

→ Tab. E4-3web

Abb. E4-4A: Kumulierte Vertragslösungsquoten der 2010 begonnenen Auszubildenden innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach Staatsangehörigkeit* (in %)



* Linien zwischen 4, 12, 24, 36 und 48 Monaten wurden interpoliert. EU-28: einschließlich Kroatien, das am 01.07.2013 beigetreten ist. Übrige europäische Staaten: einschließlich Russische Föderation und Türkei.

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

→ Tab. E4-5web

Tab. E4-1A: Kumulierte Vertragslösungsquoten der 2010 begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen und Lösungszeitraum*

Berufsgruppe	Begonnene Ausbildungs- verhältnisse	Vertrags- lösungen	Davon mit Vertragslösung innerhalb von ... Monaten				
			4	12	24	36	48
		Anzahl		in %			
Insgesamt	597.318	143.697	7,6	15,3	21,5	23,7	24,1
Nicht ausgewählte Berufe	73.560	17.781	6,6	14,8	21,5	23,9	24,2
Ausgewählte Gruppen zusammen	523.758	125.916	7,8	15,4	21,5	23,7	24,0
Davon ausgewählte Berufe nach Berufsgruppen							
Land-, Tierwirtschaft, Gartenbau	16.512	3.942	6,7	14,0	20,7	23,5	23,9
Chemie- und Kunststoffberufe	4.533	501	3,3	6,7	9,9	10,9	11,1
Druck- und Druckweiterverarbeitungsberufe/Mediengestalter	5.643	1.140	5,3	12,1	18,4	20,1	20,2
Kraftfahrzeugmechatroniker/in	19.374	4.065	4,8	11,0	17,2	20,2	21,0
Metallberufe	45.873	8.085	3,7	9,4	14,8	17,1	17,6
Feinmechanische und feinwerktechnische Berufe	7.797	1.821	7,2	13,9	19,6	22,8	23,3
Elektroberufe	32.466	5.379	3,9	9,0	13,7	16,0	16,6
Installations- und Gebäudetechnikberufe	14.052	4.014	6,8	15,3	23,4	27,5	28,6
Ernährungsberufe	29.820	12.708	14,9	28,3	38,5	42,1	42,6
Hotel- und Gastronomieberufe	27.447	11.535	17,6	31,5	39,6	41,6	42,0
Bauberufe	19.695	5.484	7,1	16,4	24,4	27,6	27,8
Maler/innen, Lackierer/innen und verwandte Berufe	19.155	6.732	9,0	20,5	30,6	34,8	35,1
Bank-, Bausparkassen-, Versicherungsfachleute	23.892	2.451	3,8	7,0	9,5	10,2	10,3
Groß- und Einzelhandelskaufleute	50.895	9.693	6,7	12,8	17,4	18,9	19,0
Verkaufspersonal	52.113	15.807	11,2	21,5	28,5	30,2	30,3
Büroberufe, Kaufmännische Angestellte, a. n. g.	71.265	12.426	5,5	11,2	15,6	17,2	17,4
Andere Dienstleistungskaufleute und zugehörige Berufe	20.766	4.230	6,8	13,8	18,9	20,2	20,4
IT-Berufe	12.003	1.734	4,0	8,5	12,9	14,2	14,5
Laboranten-/Laborberufe	3.720	330	2,6	5,5	7,9	8,7	8,9
Medizinische, Zahn- und Tiermedizinische Fachangestellte	30.366	6.900	10,2	16,1	20,5	22,4	22,7
Berufe in der Körperpflege	16.374	6.942	13,0	26,5	38,1	42,1	42,4

* Absolute Zahlen sind aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von 3 gerundet.

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

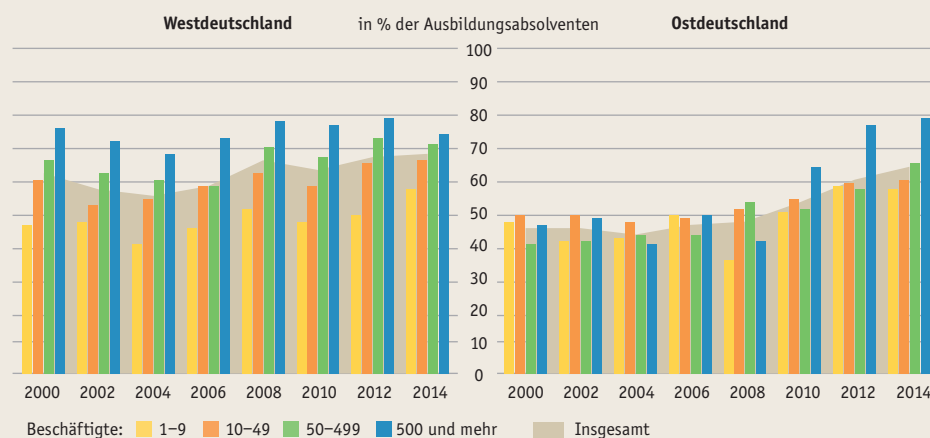
Tab. E4-2A: Kumulierte Vertragslösungsquoten der 2010 begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 48 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach berufsvorbereitender Qualifizierung und Lösungszeitraum*

Berufsvorbereitende Qualifizierung	Begonnene Ausbildungsverhältnisse	Davon Vertragslösung innerhalb von ... Monaten				
		4	12	24	36	48
	Anzahl	in %				
Insgesamt	597.318	7,6	15,3	21,5	23,7	24,1
Ohne berufsvorbereitende Qualifizierung	528.465	7,7	15,3	21,2	23,3	23,7
Mit berufsvorbereitender Qualifizierung	68.850	6,7	16,0	23,9	26,7	27,1
Davon nach Anzahl besuchter unterschiedlicher Maßnahmen						
1	65.628	6,7	15,9	23,7	26,5	26,9
2	3.063	6,9	17,0	26,2	29,3	30,3
3 und mehr	162	10,6	21,7	29,8	32,9	34,2
Davon nach Maßnahmetypen (Mehrfachnennung)						
Betriebliche Qualifizierungsmaßnahme	11.373	5,9	14,8	22,9	25,0	25,4
Berufsvorbereitungsmaßnahme	15.495	6,9	20,0	31,2	36,2	36,9
Schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	10.155	8,7	21,6	32,6	36,2	36,8
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	11.046	6,0	13,3	19,8	22,3	22,7
Berufsfachschule ohne vollqualifizierenden Abschluss	24.186	6,5	13,0	18,2	19,8	20,1

* Absolute Zahlen sind aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von 3 gerundet.

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

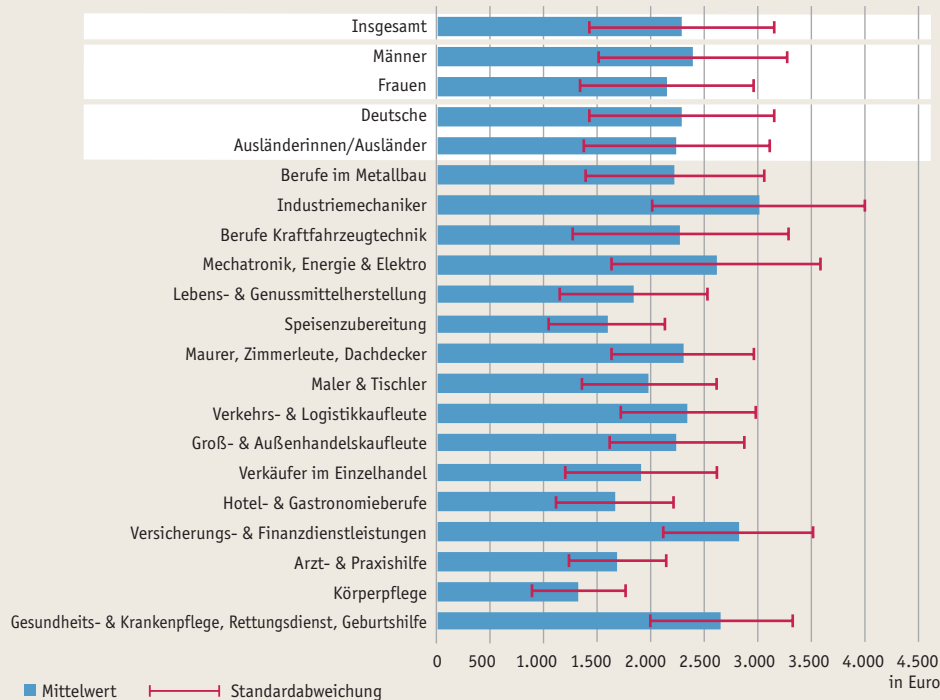
Abb. E5-4A: Übernahmequoten der Betriebe 2000 bis 2014 nach Ländergruppen und Betriebsgröße (in %)



Quelle: IAB, Betriebspanel, Berechnungen des IAB

→ Tab. E5-6web

Abb. E5-5A: Mittleres Monatsbruttoeinkommen und Standardabweichung vollzeitbeschäftigter Ausbildungsabsolventen 2012 zwei Jahre nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und ausgewählten Berufsgruppen* (in Euro)



* Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 120.660 von 289.025 Vollzeitbeschäftigten.

Nach quantitativer Relevanz wurden folgende Berufe ausgewählt und nach der Klassifikation der Berufe 2010 den Berufsgruppen zugeordnet: Berufe Metallbau: 2.441, Industriemechaniker: 2.510, Berufe Kraftfahrzeugtechnik: 2.521, Mechatronik, Energie & Elektro: 26, Lebens- und Genussmittelherstellung: 292, Speisenzubereitung: 293, Maurer, Zimmerleute, Dachdecker: 3.212, 3.214, 3.332, Maler und Tischler: 223, 332, Verkehrs- und Logistikkaufleute: 516, Groß- und Außenhandelskaufleute: 612, Verkäufer im Einzelhandel: 621, 622, Hotel- und Gastronomieberufe: 632, 633, Versicherungs- und Finanzdienstleistungen: 721, Arzt- und Praxishilfe: 811, Körperpflege: 823, Gesundheits- und Krankenpflege, Rettungsdienst, Geburtshilfe: 813.

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiografien (IEB Version 12.00), Berechnungen des IAB

→ Tab. E5-3web

Tab. E5-1A: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen 2012 einen Monat, ein und zwei Jahre nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht

Zeitpunkt nach Beendigung der Ausbildung	Geschlecht	Insgesamt	Davon nach Erwerbsstatus			
			Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit) ¹⁾	Geringfügig oder sonstig erwerbstätig ¹⁾	Leistungsbezug, Arbeitssuche, Maßnahme	Unbekannt verblieben
		Anzahl				
1 Monat	Insgesamt	438.724	302.490	10.180	95.711	30.343
	Männlich	243.172	168.237	5.382	52.392	17.161
	Weiblich	195.552	134.253	4.798	43.319	13.182
12 Monate	Insgesamt	427.808	314.631	16.425	50.924	45.828
	Männlich	236.515	172.565	8.627	27.453	27.870
	Weiblich	191.293	142.066	7.798	23.471	17.958
24 Monate	Insgesamt	430.277	303.460	19.454	46.062	61.301
	Männlich	238.739	166.841	10.260	25.709	35.929
	Weiblich	191.538	136.619	9.194	20.353	25.372
in %						
1 Monat	Insgesamt	100	68,9	2,3	21,8	6,9
	Männlich	100	69,2	2,2	21,5	7,1
	Weiblich	100	68,7	2,5	22,2	6,7
12 Monate	Insgesamt	100	73,5	3,8	11,9	10,7
	Männlich	100	73,0	3,6	11,6	11,8
	Weiblich	100	74,3	4,1	12,3	9,4
24 Monate	Insgesamt	100	70,5	4,5	10,7	14,2
	Männlich	100	69,9	4,3	10,8	15,0
	Weiblich	100	71,3	4,8	10,6	13,2

1) Nur Erwerbstätige mit Sozialversicherungsmeldung.

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 12.00), Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. E5-2A: Adäquanz der Beschäftigung nach Tätigkeitsniveau von Ausbildungsabsolventen 2012 zwei Jahre nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen*

Berufsgruppe	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Adäquat	Inadäquat		Adäquat	Inadäquat
	Anzahl			in %		
Insgesamt	361.918	292.905	69.013	100	80,9	19,1
Darunter ausgewählte Berufe						
Berufe im Metallbau	4.161	3.417	744	100	82,1	17,9
Industriemechaniker	6.763	5.542	1.221	100	82,0	18,1
Berufe Kraftfahrzeugtechnik	7.750	6.211	1.539	100	80,1	19,9
Mechatronik, Energie & Elektro	15.377	12.135	3.242	100	78,9	21,1
Lebens- & Genussmittelherstellung	5.468	4.318	1.150	100	79,0	21,0
Speisenzubereitung	6.026	4.842	1.184	100	80,4	19,7
Maurer, Zimmerleute, Dachdecker	4.843	3.926	917	100	81,1	18,9
Maler & Tischler	9.685	7.299	2.386	100	75,4	24,6
Verkehrs- & Logistikkaufleute	2.846	2.417	429	100	84,9	15,1
Groß- & Außenhandelskaufleute	7.664	6.184	1.480	100	80,7	19,3
Verkäufer im Einzelhandel	25.481	20.933	4.548	100	82,2	17,9
Hotel- & Gastronomieberufe	9.800	7.965	1.835	100	81,3	18,7
Versicherungs- & Finanzdienstleistungen	9.743	8.166	1.577	100	83,8	16,2
Arzt- & Praxishilfe	16.817	15.070	1.747	100	89,6	10,4
Körperpflege	6.503	5.610	893	100	86,3	13,7
Gesundheits- & Krankenpflege, Rettungsdienst, Geburtshilfe	15.965	14.025	1.940	100	87,9	12,2

* Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 154.873 von 361.918 Beschäftigten.

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 12.00), Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. F1-1A: Studienanfängerinnen und -anfänger* in den Wintersemestern 2005 bis 2014 nach Trägerschaft der Hochschule

Hochschulart und Trägerschaft	Wintersemester									
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Studienanfängeranteil in %										
Universitäten (öffentlich und kirchlich)	65,3	64,3	63,4	60,6	60,2	60,6	60,6	58,7	58,8	57,6
Universitäten (privat)	0,6	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8
Fachhochschulen (öffentlich)	26,6	26,8	27,5	30,1	30,3	30,0	29,9	31,0	30,4	30,5
Fachhochschulen (kirchlich)	1,0	1,0	1,0	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0
Fachhochschulen (privat)	2,8	3,3	3,7	4,1	4,4	4,3	4,6	5,3	5,9	6,8
Kunsthochschulen (insgesamt)	1,2	1,4	1,4	1,3	1,3	1,3	1,2	1,2	1,2	1,2
Theologische Hochschulen (insgesamt)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Verwaltungsfachhochschulen (insgesamt)	2,4	2,4	2,3	2,2	2,3	2,2	2,0	2,0	2,0	2,1
Anteil an Hochschulen in privater Trägerschaft ¹⁾	3,4	4,0	4,4	4,7	5,0	4,9	5,3	6,0	6,6	7,6
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Durchschnittliche Studienanfängerzahl										
Universitäten (öffentlich und kirchlich)	2.117	2.050	2.128	2.240	2.374	2.478	2.888	2.690	2.765	2.725
Universitäten (privat)	106	127	133	124	139	132	142	147	161	190
Fachhochschulen (öffentlich)	798	799	870	1.040	1.075	1.104	1.271	1.262	1.271	1.256
Fachhochschulen (kirchlich)	159	153	170	190	200	227	217	219	229	243
Fachhochschulen (privat)	173	185	189	207	215	204	248	253	300	319
Kunsthochschulen (insgesamt)	72	79	83	91	95	97	98	101	98	94
Theologische Hochschulen (insgesamt)	27	25	24	24	23	18	24	19	20	21

* Im ersten Hochschulsemester.

1) Ohne Kunsthochschulen in privater Trägerschaft.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, Recherche in DZHW-ICE, eigene Berechnungen

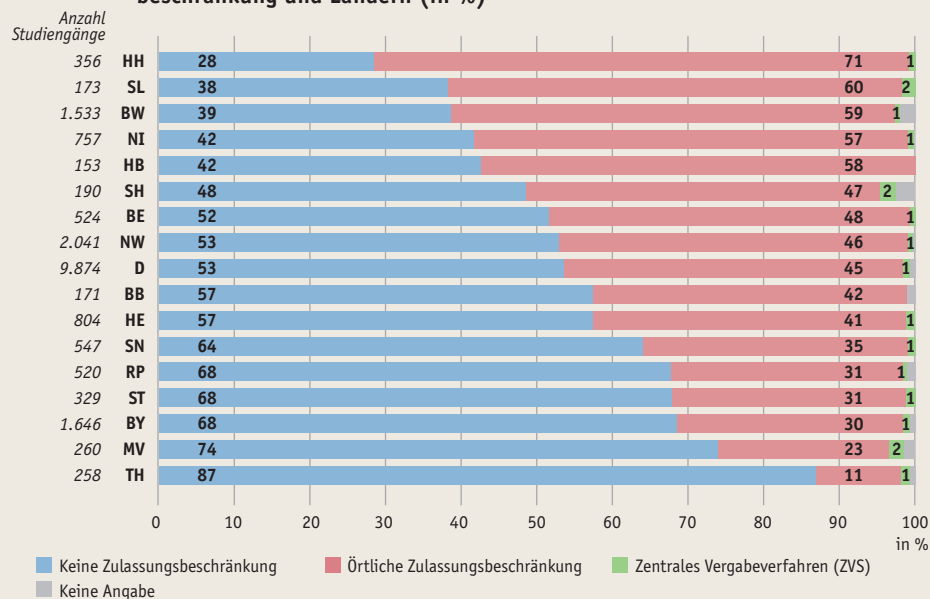
Tab. F1-2A: Studiengänge an deutschen Hochschulen 2001 bis 2016* insgesamt und nach Art des Abschlusses (Anzahl)

Semester	Insgesamt	Bachelor	Master	Staatliche und kirchliche Abschlüsse	Sonstige (v. a. Diplom, Magister)
	Anzahl				
SoSe 2001	•	382	217	•	•
WiSe 2001/02	•	471	293	•	•
SoSe 2002	•	544	367	•	•
WiSe 2002/03	•	633	439	•	•
SoSe 2003	•	747	886	•	•
WiSe 2003/04	•	854	1.044	•	•
SoSe 2004	•	951	1.173	•	•
WiSe 2004/05	•	1.253	1.308	•	•
SoSe 2005	11.286	1.453	1.481	•	•
WiSe 2005/06	11.186	2.138	1.659	•	•
SoSe 2006	11.283	2.317	1.777	•	•
WiSe 2006/07	11.492	3.075	2.113	•	•
SoSe 2007	11.803	3.377	2.283	•	•
WiSe 2007/08	11.265	4.108	2.778	2.218	2.161
SoSe 2008	11.369	4.541	3.065	1.970	1.793
WiSe 2008/09	12.298	5.230	4.004	1.924	1.140
SoSe 2009	12.515	5.309	4.201	1.938	1.067
WiSe 2009/10	13.131	5.680	4.725	1.922	804
SoSe 2010	13.421	5.817	4.989	1.918	697
WiSe 2010/11	14.094	6.047	5.502	1.905	640
SoSe 2011	14.744	6.353	5.864	1.935	592
WiSe 2011/12	15.278	6.826	6.207	1.710	535
SoSe 2012	15.591	7.035	6.414	1.630	512
WiSe 2012/13	16.082	7.199	6.735	1.726	422
SoSe 2013	16.144	7.233	6.796	1.671	444
WiSe 2013/14	16.634	7.477	7.067	1.698	392
SoSe 2014	16.694	7.494	7.113	1.699	388
WiSe 2014/15	17.437	7.685	7.689	1.703	360
SoSe 2015	17.689	7.823	7.785	•	•
WiSe 2015/16	18.044	8.298	8.099	1.286	361
SoSe 2016	18.268	8.352	8.182	1.318	416

* Seit Wintersemester 2007/08 ohne auslaufende Studiengänge.

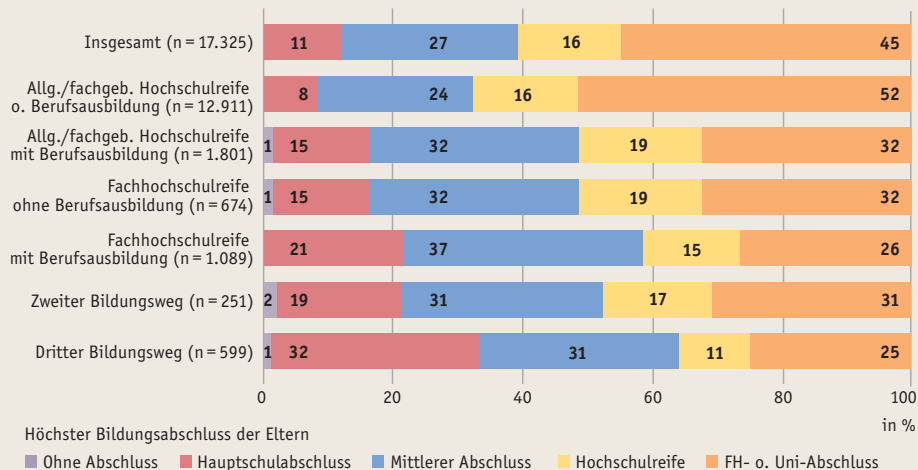
Quelle: HRK, Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, verschiedene Jahrgänge; für das Sommersemester 2013 HRK: Hochschule in Zahlen 2013; für das Sommersemester 2014 ergänzende Recherche im Hochschulkompass der HRK, Stichtag 01.02.2014; für das Sommersemester 2015 Recherche im Hochschulkompass der HRK, Stichtag 18.02.2015; Sommersemester 2016 ergänzende Recherche im Hochschulkompass der HRK am 29.01.2016

Abb. F1-2A: Grundständige Studiengänge* am 18. 2. 2016 nach Art der Zulassungsbeschränkung und Ländern (in %)



* Ausgewiesen ist der Anteil der Studiengänge des jeweiligen Typs, nicht die Verteilung der Studierenden auf die Studiengänge.
 Quelle: HRK, Hochschulkompass → Tab. F1-7web

Abb. F2-4A: Höchster Bildungsabschluss der Eltern der Studienanfängerinnen und -anfänger des Wintersemesters 2010 nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (in %)



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende), gewichtete Auswertung (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0)

Tab. F2-1A: Studienberechtigte und Studienberechtigtenquote 1995 und 2000 bis 2014* nach Art der Hochschulreife und Geschlecht*****

Jahr ¹⁾	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon		Um G8-Effekt bereinigte Werte ²⁾					
		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife ³⁾		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon	
								Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife
	Anzahl	in %					Anzahl	in %				
Insgesamt												
1995	307.772	76,3	23,7	36,4	27,7	8,6	X	X	X	X	X	X
2000	347.539	73,2	26,8	37,2	27,6	9,6	X	X	X	X	X	X
2005	399.372	67,8	32,2	42,5	28,8	13,7	X	X	X	X	X	X
2006	414.764	68,8	31,2	43,0	29,6	13,4	X	X	X	X	X	X
2007	433.997	69,6	30,4	44,4	30,9	13,5	426.336	69,2	30,8	43,6	30,2	13,4
2008	441.804	70,2	29,8	45,2	31,7	13,5	436.716	69,9	30,1	44,7	31,2	13,5
2009	449.044	70,0	30,0	46,5	32,5	14,0	446.538	69,9	30,1	46,2	32,2	14,0
2010	458.362	68,9	31,1	49,0	33,9	15,2	453.844	68,6	31,4	48,5	33,4	15,1
2011	506.467	71,1	28,9	57,0	41,0	16,0	458.965	68,4	31,6	51,5	35,7	15,9
2012	500.597	71,3	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
Männlich												
1995	150.636	72,6	27,4	34,7	25,2	9,5	X	X	X	X	X	X
2000	161.162	71,3	28,7	33,8	24,2	9,6	X	X	X	X	X	X
2005	189.648	63,1	36,9	39,4	24,9	14,6	X	X	X	X	X	X
2006	196.259	65,0	35,0	39,8	25,9	13,9	X	X	X	X	X	X
2007	202.513	66,4	33,6	40,6	26,9	13,7	200.275	66,2	33,8	40,1	26,5	13,6
2008	205.673	67,4	32,6	41,1	27,7	13,5	203.488	67,1	32,9	40,7	27,2	13,4
2009	210.467	67,0	33,0	42,5	28,4	14,0	209.711	66,9	33,1	42,3	28,3	14,0
2010	216.332	65,7	34,3	45,0	29,6	15,3	214.280	65,4	34,6	44,5	29,2	15,3
2011	239.472	67,8	32,2	52,2	36,0	16,3	218.041	64,9	35,1	47,4	31,3	16,2
2012	238.911	68,1	31,9	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
Weiblich												
1995	157.136	79,9	20,1	38,1	30,5	7,7	X	X	X	X	X	X
2000	186.377	74,8	25,2	40,9	31,2	9,7	X	X	X	X	X	X
2005	209.724	72,0	28,0	45,6	32,8	12,8	X	X	X	X	X	X
2006	218.505	72,2	27,8	46,4	33,5	12,8	X	X	X	X	X	X
2007	231.484	72,5	27,5	48,5	35,2	13,4	226.061	72,0	28,0	47,4	34,1	13,3
2008	236.131	72,6	27,4	49,5	36,0	13,5	233.228	72,4	27,6	48,9	35,4	13,5
2009	238.577	72,7	27,3	50,7	36,8	13,9	236.827	72,5	27,5	50,3	36,4	13,9
2010	242.030	71,8	28,2	53,3	38,3	15,0	239.564	71,6	28,4	52,8	37,8	15,0
2011	266.995	74,1	25,9	62,0	46,3	15,7	240.924	71,5	28,5	55,9	40,3	15,6
2012	262.046	74,0	26,0	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

* Werte ab 2012 um die Ergebnisse des Zensus 2011 korrigiert.

** Allgemeine Hochschulreife einschließlich fachgebundener Hochschulreife.

*** Gekürzte Tabelle. Die zugehörige Datei im Webangebot des Bildungsberichts enthält Daten zu weiteren Jahren.

1) Ab 2006 ohne Studienberechtigte mit Externenprüfung.

2) Ohne Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger von G8-Gymnasien.

3) Seit 2013 ohne schulischen Teil der Fachhochschulreife.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F2-2A: Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger*, Frauenanteil, Anteil Fachhochschule und Studienanfängerquote 1975 bis 2015**

Stu- dien- jahr ¹⁾	Studienanfängerinnen und -anfänger			Studienanfängerquote ²⁾				
	Insgesamt	Weiblich	Anteil FH	Insgesamt	Männlich	Weiblich	Insgesamt, bereinigt um G8-Effekt ³⁾	Insgesamt, ohne ausl. HZB ⁴⁾⁵⁾
	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 ⁶⁾	505.736	50,3	41,5	58,0	55,8	60,3	•	•

* Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulse semester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

** Werte ab 2012 mit Berücksichtigung der Ergebnisse des Zensus 2011.

1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.

2) Berechnung nach dem OECD-Verfahren(Quotensummenverfahren), einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

3) Quoten für 2007 und 2008 nicht neu berechnet. G8-bereinigte Werte 2012 und 2013 ohne Zensuskorrektur.

4) Quoten für 2006, 2007 und 2008 nicht neu berechnet.

5) Werte in Klammern ab 2009: Ohne ausländische Hochschulzugangsberechtigung und um den G8-Effekt korrigiert (2012 und 2013 ohne Berücksichtigung des Zensus 2011).

6) Vorläufiges Ergebnis.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F2-3A: Studienanfängerinnen und -anfänger* 1975 bis 2015 nach Fächergruppen** (in %)

Stu- dien- jahr ¹⁾	Fächergruppe							
	Geisteswiss. ³⁾	Sport	Rechts-, Wirt- schafts- und Sozialwiss. ⁴⁾	Mathematik/ Naturwiss. ⁵⁾	Humanmedi- zin/Gesund- heitswiss.	Agrar-, Forst-, und Ernäh- rungswiss. ⁶⁾	Ingenieur- wiss. ⁷⁾	Kunst, Kunstwiss.
	in %							
Früheres Bundesgebiet								
1975	19,1	1,7	28,1	15,8	3,0	3,7	22,6	5,9
1976	17,7	1,7	29,3	14,4	3,7	3,5	24,9	4,7
1977	16,9	1,7	30,2	14,0	4,6	3,8	23,6	5,0
1978	17,1	1,9	30,8	13,9	5,1	3,8	22,0	5,4
1979	16,2	1,9	32,2	12,6	5,4	3,9	22,4	5,2
1980	16,6	1,6	33,4	12,9	5,3	3,6	21,7	4,8
1981	16,4	1,3	33,8	13,0	4,5	3,2	23,3	4,3
1982	15,3	1,1	33,3	13,2	3,9	3,1	25,8	4,3
1983	14,7	0,9	32,5	13,5	3,7	3,0	27,6	4,0
1984	15,1	0,8	32,2	13,4	4,0	3,2	27,0	4,1
1985	15,1	0,7	32,7	12,9	4,4	3,4	26,6	4,1
1986	14,7	0,7	34,1	12,5	4,5	3,2	26,1	4,0
1987	14,1	0,8	35,2	12,4	4,7	2,9	26,2	3,7
1988	13,8	0,8	35,2	12,5	4,5	2,9	26,7	3,5
1989	14,4	0,8	32,9	12,8	4,3	2,7	28,4	3,6
1990	14,9	0,9	34,8	13,2	3,5	2,5	27,0	3,3
1991	14,8	0,9	36,7	12,3	3,2	2,6	26,4	3,1
1992	15,0	0,8	37,3	11,3	4,1	2,6	25,5	3,3
Deutschland								
1993	15,3	0,9	38,4	10,5	4,1	2,8	24,5	3,5
1994	15,6	1,0	39,5	10,0	4,1	2,7	23,4	3,7
1995	16,2	1,2	40,6	9,8	4,2	2,8	21,4	3,7
1996	16,6	1,3	40,5	9,9	4,3	2,9	20,9	3,7
1997	16,4	1,2	40,5	10,0	4,1	3,0	21,0	3,7
1998	16,0	1,1	40,1	9,6	4,0	2,7	22,7	3,7
1999	15,7	1,1	39,8	9,8	3,9	2,5	23,4	3,6
2000	15,7	1,0	38,2	10,1	3,7	2,3	25,4	3,5
2001	16,5	1,1	37,9	11,0	3,5	2,2	24,3	3,4
2002	16,9	1,0	38,3	11,3	3,4	2,2	23,2	3,4
2003	16,8	1,1	36,6	11,9	3,2	2,4	24,5	3,2
2004	16,9	1,1	35,5	11,8	4,0	2,5	24,7	3,4
2005	16,3	1,1	35,5	12,2	4,3	2,5	24,7	3,3
2006	15,9	1,0	36,2	12,2	4,6	2,5	23,9	3,4
2007	14,9	1,0	37,1	11,7	4,4	2,5	24,7	3,5
2008	13,0	0,8	39,2	10,9	4,6	2,4	25,4	3,4
2009	13,1	0,9	38,4	11,0	4,5	2,4	26,1	3,4
2010	13,0	0,9	37,7	11,0	4,4	2,3	26,8	3,4
2011	12,3	0,8	36,9	11,2	4,3	2,2	28,8	3,1
2012	12,3	0,8	37,6	10,6	4,9	2,2	28,1	3,2
2013	12,0	0,8	37,9	10,6	4,9	2,2	28,2	3,1
2014	11,5	0,7	38,6	10,3	5,0	2,2	28,3	3,1
2015 ²⁾	12,2	0,7	37,2	11,6	5,2	2,2	27,1	3,2

* Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

** Ohne sonstige Fächer und Fächer außerhalb der Studienbereichsgliederung. Die Fächergruppengliederung wurde zum Wintersemester 2015/16 umgestellt. Die Vorjahre wurden nach der neuen Systematik berechnet; die Werte sind deshalb mit früheren Tabellen nicht für alle Fächergruppen vergleichbar.

1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.

2) Vorläufiges Ergebnis.

3) Die Fächergruppe heißt seit dem Wintersemester 2015/16 „Geisteswissenschaften“; die Studienbereiche Psychologie und Erziehungswissenschaft werden seitdem der Fächergruppe „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ zugeordnet.

4) Einschließlich der Studienbereiche Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik.

5) Ohne den Studienbereich Informatik.

6) Einschließlich der früheren Fächergruppe Veterinärmedizin.

7) Einschließlich des Studienbereichs Informatik.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F2-4A: Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und -anfänger 2000 bis 2014* nach Art der Studienberechtigung und Hochschularten (in %)**

Art der Studienberechtigung	Insgesamt							Universitäten							Fachhochschulen						
	2000	2005	2009	2010	2012	2013	2014	2000	2005	2009	2010	2012	2013	2014	2000	2005	2009	2010	2012	2013	2014
	in %																				
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	68,6	63,8	64,4	62,8	62,1	61,7	60,0	76,1	74,1	74,4	72,7	70,7	69,9	67,9	50,4	41,3	47,9	46,1	48,8	49,0	48,4
(Berufs-) Fachschule, Fachakademie	3,0	4,6	5,2	5,4	5,1	4,9	4,9	0,9	1,6	1,3	1,3	1,4	1,4	1,4	7,9	11,3	11,5	12,2	10,9	10,4	10,1
Fachoberschule	7,7	9,1	8,2	8,5	7,9	7,6	7,5	0,8	1,0	1,2	1,5	1,8	1,9	1,9	24,5	26,6	19,7	20,2	17,4	16,4	15,7
Zweiter Bildungsweg ¹⁾	2,4	3,0	3,2	3,4	3,4	3,3	3,3	1,7	1,9	1,8	1,7	1,6	1,6	1,7	4,3	5,5	5,6	6,2	6,2	5,9	5,6
Dritter Bildungsweg ²⁾	0,6	1,0	1,4	2,0	2,6	2,6	2,8	0,5	0,6	0,7	1,7	2,0	1,9	1,8	1,1	2,0	2,6	2,6	3,4	3,8	4,4
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Ausländische Studienberechtigung (einschließlich Studienkolleg)	15,7	17,0	15,7	16,3	17,4	18,3	19,8	18,7	19,8	19,4	20,0	21,7	22,6	24,5	8,5	10,8	9,5	10,0	10,7	11,6	13,0
Sonstiges und ohne Angabe	1,6	1,2	1,7	1,5	1,4	1,5	1,5	0,9	0,7	0,9	0,8	0,6	0,6	0,6	3,3	2,4	3,1	2,8	2,6	2,8	2,7
Darunter: Ohne Studierende mit ausländischer Studienberechtigung³⁾ (in %)																					
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	81,4	76,9	76,4	75,0	75,2	75,5	74,9	95,3	92,5	92,3	90,9	90,3	90,3	89,9	55,1	46,3	52,9	51,1	54,6	55,4	55,7
(Berufs-) Fachschule, Fachakademie	3,5	5,6	6,1	6,4	6,2	6,1	6,1	0,5	2,0	1,6	1,6	1,7	1,8	1,8	8,6	12,7	12,8	13,6	12,2	11,8	11,7
Fachoberschule	9,2	10,9	9,7	10,1	9,6	9,3	9,4	0,2	1,3	1,5	1,9	2,3	2,4	2,6	26,8	29,8	21,7	22,4	19,5	18,5	18,1
Zweiter Bildungsweg ¹⁾	2,9	3,7	3,9	4,0	4,1	4,0	4,1	1,9	2,3	2,3	2,1	2,1	2,0	2,3	4,7	6,2	6,2	6,9	6,9	6,6	6,4
Dritter Bildungsweg ²⁾	0,8	1,2	1,7	2,4	3,1	3,2	3,5	0,6	0,7	0,9	2,1	2,6	2,4	2,3	1,2	2,2	2,9	2,9	3,8	4,3	5,0
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,6	0,4	0,3	0,4	0,3	0,2	0,2	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Sonstiges und ohne Angabe	1,9	1,5	2,1	1,8	1,6	1,8	1,8	0,9	0,8	1,1	1,0	0,7	0,8	0,9	3,6	2,7	3,4	3,1	2,9	3,2	3,1

* Studienjahre: Sommer- und nachfolgendes Wintersemester, ohne Verwaltungsfachhochschulen.

** Gekürzte Tabelle. Die zugehörige Datei im Webangebot des Bildungsberichts enthält Daten zu weiteren Jahren.

1) Abendgymnasien, Kollegs.

2) Studienanfängerinnen und -anfänger ohne traditionelle Studienberechtigung, mit Begabtenprüfung oder immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung.

3) 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 2015**

Studienjahr ¹⁾	Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt ²⁾	Ausländer	Anteil Ausländer	Anteil internationale Studierende (Bildungsausländer)	Internationale Studierende (Bildungsausländer)	Davon			
						Im Erststudium	Im Master- oder weiterführenden Studium	Im Promotionsstudium	Ohne angestrebten Abschluss
						in %			
	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	•	•	•	•
1996	266.687	38.273	14,4	11,0	29.423	•	•	•	•
1997	267.228	40.135	15,0	11,6	31.125	•	•	•	•
1998	271.999	44.197	16,2	12,8	34.775	•	•	•	•
1999	290.983	49.693	17,1	13,7	39.898	71,3	7,6	2,5	18,5
2000	314.539	54.888	17,5	14,4	45.149	70,9	8,5	2,8	17,7
2001	344.659	63.507	18,4	15,4	53.175	67,5	9,7	2,9	19,8
2002	358.792	68.566	19,1	16,3	58.480	65,1	11,1	3,2	20,6
2003	377.395	70.890	18,8	15,9	60.113	64,3	12,7	3,3	19,7
2004	358.704	68.235	19,0	16,2	58.247	65,2	12,5	3,2	19,0
2005	355.961	65.769	18,5	15,7	55.773	59,4	14,0	3,4	23,1
2006	344.822	63.413	18,4	15,5	53.554	55,3	15,9	3,9	25,0
2007	361.360	64.028	17,7	14,9	53.759	60,9	14,8	4,6	19,7
2008	396.610	69.809	17,6	14,7	58.350	61,8	15,4	4,4	18,4
2009	424.273	74.024	17,4	14,4	60.910	56,0	21,6	4,5	17,8
2010	444.608	80.130	18,0	14,9	66.413	54,3	23,7	4,9	17,1
2011	518.748	88.119	17,0	14,1	72.886	54,0	24,9	4,7	16,4
2012	495.088	95.467	19,3	16,1	79.537	52,6	27,0	4,2	16,3
2013	508.621	102.480	20,1	16,9	86.170	51,3	28,3	4,1	16,3
2014	504.882	109.223	21,6	18,4	92.916	52,0	28,3	3,9	15,8
2015 ³⁾	505.736	113.925	22,5	•	•	•	•	•	•

* 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).

1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester.

2) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

3) Vorläufiges Ergebnis.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, Recherche in DZHW-ICELand

Tab. F3-1A: Fachstudiendauer und Gesamtstudiendauer* 1995, 2000, 2005 bis 2014 nach Art des Hochschulabschlusses (in Semestern)**

Jahr	Fachstudiendauer			Gesamtstudiendauer		
	1. Quartil	Median	3. Quartil	1. Quartil	Median	3. Quartil
in Semestern						
Diplom (U) und entsprechende Abschlüsse (Erststudium)						
1995	9,6	11,4	13,2	10,5	12,4	14,6
2000	9,7	11,5	13,5	10,7	12,7	15,1
2005	9,6	11,2	13,1	10,4	12,2	14,5
2007	9,5	11,0	12,8	10,3	12,0	14,0
2009	9,6	11,0	12,7	10,4	12,0	14,1
2010	9,7	11,2	12,9	10,6	12,2	14,2
2012	10,3	11,7	13,6	11,0	12,8	15,0
2013	10,6	12,1	14,1	11,4	13,1	15,7
2014	10,8	12,4	14,9	11,5	13,5	16,5
Lehramtsprüfungen¹⁾ (Erststudium)						
1995	7,7	9,1	11,0	8,3	10,2	12,9
2000	8,2	9,7	11,9	9,1	11,4	14,2
2005	7,6	9,1	11,3	8,5	10,5	13,4
2007	7,8	9,1	10,8	8,8	10,5	12,8
2009	6,9	8,7	10,6	8,4	10,4	12,7
2010	7,2	8,9	10,9	8,3	10,6	12,9
2012	7,2	8,9	11,0	8,1	10,4	13,0
2013	6,8	8,7	10,9	7,9	10,2	12,9
2014	6,6	8,4	10,7	7,7	9,8	12,5
Lehramtsprüfungen¹⁾ (Erststudium) ohne Bachelor LA						
2000	/	/	/	9,1	11,4	14,2
2005	/	/	/	8,5	10,5	13,4
2010	/	/	/	9,1	11,0	13,3
2012	/	/	/	9,4	11,4	13,8
2013	/	/	/	9,4	11,4	13,9
2014	/	/	/	9,3	11,2	13,8
Fachhochschulabschluss Diplom (Erststudium)						
1995	6,2	8,0	9,7	6,5	8,3	10,2
2000	7,1	8,5	10,0	7,3	8,9	11,3
2005	7,2	8,4	9,8	7,3	8,8	10,7
2007	7,4	8,5	9,8	7,5	8,8	10,7
2009	7,5	8,6	9,9	7,7	9,0	11,0
2010	7,4	8,8	10,3	7,6	9,2	11,4
2012	6,4	9,1	11,5	6,5	9,6	12,8
2013	5,7	8,1	10,9	5,6	8,5	12,4
2014	5,5	7,3	9,9	5,5	7,6	10,9
Bachelorabschluss (Erststudium)						
2000	4,7	5,9	9,3	6,1	8,2	15,3
2005	5,4	6,1	7,4	5,6	6,8	8,7
2007	5,5	6,1	7,3	5,7	6,8	8,6
2009	5,4	5,9	7,0	5,4	6,4	7,8
2010	5,4	6,0	7,1	5,5	6,5	7,8
2012	5,6	6,5	7,6	5,8	7,0	8,3
2013	5,7	6,6	7,7	5,9	7,1	8,5
2014	5,7	6,7	7,8	5,9	7,2	8,6
Masterabschluss²⁾ (Erstabschluss)						
2004	3,0	4,1	5,4	4,1	6,6	10,6
2005	3,2	4,2	5,5	4,7	8,5	11,4
2007	3,5	4,4	5,6	5,8	9,8	11,9
2009	3,3	4,1	5,1	8,1	10,5	12,6
2010	3,5	4,3	5,5	9,1	10,9	12,9
Masterabschluss (Folgeabschluss)						
2011	/	/	/	8,4	10,6	12,8
2012	/	/	/	9,2	10,8	12,7
2013	/	/	/	9,5	11,0	12,8
2014	/	/	/	9,7	11,3	13,0
Masterabschluss (Folgeabschluss, nur Deutsche und Bildungsinländer)³⁾						
2011	/	/	/	9,7	11,1	13,3
2012	/	/	/	9,9	11,2	13,1
2013	/	/	/	10,2	11,4	13,1
2014	/	/	/	10,4	11,6	13,3
Masterabschluss (Folgeabschluss, nur internationale Studierende)³⁾						
2011	/	/	/	3,4	4,7	7,3
2012	/	/	/	3,5	4,9	7,4
2013	/	/	/	3,6	5,0	7,7
2014	/	/	/	3,7	5,1	7,5

* Angegeben sind das 1. Quartil (25 %), der Median (50 %) und das 3. Quartil (75 %).

** Gekürzte Tabelle. Die zugehörige Datei im Webangebot des Bildungsberichts enthält Daten zu weiteren Jahren.

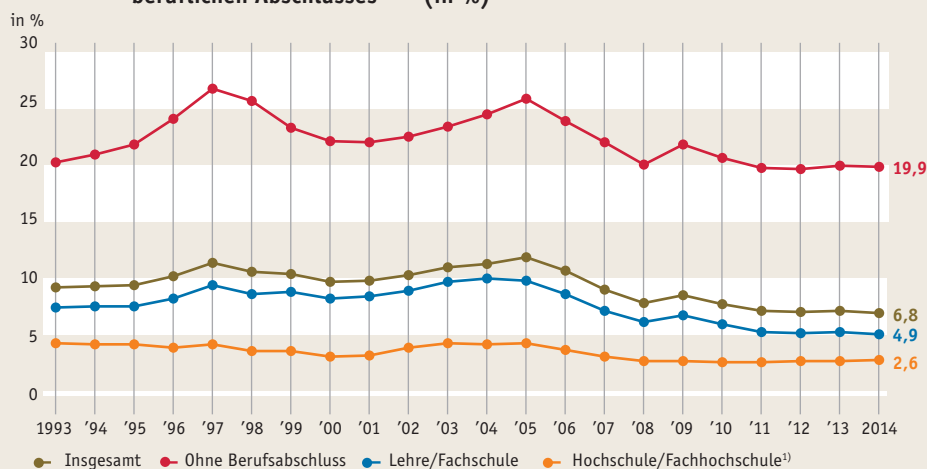
1) Staatsexamensprüfungen, Bachelor (Lehramt) sowie Master (Lehramt) mit Erstabschluss.

2) Als Masterabschlüsse im Erststudium wurden bis 2010 hochschulstatistisch die konsekutiven Masterstudiengänge erfasst. Allerdings ist davon auszugehen, dass aufgrund nicht einheitlicher Datenerfassung an den Hochschulen eine Untererfassung vorliegt. Bei der Gesamtstudiendauer der konsekutiven Masterstudiengänge ist zu berücksichtigen, dass durch internationale Studierende (Bildungsausländerinnen und -ausländer) in Masterstudiengängen, deren vorherige Studienzeit nicht erfasst wird, der Wert beeinflusst wird.

3) Eigene Berechnung mit Daten der DZHW-ICE-Datenbank.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Abb. F4-4A: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten* 1993 bis 2014 nach Art des beruflichen Abschlusses*** (in %)**



* Arbeitslose in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation; Erwerbstätige „ohne Angabe“ zum Berufsabschluss nach Mikrozensus je Altersklasse proportional auf alle Qualifikationsgruppen verteilt.

** Ab 2011 revidierte Daten für Erwerbstätige auf Grundlage des Zensus 2011.

*** Hochschule/Fachhochschule einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: IAB, Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten (16.6.2015)

Tab. F4-1A: Zahl der Erstabsolventinnen und -absolventen und Absolventenquote* 1995 bis 2014 nach Art des Hochschulabschlusses**

Prüfungs-jahr ¹⁾	Absolven-tinnen und Absolventen	Absolventen- quote ²⁾	Art des Hochschulabschlusses ³⁾									
			Diplom (U) und ent-sprechender Abschluss ⁴⁾	Davon		Pro-motion	Lehramt	Bachelor (U) ⁵⁾	Master (U) ⁶⁾⁷⁾	Fach-hoch-schul-abschluss	Bachelor (FH)	Master (FH) ⁷⁾
				Darunter Staats-examen (ohne Lehramt)	Diplom, Magister, künstlerische, kirchliche oder sonstige Abschlüsse							
	Anzahl	in %										
Insgesamt												
1995	197.015	•	51,5	12,8	38,7	0,2	11,4	–	–	36,9	–	–
2000	176.654	16,9	50,5	14,2	36,3	0,1	12,8	0,1	0,0	36,5	–	–
2001	171.714	17,0	50,0	14,1	35,9	0,1	12,4	0,1	0,1	37,3	0,0	0,0
2002	172.606	17,4	50,4	13,7	36,7	0,1	11,7	0,4	0,2	37,1	0,1	0,0
2003	181.528	18,4	49,1	12,6	36,5	0,1	10,6	0,8	0,2	38,7	0,5	0,0
2004	191.785	19,5	47,5	11,9	35,5	0,0	10,2	2,0	0,5	38,7	1,1	0,1
2005	207.936	21,1	45,9	10,6	35,3	0,0	10,2	3,3	0,7	38,2	1,4	0,3
2006	220.782	22,2	45,0	10,2	34,8	0,0	10,6	4,7	1,0	36,3	2,0	0,4
2007	239.877	24,1	44,0	10,2	33,8	0,0	10,7	6,0	1,2	34,0	3,7	0,5
2008	260.498	26,2	40,4	8,2	32,2	0,0	11,3	8,7	1,5	31,0	6,4	0,7
2009	288.875	29,2	36,6	8,1	28,4	0,0	11,3	11,6	2,0	24,7	13,1	0,8
2010	294.881	29,9	33,2	7,5	25,7	0,0	10,4	18,1	0,1	18,6	19,6	0,0
2011	307.271	30,9	28,9	7,1	21,8	0,0	9,8	23,3	–	12,2	25,9	–
2012	309.621	31,6	24,5	7,0	17,6	0,0	9,0	27,8	–	8,0	30,7	–
2013	309.870	31,3	19,4	•	•	0,0	9,2	31,3	–	5,3	34,8	–
2014	313.796	31,7	15,0	•	•	0,0	9,3	34,7	–	3,7	37,4	0,0

* Absolventenquote in nationaler Abgrenzung: Anteil der Absolventen an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Es werden Quoten für einzelne Altersjahrgänge berechnet und anschließend aufsummiert (Quotensummenverfahren).

** Gekürzte Tabelle. Die zugehörige Datei im Webangebot des Bildungsberichts enthält Daten zu weiteren Jahren sowie nach Geschlecht.

1) Prüfungsjahr: Winter- und nachfolgendes Sommersemester.

2) Absolventenquote ab 2012 unter Berücksichtigung der Ergebnisse des Zensus 2011.

3) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

4) Einschließlich künstlerischer und sonstiger Abschlüsse.

5) Einschließlich Bachelor (KH).

6) Einschließlich Master (KH).

7) Konsekutive Masterabschlüsse wurden bis einschließlich Sommersemester 2009 in der Hochschulstatistik als Erstabschlüsse gezählt. Dadurch entsteht das Problem der Doppelzählung von Erstabschlüssen, das wegen der geringen Zahl an Masterabschlüssen allerdings nur geringe Auswirkungen hatte. Seit dem Wintersemester 2009/10 werden konsekutive Masterabschlüsse als Zweitstudium bzw. -abschluss gezählt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F5-1A: Internationale Mobilität Studierender – Matrix der wichtigsten Ziel- und Herkunftsstaaten 2013* (Anzahl)

Herkunftsstaaten	Gesamt	Zielstaaten für internationale Studierende 2013													
		USA	Großbritannien	Australien	Frankreich	Deutschland ¹⁾	Russland	Japan	Kanada ²⁾	China	Italien	Österreich	Niederlande	OECD-Staaten insgesamt	Nicht-OECD-Staaten ³⁾
		Anzahl													
Gesamt	4.033.398	784.427	416.693	249.868	228.639	196.619	138.496	135.803	135.187	96.409	82.450	70.852	68.943	2.939.723	1.093.675
China	729.338	225.474	81.776	87.980	25.234	19.441	–	89.788	34.602	X	9.788	765	4.844	643.170	86.168
Indien	192.206	92.597	22.155	16.150	1.828	5.645	–	535	9.582	•	999	368	873	163.183	29.024
Deutschland	120.570	9.397	14.192	1.413	6.395	X	–	553	975	•	1.413	28.215	24.667	115.309	5.262
Korea	111.218	67.592	4.567	6.787	1.888	3.469	–	16.509	1.734	•	592	178	259	105.784	5.434
Saudi-Arabien	77.850	42.651	9.344	4.946	478	221	–	301	4.587	•	27	52	70	65.391	12.459
Frankreich	75.435	7.941	11.494	1.163	X	5.682	–	723	9.717	•	1.182	665	1.154	71.651	3.784
Kasachstan	68.084	1.884	1.725	142	346	695	35.106	57	126	•	132	102	47	7.532	60.552
USA	66.311	X	14.652	2.876	3.204	3.884	–	2.098	7.470	•	552	764	627	48.811	17.501
Malaysia	62.315	6.499	13.322	15.546	978	660	–	2.275	435	•	16	28	58	44.085	18.230
Nigeria	61.117	7.002	17.325	612	219	504	–	57	2.490	•	291	104	150	31.826	29.291
Iran	59.402	8.368	2.650	2.539	1.755	3.135	–	209	3.537	•	3.637	991	650	34.124	25.279
Russland	55.756	4.688	3.604	968	3.643	9.480	X	332	483	•	2.103	1.004	616	38.623	17.133
Vietnam	55.515	15.406	4.048	12.383	5.362	1.415	–	4.241	1.134	•	218	90	303	50.883	4.632
Türkei	51.402	10.793	3.287	464	1.809	5.422	–	154	735	•	947	3.141	585	30.623	20.779
Sonstige	2.246.879	284.134	212.552	95.899	175.500	136.966	103.390	17.971	57.580	96.409	60.552	34.388	33.962	1.488.736	758.147

* Angaben zu ausländischen und internationalen Studierenden, soweit Staaten für die Tabelle C4.6 (Internetversion) des OECD-Bildungsberichts „Bildung auf einen Blick 2015“ entsprechende Daten bereitgestellt haben.

1) Teilweise ohne Studierende im Promotionsstudium.

2) Referenzjahr 2012.

3) Schätzungen auf Grundlage von Daten der UNESCO.

Quelle: OECD

Tab. F5-2A: Studienanfängerquote: Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger an der alterstypischen Bevölkerung in den OECD-Staaten 1995–2012 (ISCED 97)* und 2013 (ISCED 2011)**

OECD-Staaten	Studienjahr ¹⁾																				
	1995	2000	2005	2010	2011	2012	2005 (insgesamt)					2013 (insgesamt)					2013 (ohne internationale Studienanfängerinnen und -anfänger) ²⁾				
	Studienanfängerquote nach ISCED 97 (ISCED 5A)						Studienanfängerquote (Erststudium) nach ISCED 2011														
							ISCED 5–7 ³⁾	ISCED 5	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8	ISCED 5–7 ³⁾	ISCED 5	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8	ISCED 5–7 ³⁾	ISCED 5	ISCED 6	ISCED 7	ISCED 8
Australien	•	59	82	96	96	102	•	•	72	21	2,5	•	•	91	28	3,6	•	•	76	15	
Österreich	27	34	37	53	52	53	•	•	14	31	4,0	74	35	45	28	4,0	47	35	34	20	2,6
Belgien	•	•	33	33	33	34	•	•	•	•	•	67	•	69	26	1,0	56	•	62	21	0,5
Kanada	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Chile	•	•	46	47	45	47	•	•	•	•	0,2	89	49	58	13	0,4	89	49	58	12	0,4
Tschechien	•	25	41	60	60	60	•	•	•	•	3,2	67	0	64	31	3,5	59	0	58	27	3,0
Dänemark	40	52	57	65	71	74	69	22	57	21	1,9	87	32	71	32	3,7	75	29	66	25	2,5
Estland	•	•	55	43	43	43	•	•	•	•	2,2	•	X	70	25	2,0	•	X	68	24	1,8
Finnland	39	71	73	68	68	66	59	0	46	26	•	55	X	55	11	2,6	48	X	51	8	1,9
Frankreich	•	•	•	•	39	41	•	•	•	•	•	•	•	•	•	2,5	•	•	•	•	•
Deutschland	26	30	36	42	46	53	44	0	23	23	•	59	0	48	25	5,4	53	0	46	18	3,9
Griechenland	15	30	43	•	40	40	•	•	•	•	4,6	•	X	66	11	2,1	•	X	•	•	•
Ungarn	•	55	68	54	52	54	•	11	47	21	1,7	•	13	41	14	1,7	•	•	•	•	•
Island	•	66	74	93	81	80	•	•	•	•	•	86	6	80	39	2,5	70	4	68	35	1,8
Irland	•	32	45	56	51	54	•	•	•	•	•	•	20	59	•	•	•	20	57	•	•
Israel	•	48	55	60	60	60	•	•	44	9	0,9	71	23	57	21	1,8	•	•	55	20	1,7
Italien	•	39	56	49	48	47	•	•	•	•	1,9	42	0	37	23	1,7	•	•	•	•	•
Japan	31	40	44	51	52	52	•	•	•	•	1,1	78	28	48	9	1,2	•	•	•	•	1,0
Korea	41	45	51	71	69	69	•	37	53	14	2,4	•	34	55	14	3,3	•	•	•	•	•
Luxemburg	•	•	•	•	27	28	•	•	•	•	•	36	4	22	30	0,7	22	3	17	10	0,1
Mexiko	•	24	27	33	34	34	•	•	•	•	•	38	3	35	4	0,4	•	•	•	•	•
Niederlande	44	53	59	65	65	65	57	•	54	8	•	65	1	60	17	1,2	55	1	54	13	0,7
Neuseeland	83	95	76	79	76	78	•	•	•	•	0,9	92	38	74	9	2,7	68	30	58	7	1,3
Norwegen	59	67	73	76	76	77	•	•	•	•	2,7	75	6	62	7	0,2	•	•	•	•	•
Polen	36	65	76	84	81	79	77	1	•	•	•	79	1	73	46	3,0	78	1	•	•	•
Portugal	•	•	•	89	98	64	•	•	•	•	•	64	X	52	36	3,3	63	X	51	34	2,7
Slowakische Rep.	28	37	59	65	61	61	•	•	•	•	3,3	60	1	56	39	2,9	57	1	54	37	2,7
Slowenien	•	•	40	77	75	76	•	•	•	•	0,6	75	28	79	28	2,7	72	28	77	27	2,5
Spanien	•	47	43	52	53	52	•	•	•	•	4,4	70	26	46	10	•	•	•	46	8	•
Schweden	57	67	76	76	72	60	•	•	•	•	•	56	9	47	29	2,7	51	9	45	24	1,6
Schweiz	17	29	37	44	44	44	•	•	•	•	4,4	76	5	60	21	4,9	•	•	•	•	•
Türkei	18	21	27	40	39	41	43	19	24	3	0,9	70	35	34	8	1,5	•	•	•	•	•
Ver. Königreich	•	47	51	63	64	67	63	22	52	6	2,2	58	9	58	28	4,0	51	7	48	15	2,2
Vereinigte Staaten	57	58	64	74	72	71	•	•	•	•	•	52	39	•	13	1,2	51	38	•	12	0,7
OECD-Mittel	39	48	54	62	59	58	•	•	•	•	2,3	67	17	57	22	2,4	60	•	55	20	1,8
EU-21-Mittel ⁴⁾	35	46	53	61	57	56	•	•	•	•	•	63	12	56	26	2,7	57	•	52	21	2,0
BRICS-Staaten																					
Brasilien	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
China	•	•	•	17	19	18	•	•	•	•	•	•	25	25	3	0,3	•	25	25	3	0,3
Indien	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Russische Föd.	•	•	67	77	72	69	•	55	100	•	2	•	38	72	11	2,0	•	•	•	•	•
Südafrika	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	19	•	•	•	•	•	•	•	•	•

* Für 2011 Nettoquoten nach OECD-Berechnungsmethode; für die Vorjahre teilweise Bruttoquoten (vgl. dazu die jeweiligen Erläuterungen in Bildung auf einen Blick).

** Für 2013 wurde erstmals die überarbeitete ISCED-Klassifikation angewendet (ISCED 2011). Die Vergleichbarkeit mit den Vorjahren ist nicht mehr gegeben, weil die tertiären Bildungsbereiche unterschiedlich abgegrenzt werden (vgl. OECD 2015: ISCED 2011. Operational Manual).

1) Studienjahr = Sommer- plus vorhergehendes Wintersemester.

2) Quote ohne internationale Studierende.

3) Erststudium im Tertiärbereich, ohne Doppelzählungen.

4) Ungewichteter Mittelwert für die 21 EU-Staaten, die zugleich Mitglied der OECD sind und für die Daten vorliegen.

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2014 (dx.doi.org/10.1787/888933118485), Bildung auf einen Blick 2015 (dx.doi.org/10.1787/888932850623)

Tab. G1-1A: Teilnahme an Weiterbildung 2007, 2012 und 2014 nach Weiterbildungstypen, Alter, Migrationshintergrund, allgemeinbildendem und beruflichem Abschluss, Region sowie Erwerbsstatus (in %)*

Altersgruppe/ Migrationshintergrund/ Allgemeinbildender Abschluss/Beruflicher Abschluss/Erwerbsstatus/ Region	Weiterbildung insgesamt			Betriebliche Weiterbildung			Individuell- berufsbezogene Weiterbildung			Nicht berufsbezogene Weiterbildung		
	2007	2012	2014	2007	2012	2014	2007	2012	2014	2007	2012	2014
	in %											
Insgesamt	44	49	51	29	35	37	13	9	9	10	13	13
Davon nach Geschlecht												
Männlich	46	51	52	33	39	40	13	8	9	8	10	10
Weiblich	42	47	50	25	31	34	13	10	10	12	15	15
Davon nach Altersgruppen												
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	48	51	55	29	32	35	15	11	12	13	16	17
35- bis unter 50-Jährige	49	53	53	35	41	44	14	9	7	9	11	10
50- bis unter 65-Jährige	34	42	45	23	31	32	10	7	9	8	11	11
Davon nach Migrationshintergrund												
Ohne Migrationshintergrund	47	52	54	32	38	40	14	9	10	10	14	13
Mit Migrationshintergrund	33	34	39	19	20	25	9	7	7	9	9	11
Davon nach allgemeinbildendem Abschluss												
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	29	32	36	19	24	27	7	4	6	7	7	8
Mittlerer Abschluss	49	51	53	34	40	41	13	8	9	9	11	11
(Fach-)Hochschulreife	60	64	62	38	44	44	23	14	13	15	18	18
Davon nach beruflichem Ausbildungsabschluss												
Kein beruflicher Abschluss	28	37	39	13	18	22	9	9	(8)	11	15	15
Lehre/Berufsfachschule	43	44	47	31	33	36	11	7	8	9	10	9
Meister/Fachschule	57	65	66	43	53	58	17	9	/	(9)	15	(11)
Fachhoch-/Hochschulabschluss	62	68	67	44	51	48	24	15	15	12	17	18
Davon nach Erwerbsstatus												
Erwerbstätige	52	56	58	40	46	49	14	9	9	9	10	10
Arbeitslose	26	29	32	(8)	/	/	14	(17)	(17)	(7)	/	/
Personen in Ausbildung	51	51	54	(14)	16	(17)	23	16	(14)	21	28	31
Sonstige Nichterwerbstätige	19	24	25	(4)	(7)	/	(4)	(4)	/	12	16	16
Davon nach Region												
Westdeutschland	43	48	50	29	34	36	13	9	9	10	13	13
Ostdeutschland	47	53	54	30	39	42	15	10	(9)	10	12	(10)

* 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: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, eigene Berechnungen

Tab. G1-2A: Teilnahme der Erwerbstätigen an Weiterbildung 2007, 2012 und 2014 nach Weiterbildungstypen, Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, allgemeinbildendem und beruflichem Abschluss sowie Region (in %)*

Geschlecht/Altersgruppe/ Migrationshintergrund/ Allgemeinbildender Abschluss/ Beruflicher Ausbildungs- abschluss/Region	Weiterbildung insgesamt			Betriebliche Weiterbildung			Individuell- berufsbezogene Weiterbildung			Nicht berufsbezogene Weiterbildung		
	2007	2012	2014	2007	2012	2014	2007	2012	2014	2007	2012	2014
	in %											
Insgesamt	52	56	58	40	46	49	14	9	9	9	10	10
Davon nach Geschlecht												
Männlich	52	55	57	42	48	51	13	7	(7)	7	8	(7)
Weiblich	52	56	59	38	44	48	16	11	11	12	13	13
Davon nach Altersgruppen												
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	54	57	62	42	48	52	14	8	(12)	12	10	(11)
35- bis unter 50-Jährige	54	57	57	41	47	51	15	9	(6)	9	10	10
50- bis unter 65-Jährige	46	53	55	35	44	46	15	8	(10)	7	10	(8)
Davon nach Migrationshintergrund												
Ohne Migrationshintergrund	55	59	61	43	50	53	16	9	10	9	11	10
Mit Migrationshintergrund	36	38	44	25	29	34	(9)	(6)	(6)	(7)	(7)	(8)
Davon nach allgemeinbildendem Abschluss												
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	36	39	44	27	32	39	8	(4)	(5)	7	(7)	(5)
Mittlerer Abschluss	55	57	59	44	48	52	14	8	(8)	8	10	(9)
(Fach-)Hochschulreife	68	71	68	51	59	55	23	15	13	13	14	14
Davon nach beruflichem Ausbildungsabschluss												
Kein beruflicher Abschluss	31	37	42	20	28	37	(8)	(5)	(5)	(8)	(7)	(7)
Lehre/Berufsfachschule	51	51	53	40	42	45	12	7	(7)	9	9	8
Meister/Fachschule	64	70	73	52	62	67	(18)	(10)	(11)	(8)	13	(11)
Fachhoch-/Hochschulabschluss	69	73	72	52	61	56	27	16	(15)	11	15	(16)
Davon nach Region												
Westdeutschland	51	54	57	39	45	47	14	8	9	9	11	10
Ostdeutschland	57	61	63	43	53	58	16	10	(8)	8	(9)	(8)

* Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, eigene Berechnungen

Tab. G1-3A: Jährlicher Zeitaufwand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Weiterbildung 2014 nach Weiterbildungstypen, Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, allgemeinbildendem Abschluss und Erwerbsstatus (in %)

Jährlicher Zeitaufwand/Geschlecht/Altersgruppe/ Migrationshintergrund/Allgemeinbildender Abschluss/Erwerbsstatus	Weiterbildung insgesamt	Betriebliche Weiterbildung	Individuell-berufs- bezogene Weiterbildung	Nicht berufsbezogene Weiterbildung
	in %			
Insgesamt				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	23	32	17	16
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	36	37	29	47
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	41	31	54	37
Davon nach Geschlecht				
Männlich				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	24	30	/	(22)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	33	34	/	45
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	43	36	57	(33)
Weiblich				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	22	34	(18)	12
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	39	41	(30)	48
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	40	25	52	40
Davon nach Altersgruppen				
18 bis unter 35 Jahre				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	18	28	/	(13)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	37	37	/	51
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	46	35	(63)	(36)
35 bis unter 50 Jahre				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	26	32	/	(20)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	35	38	/	(46)
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	39	30	(58)	(34)
50 bis unter 65 Jahre				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	26	35	(22)	(15)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	36	36	(39)	(43)
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	38	29	(39)	(42)
Davon nach Migrationshintergrund				
Ohne Migrationshintergrund				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	23	31	(19)	(18)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	37	38	30	46
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	40	31	51	37
Mit Migrationshintergrund				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	(21)	(34)	/	(6)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	31	(31)	/	(54)
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	48	(35)	(74)	(40)
Davon nach allgemeinbildendem Abschluss				
Mit/Ohne Hauptschulabschluss				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	32	46	/	(11)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	33	30	/	(48)
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	35	(24)	(58)	(41)
Mittlerer Abschluss				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	22	32	/	(16)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	38	39	/	(52)
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	40	30	(63)	(32)
(Fach-)Hochschulreife				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	19	24	(21)	(18)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	36	40	(32)	43
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	46	36	(47)	39
Davon nach Erwerbsstatus				
Erwerbstätige				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	25	32	(21)	(18)
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	36	37	(30)	48
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	39	32	50	(34)
Nichterwerbstätige				
Bis zu 8 Stunden Weiterbildung	15	(34)	/	13
Von mehr als 8 bis zu 40 Stunden Weiterbildung	36	(39)	/	46
Mehr als 40 Stunden Weiterbildung	49	(27)	(63)	41

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES 2014, eigene Berechnungen

Tab. G1-4A: Gründe für Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung 2014 nach Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, allgemeinbildendem und beruflichem Abschluss sowie Region (in %)*

Geschlecht/Altersgruppe/ Migrationshintergrund/ Allgemeinbildender Abschluss/ Beruflicher Ausbildungs- abschluss/Region	Teilnahmegrund ¹⁾			
	Insgesamt	Nur auf betriebliche Anordnung	Teils auf betriebliche Anordnung, teils auf Vorschlag Vorgesetzter/ aus Eigeninitiative	Nur auf Vorschlag Vorgesetzter/ aus Eigeninitiative
	in %			
Insgesamt	100	54	16	31
Davon nach Geschlecht				
Männlich	100	55	15	30
Weiblich	100	53	16	31
Davon nach Altersgruppen				
18- bis unter 35-Jährige	100	59	14	27
35- bis unter 50-Jährige	100	53	16	32
50- bis unter 65-Jährige	100	50	18	32
Davon nach Migrationshintergrund				
Ohne Migrationshintergrund	100	53	17	30
Mit Migrationshintergrund	100	60	8	32
Davon nach allgemeinbildendem Abschluss				
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	100	68	10	22
Mittlerer Abschluss	100	60	14	26
(Fach-)Hochschulreife	100	39	21	40
Davon nach beruflichem Ausbildungsabschluss				
Kein beruflicher Abschluss	100	73	9	19
Lehre/Berufsfachschule	100	62	11	27
Meister/Fachschule	100	46	26	28
Fachhoch-/Hochschulabschluss	100	32	22	46
Davon nach Region				
Westdeutschland	100	52	16	32
Ostdeutschland	100	61	15	25

* Erwerbstätige Bevölkerung im Alter von 18 bis unter 65 Jahren.

1) Mehrfachnennungen möglich. Die Zuordnung erfolgte nach der Antwort auf die bei bis zu vier Aktivitäten betrieblicher Weiterbildung gestellte Nachfrage an Erwerbstätige und Personen in einer betrieblichen Ausbildung: Haben Sie an (Bezeichnung der Aktivität) auf betriebliche Anordnung teilgenommen? Auf Vorschlag von Vorgesetzten? Oder ging die Teilnahme von Ihnen selbst aus?

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES 2014, eigene Berechnungen

Tab. G1-5A: Teilnehmerinnen und Teilnehmer im 1. Schuljahr an Fachschulen* (ohne Erstausbildung) 2005 bis 2014 nach Berufsgruppen**

Jahr	Insgesamt	Land-, Tier-, Forst- wirtschaft, Gartenbau	Fertigungs- berufe	Technische Berufe	Dienstleistungsberufe					Ohne Berufs- angabe
					Datenver- arbeitung, Informatik	Gastro- nomie, Hauswirt- schaft	Kauf- männische Dienst- leistungen	Sonder-, Heilpäda- gogik u. a.	Sonstige Dienst- leistungs- berufe	
					Anzahl					
2005	49.248	3.022	3.672	18.917	702	3.403	6.618	9.549	2.141	1.224
2006	44.615	3.227	3.150	18.190	601	3.451	6.135	6.473	2.303	1.085
2007	46.315	3.243	3.258	19.647	463	3.157	6.124	6.946	2.104	1.373
2008	50.276	3.363	3.123	22.211	419	3.337	6.751	7.697	2.097	1.278
2009	55.189	3.582	3.616	24.066	410	3.577	7.637	9.186	1.939	1.176
2010	52.600	3.542	3.537	22.665	313	3.460	7.051	9.056	2.028	948
2011	51.193	3.549	3.575	22.972	276	3.369	7.143	7.831	1.726	752
2012	56.069	3.361	3.432	24.144	489	2.830	14.294	5.370	1.258	891
2013	56.426	3.456	3.271	24.141	479	2.711	15.084	5.090	934	1.260
2014	54.920	3.447	3.295	23.544	547	2.653	15.348	5.031	965	90
	Index (2005 = 100 %)									
2005	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
2006	91	107	86	96	86	101	93	68	108	89
2007	94	107	89	104	66	93	93	73	98	112
2008	102	111	85	117	60	98	102	81	98	104
2009	112	119	98	127	58	105	115	96	91	96
2010	107	117	96	120	45	102	107	95	95	77
2011	104	117	97	121	39	99	108	82	81	61
2012	114	111	93	128	70	83	216	56	59	73
2013	115	114	89	128	68	80	228	53	44	103
2014	112	114	90	124	78	78	232	53	45	7

* Einschließlich Fachakademien in Bayern.

** Ohne Motopäde/in, Erzieher/in, Facherzieher/in für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, Altenpfleger/in, Familienpfleger/in, Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in und zugehörige Helferberufe.

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

Tab. G2-1A: Informelles Lernen Erwachsener (18 bis 64 Jahre) 2012 und 2014 nach Lernfeldern* und persönlichen Merkmalen (in %)

Geschlecht/Alter/ Migrationshintergrund/ Schulabschluss/ Berufsabschluss/ Erwerbsstatus/ Weiterbildungsteilnahme/	Beteiligung am informellen Lernen		Darunter nach Lernfeldern							
			Lernen von Familienmitglie- dern, Freunden oder Kollegen		Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften		Lernangebote am Computer oder im Internet		Wissenssendungen in Fernsehen, Radio, auf Video, DVD, CD	
	2012	2014	2012	2014	2012	2014	2012	2014	2012	2014
	in %									
Insgesamt	48	54	20	22	35	37	23	29	20	20
Darunter nach Geschlecht										
Männlich	49	55	18	20	35	37	25	31	19	20
Weiblich	48	53	21	23	35	38	21	27	21	20
Darunter nach Alter										
18 bis unter 35 Jahre	52	56	24	24	37	38	27	32	19	17
35 bis unter 50 Jahre	48	56	20	23	35	39	24	31	19	22
50 bis unter 65 Jahre	45	51	15	18	33	36	19	24	22	22
Darunter nach Migrationshintergrund										
Ohne Migrationshintergrund	51	57	20	23	37	40	24	30	21	22
Mit Migrationshintergrund	37	43	16	15	25	27	21	27	14	14
Darunter nach höchstem Schulabschluss										
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	33	39	14	16	19	23	14	19	15	15
Mittlerer Abschluss	48	52	19	20	34	34	22	27	19	20
(Fach-)Hochschulreife	63	72	26	29	53	55	34	41	27	25
Darunter nach höchstem Berufsabschluss										
Keine Berufsausbildung	41	47	19	20	27	29	20	27	17	17
Lehre/Berufsfachschule	42	48	17	19	27	31	20	24	18	18
Meister/Fachschule	60	63	21	(22)	50	44	28	33	23	25
(Fach-)Hochschulabschluss	67	77	28	31	58	62	36	44	28	27
Darunter nach Erwerbsstatus										
Erwerbstätige	48	54	19	21	36	38	23	29	19	19
Personen in Ausbildung	63	68	29	31	48	45	36	40	25	(22)
Arbeitslose	36	46	14	/	20	(25)	21	(27)	19	(15)
Nichterwerbspersonen	43	49	16	20	29	35	18	23	22	24
Darunter nach Weiterbildungsteilnahme¹⁾										
Keine Weiterbildungsteilnahme	37	40	14	15	23	24	17	22	16	15
Mit Weiterbildungsteilnahme	59	67	25	28	46	49	30	36	24	24

* Mehrfachnennungen möglich.

1) Teilnahme an formaler und/oder nonformaler Weiterbildung.

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, eigene Berechnungen

Tab. G2-2A: Lese- und alltagsmathematische Kompetenz der deutschen Bevölkerung im Alter von 30 bis 65 Jahren nach Häufigkeit des informellen Lernens zu Hause (privates informelles Lernen) und bei der Arbeit (in Kompetenzpunkten*)

Bevölkerung/Häufigkeit des privaten informellen Lernens/Häufigkeit des Lernens im Arbeitsprozess/Häufigkeit informellen Lernens in der Arbeit	Lesekompetenz	Alltagsmathematische Kompetenz
	in Kompetenzpunkten	
Insgesamt	266	269
Nach Häufigkeit des privaten informellen Lernens¹⁾		
Nie/Sehr/Eher selten	252	257
Eher/Sehr häufig	284	291
Nach Häufigkeit des privaten informellen Lernens (Erwerbstätige)¹⁾		
Nie/Sehr/Eher selten	256	262
Eher/Sehr häufig	288	296
Nach Häufigkeit des Lernens im Arbeitsprozess (Erwerbstätige)²⁾		
Nie/Sehr/Eher selten	265	269
Eher/Sehr häufig	278	285
Nach Häufigkeit des informellen Lernens in der Arbeit (Erwerbstätige)³⁾		
Nie/Sehr/Eher selten	256	262
Eher/Sehr häufig	291	300

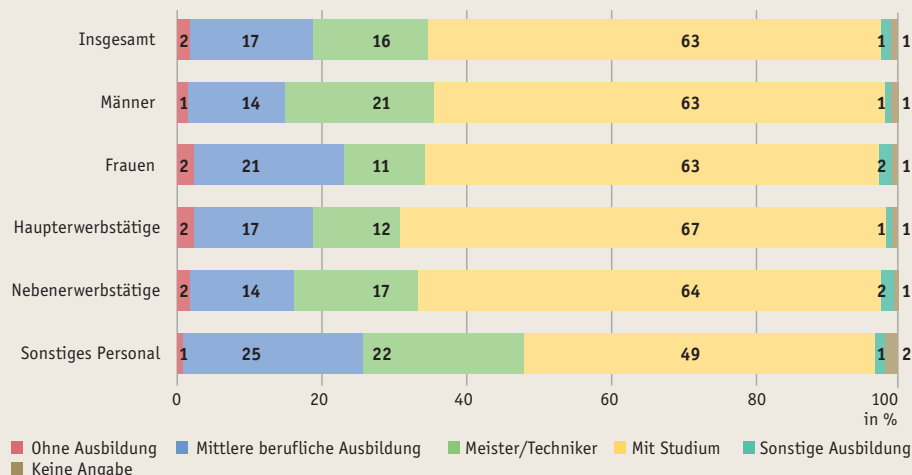
* Arithmetisches Mittel.

1) Summenindex der Häufigkeiten von häuslichen Lese-, Schreib-, Rechen- und Computertätigkeiten.

2) Index der Häufigkeit von Lernaktivitäten im Arbeitsprozess.

3) Summenindex der Häufigkeiten von Lese-, Schreib-, Rechen- und Computertätigkeiten in der Arbeit.

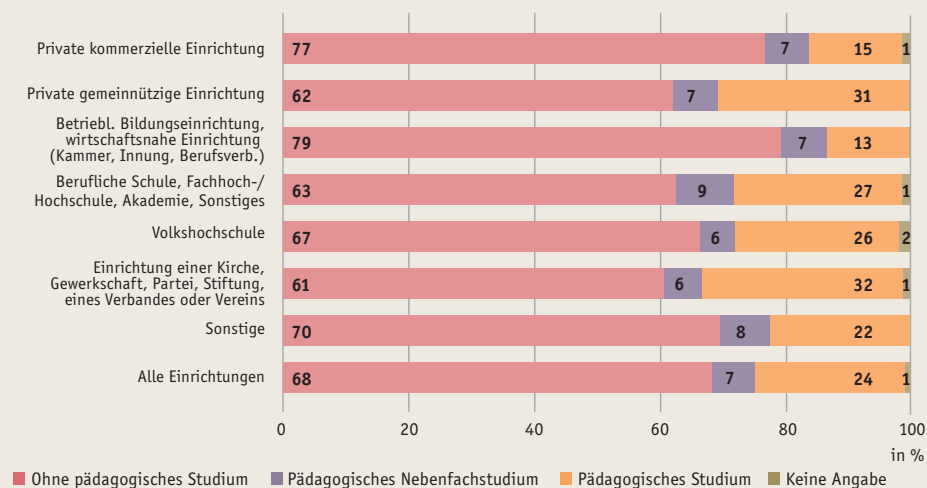
Quelle: Rammstedt, Beatrice; Zabal, Anouk; Martin, Silke; Perry, Anja; Helmschrott, Susanne; Massing, Natascha; Ackermann, Daniela; Maehler, Débora (2015): Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Germany – Reduzierte Version. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5845 Datenfile Version 2.0.0, doi: 10.4232/1.12182, eigene Berechnungen

Abb. G3-5A: Personal in Weiterbildungseinrichtungen 2014 nach Ausbildungsabschluss*

* Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

→ Tab. G3-10web

Abb. G3-6A: Pädagogikstudium des Personals in der Weiterbildung 2014 nach Einrichtungstyp* (in %) **

* Einrichtungstyp nach wbmonitor.

** Rundungsbedingte Abweichungen von 100 %.

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

→ Tab. G3-13web

Tab. G3-1A: Personal in der Weiterbildung 2014 nach Erwerbsform, Beschäftigungsverhältnis und Geschlecht (in %)

Personal in der Weiterbildung	Insgesamt	Davon nach Erwerbsform		
		Haupterwerbstätige	Nebenerwerbstätige	Sonstiges Personal
	in %			
Insgesamt	100	41,4	42,0	16,5
Davon nach Geschlecht				
Männlich	50,6	43,0	54,7	59,1
Weiblich	49,4	57,0	45,3	40,9
Davon nach Art des Beschäftigungsverhältnisses				
Selbstständige (Inhaber)	1,6	3,0	0,9	0,0
Selbstständige (Honorarbasis)	56,9	38,0	97,1	2,0
Angestellte	21,5	50,8	0,7	1,2
Beamte	3,3	7,8	0,1	0,4
Geringfügig Beschäftigte	0,6	0,3	1,2	0,0
Sonstige ¹⁾	16,0	0,0	0,2	96,3

1) Ehrenamtlich Tätige, Auszubildende und Praktikanten, Personen im Bundesfreiwilligendienst oder im freiwilligen sozialen Jahr sowie Leih- und Zeitarbeiter in jeweils relativ geringen Zellbesetzungen.

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

Tab. G3-2A: Personal in der Weiterbildung 2014 nach Einrichtungstyp* und Beschäftigungsverhältnis (in %)

Einrichtungstyp	Insgesamt	Davon nach Beschäftigungsverhältnis					
		Selbstständige (Inhaber)	Selbstständige (Honorarbasis)	Angestellte	Beamte	Geringfügig Beschäftigte	Sonstige ¹⁾
	in %						
Alle Einrichtungen	100	1,6	56,9	21,5	3,4	0,6	16,0
Private kommerzielle Einrichtung	100	9,0	59,0	28,9	0,0	1,0	2,1
Private gemeinnützige Einrichtung	100	0,6	53,5	39,0	0,5	0,8	5,5
Betriebliche Bildungseinrichtung, wirtschaftsnahe Einrichtung (wie Kammer, Innung, Berufsverband)	100	0,5	47,6	19,4	0,9	0,0	31,5
Berufliche Schule, Fachhoch-/Hochschule, Akademie, Sonstiges	100	0,0	49,2	21,8	24,8	1,9	2,5
Volkshochschule	100	0,1	86,5	6,0	0,4	0,5	6,4
Einrichtung einer Kirche, Gewerkschaft, Partei, Stiftung, eines Verbandes oder Vereins	100	0,1	52,5	17,6	0,3	0,3	29,1

* Einrichtungstyp nach wbmonitor.

1) Ehrenamtlich Tätige, Auszubildende und Praktikanten, Personen im Bundesfreiwilligendienst oder im freiwilligen sozialen Jahr sowie Leih- und Zeitarbeiter in jeweils relativ geringen Zellbesetzungen.

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

Tab. G3-3A: Bruttoeinkommen (in Euro) des Personals in der Weiterbildung 2014 nach Geschlecht und Erwerbsform (ohne sonstiges Personal) (Angaben in %)

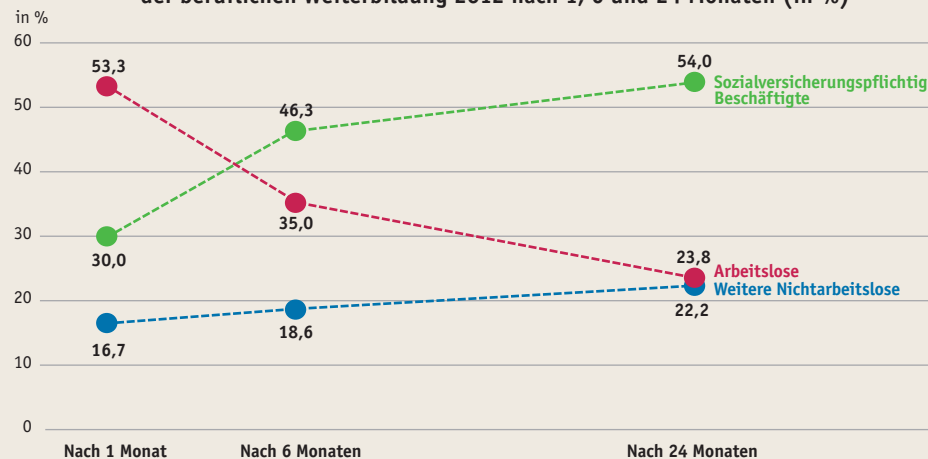
Personal/ Geschlecht/ Erwerbsform	Insgesamt	Davon nach Bruttoeinkommen (in Euro)				
		Bis 450	451–850	851–1.750	1.751–2.750	über 2.750
		in %				
Insgesamt	100	33,1	9,9	12,1	16,2	28,6
Haupterwerbstätige	100	8,5	4,9	14,2	26,6	45,7
Nebenerwerbstätige	100	57,8	15,0	10,0	5,7	11,5
Männlich insgesamt	100	31,9	9,1	10,7	11,7	36,6
Haupterwerbstätige	100	4,4	2,7	9,3	20,1	63,5
Nebenerwerbstätige	100	53,4	14,1	11,8	5,1	15,6
Weiblich insgesamt	100	34,3	10,7	13,4	20,5	21,0
Haupterwerbstätige	100	11,6	6,5	17,9	31,5	32,5
Nebenerwerbstätige	100	63,1	16,0	7,8	6,5	6,5

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

Tab. G3-4A: Personal in Weiterbildung 2014 nach Erwerbsform, Tätigkeitsschwerpunkten und Geschlecht (in %)

Erwerbsform/ Geschlecht	Insgesamt	Darunter nach Tätigkeitsschwerpunkt			
		Lehre	Beratung/ Betreuung	Programmplanung/ Verwaltung/ Management	Sonstiger Schwerpunkt/ Keine Angabe
		in %			
Insgesamt	100	59,7	6,5	19,7	14,1
Haupterwerbstätige	100	46,4	9,1	34,0	10,5
Nebenerwerbstätige	100	83,4	3,6	4,6	8,4
Sonstiges Personal	100	32,6	7,4	22,4	37,6
Männlich insgesamt	100	61,2	5,1	18,1	15,6
Haupterwerbstätige	100	49,5	8,8	33,5	8,2
Nebenerwerbstätige	100	87,9	1,9	3,6	6,7
Sonstiges Personal	100	19,7	6,3	24,3	49,7
Weiblich insgesamt	100	58,5	7,9	21,1	12,5
Haupterwerbstätige	100	44,6	9,3	34,2	11,9
Nebenerwerbstätige	100	78,0	5,7	5,8	10,5
Sonstiges Personal	100	51,7	9,1	19,0	20,2

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, Berechnungen des DIE in Kooperation mit SOFI

Abb. G4-3A: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2012 nach 1, 6 und 24 Monaten (in %)*

* Daten weichen gegenüber vorangegangenen Bildungsberichten aufgrund des Einbezugs der Daten von zugelassenen kommunalen Trägern ab.

1) Vgl. Erläuterungen zu G4.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik, Stand: Januar 2016, eigene Berechnungen

→ Tab. G4-2A, Tab. G4-3A

Tab. G4-1A: Erwarteter und realisierter Nutzen von Weiterbildungsveranstaltungen 2010, 2012 und 2014 nach Geschlecht (in %)

Konkreter Nutzen der Weiterbildung/ Geschlecht	Nutzenerwartung ¹⁾			Davon Nutzenerwartung erfüllt ²⁾		
	2010	2012	2014	2010	2012	2014
	in %					
Einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job finden	22	16	13	30	24	24
Männlich	22	15	12	25	25	30
Weiblich	23	16	15	35	23	18
Eine höhere Position im Beruf erhalten	15	12	12	31	32	42
Männlich	17	15	16	37	34	45
Weiblich	13	9	8	24	27	36
Ein höheres Gehalt bekommen	13	11	9	32	30	38
Männlich	15	13	11	33	34	43
Weiblich	11	9	7	31	24	/
Neue berufliche Aufgaben übernehmen	37	34	31	62	53	65
Männlich	38	37	33	66	55	67
Weiblich	35	32	29	57	50	63
In der Arbeit mehr leisten können	45	45	42	78	70	78
Männlich	45	44	43	79	69	78
Weiblich	44	45	42	78	72	78
Persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können	58	54	49	87	78	84
Männlich	53	51	45	85	77	85
Weiblich	62	58	53	89	79	84
Nutzen in anderer persönlicher Hinsicht	•	16	18	•	64	77
Männlich	•	14	17	•	61	77
Weiblich	•	17	19	•	68	77
Nichts davon	11	7	7	X	X	X
Männlich	12	7	8	X	X	X
Weiblich	11	8	6	X	X	X

1) Bezieht sich auf folgende Frage: Wenn man einmal nach dem konkreten Nutzen einer Weiterbildung fragt: In welcher Hinsicht kann [Veranstaltungsart] zum Thema [Gebiet/Thema] sich für Sie auszahlen, sei es kurzfristig oder längerfristig?

2) Bezieht sich auf folgende Frage: Bei welchen Punkten, die Sie genannt haben, hat sich die Weiterbildung für Sie schon ausgezahlt?

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung/DIE, AES, eigene Berechnungen

Tab. G4-2A: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung* nach 1 und 6 Monaten 2006 bis 2014 nach Ländergruppen

Verbleibsstatus		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Verbleib nach 1 Monat										
Insgesamt										
Recherchierbare Austritte (Anzahl)		257.071	345.550	424.063	589.375	489.096	355.633	300.148	319.669	301.088
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	27,0	28,4	29,7	30,1	35,2	38,3	30,0	28,1	30,1
	Weitere Nichtarbeitslose ¹⁾	21,8	18,4	16,8	14,4	13,5	13,8	16,7	16,8	16,6
	Arbeitslose	51,2	53,1	53,5	55,5	51,3	47,9	53,3	55,1	53,3
Westdeutschland										
Recherchierbare Austritte (Anzahl)		176.364	237.401	293.180	417.050	331.934	240.238	197.380	212.872	201.563
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	27,3	28,9	31,1	31,9	37,3	41,0	31,8	29,2	31,0
	Weitere Nichtarbeitslose ¹⁾	22,1	18,4	17,3	14,5	13,8	13,8	17,1	17,0	16,8
	Arbeitslose	50,6	52,7	51,6	53,7	48,9	45,3	51,1	53,8	52,1
Ostdeutschland										
Recherchierbare Austritte (Anzahl)		80.707	108.149	130.883	172.325	157.162	115.395	102.768	106.797	99.525
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	26,1	27,4	26,5	25,9	30,8	32,7	26,5	25,9	28,1
	Weitere Nichtarbeitslose ¹⁾	21,2	18,4	15,9	14,1	12,9	13,9	15,9	16,4	16,2
	Arbeitslose	52,7	54,2	57,7	60,0	56,3	53,4	57,6	57,7	55,7
Verbleib nach 6 Monaten										
Insgesamt										
Recherchierbare Austritte (Anzahl)		257.071	345.550	424.063	589.375	489.096	355.633	300.148	319.669	301.088
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	44,3	45,9	43,3	44,6	52,0	54,0	46,3	47,2	51,1
	Weitere Nichtarbeitslose ¹⁾	21,4	20,6	20,9	18,8	17,3	16,5	18,6	18,2	17,5
	Arbeitslose	34,3	33,5	35,8	36,6	30,7	29,5	35,0	34,6	31,4
Westdeutschland										
Recherchierbare Austritte (Anzahl)		176.364	237.401	293.180	417.050	331.934	240.238	197.380	212.872	201.563
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	44,3	46,0	44,1	45,5	53,6	56,3	48,1	48,4	52,3
	Weitere Nichtarbeitslose ¹⁾	21,8	21,2	21,5	19,0	17,4	16,4	18,7	18,2	17,7
	Arbeitslose	33,9	32,7	34,3	35,5	29,0	27,3	33,2	33,3	29,9
Ostdeutschland										
Recherchierbare Austritte (Anzahl)		80.707	108.149	130.883	172.325	157.162	115.395	102.768	106.797	99.525
Davon in %	Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	44,4	45,7	41,5	42,4	48,7	49,2	42,9	44,8	48,5
	Weitere Nichtarbeitslose ¹⁾	20,5	19,3	19,3	18,2	17,0	16,7	18,6	18,2	17,0
	Arbeitslose	35,1	35,1	39,2	39,4	34,3	34,2	38,5	37,0	34,5

* Daten weichen gegenüber vorangegangenen Bildungsberichten aufgrund des Einbezugs der Daten von zugelassenen kommunalen Trägern ab.

1) Vgl. Erläuterungen zu G4.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik, Stand Januar 2016, eigene Berechnungen

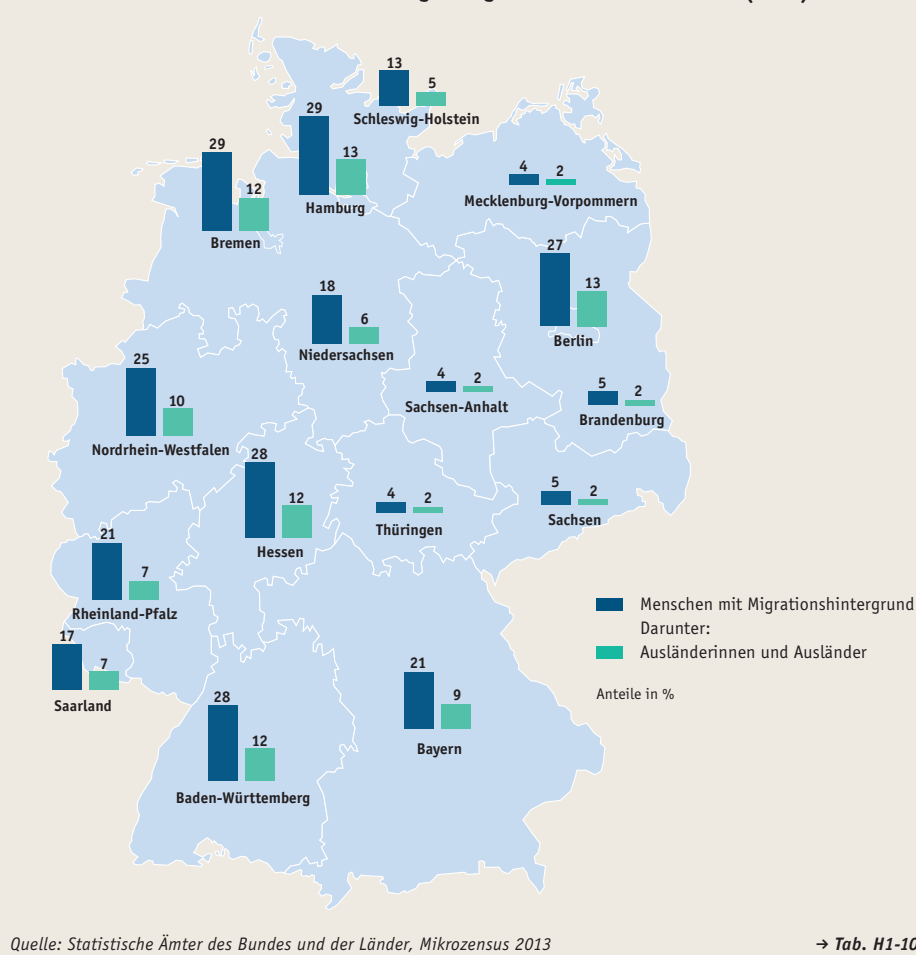
Tab. G4-3A: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2012 24 Monate nach Maßnahmeende nach ausgewählten Merkmalen

Gegenstand der Nachweisung	Recherchierbare Ausstritte	Davon nach Verbleib (24 Monate)			Eingliederungsquote ¹⁾	Arbeitslosenquote
		Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nicht-arbeitslose ¹⁾	Arbeitslose		
	Anzahl				in %	
Insgesamt	300.148	162.120	66.517	71.511	54,0	23,8
Davon nach Dauer der Maßnahme						
Unter 6 Monate	220.379	113.252	51.288	55.839	51,4	25,3
6 bis unter 12 Monate	33.341	16.918	7.836	8.587	50,7	25,8
Über 12 Monate	43.269	30.451	6.671	6.147	70,4	14,2
Keine Angabe	3.159	1.499	722	938	47,5	29,7
Darunter nach Staatsangehörigkeit						
Deutschland	260.543	142.314	56.689	61.540	54,6	23,6
Ausland	39.377	19.708	9.763	9.906	50,0	25,2
Darunter nach Schulabschluss						
Ohne Hauptschulabschluss	23.821	9.112	6.099	8.610	38,3	36,1
Mit Hauptschulabschluss	97.435	48.550	21.889	26.996	49,8	27,7
Mit mittlerem Abschluss	86.858	50.205	18.012	18.641	57,8	21,5
Mit (Fach-)Hochschulreife	56.911	32.637	13.241	11.033	57,3	19,4
Keine Angabe	35.002	21.529	7.252	6.221	61,5	17,8
Davon nach beruflichem Abschluss						
Keine Berufsausbildung	108.291	50.789	26.428	31.074	46,9	28,7
Betriebliche/Schulische Ausbildung	148.524	87.835	29.576	31.113	59,1	20,9
Fachhoch-/Hochschulabschluss	25.143	14.523	5.975	4.645	57,8	18,5
Keine Angabe	18.187	8.972	4.537	4.678	49,3	25,7
Davon nach Abbruch der Maßnahme						
Ja	40.329	18.050	11.080	11.199	44,8	27,8
Nein	242.721	136.847	50.953	54.921	56,4	22,6
Davon nach Arbeitslosigkeit vor Eintritt in Maßnahme						
Vorher nicht arbeitslos	66.010	41.078	13.062	11.870	62,2	18,0
Vorher arbeitslos	234.138	121.042	53.455	59.641	51,7	25,5
Davon nicht langzeitarbeitslos	191.035	106.251	43.162	41.622	55,6	21,8
Davon langzeitarbeitslos	43.103	14.791	10.293	18.019	34,3	41,8

1) Vgl. Erläuterungen zu G4.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik, Stand Januar 2016, eigene Berechnungen

Abb. H1-7A: Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund und darunter mit ausländischer Staatsangehörigkeit 2013 nach Ländern (in %)



Tab. H1-1A: Ausländische Bevölkerung 2014 nach zeitlicher Befristung des Aufenthaltsstatus und Herkunftsregion

Herkunftsregion	Ausländische Bevölkerung insgesamt	Davon nach Aufenthaltsstatus					
		Zeitlich befristet		Zeitlich unbefristet		Nicht zuordbar	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Insgesamt	8.152.968	1.595.689	19,6	6.185.930	75,9	371.349	4,6
EU-28-Staaten	3.673.194	–	–	3.673.194	100,0	–	–
Sonstige Staaten	4.479.774	1.595.689	35,6	2.512.736	56,1	371.349	8,3

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Ausländerzentralregister 2014, eigene Berechnungen

Tab. H1-2A: Bevölkerung in Deutschland 2005 und 2013 nach Migrationsgenerationen und Herkunftsregionen*

Migrationsgeneration und Herkunftsregion	2005	2013	2005	2013
	in Tsd.		in %	
Insgesamt	82.465	80.611	100	100
Personen mit Migrationshintergrund	15.333	16.538	18,6	20,5
EU-25- bzw. EU-28-Staaten	3.852	5.814	4,7	7,2
Sonstige Staaten	8.388	9.437	10,2	11,7
Europäische Staaten (ohne EU-25 bzw. EU-28)	6.096	5.800	7,4	7,2
Afrika	476	594	0,6	0,7
Asien	1.350	2.607	1,6	3,2
Amerika	364	425	0,4	0,5
Übrige Welt ¹⁾	103	27	0,1	0,0
Staatenlos	95	59	0,1	0,1
Ohne Angabe ²⁾	2.998	1.210	3,6	1,5
1. Generation	10.399	10.490	12,6	13,0
EU-25- bzw. EU-28-Staaten	2.546	3.844	3,1	4,8
Sonstige Staaten	5.703	5.925	6,9	7,4
Europäische Staaten (ohne EU-25 bzw. EU-28)	4.072	3.441	4,9	4,3
Afrika	313	336	0,4	0,4
Asien	986	1.870	1,2	2,3
Amerika	257	272	0,3	0,3
Übrige Welt ¹⁾	75	18	0,1	0,0
Staatenlos	49	29	0,1	0,0
Ohne Angabe ²⁾	2.101	682	2,5	0,8
2. Generation	4.526	5.800	5,5	7,2
EU-25- bzw. EU-28-Staaten	1.100	1.822	1,3	2,3
Sonstige Staaten	2.488	3.415	3,0	4,2
Europäische Staaten (ohne EU-25 bzw. EU-28)	1.854	2.275	2,2	2,8
Afrika	157	257	0,2	0,3
Asien	357	735	0,4	0,9
Amerika	94	144	0,1	0,2
Übrige Welt ¹⁾	26	9	0,0	0,0
Staatenlos	41	29	0,0	0,0
Ohne Angabe ²⁾	898	529	1,1	0,7
3. Generation	408	248	0,5	0,3
EU-25- bzw. EU-28-Staaten	206	148	0,2	0,2
Sonstige Staaten	197	98	0,2	0,1
Europäische Staaten (ohne EU-25 bzw. EU-28)	170	84	0,2	0,1
Afrika	6	/	0,0	/
Asien	7	/	0,0	/
Amerika	13	10	0,0	0,0
Übrige Welt ¹⁾	/	/	/	/
Staatenlos	/	/	/	/
Ohne Angabe ²⁾	0	0	0,0	0,0

* Beim Vergleich der Jahre 2005 und 2013 muss bedacht werden, dass die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund 2005 überschätzt wurde und die Angaben aus 2013 (aufgrund der Zensusbereinigung 2011) bereits nach unten korrigiert sind.

1) 2013 nur Australien und Ozeanien.

2) 2013 einschließlich Übrige Welt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. H1-3A: Bevölkerung 2005 und 2013 nach Migrationsgenerationen und Altersgruppen (in Tsd.)*

Migrationsstatus	Insgesamt	Alter von ... bis unter ... Jahren									
		0-3	3-6	6-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-45	45-65	65 und älter
	in Tsd.										
2005											
Insgesamt											
Insgesamt	82.465	2.025	2.219	3.168	4.069	4.921	4.916	4.807	18.967	21.518	15.855
Personen ohne Migrationshintergrund mit deutscher Staatsbürgerschaft	67.132	1.342	1.522	2.243	2.968	3.737	3.698	3.472	15.208	18.288	14.654
Personen insgesamt mit Migrationshintergrund	15.333	683	697	926	1.101	1.184	1.218	1.335	3.759	3.230	1.201
Darunter: Ausländerinnen und Ausländer	7.321	136	172	356	452	464	548	771	2.239	1.746	437
1. Generation											
Zusammen	10.399	28	72	144	291	547	773	975	3.308	3.112	1.149
Ausländerinnen und Ausländer, die selbst zugewandert sind	5.571	17	42	86	153	224	374	593	1.989	1.687	407
(Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedler	1.769	10	21	34	62	119	157	146	427	488	304
Eingebürgerte	3.059	/	8	24	76	204	242	236	892	938	438
2. Generation											
Zusammen	4.526	640	613	746	782	618	415	307	321	60	23
Ausländerinnen und Ausländer, deren Eltern zugewandert sind	1.341	105	117	235	271	222	144	125	120	/	/
Eingebürgerte	455	11	17	45	63	58	56	63	86	38	18
Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund	1.528	222	209	248	257	238	162	89	87	14	/
Darunter: ein Elternteil (Spät-)Aussiedlerin oder Aussiedler	281	31	29	42	50	45	34	16	24	8	/
Deutsche mit beidseitigem Migrationshintergrund	1.201	303	270	218	191	100	54	30	28	6	/
Darunter: Ius-soli-Deutsche ¹⁾	277	99	81	27	28	12	10	10	9	/	-
Darunter: mind. ein Elternteil (Spät-)Aussiedlerin oder Aussiedler	283	53	49	53	49	32	20	9	13	/	/
3. Generation (ohne Migrationserfahrung)											
Ausländerinnen und Ausländer, deren Eltern in Deutschland geboren sind	408	14	13	36	28	18	30	53	129	57	29
2013											
Insgesamt											
Insgesamt	80.611	1.982	2.083	2.793	3.757	3.991	4.600	4.851	15.509	23.897	17.148
Personen ohne Migrationshintergrund mit deutscher Staatsbürgerschaft	64.073	1.287	1.349	1.817	2.594	2.864	3.439	3.592	11.390	20.127	15.615
Personen insgesamt mit Migrationshintergrund	16.538	695	734	976	1.163	1.127	1.161	1.260	4.119	3.771	1.533
Darunter: Ausländerinnen und Ausländer	6.827	97	113	158	251	376	469	609	2.259	1.825	671
1. Generation											
Zusammen	10.490	32	70	97	159	265	552	906	3.308	3.610	1.491
Ausländerinnen und Ausländer, die selbst zugewandert sind	5.489	22	49	71	97	144	299	493	1.913	1.755	646
(Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedler	3.106	10	18	22	46	82	172	280	788	1.118	572
Eingebürgerte	1.894	/	/	/	16	39	81	133	607	736	274
2. Generation											
Zusammen	5.800	660	662	877	994	850	595	336	703	107	16
Ausländerinnen und Ausländer, deren Eltern zugewandert sind	1.091	72	62	84	144	220	156	99	238	16	/
Eingebürgerte	464	/	/	11	28	63	70	57	177	42	13
Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund	2.056	251	253	320	361	297	197	122	213	41	/
Darunter: ein Elternteil (Spät-)Aussiedlerin oder Aussiedler	377	51	52	61	69	61	40	15	20	8	/
Deutsche mit beidseitigem Migrationshintergrund	2.189	336	345	463	462	270	171	59	76	8	/
Darunter: Ius-soli-Deutsche ¹⁾	567	103	100	130	109	36	31	15	39	/	-
Darunter: mind. ein Elternteil (Spät-)Aussiedlerin oder Aussiedler	760	106	110	150	166	119	74	20	13	/	/
3. Generation											
Ausländerinnen und Ausländer, deren Eltern in Deutschland geboren sind	248	/	/	/	9	12	14	18	108	54	25

* Alle 4 Jahre werden Zusatzfragen zur Erhebung des sogenannten „weiten Migrationsverständnisses“ erhoben (vgl. Glossar). Die aktuellsten verfügbaren Daten dazu stammen aus dem Jahr 2013.

1) Durch die Veränderung des Staatsangehörigkeitsrechts, welches neben dem Recht nach Geburt auch das Recht des Lebensortes (Ius soli) anerkennt, können unter bestimmten Bedingungen seit dem 1. Januar 2000 Kinder von Eltern mit ausländischer Staatsangehörigkeit die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. H1-4A: Unter 15-Jährige 2013/14, 5-Jährige 2011 sowie Schülerinnen und Schüler der 5. und 9. Klasse 2010 nach Migrationshintergrund* und Altersgruppen (in %)**

Altersgruppe/Klassenstufe	Insgesamt	Migrationshintergrund			
		Ohne Migrationshintergrund	3. Generation	2. Generation	1. Generation
	Anzahl	in %			
5-Jährige	2.340	65,6	4,8	28,0	1,6
Klasse 5	4.151	71,9	4,0	20,1	4,0
Klasse 9	9.173	75,9	2,9	16,8	4,4
Unter 6-Jährige	4.826	73,8	3,4	21,4	1,4
6- bis unter 15-Jährige	5.840	78,2	3,3	17,3	1,3

* Zu den Kindern der 3. Generation zählen Kinder mit mindestens zwei im Ausland geborenen Großeltern. Kinder mit nur einem Großeltern, das im Ausland geboren ist, zählen zu Personen ohne Migrationshintergrund. Kinder der 2. Generation sind Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. Kinder der 1. Generation sind selbst im Ausland geboren.

** Berechnungen für die 5-Jährigen und die Schülerinnen und Schüler aus Klasse 5 und 9 auf Basis von NEPS (Startkohorten 2, 3, 4), Berechnungen für die unter 6-Jährigen und die 6- bis unter 15-Jährigen auf Basis von AID:A 2013/14.

Quelle: DJI, AID:A 2013/14; IIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2011, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, Startkohorte 3, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC3:3.1.0, Startkohorte 4, 2010, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC4:4.0.0, eigene Berechnungen

Tab. H1-5A: Unter 6-Jährige 2013/14 und 5-Jährige 2011 nach Sprachen, die in der Familie gesprochen werden* (in %)

Migrationshintergrund ¹⁾	Familiensprache			
	Deutsch	Nicht Deutsch ²⁾	Deutsch	Nicht Deutsch ²⁾
	Unter 6-Jährige		5-Jährige	
	in %			
3. Generation	85,6	14,4	89,0	11,0
2. Generation mit einseitigem Migrationshintergrund	70,8	29,2	78,0	22,0
2. Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund	41,8	58,2	50,9	49,1
1. Generation	/	/	/	/

Familiensprache	Unter 6-Jährige		5-Jährige	
	in % ³⁾	in % der Kinder mit Migrationshintergrund der 1. und 2. Generation ⁴⁾	in % ³⁾	in % der Kinder mit Migrationshintergrund der 1. und 2. Generation ⁴⁾
Deutsch	89,8	58,5	88,6	65,7
Türkisch	2,0	3,9	7,0	11,5
Russisch	3,7	7,2	5,8	10,3
Spanisch	1,1	2,5	X	X
Polnisch	1,4	3,4	(1,3)	(1,2)
Englisch	3,8	4,4	2,9	(0,7)
Französisch	1,5	3,3	X	X
Italienisch	1,3	(1,6)	X	X
Arabisch	X	X	1,8	(2,0)
Sonstige europäische Sprachen	4,7	17,5	3,7	(2,0)
Asiatische Sprachen	X	X	(1,4)	(1,7)
Sonstige nicht europäische Sprachen	2,8	7,3	4,4	(4,9)

* Unter 6-Jährige (AID:A): n = 4.826; 5-Jährige (NEPS, SC2): n = 2.276.

1) Zu den Kindern der 3. Generation zählen Kinder mit mindestens zwei im Ausland geborenen Großeltern. Kinder der 2. Generation sind Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (ein- und beidseitiger Migrationshintergrund). Die Familiensprache von Kindern der 1. Generation wird aufgrund der niedrigen Fallzahlen nicht gesondert ausgewiesen.

2) Nicht deutsche Familiensprache: Kinder, die hauptsächlich oder ausschließlich zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Kinder, die Deutsch und eine andere Sprache gleich häufig sprechen, wurden Kindern mit deutscher Familiensprache zugeordnet.

3) Familiensprache von Kindern, die zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen. An dieser Stelle wurden auch Kinder einbezogen, die zu Hause überwiegend Deutsch sprechen oder die Deutsch und eine andere Sprache gleich häufig sprechen.

4) In Analogie zu den Ergebnissen der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird die Familiensprache von Kindern, die hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen, ausgewiesen. Betrachtet werden dabei Kinder, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist (1. und 2. Generation).

Quelle: DJI, AID:A 2013/14; IIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2011, Welle 1, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen

Tab. H1-6A: Betroffenheit von Risikolagen* bei 6- bis unter 10-Jährigen 2005 bis 2014 nach Migrationsgenerationen (in %)**

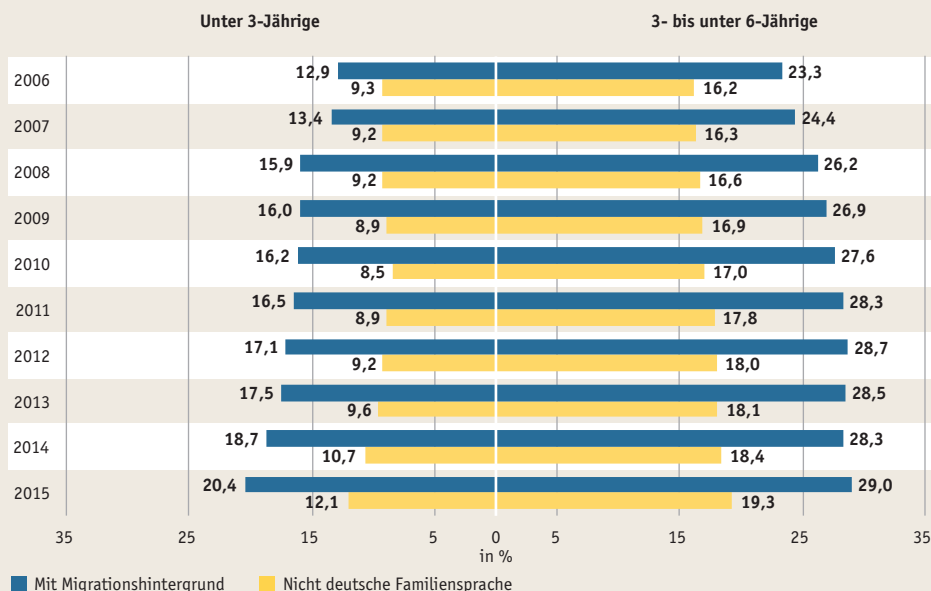
Jahr	Insgesamt	Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund		
			1. Generation	2. Generation	3. Generation
	in %				
Mindestens eine Risikolage					
2005	32,6	24,9	61,4	50,7	36,8
2007	31,4	23,7	59,2	48,8	36,0
2009	31,6	23,8	51,7	48,9	35,8
2011	29,5	22,3	50,0	45,7	36,0
2012	27,9	20,5	51,1	43,4	30,8
2013	28,1	20,0	52,9	43,4	29,5
2014	27,8	19,5	54,9	42,0	30,5
Alle drei Risikolagen					
2005	3,5	1,9	13,4	6,6	/
2007	3,1	1,9	7,6	6,0	/
2009	3,5	2,0	8,7	6,8	/
2011 ¹⁾	3,1	2,0	•	5,8	/
2012	3,0	1,8	7,9	5,0	/
2013	3,2	1,9	9,5	5,3	/
2014	3,3	1,8	9,8	5,6	/

* Kein Elternteil mit Abschluss über ISCED 3, kein Elternteil erwerbstätig oder Haushaltseinkommen unter 60 % des mittleren Äquivalenzeinkommens; vgl. Methodische Erläuterungen zu **A4**.

** An dieser Stelle wird das engere Migrationskonzept der Mikrozensus berichtet, um eine differenzierte Entwicklung über die Zeit zu ermöglichen. Für die Jahre 2005, 2007 und 2009 wurden die Ergebnisse hochgerechnet an die laufende Bevölkerungsfortschreibung auf Basis der Volkszählung 1987 bzw. des Bevölkerungsregisters 1990; ab 2011 wurden die Ergebnisse auf Basis der laufenden Bevölkerungsfortschreibung des Zensus 2011 berechnet.

1) Für die 1. Generation liegen im Jahr 2011 bei den Kindern, die von drei Risikolagen betroffen sind, keine Werte vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2015

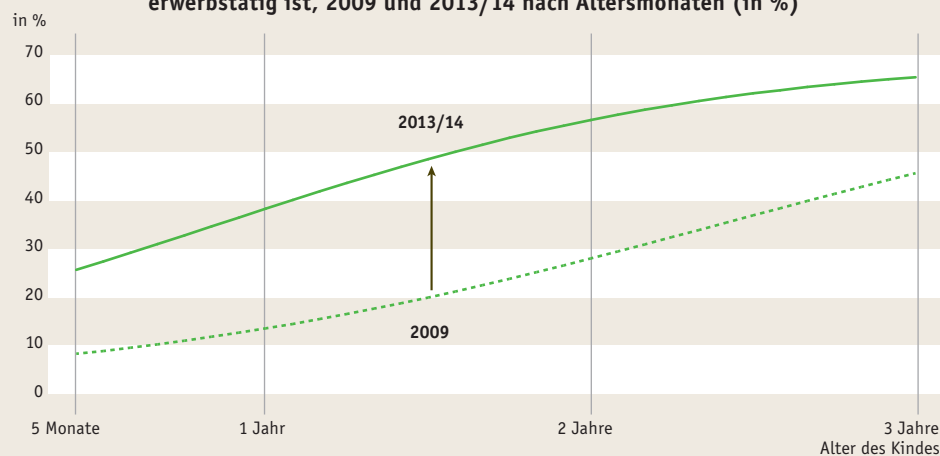
Abb. H2-10A: Kinder mit nicht deutscher Familiensprache und Migrationshintergrund* in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006 bis 2015 nach Altersgruppen (in %)

* Nicht deutsche Herkunft: Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Basis von Angaben der Kita-Leitungen den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Der Geburtsort bzw. die Zuwanderung des Kindes selbst oder auch die Zuwanderung der Großeltern werden nicht erhoben. So werden in dieser Kategorie nicht nur Kinder mit eigener Migrationserfahrung erfasst, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden.

Nicht deutsche Familiensprache: Neben der nicht deutschen Herkunft der Eltern erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung auch danach, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird.

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

→ Tab. H2-2A, Tab. H2-3A

Abb. H2-11A: Nutzungswahrscheinlichkeit* von Angeboten frühkindlicher Bildung bei unter 3-Jährigen, deren Eltern beide zugewandert sind und deren Mutter erwerbstätig ist, 2009 und 2013/14 nach Altersmonaten (in %)

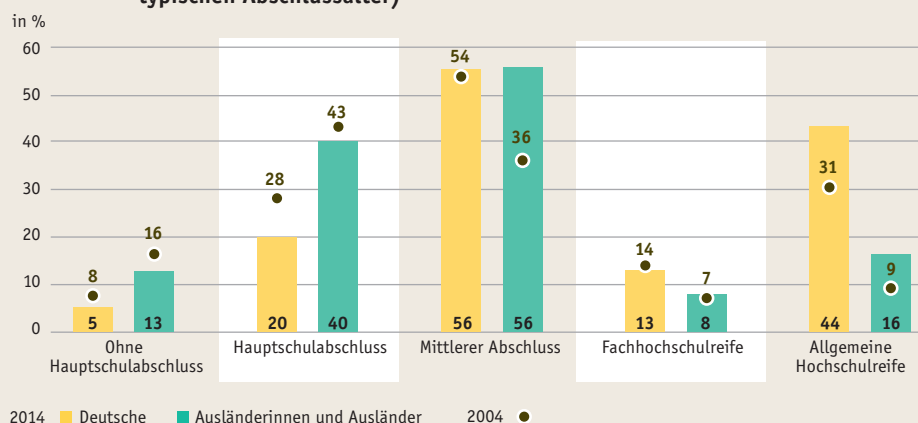
Lesebeispiel: Im Jahr 2009 wiesen Kinder im Alter von 3 Jahren mit zwei zugewanderten Elternteilen, deren Mutter erwerbstätig war und sich einen Betreuungsplatz wünschte (unter Konstanthaltung der anderen Merkmale, vgl. Tab. H2-11web), eine Nutzungswahrscheinlichkeit von Angeboten frühkindlicher Bildung von 65 % auf. 2013/14 lag diese bereits bei 94 %.

* Vgl. Methodische Erläuterungen zu H2.

Quelle: DJI, AID:A 2009; AID:A 2013/14

→ Tab. H2-11web

Abb. H2-12A: Deutsche und ausländische Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2004 und 2014 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter)*

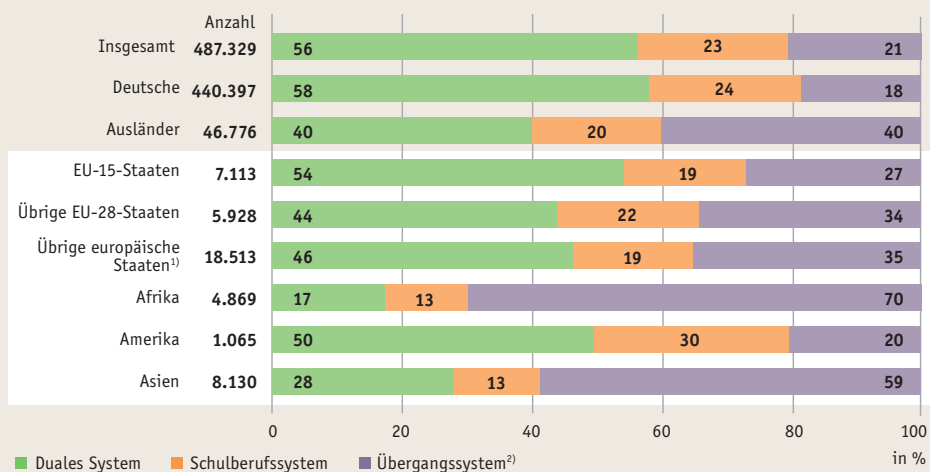


* Bezogen auf den Durchschnitt der Wohnbevölkerung (am 31.12. des Vorjahres) im jeweils typischen Abschlussalter (ohne/mit Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fach- und allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre). Es kommt zu zeitversetzten Mehrfachzählungen, wenn Jugendliche einen Abschluss nachholen.

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

→ Tab. H2-19web

Abb. H2-13A: Neuzugänge zur beruflichen Bildung 2014 in 11 Ländern nach Ausbildungssektoren, Staatsangehörigkeit und Herkunftsregion (in %)



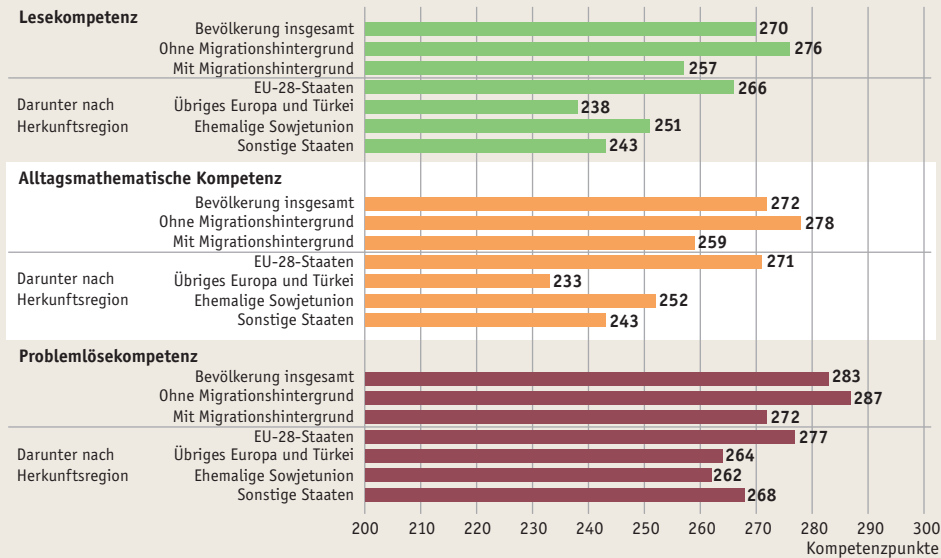
1) Einschließlich Island, Russische Föderation und Türkei.

2) Nur schulischer Teil des Übergangssystems (ohne Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Sonderauswertung der Schulstatistik aus 11 Bundesländern, eigene Berechnungen

→ Tab. H2-7A, Tab. H2-27web

Abb. H2-14A: Lese- und alltagsmathematische und technologiebasierte Problemlösekompetenz Erwachsener in Deutschland nach Migrationshintergrund (in Kompetenzpunkten)*



* Arithmetisches Mittel.

Quelle: Rammstedt, B., Zabal, A., Martin, S., Perry, A., Helmschrott, S., Massing, N., Ackermann D. & Maehler, D. (2015). Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Germany – Reduzierte Version. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5845. Datenfile Version 2.0.0, doi:10.4232/1.12182, eigene Berechnungen

Tab. H2-1A: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege* 2009 und 2013 bis 2015 nach Migrationshintergrund***, Altersgruppen und Ländern**

Land ¹⁾	Unter 3-Jährige				3- bis unter 6-Jährige			
	Insgesamt	Davon			Insgesamt	Davon		
		Mit Migrations- hintergrund	Ohne Migrations- hintergrund	Differenz		Mit Migrations- hintergrund	Ohne Migrations- hintergrund	Differenz
	in %			in Prozent- punkten	in %			in Prozent- punkten
2015								
Deutschland	33	22	38	16	95	90	97	7
Ostdeutschland (mit Berlin)	52	30	56	26	97	79	100	21
Baden-Württemberg	28	23	31	8	96	100	94	-6
Bayern	28	19	31	12	94	86	97	11
Hamburg	43	X	X	X	98	X	X	X
Hessen	30	22	34	12	94	95	92	-3
Niedersachsen	28	15	34	19	95	77	102	25
Nordrhein-Westfalen	26	18	30	12	95	90	97	7
Rheinland-Pfalz	31	26	33	7	97	107	93	-14
Schleswig-Holstein	31	22	34	12	93	79	98	19
2014								
Deutschland	32	20	38	18	93	85	98	13
Ostdeutschland (mit Berlin)	52	27	57	30	95	75	99	24
Baden-Württemberg	28	20	33	13	95	96	95	-1
Bayern	27	18	31	13	91	79	97	18
Hamburg	X	X	X	X	X	X	X	X
Hessen	29	20	35	15	93	94	93	-1
Niedersachsen	28	15	33	18	93	72	103	31
Nordrhein-Westfalen	24	16	28	12	92	83	99	16
Rheinland-Pfalz	31	25	33	8	97	96	99	3
Schleswig-Holstein	30	17	34	17	91	80	94	14
2013								
Deutschland	29	17	35	18	94	85	98	13
Ostdeutschland (mit Berlin)	50	25	55	30	96	74	100	26
Baden-Württemberg	25	17	30	13	95	95	95	0
Bayern	25	16	29	13	91	79	97	18
Hamburg	38	26	47	21	88	81	95	14
Hessen	26	17	31	14	93	94	93	-1
Niedersachsen	24	13	29	16	94	74	102	28
Nordrhein-Westfalen	20	14	23	9	93	87	96	9
Rheinland-Pfalz	28	20	32	12	98	96	99	3
Schleswig-Holstein	26	16	29	13	91	66	100	34
2009								
Deutschland	20	11	25	14	92	84	96	12
Ostdeutschland (ohne Berlin-Ost)	46	16	49	33	95	66	98	32
Baden-Württemberg	16	11	18	7	96	95	97	2
Bayern	16	9	19	9	90	72	97	25
Hamburg	26	15	34	20	82	79	84	5
Hessen	16	10	20	10	93	87	96	8
Niedersachsen	12	6	14	8	89	76	93	18
Nordrhein-Westfalen	12	7	15	7	91	89	93	3
Rheinland-Pfalz	18	12	20	8	97	92	99	7
Schleswig-Holstein	15	7	17	10	86	69	91	22

* Anteil der Kinder in Tagespflege, die nicht zusätzlich eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung oder eine Ganztagschule besuchen, sowie der Kinder in Tageseinrichtungen (ohne Kinder in [vor-]schulischen Einrichtungen) an allen Kindern in derselben Alters- und Bevölkerungsgruppe. Für 2009 konnten die Doppelzählungen von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege nicht herausgerechnet werden.

** Bis 2014 wird die Bevölkerungsfortschreibung anhand der Volkszählung von 1987 verwendet. Ab 2015 beruhen die Bevölkerungszahlen auf der Fortschreibung des Zensus 2011. Im Zensus 2011 wurden weniger Personen gezählt als in der Fortschreibung der Volkszählung von 1987. Vor allem für die Kinder ab 3 Jahren ergeben sich dadurch ab 2015 höhere Quoten (vgl. Mühlmann, T. & Meiner-Teubner, C. (2016). Welche Folgen hat die Umstellung der Bevölkerungsstatistik für die Kinder- und Jugendhilfestatistik? *KomDat*, 18. Jg., Heft 3/15, S. 14–17). Die Veränderungen zwischen 2014 und 2015 sind daher auch auf die Umstellung der Bevölkerungsstatistik zurückzuführen.

*** Die Anzahl der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland wurde für die vorliegende Darstellung durch die Auswertung von Mikrozensus und Bevölkerungsstatistik nach der Abgrenzung der Statistiken der Kindertagesbetreuung („mindestens ein Elternteil ist ausländischer Herkunft“) ermittelt.

- Die Ergebnisse werden ohne Bremen und das Saarland sowie die ostdeutschen Länder dargestellt. Aufgrund zu schwacher Besetzungszahlen in mindestens einer der interessierenden Altersgruppen werden migrationspezifische Betreuungsquoten dort nicht nachgewiesen (hochgerechnete Werte unter 10.000). Grund dafür ist, dass der Mikrozensus eine Stichprobenerhebung ist, bei der die auf Basis der Stichprobe berechneten Ergebnisse mit (u. a.) Zufallsfehlern behaftet sind, die umso größer werden, je kleiner die Fallzahl ist. Da in der Statistik zur Kindertagesbetreuung die Anzahl der betreuten Kinder im jeweiligen Kreis ermittelt wird und keine Zuordnung der Kinder zu ihrem Wohnort erfolgt, kann die Betreuungsquote in einzelnen Kreisen oder evtl. auch in einem Land in Ausnahmefällen über 100 % liegen.
- Da Ostdeutschland 2009 ohne Berlin-Ost und 2013 bis 2015 mit Berlin ausgewiesen wird, ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse nicht möglich.

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

Tab. H2-1A (Forts.): Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege* 2009 und 2013 bis 2015 nach Migrationshintergrund***, Altersgruppen und Ländern**

Land ¹⁾	Unter 3-Jährige				3- bis unter 6-Jährige			
	Insgesamt	Davon			Insgesamt	Davon		
		Mit Migrations- hintergrund	Ohne Migrations- hintergrund	Differenz		Mit Migrations- hintergrund	Ohne Migrations- hintergrund	Differenz
in Prozentpunkten								
Veränderung 2015 zu 2014								
Deutschland	+1	+2	0	−2	+2	+5	−1	−6
Ostdeutschland ²⁾	0	+3	−1	−4	+2	+4	+1	−3
Baden-Württemberg	0	+3	−2	−5	+1	+4	−1	−5
Bayern	+1	+1	0	−1	+3	+7	0	−7
Hamburg	•	•	•	•	•	•	•	•
Hessen	+1	+2	−1	−3	+1	+1	−1	−2
Niedersachsen	0	0	+1	+1	+2	+5	−1	−6
Nordrhein-Westfalen	+2	+2	+2	0	+3	+7	−2	−9
Rheinland-Pfalz	0	+1	0	−1	0	+11	−6	−17
Schleswig-Holstein	+1	+5	0	−5	+2	−1	+4	+5
Veränderung 2014 zu 2013								
Deutschland	+4	+9	+6	−3	+1	+8	+2	−6
Ostdeutschland ²⁾	+9	+6	+12	+6	−1	+1	−2	−2
Baden-Württemberg	+9	+7	+10	+4	+2	+7	0	−7
Bayern	+13	+12	+13	+1	+6	+2	11	+9
Hamburg	•	•	•	•	•	•	•	•
Hessen	+12	+7	+15	+8	+5	−2	+9	+10
Niedersachsen	+8	+7	+9	+2	+1	−2	+4	+6
Nordrhein-Westfalen	+11	+8	+12	+4	+1	+4	0	−4
Rheinland-Pfalz	+12	+9	+12	+3	+5	−3	+9	+12
Schleswig-Holstein	0	0	0	0	0	0	0	0
Veränderung 2013 zu 2009								
Deutschland	+12	+10	+13	+4	+1	+1	+2	+1
Ostdeutschland ²⁾	•	•	•	•	•	•	•	•
Baden-Württemberg	+12	+9	+15	+6	−1	+2	−2	−3
Bayern	+11	+9	+12	+4	+2	+7	0	−7
Hamburg	•	•	•	•	•	•	•	•
Hessen	+13	+10	+15	+5	+1	+7	−3	−9
Niedersachsen	+16	+9	+19	+10	+4	−4	+10	+13
Nordrhein-Westfalen	+12	+9	+14	+5	+1	−6	+7	+13
Rheinland-Pfalz	+13	+13	+13	0	0	+4	0	−4
Schleswig-Holstein	+16	+10	+17	+7	+5	+11	+3	−8

* Anteil der Kinder in Tagespflege, die nicht zusätzlich eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung oder eine Ganztagschule besuchen, sowie der Kinder in Tageseinrichtungen (ohne Kinder in [vor-]schulischen Einrichtungen) an allen Kindern in derselben Alters- und Bevölkerungsgruppe. Für 2009 konnten die Doppelzählungen von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege nicht herausgerechnet werden.

** Bis 2014 wird die Bevölkerungsfortschreibung anhand der Volkszählung von 1987 verwendet. Ab 2015 beruhen die Bevölkerungszahlen auf der Fortschreibung des Zensus 2011. Im Zensus 2011 wurden weniger Personen gezählt als in der Fortschreibung der Volkszählung von 1987. Vor allem für die Kinder ab 3 Jahren ergeben sich dadurch ab 2015 höhere Quoten (vgl. Mühmann, T. & Meiner-Teubner, C. (2016). Welche Folgen hat die Umstellung der Bevölkerungsstatistik für die Kinder- und Jugendhilfestatistik? KomDat, 18. Jg., Heft 3/15, S. 14–17). Die Veränderungen zwischen 2014 und 2015 sind daher auch auf die Umstellung der Bevölkerungsstatistik zurückzuführen.

*** Die Anzahl der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland wurde für die vorliegende Darstellung durch die Auswertung von Mikrozensus und Bevölkerungsstatistik nach der Abgrenzung der Statistiken der Kindertagesbetreuung („mindestens ein Elternteil ist ausländischer Herkunft“) ermittelt.

- Die Ergebnisse werden ohne Bremen und das Saarland sowie die ostdeutschen Länder dargestellt. Aufgrund zu schwacher Besetzungszahlen in mindestens einer der interessierenden Altersgruppen werden migrationsspezifische Betreuungsquoten dort nicht nachgewiesen (hochgerechnete Werte unter 10.000). Grund dafür ist, dass der Mikrozensus eine Stichprobenerhebung ist, bei der die auf Basis der Stichprobe berechneten Ergebnisse mit (u. a.) Zufallsfehlern behaftet sind, die umso größer werden, je kleiner die Fallzahl ist. Da in der Statistik zur Kindertagesbetreuung die Anzahl der betreuten Kinder im jeweiligen Kreis ermittelt wird und keine Zuordnung der Kinder zu ihrem Wohnort erfolgt, kann die Betreuungsquote in einzelnen Kreisen oder evtl. auch in einem Land in Ausnahmefällen über 100 % liegen.
- Da Ostdeutschland 2009 ohne Berlin-Ost und 2013 bis 2015 mit Berlin ausgewiesen wird, ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse nicht möglich.

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

Tab. H2-2A: Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2015 nach Migrationshintergrund*, Familiensprache und Altersjahren

Altersgruppe	Kinder in Tages- betreuung	Davon							
		Kinder in Tagesein- richtungen	Kinder in Tagespflege	Kinder mit Migrations- hintergrund	Kinder mit Migrationshintergrund		Kinder mit nicht deutscher Familien- sprache	Kinder mit nicht deutscher Familiensprache	
					In Tages- einrich- tungen	In Tages- pflege		In Tages- einrich- tungen	In Tages- pflege
	Anzahl								
Insgesamt	2.666.391	2.541.000	125.391	702.846	684.107	18.739	457.816	448.387	9.429
Unter 3-Jährige	695.239	593.639	101.600	134.984	120.546	14.438	80.320	73.164	7.156
3- bis unter 6-Jährige	1.971.152	1.947.361	23.791	567.862	563.561	4.301	377.496	375.223	2.273
Unter 1-Jährige	18.775	13.225	5.550	3.478	2.493	985	1.979	1.451	528
1-Jährige	249.539	200.265	49.274	39.726	33.294	6.432	22.257	19.097	3.160
2-Jährige	426.925	380.149	46.776	91.780	84.759	7.021	56.084	52.616	3.468
3-Jährige	624.937	612.931	12.006	172.875	170.712	2.163	115.761	114.544	1.217
4-Jährige	677.256	670.925	6.331	197.613	196.448	1.165	131.972	131.383	589
5-Jährige	668.959	663.505	5.454	197.374	196.401	973	129.763	129.296	467
	in %								
Insgesamt	100	100	100	26,8	27,4	15,0	17,5	18,0	7,6
Unter 3-Jährige	100	100	100	20,4	18,2	2,2	12,1	11,0	1,1
3- bis unter 6-Jährige	100	100	100	29,0	28,8	0,2	19,3	19,2	0,1
Unter 1-Jährige	100	100	100	18,0	12,9	5,1	10,2	7,5	2,7
1-Jährige	100	100	100	16,7	17,6	13,3	9,4	10,1	6,5
2-Jährige	100	100	100	22,6	23,6	15,0	13,8	14,7	7,4
3-Jährige	100	100	100	27,7	27,9	18,4	18,5	18,7	10,3
4-Jährige	100	100	100	30,0	30,1	19,2	20,0	20,1	9,7
5-Jährige	100	100	100	29,3	29,4	17,1	19,3	19,3	8,2

* Nicht deutsche Herkunft: Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Basis von Angaben der Kita-Leitungen den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Der Geburtsort bzw. die Zuwanderung des Kindes selbst oder auch die Zuwanderung der Großeltern werden nicht erhoben. So werden in dieser Kategorie nicht nur Kinder mit eigener Migrationserfahrung erfasst, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden.

Nicht deutsche Familiensprache: Neben der nicht deutschen Herkunft der Eltern erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung auch danach, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. H2-3A: Kinder in Tageseinrichtungen 2015 nach Migrationshintergrund*, Familiensprache, Altersgruppen und Ländern (in %)

Land	Insgesamt	Zusammen	Mit Migrationshintergrund		Ohne Migrationshintergrund	Insgesamt	Zusammen	Mit Migrationshintergrund		Ohne Migrationshintergrund
			Kinder mit ...					Kinder mit ...		
			... deutscher Familiensprache	... nicht deutscher Familiensprache				... deutscher Familiensprache	... nicht deutscher Familiensprache	
Anzahl						in %				
Kinder im Alter von unter 3 Jahren										
Deutschland	593.639	120.546	52.058	68.488	473.093	100	20,3	8,8	11,5	79,7
Westdeutschland	399.239	101.630	46.233	55.397	297.609	100	24,9	11,7	13,2	75,1
Ostdeutschland	194.400	18.916	5.825	13.091	175.484	100	9,2	2,9	6,2	90,8
Baden-Württemberg	68.909	19.976	9.705	10.271	48.933	100	29,0	14,1	14,9	71,0
Bayern	85.707	18.055	9.201	8.854	67.652	100	21,1	10,7	10,3	78,9
Berlin	44.568	11.946	2.112	9.834	32.622	100	26,8	4,7	22,1	73,2
Brandenburg	29.462	1.455	782	673	28.007	100	4,9	2,7	2,3	95,1
Bremen	3.865	1.321	577	744	2.544	100	34,2	14,9	19,2	65,8
Hamburg	20.945	7.166	2.661	4.505	13.779	100	34,2	12,7	21,5	65,8
Hessen	40.468	12.631	4.678	7.953	27.837	100	31,2	11,6	19,7	68,8
Mecklenburg-Vorpommern	17.431	761	380	381	16.670	100	4,4	2,2	2,2	95,6
Niedersachsen	43.894	7.516	4.017	3.499	36.378	100	17,1	9,2	8,0	82,9
Nordrhein-Westfalen	84.831	23.720	10.164	13.556	61.111	100	28,0	12,0	16,0	72,0
Rheinland-Pfalz	28.393	7.672	3.401	4.271	20.721	100	27,0	12,0	15,0	73,0
Saarland	5.557	1.147	650	497	4.410	100	20,6	11,7	8,9	79,4
Sachsen	46.867	2.305	1.201	1.104	44.562	100	4,9	2,6	2,4	95,1
Sachsen-Anhalt	29.216	1.222	692	530	27.994	100	4,2	2,4	1,8	95,8
Schleswig-Holstein	16.670	2.426	1.179	1.247	14.244	100	14,6	7,1	7,5	85,4
Thüringen	26.856	1.227	658	569	25.629	100	4,6	2,5	2,1	95,4
Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren										
Deutschland	1.947.361	563.561	210.001	353.560	1.383.800	100	28,9	10,8	18,2	71,1
Westdeutschland	1.556.593	511.373	195.878	315.495	1.045.220	100	32,9	12,6	20,3	67,1
Ostdeutschland	390.768	52.188	14.123	38.065	338.580	100	13,4	3,6	9,7	86,6
Baden-Württemberg	266.628	100.793	40.024	60.769	165.835	100	37,8	15,0	22,8	62,2
Bayern	301.759	83.630	35.566	48.064	218.129	100	27,7	11,8	15,9	72,3
Berlin	91.990	31.843	4.607	27.236	60.147	100	34,6	5,0	29,6	65,4
Brandenburg	58.994	4.110	2.124	1.986	54.884	100	7,0	3,6	3,4	93,0
Bremen	14.628	6.919	2.268	4.651	7.709	100	47,3	15,5	31,8	52,7
Hamburg	43.270	18.089	5.927	12.162	25.181	100	41,8	13,7	28,1	58,2
Hessen	148.362	61.895	19.556	42.339	86.467	100	41,7	13,2	28,5	58,3
Mecklenburg-Vorpommern	37.847	2.188	961	1.227	35.659	100	5,8	2,5	3,2	94,2
Niedersachsen	182.819	42.263	19.239	23.024	140.556	100	23,1	10,5	12,6	76,9
Nordrhein-Westfalen	418.395	146.624	52.507	94.117	271.771	100	35,0	12,5	22,5	65,0
Rheinland-Pfalz	95.951	32.368	12.901	19.467	63.583	100	33,7	13,4	20,3	66,3
Saarland	20.694	6.012	2.727	3.285	14.682	100	29,1	13,2	15,9	70,9
Sachsen	101.403	7.502	3.318	4.184	93.901	100	7,4	3,3	4,1	92,6
Sachsen-Anhalt	49.481	3.217	1.569	1.648	46.264	100	6,5	3,2	3,3	93,5
Schleswig-Holstein	64.087	12.780	5.163	7.617	51.307	100	19,9	8,1	11,9	80,1
Thüringen	51.053	3.328	1.544	1.784	47.725	100	6,5	3,0	3,5	93,5

* Nicht deutsche Herkunft: Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Basis von Angaben der Kita-Leitungen den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Der Geburtsort bzw. die Zuwanderung des Kindes selbst oder auch die Zuwanderung der Großeltern werden nicht erhoben. So werden in dieser Kategorie nicht nur Kinder mit eigener Migrationserfahrung erfasst, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden.

Nicht deutsche Familiensprache: Neben der nicht deutschen Herkunft der Eltern erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung auch danach, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. H2-4A: Kinder in Tageseinrichtungen 2015 nach Migrationshintergrund*, Familiensprache, Alters- und Trägergruppen

Land	Insge- samt	Zusam- men	Mit Migrations- hintergrund		Ohne Migra- tions- hinter- grund	Insge- samt	Zusam- men	Mit Migrations- hintergrund		Ohne Migra- tions- hinter- grund
			Kinder mit ...					Kinder mit ...		
			... deut- scher Familien- sprache	... nicht deutscher Familien- sprache				... deut- scher Familien- sprache	... nicht deutscher Familien- sprache	
	Anzahl					in %				
Kinder im Alter von unter 3 Jahren										
Deutschland										
Insgesamt	593.639	120.546	52.058	68.488	473.093	100	20,3	8,8	11,5	79,7
Öffentliche Träger	183.447	35.748	15.383	20.365	147.699	100	19,5	8,4	11,1	80,5
Freie, nicht konfessionelle Träger	218.703	43.799	17.386	26.413	174.904	100	20,0	7,9	12,1	80,0
Freie, konfessionelle Träger	167.043	35.463	16.599	18.864	131.580	100	21,2	9,9	11,3	78,8
Privat-gewerbliche Träger	24.446	5.536	2.690	2.846	18.910	100	22,6	11,0	11,6	77,4
Westdeutschland										
Insgesamt	399.239	101.630	46.233	55.397	297.609	100	25,5	11,6	13,9	74,5
Öffentliche Träger	115.097	30.375	13.564	16.811	84.722	100	26,4	11,8	14,6	73,6
Freie, nicht konfessionelle Träger	119.243	32.749	14.320	18.429	86.494	100	27,5	12,0	15,5	72,5
Freie, konfessionelle Träger	143.448	33.141	15.750	17.391	110.307	100	23,1	11,0	12,1	76,9
Privat-gewerbliche Träger	21.451	5.365	2.599	2.766	16.086	100	25,0	12,1	12,9	75,0
Ostdeutschland (einschließlich Berlin)										
Insgesamt	194.400	18.916	5.825	13.091	175.484	100	9,7	3,0	6,7	90,3
Öffentliche Träger	68.350	5.373	1.819	3.554	62.977	100	7,9	2,7	5,2	92,1
Freie, nicht konfessionelle Träger	99.460	11.050	3.066	7.984	88.410	100	11,1	3,1	8,0	88,9
Freie, konfessionelle Träger	23.595	2.322	/	/	21.273	100	9,8	/	/	90,2
Privat-gewerbliche Träger	2.995	171	/	/	2.824	100	5,7	/	/	94,3
Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren										
Deutschland										
Insgesamt	1.947.296	563.529	209.998	353.531	1.383.767	100	28,9	10,8	18,2	71,1
Öffentliche Träger	674.387	214.286	74.802	139.484	460.101	100	31,8	11,1	20,7	68,2
Freie, nicht konfessionelle Träger	483.726	122.601	44.100	78.501	361.125	100	25,3	9,1	16,2	74,7
Freie, konfessionelle Träger	761.828	218.977	87.973	131.004	542.851	100	28,7	11,5	17,2	71,3
Privat-gewerbliche Träger	27.355	7.665	3.123	4.542	19.690	100	28,0	11,4	16,6	72,0
Westdeutschland										
Insgesamt	1.556.528	511.341	195.875	315.466	1.045.187	100	32,9	12,6	20,3	67,1
Öffentliche Träger	538.402	198.515	70.430	128.085	339.887	100	36,9	13,1	23,8	63,1
Freie, nicht konfessionelle Träger	287.405	93.302	36.829	56.473	194.103	100	32,5	12,8	19,6	67,5
Freie, konfessionelle Träger	708.421	212.168	85.660	126.508	496.253	100	29,9	12,1	17,9	70,1
Privat-gewerbliche Träger	22.300	7.356	2.956	4.400	14.944	100	33,0	13,3	19,7	67,0
Ostdeutschland (einschließlich Berlin)										
Insgesamt	390.768	52.188	14.123	38.065	338.580	100	13,4	3,6	9,7	86,6
Öffentliche Träger	135.985	15.771	4.372	11.399	120.214	100	11,6	3,2	8,4	88,4
Freie, nicht konfessionelle Träger	196.321	29.299	7.271	22.028	167.022	100	14,9	3,7	11,2	85,1
Freie, konfessionelle Träger	53.407	6.809	/	/	46.598	100	12,7	/	/	87,3
Privat-gewerbliche Träger	5.055	309	/	/	4.746	100	6,1	/	/	93,9

* Nicht deutsche Herkunft: Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Basis von Angaben der Kita-Leitungen den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Der Geburtsort bzw. die Zuwanderung des Kindes selbst oder auch die Zuwanderung der Großeltern werden nicht erhoben. So werden in dieser Kategorie nicht nur Kinder mit eigener Migrationserfahrung erfasst, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden.

Nicht deutsche Familiensprache: Neben der nicht deutschen Herkunft der Eltern erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung auch danach, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. H2-5A: Schulen nach Schüleranteil mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit und Familiensprache im Schuljahr 2014/15 nach Ländern (in %)

Land	Anteil der Schulen mit ... Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Familiensprache					Anteil der Schulen mit ... Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit				
	0 %	Unter 10 %	10–25 %	25–50 %	Mehr als 50 %	0 %	Unter 10 %	10–25 %	25–50 %	Mehr als 50 %
	in % aller Schulen									
BW	•	•	•	•	•	8,3	58,9	23,6	8,1	1,1
BY	15,9	51,1	14,8	11,2	7,0	9,0	68,5	17,6	3,9	1,0
BE	2,4	22,4	22,1	21,9	31,2	5,6	47,2	31,8	12,9	2,4
BB	41,0	56,4	1,9	0,6	0,1	31,5	65,5	2,3	0,5	0,1
HB	1,2	8,7	32,0	42,4	15,7	1,7	38,4	44,8	14,0	1,2
HH	7,1	29,3	51,1	12,0	0,5	1,7	57,9	33,3	6,4	0,7
HE	5,7	25,5	29,1	25,2	14,5	10,3	59,0	23,6	6,5	0,6
MV	48,7	48,5	2,5	0,4	0,0	35,1	61,4	3,0	0,5	0,0
NI	•	•	•	•	•	12,1	68,7	15,4	3,6	0,2
NW	8,4	35,4	28,6	20,0	7,7	4,2	67,1	21,5	5,8	1,2
RP	15,1	43,6	22,0	15,0	4,3	13,6	72,6	11,7	1,7	0,3
SL	50,3	24,8	13,7	8,7	2,5	4,8	57,6	28,5	8,2	0,9
SN	•	•	•	•	•	43,8	51,6	3,5	1,0	0,1
ST	•	•	•	•	•	57,3	37,9	3,7	0,9	0,1
SH	22,1	49,8	16,7	6,8	1,3	19,5	72,0	7,5	1,1	0,0
TH	•	•	•	•	•	47,5	49,4	2,9	0,2	0,0

Quelle: Statistische Ämter der Länder, Sonderauswertung für den Bildungsbericht 2015

Tab. H2-6A: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten* 2006 bis 2014 nach deutscher und nicht deutscher Staatsangehörigkeit (in %)

Schulart	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Deutsche Schülerinnen und Schüler									
Hauptschulen	14,3	13,5	12,7	11,8	10,9	10,3	9,7	8,9	8,2
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	5,5	5,4	5,5	6,0	6,8	7,4	8,1	8,6	9,1
Realschulen	22,2	22,2	22,1	21,5	20,6	20,2	19,5	18,7	17,7
Gymnasien	43,4	44,4	45,0	45,4	45,6	45,1	44,7	44,3	44,2
Integrierte Gesamtschulen	8,1	8,1	8,3	8,8	9,8	10,8	11,8	13,4	14,8
Förderschulen	6,4	6,4	6,4	6,4	6,3	6,2	6,2	6,1	6,0
Ausländische Schülerinnen und Schüler									
Hauptschulen	34,2	32,8	31,4	29,9	28,2	26,9	26,1	25,2	24,6
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	2,3	2,5	2,8	3,2	3,9	4,3	4,4	4,9	5,8
Realschulen	18,8	19,3	20,0	20,4	19,9	19,7	19,2	18,4	17,0
Gymnasien	19,6	20,5	21,1	21,8	22,5	23,0	23,3	23,4	23,7
Integrierte Gesamtschulen	13,2	13,5	13,6	14,1	15,4	16,6	17,8	19,3	20,4
Förderschulen	11,8	11,4	11,0	10,6	10,1	9,6	9,2	8,9	8,5

* Ohne Grundschulen, Orientierungsstufe, Freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs. Bei den Förderschulen wurde nicht nach Primar-, Sekundarbereich I und II differenziert.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab H2-7A: Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 2005 und 2013 nach Ausbildungsart, Migrationshintergrund, Herkunftsländern und Zuwanderungsgeneration

Migrationshintergrund Herkunftsländer Zuwanderungsgeneration	Insgesamt	Davon nach Ausbildungssektor		Insgesamt	Davon nach Ausbildungssektor	
		Duales System	Schulische Ausbildung ¹⁾		Duales System	Schulische Ausbildung ¹⁾
	in 1.000			in %		
2013						
Insgesamt	1.541	1.333	208	100	100	100
Ohne Migrationshintergrund	1.169	1.016	153	75,9	76,2	73,6
Mit Migrationshintergrund	372	317	55	24,1	23,8	26,4
Davon nach Herkunftsländern						
EU-15-Staaten	57	49	8	3,7	3,7	3,8
Übrige EU-28-Staaten	61	51	10	4,0	3,8	4,8
Übrige europäische Staaten ²⁾	149	127	22	9,7	9,5	10,6
Afrika	11	8	/	0,7	0,6	/
Amerika	8	7	/	0,5	0,5	/
Asien	59	50	9	3,8	3,8	4,3
Restliche Welt	/	/	–	/	/	/
Ohne Angabe/Staatenlos	26	24	/	1,7	1,8	/
Davon nach Zuwanderungsgeneration						
1. Generation	138	115	23	9,0	8,6	11,1
2. und 3. Generation	234	202	32	15,2	15,2	15,4
2005						
Insgesamt	•	1.599	•	•	100	•
Ohne Migrationshintergrund	•	1.277	•	•	79,9	•
Mit Migrationshintergrund	•	322	•	•	20,1	•
Davon nach Herkunftsländern						
EU-15-Staaten	•	45	•	•	2,8	•
Übrige EU-28-Staaten	•	39	•	•	2,4	•
Übrige europäische Staaten ²⁾	•	106	•	•	6,6	•
Afrika	•	5	•	•	0,3	•
Amerika	•	7	•	•	0,4	•
Asien	•	19	•	•	1,2	•
Restliche Welt	•	/	•	•	/	•
Ohne Angabe/Staatenlos	•	100	•	•	6,3	•
Davon nach Zuwanderungsgeneration						
1. Generation	•	178	•	•	11,1	•
2. und 3. Generation	•	144	•	•	9,0	•

1) Ohne 2- bis 3-jährige Schulen des Gesundheitswesens.

2) Einschließlich Island, Russische Föderation und Türkei.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. H2-8A: Junge Erwachsene (30- bis unter 35-Jährige) nach höchstem beruflichen Bildungsabschluss, Erwerbsstatus, Migrationshintergrund und Geschlecht 2013 (in %)

Erwerbsstatus	Insgesamt	Ohne Migrations- hintergrund	Mit Migrations- hintergrund	Davon		Davon		
				EU-28- Staaten	Nicht-EU- 28-Staaten	1. Generation	Darunter:	2. und 3. Generation
							min. 5 J. in Deutschland	
in %								
Männlich								
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Erwerbstätig	88,1	89,8	83,6	89,0	80,6	83,5	85,1	84,0
Erwerbslos	5,6	4,8	7,7	4,5	9,5	7,6	7,7	7,7
Nichterwerbsperson	6,4	5,5	8,6	6,1	10,2	8,9	7,2	7,7
Ohne beruflichen Bildungsabschluss								
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Erwerbstätig	69,1	65,5	73,0	81,1	69,6	74,0	75,5	65,1
Erwerbslos	12,3	12,2	12,3	/	13,9	11,8	12,2	14,0
Nichterwerbsperson	18,4	22,3	15,2	11,3	15,8	13,6	12,2	20,9
Aus- und Fortbildungsabschluss								
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Erwerbstätig	91,2	91,6	89,4	91,3	88,1	89,4	89,6	89,4
Erwerbslos	4,9	4,5	6,4	4,0	8,1	6,3	6,0	6,7
Nichterwerbsperson	3,9	3,8	4,5	4,8	4,3	4,8	4,4	/
Hochschulabschluss ¹⁾								
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Erwerbstätig	93,8	95,7	88,0	92,2	84,9	87,9	92,3	88,2
Erwerbslos	2,8	2,1	4,0	/	/	/	/	/
Nichterwerbsperson	3,6	2,1	8,0	/	10,5	8,6	/	/
Ohne Angabe zur Art des Abschlusses/Ohne Angabe zum beruflichen Bildungsabschluss								
Insgesamt	100	100	100	/	100	100	/	/
Erwerbstätig	60,0	60,0	60,0	/	/	/	/	/
Erwerbslos	/	/	/	/	/	/	/	/
Nichterwerbsperson	35,0	/	/	/	/	/	/	/
Weiblich								
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Erwerbstätig	75,8	81,4	62,1	72,3	56,3	59,8	62,4	70,0
Erwerbslos	4,2	3,8	5,3	4,7	5,5	5,3	5,1	5,0
Nichterwerbsperson	20,0	14,8	32,8	22,5	38,2	34,9	32,3	25,0
Ohne beruflichen Bildungsabschluss								
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Erwerbstätig	47,5	53,1	43,4	55,9	39,3	42,4	44,0	48,7
Erwerbslos	7,4	8,9	6,2	/	6,6	5,9	6,3	/
Nichterwerbsperson	45,1	38,0	50,0	39,0	54,1	51,7	49,1	41,0
Aus- und Fortbildungsabschluss								
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Erwerbstätig	80,2	82,4	71,8	76,5	68,7	71,7	73,4	71,9
Erwerbslos	4,1	3,8	5,0	5,0	4,9	5,2	4,7	/
Nichterwerbsperson	15,8	13,8	22,9	18,5	26,4	23,1	21,4	23,6
Hochschulabschluss ¹⁾								
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100
Erwerbstätig	84,9	90,0	71,0	79,5	65,0	66,9	73,3	90,3
Erwerbslos	2,4	1,9	4,0	/	/	4,8	/	/
Nichterwerbsperson	12,7	8,1	25,0	16,4	31,1	28,3	22,9	/
Ohne Angabe zur Art des Abschlusses/Ohne Angabe zum beruflichen Bildungsabschluss								
Insgesamt	100	/	/	/	/	/	/	/
Erwerbstätig	/	/	/	/	/	/	/	/
Erwerbslos	/	/	/	/	/	/	/	/
Nichterwerbsperson	/	/	/	/	/	/	/	/

1) Einschließlich Abschlüssen an Berufsakademien.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. H2-9A: Anteil Studierender mit Migrationshintergrund 2005 und 2013* (in %)

	2005	2013
	in %	
Studierende insgesamt	100	100
Anteil internationaler Studierender	9,5	8,3
Anteil Bildungsinländer und deutsche Studierende mit Migrationshintergrund	14,0	16,7
Studierende mit Migrationshintergrund insgesamt	23,5	25,1

* Die Daten in der Tabelle basieren auf der umfangreichen Tabelle **H2-2webk**.

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

Tab. H2-10A: Studienanfängerinnen und -anfänger mit Migrationshintergrund* nach Generation, Geschlecht, Art der besuchten Hochschule und sozialer Herkunft im Wintersemester 2010/11

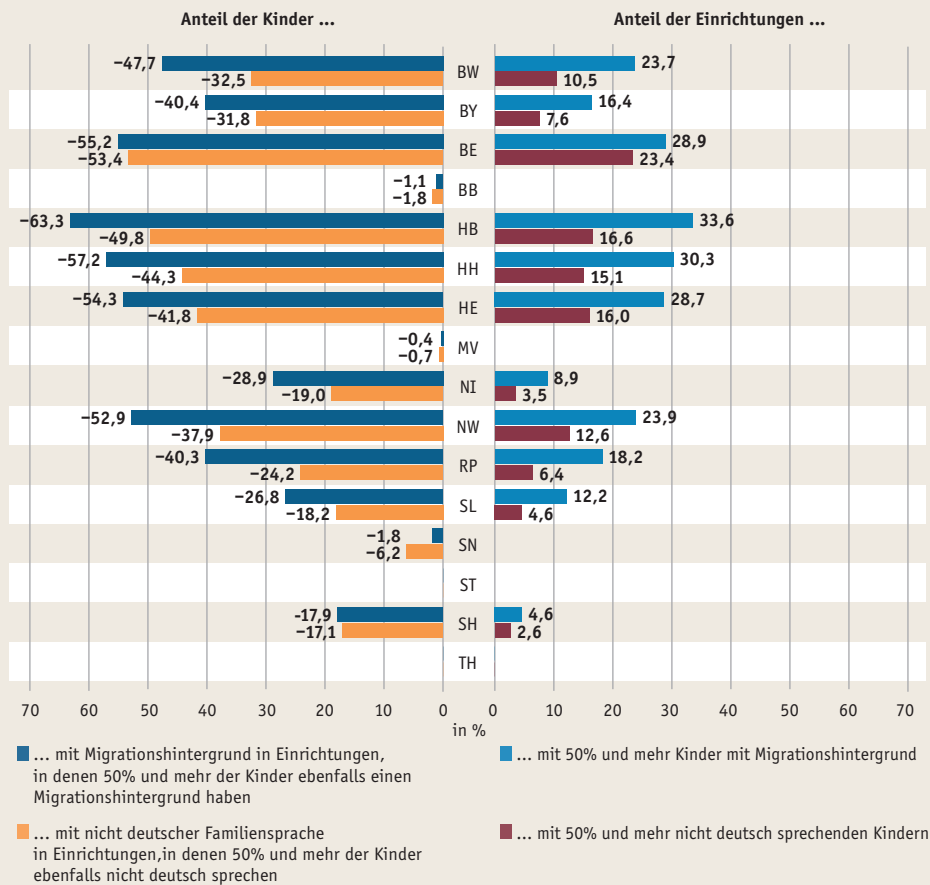
Migrationshintergrund ¹⁾	Insgesamt (spaltenweise prozentuiert)	Darunter (jeweils zeilenweise prozentuiert)						Befragte
		Männer	Frauen	Uni	FH	Eltern mit akad. Abschluss	HISEI- Wert ¹⁾	
		in %						Anzahl
Insgesamt	100	49	51	63	37	44	58,3	17.850
Ohne Migrationshintergrund	80	49	51	63	37	44	59,7	14.874
Mit Migrationshintergrund	20	49	51	62	38	43	52,6	2.976
Darunter nach Generationsstatus								
1. Generation (Davon: vor dem 6. Lebensjahr eingereist)	9 (3)	49	51	59	41	48	53,1	1.141
2. Generation (beidseitig)	5	49	51	61	39	25	43,3	819
2. Generation (einseitig)	6	51	49	68	32	53	60,8	1.016

* Bestimmt auf Basis der Merkmale Staatsangehörigkeit sowie Geburtsland der Zielperson und ihrer Eltern. Verwendet wird die mit dem NEPS ausgelieferte Variable zum Migrationshintergrund, vgl. dazu Olczyk, M., Will, G. & Kristen, C. (2014). Personen mit Zuwanderungshintergrund im NEPS: Zur Bestimmung von Generationenstatus und Herkunftsgruppe. NEPS Working Paper No. 41b. Bamberg.

1) Arithmetisches Mittel des sozioökonomischen Indexwertes des Berufs der Eltern nach dem „International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (ISEI). Zugewiesen wird jeweils der höhere Indexwert der Eltern (HISEI).

Quelle: NEPS Startkohorte 5, gewichtete Auswertung, Wellen 1-6, dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC5:6.0.0

Abb. H3-3A: Kinder mit nicht deutscher Familiensprache bzw. Migrationshintergrund* in Tageseinrichtungen sowie Tageseinrichtungen 2015 nach dem Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache bzw. Migrationshintergrund in der jeweiligen Einrichtung und nach Ländern (in %)**



* Nicht deutsche Herkunft: Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Basis von Angaben der Kita-Leitungen den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Der Geburtsort bzw. die Zuwanderung des Kindes selbst oder auch die Zuwanderung der Großeltern werden nicht erhoben. So werden in dieser Kategorie nicht nur Kinder mit eigener Migrationserfahrung erfasst, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden.

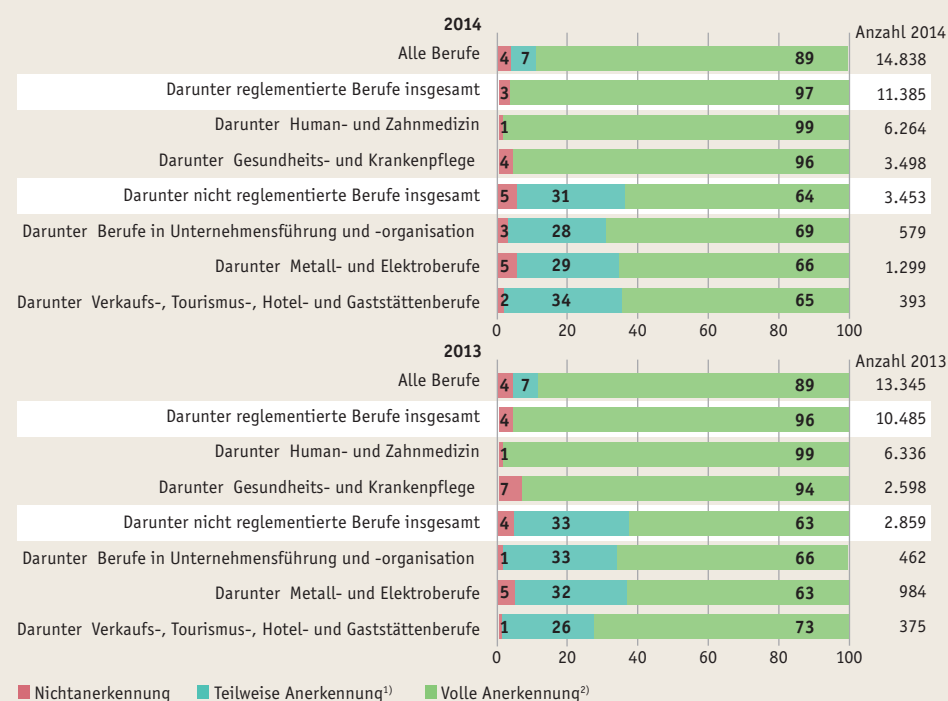
Nicht deutsche Familiensprache: Neben der nicht deutschen Herkunft der Eltern erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung auch danach, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird.

** Für die ostdeutschen Flächenländer sind teilweise aufgrund zu geringer Stichprobengrößen keine oder nur eingeschränkte Aussagen zu treffen, weshalb diese nicht immer ausgewiesen werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ Tab. H3-1A

Abb. H3-4A: Abgeschlossene Verfahren* der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse 2013 und 2014 nach Berufstyp, Berufsgruppen und Art des Bescheids**



* Erlassene Bescheide (vor möglichem Einlegen eines Widerspruchs); Werte sind auf ein Mehrfaches von 3 gerundet

** Unterschieden werden reglementierte Berufe wie vor allem freie Berufe (Ärzte/Ärztinnen, Apotheker/Apothekerinnen, Rechtsanwälte/Rechtsanwältinnen) und viele Handwerksmeisterberufe sowie nicht reglementierte Berufe, deren Ausübung an keine staatlichen Vorgaben geknüpft ist (z. B. alle dualen Ausbildungsberufe).

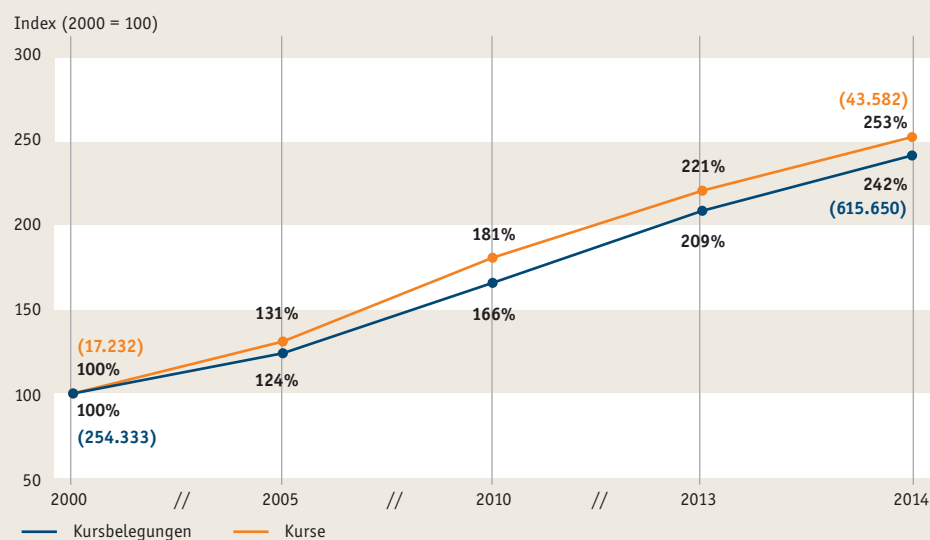
1) Schriftliche Bestätigung von Teilqualifikationen in nicht reglementierten Berufen.

2) Mit und ohne Auflage einer Ausgleichsmaßnahme oder Ablegung einer Eignungsprüfung.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Anerkennungsstatistik 2013, 2014, eigene Berechnungen

→ Tab. H3-9web

Abb. H3-5A: Kurse und Kursbelegungen an Volkshochschulen im Fachgebiet „Deutsch als Fremdsprache“ 2000 bis 2014 (Index, 2000 = 100)



Quelle: DIE, Volkshochschul-Statistik, Berechnungen des DIE, eigene Berechnungen

→ Tab. H3-12web

Tab. H3-1A: Kinder nicht deutscher Familiensprache bzw. Migrationshintergrund* in Tageseinrichtungen sowie Tagespflege 2015 nach dem Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache bzw. Migrationshintergrund in der jeweiligen Einrichtung und Ländern**

Land	Kinder mit Migrations- hintergrund	Davon in Tageseinrichtungen mit ... % bis unter ... % Kindern mit Migrationshintergrund				Kinder mit nicht deut- scher Fami- liensprache	Davon in Tageseinrichtungen mit ... % bis unter ... % Kindern mit nicht deutscher Familiensprache			
		0–50		50–100			0–50		50–100	
		Anzahl	Anzahl	in %	Anzahl		in %	Anzahl	in %	Anzahl
Deutschland	779.029	429.055	55,1	349.974	44,9	509.854	333.689	65,4	176.165	34,6
Westdeutschland ¹⁾	699.576	375.980	53,7	323.596	46,3	451.278	297.629	66,0	153.649	34,0
Ostdeutschland ¹⁾	32.209	31.905	99,1	304	0,9	17.310	16.810	97,1	500	2,9
Baden-Württemberg	136.850	71.639	52,3	65.211	47,7	84.009	56.665	67,5	27.344	32,5
Bayern	117.008	69.720	59,6	47.288	40,4	68.142	46.463	68,2	21.679	31,8
Berlin	47.244	21.170	44,8	26.074	55,2	41.266	19.250	46,6	22.016	53,4
Brandenburg	6.371	6.299	98,9	72	1,1	3.115	3.060	98,2	55	1,8
Bremen	9.647	3.543	36,7	6.104	63,3	6.468	3.250	50,2	3.218	49,8
Hamburg	27.011	11.563	42,8	15.448	57,2	18.054	10.055	55,7	7.999	44,3
Hessen	87.866	40.167	45,7	47.699	54,3	60.971	35.464	58,2	25.507	41,8
Mecklenburg-Vorpommern	3.497	3.483	99,6	14	0,4	1.918	1.904	99,3	14	0,7
Niedersachsen	56.756	40.354	71,1	16.402	28,9	32.673	26.458	81,0	6.215	19,0
Nordrhein-Westfalen	191.917	90.464	47,1	101.453	52,9	137.933	85.598	62,1	52.335	37,9
Rheinland-Pfalz	45.732	27.292	59,7	18.440	40,3	27.193	20.606	75,8	6.587	24,2
Saarland	8.472	6.204	73,2	2.268	26,8	4.692	3.838	81,8	854	18,2
Sachsen	11.810	11.592	98,2	218	1,8	6.935	6.504	93,8	431	6,2
Sachsen-Anhalt	5.232	5.232	100,0	0	0,0	2.559	2.559	100,0	0	0,0
Schleswig-Holstein	18.317	15.034	82,1	3.283	17,9	11.143	9.232	82,9	1.911	17,1
Thüringen	5.299	5.299	100,0	0	0,0	2.783	2.783	100,0	0	0,0

Land	Tagesein- richtungen	Davon Tageseinrichtungen mit ... % bis unter ... % Kindern mit Migrationshintergrund				Tagesein- richtungen	Davon Tageseinrichtungen mit ... % bis unter ... % Kindern mit nicht deutscher Familiensprache			
		0–50		50–100			0–50		50–100	
		Anzahl	Anzahl	in %	Anzahl		in %	Anzahl	in %	Anzahl
Westdeutschland ¹⁾	43.289	34.652	80,0	8.637	20,0	43.279	39.112	90,4	4.167	9,6
Baden-Württemberg	8.710	6.648	76,3	2.062	23,7	8.710	7.793	89,5	917	10,5
Bayern	9.166	7.667	83,6	1.499	16,4	9.166	8.466	92,4	700	7,6
Berlin	2.356	1.676	71,1	680	28,9	2.356	1.805	76,6	551	23,4
Bremen	435	289	66,4	146	33,6	435	363	83,4	72	16,6
Hamburg	1.048	730	69,7	318	30,3	1.048	890	84,9	158	15,1
Hessen	4.193	2.991	71,3	1.202	28,7	4.193	3.521	84,0	672	16,0
Niedersachsen	5.119	4.663	91,1	456	8,9	5.119	4.939	96,5	180	3,5
Nordrhein-Westfalen	9.876	7.516	76,1	2.360	23,9	9.876	8.636	87,4	1.240	12,6
Rheinland-Pfalz	2.495	2.042	81,8	453	18,2	2.495	2.335	93,6	160	6,4
Saarland	482	423	87,8	59	12,2	482	460	95,4	22	4,6
Schleswig-Holstein	1.765	1.683	95,4	82	4,6	1.765	1.719	97,4	46	2,6

* Nicht deutsche Herkunft: Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Basis von Angaben der Kita-Leitungen den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist). Der Geburtsort bzw. die Zuwanderung des Kindes selbst oder auch die Zuwanderung der Großeltern werden nicht erhoben. So werden in dieser Kategorie nicht nur Kinder mit eigener Migrationserfahrung erfasst, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden.

Nicht deutsche Familiensprache: Neben der nicht deutschen Herkunft der Eltern erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik seit 2006 den Migrationshintergrund der Kinder in der Kindertagesbetreuung auch danach, ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird.

** Für die ostdeutschen Flächenländer sind teilweise aufgrund zu geringer Stichprobengrößen keine oder nur eingeschränkte Aussagen zu treffen, weshalb diese nicht ausgewiesen werden. Der Deutschlandwert bezüglich des Anteils der Einrichtungen kann aufgrund der geringen Fallzahlen in Ostdeutschland und daraus resultierenden Anonymisierungsproblemen nicht ausgewiesen werden.

1) West- und Ostdeutschland ohne Berlin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. H3-2A: Differenzen beim Personalschlüssel zwischen Gruppen mit weniger als 25 % an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache und Gruppen mit 75 % und mehr Kindern mit nicht deutscher Familiensprache*, 2015 nach Gruppenformen und ausgewählten Ländern

Land	Gruppen mit ausschließlich unter 3-jährigen Kindern	Gruppen mit ausschließlich unter 4-jährigen Kindern	Gruppen mit Kindern aller Altersgruppen	Gruppen mit Kindern ab 2 Jahren bis zum Schuleintritt		Gruppen mit Kindern zwischen 3 Jahren und Schuleintritt
				Mit 1 oder 2 2-Jährigen in der Gruppe	Mit 3 und mehr 2-Jährigen in der Gruppe	
	Differenz beim Personalschlüssel					
Westdeutschland	+	+	+	+	+	++
Baden-Württemberg	+	+	+	+	+	++
Bayern	0	+	+++	++	++	+++
Berlin	+++	++	+++	+++	+++	+++
Bremen	/	–	/	/	/	++
Hamburg	+++	+	++	+++	+++	++
Hessen	+	0	+++	+++	–	+++
Niedersachsen	–	+	--	+++	--	+++
Nordrhein-Westfalen	+	+	–	0	+	++
Rheinland-Pfalz	++	++	++	–	++	+++
Schleswig-Holstein	+	/	+	–	/	+++

* Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur werden nicht ausgewiesen, da für sie die Ausweisung eines gruppenbezogenen Personalschlüssels nicht sinnvoll ist.

0 Personalschlüssel etwa konstant.

+ Personalschlüssel verbessert sich leicht (um bis zu ein halbtags betreutes Kind weniger pro Vollzeitäftigem), wenn mehr Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe sind.

++ Personalschlüssel verbessert sich (um mehr als ein bis zu zwei halbtags betreute Kinder weniger pro Vollzeitäftigem), wenn mehr Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe sind.

+++ Personalschlüssel verbessert sich sichtbar (um mehr als zwei halbtags betreute Kinder weniger pro Vollzeitäftigem), wenn mehr Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe sind.

– Personalschlüssel verschlechtert sich leicht (um bis zu ein halbtags betreutes Kind mehr pro Vollzeitäftigem), wenn mehr Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe sind.

-- Personalschlüssel verschlechtert sich (um mehr als ein halbtags betreutes Kind mehr pro Vollzeitäftigem), wenn mehr Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe sind.

/ Werte können aufgrund von zu geringen Fallzahlen nicht ausgewiesen werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. H3-3A: Verfahren der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse 2014 nach Berufsgruppen und Ausbildungsstaat der Antragstellenden*

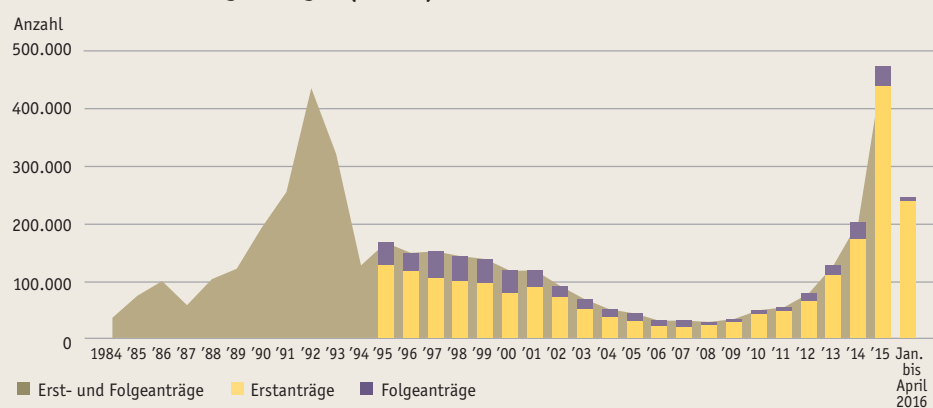
Berufstyp/Berufsgruppe	Verfahren							
	Insgesamt	nach Ausbildungsstaat/-staatengruppe						
		EU-15-Staaten	Übrige EU-Staaten	Türkei	Übriges Europa	Ehemalige Sowjetunion ¹⁾	Vorderer Orient ²⁾ und Afgha-nistan	Übrige Staaten, o. A.
		Anzahl						
Alle Berufe	19.806	3.795	6.498	570	2.619	2.457	1.203	2.664
Davon nach am stärksten besetzte Berufsgruppen								
Insgesamt	18.129	3.549	5.898	462	2.403	2.190	1.149	2.475
Human- und Zahnmedizin	7.212	1.149	1.860	111	555	1.053	939	1.545
Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	5.484	1.281	2.208	27	1.065	411	27	462
Physiotherapeuten/-innen	681	285	300	–	39	6	9	42
Hebammen/Entbindungspfleger	147	15	54	6	18	27	9	18
Logopäden/-innen	132	114	3	–	3	3	–	9
Apotheker/-innen	351	81	138	3	18	51	27	33
Tierärzte/-innen	204	93	66	3	6	9	9	18
Elektroberufe	912	84	243	108	282	99	24	69
Metallberufe/Fahrzeugtechnik	711	57	204	84	198	96	21	54
Büroberufe	639	48	216	21	48	195	24	84
Verkaufsberufe	306	15	153	6	51	69	–	12
Sonstige Berufe	1.356	324	456	90	123	171	63	132
	in %							
Alle Berufe	100	19	33	3	13	12	6	13
Davon nach am stärksten besetzte Berufsgruppen								
Insgesamt	100	20	33	3	13	12	6	14
Human- und Zahnmedizin	100	16	26	2	8	15	13	21
Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	100	23	40	0	19	8	0	8
Physiotherapeuten/-innen	100	42	44	–	6	1	1	6
Hebammen/Entbindungspfleger	100	11	38	4	12	18	5	12
Logopäden/-innen	100	87	2	–	2	3	–	6
Apotheker/-innen	100	23	39	1	5	15	8	9
Tierärzte/-innen	100	46	33	1	3	4	4	8
Elektroberufe	100	9	27	12	31	11	3	8
Metallberufe/Fahrzeugtechnik	100	8	29	12	28	13	3	7
Büroberufe	100	7	34	4	8	31	4	13
Verkaufsberufe	100	5	50	2	16	22	–	4
Sonstige Berufe	100	24	34	7	9	13	5	10

* Werte sind auf ein Mehrfaches von 3 gerundet.

1) Ukraine, Belarus, Republik Moldau, Kasachstan, Georgien, Aserbaidschan, Armenien, Usbekistan, Turkmenistan, Tadschikistan, Kirgisistan, Russische Föderation.

2) Irak, Iran, Jordanien, Syrien.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Anerkennungsstatistik 2014, eigene Berechnungen

Abb. H4-4A: Asylantragszahlen in Deutschland 1984 bis April 2016 nach Erst- und Folgeanträgen (Anzahl)

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Aktuelle Zahlen zum Asyl, Ausgabe April 2016, S. 3-4

→ Tab. H4-17web

Tab. H4-2A: Asylersantragszahlen 2015 und Januar bis April 2016 sowie Anteil der Asylersanträge an der Bevölkerung nach Ländern

Land	2015			Januar bis April 2016
	Asylersanträge	Einwohner	Anteil	Asylersanträge
	Anzahl		in %	Anzahl
Deutschland insgesamt	441.899	81.197.537	0,5	240.126
Baden-Württemberg	57.578	10.716.644	0,5	38.185
Bayern	67.639	12.691.568	0,5	36.908
Berlin	33.281	3.469.849	1,0	18.540
Brandenburg	18.661	2.457.872	0,8	11.145
Bremen	4.689	661.888	0,7	4.013
Hamburg	12.437	1.762.791	0,7	7.569
Hessen	27.239	6.093.888	0,4	10.558
Mecklenburg-Vorpommern	18.851	1.599.138	1,2	4.292
Niedersachsen	34.248	7.826.739	0,4	21.498
Nordrhein-Westfalen	66.758	17.638.098	0,4	38.798
Rheinland-Pfalz	17.625	4.011.582	0,4	7.174
Saarland	10.089	989.035	1,0	4.758
Sachsen	27.180	4.055.274	0,7	12.245
Sachsen-Anhalt	16.410	2.235.548	0,7	7.923
Schleswig-Holstein	15.572	2.830.864	0,6	7.972
Thüringen	13.455	2.156.759	0,6	8.514
Unbekannt	187	X	X	34

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Asylgeschäftsstatistik

Tab. H4-3A: Asylerstanträge 2013 bis April 2016 nach Altersgruppen

Im Alter von ... bis unter ... Jahren	2013		2014		2015		Januar bis April 2016	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Insgesamt	109.580	100	173.072	100	441.899	100	240.126	100
0–3 ¹⁾	12.047	11,0	16.816	9,7	33.324	7,5	16.346	6,8
3–6	6.867	6,3	9.097	5,3	22.901	5,2	14.623	6,1
6–10	7.301	7,3	10.254	6,5	26.738	6,1	17.382	8,0
10–16	8.441	7,7	12.203	7,1	34.045	7,7	19.684	8,2
16–18 ²⁾	4.143	3,8	6.626	3,8	20.471	4,6	8.134	3,4
18–20	10.218	9,3	18.112	10,5	48.748	11,0	18.379	7,7
20–25	12.777	11,7	22.243	12,9	60.924	13,8	43.134	18,0
25–35	28.328	25,9	45.487	26,3	113.956	25,8	59.948	25,0
35–50	14.778	13,5	24.450	14,1	64.281	14,5	33.088	13,8
50–65	3.865	3,5	6.485	3,7	14.116	3,2	8.155	3,4
65 und älter	815	0,7	1.299	0,8	2.395	0,5	1.253	0,5

1) Bei den unter 1-Jährigen werden auch Neugeborene von Schutz- und Asylsuchenden berücksichtigt, die sich bereits im Asylverfahren befinden oder denen eine Duldung ausgesprochen wurde. Ihre Eltern sind teilweise vor dem Berichtsjahr nach Deutschland gekommen. Sie müssen die Geburt ihres Kindes melden und für dieses wird automatisch ein Asylantrag gestellt, weswegen es in der Statistik aufgenommen wird.

2) Unbegleitete ausländische Minderjährige müssen keinen Asylantrag stellen, um im Land bleiben zu dürfen. Verschiedene Schätzungen gehen davon aus, dass zwischen einem Drittel und einem Viertel der unbegleiteten ausländischen Minderjährigen einen Antrag stellen. Insofern wird über die Asylantragsstatistik nur ein Teil der schutz- und asylsuchenden Jugendlichen, die nach Deutschland kommen, erfasst.

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Asylgeschäftsstatistik

Tab. H4-4A: Asylerstanträge der jungen Menschen im Alter zwischen 1 und unter 25 Jahren* 2015 und Januar bis April 2016 nach Altersjahren (Anzahl)

Im Alter von ...	2015	Januar bis April 2016	Im Alter von ...	2015	Januar bis April 2016
	Anzahl			Anzahl	
1 Jahr	8.470	5.391	13 Jahren	5.257	3.006
2 Jahren	7.873	5.061	14 Jahren	5.439	3.039
3 Jahren	7.929	5.009	15 Jahren ¹⁾	6.617	3.289
4 Jahren	7.674	4.874	16 Jahren ¹⁾	10.123	4.035
5 Jahren	7.298	4.740	17 Jahren ¹⁾	10.348	4.099
6 Jahren	7.217	4.647	18 Jahren	16.137	8.799
7 Jahren	6.957	4.569	19 Jahren	15.876	9.580
8 Jahren	6.393	4.330	20 Jahren	16.735	9.226
9 Jahren	6.171	3.836	21 Jahren	15.369	9.124
10 Jahren	5.985	3.705	22 Jahren	15.437	8.540
11 Jahren	5.512	3.413	23 Jahren	15.091	8.367
12 Jahren	5.235	3.232	24 Jahren	15.027	7.877

* Die unter 1-Jährigen werden nicht ausgewiesen, da hier auch Neugeborene von Schutz- und Asylsuchenden berücksichtigt sind, die sich bereits im Asylverfahren befinden oder denen eine Duldung ausgesprochen wurde. Ihre Eltern sind teilweise vor dem Berichtsjahr nach Deutschland gekommen. Sie müssen die Geburt ihres Kindes melden und für dieses wird automatisch ein Asylantrag gestellt, weswegen es in der Statistik aufgenommen wird. Daher ist die Anzahl der unter 1-Jährigen überdurchschnittlich hoch.

1) Unbegleitete ausländische Minderjährige müssen keinen Asylantrag stellen, um im Land bleiben zu dürfen. Verschiedene Schätzungen gehen davon aus, dass zwischen einem Drittel und einem Viertel der unbegleiteten ausländischen Minderjährigen einen Antrag stellt. Insofern wird über die Asylantragsstatistik nur ein Teil der schutz- und asylsuchenden Jugendlichen, die nach Deutschland kommen, gemessen.

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Asylgeschäftsstatistik

Tab. H4-5A: Betreuung von Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien in Kindertageseinrichtungen 2016 nach Merkmalen der Betreuung (in %)*

Merkmale der Betreuung	Betreuung von Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien in Kindertageseinrichtungen
	in %
Betreuung von Kindern aus schutz- und asylsuchenden Familien in Kindertageseinrichtungen	
Nein	64
Ja	36
Davon	
Anzahl der Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien in Kindertageseinrichtungen	
1 Kind	30
2 Kinder	27
3 Kinder	15
4 Kinder und mehr	27
Alter der Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien in Kindertageseinrichtungen	
Unter 3 Jahre	5
3 Jahre bis zum Schuleintritt	75
0 bis Schuleintritt	20
Betreuungsform	
Integriert in bestehende Kita-Gruppen	99
In anderer Form	1
Initiative zur Aufnahme der aktuell betreuten Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien erfolgte durch ...¹⁾	
Eltern des Kindes	45
Kommune bzw. das Jugendamt	30
Träger der Einrichtung	19
Mitarbeitende der Flüchtlingssozialarbeit (z. B. in den Unterkünften)	30
Ehrenamtliche der Flüchtlingshilfe	42
Sonstige Personen bzw. Institutionen	17
Kindertageseinrichtung	4

* Anzahl der befragten Kindertageseinrichtungen: n = 1.773.

1) Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: DJI, Kita-Befragung 2016

Tab. H4-6A: Neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer an staatlich angebotenen Integrationskursen 2012, 2014 und 1. bis 3. Quartal 2015 nach Teilnahmeverpflichtung, Zuzugsstatus und Staatsangehörigkeit

Zuzugsstatus/ Teilnahmeverpflichtung/ Staatsangehörigkeit	Teilnehmerinnen und Teilnehmer					
	2012		2014		1. bis 3. Quartal 2015	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Insgesamt	94.020	100	142.439	100	129.985	100
Davon nach Teilnahmeverpflichtung						
Verpflichtet	43.269	46,0	53.670	37,7	55.970	43,1
Nicht verpflichtet	50.751	54,0	88.769	62,3	74.015	56,9
Davon nach Zuzugsstatus und Teilnahmeverpflichtung						
Altzuwanderer/EU-Bürger/Deutsche ¹⁾	60.056	46,3	98.193	68,9	80.449	61,9
Davon verpflichtet ²⁾	15.565	16,6	16.062	11,3	12.840	9,9
Davon nicht verpflichtet	44.491	29,7	82.131	57,6	67.609	52,0
Neuzuwanderer	33.964	36,1	44.246	31,1	49.536	38,1
Davon verpflichtet	27.704	29,5	37.608	26,4	43.140	33,2
Davon nicht verpflichtet	6.260	6,7	6.638	4,7	6.396	4,9
Davon nach Staatsangehörigkeit						
Deutschland ¹⁾	9.501	10,1	6.086	4,3	4.179	3,2
EU-15-Staaten	10.072	10,7	20.586	14,5	15.286	11,8
Übrige EU-28-Staaten	18.984	20,2	45.023	31,6	39.645	30,5
Türkei	14.372	15,3	8.067	5,7	5.352	4,1
Syrien	•	•	12.883	9,0	23.839	18,3
Sonstige Staatsangehörigkeit	41.091	43,7	49.794	35,0	41.684	32,1

1) Einschließlich Spätaussiedlerinnen und -aussiedler.

2) Durch Grundsicherungsträger oder Ausländerbehörde.

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2012, S. 9f., Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2014 und 1. bis 3. Quartal 2015, S. 9f.

Tab. I1-1A: Anteil von Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen in der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren 1999 bis 2014 nach beruflichem Bildungsabschluss und Geschlecht (in %)

Beruflicher Bildungs- abschluss	Erwerbsstatus	Jahr															
		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
		in %															
Insgesamt																	
Lehre/ Berufsausbildung im dualen System ¹⁾	Erwerbstätige	69,9	70,6	70,7	70,5	69,9	69,7	71,1	73,0	74,9	75,9	76,0	76,9	78,2	78,9	79,6	80,1
	Erwerbslose	7,0	6,4	6,6	7,2	8,2	9,0	8,9	8,2	6,9	6,0	6,2	5,7	4,8	4,4	4,2	4,0
	Nichterwerbspersonen	23,1	22,9	22,7	22,3	21,9	21,2	20,0	18,9	18,3	18,2	17,7	17,4	17,0	16,8	16,2	15,9
	Zusammen (in Tsd.)	25.256	24.514	25.203	25.185	24.810	24.104	25.636	25.760	25.922	25.763	25.329	25.028	24.967	24.823	24.281	23.971
Mit Fach- schulab- schluss ²⁾	Erwerbstätige	80,9	81,7	81,3	81,2	81,0	81,1	81,0	82,7	84,4	84,8	85,5	86,6	87,5	87,6	87,6	87,9
	Erwerbslose	4,8	3,9	4,2	4,5	5,1	5,2	5,3	4,6	3,4	3,0	3,1	2,7	2,1	1,8	1,9	1,8
	Nichterwerbspersonen	14,3	14,3	14,5	14,2	13,9	13,7	13,6	12,7	12,2	12,3	11,5	10,8	10,4	10,6	10,5	10,4
	Zusammen (in Tsd.)	4.406	4.432	4.299	3.966	3.963	3.976	4.100	3.707	3.591	3.655	3.815	3.950	4.675	4.565	3.865	4.128
Mit Fach- hochschul- und Hoch- schulab- schluss ³⁾	Erwerbstätige	84,7	85,0	85,0	85,0	84,6	84,2	84,0	85,2	85,9	86,3	86,8	87,1	88,0	88,0	88,0	87,8
	Erwerbslose	4,1	3,4	3,3	3,5	4,2	4,4	4,5	4,1	3,4	2,9	3,0	2,8	2,3	2,3	2,2	2,4
	Nichterwerbspersonen	11,3	11,6	11,6	11,5	11,1	11,4	11,5	10,7	10,6	10,8	10,1	10,1	9,8	9,7	9,8	9,8
	Zusammen (in Tsd.)	5.822	5.870	5.952	6.375	6.481	6.642	6.995	7.063	7.272	7.668	7.913	7.882	7.642	8.063	8.705	9.001
Ohne beruflichen Bildungs- abschluss ⁴⁾	Erwerbstätige	47,2	49,0	50,3	49,7	49,0	48,2	51,4	53,5	54,7	55,2	54,9	56,1	57,2	58,1	58,6	58,5
	Erwerbslose	8,8	7,7	7,6	8,8	10,4	11,5	12,0	12,1	10,8	9,9	10,0	9,5	8,3	7,7	7,5	7,2
	Nichterwerbspersonen	44,1	43,4	42,2	41,6	40,6	40,3	36,7	34,3	34,4	34,9	35,2	34,3	34,5	34,2	33,9	34,4
	Zusammen (in Tsd.)	7.783	7.487	7.189	7.184	7.084	7.036	8.256	8.339	7.837	7.398	7.345	7.586	7.412	7.454	7.174	7.116
Männlich																	
Lehre/ Berufsausbildung im dualen System ¹⁾	Erwerbstätige	77,0	77,5	77,1	76,5	75,4	75,1	76,9	78,4	80,7	81,7	81,0	81,7	82,9	83,5	83,9	84,2
	Erwerbslose	7,3	6,7	7,1	8,0	9,3	10,4	9,9	9,0	7,4	6,4	7,1	6,6	5,4	4,9	4,7	4,4
	Nichterwerbspersonen	15,7	15,8	15,8	15,6	15,3	14,6	13,1	12,6	12,0	12,0	11,8	11,7	11,7	11,6	11,4	11,4
	Zusammen (in Tsd.)	12.600	12.185	12.502	12.485	12.241	11.931	12.586	12.709	12.799	12.672	12.490	12.319	12.388	12.363	12.036	12.010
Mit Fach- schulab- schluss ²⁾	Erwerbstätige	83,8	84,7	84,1	83,8	83,7	83,5	84,0	85,6	88,0	88,0	88,2	88,8	90,3	90,6	90,6	91,1
	Erwerbslose	4,3	3,6	3,9	4,2	4,7	5,2	5,3	4,4	3,0	2,7	3,1	2,7	2,1	1,7	1,8	1,8
	Nichterwerbspersonen	11,8	11,7	11,8	11,8	11,4	11,1	10,7	9,9	9,1	9,3	8,7	8,5	7,6	7,6	7,6	7,1
	Zusammen (in Tsd.)	2.771	2.714	2.667	2.437	2.410	2.353	2.453	2.181	2.084	2.145	2.194	2.287	2.525	2.454	2.070	2.094
Mit Fach- hochschul- und Hoch- schulab- schluss ³⁾	Erwerbstätige	88,2	88,6	88,7	88,5	88,1	87,5	87,7	88,6	89,6	90,0	90,4	90,8	91,3	91,6	91,5	91,3
	Erwerbslose	4,0	3,2	3,1	3,4	4,1	4,3	4,4	4,0	3,2	2,7	2,9	2,8	2,1	2,1	2,2	2,3
	Nichterwerbspersonen	7,9	8,2	8,2	8,1	7,7	8,2	7,9	7,4	7,2	7,3	6,7	6,4	6,6	6,3	6,3	6,4
	Zusammen (in Tsd.)	3.589	3.618	3.614	3.842	3.862	3.918	4.073	4.077	4.152	4.326	4.430	4.371	4.250	4.418	4.690	4.803
Ohne beruflichen Bildungs- abschluss ⁴⁾	Erwerbstätige	59,7	61,6	62,3	60,9	59,2	58,0	60,7	63,1	64,1	64,8	63,5	64,7	66,1	66,8	67,0	66,5
	Erwerbslose	12,7	10,9	11,0	12,7	15,0	16,4	15,9	15,3	13,7	12,7	13,1	12,7	10,6	9,9	9,8	9,4
	Nichterwerbspersonen	27,5	27,5	26,8	26,3	25,8	25,6	23,4	21,6	22,2	22,5	23,4	22,6	23,3	23,3	23,1	24,2
	Zusammen (in Tsd.)	2.970	2.877	2.777	2.828	2.837	2.862	3.480	3.590	3.345	3.181	3.203	3.355	3.297	3.330	3.218	3.243
Weiblich																	
Lehre/ Berufsausbildung im dualen System ¹⁾	Erwerbstätige	62,9	63,8	64,4	64,7	64,5	64,5	65,5	67,6	69,2	70,2	71,1	72,4	73,6	74,2	75,3	76,0
	Erwerbslose	6,7	6,2	6,1	6,3	7,2	7,7	7,9	7,4	6,4	5,6	5,4	4,8	4,2	3,9	3,7	3,5
	Nichterwerbspersonen	30,4	30,0	29,5	28,9	28,3	27,8	26,6	25,0	24,4	24,2	23,5	22,8	22,2	21,9	21,0	20,5
	Zusammen (in Tsd.)	12.656	12.329	12.700	12.700	12.569	12.174	13.050	13.051	13.123	13.090	12.839	12.709	12.579	12.459	12.245	11.961
Mit Fach- schulab- schluss ²⁾	Erwerbstätige	76,0	77,1	76,6	77,2	76,8	77,5	76,7	78,3	79,5	80,2	81,7	83,4	84,3	84,1	84,2	84,6
	Erwerbslose	5,7	4,6	4,7	5,0	5,6	5,3	5,3	4,9	4,0	3,3	3,1	2,6	2,1	1,9	1,9	1,7
	Nichterwerbspersonen	18,3	18,3	18,7	17,8	17,6	17,0	17,9	16,8	16,5	16,4	15,2	14,0	13,6	14,0	13,9	13,7
	Zusammen (in Tsd.)	1.635	1.718	1.633	1.528	1.553	1.625	1.646	1.526	1.507	1.509	1.622	1.664	2.150	2.111	1.795	2.034
Mit Fach- hochschul- und Hoch- schulab- schluss ³⁾	Erwerbstätige	79,0	79,2	79,4	79,8	79,5	79,5	78,9	80,5	81,1	81,4	82,3	82,5	83,8	83,7	83,9	83,9
	Erwerbslose	4,1	3,6	3,5	3,6	4,4	4,6	4,6	4,2	3,7	3,2	3,2	2,9	2,4	2,5	2,3	2,4
	Nichterwerbspersonen	16,6	17,0	16,9	16,5	16,1	15,9	16,5	15,3	15,2	15,3	14,5	14,6	13,8	13,9	13,8	13,7
	Zusammen (in Tsd.)	2.233	2.253	2.338	2.533	2.619	2.723	2.923	2.985	3.121	3.343	3.483	3.511	3.391	3.646	4.015	4.198
Ohne beruflichen Bildungs- abschluss ⁴⁾	Erwerbstätige	39,4	41,1	42,7	42,4	42,2	41,5	44,6	46,3	47,8	47,9	48,2	49,3	50,2	51,0	51,8	51,7
	Erwerbslose	6,3	5,6	5,4	6,2	7,3	8,1	9,1	9,7	8,7	7,8	7,6	7,0	6,5	6,0	5,5	5,3
	Nichterwerbspersonen	54,3	53,3	51,9	51,4	50,5	50,4	46,3	43,9	43,5	44,3	44,3	43,7	43,4	43,1	42,7	42,9
	Zusammen (in Tsd.)	4.813	4.610	4.412	4.356	4.247	4.175	4.776	4.749	4.492	4.217	4.142	4.231	4.115	4.124	3.956	3.873

Ab 2013 Hochrechnung anhand neuer Bevölkerungsfortschreibung (Basis: Zensus 2011).

1) Einschließlich gleichwertigem Berufsfachschulabschluss, Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung, Abschluss an einer 1-jährigen Schule für Gesundheits- und Sozialberufe sowie Anlernausbildung.

2) Einschließlich Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer 2- oder 3-jährigen Schule für Gesundheits- und Sozialberufe und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR. Bis 2012 einschließlich Abschlüssen an Berufsakademien.

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss und Lehrerausbildung. Ab 2013 einschließlich Abschlüssen an Berufsakademien.

4) Einschließlich Personen, die sich in schulischer oder beruflicher Bildung befinden. Ab 2010 einschließlich Berufsvorbereitungsjahr und beruflichen Praktikums, da dadurch keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

Tab. I1-2A: Erwerbstätigenquote der 25- bis unter 65-Jährigen 2014 nach höchstem Bildungsabschluss und Staaten (in %)

Staat	Abschlüsse aller Bildungsstufen insgesamt	Davon										
		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II					Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundären, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich			
		Ausbildung unterhalb Primarbereich	Abschluss im Primarbereich	Zwischenabschluss im Sekundarbereich I	Abschluss im Sekundarbereich I	Zwischenabschluss im Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II	Abschluss im postsekundären, nicht tertiären Bereich	Abschluss eines Kurzstudiengangs	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss
in %												
OECD-Mittel	73	37	47	●	59	●	74	79	79	82	87	91
EU-21-Mittel	72	30	42	●	56	●	73	77	79	80	86	90
Australien	76	x(2)	42 ^d	X	66	X	77	81	80	83	85	92
Belgien	71	29	41	X	55	X	72	82	76	84	86	90
Chile ¹⁾	70	53	55	X	66	X	72	X	81	85	94 ^d	x(10)
Dänemark	78	●	42	X	67	X	79	93	85	84	90	96
Deutschland	79	x(2)	47 ^d	X	61	X	78	85	90	88	87	93
Estland	77	(n)	40	●	63	●	74	75	78	83	86	95
Finnland	75	x(2)	38 ^d	X	60	X	73	92	81	82	86	91
Frankreich ¹⁾	72	40	43	X	61	X	73	(n)	84	82	87	87
Griechenland	56	27	43	48	53	53 ^e	54	57	64	67	79	87
Irland	69	(n)	35	X	55	X	67	69	77	81	86	92
Island	86	x(2)	66 ^d	X	77	X	86	95	88	89	94	99
Israel	76	34	42	X	58	X	72	X	82	86	90	92
Italien	63	31	28	X	55	X	70	73	(n)	69	80	90
Japan	79	x(6)	x(6)	X	x(6)	x(6)	76 ^d	x(8)	76 ^d	86 ^d	x(9)	x(9)
Kanada	76	x(2)	45 ^d	X	60	X	72	79	81	82	83 ^d	x(10)
Korea	74	x(2)	63	X	69	X	72	●	76	78 ^d	x(9)	x(9)
Luxemburg	76	(n)	59	X	62	X	72	75	79	82	89	85
Mexiko	68	58	62	68	67	64	73	X	71	79 ^d	x(9)	x(9)
Neuseeland	80	x(4)	x(4)	X	71 ^d	X	77	85	86	87	87	91
Niederlande	77	35	51	X	64	X	78	87	84	87	89	94
Norwegen	81	35	50	X	62	X	82	79	84	91	93	97
Österreich	75	x(2)	30 ^d	X	55	X	76	80	84	77	89	88
Polen	69	6	40	X	44	X	66	70	50	82	87	93
Portugal	70	32	60	X	72	X	78	77	x(9)	72 ^d	85	91
Schweden	83	x(2)	44 ^d	X	68	82	85	84	84	89	92	94
Schweiz	83	53	67	X	70	X	82	X	x(9,10,11)	89 ^d	88 ^d	93 ^d
Slowakische Republik	69	(n)	(n)	53	31	(n)	71	75	73	74	81	81
Slowenien	70	(n)	33	X	50	X	69	X	76	81	86	94
Spanien	63	25	39	X	55	X	66	64	74	77	79	87
Tschechische Republik	77	●	(n)	X	44	X	78 ^d	x(6)	89	79	86	94
Türkei	57	35	50	X	60	X	62	X	68	78	87	95
Ungarn	70	(n)	25	X	47	X	71	78	82	80	85	88
Vereinigte Staaten	72	57	58	X	53	X	68 ^d	x(6)	76	80	84	86
Vereinigtes Königreich	78	41	61	X	60	77	83	X	83	85	86	91

1) Referenzjahr 2013.

d) Beinhaltet Daten aus einer anderen Kategorie.

r) Werte sind unterhalb einer gewissen Zuverlässigkeitsschwelle und sollten mit Vorsicht interpretiert werden.

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2015

Tab. I1-3A: Arbeitslosenquoten* 1991 bis 2014 nach Bildungsabschluss und Geschlecht (in %)

Jahr	Insgesamt	Davon					Ohne Ausbildung
		Mit beruflicher Ausbildung ¹⁾	Mit Hochschulausbildung				
			Zusammen	Universitäten	Fachhochschulen ²⁾		
in %							
Insgesamt							
1991	6,9	5,6	4,0	4,5	3,0	14,5	
1992	7,6	6,1	3,5	3,9	2,8	16,9	
1993	9,1	7,3	4,1	4,3	3,5	20,3	
1994	9,2	7,4	4,0	4,3	3,4	21,0	
1995	9,3	7,4	4,0	4,3	3,4	21,9	
1996	10,1	8,1	3,7	4,2	3,0	24,2	
1997	11,3	9,3	4,0	4,5	3,0	26,9	
1998	10,5	8,5	3,4	3,9	2,6	25,8	
1999 ³⁾	10,3	8,7	3,4	•	•	23,4	
2000 ³⁾	9,6	8,1	2,9	•	•	22,2	
2001 ³⁾	9,7	8,3	3,0	•	•	22,1	
2002 ³⁾	10,2	8,8	3,7	4,2	2,9	22,6	
2003	10,9	9,6	4,1	4,3	3,7	23,5	
2004	11,2	9,9	4,0	4,1	3,7	24,6	
2005 ⁴⁾	11,8	9,7	4,1	4,3	3,8	26,0	
2006 ⁵⁾	10,6	8,5	3,5	3,6	3,3	24,0	
2007 ⁵⁾	8,9	7,0	2,9	3,1	2,6	22,1	
2008 ⁵⁾	7,7	6,0	2,5	2,7	2,1	20,1	
2009 ⁵⁾	8,4	6,6	2,5	2,3	2,8	21,9	
2010 ⁵⁾	7,6	5,8	2,4	2,3	2,7	20,7	
2011 ⁵⁾⁽⁶⁾	7,0	5,1	2,4	2,3	2,6	19,8	
2012 ⁵⁾⁽⁶⁾	6,9	5,0	2,5	2,5	2,6	19,7	
2013 ⁵⁾⁽⁶⁾	7,0	5,1	2,5	2,4	2,6	20,0	
2014 ⁵⁾⁽⁶⁾	6,8	4,9	2,6	2,5	2,7	19,9	
Männlich							
1991	5,7	4,4	3,2	3,7	2,3	15,1	
1992	6,2	4,6	2,8	3,2	2,2	17,4	
1993	7,7	5,9	3,4	3,7	2,9	21,3	
1994	8,0	6,1	3,5	3,8	3,1	22,2	
1995	8,2	6,2	3,5	3,7	3,1	23,2	
1996	9,3	7,2	3,3	3,7	2,8	26,0	
1997	10,3	8,2	3,5	4,0	2,8	29,2	
1998	9,6	7,6	3,0	3,4	2,4	27,5	
1999 ³⁾	9,4	7,7	2,9	•	•	25,1	
2000 ³⁾	8,9	7,4	2,5	•	•	23,8	
2001 ³⁾	9,2	7,6	2,5	•	•	24,4	
2002 ³⁾	10,0	8,4	3,2	3,8	2,6	25,4	
2003	10,9	9,3	3,6	3,8	3,3	26,9	
2004	11,2	9,7	3,5	3,7	3,2	27,8	
2005 ⁴⁾	11,3	9,4	3,5	3,7	3,2	27,1	
2006 ⁵⁾	9,9	7,9	3,0	3,1	2,8	24,1	
2007 ⁵⁾	8,1	6,3	2,4	2,6	2,1	22,3	
2008 ⁵⁾	7,1	5,4	2,0	2,2	1,8	20,6	
2009 ⁵⁾	8,4	6,7	2,2	2,0	2,5	23,2	
2010 ⁵⁾	7,4	5,7	2,2	2,0	2,4	21,3	
2011 ⁵⁾⁽⁶⁾	6,8	5,1	2,1	2,0	2,2	20,3	
2012 ⁵⁾⁽⁶⁾	6,8	5,0	2,2	2,2	2,3	20,2	
2013 ⁵⁾⁽⁶⁾	6,9	5,1	2,3	2,3	2,3	20,5	
2014 ⁵⁾⁽⁶⁾	6,8	5,0	2,4	2,4	2,4	20,3	
Weiblich							
1991	8,5	7,2	5,7	6,0	5,0	14,1	
1992	9,6	8,0	5,0	5,2	4,5	16,4	
1993	11,0	9,2	5,4	5,4	5,1	19,4	
1994	10,9	9,1	5,0	5,2	4,4	19,9	
1995	10,8	8,9	4,9	5,2	4,2	20,7	
1996	11,2	9,3	4,5	5,0	3,3	22,3	
1997	12,5	10,6	4,8	5,5	3,5	24,6	
1998	11,6	9,7	4,1	4,6	3,1	24,2	
1999 ³⁾	11,4	9,9	4,2	•	•	21,7	
2000 ³⁾	10,5	9,1	3,7	•	•	20,6	
2001 ³⁾	10,3	9,1	3,7	•	•	19,8	
2002 ³⁾	10,5	9,3	4,4	4,9	3,6	19,7	
2003	11,0	9,9	4,8	4,9	4,6	20,0	
2004	11,3	10,2	4,7	4,8	4,6	21,1	
2005 ⁴⁾	12,4	10,2	5,0	5,0	5,0	24,9	
2006 ⁵⁾	11,5	9,3	4,2	4,3	4,1	24,0	
2007 ⁵⁾	9,9	7,8	3,6	3,7	3,4	22,0	
2008 ⁵⁾	8,4	6,6	3,2	3,4	2,7	19,7	
2009 ⁵⁾	8,3	6,4	2,8	2,6	3,2	20,6	
2010 ⁵⁾	7,7	5,8	2,8	2,5	3,3	20,1	
2011 ⁵⁾⁽⁶⁾	7,2	5,2	2,8	2,6	3,2	19,3	
2012 ⁵⁾⁽⁶⁾	7,1	5,1	2,9	2,7	3,1	19,2	
2013 ⁵⁾⁽⁶⁾	7,0	5,0	2,6	2,5	2,9	19,5	
2014 ⁵⁾⁽⁶⁾	6,9	4,8	2,9	2,7	3,1	19,6	

* Arbeitslose in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation; Erwerbstätige „ohne Angabe“ zum Berufsabschluss nach Mikrozensus je Altersklasse proportional auf alle Qualifikationsgruppen verteilt.

1) Betriebliche Berufs- und Berufsfachschulausbildung sowie Fort- und Weiterbildung an Fach-, Techniker- und Meisterschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen.

2) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

3) Für einzelne Jahre ist keine vollständige Differenzierung möglich.

4) Quelle: Arbeitslose nach BA-Sonderauswertungen; für Erwerbstätige Jahresdurchschnittswerte nach Mikrozensus.

5) Quelle: Arbeitslose eigene Berechnungen; für Erwerbstätige Jahresdurchschnittswerte nach Mikrozensus; keine tiefere Differenzierung möglich.

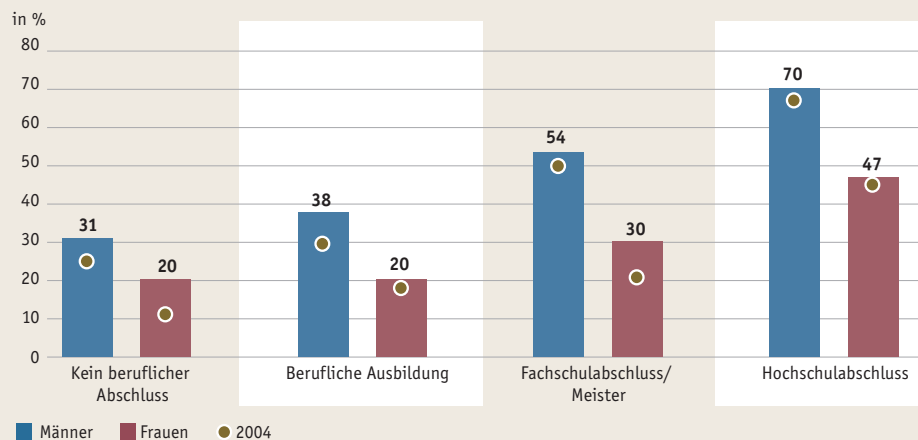
6) Ab 2011 revidierte Daten für Erwerbstätige auf Grundlage des Zensus 2011.

Quelle: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 2015

Tab. I2-1A: Mitgliedschaft in politischer Partei 2004 und 2014 nach höchstem erreichten Bildungsabschluss, Geschlecht und Alter (in %)

Jahr	Geschlecht/Alter	Insgesamt	Kein beruflicher Abschluss	Berufliche Ausbildung	Fachschul- abschluss/ Meister	Hochschul- abschluss
	in %					
Insgesamt						
2004	•	3,5	1,3	3,2	5,0	6,9
2014	•	4,0	3,3	3,3	4,8	5,2
Geschlecht						
2004	Männlich	5,0	1,8	4,1	6,6	9,2
	Weiblich	2,3	1,1	2,3	3,2	3,7
2014	Männlich	6,0	4,9	4,7	7,7	7,6
	Weiblich	2,0	2,2	1,8	1,8	2,2
Altersgruppen						
2004	18- bis unter 35-Jährige	1,3	1,3	0,6	2,4	2,8
	35- bis unter 55-Jährige	3,0	1,9	2,7	3,7	3,6
	55 Jahre und älter	5,8	1,2	5,4	8,6	14,2
2014	18- bis unter 35-Jährige	1,7	2,6	0,9	2,4	1,7
	35- bis unter 55-Jährige	3,9	2,8	2,2	5,3	6,3
	55 Jahre und älter	5,4	4,9	5,4	5,2	6,1

Quelle: ALLBUS 2004 und 2014, eigene Berechnungen

Abb. I2-3A: (Sehr) starkes politisches Interesse 2004 und 2014 nach höchstem erreichten Bildungsabschluss sowie Geschlecht (in %)

Quelle: Gesis, Allbus 2004 und 2014, eigene Berechnungen

→ Tab. I2-3A

Tab. I2-2A: Aktivität in politischer Partei 2006, 2012 und 2014* nach höchstem erreichten Bildungsabschluss und ausgewählten Staaten (in %)**

Staat	Insgesamt	Bildungsstand (ISCED-Niveau)			Insgesamt	Bildungsstand (ISCED-Niveau)			Insgesamt	Bildungsstand (ISCED-Niveau)		
		0 bis 2	3 und 4	5 und höher		0 bis 2	3 und 4	5 und höher		0 bis 2	3 und 4	5 und höher
	2006				2012				2014			
	in %											
Belgien	5,4	2,8	6,3	7,6	4,5	1,5	3,9	8,0	4,3	2,0	3,7	8,3
Dänemark	4,1	4,3	3,4	5,2	3,9	3,1	2,5	5,6	4,4	2,0	4,4	6,2
Deutschland	3,9	1,3	3,2	7,1	4,5	2,4	3,6	7,1	4,5	1,5	4,1	7,3
Finnland	3,5	3,3	3,4	3,8	3,1	2,1	3,4	3,5	4,7	2,5	4,1	7,9
Irland	4,8	3,6	6,5	5,3	3,6	2,5	3,0	5,7	5,0	5,0	4,5	6,0
Niederlande	3,3	2,0	3,4	5,6	3,5	1,6	2,2	7,1	4,1	1,7	3,1	8,6
Norwegen	9,4	5,7	8,0	14,0	8,0	4,3	7,9	9,8	7,0	5,4	5,5	10,0
Polen	2,8	1,1	2,8	7,4	2,6	0,5	2,1	5,9	2,2	1,3	2,1	4,7
Schweden	5,0	4,2	5,5	5,2	4,5	2,8	4,1	6,1	6,3	5,8	5,3	8,8
Schweiz	7,5	3,6	5,9	13,5	6,5	2,5	6,9	7,7	5,8	2,9	5,8	9,4
Slowenien	3,5	1,6	3,8	6,7	2,6	0,7	3,0	3,7	3,9	1,5	4,0	6,6
Tschechien	3,8	1,9	4,1	5,0	1,9	0,0	1,7	4,2	2,0	0,7	1,6	6,1
Ungewichtetes Mittel	4,8	2,9	4,7	7,2	4,1	2,0	3,7	6,2	4,5	2,7	4,0	7,5

* Bezogen auf die letzten 12 Monate.

** Die Tabelle enthält Auswertungen zu allen Staaten, für die in allen dargestellten Jahren Daten verfügbar sind.

Quelle: European Social Survey 2006, 2012 und 2014, eigene Berechnungen

Tab. I2-3A: Selbsteinschätzung zur Stärke des politischen Interesses 2004 und 2014 nach höchstem erreichten Bildungsabschluss, Geschlecht und Alter (in %)

Selbsteinschätzung politisches Interesse			Insgesamt	Kein beruflicher Abschluss	Berufliche Ausbildung	Fachschulabschluss/Meister	Hochschulabschluss
Geschlecht							
2004	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	Männlich	25,3	40,6	30,5	12,8	5,2
			36,6	34,4	39,9	37,2	27,5
			38,1	25,0	29,6	50,0	67,2
	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	Weiblich	37,4	56,6	35,7	24,5	16,7
			43,0	32,3	46,4	54,7	38,3
			19,6	11,1	18,0	20,8	45,1
2014	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	Männlich	16,7	35,4	20,9	8,4	6,3
			35,1	33,5	41,2	38,0	23,5
			48,3	31,1	37,8	53,7	70,3
	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	Weiblich	25,5	41,5	26,9	21,4	13,5
			46,8	38,2	52,7	48,3	39,6
			27,7	20,4	20,4	30,3	47,0
Altersgruppen							
2004	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	18- bis unter 35-Jährige	39,5	45,3	44,5	27,1	13,9
			38,2	32,8	39,4	42,4	45,8
			22,3	22,0	16,1	30,6	40,3
	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	35- bis unter 55-Jährige	28,6	58,1	31,9	19,2	10,4
			42,1	31,4	45,5	46,6	31,8
			29,3	10,5	22,7	34,2	57,8
	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	55 Jahre und älter	28,9	52,3	27,4	11,4	7,1
			38,6	34,1	42,6	45,0	24,4
			32,5	13,6	30,1	43,6	68,5
2014	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	18- bis unter 35-Jährige	29,3	35,2	31,6	25,6	19,4
			43,0	36,1	48,4	42,7	42,2
			27,7	28,7	20,0	31,7	38,3
	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	35- bis unter 55-Jährige	20,5	46,2	24,2	16,7	8,9
			43,3	32,1	50,7	45,8	32,7
			36,1	21,7	25,1	37,4	58,5
	Überhaupt nicht/wenig Mittel (Sehr) stark	55 Jahre und älter	16,4	38,9	19,9	9,2	4,0
			37,2	39,6	42,8	40,6	20,9
			46,4	21,5	37,3	50,2	75,1

Quelle: ALLBUS 2004 und 2014, eigene Berechnungen

Tab. I2-4A: Angaben zu ausgewählten Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe von Personen 2004 und 2014 nach allgemeinbildendem Schulabschluss (in %)*

Jahr	Teilhabe insgesamt	Ohne Abschluss	Mit Hauptschulabschluss	Mit mittlerem Abschluss	Mit (Fach-) Hochschulreife
		Anzahl (bezogen auf das Jahr 2014)			
		N = 64	N = 974	N = 1.144	N = 1.245
		in %			
Wahlbeteiligung bei der letzten Bundestagswahl					
2004	Ja	55,6	81,9	84,4	95,2
	Nein	44,4	18,1	15,6	4,8
2014	Ja	55,0	75,2	79,8	91,8
	Nein	45,0	24,8	20,2	8,2
Mitgliedschaft in einem Verein/einer Organisation ¹⁾					
2004	Ja, eine oder mehr	•	•	•	•
	Nein	•	•	•	•
2014	Ja, eine oder mehr	25,8	51,9	54,6	67,1
	Nein	74,2	48,1	45,4	32,9
Mitgliedschaft in einer politischen Partei					
2004	Ja	0,0	3,4	2,8	5,4
	Nein	100,0	96,6	97,2	94,6
2014	Ja	3,2	4,2	3,7	4,2
	Nein	96,8	95,8	96,3	95,8
Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft					
2004	Ja	7,6	12,6	13,0	11,3
	Nein	92,4	97,4	87,0	88,7
2014	Ja	1,6	14,8	10,8	11,2
	Nein	98,4	85,2	89,2	88,8
Ausübung einer ehrenamtlichen Tätigkeit					
2004	Ja, eine oder mehr	•	•	•	•
	Nein	•	•	•	•
2014	Ja, eine oder mehr	1,6	6,2	4,7	7,2
	Nein	98,4	93,8	95,3	92,8

* N = 3.427 bzw. 2.946 (Jahr 2014 bzw. 2004).

1) Die Mitgliedschaft bezieht sich auf Kulturvereine, Sportvereine, sonstige Hobbyvereine, Wohltätigkeitsvereine, Menschenrechtsorganisationen, Naturschutzorganisationen, Gesundheitsvereine, Elternorganisationen, Seniorenvereine, Bürgerinitiativen und sonstige Vereine.

Quelle: ALLBUS 2004 und 2014, eigene Berechnungen

Bildung in Deutschland 2016

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse
zu Bildung und Migration

„Bildung in Deutschland“ erscheint alle 2 Jahre als umfassende und empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens: von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule und die non-formalen Lernwelten im Schulalter, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Dieser 6. Bildungsbericht führt die Berichterstattung über bereits in den vorherigen Berichten dargestellte Indikatoren zum deutschen Bildungswesen fort und präsentiert gleichzeitig neue Indikatoren. Im Rahmen einer vertiefenden Analyse wird insbesondere der Situation von Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem nachgegangen.

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



Deutsches
Jugendinstitut

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)

Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg August Universität Göttingen (SOFI)

Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Mit der Federführung des Berichts ist das Deutsche Institut für
Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) betraut.



ISBN 978-3-7639-5742-2

W. Bertelsmann Verlag

wbv.de