Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2012

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf

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

Kultusministerkonferenz

Bundesministerium für Bildung und Forschung

wbv

2012

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)*,
Hochschul-Informations-System GmbH *(HIS)*,
Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen *(SOFI)*
Statistische Ämter des Bundes und der Länder *(Destatis, StLÄ)*

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

Koordination:
Dr. Karin Zimmer *(DIPF)*

Unter Mitarbeit von:
Mariana Grgic *(DJI)*
Karin Haspelhuber *(DIPF/Universität Göttingen)*
Dr. Radoslav Huth *(DIPF)*
Katrin Isermann *(DIPF)*
Dr. Christian Kerst *(HIS)*
Stefan Kühne *(DIPF)*
Dr. Holger Leerhoff *(StLÄ)*
Josefin Lotte
(DJI/Technische Universität Dortmund)
Katja Moeck *(DIPF)*
Daniela Nold *(Destatis)*
Veronika Philipps *(SOFI)*
Prof. Dr. Klaus Rehkämper *(StLÄ)*
Rosa Scherer *(DIPF)*
Dr. Matthias Schilling
(DJI/Technische Universität Dortmund)
Christoph Schneider *(Destatis)*
Dr. Mareike Tarazona *(DIPF)*
Silvia Vogel *(Destatis)*
Markus Wieck *(SOFI)*

Aus den beteiligten Einrichtungen haben außerdem mitgearbeitet:
DIPF:
Torsten Dietze
Prof. Dr. Hans Döbert
Dr. Nina Jude
Thomas Kemper
Prof. Dr. Eckhard Klieme
Dr. Rabea Krätschmer-Hahn
PD Dr. Johannes Naumann
Dr. Alexandra Schwarz
Kristina Tillmann
Dr. Ivo Züchner

Destatis und StLÄ:
Doris Baals-Weinlich
Thomas Baumann
Pia Brugger
Andreas Büdinger
Dr. Nicole Buschle
Harald Eichstädt
Thomas Feuerstein
Hans-Werner Freitag
Rotraud Kellers
Sascha Krieger
Christiane Krüger-Hemmer
Bettina Link
Dr. Peter Lohauß
Hanna Lutsch
Ricarda Nauenburg
Jürgen Paffhausen
Matthias Racky
Alexander Scharnagel
Ulrike Schedding-Kleis
Gerhard Schmidt
Prof. Dr. Jörg-Peter Schräpler
Frank Schüller
Andreas Schulz
Marco Threin
Elfriede Wambach
Thomas Weise
Dr. Rainer Wolf

DJI (einschließlich Forschungsverbund DJI/Technische Universität Dortmund):
Prof. Dr. Bernhard Kalicki
Andrea Lisker
Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin

HIS:
Daniel Buck
Frank Dölle
Judith Grützmacher
Dr. Christoph Heine
Dr. Ulrich Heublein
Wolfgang Isserstedt
Markus Lörz
Dr. Elke Middendorff
Dr. Andreas Ortenburger
Murat Özkilic
Heiko Quast
Benedikt Tondera
Andreas Woisch

SOFI:
Sarah Darge

Darüber hinaus wurden durch Sonderauswertungen Beiträge geleistet:
vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn
Christian Gerhards
Ralf-Olaf Granath
Stefan Koscheck
Dr. Sabine Mohr
Klaus Troltsch

vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn
Hella Huntemann

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

vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)
Dr. Marco Mundelius
Andrea Schwermer

von TNS Infratest Sozialforschung, München
Frauke Bilger

vom Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW)
Arne Jonas Warnke

vom Zentrum für Kulturforschung GmbH
Prof. Dr. Susanne Keuchel

sowie von:
Prof. Dr. Timo Ehmke
(Leuphana Universität Lüneburg)

Lektorat:
Gabriele Baron
Ingrid Boderke
Beate Bröstl

Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2012

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf

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

2012

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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

Herausgeber
Autorengruppe Bildungsberichterstattung

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

Gestaltung
Marion Schnepf, www.lokbase.com,
Bielefeld

© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2012
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-0317-7
ISBN 978-3-7639-0316-0 (E-Book)
Bestell-Nr. 60.01.820c

Veröffentlicht unter CC-Lizenz: BY-SA

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

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

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

Abbildungen U1:
2. Reihe, 3. Bild: mountainpix / Shutterstock.com
2. Reihe, 4. Bild: Berthold Schieffer
2. Reihe, 7. Bild: Fotolia
3. Reihe, 2. Bild: Adriano Castelli / Shutterstock.com
Alle weiteren Bilder: Shutterstock.com

Inhalt

Vorwort V

Hinweise für Leserinnen und Leser/Glossar VI

Einleitung 1

Wichtige Ergebnisse im Überblick 5

A Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen 15
A1 Demografische Entwicklung 16
A2 Wirtschaftliche Entwicklung und Strukturwandel 20
A3 Wandel der Familien- und Lebensformen 24
Perspektiven 28

B Grundinformationen zu Bildung in Deutschland 29
B1 Bildungseinrichtungen 30
B2 Bildungspersonal 33
B3 Bildungsausgaben 36
B4 Bildungsbeteiligung 39
B5 Bildungsstand der Bevölkerung 42
Perspektiven 45

C Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung 47
C1 Bildung in der Familie 48
C2 Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung 52
C3 Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege 56
C4 Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich 59
C5 Übergang in die Schule 62
Perspektiven 65

D Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter 67
D1 Angebote und Übergänge im Schulwesen 68
D2 Zeitaufwand für Schule 74
D3 Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter 78
D4 Pädagogisches Personal im Schulwesen 82
D5 Aktivitäten in außerschulischen Lernorten 86

D6 Kognitive Kompetenzen ... 90
D7 Schulabgänge und Schulabschlüsse ... 95
Perspektiven ... 99

E Berufliche Ausbildung ... 101
E1 Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung ... 102
E2 Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung ... 107
E3 Ausbildungsverhältnisse nach Berufen und Vorbildungsniveau ... 110
E4 Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe ... 113
E5 Arbeitsmarktresultate beruflicher Ausbildung ... 117
Perspektiven ... 121

F Hochschule ... 123
F1 Hochschulzugang und Studienaufnahme ... 124
F2 Finanzierung der Hochschulen ... 129
F3 Studienverlauf, Studiendauer, Studienabbruch ... 132
F4 Studienabschlüsse und Absolventenverbleib ... 135
Perspektiven ... 139

G Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter ... 141
G1 Teilnahme an Weiterbildung ... 142
G2 Weiterbildungsangebote von Unternehmen ... 145
G3 Weiterbildung von Hochqualifizierten ... 148
G4 Weiterbildungserträge ... 152
Perspektiven ... 155

H Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf ... 157
H1 Individuelle Bildungsaktivitäten ... 160
H2 Kulturelle/musisch-ästhetische Angebote in Bildungseinrichtungen ... 175
H3 Das Personal für kulturelle/musisch-ästhetische Bildung und dessen Qualifizierung ... 188
Perspektiven ... 196

I Wirkungen und Erträge von Bildung ... 199
I1 Bildung, Wirtschaft und Arbeitsmarkt ... 200
I2 Individueller Nutzen von Bildung ... 205
I3 Chancengleichheit ... 210

Tabellen ... 215

Vorwort

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

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

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

Zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben die Autorengruppe durch ihre Expertise bei der Erarbeitung der einzelnen Kapitel, durch kritische Beratung und durch konkrete Zuarbeit unterstützt. Hervorzuheben sind an dieser Stelle vor allem die Professoren Dr. Hartmut Ditton (LMU München) und Dr. Dr. hc. Rainer Lehmann (HU Berlin).

Im Rahmen des Schwerpunktthemas *Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf* haben insbesondere Dr. Karl Ermert (Wolfenbüttel), Prof. Dr. Susanne Keuchel (Zentrum für Kulturforschung, St Augustin) und Prof. Dr. Eckhart Liebau (Universität Erlangen-Nürnberg) die Autorengruppe durch ihre Expertise unterstützt.

Dank sagt die Autorengruppe auch Gabriele Baron für das Lektorat sowie in besonderer Weise Katrin Isermann und Katja Moeck für die vielfältige Unterstützung in allen Phasen der Entstehung dieses Berichts.

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

Frankfurt am Main/Berlin im Mai 2012

Die Autorengruppe

Hinweise für Leserinnen und Leser

Marginalien als kurze, zentrale Information

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

Bei Verwendung grafischer Darstellungen wird im Fließtext auf die entsprechende Abbildung verwiesen.
Lesebeispiel: **Abb. B2-3** ist der Verweis auf die dritte Abbildung im zweiten Textabschnitt (Bildungsbeteiligung) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland).

Unterhalb der Abbildung wird die zugehörige Tabelle benannt, aus der die Datenwerte der jeweiligen 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. B2-5A** ist der Verweis auf die fünfte Tabelle zum zweiten Textabschnitt (Bildungsbeteiligung) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland) im Tabellenanhang.

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**).

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

Ein hochgestelltes M an der jeweiligen Textpassage verweist auf „Methodenkästen", in denen am Ende jedes Abschnitts methodische und begriffliche Erläuterungen zusammengefasst werden. Nur in Ausnahmefällen werden methodische und datentechnische Anmerkungen in den Fließtext integriert.

Methodische Erläuterungen

Glossar

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

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

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

AES
Adult Education Survey

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

BMBF
Bundesministerium für Bildung und Forschung

BSW
Berichtssystem Weiterbildung

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

DIE
Deutsches Institut für Erwachsenbildung

DIW
Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung

DSW
Deutsches Studentenwerk

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

Gegenwärtig gehören der EU 27 Staaten an (die EU-19 Mitgliedsstaaten sowie Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Malta, Rumänien, Slowenien und Zypern).

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

Erwerbsstatus nach dem ILO-Konzept

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

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

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

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

Formale Bildung

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

Freie Trägerschaft

Bildungseinrichtungen können in öffentlicher oder freier Trägerschaft errichtet werden. Träger öffentlicher Einrichtungen sind in erster Linie 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

Achtjähriges Gymnasium mit dem Abitur nach 12 Schuljahren (G8) bzw. neujähriges 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 unter 25% mit den niedrigsten HISEI-Werten), Mittel (25 bis unter 50% sowie 50 bis unter 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

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

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

MediKuS
Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen (Survey des DJI und des DIPF)

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

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

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)

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.

StAG
Staatsangehörigkeitsgesetz in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 102-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 22. November 2011 (BGBl. I S. 2258) geändert worden ist.

TIMSS
Trends in International Mathematics and Science Study

UN
United Nations (Vereinte Nationen)

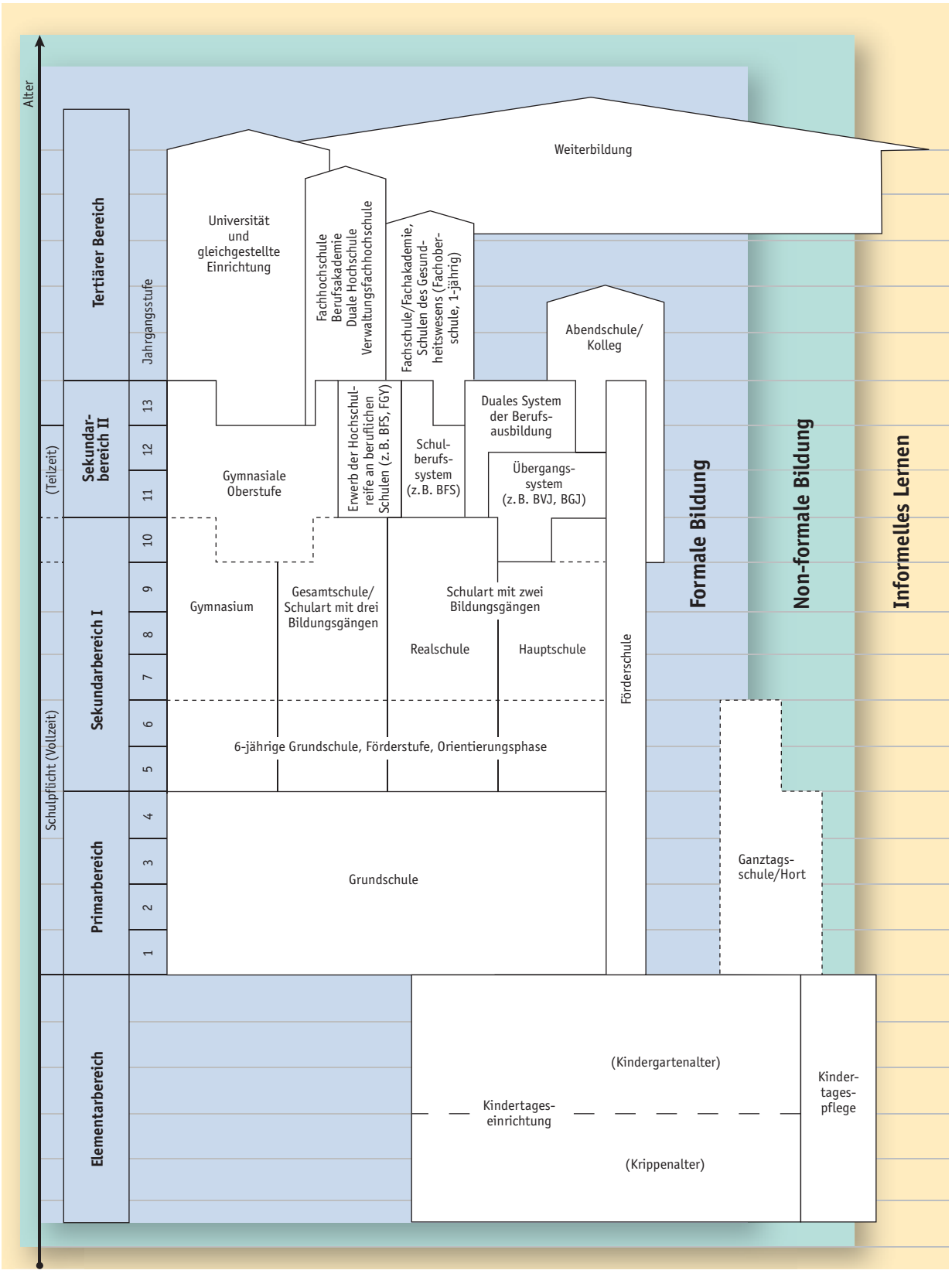
Vollzeitäquivalent (VZÄ)
Relative Maßeinheit für die (theoretische) Anzahl Vollzeitbeschäftigter bei Umrechnung aller Teilzeit- in Vollzeitarbeitsverhältnisse

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

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

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

Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland



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/Dtl.	Deutschland (Bundesgebiet insgesamt)
W	Westdeutschland (WFL, HB, HH)
O	Ostdeutschland (OFL, BE)

Staaten

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

Institutionelle Kurzbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

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

Berufliche Schulen

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

Hochschulen

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

Einleitung

Mit dem Bericht „Bildung in Deutschland 2012“ wird zum nunmehr vierten Mal eine umfassende Darstellung der gegenwärtigen Lage des deutschen Bildungswesens vorgelegt. Dieser Bericht, der Bildungsprozesse im Lebenslauf darstellt, zeigt die Leistungen aller Bereiche des deutschen Bildungssystems, vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung, verweist auf die wichtigsten Problemlagen und Herausforderungen und stellt somit eine Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen in Deutschland dar. Der Bericht wendet sich mit der Breite seines Ansatzes an alle Interessierten in Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und auch der Bildungspraxis. Er vermittelt zugleich der Öffentlichkeit aber auch der Wissenschaft und der Ausbildung wichtige Informationen in komprimierter Form.

Dieser Bildungsbericht nimmt in erster Linie Deutschland als Ganzes in den Blick, stellt die Entwicklungen in Deutschland denjenigen im internationalen Vergleich gegenüber, bezieht aber auch – wo möglich und geboten – unterschiedliche Entwicklungen in den Landesteilen Deutschlands, aber auch in den einzelnen Ländern, mit ein. Er liefert Grundwissen über Bildung in Deutschland, kann aber notwendig die Differenzierungen auf der Ebene der Länder bzw. der regionalen Ebene nur sehr eingeschränkt abbilden. Zugleich liefert der Bericht mit seiner Orientierung an übergreifenden Entwicklungen und zukünftigen Herausforderungen steuerungsrelevante Informationen, die ihrerseits für Entscheidungen in Politik und Verwaltung genutzt werden sowie die Basis für Diskussionen in der Öffentlichkeit darstellen können.

Bildungsberichterstattung als Bestandteil eines umfassenden Bildungsmonitorings

Mit Bildungsmonitoring wird ein international anerkannter und genutzter Weg bezeichnet, der darauf abzielt, kontinuierlich berichtbare, datengestützte Informationen über das Bildungswesen insgesamt bereitzustellen. Indem über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale sowie über Ergebnisse und auch über Erträge von Bildungsprozessen berichtet wird, werden vorhandene Informationen systematisch aufbereitet, um sie ihrerseits für politische Steuerung bereit zu halten. Für den Schulbereich hatte im Jahre 2006 die Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) eine „*Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*“ beschlossen, die als Schwerpunkte die Beteiligung Deutschlands an internationalen Schulleistungsuntersuchungen (PISA, TIMSS, IGLU), die zentrale bundesweite Überprüfung von Bildungsstandards sowie Vergleichsarbeiten in Verknüpfung mit diesen Bildungsstandards vorsieht. Bestandteil dieser Gesamtstrategie ist auch die gemeinsame nationale Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern, deren Bedeutung noch einmal durch die Verfassungsbestimmung des Art.91b Abs.2 des Grundgesetzes unterstrichen wird.

Gleichzeitig ordnet sich dieser nationale Bildungsbericht in die zunehmende Zahl von Länder- bzw. kommunalen Bildungsberichten ein und teilt mit diesen zwar nicht die räumliche Perspektive, wohl aber den Charakter als einer Informationsquelle für bildungspolitisches Handeln.

Konzeptionelle Grundlagen des Bildungsberichts

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

- Er orientiert sich an einem Bildungsverständnis mit den drei Zieldimensionen *individuelle Regulationsfähigkeit*, *gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit* sowie *Humanressourcen*. Individuelle Regulationsfähigkeit beinhaltet die Fähigkeit des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen. Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen.
- Über das Spektrum der Bildungsbereiche und -stufen hinweg werden unter der *Leitidee der Bildung im Lebenslauf* Umfang und Qualität der institutionellen Angebote, aber auch deren Nutzung durch die Individuen erfasst. Gegenwärtig kann die Perspektive von Bildung im Lebenslauf nur näherungsweise aufgegriffen werden, da die aktuelle Datenbasis eine Rekonstruktion individueller Bildungsverläufe nur sehr eingeschränkt ermöglicht.
- Die Bildungsberichterstattung erfolgt *indikatorengestützt* über alle Bildungsbereiche hinweg. Sie ist trotz der damit verbundenen Einschränkungen der sinnvollste Weg zur Präsentation systematischer, wiederholbarer und gesicherter Informationen. Damit wird keineswegs in Abrede gestellt, dass auch Aspekte, die sich nicht unmittelbar empirisch erfassen oder quantifizieren lassen, für das Bildungswesen wichtig sind. Wichtige Kriterien für die Indikatorenauswahl sind die national wie international verfolgten Ziele von Bildung *(benchmarks)*, die Relevanz der jeweiligen Themen für bildungspolitische Steuerungsfragen, die vorliegenden Forschungsbefunde zu Bildungsverläufen und einzelnen Phasen des Bildungsprozesses sowie die Verfügbarkeit und Aussagefähigkeit von Daten.

Der Bildungsbericht ist von seinem Grundverständnis her eine problemorientierte Analyse von Bildung in Deutschland auf der Grundlage von Indikatoren und empirisch belastbaren Daten und verzichtet weitgehend auf Bewertungen. Problemorientierung heißt dabei, für Politik und Öffentlichkeit sensible Stellen im Bildungswesen transparent zu machen, Problemlagen und auch aktuelle sowie zukünftige Herausforderungen aufzuzeigen, nicht aber politische Empfehlungen abzugeben.

Zur Struktur des Bildungsberichts

Der nunmehr vorgelegt vierte Bildungsbericht folgt dem in den bisherigen Berichten 2006 bis 2010 dargestellten Konzept, hat weitgehend den gleichen Aufbau, verwendet weitgehend gleiche Indikatorenbezeichnungen und nimmt eine Reihe von Darstellungen und Aussagen – bis hin zu der Art von Abbildungen und Tabellen – in Fortführung früherer Berichte auf. Damit gewinnt der Bildungsbericht 2012 Informationskraft auch aus dieser Fortschreibung wesentlicher Indikatoren und Informationen. Auf eine ausführliche Darstellung der Struktur und insbesondere des Indikatorenverständnisses der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland wird hier verzichtet; einerseits kann auf die nach wie vor geltende Darstellung in der Einleitung zum vorletzten Bildungsbericht (von 2008) verwiesen werden; andererseits lassen sich die Informationen auch über die Homepage **www.bildungsbericht.de** abrufen.

Aufgabe jedes Bildungsberichts ist es auch, sich neuen Entwicklungen zuzuwenden und über diese Analysen zu liefern. Veränderte Gesichtspunkte im Hinblick auf Entwicklungen im Bildungswesen werden aufgezeigt; neue Datenquellen, die unter Beachtung der konzeptionellen Grundbedingungen der Bildungsberichterstattung genutzt werden können, lassen innerhalb des Gesamtberichts neue und vertiefende Aussagen zu. Dies gilt wiederum für den Bildungsbericht 2012, der sich beispielsweise erstmalig datengestützt den Bildungsprozessen in der Familie nähert, der aber auch mit der Untersuchung der Nutzung von Zeit im Schulalter neue Fragestellungen aufnimmt, die die öffentliche Diskussion bestimmen. Erstmals wird über die Entwicklung der Bildungseinrichtungen und -standorte und die Hochschulfinanzierung eigenständig berichtet. Dadurch ändert sich teilweise die Reihenfolge der Indikatoren gegenüber den früheren Berichten. Doch ist in dieser Hinsicht eine gewisse Flexibilität geboten, um neben den regelmäßig berichteten Kernindikatoren auch wechselnde Ergänzungsindikatoren aufnehmen zu können, über die in größeren Abständen berichtet wird. Sie sollen es ermöglichen, Kontinuität mit thematischen Variationen und wechselnden Vertiefungen spezifischer Aspekte des Bildungssystems zu verbinden.

Die Bildungsberichterstattung in Deutschland stützt sich auf eine Vielzahl von Datenquellen. Hierzu gehört der gesamte Bereich der amtlichen Statistik, nunmehr auch ergänzt um individualisierte Angaben zur Berufsbildungsstatistik, aber auch Untersuchungen zu einzelnen Bildungsbereichen, wie den HIS-Befragungen von Studierenden oder auch internationalen Datensätzen wie dem Adult Education Survey (AES) oder dem European Social Survey (ESS).

Bestandteil eines jeden Bildungsberichts ist die vertiefte Behandlung eines Schwerpunktthemas, das konzeptionell darauf ausgerichtet ist, Grundfragen des Bildungssystems aufzunehmen und bildungsbereichsübergreifend und problemorientiert darzustellen. Im Bildungsbericht 2012 werden Fragen der *Kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung im Lebenslauf* einer vertieften Analyse unterzogen und damit erstmalig in einem Bildungsbericht ein besonderer Blick auf einen Themenbereich gerichtet, der in Anbetracht der auf Kernfächer und Kompetenzen fokussierten Debatten an den Rand der Aufmerksamkeit gedrückt zu werden droht. Auch wenn sich im Verlauf der Bearbeitung und Aufbereitung dieses Themas herausstellte, dass die Datenverfügbarkeit und die Datenqualität den für die Bildungsberichterstattung geltenden Anforderungen nur in nicht hinreichendem Maße entsprachen, so lassen gleichwohl die – nicht zuletzt unter Nutzung von Sondererhebungen – möglich gewordenen Aussagen ein Bild dieses Bereichs der kulturellen Bildung in Deutschland zu, das auch für bildungspolitische Bewertungen und Entscheidungen genutzt werden kann. Zugleich zeigt die Darstellung auch, dass eine andauernde Beobachtung und Analyse notwendig erscheint, die dann auch auf verbesserte Datengrundlagen sollte zurückgreifen können.

Die Indikatoren der nationalen Bildungsberichterstattung müssen empirisch belastbare Informationen über einen relevanten Ausschnitt des Bildungswesens enthalten, sich auf regelmäßige (periodische) Erhebungen stützen und damit Änderungen im Zeitverlauf aufzeigen und bundesweite und – soweit möglich und sinnvoll – länderspezifisch vergleichbare, aber auch international vergleichende Aussagen zulassen. Angestrebt wird, bei den ausgewählten Indikatoren und Kennziffern nach sozioökonomischem Hintergrund, Migration, Geschlecht, Alter und Regionen (Ost- und Westdeutschland sowie Stadtstaaten, Länder, regionale typisierende Gruppierungen) zu differenzieren und internationale Vergleiche einzubeziehen. Angestrebt wird durchgängig, Entwicklungen als Zeitreihe darstellen zu können.

Folgendes Vorgehen wird gewählt, um den Anspruch der datengestützten Kontinuität mit Aktualität zu verbinden:

- In den Darstellungen der einzelnen Indikatoren werden Bezüge zu relevanten Entwicklungen, für die noch keine Daten berichtet werden können, hergestellt und entsprechende Kontextualisierungen sichtbar gemacht.
- Jedes Kapitel wird mit einem gegenüber den früheren Berichten nunmehr erweiterten Abschnitt Perspektiven abgerundet, der noch einmal besonders zu betonende Gesichtspunkte und aktuelle Entwicklungen auch dann anspricht, wenn noch keine datenbasierten Aussagen möglich sind.
- Durch ausdrückliche Bezugnahmen auf Aussagen und Entwicklungstendenzen in früheren Bildungsberichten wird auf zwischenzeitlich eingetretene Veränderungen besonders hingewiesen.

Zukünftige Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit der Bildungsberichterstattung

Wie bereits angesprochen, lassen sich auch in diesem vierten Bildungsbericht manche Entwicklungen noch nicht indikatorengestützt darstellen. Umso wichtiger ist eine dauerhafte Weiterarbeit an der Verbesserung der Grundlagen der Berichte. Die Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung steht einerseits unter der Prämisse, Kontinuität und Vergleichbarkeit von Daten im Zeitverlauf – auch vor dem Hintergrund sich verändernder Statistiken und Erhebungskonzepte – zu gewährleisten, andererseits neue, bisher noch nicht hinreichend beleuchtete Aspekte des Bildungsgeschehens aufzugreifen.

Im Rahmen der Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung[1] muss es beispielsweise in Zukunft noch klarer gelingen, individuelle Bildungsverläufe darzustellen. Bereits mit dem Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2008 wurden durch die Betrachtung von Übergängen innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt hier neue Akzente gesetzt. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und von der Bundesregierung geförderte nationale Bildungspanel wird dafür in Zukunft neue Möglichkeiten eröffnen. Es bleibt die Erwartung, dass es mit den dann verfügbaren Längsschnittdaten auch gelingen wird, Bezüge zwischen den Bildungsbereichen und damit die Perspektive von Bildung im Lebenslauf stärker zu verdeutlichen. Ein besonderes Augenmerk wird daneben auch weiterhin dem Zusammenhang von sozioökonomischem Status, dem Migrationshintergrund und der Bildungsteilhabe bzw. dem Bildungserfolg zu widmen sein.

Der Bericht „Bildung in Deutschland“ ist inzwischen ein wichtiger Bezugspunkt für Bildungsberichte von Ländern und insbesondere der zunehmenden Zahl von Bildungsberichten einzelner Kommunen. Er hat damit, über seine unmittelbare Zielsetzung hinaus, bereits weitreichende Anregungen für die Entwicklung eines Bildungsmonitorings in Deutschland auf allen Verwaltungsebenen gegeben. Durch das Nebeneinander der Bildungsberichterstattung auf unterschiedlichen politischen Ebenen können sowohl Ergebnisse kommunaler Berichte leichter in den Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen eingeordnet werden als auch die lokalen Analysen detaillierter national erkennbare Entwicklungen in ihren Zusammenhängen und Auswirkungen beschreiben. Daraus ergeben sich zusätzliche Erkenntnisse für die Steuerung der bildungspolitischen Entwicklung. Zugleich verdeutlicht die Verbreiterung der Bildungsberichterstellung das zunehmende Interesse der bildungspolitisch Verantwortlichen an differenzierten datengestützten Informationsgrundlagen und an einer Beobachtung der Auswirkungen von eingeleiteten Maßnahmen.

1 *Baethge, M./Döbert, H./Füssel, H.-P./Hetmeier, H.-W./Rauschenbach, T./Rockmann, U./Seeber, S./Weishaupt, H./Wolter, A. (Hrsg.) (2011), Vertiefende Studien zu ausgewählten Aspekten der Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht. – Bonn, Berlin.*

Wichtige Ergebnisse im Überblick

Ziel des Bildungsberichts 2012 – wie der vorangegangenen – ist es, den Entwicklungsstand, die Fortschritte und die sich abzeichnenden Probleme des deutschen Bildungswesens bereichsübergreifend darzustellen. Die indikatorengestützte Analyse liefert Anhaltspunkte für bildungspolitische Handlungsmöglichkeiten und -erfordernisse. Sie folgt den Grundüberlegungen der bisherigen Bildungsberichterstattung, nimmt diese auf und führt sie unter Betonung aktueller Entwicklungen fort.

Mit dem Schwerpunktkapitel „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf" wird erstmalig im Rahmen der Bildungsberichterstattung ein spezifischer Aspekt von Bildung betrachtet, der in Anbetracht einer zunehmend auf (schulische) Kernfächer konzentrierten öffentlichen Diskussion aus dem Blick zu geraten droht. Die Zuwendungsgeber, die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung, und die Autorengruppe betonen mit der Erörterung dieses Schwerpunktthemas die Bedeutung eines umfassenden und breiten Verständnisses von kultureller Bildung über die Lebensspanne hinweg.

Über die Befunde des Bildungsberichts 2012 wird unter den folgenden Fragestellungen berichtet:

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

Die demografischen Entwicklungen und die weiterhin anhaltenden strukturellen Veränderungen des Beschäftigungssystems bilden nach wie vor den Rahmen des Berichts. Auch die in den Bildungsberichten 2006, 2008 und 2010 behandelten Schwerpunktthemen – Migration, Übergänge zwischen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung sowie Bildung im demografischen Wandel – werden, soweit möglich und sinnvoll, einbezogen.

Rahmenbedingungen für Bildung

- **Aufbau der Bevölkerung ändert sich weiterhin:** Bezogen auf die Gesamtbevölkerung ist mit einer weiterhin geringen Geburtenzahl bei einer gleichzeitig zunehmenden Zahl älterer Menschen zu rechnen; Bildungseinrichtungen müssen auf diese Veränderungen reagieren. Der weiter steigende Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in der jüngeren Bevölkerung begründet neue Herausforderungen, insbesondere für die vorschulischen Bildungseinrichtungen, die Schulen und die Berufsbildung.
- **Frauen immer häufiger erwerbstätig, aber vielfach in Teilzeit:** 2010 sind 67% der verheirateten Frauen, 80% der Lebenspartnerinnen und 72% der alleinstehenden Frauen erwerbstätig. Gegenüber 2006 sind diese Quoten deutlich gestiegen. Insbesondere Frauen mit Kindern unter drei Jahren im Haushalt sind vergleichsweise oft nicht

erwerbstätig. Ein deutlicher Anstieg der Erwerbstätigkeit ist zu verzeichnen, wenn das jüngste Kind drei Jahre alt wird und es dann (im Regelfall) eine Kindertageseinrichtung besucht. Mütter arbeiten deutlich häufiger in Teilzeit als Frauen ohne Kinder – nach eigenen Angaben oft ungewollt.

- **Durch Sonderprogramme sind die Bildungsausgaben überproportional gestiegen:** Die Bildungsausgaben stiegen laut Bildungsbudget im Jahr 2010 auf 172,3 Milliarden Euro (2009: 164,6 Milliarden Euro) und der Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP) nahm – bei einem um 3,9% gestiegenen BIP – von 6,9 auf 7,0% zu. Diese Entwicklung wurde durch das Zukunftsinvestitionsgesetz und andere Sonderprogramme begünstigt. Eine hinreichende Finanzierung des Bildungswesens muss auch über die Dauer der Sonderprogramme hinaus gesichert werden.
- **Hoher Ersatz- bzw. Zusatzbedarf an Personal im Bildungswesen:** Die Altersstruktur des Personals an den Bildungseinrichtungen lässt für die nächsten Jahre – neben geplanten und notwendigen Ausbaumaßnahmen – einen hohen (Ersatz-)Bedarf erkennen. Gegenwärtig sind 38% der Beschäftigten in allen Bildungseinrichtungen und 48% der Lehrkräfte im Schulwesen 50 Jahre und älter. Der Ersatz dieser Beschäftigten durch entsprechend qualifiziertes Personal stellt während der nächsten 15 Jahre eine große und andauernde Anforderung für das Bildungswesen dar. Hinzu treten durch Ausbaumaßnahmen begründete Bedarfe, die etwa im Elementarbereich durch das Inkrafttreten des Rechtsanspruchs auf Kindertagesbetreuung für 1- und 2-Jährige ab August 2013 in Westdeutschland vielerorts, insbesondere in den Metropolregionen, einen zusätzlichen Personalbedarf erwarten lassen.

Bildungseinrichtungen und Bildungsteilnahme

- **Demografische Entwicklung als Aufgabe für die Gestaltung der Bildungsinfrastruktur:** Dem Rückgang der Zahl der allgemeinbildenden Schulen in den ostdeutschen Flächenländern zwischen 1998 und 2010 um 39% steht in ganz Deutschland eine Zunahme der Einrichtungen im Elementar- und im Hochschulbereich gegenüber. In den kommenden Jahren wird es eine zentrale Herausforderung sein, die Bildungsinfrastruktur weiter an die regional unterschiedliche demografische Entwicklung und das veränderte Bildungsverhalten anzupassen sowie gleichzeitig ein angemessenes Bildungsangebot zu erhalten.
- **Zahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft erhöht:** Seit 1998 ist ein Zuwachs von Bildungseinrichtungen freier Träger um ein Viertel festzustellen. Während ein großer Teil der Einrichtungen frühkindlicher Bildung seit jeher in freier (gemeinnütziger oder auch gewerblicher) Trägerschaft betrieben wird, ist die Erhöhung der Zahl allgemeinbildender Schulen in freier Trägerschaft um fast 1.200 (um 53% des Bestands von 1998) im letzten Jahrzehnt beachtlich. Besonders beachtenswert ist die Zunahme von Grundschulen in freier Trägerschaft von 314 auf 791 (um 152% des Bestands von 1998). Auch die Teilnehmerzahlen an diesen Einrichtungen sind stark angestiegen, im Hochschulbereich haben sie sich – auf niedrigem Niveau – mehr als verdreifacht.
- **Teilnahme an Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige ist gestiegen:** Die bundesweite Bildungs- und Betreuungsquote beträgt nunmehr 25%, 20% in West- und 47% in Ostdeutschland. Der ab dem August 2013 geltende Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung für 1- und 2-Jährige verlangt von Bund, Ländern und Gemeinden weiterhin erhebliche Anstrengungen, um ein bedarfsdeckendes Angebot zu schaffen. Dazu gehört auch, die Unterschiede zwischen sozialen Gruppen zu verringern, da insbesondere unter 3-jährige Kinder von Migranten nur zu 14% und damit verhältnismäßig selten Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen.

- **Besuch einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege für 3- bis unter 6-Jährige ist nahezu zur Regel geworden:** Trotz der Freiwilligkeit der Teilnahme liegt die stetig steigende Quote der Beteiligung an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bereits bei 94%. Kinder mit Migrationshintergrund nehmen inzwischen zu großen Teilen an frühkindlicher Bildung teil, doch bleibt die Aufgabe sicherzustellen, dass noch bestehende Differenzen in der Beteiligung weiter abgebaut werden.
- **Segregationstendenzen in Kindertageseinrichtungen:** Kinder, die mit ihren Eltern zu Hause nicht Deutsch sprechen, werden zu einem Drittel in Kindertageseinrichtungen betreut, in denen mehr als 50% der Kinder ebenfalls eine andere nicht-deutsche Familiensprache haben. In diesen Einrichtungen lässt sich von einem erhöhten Bedarf an alltagsintegrierter Sprachförderung und somit von besonderen Anforderungen an das pädagogische Personal ausgehen.
- **Anteil der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die direkt in eine Förderschule eingeschult werden, mit großen regionalen Differenzen weiterhin hoch:** Der Anteil der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, die direkt in eine Förderschule eingeschult werden, ist von 3,0% im Jahr 2003 bis 2009 auf 3,7% angestiegen und 2010 mit 3,4% erstmals zurückgegangen. Während in Bremen, Schleswig-Holstein und Thüringen weniger als 2% der Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit in Schulen mit sonderpädagogischer Ausrichtung eingeschult werden, sind es in Baden-Württemberg und Bayern deutlich über 4%.
- **Trotz Verdoppelung der Integrationsquote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den meisten Ländern keine Verringerung des Förderschulbesuchs:** Zwischen den Jahren 2000 und 2010 hat sich der Schüleranteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der integrativ in sonstigen allgemeinen Schulen unterrichtet wird, von 14 auf 29% verdoppelt. Eine zeitgleiche Verringerung des Förderschulbesuchs zeichnet sich gegenwärtig aber nur in wenigen Ländern ab.
- **Weiterer Ausbau der Ganztagsschulen führt zu Erweiterungen und Ergänzungen schulischer Angebote:** Inzwischen sind mehr als die Hälfte aller Schulen Ganztagsschulen, allerdings größtenteils in offener Form. Insbesondere bei der verbindlichen Form der Ganztagsschule kann sie mit ihren ergänzenden Angeboten zum Ausgleich sozialer Unterschiede beitragen. Dies gilt auch durch Angebote im Feld kulturell/musisch-ästhetischer Bildung, für die das Schwerpunktkapitel dieses Berichts Hinweise liefert.
- **Bildungsbeteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen weiter angestiegen, aber weiterhin große Beteiligungsunterschiede unter den Migranten:** Die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 16 bis unter 29 Jahren mit Migrationshintergrund hat sich seit 2005 erhöht und entspricht etwa der Bildungsbeteiligung der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Dennoch weisen vor allem Migranten aus der Türkei und den ehemaligen Anwerbestaaten weiterhin deutlich geringere Bildungsbeteiligungsquoten auf als sonstige Migranten.
- **Trotz abnehmender Zahl der Neuzugänge in der beruflichen Bildung noch Engpässe im Ausbildungsangebot:** Der demografisch bedingte Rückgang der Neuzugangszahlen hat zur Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt geführt. Allerdings bestehen wegen der Altnachfrage bei fast allen größeren Berufsgruppen und in der Mehrzahl der Arbeitsagenturbezirke noch Angebotsengpässe: dies schließt Nachwuchsengpässe in einzelnen Regionen und Berufen (aktuell des Ernährungshandwerks, des Gastgewerbes und des Baus nach Region, vor allem in Ostdeutschland) nicht aus.
- **Situation von Bildungsbenachteiligten in der Berufsbildung weiterhin schwierig:** Auch 2011 münden noch ca. 300.000 Jugendliche ins Übergangssystem ein. Nach wie vor wechseln vor allem Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss in den westdeutschen Flächenländern sowie ausländische Jugendliche in das Übergangssystem.

Die Situation beider Gruppen hat sich kaum verbessert. Ein weiterer Effekt ist, dass auch der Anteil der Neuzugänge im Übergangssystem trotz des absoluten Rückgangs um 76.000 (2011 gegenüber 2008) bei knapp einem Drittel aller Übergänge in das Berufsbildungssystem verharrt.

- **Zahl der Studienanfänger stark angestiegen:** Mit beeinflusst durch die doppelten Abiturjahrgänge und die Aussetzung der Wehrpflicht bzw. des Zivildienstes liegt die Studienanfängerquote oberhalb der hochschulpolitischen Zielwerte. Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger wird sich voraussichtlich auf hohem Niveau stabilisieren.
- **Teilnahme an Weiterbildung nicht erhöht:** Trotz aller politischen Aufforderungen und wissenschaftlicher Nachweise über die Wichtigkeit von Weiterbildung blieb die Beteiligung an Weiterbildung in den letzten zehn Jahren insgesamt konstant, wenn auch mit leichten Verbesserungen bei der Teilnahme älterer und gering qualifizierter Personen.

Bildungsprozesse

- **Stärkung der Verknüpfung von Familie und Kindertageseinrichtungen in den frühen Lebensjahren:** Die Familie ist vorrangiger Bildungsort in den ersten Lebensjahren. 46% der Eltern üben nach eigenen Angaben häufig bildungsnahe Aktivitäten mit ihren Kindern aus. Nur 8% geben an, dies selten zu tun. Zunehmend ergänzen die Angebote frühkindlicher Bildung die Zeiten, die Familien mit ihren Kindern verbringen. Anzustreben ist eine stärkere Verknüpfung der Bildungsmaßnahmen von Elternhaus und Kindertageseinrichtungen.
- **Schwierige häusliche Bedingungen für Bildungserfolg weiterhin ein Problem:** In Anbetracht der engen Verknüpfung zwischen der Situation im Elternhaus eines Kindes und dem (schulischen) Lernerfolg kommt den Bedingungen des häuslichen Aufwachsens eine besondere Bedeutung zu. In einem bildungsfernen Elternhaus, einer finanziellen oder einer sozialen Notlage wachsen in Deutschland, trotz erkennbarer Verbesserungen in den letzten Jahren, noch immer 29% aller Kinder und Jugendlichen auf – bei durchaus beachtenswerten Unterschieden zwischen den Bundesländern. Von allen drei Risikolagen betroffen sind 3% aller Kinder und Jugendlichen.
- **Steigende Flexibilität in der Zeitnutzung für Bildung:** Beobachtbar sind Tendenzen hin zu einer Flexibilisierung im Umgang mit der für Bildung aufgewendeten Zeit. Im Schulbereich schaffen administrative Veränderungen Wahlmöglichkeiten (wie beim Zeitpunkt der Einschulung); ebenso bestehen sie bei der Entscheidung für Bildungsgänge (z. B. 8- oder 9-jähriger Bildungsgang zum Abitur). Ein Teil der Schülerinnen und Schüler verbleibt aufgrund von Verzögerungen länger im Schulwesen, erreicht aber letztlich dennoch keine oder nur niedrig qualifizierende Schulabschlüsse.
- **Das Durchschnittsalter bei Eintritt in eine vollqualifizierende Ausbildung ist inzwischen auf 19,5 Jahre angestiegen:** Der Grund dafür liegt nicht in erster Linie bei der Zahl von Neuzugängen mit Hochschulreife, sondern in den langen Einmündungswegen von Jugendlichen ohne und mit Hauptschulabschluss, deren Eintrittsalter über dem Durchschnitt liegt.
- **Abbrüche und Wiederholungen von Bildungsgängen weisen auf systemische Schwachpunkte hin:** Abbrüche und Wiederholungen von Bildungsgängen führen bei den Betroffenen notwendigerweise zu Neuorientierungen. Im Schulbereich geht die Anzahl der Wiederholungen kontinuierlich zurück. Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe (Vertragsauflösungen) in der Berufsausbildung signalisieren Passungsprobleme zwischen Ausbildungsangebot und individuellen wie auch betrieblichen Anforderungen an Ausbildung. Sie betreffen in den ersten beiden Ausbildungsjahren ein

Fünftel der Neuzugänge in der dualen Ausbildung, in einzelnen Berufen bis zu einem Drittel. Die hohe Studienabbruchquote bleibt ein Problem des Hochschulsystems. Insbesondere in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen ist sie sehr hoch. Die Studienqualität wird von den Studierenden differenziert und ambivalent beurteilt; kritisiert wird vor allem die Studienorganisation.

Bildungsergebnisse

- **Zusammenhang zwischen der Notwendigkeit von Sprachförderung und Familiensprache:** Die Teilnahme an einer Sprachförderung wird häufiger Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache empfohlen. Unterstrichen wird damit die Bedeutung einer allgemeinen Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen sowie eines frühen Beginns der Bildungsteilnahme.
- **Lesekompetenzen in der Schule sind verbessert, der Anteil schwacher Leser ist aber weiterhin hoch:** Trotz deutlicher Verbesserungen in den Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler bleibt der Anteil schwacher Leser und Leserinnen mit 19% der Schülerinnen und Schüler hoch. Schülerinnen und Schüler, die einen Migrationshintergrund aufweisen, und diejenigen, die über einen niedrigen sozioökonomischen Status verfügen, sind innerhalb der Gruppe der Leseschwachen überdurchschnittlich häufig vertreten.
- **Trotz Rückgang der Quote an Abgängern ohne Abschluss hoher Anteil leseschwacher Jugendlicher:** Die Zahl der Jugendlichen, die die Schule verlassen, ohne mindestens den Hauptschulabschluss erreicht zu haben, konnte – in allen Schularten – weiter gesenkt werden: 2010 waren es 6,5% der gleichalterigen Bevölkerung. In Anbetracht der Tatsache, dass der Anteil leseschwacher 15-Jähriger dreimal höher ausfällt, lässt dies auf einen nicht unbedeutenden Anteil an Jugendlichen schließen, die bei Schulabschluss nur über basale (Lese-)Kompetenzen verfügen.
- **Schulabschlussniveau hat sich weiter erhöht:** Im Jahr 2010 erreichten 34% der Schulabsolventen eine allgemeine und 15% eine fachgebundene Hochschulreife. Zunehmend tragen zu dem steigenden Schulabschlussniveau zweite Schulabschlüsse bei, über die ein erster Schulabschluss verbessert wird.
- **Erhöhung des Bildungsniveaus ist vornehmlich auf die Bildungserfolge der Frauen zurückzuführen:** 30- bis unter 35-jährige Frauen weisen inzwischen mit 23% etwas häufiger einen Hochschulabschluss auf als gleichaltrige Männer (22%).
- **Anteil von Personen ohne Schul- und ohne Berufsabschluss an der Bevölkerung ist nach wie vor hoch:** In der Altersgruppe der 30- bis 35-Jährigen beträgt dieser Anteil bei den Männern 2010 17,5 %. Der Vergleich dieser Altersgruppe mit den 60- bis unter 65-Jährigen zeigt, dass bei den Männern in der jüngeren Altersgruppe der Anteil ohne Berufsabschluss um 6 Prozentpunkte höher ist als in der älteren, bei den Frauen ist er um 7 Prozentpunkte niedriger.

Bildungserträge

- **Mit steigendem Niveau des Schul- und Berufsabschlusses erhöhen sich die Erträge von Bildung:** Die Erwerbsquote der Personen steigt bei höherem Abschluss, ebenso das monatliche Verdiensteinkommen; es sinkt das Risiko von Arbeitslosigkeit. Auch für die gesellschaftliche Teilhabe wirkt sich die Erhöhung des Bildungsniveaus positiv aus, weil die Mitgliedschaft in Organisationen, das gesellschaftliche Engagement und die politische Beteiligung mit dem Bildungsstand steigen.
- **Schwierigkeiten der Arbeitsmarktintegration für größere Gruppen von Jugendlichen – besonders in Ostdeutschland:** Die Jugendarbeitslosigkeitsquote ist 2010 in Deutschland

deutlich niedriger als im OECD-Mittel und in den meisten anderen europäischen Ländern. Dennoch haben einzelne Gruppen von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen Probleme bei der Arbeitsmarktintegration – vor allem beim Finden einer ausbildungsadäquaten Tätigkeit. Insbesondere in Ostdeutschland werden drei Jahre nach Ausbildungsabschluss gut die Hälfte der Absolventen nicht ausbildungsadäquat beschäftigt. Dies verweist auf große Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt, die wiederum auf die Attraktivität der Fachkräfteausbildung zurückschlagen und so die wirtschaftliche Situation in Ostdeutschland weiter verschärfen können.

- **Hochschulabsolventinnen und -absolventen gelingt der Übergang in Beruf und Arbeitsmarkt reibungslos:** Obwohl die Anzahl der Hochschulabsolventen und -absolventinnen in den letzten Jahren gestiegen ist, gelingt diesen im Wesentlichen der Übergang in den Beruf und in den Arbeitsmarkt. Zeiten der Beschäftigungslosigkeit sind eher selten und kurz, nicht angemessene Beschäftigungsverhältnisse ebenfalls relativ selten. Langfristig gleichen sich unterschiedliche Einstiegsbedingungen nach dem Studienabschluss teilweise wieder aus. Offen ist, ob Absolventinnen und Absolventen mit einem Bachelorabschluss im Beschäftigungssystem ähnliche Positionen finden wie diejenigen mit einem der traditionellen Abschlüsse. Der Arbeitsmarktwert des Bachelors ist für viele Studierende noch zweifelhaft.
- **Mangelnde Transparenz über Erträge in der Weiterbildung:** Über Erfolge und Erträge in der Weiterbildung herrscht weitgehend Intransparenz. Die überwiegende Mehrheit der Weiterbildungsteilnehmer erhält keine Zertifikate und kann die Ergebnisse ihrer Weiterbildung nicht arbeitsmarktwirksam dokumentieren.

Wichtigste Befunde des Schwerpunktthemas kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf

- **Es besteht in der Bevölkerung in allen Lebensphasen ein breites Interesse an kultureller/musisch-ästhetischer Bildung:** Schon in der frühen Kindheit regen nahezu alle Eltern über gemeinsame Aktivitäten mit unterschiedlicher Intensität und Schwerpunktsetzung die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung ihrer Kinder an. Im jungen Schulalter sind nahezu 90% der Kinder und Jugendlichen musisch-ästhetisch aktiv. Dieses Interesse an künstlerischen Betätigungen lässt im höheren Schul- und im jungen Erwachsenenalter nur wenig nach. Erst im höheren Erwachsenenalter nehmen die kulturellen Aktivitäten ab und sie verlagern sich von der Eigenaktivität – die aber für 30 % der Befragten bis in die Nacherwerbsphase hinein von Bedeutung ist – auf die Beteiligung am kulturellen Leben, was für etwa die Hälfte der Bevölkerung zutrifft.
- **Mit zunehmendem Alter kommt es zu einer Ausdifferenzierung der künstlerischen Interessen:** Musik bildet für viele Kinder den Einstieg in eine Auseinandersetzung mit künstlerischen Erscheinungsformen im Rahmen eines Unterrichts. Mit zunehmendem Alter verlagern sich die kulturellen/musisch-ästhetischen Interessensschwerpunkte auf neue künstlerische Ausdrucksformen und damit auf ein breiteres Spektrum von künstlerisch-ästhetischen Sparten. Zugleich spielt das Internet eine zunehmende Rolle.
- **Ältere Jugendliche und junge Erwachsene verwirklichen ihre künstlerischen Interessen vornehmlich informell – Neue Medien werden bedeutsam:** In dieser Gruppe dominiert bei musisch-ästhetischen Aktivitäten der selbstorganisierte und private Rahmen im Freundes- und Bekanntenkreis. Die Auseinandersetzung mit neuen Medien erhält einen zusätzlichen Stellenwert sowohl für die Beschäftigung mit künstlerisch-ästhetischen Ausdrucksformen als auch – vor allem – für die Verbreitung künstlerischer Produkte, die Information und den Austausch.

- **Die künstlerischen Interessen der Eltern beeinflussen neben den sozialen Unterschieden die musisch-ästhetische Betätigung von Kindern:** Zwar bestehen nach Bildungsniveau der Eltern Unterschiede im Niveau der musisch-ästhetischen Betätigung der Kinder, aber noch bedeutsamer ist, ob die Eltern selbst künstlerisch aktiv sind. Dadurch werden Effekte des Bildungsniveaus der Eltern teilweise ausgeglichen.
- **Musisch-kulturelle Aktivitäten weit stärker in allen sozialen Gruppen beobachtbar als der Besuch kultureller Veranstaltungen:** Bemerkenswert ist die deutlich geringere soziale Selektivität bei der Ausübung kultureller/musisch-ästhetischer Aktivitäten im Vergleich zum rezeptiven Verhalten in unterschiedlichen Altersgruppen. Die Bedeutung insbesondere musikalischer Aktivitäten bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geht teilweise über das Aktivitätsniveau vergleichbarer sozialer Gruppen der Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hinaus.
- **Non-formale Einrichtungen sind für künstlerisch-ästhetische Erfahrungen sehr bedeutsam:** Dazu zählt das breite Angebotsspektrum von Einrichtungen kultureller Bildung (wie z.B. Musik- und Kunstschulen), von Kultur- und Jugendeinrichtungen, von unterschiedlichsten Vereinigungen, Verbänden, Vereinen und Gruppierungen, wie etwa Chören und Laienorchestern. Im Kindes- und Jugendalter haben diese Einrichtungen für künstlerisch, darstellerisch und musikalisch Aktive eine größere Bedeutung als Bildungseinrichtungen.
- **In den Unterrichtsbedingungen für die musisch-ästhetischen Fächer bestehen beachtenswerte Unterschiede nach Schularten:** Da sich die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schüler in der Sekundarstufe I im Durchschnitt zwischen Förder- und Hauptschulen und den anderen Schularten stark unterscheidet, die anderen Schularten aber besser ausgestattet sind, tragen die Ausstattungsunterschiede zu sozial unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen für kulturelle/musisch-ästhetische Bildung bei.
- **Der Ausbildung des Personals kommt eine wichtige Aufgabe dabei zu, allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von der Förderung in der Familie – grundlegende künstlerisch-ästhetische Erfahrungen für die Entwicklung ihrer Identität und Persönlichkeit zu ermöglichen.** Eine fundierte fachliche Ausbildung des pädagogischen Personals in den musisch-künstlerischen Förderbereichen und Fächern unterstützt den Erfolg kultureller/musisch-ästhetischer Bildung. Die zunehmend erkennbaren Bestrebungen, beispielsweise über Kooperationen mit Musikschulen, Fachkompetenz aus dem kulturellen Bereich für Bildungseinrichtungen zu nutzen, verweisen auf einen entsprechenden Bedarf. Sie kennzeichnen zugleich einen sinnvollen Weg, zusätzliches pädagogisches Personal für die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung der Kinder und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen zu gewinnen.
- **Ganztagsschulen erweitern die Möglichkeiten unterrichtsergänzender Angebote im Bereich der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung:** Insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die nicht durch das Elternhaus künstlerisch-ästhetisch gefördert werden, ergeben sich durch das umfangreichere Angebot der Ganztagsschulen erweiterte Möglichkeiten zu Erfahrungen mit unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen, zu künstlerisch-ästhetischem Wissenserwerb und dem Erwerb von Fertigkeiten, die ihnen den Zugang zu informellen und non-formalen künstlerischen Aktivitäten im späteren Leben eröffnen können. Es zeigte sich als Ergebnis der Schülerbefragung aber nicht, dass die angesprochene Zielgruppe die gegebene Chance auch in besonderem Maße nutzt.
- **Beachtenswert sind die bestehenden Kooperationen zwischen Schulen und anderen Einrichtungen der kulturellen Bildung, die durch den Ausbau der Ganztagsschule unterstützt werden.** Die Breitenwirkung von pädagogischen Programmen von Kulturinstitutionen mit Bildungseinrichtungen (z.B. Kooperationen von Museen oder Theatern

mit Schulen) ist ebenfalls von großer Wichtigkeit. Sie erreichen jede achte Schule in Deutschland.

- **Die Situation der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaften an den Hochschulen ist zufriedenstellend.** Nach der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften weist sie in den letzten Jahren den höchsten Zuwachs an Professuren auf; die Betreuungsrelationen sind deutlich günstiger als in den sogenannten Massenfächern. Der Ausbau der Studienplatzkapazitäten ging nicht zu Lasten dieser Fächer; insbesondere die Kunst- und Musikhochschulen haben sogar deutlich davon profitiert. Diese Fächergruppe ist – angesichts des hohen Anteils an Bildungsausländern – eine der am stärksten international ausgerichteten Fachrichtungen an deutschen Hochschulen.
- **Die nichtakademischen künstlerischen Berufe haben eine hohe Attraktivität:** Sie gehören zu den dualen Ausbildungsberufen mit dem höchsten Nachfrageüberhang, allerdings mitbedingt durch eine Stagnation des Ausbildungsplatzangebots. Die Berufsfachschulen in den künstlerischen Fächern (z.B. Musik, Mode, Design) erreichten in den letzten zehn Jahren einen Zuwachs von 50%; inzwischen beträgt ihr Anteil 7% an allen Berufsfachschülerinnen und -schülern.

Zentrale Herausforderungen

Hinter den dargestellten Entwicklungen in den Bildungsbereichen deuten sich weitreichende Veränderungen in der Bildungslandschaft insgesamt an, die das Verhältnis zwischen den Bildungsinstitutionen sowie zwischen Institutionen und ihren Nutzern sukzessive umgestalten werden und schon heute Herausforderungen für Bildungspolitik, -administration und sonstige Akteure erkennen lassen.

Zunehmende Flexibilisierung der Bildungswege und Öffnung der Grenzen zwischen Bildungsinstitutionen erfordern veränderte Koordinierungs- und Steuerungsformen – auch jenseits der Politik

Stärker noch als schon in den letzten Bildungsberichten angedeutet, lösen sich die scharfe organisatorische Trennung von Bildungsgängen und die Eindeutigkeit funktionaler Definitionen von Bildungseinrichtungen auf. Solche funktionalen Entgrenzungen werden im vorliegenden Bericht besonders sichtbar an vier Bildungsstufen: an der Schnittstelle zwischen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und der Grundschule, im Verhältnis von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen in den Sekundarstufen I und II, im Übergang von der Allgemeinbildung in die duale oder schulische Berufsausbildung, schließlich bei neuen Formen des Hochschulzugangs über die berufliche Ausbildung und der Expansion dualer Studiengänge. Durch die Entwicklung zu einer erhöhten Differenziertheit des Bildungssystems insgesamt werden institutionelle Abschottungen von Bildungsbereichen gegeneinander zunehmend problematisch.

Mit der Öffnung von Grenzen und der höheren Flexibilität von Bildungswegen gehen neue Probleme einher, denen sich die Bildungspolitik zu stellen hat. Soll das Optimierungspotential für die Effizienz von Bildungsgängen, das diesen Prozessen inhärent ist, realisiert werden und die Vielfalt von Bildungsgängen nicht zu mehr zeitraubenden Umwegen führen, bedarf es bewusster Koordinierung und Steuerung zwischen den Bildungseinrichtungen. Zu ihnen gehören systematische Kommunikation zwischen Einrichtungen und Regeln der Anerkennung von äquivalenten Bildungsangeboten und -leistungen anderer Institutionen; für solche Regeln auf Basis von Standards ist die Politik gefordert.

Aber Regeln allein reichen nicht. Hinzukommen muss eine wechselseitige Verantwortungsübernahme der Bildungseinrichtungen und Kooperation zwischen ihnen, und zwar sowohl zwischen Bildungsbereichen auf der gleichen Stufe als auch zwischen solchen auf verschiedenen Stufen. Da Bildungsinstitutionen immer stark mit Interessen der in ihnen zusammenwirkenden Akteure verbunden sind, ist die Etablierung von Anerkennungsregeln und neuer Verantwortungscodizes schwierig.

Institutionelle Öffnungen und Differenzierungen von Bildungsgängen erweitern die Bildungsoptionen der Individuen: erforderlich sind Kompetenzen zu individueller Bildungsplanung

Wenn das Bildungssystem sich weiter ausdifferenziert und zunehmend unterschiedliche Wege anbietet, individuelle Bildungsziele und -karrieren zu erreichen, so lassen sich die erweiterten Bildungschancen nur realisieren, wenn Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer nicht nur Wissen über die Möglichkeiten, sondern auch die Kompetenzen haben, das Wissen in sinnvolle Bildungswege umzusetzen. Die erhöhten Wahlmöglichkeiten von Bildungsverläufen, die Ermöglichung kurzer Bildungszeiten wie auch „zweiter Chancen“ und verzögerter Bildungswege erfordern den Aufbau von Kompetenzen für individuelle Bildungsplanung durch Förderung, Beratung und Unterstützung, damit aus Unterschieden in der Bildungsplanungskompetenz nicht neue Bildungsungleichheiten entstehen. Insbesondere die Gruppen unter den Bildungsteilnehmern, die bisher in ihren Bildungschancen benachteiligt sind, müssen bevorzugte Adressaten eines individuellen Bildungsplanungsmanagements sein, um ihre Bildungschancen zu verbessern.

Vordringlicher Ort zur Vermittlung von Bildungsplanungskompetenzen sind die Bildungseinrichtungen selbst, was eine erweiterte Definition der Berufsrolle und Kompetenzprofile der Lehrkräfte voraussetzt. Erfolgreich werden Bildungseinrichtungen am ehesten sein, wenn sie Eltern intensiv mit einbeziehen und mit anderen Instanzen der Erziehungs- und Berufsberatung zusammenarbeiten.

Institutionelle Heterogenisierung und Pluralisierung der Bildungslandschaft erfordern ein politisches Kooperationsmodell, das weit über den Bildungsbereich hinausreicht

Funktionale Entgrenzung und Heterogenisierung der Bildungseinrichtungen schaffen Kooperationserfordernisse zwischen politischen Akteuren, die in der Vergangenheit nur einen spezifisch abgegrenzten Bildungsbereich zu verantworten hatten: Wenn beispielsweise heute verstärkt in der Berufsausbildung die Hochschulberechtigung erworben werden kann und im Gefolge davon die Verbindung von Hochschulangeboten und Berufsausbildung enger wird bzw. werden muss, sind Kooperationen zwischen den politischen Trägern beider Bildungsbereiche – Sozialpartnern und Schulverwaltungen auf der einen, Wissenschaftsadministrationen und Hochschulverwaltungen auf der anderen Seite – ein Gebot der Stunde. Diese verbindlich und effizient zustande zu bringen, erscheint schwer lösbar. Ähnliches lässt sich für die Träger der frühkindlichen und Jugendbildung feststellen. In dem Maße, in dem im Zuge neuer Gestaltungskonzepte von Schule, vor allem bei Ganztagsschulen, eine Öffnung der Schulen zu außerschulischen Lernwelten angestrebt wird, wie es mit der Einbeziehung der non-formalen Anbieter musisch-ästhetischer Bildung im Schwerpunktthema gezeigt wird, erweitern sich die Kooperations- und Abstimmungsprozesse über den Bildungsbereich hinaus.

Wie die damit angesprochenen Kooperationsgebote jenseits staatlicher Reglementierung ausgestaltet werden können, ist gegenwärtig noch offen. Ansätze zu einer die Bildungsbereiche übergreifenden Kooperation lassen sich aktuell vereinzelt auf der kommunalen Ebene im Zusammenhang mit der Einrichtung eines kommunalen

Bildungsmanagements finden. Sichtbar wird bei allen derartigen Aktivitäten, dass ein Verständnis von Bildungspolitik als einem isolierten Politikzweig weder tragfähig ist noch künftig angemessen auf die anstehenden Herausforderungen reagieren kann.

Zentrale inhaltliche Herausforderungen: frühkindliche Bildung, Ausbau von Ganztagsschulen, Neukonzipierung des Übergangssystems, Gestaltung der Brücken zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem

Neben den auf die strukturellen Veränderungen im Bildungssystem zielenden Herausforderungen stehen vier inhaltliche Fragen mit erhöhter Dringlichkeit auf der Agenda:

- In der frühkindlichen Bildung stellt der bedarfsgerechte Ausbau von Plätzen für unter 3-Jährige entsprechend dem Rechtsanspruch ab August 2013, der in den Folgejahren noch eine steigende Nachfrage hervorrufen dürfte, ebenso eine große Herausforderung dar wie die weitere Professionalisierung des Personals und der Bildungsangebote.
- Die Nachfrage nach Ganztagsschulangeboten wird weiter steigen. Ihr quantitativer Ausbau und ihre qualitative Ausgestaltung erscheinen vordringlich wichtig. Wie im Schwerpunktkapitel sichtbar wird, bieten sich hier besonders attraktive Möglichkeiten zur Einbeziehung nichtschulischer Lernumwelten, die nicht zuletzt den bisher bildungsbenachteiligten Jugendlichen zu Gute kommen dürfte.
- Die deutliche Reduzierung der Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem ist im Wesentlichen auf demografische Effekte zurückzuführen. Bezogen auf die verbleibenden aktuell ca. 300.000 Jugendlichen ist davon auszugehen, dass der Anteil von Jugendlichen mit Förderbedarf relativ zunimmt. Ihnen eine angemessene Berufsvorbereitung und Ausbildungschancen zu verschaffen, wird schwieriger, zugleich aber aus sozialen und ökonomischen Gründen auch wichtiger.
- Angesichts von demografischer Entwicklung, Anstieg der Wissensanforderungen in der Arbeit und ungebrochenem Trend zu höheren Bildungsabschlüssen erscheint die Neugestaltung der Schnittstelle Berufsausbildungs-/Hochschulsystem dringend geboten. Sie wird sowohl von der Debatte über die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens als auch von der Entwicklung zu dualen Studiengängen und (leicht) verstärktem Hochschulzugang von Berufstätigen herausgefordert, bei fortbestehender hoher Auslastung an den Hochschulen aber gegenwärtig schwer realisierbar.

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen

A

Dieses einführende Kapitel beschreibt die demografische Entwicklung (**A1**), die wirtschaftliche Entwicklung und den Strukturwandel (**A2**) sowie den Wandel der Familien- und Lebensformen (**A3**). Gesellschaftliche Veränderungen, die sich zum Teil seit Jahrzehnten kontinuierlich vollziehen, haben auch für das Bildungssystem Konsequenzen. Die aus den vergangenen Berichten bekannten Indikatoren werden mit neuen Schwerpunkten aufgegriffen.

Zunächst wird die Geburtenhäufigkeit als wesentliche Einflussgröße für die Bevölkerungsentwicklung und die Entwicklung der Anzahl der Kinder insgesamt betrachtet (**A1**). Mögliche Einflussgrößen auf die Fertilität wie Bildungsstand und Migrationshintergrund werden detailliert analysiert – vor dem Hintergrund, dass das unterschiedliche Geburtsverhalten die soziale und die Herkunftsstruktur der späteren Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer deutlich verändert. Die Struktur der Gesamtbevölkerung und das Verhältnis von Erwerbspersonen zu Nichterwerbspersonen lässt gravierende Unterschiede zwischen Bevölkerungsteilen mit und ohne Migrationshintergrund erkennen.

Die gesamte wirtschaftliche Entwicklung beeinflusst die Ausstattung des Bildungswesens mit Ressourcen sowie die Struktur der Bildungsnachfrage und des Bildungsangebots (**A2**). Die Konsolidierung der öffentlichen Haushalte, die den größten Teil der Bildungsausgaben finanzieren, wurde durch die Finanzkrise gestört. In den Jahren 2009 bis 2011 wurden mit Konjunkturprogrammen nicht nur die wirtschaftliche Entwicklung, sondern auch zusätzliche Investitionen in die Bildungsinfrastruktur stimuliert. Die hohe Verschuldung engt den Handlungsspielraum des Staates ein. Dies wird mittelfristig nicht ohne Einfluss auf die Bildungsausgaben bleiben. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, die Entwicklung der öffentlichen Haushalte und die Schuldenentwicklung zu beobachten. Nach dem Beschäftigungsrückgang im Krisenjahr 2009 wurden in den folgenden Jahren viele neue Arbeitsplätze geschaffen. Allerdings ist in den letzten Jahren ein Wandel der Beschäftigungsformen festzustellen: Befristete und geringfügige Arbeitsverhältnisse nehmen deutlich zu.

Der Wandel der Wirtschaftsstruktur, des Beschäftigungssystems sowie die Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft verändern die Tätigkeitsprofile und beeinflussen die Anforderungen an das Bildungssystem, insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung.

Auch die Familien- und Lebensformen, die eine große Bedeutung für den Erfolg von Kindern im Bildungssystem haben, unterliegen einem kontinuierlichen Wandel (**A3**). Dieser vollzieht sich nicht in allen Bevölkerungsgruppen und Regionen in gleicher Weise. Die nach wie vor am meisten verbreitete Familienform – verheiratete Eltern mit ihren Kindern in einem gemeinsamen Haushalt – ist in unterschiedlichem Maß in Ost- und Westdeutschland sowie bei Eltern mit und ohne Migrationshintergrund anzutreffen. Ebenso eindeutige Ost-West-Unterschiede lassen sich bei der Erwerbstätigkeit von Frauen berichten. Ergänzt werden diese Beobachtungen durch eine Darstellung der Risikolagen, von denen Kinder aufgrund fehlender Erwerbstätigkeit, schlechter finanzieller Lage oder geringem Bildungsstand der Eltern betroffen sind. Diese Faktoren werden erstmalig getrennt für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund analysiert.

Demografische Entwicklung

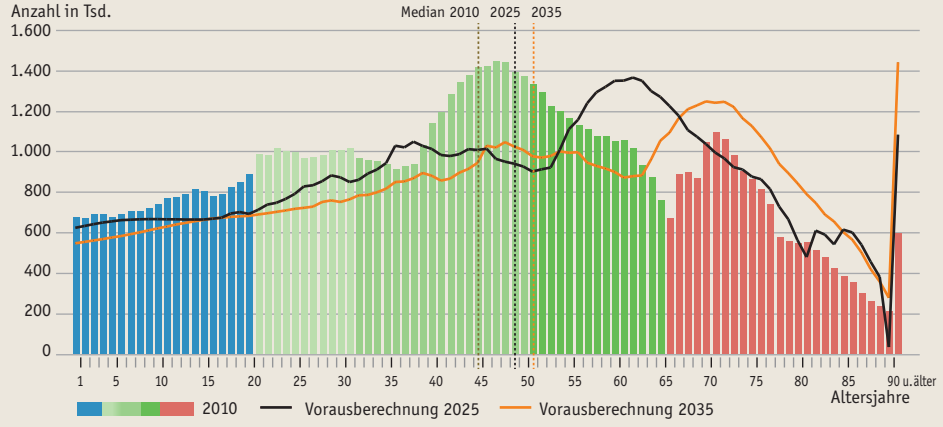
Die demografische Entwicklung der Bevölkerung nimmt bei der Beschreibung des Bildungssystems einen besonderen Stellenwert ein, gibt sie doch Aufschluss über die aktuelle und zukünftige Stärke bildungsrelevanter Altersgruppen, an denen sich Planungen orientieren müssen. In diesem Abschnitt werden daher die Entwicklungen in den drei für das Bildungs- und Erwerbsleben relevanten Lebensphasen – der Vorerwerbs-, Erwerbs- und Nacherwerbsphase – erörtert. Zugleich ist die demografische Entwicklung kein isoliertes Phänomen, sondern immer im Kontext anderer gesellschaftlicher Prozesse zu betrachten. Die Betrachtung von Migrationsaspekten verweist auf deren Relevanz für Bildungsfragen.

Langfristige Bevölkerungs- und Geburtenentwicklung

Rückläufige Bevölkerungszahl bei weiter steigender Lebenserwartung

Für die Bevölkerungsentwicklung sind drei Faktoren bestimmend: Die Geburtenzahl und die Sterbefälle als „natürliche" Veränderungen sowie Wanderungen – innerhalb Deutschlands und über seine Grenzen hinweg. Für Deutschland lässt sich die Tendenz in einem Satz zusammenfassen: Die stetig steigende Lebenserwartung in Verbindung mit einer beständig abnehmenden Zahl an Geburten führt zu einer Abnahme der Einwohnerzahl und zu einer Alterung der Gesellschaft (**Abb. A1-1**). Zuwanderungen aus dem Ausland konnten diesen Effekt bisher nicht kompensieren: Der Wanderungssaldo, der in den Jahren 2008 und 2009 sogar negativ ausfiel, ist 2010 mit annähernd 128.000 Personen wieder im Plus (**Tab. A1-7web**). Bei den Zuwanderern gibt es hinsichtlich des Bildungsstands (M) große Unterschiede: So haben 71,5% der 2010 neu aus den EU-27-Staaten zugezogenen 20- bis 24-Jährigen einen mittleren oder hohen Bildungsstand, allerdings sind es bei den türkischen Zuwanderern in dieser Altersgruppe lediglich 35,5% (**Tab. A1-8web**).

Abb. A1-1: Bevölkerungsstruktur in Deutschland 2010 sowie Ergebnisse der Vorausberechnung für 2025 und 2035 nach Altersjahren (Anzahl in Tsd.)

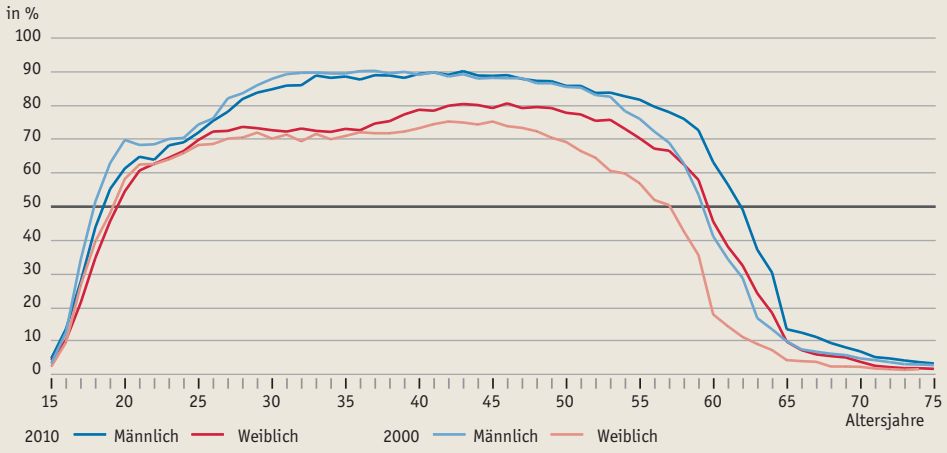


Lesebeispiel: Die ca. 1.010.000 30-Jährigen im Jahr 2010 werden im Jahr 2025 (schwarze Linie) 45 Jahre alt und ihre Anzahl wird auf ca. 980.000 gesunken sein. Zehn Jahre später, im Jahr 2035 (rote Linie), werden davon noch 972.000 Personen leben und das 55. Lebensjahr erreicht haben. Für 2010 liegt der Median der Bevölkerung bei 44/45 Jahren; das heißt, dass 50 % der Bevölkerung 45 Jahre und älter sind. Dieser Durchschnitt wird in den kommenden Jahren steigen; im Jahr 2025 wird er bei 48/49 Jahren, 2035 bei 50/51 Jahren liegen.

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

→ Tab. A1-6web

Abb. A1-2: Quote der Erwerbstätigen nach Alter und Geschlecht 2000 und 2010 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2000, 2010

→ *Tab. A1-4A*

2010 haben in Deutschland 19% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund (M). Es ist deutlich zu erkennen, dass der Anteil jüngerer Menschen mit Migrationshintergrund an der gleichaltrigen Bevölkerung weiter zunimmt. Beträgt deren Anteil bei den 24-Jährigen aktuell ca. 23%, liegt er bei den unter 1-Jährigen bereits bei 35%. Von den Personen mit Migrationshintergrund insgesamt sind mit 45% nur knapp die Hälfte Ausländerinnen und Ausländer. Bedingt durch die Optionsregelung (M) aus dem Jahr 2000 wird sich der Anteil weiter verringern, da viele der in Deutschland geborenen Kinder ausländischer Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten. Aktuell sind etwa 15% der unter 10-jährigen Bevölkerung mit Migrationshintergrund Deutsche nach dieser Regelung, 17% besitzen eine ausländische Staatsbürgerschaft und 64% sind Deutsche mit sonstigem Migrationshintergrund. In der Altersgruppe der 10- bis unter 20-Jährigen haben hingegen noch 36,5% aller Personen mit Migrationshintergrund eine ausländische Staatsbürgerschaft (**Tab. A1-1A**, **Tab. A1-9web**).

Etwa ein Fünftel der Gesamtbevölkerung hat einen Migrationshintergrund

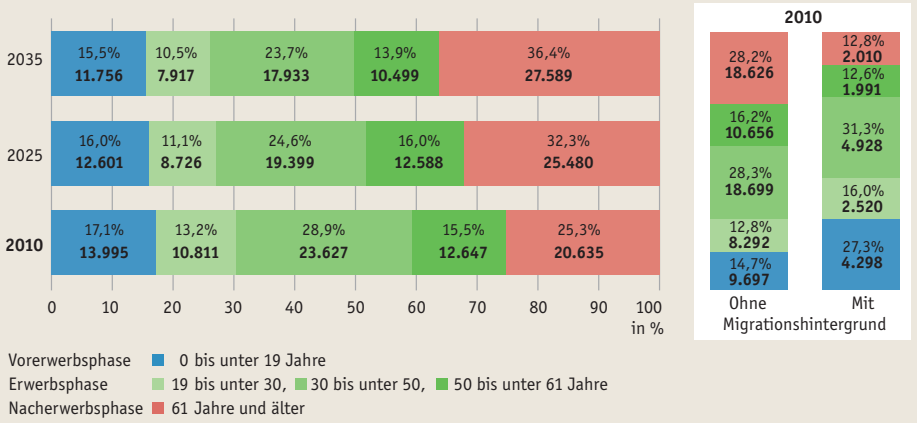
Damit die Bevölkerungszahl (ohne Betrachtung von Wanderungseffekten) konstant bleibt, muss die zusammengefasste Geburtenziffer (M) je Frau bei einem Wert von 2,1 Kindern liegen – dem sogenannten „Bestandserhaltungsniveau". Dieser Wert wurde mit einer relativ stabilen Geburtenziffer von weniger als 1,4 Kindern je Frau in Deutschland schon seit über 40 Jahren nicht mehr erreicht. Bei einer in der Folge rückläufigen Bevölkerungsgröße führt das zu einer Abnahme der absoluten Geburtenzahl, da sich die Anzahl der potenziellen Mütter immer weiter verringert: Wurden im Jahr 1985 noch 814.000 Geburten verzeichnet, so sind es 2010 noch 678.000 und im Jahr 2035 voraussichtlich nur noch 547.000 (**Tab. A1-2A**).

Geburtenanzahl sinkt weiter

(Bildungs-)Verlaufsorientierte Lebensläufe und Familienplanung scheinen sich deutlich zu beeinflussen: So hatte im Jahr 2008 zwar nahezu ein Fünftel der Frauen im Alter von 26 Jahren bereits einen Hochschulabschluss, aber nur knapp 11% von ihnen hatten bereits ein Kind. Von den gleichaltrigen Frauen mit mittleren Bildungsabschlüssen waren hingegen 28% bereits Mutter, von denen mit niedrigen Bildungsabschlüssen 67%. Während im Alter von 29 bis 30 Jahren etwa die Hälfte der Frauen mit einem mittleren Bildungsstand Mutter sind, gilt dies für Frauen mit einem hohen Bildungsstand erst im Alter von 32 bis 33 Jahren. Frauen mit niedrigem Bildungsstand erreichen diese Quote bereits mit 24 Jahren (**Tab. A1-3A**).

Zeitpunkt der Erstelternschaft vom Bildungsstand abhängig

Abb. A1-3: Anteile der Altersgruppen an der Bevölkerung insgesamt 2010, 2025 und 2035 sowie für die Bevölkerung nach Migrationsstatus 2010



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung

→ *Tab. A1-5A*

Erwerbsstruktur und Altersstruktur

Erwerbsphase endet noch deutlich vor dem gesetzlichen Renteneintrittsalter, aber Tendenz zu längerer Erwerbstätigkeit erkennbar

Die Bevölkerungsvorausberechnung macht deutlich, dass in den kommenden Jahren immer weniger junge Menschen einer steigenden Anzahl älterer Menschen gegenüberstehen werden. Die Erwerbsphase ist der Abschnitt, in dem mindestens 50% der Bevölkerung eines Altersjahrgangs erwerbstätig sind; 2010 ergibt sich ein Alter von 19 Jahren als deren untere und von 60 Jahren als deren obere Grenze. Die Erwerbsphase der Männer (19 bis 61 Jahre) beginnt bei dieser Klassifizierung ein Jahr früher und endet zwei Jahre später als die der Frauen (20 bis 59 Jahre). Gegenüber 2000 hat sich die obere Grenze bei beiden Geschlechtern merklich in Richtung einer längeren Erwerbstätigkeit verschoben. Die Erwerbsquoten der Frauen sind zwischen etwa 26 und 42 Jahren niedriger, da dies die Phase der Familiengründung ist; auch sinkt deren Arbeitsvolumen (**Abb. A1-2**, **Tab. A1-4A**, **A3**).

Die Anzahl der Personen in der Vorerwerbsphase (unter 19 Jahren) wird bis 2035 sowohl absolut als auch anteilsmäßig zurückgehen. Gehören ihr – relativ zu den hier empirisch ermittelten Grenzen – im Jahr 2010 noch 17,1% der Bevölkerung (14 Millionen Menschen) an, werden es 2035 nur noch 15,5% sein (– 2 Millionen). Eine deutlich gegenläufige Entwicklung zeigt sich hingegen bei den Personen in der Nacherwerbsphase (61 Jahre und älter), deren Anteil an der Gesamtbevölkerung um 11 Prozentpunkte von aktuell 25,3% (20,5 Millionen) auf 36,4% steigen wird (+7 Millionen). Um 2035 anteilig die gleiche Anzahl von Erwerbspersonen wie 2010 verfügbar zu haben, müsste die Erwerbsphase bei gleichem Eintrittsalter – so die Rahmenbedingungen sich nicht ändern – um 7 Jahre verlängert werden, also beispielsweise 19 bis 67 Jahre umfassen (**Abb. A1-3**, **Tab. A1-5A**).

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Differenzierung nach Migrationshintergrund: Personen ohne Migrationshintergrund befinden sich 2010 zu 28,2% in der Nacherwerbsphase, das sind gegenüber 14,7% in der Vorerwerbsphase beinahe doppelt so viele Menschen. Bei den Personen mit Migrationshintergrund zeigt sich ein entgegengesetztes Bild: Mit 27,3% befinden sich mehr als doppelt so viele Menschen in der Vorerwerbs- wie in der in der Nacherwerbsphase (12,8%) (**Tab. A1-5A**).

Methodische Erläuterungen

Bevölkerungsvorausberechnung
Die mit den Statistischen Landesämtern koordinierten Bevölkerungsvorausberechnungen des Statistischen Bundesamtes beschreiben die künftige Größe und Struktur der Bevölkerung. Es werden verschiedene Varianten mit je unterschiedlichen Annahmen hinsichtlich der künftigen Entwicklung einzelner Einflussfaktoren berechnet. Die hier berichteten Zahlen der 12. koordinierten Vorausberechnung basieren auf der Variante 1-W1. Weitere Informationen zu den getroffenen Annahmen und Rahmenbedingungen finden sich in Hetmeier, H./Schräpler, J.-P./Schulz, A. (2010): *Bildungsvorausberechnung. Methodenbeschreibung und Ergebnisse* – Wiesbaden.

Migrationshintergrund
Hier wird die Definition aus dem Mikrozensus angewendet, die als Personen mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil" erfasst (Destatis (2010): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009* – Wiesbaden, S. 6).

Personen mit Migrationshintergrund in der ersten Generation sind selbst aus dem Ausland nach Deutschland zugewandert, haben also eigene Migrationserfahrung. Deren in Deutschland geborene Kinder haben keine eigene Migrationserfahrung in diesem Sinne und damit einen Migrationshintergrund der zweiten Generation.

Bildungsstand
Es wird unterschieden zwischen:
ISCED 0–2: niedrigem Bildungsstand: Grundbildung, Abschluss der Schulpflicht
ISCED 3–4: mittlerem Bildungsstand: Berufsausbildung, post-schulische Bildung, die den Zugang zu ISCED 5 ermöglicht
ISCED 5–6: hohem Bildungsstand: weiterführende (Fach-)Hochschulbildung, Promotion

Optionsregelung
§ 4 Abs. 3 StAG: „... Durch die Geburt im Inland erwirbt ein Kind ausländischer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt im Inland hat ...". Wer die deutsche Staatsangehörigkeit auf Grundlage des Geburtsortsprinzips oder durch Einbürgerung (§ 40 b StAG) erhalten hat, muss sich spätestens bis zur Vollendung des 23. Lebensjahres für die deutsche oder die andere Staatsangehörigkeit entscheiden. Obschon die betreffenden Personen bis dahin de facto temporär eine doppelte Staatsbürgerschaft haben, werden sie in fast allen Statistiken als deutsche Staatsbürger geführt.

Zusammengefasste Geburtenziffer
Für alle Frauen im Alter von 15 bis unter 50 Jahren gilt die Kinderzahl als durchschnittlich kumulierter Wert. Sie bezeichnet eine Kinderzahl, die eine Frau im Lauf ihres Lebens erreichen müsste, wenn ihr Geburtenverhalten sich wie das der übrigen 15- bis unter 50-Jährigen desselben Kalenderjahres verhielte. Die endgültigen Werte liegen von allen vor 1960 geborenen Frauen vor, die daher mindestens 50 Jahre alt sind.

Wirtschaftliche Entwicklung und Strukturwandel

Die finanzielle Lage der öffentlichen Haushalte, die wirtschaftliche Entwicklung und der Strukturwandel zur Dienstleistungsgesellschaft 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. Erstmals wird auf den Wandel der Beschäftigungsformen im Zeitverlauf eingegangen. Es wird gezeigt, in welchem Ausmaß Personen mit niedrigem und hohem Bildungsstand von diesen Beschäftigungsformen betroffen sind.

Wirtschaftliche Entwicklung

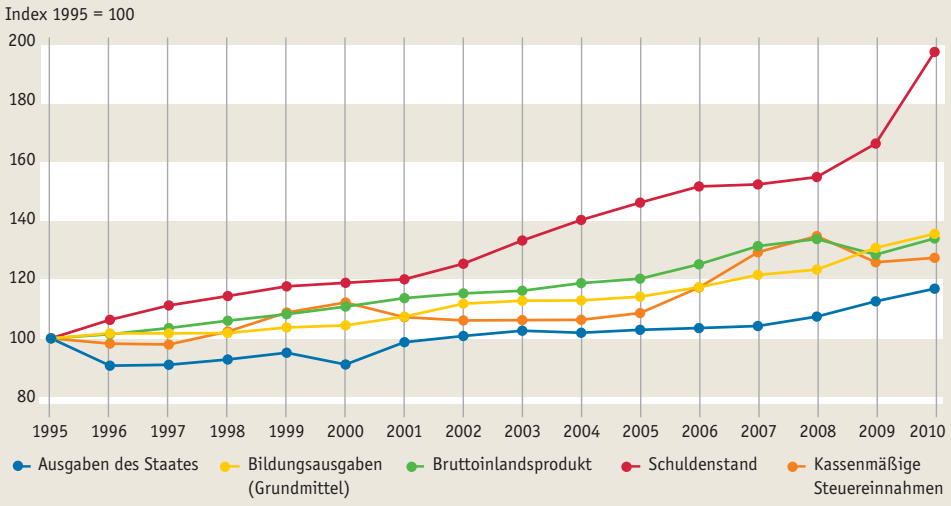
Erholung der deutschen Wirtschaft nach der Krise

Nach dem Rückgang im Krisenjahr 2009 ist das nominale Bruttoinlandsprodukt (BIP) im Jahr 2010 wieder gestiegen und hat damit etwa das Niveau des Jahres 2008 erreicht (**Abb. A2-1**). 2011 wuchs das Bruttoinlandsprodukt erneut. Zur wirtschaftlichen Erholung haben die Konjunkturprogramme von Bund, Ländern und Gemeinden mit beigetragen. Aufgrund des Zukunftsinvestitionsgesetzes wurden in den Jahren 2009 bis 2011 zusätzlich 8,7 Milliarden Euro in den Bildungsbereich investiert.

Nach wie vor besteht bei der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit innerhalb Deutschlands ein ausgeprägtes West-Ost-Gefälle (**Tab. A2-3web**): Das BIP je Einwohnerin und Einwohner liegt nach Berechnungen des Arbeitskreises Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder im Jahr 2010 in Ostdeutschland bei 23.462 Euro, während es in Westdeutschland bei 32.340 Euro liegt.

Die Haushaltsausgaben von Bund und Ländern, zusätzliche Bildungsausgaben (M) aus den Konjunkturprogrammen von Bund und Ländern sowie der Rückgang des BIP im Jahr 2009 trugen dazu bei, dass der Anteil der Ausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft am BIP deutlich anstieg. Während 2008 der Anteil der Ausgaben für Bildung, Forschung und Wissenschaft bei 8,6% lag, wurden 2009 und 2010 jeweils 9,5% erreicht (Abgrenzung des nationalen Bildungsbudgets, vgl. **B3**).

Abb. A2-1: Entwicklung zentraler volkswirtschaftlicher Kennzahlen 1995 bis 2010



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

Durch arbeitsmarktpolitische Instrumente wurde versucht, den Folgen der Finanzkrise für den Arbeitsmarkt entgegenzuwirken und ein hohes Beschäftigungsniveau zu halten. Die Inanspruchnahme von Kurzarbeit ist 2011 im Jahresverlauf weiter zurückgegangen. Nach einer ersten Schätzung der Bundesagentur für Arbeit dürfte die Zahl der Kurzarbeiter jahresdurchschnittlich bei etwa 150.000 gelegen haben, nach rund 500.000 im Jahr 2010. Auch die Arbeitslosigkeit ist 2011 aufgrund der günstigen konjunkturellen Rahmenbedingungen weiter gesunken. Im Jahresdurchschnitt waren rund 3,0 Millionen Menschen arbeitslos. Die Arbeitslosenquote(M) befindet sich 2011 mit 7,1% nach dem Anstieg auf 8,1% 2009 unter dem Niveau von 2008 (**Tab. A2-1A**).

Finanzsituation der öffentlichen Haushalte

Die öffentlichen Haushalte finanzieren rund vier Fünftel der gesamten Bildungsausgaben 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 (Nettoausgaben) zwischen 2000 und 2008 nominal um 10% an (**Tab. A2-4web**).

Öffentliche Haushalte finanzieren rund vier Fünftel der Bildungsausgaben

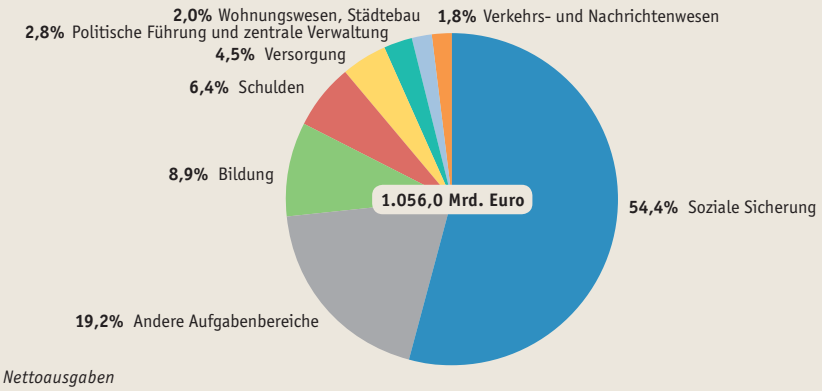
Legt man die Nettoausgaben(M) in Abgrenzung der Finanzstatistik öffentlicher Haushalte zugrunde, dann lag der Anteil der Bildungsausgaben am öffentlichen Gesamthaushalt im Jahr 2008 trotz gestiegener Bildungsausgaben mit 8,9% knapp unter dem Wert des Vorjahres, der 9,0% betrug (**Abb. A2-2**, **Tab. A2-4web**). Grund dafür ist ein stärkerer Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben in anderen Bereichen. Hohe Ausgaben gab es insbesondere zur Finanzierung des Sonderfonds Finanzmarktstabilisierung (SoFFin).

Die Ausgaben zur Finanzmarktstabilisierung haben auch 2010 wesentlich zum Anstieg der Schulden der öffentlichen Haushalte beigetragen. Ende 2010 hatten diese Schulden 2 Billionen Euro überschritten (+237,9 Milliarden im Vergleich zum Vorjahr).

Anstieg der Schulden aufgrund der Ausgaben zur Finanzmarktstabilisierung

Die Steuereinnahmen sind 2010 nominal wieder gestiegen (**Tab. A2-2A**). Allerdings werden der Schuldendienst und die Versorgungszahlungen an pensionierte Beamtinnen und Beamte die öffentlichen Haushalte in den kommenden Jahren stark belasten. Die finanzielle Belastung der öffentlichen Haushalte durch Versorgungs- und Zinszahlungen ist zwischen 1995 und 2010 insgesamt um rund 18% gestiegen (**Tab. A2-5web**). Der Zuwachs ist bei den Ländern mit rund 53% besonders hoch. Ein großer Anteil davon entfällt auch auf Versorgungszahlungen an pensionierte Lehrkräfte.

Abb. A2-2: Struktur des öffentlichen Gesamthaushalts(M) 2008* (in %)



* *Nettoausgaben*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Rechnungsergebnisse des öffentlichen Gesamthaushalts, 2008

→ *Tab. A2-4web*

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

Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft

Strukturelle Entwicklung stärkt Position der Frauen auf dem Arbeitsmarkt

Der in den vorherigen Bildungsberichten beschriebene strukturelle Wandel der deutschen Volkswirtschaft hin zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft setzt sich weiter fort (**Tab. A2-6web**). Während 1995 62% aller Erwerbstätigen in Dienstleistungsberufen tätig waren, sind es 2010 71% (**Tab. A2-7web**). Da Frauen insgesamt deutlich häufiger in Dienstleistungsberufen beschäftigt sind, stärkt diese Entwicklung vor allem die Position der Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Insbesondere bei den personenbezogenen Dienstleistungen ist der Anteil von Frauen deutlich höher als der der Männer. Männer arbeiten dagegen häufiger in Wissens- und Informationsberufen.

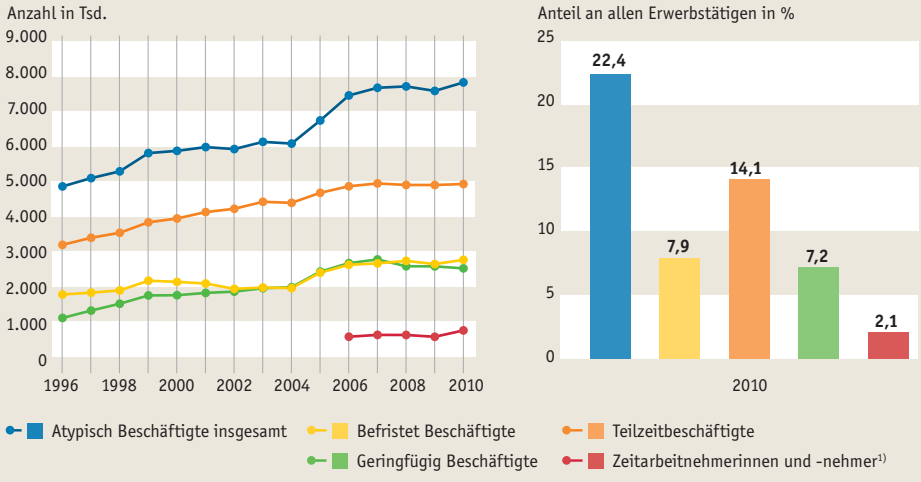
Infolge des Strukturwandels, des technologischen Fortschritts und der Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft verändern sich die Tätigkeitsfelder und somit die Anforderungsprofile der Erwerbstätigen in nahezu allen Sektoren und Berufsfeldern. Während manuelle Fertigkeiten an Bedeutung verlieren, werden in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft z. B. analytisches Denken, Kommunikations- und Problemlösungskompetenzen stärker gefordert. Hierauf muss das (Aus-)Bildungssystem reagieren. Gerade in den Wissens- und Informationsberufen ist der Anteil der Erwerbstätigen mit hoher Qualifikation mit 66% sehr hoch. Der Anteil Hochqualifizierter in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen beträgt 2010 dagegen nur 28%. Der Anteil der Frauen mit hoher Qualifikation ist insbesondere in den Wissens- und Informationsberufen seit 1995 deutlich gestiegen (1995: 53%, 2010: 61%), während der entsprechende Anteil der Männer sogar leicht gesunken ist (1995: 71%, 2010: 69%; vgl. **F4**). Der technologische Fortschritt verstärkt die Notwendigkeit einer guten Erstausbildung und insbesondere der lebenslangen Weiterqualifizierung, die den besonderen Anforderungen der zunehmenden Globalisierung der Arbeitsmärkte entspricht.

Wandel der Beschäftigungsformen

Zunahme atypischer Beschäftigung

Die Erwerbstätigkeit im Zeitverlauf ist ein wichtiger Indikator für die wirtschaftliche Entwicklung. Der Indikator muss allerdings zusammen mit dem Wandel der Beschäftigungsbedingungen und -formen betrachtet werden. So trug die Zunahme der Teilzeitbeschäftigten, befristet Beschäftigten, geringfügig Beschäftigten sowie Zeitarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmer (atypisch Beschäftige Ⓜ) wesentlich zum Anstieg der Zahl der Erwerbstätigen bei (**Abb. A2-3**, **Tab. A2-8web**). Die Zahl der Erwerbstätigen stieg seit 2004 um 2,6 auf insgesamt 35 Millionen im Jahr 2010. Allerdings stieg im gleichen Zeitraum die Zahl der Beschäftigten, die in den oben genannten, atypischen Beschäftigungsformen tätig sind, um 1,7 auf 7,8 Millionen, sodass 67% des Gesamtwachstums auf den Zuwachs dieser Beschäftigungsformen entfallen. 2010 befinden sich 22% der Erwerbstätigen in Teilzeitbeschäftigung, befristeter Beschäftigung, geringfügiger Beschäftigung oder Zeitarbeit. Die Zunahme dieser Beschäftigungsformen ist vor allem auf den Zuwachs von Zeitarbeits- und befristeten Arbeitsverhältnissen zurückzuführen. Beide wurden von Unternehmen unter anderem dazu genutzt, flexibel auf die konjunkturellen Veränderungen und die Wirtschaftskrise zu reagieren. Der Bildungsbereich verzeichnet einen im Vergleich zum gesamten öffentlichen Dienst

Abb. A2-3: Entwicklung der Erwerbstätigkeit in ausgewählten Beschäftigungsformen 1996 bis 2010 (Anzahl) sowie Anteil ausgewählter Beschäftigungsformen an allen Erwerbstätigen 2010 (in %)



1) Daten zu Zeitarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmern erst ab 2006 verfügbar
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ ***Tab. A2-8web***

hohen Anteil an Personen in befristeten Arbeitsverhältnissen – hiervon sind vor allem jüngere Altersgruppen betroffen (vgl. **B2**).

Der Anteil der atypisch Beschäftigten an den Erwerbstätigen insgesamt sinkt mit zunehmender Qualifikation: Während 38% der Beschäftigten mit niedriger Qualifikation in den genannten Beschäftigungsverhältnissen stehen, sind es bei den Hochqualifizierten nur 15%.

Methodische Erläuterungen

Bildungsausgaben
Erläuterungen vgl. **B3**

Arbeitslosenquote
Die Arbeitslosenquote ist der Anteil der Arbeitslosen an allen zivilen Erwerbspersonen (abhängige zivile Erwerbspersonen, Selbstständige, mithelfende Familienangehörige). Arbeitslose sind Arbeitsuchende bis zur Vollendung des 65. Lebensjahres, die nicht oder weniger als 15 Stunden wöchentlich in einem Beschäftigungsverhältnis stehen, die nicht Schüler, Studenten oder Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, nicht arbeitsunfähig erkrankt, nicht Empfänger von Altersrente sind und für eine Arbeitsaufnahme als Arbeitnehmer sofort zur Verfügung stehen. Arbeitslose müssen sich persönlich bei ihrer zuständigen Agentur für Arbeit gemeldet haben.

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 herausgerechnet.

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).

Atypisch Beschäftigte
Hierzu zählen Teilzeitbeschäftigte, befristet Beschäftigte, geringfügig Beschäftigte sowie Zeitarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmer. Zu beachten ist, dass die Kategorien nicht trennscharf sind, d. h., eine Person kann in mehrere Kategorien fallen. Außerdem sollte bei der Interpretation beachtet werden, dass die Beschäftigungsformen teilweise auch aus persönlichen Gründen freiwillig gewählt werden, z. B. Teilzeitarbeit zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Wandel der Familien- und Lebensformen

Ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn von Kindern ist ihr soziales und familiäres Umfeld: Hier werden die Grundsteine für spätere Bildungserfolge gelegt. Die Entwicklungen der Familien- und Lebensformen Ⓜ sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf werden daher detailliert betrachtet.

Lebensformen

Weniger Familien mit Kindern ...

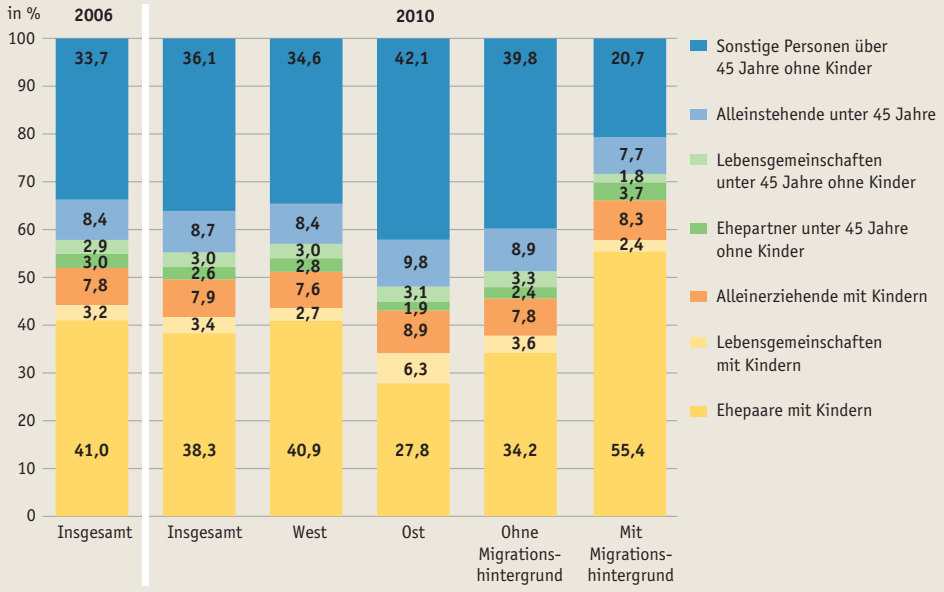
2010 lebt in Deutschland knapp die Hälfte der Bevölkerung – 51% in West- und 43% in Ostdeutschland – in Familien, also als Erwachsene mit ihren nicht volljährigen Kindern, in einem Haushalt. Dieser Anteil ist seit 2006, in Ostdeutschland in etwas stärkerem Maße als in Westdeutschland, um insgesamt 2,4 Prozentpunkte zurückgegangen – ein Effekt, der auch mit der Alterung der Bevölkerung zusammenhängt (**A1**, **Abb. A3-1, Tab. A3-1A**). Der Anteil der Ehepaare mit Kindern ist trotz eines Rückgangs um fast drei Prozentpunkte in den letzten vier Jahren weiterhin mit gut 38% die am weitesten verbreitete Lebensform insgesamt. Dazu trägt auch die Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei, denn sie lebt zu etwas mehr als der Hälfte (56%) in dieser Lebensform – allerdings ist der Anteil auch hier in den letzten Jahren um drei Prozentpunkte zurückgegangen.

... auch bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Frauen mit Migrationshintergrund leben häufiger mit Kindern im Haushalt

53% der Frauen mit einem Migrationshintergrund der ersten Generation, also mit eigener Migrationserfahrung, leben zusammen mit Kindern im Haushalt. Bei Frauen mit einem ausschließlich über die Eltern vermittelten Migrationshintergrund sind es 55%, bei denen ohne Migrationshintergrund 41%. Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich bei der Anzahl der Kinder erkennen: Mit zwei oder mehr Kindern im Haushalt leben 29% der Frauen mit eigener Migrationserfahrung, hingegen 32% der Frauen mit ausschließlich über die Eltern vermitteltem Migrationshintergrund. Und auch hier ist der Anteil bei denjenigen ohne Migrationshintegrund mit 19% deutlich geringer (**Tab. A3-4web**).

Abb. A3-1: Bevölkerung Deutschlands 2006 und 2010 nach Lebensformen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ ***Tab. A3-1A***

Familienformen und Erwerbstätigkeit

Mütter immer häufiger erwerbstätig, deutliche regionale Unterschiede bei Teil- und Vollzeitarbeit

Die Erwerbsbeteiligung der Frauen ist im Zeitraum von 2006 bis 2010 deutlich gestiegen, während die der Männer weiterhin auf hohem Niveau stabil bleibt. Je nach Lebenssituation der Frauen – insbesondere dem Zusammenleben mit Kindern in der Familie – zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen. Frauen ohne Kinder im Haushalt arbeiten in allen Altersgruppen mehr Vollzeit als Frauen mit Kindern (**Tab. A3-5web**). Ist das jüngste Kind unter 3 Jahre alt, wird von der Möglichkeit der Beurlaubung vermehrt Gebrauch gemacht; ein Grund dafür könnte die Einführung des Elterngeldes sein (vgl. **C1**). Sind die jüngsten Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren, steigen die Erwerbsquoten rasch an; in Ostdeutschland übersteigen sie sogar diejenigen der Frauen ohne Kinder, wobei häufig eine Teilzeitarbeit ausgeübt wird. An den Anteilen von Teilzeit-/Vollzeitarbeit treten strukturell keine Änderungen ein, wenn die Kinder schulpflichtig werden. In Westdeutschland arbeiten Frauen mit Kindern unabhängig von deren Alter eher in Teilzeit (**Abb. A3-2**, **Tab. A3-6web**).

Die Erwerbstätigkeit der Frauen nimmt mit der Anzahl der Kinder ab. Frauen mit einem oder zwei Kindern sind etwa gleich häufig erwerbstätig wie Frauen ohne Kinder, aber deutlich häufiger in Teilzeit. Frauen mit drei Kindern sind noch zur Hälfte erwerbstätig; lediglich ein Fünftel von ihnen arbeitet in Vollzeit (**Tab. A3-2A**).

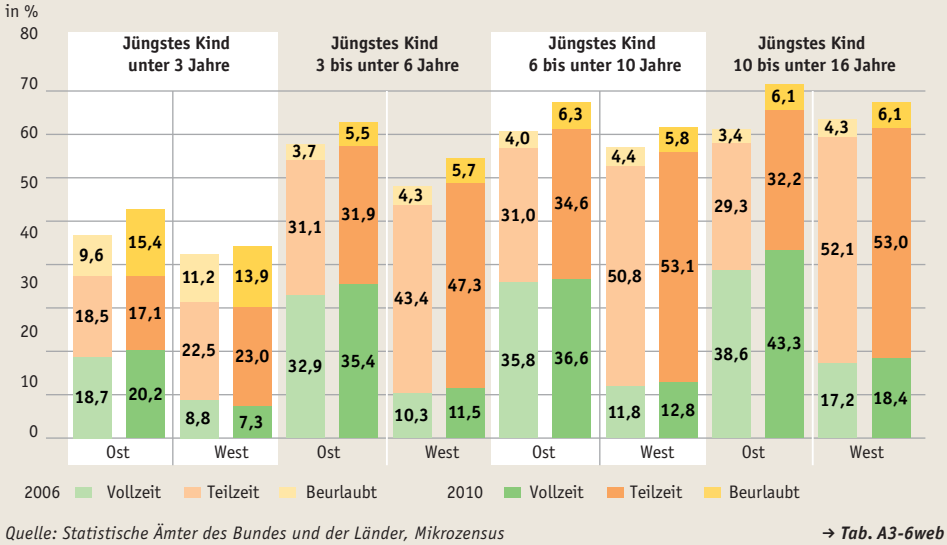
Wunsch nach Vollzeit- statt Teilzeittätigkeit im Osten oft nicht realisierbar

Für mehr als vier Fünftel aller Mütter in Westdeutschland, die Kinder unter 15 Jahren haben, sind es vor allem persönliche oder familiäre Gründe, aus denen sie vorübergehend in Teilzeit arbeiten**.** In Ostdeutschland gibt dies nur knapp die Hälfte der Frauen an. Zudem strebt hier – trotz der ohnehin hohen Vollzeitanteile – fast jede dritte Frau eine Vollzeittätigkeit an, kann aber keine finden (**Tab. A3-7web**).

Befriedigende Rahmenbedingungen für Erwerbstätigkeit oft nicht gegeben

Eine an den Bedürfnissen der Familie orientierte, individuelle Gestaltung der Arbeitszeit ist vielfach nicht gegeben: Nur 40% der Frauen mit Kindern unter 15 Jahren geben an, Beginn und Ende der Arbeitszeit flexibel regeln zu können. Nur jede zweite kann die Arbeitszeit aus persönlichen oder familiären Gründen verschieben. Ein Drittel der Frauen und über die Hälfte der Männer finden für Kinder unter 15 Jahren nach eigener Einschätzung keine ausreichenden Betreuungsangebote (vgl. **C2**). Besonders schwierig ist die Lage für ganztags berufstätige Mütter, aber auch Alleinerziehende und Nicht-Berufstätige mit Erwerbswunsch sehen sich benachteiligt (**Tab. A3-8web**)[1].

Abb. A3-2: Frauenerwerbstätigkeit in West- und Ostdeutschland 2006 und 2010 nach Alter des jüngsten Kindes und Umfang der Beschäftigung (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ ***Tab. A3-6web***

1 *Dazu auch BMFSFJ (2011): „Zur Vereinbarkeitssituation von Eltern mit Schulkindern". In: Monitor Familienforschung 25.*

Kinder aus Familien mit Risikolagen

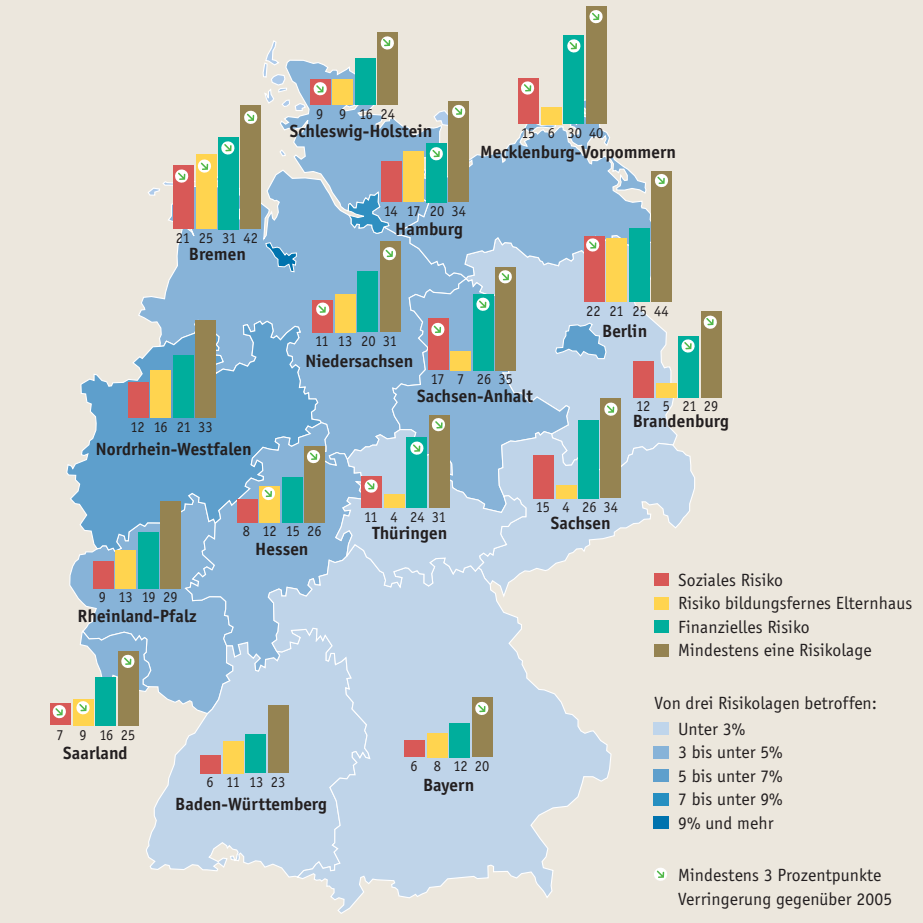
In Deutschland hängen familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb besonders eng zusammen. Einige Strukturmerkmale der Familien – Bildungsniveau, sozioökonomischer Status, Erwerbsbeteiligung – beschreiben Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse bei Kindern. Hieraus werden drei Risikoarten abgeleitet (**Tab. A3-3A**).

Anteil der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern nimmt ab

Von einem *bildungsfernen Elternhaus* wird gesprochen, wenn kein Elternteil einen Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II oder einen entsprechenden beruflichen Abschluss (mindestens ISCED 3) vorweisen kann. Der Anteil der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern ist rückläufig und liegt bei knapp 12%. Alleinerziehende und Eltern mit Migrationshintergrund haben häufiger einen niedrigen Bildungsstand, wobei sich die Situation bei den Eltern mit Migrationshintergrund seit 2005 deutlich verbessert hat. Dabei ist die Lage hinsichtlich des Migrationshintergrundes differenziert: Eltern türkischer und außereuropäischer Herkunft sind zu 40 bis 50% bildungsfern, während sich Eltern aus den meisten EU-Ländern im Bildungsstand nicht wesentlich vom Durchschnitt in Deutschland unterscheiden (**Tab. A3-3A**).

Eine *soziale Risikolage* wird angenommen, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist. Erwerbstätigkeit kann Familien durch ihre Teilhabe am Netz sozialer Beziehungen Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens eröffnen, etwa zu Hilfeleistungen, Anerkennung, Verbindungen bis hin zum Finden von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen.

Abb. A3-3: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2010 nach Ländern (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ ***Tab. A3-9web***

Bei zwei Dritteln aller Kinder sind heute beide Eltern erwerbstätig, bei 10% kein Elternteil. Insbesondere geht bei mehr als jedem dritten Kind von Alleinerziehenden der alleinerziehende Elternteil keiner Erwerbstätigkeit nach. Kinder von Familien mit Migrationshintergrund sind mit 15% häufiger von einer sozialen Risikolage betroffen wie der Durchschnitt in Deutschland (**Tab. A3-3A**).

Risikolage aufgrund der elterlichen Erwerbslosigkeit bei 10% der Kinder

Familien befinden sich in einer *finanziellen Risikolage,* wenn ihr Einkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze Ⓜ von 60% des Durchschnittsäquivalenzeinkommens liegt. 2010 beträgt der Anteil der Kinder, die einem finanziellen Risiko ausgesetzt sind, 18%. Kinder von Alleinerziehenden sind mit 38% besonders häufig dieser Risikolage ausgesetzt (vgl. **I**). Auch bei den Kindern mit Migrationshintergrund ist der Anteil mit 30% sehr hoch, bei Eltern türkischer Herkunft und aus Nicht-EU-Staaten beträgt er sogar jeweils etwa 40% (**Tab. A3-3A**).

Weiterhin hoher Anteil armutsgefährdeter Kinder

Der Anteil der Kinder, die in von allen drei Risikolagen betroffenen Familien aufwachsen, hat sich seit 2005 kontinuierlich verringert und liegt 2010 bei 3%. Bei Alleinerziehenden ist mit 11 zu 2% ein sehr viel höherer Anteil von Kindern von allen drei Risikolagen betroffen. Auch in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund ist dieser Wert mit 7% vergleichsweise hoch. Von mindestens einer Risikolage sind 29% der Kinder betroffen – 4 Prozentpunkte weniger als 2005. In der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund sind es mit 48% deutlich mehr, wobei dieser Wert in den letzten fünf Jahren sogar um 6 Prozentpunkte gefallen ist (**Tab. A3-3A**).

Besonders stark sind Kinder mit türkischem Hintergrund von Risikolagen betroffen. 71% dieser Kinder sind mindestens einer, 12% allen drei Risikolagen ausgesetzt. Auch hier können im Vergleich zu 2005 deutliche Verbesserungen verzeichnet werden: Der Anteil der von einer Risikolage betroffenen Kinder ist um 5 Prozentpunkte, der von allen drei Risikolagen betroffenen um 3 Prozentpunkte gefallen. Diese Entwicklungen gehen zum größten Teil auf massive Verbesserungen beim Bildungsniveau der Eltern zurück, das 2010 mit 52 gegenüber 60% vor fünf Jahren erheblich weniger Kinder türkischer Herkunft betrifft (**Tab. A3-3A**).

Trotz deutlicher Verbesserungen Familien türkischer Herkunft besonders häufig in Risikolagen

Die durchweg positiven Tendenzen zeigen sich auch auf regionaler Ebene: In den letzten fünf Jahren sind in allen Ländern die Anteile an nahezu allen Risikolagen zurückgegangen, auch wenn regional weiterhin große Unterschiede auszumachen sind (**Abb. A3-3**, **Tab. A3-9web**).

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Familien- und Lebensformen
Dem Mikrozensus nach ist *Lebensform* der Oberbegriff. Als *Familien* werden alle Formen des Zusammenlebens mit Kindern bezeichnet. Familien sind Ehepaare, Lebensgemeinschaften und Alleinerziehende mit Kindern. Als weitere Lebensformen sind Ehepartner (ohne Kinder), Lebenspartner (ohne Kinder) und Alleinstehende aufgeführt. Eltern-Kind-Beziehungen, die über Haushaltsgrenzen hinweg bestehen, und Partnerschaften mit getrennter Haushaltsführung bleiben unberücksichtigt.

Armutsgefährdungsgrenze
Als Einkommen wird hier das Haushaltsäquivalenzeinkommen herangezogen. Das Einkommen eines Haushalts ist die Summe der persönlichen Nettoeinkommen aller Haushaltsmitglieder. Das Äquivalenzeinkommen ist 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. Liegt das Haushaltseinkommen unter 60% des Medians des Durchschnittsäquivalenzeinkommens, wird eine Armutsgefährdung angenommen.

Perspektiven

Die steigende Lebenserwartung bei sinkenden Geburtenzahlen führt auf lange Sicht zu einer Verringerung der Bevölkerungszahl und einer Alterung der Gesellschaft. Diese Entwicklungen führen in der Konsequenz dazu, dass immer weniger Kinder ins Bildungssystem eintreten. Nach und nach erreichen geburtenschwache Jahrgänge weiterführende Schulen und schließlich Hochschulen und Berufsbildung. Selbst bei erhöhter Bildungsaktivität im Erwachsenenalter geht damit die Anzahl aller Bildungsteilnehmer deutlich zurück.

Die Anzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter wird ebenfalls deutlich abnehmen: Geburtenstarke Jahrgänge erreichen die Renteneintrittsgrenze, nachrückende geburtenschwache Jahrgänge werden den Verlust an Erwerbspersonen nicht ausgleichen. Aktuell ist die Tendenz zu einer längeren Erwerbstätigkeit im Alter zu erkennen, die sich unter anderem durch die Änderungen der Bedingungen für den Renten- und Pensionseintritt wahrscheinlich fortsetzen und eine weitere Ausdehnung der Erwerbsphase zur Folge haben wird.

Frauen mit Kindern im Haushalt arbeiten derzeit, insbesondere in Westdeutschland, überwiegend in Teilzeit. Viele sehen aufgrund der derzeitigen Rahmenbedingungen keine Möglichkeit, ihren Wunsch nach Vollzeitarbeit zu realisieren. Eine weitere Verbesserung bei der Flexibilisierung der Arbeitsbedingungen und Betreuungsangebote für Kinder könnte zu einer Erhöhung der Vollzeitbeschäftigung und des Arbeitszeitvolumens bei Teilzeitbeschäftigung führen.

Eine immer längere Erwerbsphase bedeutet auch, dass die Erwerbstätigen sich länger weiterbilden müssen, womit ein nutzergerechtes Aus- und Weiterbildungsangebot noch mehr an Bedeutung gewinnt. In Zusammenhang mit der Erhaltung der Qualifikation wird unter dem Stichwort „Brain drain“ häufig die Abwanderung gut ausgebildeter Deutscher ins Ausland mit ihren negativen Folgen für den Wirtschaftsstandort Deutschland thematisiert. Bisher gibt es keine Daten, die ein Gesamtbild dieses Phänomens zeichnen.

In den letzten fünf Jahren ist bei den drei mit Bildung in Zusammenhang stehenden Risikolagen eine Verbesserung zu beobachten. Dennoch sehen sich weiterhin überdurchschnittlich häufig Kinder von Alleinerziehenden und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund Risikolagen ausgesetzt, wobei deutliche Unterschiede je nach Herkunftsregion festzustellen sind. Es ist anzumerken, 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. Unter Umständen ergibt sich bezüglich der häufig nicht vorhandenen Berufsabschlüsse bei Zugezogenen eine neue Sachlage durch das am 01.04.2012 in Kraft getretene Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz.

Deutschland hat sich von der Wirtschaftskrise des Jahres 2009 weitgehend erholt. Das Bruttoinlandsprodukt ist 2010 wieder gestiegen und liegt auf dem Niveau von 2008; dieser positive Trend setzt sich auch 2011 fort. Erreicht wurde dieser Umschwung nicht zuletzt durch Konjunkturprogramme der öffentlichen Hand, von denen auch das Bildungssystem profitierte: Durch das Zukunftsinvestitionsgesetz wurden seit 2009 zusätzlich 8,7 Milliarden Euro in die Bildung investiert.

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

Bei der Betrachtung der Entwicklungen im Bereich der Beschäftigungsbedingungen und -formen fällt auf, dass die Zahl sogenannter atypischer Beschäftigungsverhältnisse stetig zunimmt. Die Arbeitslosenquote ist von 8,1% im Jahr 2009 auf 7,1% im Jahr 2011 gesunken, große Teile des Anstiegs der Erwerbstätigenzahlen sind auf einen Zuwachs von atypischen Beschäftigungsverhältnissen zurückzuführen. Zeitarbeits- und befristete Arbeitsverhältnisse waren zunächst eine angemessene Reaktion der Unternehmen auf die Wirtschaftskrise – es gilt aber in den folgenden Jahren darauf zu achten, wie sich diese atypischen Beschäftigungsformen weiter entwickeln.

Grundinformationen zu Bildung in Deutschland

B

Da Bildungsprozesse in allen Lebensphasen, in verschiedenen Bildungsbereichen und auch außerhalb des Bildungswesens stattfinden, geht es in diesem Kapitel zunächst um bildungsbereichsübergreifende Aspekte. Es werden Sachverhalte angesprochen, die für das gesamte Bildungswesen relevant sind. Anknüpfend an die vorherigen Berichte werden Grundinformationen zum Bildungspersonal, zu den Bildungsausgaben, zur Bildungsbeteiligung sowie zum Bildungsstand der Bevölkerung dargestellt. Um Veränderungen bei diesen Strukturmerkmalen aufzuzeigen, werden die Indikatoren mit neuen Akzentuierungen fortgeschrieben. Außerdem wird erstmals bereichsübergreifend abgebildet, wie sich die Struktur der Bildungseinrichtungen in Deutschland entwickelt hat. Denn nicht zuletzt die infrastrukturellen Rahmenbedingungen sowie die Verteilung und Ausgestaltung der Bildungsangebote beeinflussen die Möglichkeit der Bildungsteilnahme. Die Indikatoren werden sowohl im Vergleich zwischen den Bildungsbereichen als auch – soweit möglich – im internationalen Vergleich betrachtet.

Der neue Indikator zu den Bildungseinrichtungen (**B1**) stellt in einer Gesamtschau dar, wie sich die institutionelle Struktur der Bildungslandschaft in Deutschland entwickelt hat. Durch Gründung, Schließung oder Zusammenlegung von Bildungseinrichtungen und Neustrukturierungen wurden die Bildungsangebote an das veränderte Bildungsverhalten bzw. an die demografische Entwicklung angepasst. Deshalb werden vor allem Aspekte der Größe, Anzahl und Trägerschaft der Bildungseinrichtungen im Zeitverlauf diskutiert sowie die Entwicklung in unterschiedlichen Regionen dargestellt.

Der Ausstattung mit Personal und Finanzressourcen kommt eine Schlüsselrolle dabei zu, wie Bildungsprozesse in den Bildungseinrichtungen ausgestaltet werden können. Es werden bereichsübergreifende Informationen zu Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang des pädagogischen Personals im Zeitverlauf verglichen (**B2**). Um Besonderheiten des Bildungspersonals erkennen zu können, werden Strukturmerkmale auch für das Personal im öffentlichen Dienst und im Vergleich für Erwerbstätige insgesamt betrachtet. Dies erlaubt Aussagen über die Entwicklung der Beschäftigtenzahl im Bildungswesen im Vergleich zu allen Beschäftigten und über die Art der Beschäftigung.

Die den Bildungsbereichen zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen beeinflussen im besonderen Maße die Gestaltung der Lernumgebungen und Bildungsprozesse. Der Indikator zu Bildungsausgaben (**B3**) zeigt die Finanzausstattung des Bildungswesens im Zeitverlauf sowie die Beiträge, welche die verschiedenen Mittelgeber (öffentliche Haushalte, privatwirtschaftliche Unternehmen, Organisationen ohne Erwerbszweck, Privathaushalte) zur Bildungsfinanzierung leisten. Ergänzend wird in Kapitel F die Finanzierung der Hochschulen betrachtet (vgl. **F2**).

Die derzeitige Inanspruchnahme der Bildungsangebote wird im Indikator Bildungsbeteiligung (**B4**) analysiert. Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung entscheidet über das künftig zu erwartende Qualifikations- und Absolventenangebot. Es wird dargestellt, in welchem Umfang unterschiedliche Personen- und Altersgruppen die Bildungsangebote nutzen bzw. welche Gruppen noch stärker in den Bildungsprozess eingebunden werden sollten.

Zuletzt werden im Abschnitt zum Bildungsstand (**B5**) die Ergebnisse von bereits realisierten Bildungsprozessen erläutert. Dabei werden erworbene allgemeine und berufliche Abschlüsse betrachtet. Ergänzend wird auf Personen mit geringen Lese- und Schriftsprachkompetenzen eingegangen. Der Bildungsstand zeigt näherungsweise, über welche Humanressourcen die Gesellschaft verfügt.

Bildungseinrichtungen

Im Mittelpunkt dieses Indikators steht die Entwicklung der Bildungsinfrastruktur, wobei zunächst Aspekte der Anzahl, der Größe und der Trägerschaft von Bildungseinrichtungen (M) in den Bildungsbereichen im Vordergrund stehen. Um Anhaltspunkte für Unterschiede in der Bildungsbeteiligung bzw. beim Bildungserfolg zu haben, wird auch betrachtet, wie sich die Struktur des Bildungsangebots in unterschiedlichen Regionen verändert hat.

In den letzten Jahren haben Länder, Kommunen sowie freie Träger, also Einrichtungen in kirchlicher, gemeinnütziger und gewerblicher Trägerschaft, das Bildungsangebot durch die Gründung, Schließung oder Zusammenlegung von Bildungseinrichtungen sowie durch eine Neustrukturierung der Bildungsprogramme, an das veränderte Bildungsverhalten bzw. an die demografische Entwicklung angepasst. Die Erreichbarkeit der Bildungseinrichtungen beeinflusst zum einen das individuelle Bildungsverhalten und zum anderen die regionale bzw. gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Je jünger die Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind, desto bedeutsamer ist die Erreichbarkeit der Bildungsangebote für die Art der Bildungsteilnahme. Aber selbst für junge Erwachsene ist das regionale Angebot ein wichtiger Faktor für die Wahl des Berufs oder des Studienorts.

Struktur des Bildungsangebots in Deutschland nach Trägerschaft

Gesamtzahl der Bildungseinrichtungen geht zurück ...

In Deutschland besuchen 2010 gut 16,8 Millionen Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer die rund 95.000 Bildungseinrichtungen des formalen Bildungssektors. Damit gibt es 2010 rund 4.000 Bildungseinrichtungen weniger als 1998 (**Tab. B1-1A**, **Tab. B1-3web**). Während im Elementarbereich aufgrund des Ausbaus des Bildungsangebots für unter 3-Jährige die Zahl der Einrichtungen gestiegen ist, führten Schülerrückgang und Schulstrukturreformen in einem größeren Umfang zu Schulschließungen. Im Hochschulbereich ist dagegen die Zahl der Einrichtungen durch Neugründung oder Umwandlung seit 1998 um 95 (der Großteil davon sind Fachhochschulen) auf 558 gestiegen.

In zahlreichen Städten und Gemeinden wird das öffentliche Bildungsangebot durch Angebote in freier Trägerschaft ergänzt oder teilweise ersetzt. Der Anteil der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft an den Einrichtungen insgesamt differiert nach Bildungsbereichen (**Tab. B1-3web**, **Tab. B1-4web**, **Tab. B1-5web**). Im Elementarbereich sind die meisten Tageseinrichtungen in freier Trägerschaft, während sich die Mehrheit der Schulen und Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft befinden.

Sowohl die Gründung einer Bildungseinrichtung in freier Trägerschaft als auch ihr individueller Besuch können dabei aus sehr unterschiedlichen Motivationen erfolgen. So stehen im Schulbereich vielfach der Erhalt eines wohnortnahen Bildungsangebots, pädagogische Vorstellungen der Träger, konfessionelle und weltanschauliche Prägungen oder eine internationale Ausrichtung im Vordergrund. Gründungen im Hochschulbereich erfolgen, beispielsweise im Konzept der dualen Hochschulen, um die Ausbildungsprogramme mit den Qualifikationserfordernissen der (künftigen) Arbeitgeber zu verzahnen.

Kindertageseinrichtungen werden in Westdeutschland traditionell zu einem Großteil von kirchlichen oder anderen freien Trägern betrieben. Mittlerweile sind auch in den ostdeutschen Bundesländern mehr als die Hälfte der Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft.

Abb. B1-1: Veränderung der Anzahl der Bildungseinrichtungen und der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 1998/99 und 2010/11 nach Bildungsbereichen und Art der Trägerschaft

Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft	1998/99	2010/11	Veränderung der Anzahl der Bildungsteilnehmer 1998/99 und 2010/11 (in %)
Hochschulen	81	176	+214,7
Berufliche Schulen	1.619	2.038	+46,2
Allgemeinbildende Schulen	2.206	3.373	+35,5
Kindertageseinrichtungen	28.116	34.378	+16,9
Insgesamt	32.022	39.965	+26,3
Öffentliche Bildungseinrichtungen			
Hochschulen	382	382	+18,5
Berufliche Schulen	6.980	6.830	+0,4
Allgemeinbildende Schulen	40.121	31.113	−15,7
Kindertageseinrichtungen	20.087	17.106	−19,4
Insgesamt	67.570	55.431	−9,5

−40 −20 0 20 40 60 80 100 120 140 160 180 200 220 in %

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

→ ***Tab. B1-4web, Tab. B1-5web, Tab. B1-6web, Tab. B1-9web***

... gleichzeitig steigt die Anzahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft

Über alle Bildungsbereiche hinweg ist die Anzahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft in den letzten 12 Jahren gestiegen (**Abb. B1-1**). Besonders stark ist dieser Anstieg bei den Hochschulen und den allgemeinbildenden Schulen. Die Anzahl der öffentlichen Bildungseinrichtungen ist außer bei den Hochschulen in allen Bildungsbereichen zurückgegangen. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich bei den Teilnehmerzahlen.

In den ostdeutschen Flächenländern waren vor der Wiedervereinigung nahezu alle Bildungseinrichtungen in staatlicher Trägerschaft. Hier ist die Zahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft seit 1998 um über 80 Prozent gestiegen, die Zahl der allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft hat sich in diesem Zeitraum nahezu vervierfacht (**Tab. B1-5web**, vgl. **D1**). Gleichzeitig ging die Anzahl der Bildungseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft deutlich zurück (**Tab. B1-4web**). In den öffentlichen Bildungseinrichtungen hat sich die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den ostdeutschen Flächenländern, insbesondere vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung nach der Wiedervereinigung, fast halbiert (**Tab. B1-6web**).

Einrichtungen in freier Trägerschaft in der Regel kleiner

Einrichtungen in freier Trägerschaft sind in der Regel kleiner als die in öffentlicher Trägerschaft (**Tab. B1-2A**, **Tab. B1-7web**, **Tab. B1-8web**). So sind 42% der Bildungseinrichtungen solche in freier Trägerschaft; jedoch besuchen nur rund 18% der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer diese Einrichtungen (**Tab. B1-5web**, **Tab. B1-9web**).

Demografische Entwicklung und regionale Unterschiede im Bildungsangebot

Die Sicherung eines umfassenden regionalen Bildungsangebots ist für Länder und Gemeinden angesichts der demografischen Entwicklung, einer gesellschaftlichen Orientierung hin zu höherqualifizierenden Bildungsangeboten und des zunehmenden Angebots in freier Trägerschaft im Elementar- und Schulbereich, eine große Herausforderung. Insbesondere im Schulbereich war die Schließung vieler Bildungs-

Weniger Schulen infolge der demografischen Entwicklung

einrichtungen erforderlich. So werden in den ostdeutschen Flächenländern 2010/11 mit 5.526 allgemeinbildenden Schulen 39% weniger Schulen registriert als 1998/99 (9.025 Schulen) (**Tab. B1-3web**). Die Zahl der Schülerinnen und Schüler je Schule sinkt in den neuen Ländern im gleichen Zeitraum durchschnittlich von 209 auf 182 (**Tab. B1-2A**, **Tab. B1-7web**, **Tab. B1-8web**). Die Schülerzahl geht also noch stärker zurück als die Anzahl der Schulen. Im Interesse eines wohnortnahen Bildungsangebots werden somit kleinere Schulen in Kauf genommen.

Über alle Bildungsbereiche hinweg betrachtet ist in Kreisen mit einem Bevölkerungsrückgang in der Altersgruppe der unter 18-Jährigen von mehr als 30% die Zahl der Bildungseinrichtungen von 16.008 auf 12.098 gesunken (**Tab. B1-10web**, **Tab. B1-11web**, **Tab. B1-12web**). In diese Kategorie fallen insgesamt 71 ausschließlich ostdeutsche Kreise. In den demografisch stark schrumpfenden Kreisen ist nicht nur die Zahl der Einrichtungen massiv zurückgegangen, sondern zugleich auch die Teilnehmerzahl je Einrichtung.

Unterschiede und Veränderungen in der Bildungsinfrastruktur zeigen sich auf regionaler Ebene besonders deutlich (**Abb. B1-2A**, **Tab. B1-13web**, **Tab. B1-14web**, **Tab. B1-15web**). In Regionen, die in der Typisierung der Kreise Ⓜ als „Kernstädte“ oder „Verdichtetes Umland“ bezeichnet werden, sind – abgesehen vom Elementarbereich – häufiger Einrichtungen in freier Trägerschaft angesiedelt. Das bedeutet umgekehrt auch, dass in ländlichen Gebieten größtenteils weniger Wahlmöglichkeiten bestehen als in Verdichtungsräumen. Hochschulen wurden in den vergangenen 12 Jahren nur vereinzelt außerhalb der Kernstädte oder Verdichtungsräume gegründet. Unterschiede werden darüber hinaus insbesondere im Zusammenhang mit dem demografisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen erkennbar. So ist die Anzahl der allgemeinbildenden Schulen in Kreisen des ländlichen Raums in den zurückliegenden 12 Jahren überdurchschnittlich zurückgegangen. Trotz der Schulschließungen liegt die Zahl der Schülerinnen und Schüler je Schule in diesen Kreisen nicht nur deutlich unter dem Bundesdurchschnitt, sie ist auch im gleichen Zeitraum nochmals gesunken.

Weniger Schülerinnen und Schüler pro Schule im ländlichen Raum

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler wird nach den fortgeschriebenen Bildungsvorausberechnungen in den nächsten Jahren weiter zurückgehen. So wurde für Deutschland insgesamt für den Sekundarbereich I bis 2015 ein Rückgang von 8,5%, bis 2025 von 18% berechnet. Daher ist in den nächsten Jahren mit weiteren Umgestaltungen der Bildungslandschaft zu rechnen.

Ⓜ 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.

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. Verwendet werden die vier zusammengefassten Kreistypen nach Stadt-Umland-Beziehungen: Kernstädte, Verdichtetes Umland, Ländliches Umland, Ländlicher Raum.

Bildungspersonal

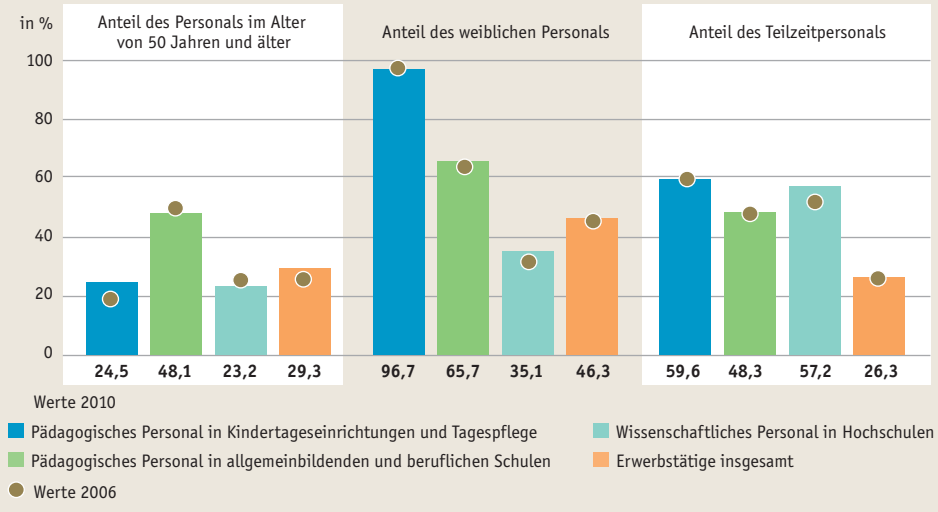
Dem Bildungspersonal (M) kommt für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen, die damit vermittelten Kompetenzen und erworbenen Abschlüsse sowie die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems eine entscheidende Bedeutung zu. Die Bildungspersonalrechnung (M), in der das Personal nach Art der Tätigkeit, Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang dargestellt wird, ermöglicht bereichsübergreifende Vergleiche (vgl. **C4** und **D4**).

Personal der Bildungseinrichtungen im Überblick

Anzahl der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen, Schulen und Hochschulen auf gut 2,1 Millionen gestiegen

Im Jahr 2010 sind gut 2,1 Millionen Personen in Kindertageseinrichtungen, als Tagespflegepersonen, an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie an Hochschulen beschäftigt (**Tab. B2-1A**). Das sind 5,5% aller Erwerbstätigen. 21% der in den betrachteten Bildungsbereichen Beschäftigten sind 2010 nicht mit pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Aufgaben betraut (**Abb. B2-3A**). Dieser Anteil ist im Hochschulbereich mit 45% am höchsten, was vor allem auf das Pflegepersonal an Universitätskliniken zurückzuführen ist. Seit 2006 ist die Anzahl der im Bildungswesen Beschäftigten gestiegen (2006: 1,97 Millionen, 2010: 2,15 Millionen). Berücksichtigt man ausschließlich die demografischen Einflussfaktoren und bereits politisch beschlossene Ausbaumaßnahmen, so wird die Anzahl des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals nach der fortgeschriebenen Bildungsvorausberechnung bis 2025 um rund 6% sinken (**Tab. B2-4web**). Während demnach für die Schulen ein Personalrückgang erwartet wird, wird der Personalbedarf für Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege steigen (vgl. **C4**). An den Hochschulen wird nach der fortgeschriebenen Bildungsvorausberechnung wegen der höheren Studierendenzahlen bei gleichbleibenden Bedingungen der Bedarf an Lehr- und Forschungspersonal zumindest bis 2015 steigen (vgl. **F1**).

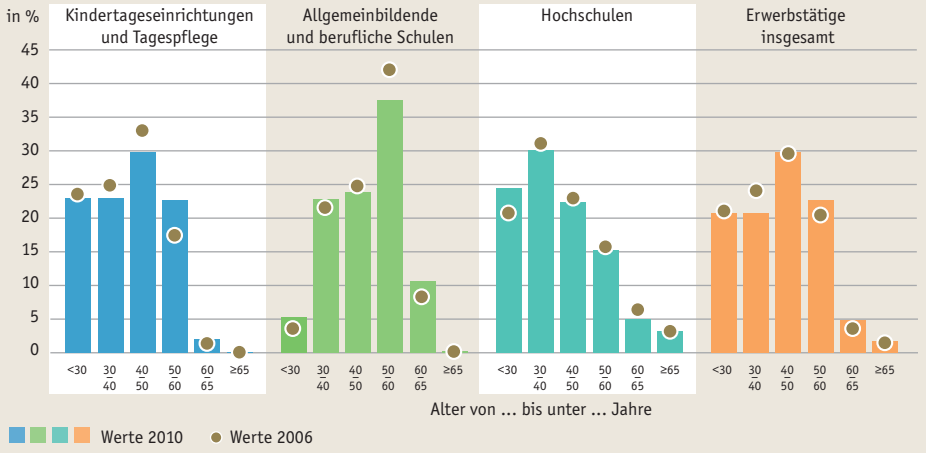
Abb. B2-1: Struktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals im Vergleich zu allen Erwerbstätigen 2006 und 2010 (in %)



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

→ *Tab. B2-2A, Tab. B2-3A, Tab. B2-7web*

Abb. B2-2: Altersstruktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals im Vergleich zu allen Erwerbstätigen 2006 und 2010



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

Altersstruktur des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals

Große Unterschiede in der Alterstruktur zwischen den Bildungsbereichen

Weiterhin hoher Ersatzbedarf an Personal für Schulen

Der Anteil des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals von 50 Jahren und älter liegt seit 2006 fast unverändert bei 38% (**Tab. B2-2A**). Er liegt weiterhin deutlich über dem Anteil dieser Altersgruppe an allen Erwerbstätigen (29%), der sich allerdings im gleichen Zeitraum um fast 4 Prozentpunkte erhöht hat (**Abb. B2-1**). Die Altersstruktur unterscheidet sich in den Bildungsbereichen erheblich (**Abb. B2-2**). Vor allem an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen besteht in den nächsten Jahren ein beträchtlicher Ersatzbedarf, da hier fast jede zweite Lehrkraft 50 Jahre und älter ist. In den Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege ist der Anteil des pädagogischen Personals im Alter von 50 Jahren und älter insgesamt mit 25% deutlich niedriger. In den letzten Jahren ist allerdings in allen Ländern der Anteil der älteren Altersgruppen deutlich gestiegen. Im Hochschulbereich sind mit 23% im Vergleich zu allen Erwerbstätigen ebenfalls weniger Personen im Alter von 50 Jahren und älter tätig. Junge Doktorandinnen und Doktoranden sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sorgen für einen hohen Anteil der jungen Altersgruppen im Hochschulbereich. Allerdings sind 2010 53% der Professorinnen und Professoren älter als 50 Jahre. Deutschland weist im internationalen Vergleich in den Bildungsbereichen insgesamt einen der höchsten Anteile von Personal im Alter von 50 Jahren und älter auf (**Tab. B2-5web**). Das ist vor allem auf die hohen Anteile im Primar- und Sekundarbereich zurückzuführen.

Pädagogisches bzw. wissenschaftliches Personal nach Geschlecht

Je jünger die Bildungsteilnehmer, desto höher die Frauenanteile beim pädagogischen Personal

In den betrachteten Bildungsbereichen ist der Anteil des weiblichen pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals (68%) deutlich höher als der an allen Erwerbstätigen (46%) (**Abb. B2-1**, **Tab. B2-3A**). Dabei unterscheiden sich die Bildungsbereiche stark: Während im Elementarbereich fast ausschließlich Frauen pädagogisch tätig sind (97%), beträgt der Anteil des weiblichen wissenschaftlichen Personals an Hochschulen lediglich 35%. Allerdings ist der Anteil des weiblichen Personals an Hochschulen in den letzten Jahren gestiegen. Trotz dieser Steigerung zählt Deutschland im internationalen Vergleich immer noch zu den Staaten mit den geringsten Anteilen an weiblichem wissenschaftlichen Personal im Tertiärbereich (**Tab. B2-6web**). Das

Muster, das sich für Deutschland zeigt, findet man auch international: Je jünger die Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, desto höher die Frauenanteile beim pädagogischen Personal.

Beschäftigungsumfang des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals

Teilzeitbeschäftigung im Bildungswesen doppelt so hoch wie bei allen Erwerbstätigen

Insgesamt ist der Anteil des teilzeitbeschäftigten pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals in den Bildungseinrichtungen mit 53% gut doppelt so hoch wie bei allen Erwerbstätigen (26%) (**Tab. B2-7web**). Alle Bildungsbereiche verzeichnen im Vergleich zu den Erwerbstätigen insgesamt deutlich höhere Anteile an Teilzeitbeschäftigten (**Abb. B2-1**). Zu beachten ist, dass die Teilzeitbeschäftigung zum Teil auch bereichsspezifische Ursachen hat. Auf den Schülerrückgang in Ostdeutschland wurde mit einer Ausdehnung der Teilzeitbeschäftigung reagiert. An Hochschulen wurden aufgrund der Zunahme der Drittmittelforschung (vgl. **F2**) und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Promotionsstellen) vermehrt befristete Teilzeitstellen geschaffen. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie andere persönliche Aspekte sind weitere wichtige Gründe für die Aufnahme einer Teilzeitbeschäftigung (vgl. **A3**). Im internationalen Vergleich verzeichnet Deutschland einen der höchsten Anteile von in Teilzeit beschäftigtem pädagogischen Personal (**Tab. B2-8web**).

Beschäftigungsverhältnisse des Bildungspersonals im öffentlichen Dienst

Zuwachs beim Bildungspersonal auf Zeitvertragsbasis

2010 arbeiten knapp 4,4 Millionen Personen im öffentlichen Dienst (**Tab. B2-9web**). Das Bildungswesen ist hierbei der personalintensivste Bereich – 30% aller Beschäftigten arbeiten in Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie Hochschulen. Der Personalzuwachs der letzten Jahre im öffentlichen Dienst resultiert im Wesentlichen aus Personaleinstellungen im Bildungswesen. Dabei sind allerdings nicht mehr unbefristete Stellen geschaffen worden, sondern fast ausschließlich zeitlich befristete Arbeitsverhältnisse. 2010 beträgt der Anteil der Zeitverträge im gesamten öffentlichen Dienst 12%, im Bildungsbereich 15%. Davon sind die jüngeren Altersgruppen in allen Bildungsbereichen deutlich stärker betroffen. Den mit Abstand höchsten Anteil verzeichnen die Hochschulen, an denen 2010 47% aller Beschäftigten in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis stehen (2002: 33%). Der Anstieg im Hochschulbereich muss auch in Zusammenhang mit dem Anstieg der Drittmittelforschung (vgl. **F2**) und dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz gesehen werden, das 2007 verabschiedet wurde und die Möglichkeit der befristeten Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft regelt. Die befristeten Arbeitsverträge haben eher kurze Laufzeiten, viele sind auf weniger als ein Jahr angelegt.

Methodische Erläuterungen

Bildungspersonal Bildungspersonal wird verstanden als das in Einrichtungen des Bildungswesens beschäftigte Personal. Dies umfasst sowohl das pädagogische bzw. wissenschaftliche als auch das sonstige Personal. Zum *pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal* zählen Tagespflegepersonen, das im Gruppendienst tätige Personal in Kindertageseinrichtungen (ohne Personen in Berufsausbildung), Lehrkräfte in Schulen sowie das wissenschaftliche und künstlerische Personal in Hochschulen. Zum *sonstigen Personal* zählen das Leitungs-, Verwaltungs- und hauswirtschaftliche/technische Personal in Kindertageseinrichtungen, Personal in Schulen im mittleren und einfachen Dienst sowie das Verwaltungs- und technische Personal in Hochschulen (ohne Personen in Berufsausbildung).

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

Bildungsausgaben

Die Bildungsausgaben (M) zeigen, welche finanziellen Ressourcen dem Bildungssystem zur Verfügung stehen. An ihrer Höhe lässt sich auch der Stellenwert ablesen, den eine Gesellschaft der Bildung beimisst. Die Ausgaben für Bildung und Forschung beeinflussen die individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in beträchtlichem Maß (vgl. **A2**). Daher ist die Verbesserung der Ausstattung des Bildungswesens mit Finanzmitteln, deren Verteilung auf die einzelnen Bildungsbereiche und deren Finanzierung durch Bund, Länder, Gemeinden und den privaten Bereich ein wichtiger Aspekt in der bildungspolitischen Diskussion.

Bildungsausgaben im Überblick

Die Bildungsausgaben werden im Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft (M) zusammengefasst und nach Teilbudgets gegliedert. Je nach Betrachtungsebene ergeben sich unterschiedliche Anteile am Bruttoinlandsprodukt (BIP) (**Abb. B3-3A**).

Für Bildung, Forschung und Wissenschaft wurden 2009 in Deutschland 224,8 Milliarden Euro ausgegeben gegenüber 214,2 Milliarden Euro im Vorjahr. Davon entfielen 164,6 Milliarden Euro auf Bildung. Nach vorläufigen Berechnungen werden die Bildungsausgaben im Jahr 2010 172,3 Milliarden Euro betragen.

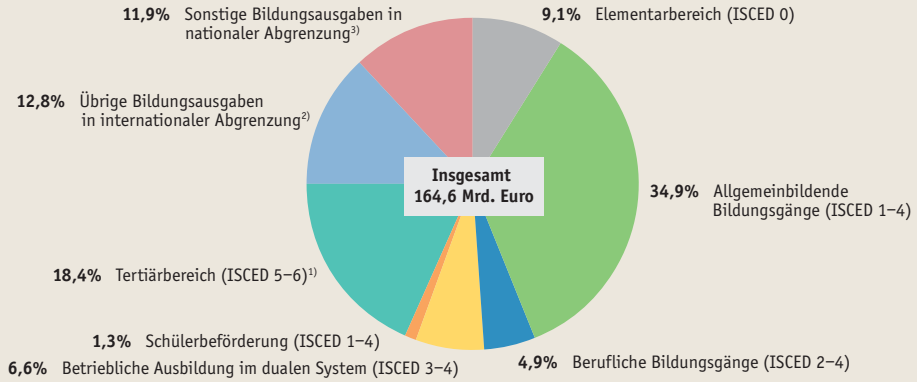
9,5% des BIP für Bildung, Forschung und Wissenschaft

In Relation zum Bruttoinlandsprodukt lag der Anteil von Bildung, Forschung und Wissenschaft im Jahr 2009 bei 9,5% und damit höher als im Jahr 1995 (8,8%) (**Tab. B3-1A**, **Tab. B3-2A**). Während 2009 die Wirtschaftsleistung im Zuge der Finanzkrise gegenüber dem Vorjahr schrumpfte, wurden die Bildungsausgaben – begünstigt durch das Zukunftsinvestitionsgesetz und andere Sonderprogramme – erhöht. Dadurch stieg der Anteil der Bildungsausgaben am BIP auf 6,9% (2010: 7.0%).

Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen

Bei den Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen dominiert mit großem Abstand der Schulbereich (**Abb. B3-1**, **Tab. B3-1A**). Im Jahr 2009 wurden für allgemeinbildende

Abb. B3-1: Bildungsausgaben 2009 nach Bildungsbereichen*



* *Erläuterungen vgl.* ***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, Krippen und Horte, Lehrerfortbildung, Volkshochschulen, Förderung der beruflichen Weiterbildung

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsbudget 2009

Bildungsgänge 57,5 Milliarden Euro, für berufliche Bildungsgänge (ohne Fachschulen, Fachakademien, Schulen des Gesundheitswesens im Tertiärbereich und ohne betriebliche Ausgaben) 8,0 Milliarden Euro aufgewendet, für den Elementarbereich 15,0 Milliarden Euro, für Hochschulen (vgl. **F2**) und andere tertiäre Bildungseinrichtungen 30,3 Milliarden Euro. Die Weiterbildungsausgaben der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales lagen im Jahr 2009 bei 3,5 Milliarden Euro (**Tab. B3-3web**). Die Volkshochschulen gaben 2009 1,0 Milliarden Euro aus.

In den Jahren 2009 und 2010 ist tendenziell in allen Bildungsbereichen ein Anstieg der Ausgaben gegenüber 2008 zu verzeichnen.

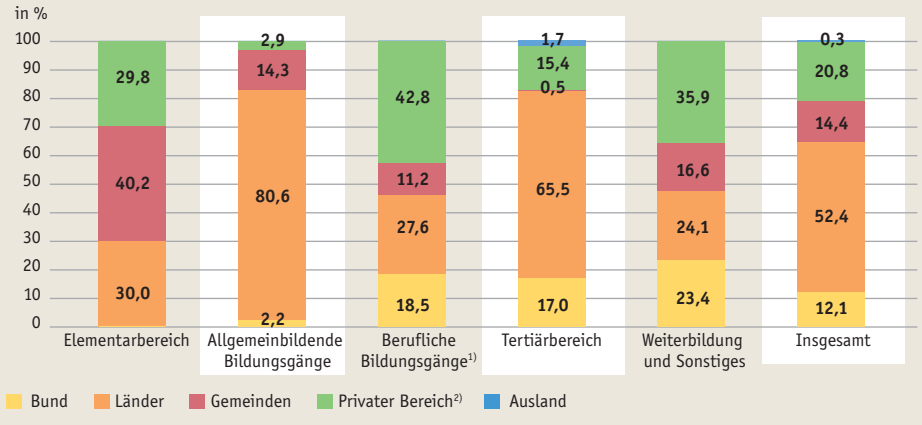
Bildungsausgaben nach finanzierenden Sektoren

Öffentliche Haushalte finanzieren vier Fünftel der Bildungsausgaben

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

Rund vier Fünftel der gesamten Bildungsausgaben werden 2009 von Bund, Ländern und Gemeinden aufgebracht, das restliche Fünftel von Privathaushalten, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen sowie vom Ausland (**Abb. B3-2**, **Tab. B3-1A**). Der Bund finanziert, verteilt über alle Bildungsbereiche, 12% der Bildungsausgaben. Auf die Länder entfallen 52%, auf die Gemeinden 14%. Vor allem im Elementarbereich spielt die Finanzierung durch die Gemeinden eine große Rolle. Während Schulen und Hochschulen in erster Linie vom Staat finanziert werden, sind die berufliche Bildung und die Weiterbildung in wesentlichen Teilen privat finanziert.

Abb. B3-2: Finanzierungsstruktur der Bildungsausgaben 2009 nach Bildungsbereichen* (in % der Gesamtausgaben)



* *Erläuterungen vgl.* ***Tab. B3-1A***
1) Einschließlich duales System
2) Private Haushalte, Unternehmen, private Organisationen ohne Erwerbszweck
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsbudget 2009

Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer

Die jährlichen Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer[M] unterscheiden sich zwischen den Bildungseinrichtungen erheblich. Während 2009 für einen Gymnasiasten im Bundesdurchschnitt rund 6.200 Euro aufgewendet wurden, entfielen auf einen Grundschüler 4.800 Euro (**Tab. B3-4web**). Bei der Interpretation ist zu beachten, dass die Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und -teilnehmer in den einzelnen

Bereichen von den jeweiligen Besoldungs- und Gehaltsstrukturen der Lehrenden, den Betreuungsrelationen, der Unterrichtsdauer, dem Betreuungsumfang sowie den Unterschieden in den Lehrverpflichtungen der Lehrkräfte und der Entwicklung der Teilnehmerzahlen beeinflusst werden.

Ausgaben je Schüler an öffentlichen Schulen deutlich gestiegen

Aufgrund der demografischen Entwicklung sowie bildungs- und finanzpolitischer Entscheidungen stiegen die Ausgaben je Schüler an öffentlichen Schulen in jeweiligen Preisen von 4.300 Euro im Jahr 1995 auf 5.500 Euro im Jahr 2009 (**Tab. B3-5web**). In konstanten Preisen stiegen die Ausgaben je Schülerin und Schüler im früheren Bundesgebiet um 10%, in den östlichen Flächenländern real um 44%. Die Steigerung in Ostdeutschland ist primär darauf zurückzuführen, dass die Ausgaben unterproportional zur Entwicklung der Schülerzahlen reduziert worden sind.

Finanzausstattung im internationalen Vergleich

Nach den Berechnungen zum nationalen Bildungsbudget wird der BIP-Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in OECD-Abgrenzung) 2009 voraussichtlich 5,3% betragen (zur Abgrenzung der BIP-Anteile vgl. **Tab. B3-3A**). Die aktuellen Vergleichsdaten zu den Bildungsfinanzen der OECD-Staaten beziehen sich auf das Jahr 2008. Gemessen an der wirtschaftlichen Leistung gab Deutschland 2008 mit einem BIP-Anteil von 4,8% weniger für Bildungseinrichtungen aus als andere OECD-Staaten (OECD-Mittel 5,9%) (**Tab. B3-6web**). Dabei ist relativierend zu berücksichtigen, dass der Anteil der unter 30-Jährigen, die üblicherweise Bildungseinrichtungen (z. B. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen) besuchen, in Deutschland im Jahr 2008 in Relation zur Gesamtbevölkerung mit 32% deutlich geringer ist als in vielen anderen OECD-Staaten (OECD-Durchschnitt 41%).

Ausgaben je Bildungsteilnehmer insgesamt über OECD-Durchschnitt

Die absoluten Bildungsausgaben pro Teilnehmerin bzw. Teilnehmer vom Primar- bis Tertiärbereich lagen 2008 in Deutschland kaufkraftbereinigt mit 9.100 US-Dollar leicht über dem OECD-Durchschnitt (8.800 US-Dollar) (**Tab. B3-7web**). Allerdings bestehen zwischen den Bildungsbereichen deutliche Unterschiede. Die Ausgaben je Teilnehmerin bzw. Teilnehmer waren im Primarbereich und im Sekundarbereich I niedriger als im OECD-Durchschnitt, in den beruflichen Bildungsgängen und im Tertiärbereich dagegen höher.

Methodische Erläuterungen

Bildungsausgaben
Bildungsausgaben umfassen Personalausgaben (einschließlich Beihilfen und Sozialversicherungsbeiträge), 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 unter anderem 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 international kompatibler Abgrenzung sowie zusätzliche bildungsrelevante Bereiche in nationaler Abgrenzung (Änderung der Methodik gegenüber dem Bildungsbericht 2008). Im Bildungsbericht werden die Finanzierungsbeiträge der Gebietskörperschaften unter Berücksichtigung des Zahlungsverkehrs („Initial Funds“) dargestellt (siehe Details dazu im Bildungsfinanzbericht 2011).

Ausgaben je Bildungsteilnehmerin und Bildungsteilnehmer
Vgl. Erläuterung zu **Tab. B3-4web**

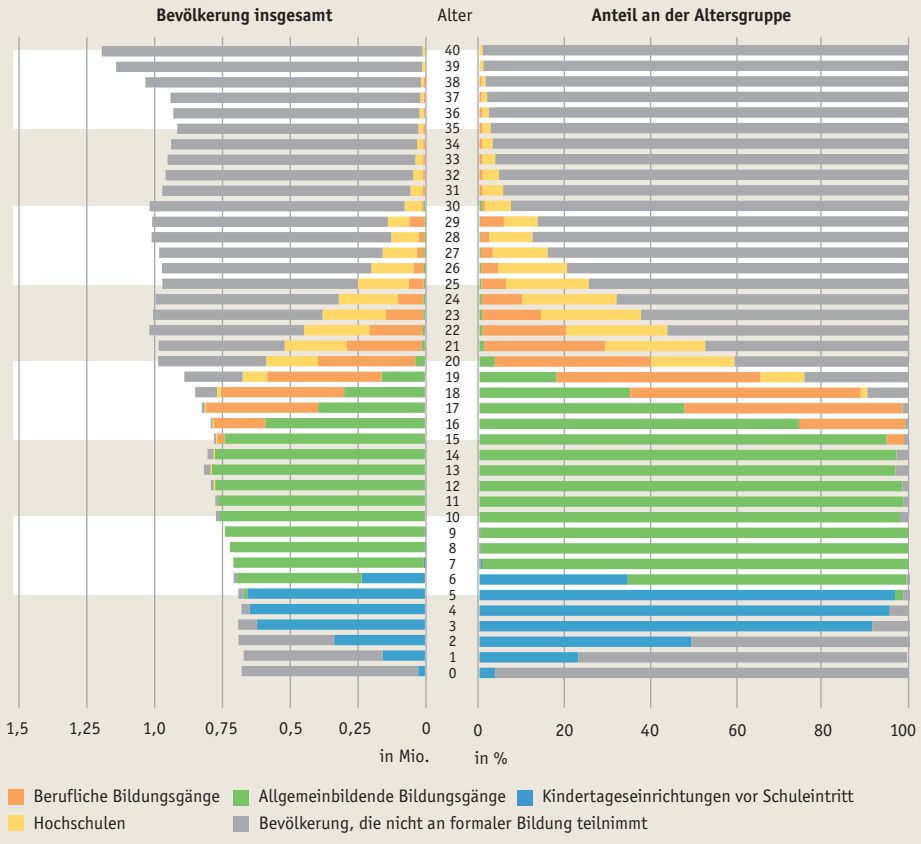
Bildungsbeteiligung

Bildung bzw. Lernen kann in verschiedenen Formen an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Lebensabschnitten stattfinden. Für junge Menschen ist der Besuch von Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der Berufsbildung das wesentliche Element in diesem Lebensabschnitt. Bei Erwachsenen stellen Lernaktivitäten außerhalb des regulären Bildungssystems den Schwerpunkt der Bildungsbeteiligung dar. Wie in den Bildungsberichten zuvor wird zunächst die Bildungsbeteiligung nach Altersgruppen, Geschlecht und Migrationshintergrund dargestellt. Der internationale Vergleich beleuchtet insbesondere die Bildungsbeteiligung junger Erwachsener und das Erreichen des EU-Zielwertes hinsichtlich der Verminderung der Zahl von frühen Schulabgängerinnen und -abgänger.

Struktur der Bildungsbeteiligung in Deutschland

Rund 16,6 Millionen Personen nehmen im (Schul-)Jahr 2010/11 an Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsgängen Ⓜ sowie Hochschulen teil (**Abb. B4-1**, **Tab. B4-1A**).

Abb. B4-1: Bevölkerung sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Bildungseinrichtungen 2010/11 nach Bereichen und Alter*



* *Abweichungen aufgrund rechnerischer Differenzen unterschiedlicher Statistiken*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011, Schulstatistik 2010/11, Hochschulstatistik 2010/11

Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer weiterhin rückläufig …

Wie sich die Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer entwickelt, spielt eine wichtige Rolle für Kapazitätsplanungen und für die Verteilung der Mittel auf die Bildungsbereiche. Insgesamt nehmen seit 2007/08 demografiebedingt weniger Menschen Bildungsangebote wahr als 1995/96. Die Zahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erreicht 2010/11 einen neuen Tiefstand (**Tab. B4-2A**). Allerdings hat sich die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den einzelnen Bildungsbereichen aufgrund der demografischen Entwicklung und Veränderungen im Bildungsverhalten unterschiedlich entwickelt. Während im Vergleichszeitraum die Zahlen im Primarbereich und Sekundarbereich I aufgrund des Geburtenrückgangs zurückgehen, verzeichnet der Tertiärbereich aufgrund der geburtenstarken Jahrgänge in den 1990er Jahren in Westdeutschland und des geänderten Bildungsverhaltens steigende Teilnehmerzahlen. Auch die Anzahl der unter 3-Jährigen in Kindertageseinrichtungen (**Tab. B4-3web**) hat in den letzten Jahren wegen der gestiegenen Nachfrage nach Betreuungsplätzen deutlich zugenommen (vgl. **C3**). Regelungen zum Schuleintritt, zur Wehrpflicht und das Bildungsverhalten haben einen zusätzlichen Einfluss auf die Art der Bildungsbeteiligung der Altersgruppen (vgl. **D1**). Die Ergebnisse der fortgeschriebenen Bildungsvorausberechnung zeigen den Einfluss der demografischen Entwicklung auf die Teilnehmerzahlen. Demnach wird die Gesamtzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer bis 2025 voraussichtlich um 12% abnehmen (**Tab. B4-4web**). Während die Nachfrage nach Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige sowie nach Studienplätzen steigt, wird die Zahl der Schülerinnen und Schüler demografiebedingt weiter zurückgehen.

… vor allem im Primar- und Sekundarbereich I

Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund

Trotz Zunahme weiterhin geringere Bildungsbeteiligung von Personen türkischer Herkunft

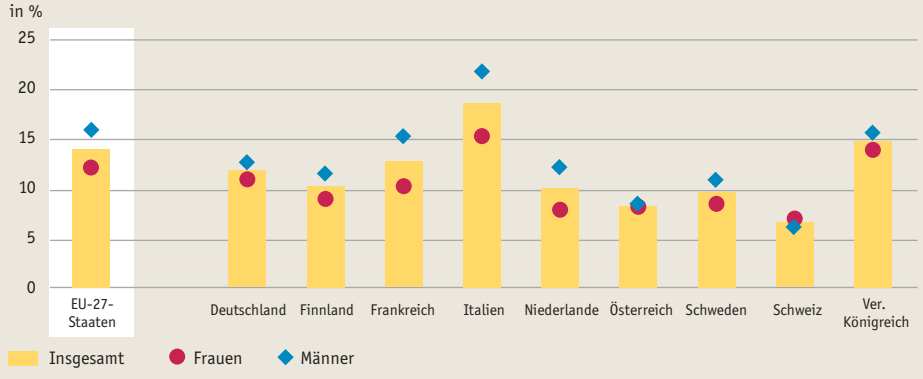
Eine hohe Bildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund ist eine wichtige Grundlage für deren Integration, da eine qualifizierte Ausbildung gesellschaftliche Teilhabe und beruflichen Erfolg maßgeblich beeinflusst (vgl. **I1**, **I2**). Die Bildungsbeteiligungsquoten von Personen mit und ohne Migrationshintergrund sind gegen und nach Ende der Schulpflicht sehr ähnlich (**Tab. B4-5web**). Seit 2005 hat die Bildungsbeteiligung der Personen mit Migrationshintergrund deutlich zugenommen. Insbesondere 25- bis unter 30-jährige Personen mit Migrationshintergrund aus den europäischen Staaten (ohne ehemalige Anwerbestaaten) weisen 2010 eine höhere Bildungsbeteiligung auf als Personen ohne Migrationshintergrund. Trotz einer deutlich steigenden Bildungsbeteiligung seit 2005 haben türkischstämmige Migranten sowie Personen aus den sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten auch 2010 in allen betrachteten Altersgruppen die geringsten Beteiligungsquoten.

Bildungsbeteiligung im internationalen Vergleich

Überdurchschnittliche Bildungsbeteiligung der jungen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich

Deutschland weist im internationalen Vergleich sowohl bei den 15- bis unter 20-Jährigen als auch bei den 20- bis unter 25-Jährigen hohe Bildungsbeteiligungsquoten auf (**Tab. B4-6web**). Die hohe Bildungsbeteiligung bei den 15- bis unter 20-Jährigen ist in Deutschland auch mit auf das duale Berufsbildungssystem zurückzuführen. Die Teilnahmequoten der 20- bis unter 25-Jährigen werden im Wesentlichen durch die relative Bedeutung der Hochschulausbildung bestimmt, die in Deutschland im Vergleich zu anderen Staaten vielfach später abgeschlossen wird. Während sich die Quoten für Männer und Frauen in Deutschland und z.B. den Niederlanden kaum unterscheiden, nehmen Frauen in den meisten Vergleichsstaaten deutlich häufiger Bildungsangebote wahr als Männer.

Abb. B4-2: Anteil der frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger in ausgewählten Staaten 2010 nach Geschlecht (in %)



Quelle: Eurostat-Homepage, Europäische Arbeitskräfteerhebung

→ ***Tab. B4-7web***

Frühzeitige Schulabgängerinnen und Schulabgänger: EU-Zielwert noch nicht erreicht

Hohe Bildungsbeteiligungsquoten gehen tendenziell mit einem niedrigen Anteil an frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgängern (M) einher. Diese Personen gelten als potenzielle Risikogruppe im Hinblick auf ihre Chancen am Arbeitsmarkt und ihre gesellschaftliche Teilhabe, weshalb die EU im Rahmen der Europa 2020-Strategie (M) unter anderem die Reduktion des Anteils der frühzeitigen Schulabgänger auf 10% als Ziel definiert hat. Der Anteil beläuft sich in Deutschland 2010 auf 12% (**Abb. B4-2**, **Tab. B4-7web**). Damit liegt der Anteil zwar unter dem EU-Mittelwert (14%), jedoch immer noch über der Zielmarke von 10%, die bis 2020 erreicht werden soll. Während Personen ohne Migrationshintergrund in Deutschland die europäische Zielmarke mit 10% bereits erfüllen, sind 30% der Personen mit Migrationshintergrund frühzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger.

(M) ethodische Erläuterungen

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

Frühzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger
In der Europäischen Union bezeichnet man als frühzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger alle Personen im Alter von 18 bis unter 25 Jahren, die nicht über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen und derzeit nicht an Aus- und Weiterbildungen teilnehmen (vgl. Glossar).

Der Zielwert wurde neben anderen bildungsrelevanten Kernzielen zur Erhöhung des Bildungsstandes im Rahmen der „Europa 2020-Strategie für Beschäftigung und intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“ definiert.

Europa 2020-Strategie für Beschäftigung und intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum
Die Europa 2020-Strategie ist eine Strategie der Europäischen Kommission, um den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen. Sie soll der EU und den Mitgliedsstaaten helfen, ein hohes Maß an Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhalt zu erreichen. Die Union definiert dafür Ziele in den fünf Bereichen Beschäftigung, Innovation, Bildung, soziale Integration und Klima/Energie, die bis 2020 verwirklicht werden sollen. Jeder Mitgliedsstaat hat für jeden dieser Bereiche seine eigenen nationalen Ziele festgelegt. Ferner wird diese Strategie durch konkrete Maßnahmen auf Ebene der EU und der Mitgliedstaaten untermauert.

Bildungsstand der Bevölkerung

Ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung ist ein entscheidender Wettbewerbsfaktor und eine wichtige Voraussetzung für die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft. Der Bildungsstand der Bevölkerung wird im Folgenden anhand von erreichten Bildungsabschlüssen betrachtet, die den Zugang zu weiterführenden Ausbildungsgängen ermöglichen und berufliche Entwicklungswege sowie Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe maßgeblich bestimmen.

14,5% der Bevölkerung von funktionalem Analphabetismus betroffen

Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass Bildungsabschlüsse nur bedingt Rückschlüsse auf Kompetenzen zulassen. Nach der Leo-Studie (M) sind 14,5% der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von funktionalem Analphabetismus betroffen (**Tab. B5-5web**). Rund 60% davon sind Männer (**Tab. B5-6web**). Personen, die unzureichende deutsche Lese- und Schriftsprachkenntnisse aufweisen, haben häufiger geringere allgemeinbildende und berufliche Abschlüsse erworben (**Tab. B5-7web**, **Tab. B5-8web**). So haben z. B. rund ein Fünftel der funktionalen Analphabeten keinen allgemeinbildenden Abschluss, 48% maximal einen Hauptschulabschluss. Die spezifischen Kompetenzen, die Personen im Bereich allgemeiner Grundqualifikationen aufweisen, bedeuten für den Einzelnen unterschiedliche Chancen der beruflichen und gesellschaftlichen Integration und der Sicherung einer eigenständigen ökonomischen Lebensführung (vgl. **I2**). Dennoch beeinflussen die erworbenen Bildungsabschlüsse den Eintritt ins Erwerbsleben und die Erwerbsmöglichkeiten maßgeblich.

Bildungsabschlüsse in ausgewählten Altersgruppen

Steigender Bildungsstand der Bevölkerung

Der Bildungsstand der Bevölkerung hat sich im letzten Jahrzehnt weiter erhöht (**Tab. B5-9web**, **Tab. B5-10web**). Insgesamt betrachtet ist die Steigerung des Bildungsstands der Bevölkerung überwiegend auf den Anstieg bei den Frauen zurückzuführen.

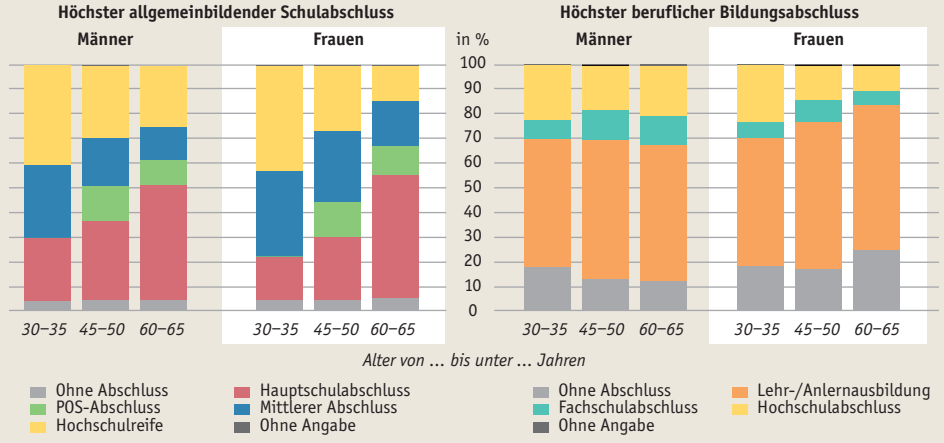
Ein Kohortenvergleich zwischen drei Altersgruppen bestätigt diese Entwicklung, wobei sich die bereits in den Bildungsberichten 2008 und 2010 dargestellten Trends weiter fortsetzen (**Abb. B5-1**, **Tab. B5-1A**). Der Anteil der Personen mit Hochschulreife ist bei den 30- bis unter 35-Jährigen mit 41% mehr als doppelt so hoch wie bei den 60- bis unter 65-Jährigen (20%). Die Erhöhung des Bildungsstands ist dabei insbesondere bei den Frauen zu beobachten. Im Ländervergleich verzeichnen die ostdeutschen Länder bei den Personen ohne allgemeinbildenden Abschluss die geringsten Anteile (**Tab. B5-3web**).

30- bis unter 35-jährige Frauen häufiger mit Hochschulabschluss als gleichaltrige Männer

Vergleicht man die beruflichen Abschlüsse der jüngeren und älteren Alterskohorten, so zeigt sich ein Anstieg des Anteils der Personen mit Hochschulabschluss um sieben Prozentpunkte (**Tab. B5-2A**). Erstmals haben in der Altersgruppe der 30- bis unter 35-Jährigen mehr Frauen als Männer einen Hochschulabschluss (23 bzw. 22%). Dies macht die starke Erhöhung des Bildungsstands bei Frauen deutlich: Der Anteil von Frauen mit Hochschulabschluss beträgt in der Altersgruppe der 60- bis unter 65-Jährigen mit 10% weniger als die Hälfte des entsprechenden Anteils bei den 30- bis unter 35-jährigen Frauen. 30- bis unter 35-jährige Männer weisen dagegen im Vergleich zu den 60- bis unter 65-Jährigen einen nur um zwei Prozentpunkte höheren Anteil auf. Auffällig ist, dass in der Gruppe der 30- bis unter 35-Jährigen der Anteil der Personen mit Hochschulreife (41%) fast doppelt so hoch ist wie der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss (22%). Ein großer Teil hat also trotz Studienberechtigung kein Hochschulstudium aufgenommen oder dieses nicht erfolgreich abgeschlossen.

Bei den 30- bis unter 35-jährigen Männern und Frauen ist der Anteil der Personen ohne beruflichen Abschluss annähernd gleich groß. Über die Alterskohorten hinweg

Abb. B5-1: Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2010 nach Altersgruppen und Geschlecht (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010

→ ***Tab. B5-1A, Tab. B5-2A***

ergibt sich allerdings bei Männern und Frauen ein gegenläufiges Muster: Während in der Altersgruppe der 30- bis unter 35-jährigen Frauen der Anteil ohne beruflichen Abschluss im Vergleich zu den 60- bis unter 65-Jährigen um rund sieben Prozentpunkte niedriger ausfällt, verzeichnet die Kohorte der 30- bis unter 35-jährigen Männer einen um rund sechs Prozentpunkte höheren Anteil. Seit dem Bildungsbericht 2010 hat sich der Anteil der 30- bis unter 35-jährigen Männer ohne beruflichen Abschluss weiter erhöht (vgl. B3 im Bildungsbericht 2010). Im Ländervergleich weisen die ostdeutschen Länder die geringsten Anteile von Personen ohne beruflichen Abschluss auf (**Tab. B5-4web**, vgl. **E**).

Anteil junger Männer ohne beruflichen Abschluss steigt weiter

Bildungsabschlüsse nach Migrationshintergrund

Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung ist seit 2005 leicht gestiegen (**Tab. B5-9web**, **Tab. B5-10web**). Auch 2010 haben diese Personen im Durchschnitt einen niedrigeren Bildungsstand als Personen ohne Migrationshintergrund (**Tab. B5-11web**, **Tab. B5-12web**). So haben bei den 30- bis unter 35-Jährigen lediglich 1,7% der Personen ohne Migrationshintergrund keinen allgemeinbildenden Schulabschluss, aber 10% der Personen mit Migrationshintergrund (**Tab. B5-13web**).

10% der 30- bis unter 35-jährigen Personen mit Migrationshintergrund ohne allgemeinbildenden Abschluss

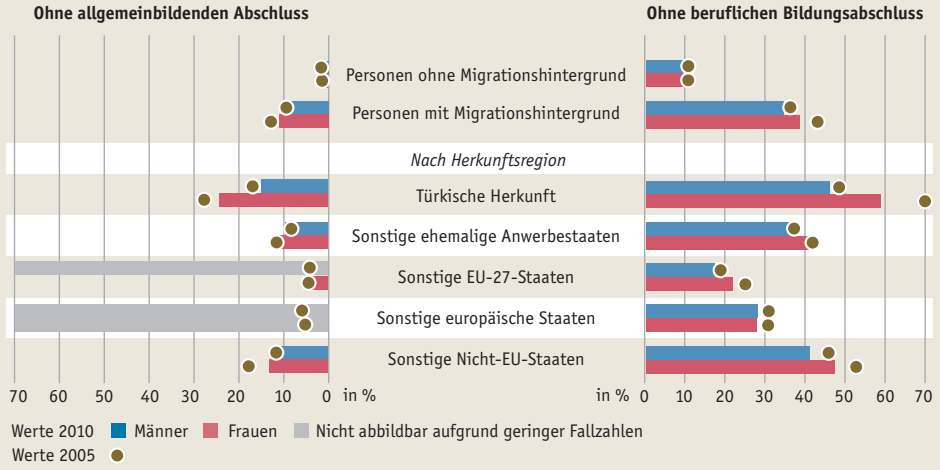
Dieser höhere Anteil ist zwar bei allen Herkunftsregionen festzustellen, jedoch sind 30- bis unter 35-Jährige türkischer Herkunft mit 19% am häufigsten betroffen. Seit 2005 ist zwar vor allem bei türkischstämmigen Frauen in dieser Altersgruppe der Anteil ohne allgemeinbildenden Abschluss zurückgegangen, allerdings besitzt knapp ein Viertel immer noch keinen allgemeinbildenden Abschluss (**Abb. B5-2**).

Personen ohne Migrationshintergrund erwerben auch häufiger berufliche Abschlüsse als Personen mit Migrationshintergrund (**Tab. B5-12web**). So ist bei 30- bis unter 35-Jährigen mit Migrationshintergrund der Anteil derer, die keinen beruflichen Abschluss haben, mit rund 37% gut 26 Prozentpunkte höher als bei Personen ohne Migrationshintergrund. Zwischen 2005 und 2010 zeigt sich jedoch auch hier bei den 30- bis unter 35-jährigen Personen mit Migrationshintergrund eine Verbesserung (**Tab. B5-10web**). Insbesondere türkischstämmige Frauen in dieser Altersgruppe haben 2010 häufiger einen beruflichen Abschluss erworben als 2005 (**Abb. B5-2**).

2010 mehr 30- bis unter 35-jährige türkische Frauen mit beruflichem Abschluss als 2005

Ob diese positiven Entwicklungen auf verbesserte Rahmenbedingungen des Bildungssystems zurückzuführen sind oder auf eine veränderte Zusammensetzung

Abb. B5-2: Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen ohne allgemeinbildenden bzw. beruflichen Bildungsabschluss 2005 und 2010 nach Geschlecht und Migrationshintergrund



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

→ ***Tab. B5-13web***

der Migrationspopulation (vgl. **A1**), ist zurzeit nicht zu beantworten. Es zeigt sich allerdings, dass zwischen 2000 und 2010 mehr Personen mit Hochschulabschluss zugewandert sind als zuvor. Während 24% der Personen, die zwischen 2000 und 2010 zugewandert sind, einen Hochschulabschluss aufweisen, hatten lediglich 12% der zwischen 1990 und 1999 zugewanderten Personen diesen Abschluss.

Bildungsabschlüsse im internationalen Vergleich

Im Rahmen der Europa 2020-Strategie wurden sowohl nationale als auch europäische Zielwerte zur Erhöhung der Anteile der 30- bis unter 35-Jährigen mit tertiärem (oder postsekundarem nicht-tertiärem) Abschluss Ⓜ formuliert. 34% der 30- bis unter 35-Jährigen hatten 2010 im EU-Durchschnitt einen Tertiärabschluss. Dabei wurde seit 2000 eine Steigerung um elf Prozentpunkte erreicht (**Tab. B5-14web**). Der Anteil für Deutschland liegt mit 30% unter diesem Wert und weist seit 2000 eine deutlich geringere Steigerung auf. Die Steigerung ist in Deutschland fast vollständig auf das Bildungsverhalten der Frauen zurückzuführen. Insgesamt betrachtet bedarf es besonderer Anstrengungen, wenn der europäische Zielwert für 2020, den Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen mit Tertiärabschluss auf 40% zu steigern, erreicht werden soll. Um der besonderen Bedeutung des Berufsbildungssystems in Deutschland zu entsprechen, berücksichtigt der nationale Zielwert zusätzlich postsekundare nicht-tertiäre Abschlüsse und sieht eine Erhöhung des Anteils auf 42% vor. 2010 wird bezogen auf diesen Zielwert bereits ein Anteil von 41% erreicht.

Steigerung der Anteile der Tertiärabschlüsse insbesondere bei Frauen

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Leo-Studie zur Literalität von Erwachsenen
Ziel der Studie ist es, die Alphabetisierungsquote der Wohnbevölkerung in Deutschland zu bestimmen. Zu diesem Zweck wurden standardisierte Tests der Lese- und Schreibfähigkeiten der Zielpersonen durchgeführt. Personen auf Alpha-Level 1 bis 3 gelten als funktionale Analphabeten. Zur Definition der einzelnen Alpha-Levels vgl. **Tab. B5-5web**.

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

Perspektiven

Die demografische und die wirtschaftliche Entwicklung, der Strukturwandel und der Wandel politischer Zielvorstellungen sowie das geänderte Bildungsverhalten beeinflussen, wie in diesem und in den früheren Bildungsberichten dargestellt, die Ausgestaltung des Bildungswesens. Diese Entwicklungen und Trends werden zu weiteren Veränderungen im Bildungswesen führen.

In den kommenden Jahren wird es eine der wichtigen Anforderungen an das Bildungswesen sein, die Versorgung sicherzustellen. Dazu gehört die Bereitstellung einer für alle erreichbaren, zugänglichen und bedarfsgerechten Bildungsinfrastruktur sowie die Versorgung des Bildungssystems mit ausreichend Personal und Finanzressourcen.

Die Anpassung der Bildungsinfrastruktur (**B1**) an die demografische Entwicklung und die gleichzeitige Anpassung der Bildungsprogramme an das veränderte Bildungsverhalten der Bevölkerung ist eine der zentralen Herausforderungen in den nächsten Jahren. Nach den fortgeschriebenen Bildungsvorausberechnungen werden bis 2025 über alle Bildungsbereiche hinweg 12% weniger Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erwartet. Während aufgrund der politischen Zielvorstellungen und des gestiegenen Bedarfs die Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und die Hochschulen ausgebaut werden sollen, wird im Schulbereich zu beobachten sein, ob die Spielräume genutzt werden, um Kapazitäten abzubauen oder über erweiterte Fördermaßnahmen, den Ausbau der Ganztagsschulen und andere Maßnahmen die Bildungsprozesse in den Einrichtungen zu verbessern und die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Es wird sorgfältig zu beachten sein, wie sich die weiteren demografischen Veränderungen auf die Anzahl der Bildungseinrichtungen, deren Größe und Programmstruktur auswirken wird, und ob in Kreisen mit stark schrumpfender Bevölkerung ein erreichbares Bildungsangebot aufrechterhalten werden kann. Davon wird der Bildungserfolg der jungen Menschen im ländlichen Raum und die Wahrung ihrer Bildungschancen abhängen.

Die Bildungsinfrastruktur hat sich im letzten Jahrzehnt deutlich verändert (**B1**). Während die Anzahl der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft zurückgegangen ist, hat sich die Anzahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft sowie deren Teilnehmerzahl deutlich erhöht. Aus Nutzerperspektive hat sich hierdurch das Bildungsangebot erweitert. Die künftige Entwicklung wird zeigen, ob und in welchen Regionen und Bildungsbereichen diese Diversifizierung der Bildungseinrichtungen stattfindet und wie sie sich auf die Chancengleichheit und den Bildungserfolg der Individuen unterschiedlicher gesellschaftlicher Herkunft auswirken wird (**B4**, **B5**).

Neben einer funktionierenden Infrastruktur ist eine ausreichende Versorgung des Bildungssystems mit Finanzressourcen erforderlich, da die individuelle, die gesellschaftliche und ebenso die wirtschaftliche Entwicklung in einem beträchtlichen Maße durch die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens beeinflusst werden. Die Regierungschefs von Bund und Ländern haben deshalb beschlossen, bis zum Jahr 2015 den Anteil der Ausgaben für Bildung und Forschung gesamtstaatlich auf 10% des BIP zu steigern und die aufgrund der demografischen Entwicklung möglichen Minderausgaben im Bildungssystem zu belassen.

Um die eingeleiteten Reformmaßnahmen zur Anpassung der Bildungsinfrastruktur an die oben genannten Herausforderungen (z. B. Ausbau der Ganztagsschulen, Betreuung der unter 3-Jährigen, Erweiterung der Hochschulkapazitäten) zu realisieren, ist die angekündigte Steigerung der Bildungsausgaben erforderlich. Investitions- und Konjunkturprogramme haben in Verbindung mit dem Rückgang des Bruttoinlandsprodukts im Jahr 2009 dazu beigetragen, dass sich der Anteil der Ausgaben für Bildung und Forschung am BIP auf 9,5% erhöht hat (**B3**). Es stellt für die kommenden Jahren eine große Herausforderung dar, die für den Bildungsbereich gesetzten monetären Ziele zu erreichen, da die im Grundgesetz verankerte Schuldenbremse zusammen mit den steigenden Ausgaben für Versorgung und den Schuldendienst den finanziellen Spielraum in den öffentlichen Haushalten stark einengen wird (vgl. **A**). Zu beachten ist, dass je niedriger in Zukunft aufgrund politischer Entscheidungen die Einnahmen aus Beiträgen der privaten Haushalte im Bereich der Kindertageseinrichtungen und die Einnahmen aus Studienbeiträgen für das Erststudium ausfallen werden, desto mehr öffentliche Mittel aufgebracht werden müssen (vgl. **C2**, **F2**).

Die Ausstattung der Bildungseinrichtungen mit qualifiziertem Bildungspersonal (**B2**) ist ein weiterer zentraler Schlüsselfaktor für die Ergebnisse von Bildungsprozessen. Wie auch in den Berichten zuvor dargestellt, besteht aufgrund der Altersstruktur

der Lehrkräfte im Bereich der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (vgl. **D4**) in den nächsten Jahren ein erheblicher Ersatzbedarf. Im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie im Hochschulbereich werden aufgrund des Ausbaus zumindest bis 2015 zusätzliche pädagogische Fachkräfte benötigt. Ob in dem erforderlichen Umfang qualifiziertes Personal gewonnen werden kann, hängt unter anderem von der Neugestaltung der Ausbildungssysteme und von der Attraktivität der pädagogischen Berufe ab. Es wird sich zeigen, ob angesichts des demografisch bedingten Rückgangs des Erwerbspersonenpotenzials, der Befristung von Beschäftigungsverhältnissen und der im Vergleich zur Wirtschaft unterproportionalen Einkommensentwicklung eine Tätigkeit im Bildungsbereich in Zukunft noch attraktiv sein wird. Besonderer Anstrengungen bedarf es auch, wenn aus pädagogischen Gründen der Anteil der männlichen Fachkräfte gesteigert und verstärkt Personen mit Migrationshintergrund für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen gewonnen werden sollen.

Die Bereitstellung einer funktionierenden Bildungsinfrastruktur sowie die Bereitstellung von Personal- und Finanzressourcen sind Grundvoraussetzungen, um die Bildungsbeteiligung und schließlich den Bildungsstand der Bevölkerung zu erhöhen. Da sich die Anforderungsprofile und die Tätigkeiten durch Strukturwandel, technologischen Fortschritt und die Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft verändern, ist es notwendig, die Qualifikation der Bevölkerung stetig anzupassen (vgl. **A2**). Der Stellenwert von Bildung wird durch die Europa 2020-Strategie der Europäischen Union unterstrichen. Eines der insgesamt fünf Kernziele ist die Erhöhung des Bildungsstands der Bevölkerung (**B5**). Demnach wird angestrebt, bis 2020 den Anteil der frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger auf 10% zu reduzieren und den Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen mit Tertiärabschluss auf 40% zu steigern. Beide Zielwerte werden gegenwärtig sowohl für Deutschland als auch im EU-Durchschnitt – trotz Verbesserungen – nicht erreicht. Die beobachteten Verbesserungen des Bildungsstands der Bevölkerung sind vor allem auf Frauen zurückzuführen: Junge Frauen erreichen häufiger Hochschulabschlüsse, während junge Männer gleichzeitig immer häufiger ohne beruflichen Abschluss bleiben. Der Beobachtung des Bildungserfolgs der Männer kommt daher in Zukunft eine besondere Bedeutung zu.

Zur Sicherung der gesellschaftlichen Humanressourcen kann auch eine Verbesserung des Bildungsstands der Personen mit Migrationshintergrund beitragen. Zwar haben Personen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren zunehmend häufiger einen höheren Bildungsabschluss erreicht, dennoch ist der Bildungsstand der aus der Türkei und den sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten stammenden Personen nach wie vor insgesamt deutlich niedriger als der von Personen ohne Migrationshintergrund. Wegen der demografischen Entwicklung wird die deutsche Gesellschaft voraussichtlich auch in Zukunft auf Zuwanderung angewiesen sein. In den letzten Jahren sind vermehrt Personen mit Hochschulabschluss zugewandert. Es wird sich zeigen, ob die erleichterte Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen aufgrund des Berufsqualifikationsgesetzes und der Abbau der Hindernisse für die Beschäftigung hochqualifizierter Ausländerinnen und Ausländer diese Entwicklung verstärken werden.

Voraussetzung für eine Verbesserung des Bildungsstands der Bevölkerung ist eine hohe Bildungsbeteiligung (**B4**) aller gesellschaftlichen Gruppen und eine erfolgreiche Teilnahme an Bildungsprogrammen (**B5**). Obwohl in der Altersgruppe der 30- bis unter 35-Jährigen etwa 41% eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, schließen nur 22% ein Hochschulstudium erfolgreich ab. Es bleibt abzuwarten, ob in Zukunft mehr junge Menschen motiviert werden können, ein Hochschulstudium aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen oder ob sie aufgrund der demografischen und wirtschaftlichen Entwicklung eine andere berufliche Ausbildung präferieren. Die nationalen und internationalen politischen Ziele können in Deutschland nur realisiert werden, wenn eine hohe Bildungsbeteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten bzw. von Personen mit Migrationshintergrund erreicht wird. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei der Förderung der Ganztagsbetreuung, der Bekämpfung von Risikolagen bei Kindern (vgl. **A3**) und der Schaffung effektiver Förderprogramme (z. B. sprachliche Früherziehung) zu.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

C

Der Prozess der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern beginnt in der Familie. Diese nimmt eine zentrale Stellung im kindlichen Lebenslauf ein. Während in den letzten Bildungsberichten die frühkindliche Bildung in Tageseinrichtungen und Tagespflege im Zentrum stand, werden hier erstmals auch Lern- und Entwicklungsprozesse in der Familie einbezogen (**C1**). Obwohl viele Aspekte der alltagsintegrierten familialen Bildung nicht ausreichend beleuchtet werden können, kann unter anderem dargestellt werden, wie viel Zeit Eltern für ihre Kinder in den ersten Lebensjahren aufbringen. Daneben wird das Ausmaß der Nutzung organisierter Förderangebote durch Eltern und Kinder berichtet. Im Vordergrund stehen zudem jene Bildungsaktivitäten in der Familie, die für die frühkindliche Lesesozialisation von Bedeutung sind.

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen und Tagespflege unterliegt seit einigen Jahren großen Veränderungen. Von bildungspolitisch herausgehobener Relevanz ist dabei der Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige. Dieser steht mehr denn je im Blickfeld der öffentlichen Aufmerksamkeit, soll doch bis August 2013 bundesweit ein bedarfsdeckendes Angebot zur Verfügung stehen. Nach den Anstrengungen der vergangenen Jahre steht das Inkrafttreten des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-Jährige damit unmittelbar bevor. Inwieweit die Ausbaubemühungen mit der ebenfalls wachsenden Nachfrage Schritt halten können, wie sich der Ausbau vollzieht und welche Auswirkungen dies auf den Fachkräftebedarf hat, sind zentrale Themen dieses Kapitels.

Als Aspekt des Inputs wird die Entwicklung der Angebote frühkindlicher Bildung im Kontext der Ausbaubemühungen beobachtet (**C2**). Dabei wird der voraussichtliche Platzbedarf in Relation zu der bisherigen Ausbaustrategie gestellt. Daneben wird erstmals die Erhebung von Elternbeiträgen für Plätze in Tageseinrichtungen als wichtiges Merkmal der Angebotsstruktur berichtet.

Bei den unter 3-Jährigen ist die Bildungsbeteiligung (**C3**) von Kindern mit Migrationshintergrund ein wichtiges Thema, da diese Kinder häufig frühzeitig durch eine alltagsintegrierte Sprachförderung beim Zweitspracherwerb unterstützt werden müssen. In diesem Zusammenhang ist es von erheblicher Bedeutung, inwieweit sich Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, so ungleich auf die Tageseinrichtungen verteilen, dass sich dies negativ auf die Gestaltung von Bildungsprozessen auswirken könnte. Dargestellt wird auch, in welchem Umfang Kinder mit Behinderungen an frühkindlicher Bildung teilnehmen und inwieweit sie dabei integrativ betreut werden.

In Anbetracht der vielfältigen Erwartungen an die frühkindliche Bildung und Förderung ist die Frage der Qualifikation des Personals in Tageseinrichtungen und Tagespflege eine wichtige Strukturdimension (**C4**). Dazu wird als ein Aspekt der in den Ländern unterschiedliche Personalschlüssel berichtet. Daneben muss, auch vor dem Hintergrund der neu hinzu gekommenen frühpädagogischen Hochschulstudiengänge, weiterhin das Qualifikationsprofil des Personals im Auge behalten werden, das sich mit deutlich gewachsenen Anforderungen konfrontiert sieht. Zu den Aufgaben, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben, zählen die Sprachförderung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie die Förderung von Kindern mit Behinderungen. Zugleich stellt sich verschärft die Frage, wie groß der zusätzliche Personalbedarf sein wird, der durch den Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige entstehen könnte.

Im Hinblick auf den Übergang in die Schule (**C5**) werden als ein Aspekt der Wirkung von frühkindlichen Bildungsprozessen erneut die sprachlichen Kompetenzen der Kinder vor der Einschulung und die Aktivitäten der Länder zur Sprachstandserhebung dargestellt. Als Beitrag zur Debatte um Inklusion wird zusätzlich über das Ausmaß der direkten Einschulung in die Förderschule informiert.

Bildung in der Familie

Die Familie spielt als primäre Sozialisationsinstanz und als Ort der Bildung eine zentrale Rolle für den Verlauf der Bildungsbiografie. Dies trifft in besonderer Weise auf die frühe Kindheit zu, gilt aber für das gesamte Kindes- und Jugendalter (vgl. **D5**). In der Familie werden nicht nur wesentliche basale Kompetenzen und Vorläuferfähigkeiten vermittelt, es finden – überwiegend alltagsintegriert und spielerisch – auch unterschiedliche Bildungsprozesse statt, die langfristig die Bildungsmotivation und -chancen der Kinder erheblich beeinflussen. Eltern geben ihren Kindern Orientierungshilfen, eröffnen wichtige Entfaltungsmöglichkeiten und treffen zudem stellvertretend bedeutsame Bildungsentscheidungen. Zugleich wird über die Familie der Zugang zu anderen frühkindlichen Bildungsangeboten in zentraler Weise gelenkt. Die Eltern beeinflussen damit Art und Intensität einer möglichen Nutzung in hohem Maße (vgl. **H1**), sodass von einem wechselseitigen Einfluss der Bildungswelt Familie und anderer Bildungsinstitutionen auszugehen ist.

Gelegenheitsstrukturen für familiale Bildungsprozesse

Eine Grundvoraussetzung für familiale Aktivitäten und damit Bildungsgelegenheiten in der Familie sind zeitliche Ressourcen auf Seiten der Eltern. Seit vielen Jahren verbringen Mütter und Väter unterschiedlich viel Zeit mit ihren Kindern. Der Vergleich der Zeitbudgetstudien Ⓜ 1991/92 und 2001/02 zeigt, dass trotz einer Steigerung der Erwerbsarbeit von Frauen in diesem Zeitraum die Kinderbetreuung weiterhin überwiegend in der Verantwortung der Mütter liegt. Dies wird für das erste Lebensjahr der Kinder aktuell auch durch die Elterngeldstatistik Ⓜ unterstrichen: In der Summe wird das Elterngeld vor allem von Müttern in Anspruch genommen. Bislang ist nur jeder fünfte Leistungsbezieher männlich (**Tab. C1-2web**).

Kinderbetreuung im ersten Lebensjahr weiterhin überwiegend in Verantwortung der Mütter

Mit Blick auf die Dauer der Inanspruchnahme zeigt sich die Geschlechterspezifik noch deutlicher. Summiert man die Anzahl der Monate, für die das Elterngeld beantragt wird, so entfallen 2011 93% der Monate auf die Mütter. Das liegt daran, dass knapp 91% der Mütter das Elterngeld im gesamten ersten Lebensjahr des Kindes oder länger beziehen, was nur für 7% der Väter zutrifft (**Tab. C1-2web**). Väter erhalten das Elterngeld ganz überwiegend nur für zwei Monate in Ergänzung zu den Leistungsbezügen der Mütter. Im ersten Lebensjahr wenden daher Mütter erheblich mehr Zeit für ihre Kinder auf.

Die Bedeutung der Familie für die Kinder in den ersten Lebensjahren ist nach wie vor unübersehbar hoch: 83% der unter 1-jährigen sowie 62% der 1-jährigen Kinder werden 2009 nach Angaben ihrer Eltern 10 Stunden und mehr am Tag von ihrer Mutter betreut (**Tab. C1-3web**). Im Alter von 2 Jahren sinkt dieser Anteil auf 48%, bei 3-Jährigen auf 20%. Diese Entwicklung weist zugleich auf die wachsende Bedeutung außerfamilialer Betreuungsorte im Laufe der ersten Lebensjahre hin (**C3**). Allerdings werden im ersten Lebensjahr 92%, im zweiten 66% und im dritten 46% der Kinder vor allem im häuslichen Umfeld betreut. Ab dem Alter von 3 Jahren nutzen dann nahezu alle Kinder Angebote frühkindlicher Bildung außerhalb der Familie. Damit sinkt der Zeitanteil, den Eltern mit ihren Kindern verbringen.

Rund 62% der Eltern nutzen für ihre unter 2-jährigen Kinder organisierte Förderangebote ...

Eltern sind nicht nur selbst wichtige entwicklungsfördernde Impulsgeber für ihre Kinder, sondern sie fungieren auch als entscheidende Wegbereiter für außerhäusliche Bildungsangebote. Rund 62% der Eltern von unter 2-Jährigen nutzen organisierte Förderangebote Ⓜ wie Babyschwimmen oder gezielte Eltern-Kind-Angebote, um die Entwicklung ihrer Kinder möglichst früh zu fördern (**Tab. C1-1A**). Mit 43%

werden diese Angebote deutlich seltener von Eltern mit Migrationshintergrund[M] genutzt. Dies könnte auf Hürden sowohl bei den Angeboten als auch bei den Familien hinweisen.

... darunter aber seltener Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund

Bildungsaktivitäten in der Familie

Insgesamt starke Bildungsorientierung in den Familien ...

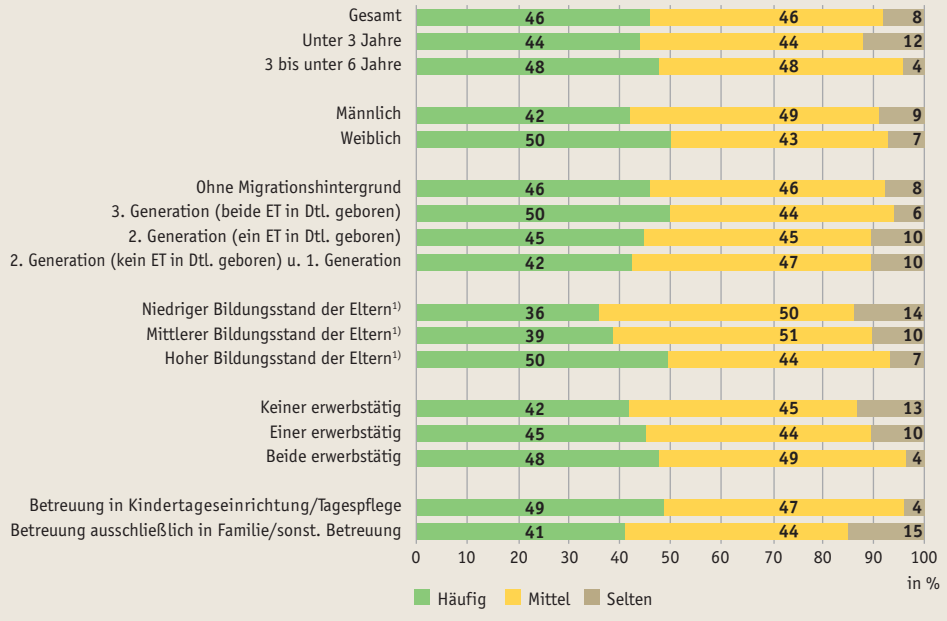
Wie die gemeinsame Zeit in der Familie gestaltet wird und welche familialen Praktiken dabei in der Familie zum Tragen kommen, kann als Ausdruck der elterlichen Bildungsorientierung gesehen werden. Besonders relevant sind hier etwa Bildungsaktivitäten wie Geschichten vorlesen, Bücher ansehen, singen und musizieren (vgl. **H1.1**). Insgesamt ist in dieser Hinsicht in den Familien eine starke Bildungsorientierung zu beobachten. 46% der Eltern üben nach eigenen Angaben häufig bildungsnahe Aktivitäten[M] mit ihren Kindern aus. Nur 8% der Eltern geben an, dies selten zu tun (**Abb. C1-1**); dabei sind kaum Unterschiede nach dem Alter der Kinder zu beobachten. Während 50% der Eltern von Mädchen mit diesen sehr häufig bildungsförderliche Aktivitäten ausüben, tun dies etwa 42% der Eltern von Jungen. Dies könnte ein Hinweis auf eine frühe geschlechtsspezifische Akzentsetzung der Eltern im Umgang mit ihren Kindern sein.

... vor allem in Familien mit hohem Bildungsstand ...

... sowie bei erwerbstätigen Eltern

Die Bildungsorientierung in der Familie steigt mit dem Bildungsgrad der Eltern. Auffällig ist, dass sich die elterliche Erwerbssituation dabei nicht negativ auf das Ausmaß bildungsförderlicher Aktivitäten in der Familie auswirkt. Vor allem erwerbstätige Eltern nehmen sich nach eigenen Angaben mehr Zeit für die Förderung ihrer Kinder. Der Anteil der Eltern, die mit ihren Kindern selten bildungsrelevante Tätigkeiten durchführen, ist in Familien mit Migrationshintergrund der 1. und 2. Generation etwas höher. In der 3. Generation hingegen lassen sich in den familialen Praktiken keine Unterschiede mehr zu Familien ohne Migrationshintergrund feststellen.

Abb. C1-1: Häufigkeit von Bildungsaktivitäten in der Familie von unter 6-jährigen Kindern 2009 nach persönlichen Merkmalen (in %)



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

Quelle: DJI, AID:A[M] 2009

→ *Tab. C1-4web*

Überwiegend Kinder aus bildungsorientierten Familien in Angeboten frühkindlicher Bildung für unter 3-Jährige

Eltern unter 3-jähriger Kinder, die Angebote frühkindlicher Bildung frühzeitig nutzen, üben auch innerfamilial häufiger bildungsnahe Tätigkeiten mit ihren Kindern aus (**Abb. C1-1**). Dies deutet darauf hin, dass derzeit vor dem Hintergrund des knappen Angebots eher bildungsorientierte Familien die Betreuungsangebote für unter 3-Jährige in Anspruch nehmen.

Lesesozialisation in der Familie

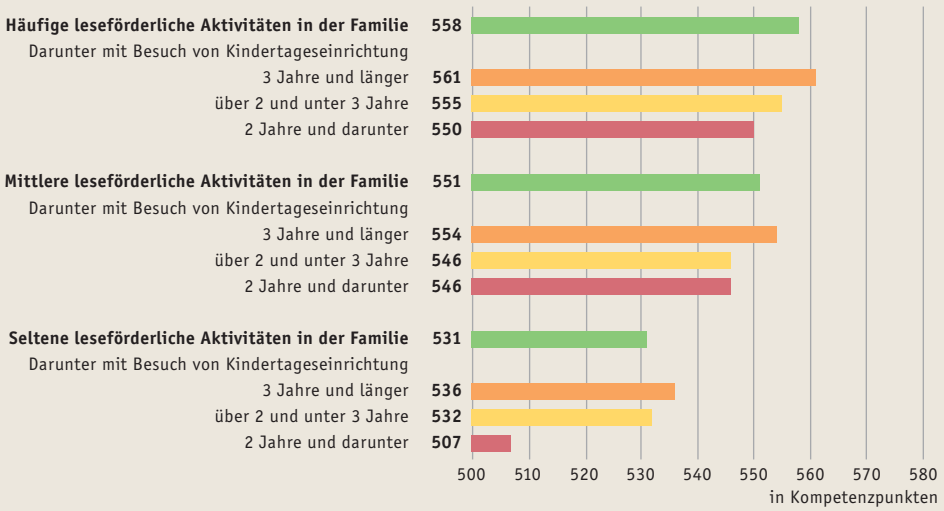
Einen besonderen Stellenwert für den späteren Schulerfolg hat die Herausbildung sprachlicher Fähigkeiten und Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb (early literacy), zu denen etwa die phonologische Bewusstheit gehört. Durch Aktivitäten wie Vorlesen, Wortspiele spielen und Geschichten erzählen kann die Familie bereits in den ersten Lebensjahren die Entwicklung der Lesekompetenz unterstützen (vgl. **H1.1**). Gleichzeitig wird auch die spätere Lesemotivation des Kindes wesentlich geprägt, wie sich auch in den PISA- und IGLU-Studien wiederholt gezeigt hat. 57% der Eltern führen nach eigenen Angaben häufig leseförderliche Aktivitäten Ⓜ mit ihren Kindern durch (**Tab. C1-5web**). Dabei werden 62% der Mädchen und 51% der Jungen von ihren Eltern gefördert, was auch beim Lesen auf geschlechtsspezifische Unterschiede im Erziehungsverhalten hinweist. Dies erscheint vor allem im Hinblick auf die bei Jungen und Mädchen unterschiedliche Lesekompetenz am Ende der Grundschulzeit interessant.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der elterlichen Leseförderung

Die Leseorientierung in der Familie wird durch den Bildungsstand der Eltern geprägt. Sie steht ebenfalls in einem Zusammenhang mit der Anzahl der Bücher im Elternhaus, die als Ausdruck der kulturellen Orientierung in der Familie gesehen werden kann (**Tab. C1-5web**). Leseförderung in der Familie erfahren Kinder mit Migrationshintergrund etwas seltener: Wenn diese Kinder in deutscher Sprache gefördert werden, geschieht dies nur in 8% der Fälle selten, im Falle nicht-deutscher Sprachförderung beträgt der Anteil selten fördernder Eltern dagegen 20%. Somit kommen diejenigen Kinder, die im Elternhaus ohnehin weniger gefördert werden, dort zudem seltener mit der deutschen Sprache in Kontakt und erhalten weniger Unterstützung

Kinder mit Migrationshintergrund mit geringerer Leseförderung im Elternhaus – und dies seltener in deutscher Sprache

Abb. C1-2: Kompetenzen der Viertklässlerinnen und Viertklässler im Lesen 2006 nach familialen leseförderlichen Aktivitäten* vor der Grundschulzeit und nach Dauer des Besuchs von Kindertageseinrichtungen (in Kompetenzpunkten)



* *Die Eltern von Viertklässlerinnen und Viertklässlern wurden gefragt, wie häufig sie mit ihrem Kind vor der Einschulung verschiedene leseförderliche Aktivitäten ausgeübt haben.*

Quelle: IEA, IGLU/PIRLS 2006, eigene Berechnungen → ***Tab. C1-6web***

im Zweitspracherwerb. Dadurch sind sie im Hinblick auf ihre zukünftigen Bildungschancen doppelt benachteiligt. Zudem zeigt sich, dass Kinder, die mehr als drei Jahre eine Tageseinrichtung besucht haben, auch innerfamilial häufiger gefördert wurden. Auch dies weist auf eine Verbindung zwischen der Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote und elterlicher Bildungsorientierung hin.

Innerfamiliale Leseförderung und gleichzeitiger Besuch einer Kindertageseinrichtung beeinflussen die späteren Lesekompetenzen positiv

Betrachtet man die Lesekompetenzen im vierten Grundschuljahr in Verbindung mit der frühkindlichen Lesesozialisation in der Familie, so deutet sich an, dass Kinder, die innerfamilial häufig gefördert werden, in diesem Alter eine signifikant höhere Lesekompetenz aufweisen als selten geförderte Kinder (**Abb. C1-2**). Möglicherweise setzt sich diese familiale Förderung auch im Grundschulalter fort und verstärkt diesen Effekt. Dennoch sind die großen Kompetenzunterschiede zwischen Kindern, die von ihrer Familie häufig gefördert wurden und mindestens drei Jahre eine Tageseinrichtung besucht haben, und selten geförderten Kindern mit höchstens zweijähriger Teilnahme an frühkindlichen Betreuungsangeboten auffällig. Letztere besitzen am Ende der Grundschulzeit eine durchschnittlich um 54 Punkte geringere Lesekompetenz, was in etwa dem Lernrückstand eines Schuljahres entspricht. Vor allem bei den innerfamilial selten geförderten Kindern weisen jene mit langjähriger Nutzung der Kindertagesbetreuung signifikant höhere Lesekompetenzen auf, was auf mögliche Wirkungen einer ergänzenden institutionellen frühkindlichen Bildung hinweist.

Deutsche Familien bei der vorschulischen Leseförderung im unteren Mittelfeld

Im internationalen Vergleich innerfamilialer leseförderlicher Aktivitäten liegt Deutschland mit 57% im unteren Mittelfeld und hinter Ländern wie Schottland und England, wo über 83% der Eltern häufig leseorientierte Aktivitäten mit ihren Kindern vor der Einschulung durchführen (**Abb. C1-3A**, **Tab. C1-7web**). Inwieweit diese frühe Leseorientierung mit dem frühen Einschulungszeitpunkt zusammenhängt, der in diesen Ländern bei 5 Jahren liegt (**C5**), muss offen bleiben. In Norwegen und Schweden, wo der Anteil häufig fördernder Eltern weniger als 50% beträgt, werden die Kinder dagegen erst mit 6 bzw. 7 Jahren eingeschult.

Methodische Erläuterungen

Zeitbudgetstudien In Deutschland hat das Statistische Bundesamt 1991/92 und 2001/02 Zeitbudgetstudien durchgeführt, die untersuchten, wie Personen Zeit verwenden. Erfasst wurden der 24-stündige Tagesablauf der Personen und somit sämtliche berufliche und private Aktivitäten.

Elterngeldstatistik Seit dem 1. 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 in dem betreffenden Jahr beendeten Bezüge ausgewiesen.

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 Kleinkinder und einen Erfahrungsaustausch der Eltern ab.

Migrationshintergrund Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst hier Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. Daneben wird ein umfassenderes Konzept verwendet, das Kinder mit zugewanderten Großeltern (3. Generation), zugewanderten (einzelnen) Elternteilen (2. Generation) und selbst zugewanderte Kinder (1. Generation) berücksichtigt.

Bildungsnahe Aktivitäten Folgende Einzelaktivitäten, die laut Angaben der Eltern mit dem Kind durchgeführt werden, wurden zu einem Index bildungsnaher Tätigkeiten zusammengefasst: (1) Malen/Basteln, (2) Geschichten vorlesen/erzählen, (3) Bilderbücher anschauen, (4) zusammen musizieren, (5) zusammen Lieder singen, (6) kulturelle Aktivitäten (Theater-/Museumsbesuche) (vgl. Erläuterung zu **Tab. C1-4web**).

AID:A Der Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten" (AID:A) des Deutschen Jugendinstituts untersucht das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie die Lebenslagen von Erwachsenen und Familien in Deutschland. Dabei wurden 2009 in einer telefonischen Befragung Informationen von 25.000 Personen im Alter zwischen 0 und 55 Jahren erhoben. Um die jüngeren Altersgruppen gut abzubilden, wurde die Stichprobe disproportional nach Alter gezogen. Alle Analysen im Bildungsbericht wurden mit designgewichteten Daten gerechnet.

Leseförderliche Aktivitäten Die Eltern von Viertklässlerinnen und Viertklässlern wurden gefragt, wie häufig sie mit ihrem Kind vor der Einschulung verschiedene Aktivitäten ausgeübt haben. Folgende Einzelaktivitäten wurden zu einem Index leseförderlicher Tätigkeiten zusammengefasst: (1) Bücher vorlesen, (2) Geschichten erzählen, (3) Lieder singen, (4) mit ABC-Spielzeug spielen, (5) Wortspiele spielen, (6) laut Schilder und Beschriftungen vorlesen (vgl. Erläuterung zu **Tab. C1-5web**).

Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung soll durch frühzeitige Förderung insbesondere in den ersten Lebensjahren verbesserte Startchancen für Kinder schaffen und zugleich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen. Aus diesem Anspruch ergeben sich unterschiedliche Anforderungen für die Kindertagesbetreuung. Vor diesem Hintergrund wird über die Formen der Betreuung in Tageseinrichtungen und Tagespflege berichtet, die durch den anhaltenden Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige (U3) vielfältiger werden. Das Augenmerk liegt vor allem auf der Dynamik des U3-Ausbaus, der Entwicklung der Einrichtungs- und Gruppenformen sowie der Tagespflege. Darüber hinaus wird erstmals über die Beteiligung der Eltern an der Finanzierung von Tageseinrichtungen durch Gebühren berichtet.

Anzahl und Art der Angebote

Anzahl der Kindertageseinrichtungen auf neuem Höchststand

Die Anzahl der Tageseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter hat sich seit 2006 um knapp 6% auf zuletzt insgesamt rund 47.900 im Jahr 2011 erhöht und damit einen neuen Höchststand erreicht (**Tab. C2-1A**). Bei den Tageseinrichtungen gibt es – in vielfältigen Gestaltungsvarianten – drei grundlegende Einrichtungsarten: Als Erstes sind Kindergärten zu nennen, in denen 3-Jährige – und zunehmend auch 2-Jährige – bis zum Schuleintritt betreut werden. Zum Zweiten gibt es Einrichtungen für alle Altersgruppen; und schließlich lassen sich noch Kinderkrippen ausweisen, in denen nur unter 3-Jährige aufgenommen werden. Die Anzahl der Einrichtungen, in denen alle Altersgruppen unter einem Dach betreut werden, nimmt am deutlichsten zu. Sie haben den Vorteil, dass sie wesentlich flexibler auf aktuelle Bedarfe reagieren können und ein Einrichtungswechsel der Kinder mit dem vollendeten dritten Lebensjahr vermieden wird.

Anteil der konfessionellen Träger bei unter 3-Jährigen steigt …

… während er im Kindergartenalter sinkt

Bei den Angeboten für unter 3-Jährige in Tageseinrichtungen gab es in den letzten Jahren bundesweit einen erheblichen Zuwachs: Im Jahr 2011 werden mit insgesamt etwa 437.400 Kindern inzwischen rund 72% unter 3-Jährige mehr betreut als 2006 (**Tab. C2-5web**). Dabei hat sich auch die Trägerlandschaft deutlich verändert. Auffällig sind hier die Steigerungen bei den konfessionellen Trägern: Seit 2006 haben Angebote dieser Träger um 116% zugenommen. Der Anteil unter 3-Jähriger in Einrichtungen konfessioneller Träger hat sich seit 2006 von 21 auf zuletzt 26% erhöht. Dennoch haben die konfessionellen Träger im U3-Bereich keine vergleichbar starke Stellung wie mit ihrem Anteil von 42% bei den 3- bis unter 6-Jährigen. Aufgrund der demografischen Entwicklungen geht die Anzahl der Kinder im Kindergartenalter und somit auch die Anzahl entsprechender Angebote grundsätzlich zurück. Dies trifft jedoch nicht alle Träger gleichermaßen. Vielmehr zeigt sich eine Verschiebung: Rückgänge finden bei öffentlichen und konfessionellen Trägern zugunsten der anderen Träger statt.

Bei der Tagespflege Zunahme des Anteils von Tagespflegepersonen mit vier und mehr Kindern

Durch den Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige hat die Tagespflege an Bedeutung gewonnen. Insgesamt ist die Anzahl der Tagespflegepersonen deutschlandweit auf 42.700 gestiegen (**Tab. C2-2A**). In Westdeutschland nimmt zwar über die Hälfte der Tagespflegepersonen bis zu zwei Kinder auf, was auf hauptsächlich familiennah ausgerichtete Betreuungssettings hinweist. Der Anteil der Personen, die mehr als vier Kinder aufnehmen, ist jedoch seit 2006 deutlich von 11 auf 28% angestiegen (**Tab. C2-6web**). In Ostdeutschland herrscht die Betreuung von vier Kindern und mehr mit knapp 62% sogar deutlich vor. Zudem ist zwischen 2006 und 2011 die Anzahl der

Tagespflegepersonen, die ihre Tätigkeit in angemieteten Räumen ausüben, bundesweit um etwa 3.700 auf 5.100 Personen und somit anteilig von 5 auf 12% angestiegen (**Tab. C2-7web**). Durch die Aufnahme mehrerer Kinder sowie die Ausübung der Tätigkeit in angemieteten Räumen kann eine ähnliche Betreuungssituation entstehen wie in kleinen Gruppen in Tageseinrichtungen.

Bisheriger und weiterer Ausbau für unter 3-Jährige

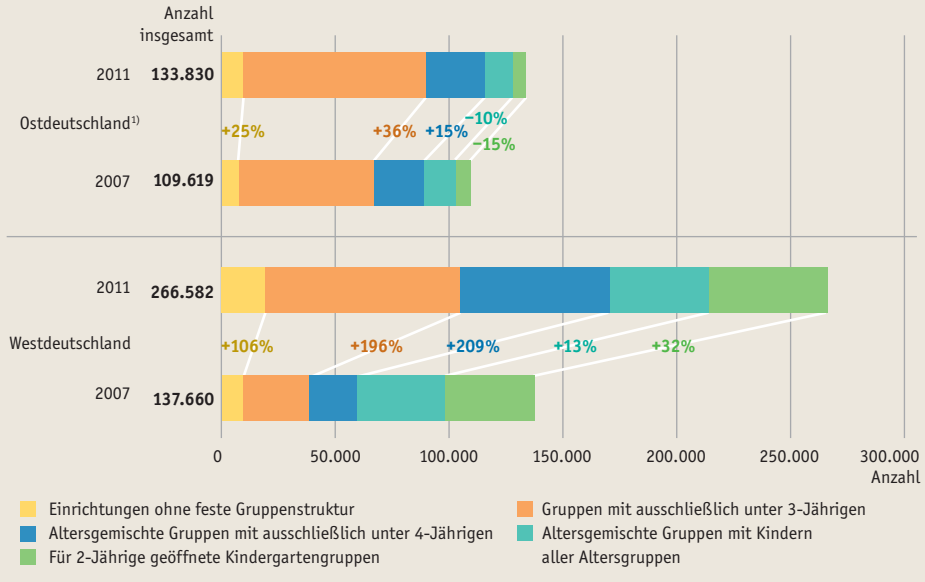
Ab August 2013 besteht ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-Jährige. Deshalb müssen vor allem in Westdeutschland die Angebote für unter 3-Jährige erheblich ausgebaut werden. Zwischen 2006 und 2011 wurden bundesweit 230.200 Plätze in Tageseinrichtungen und Tagespflege neu geschaffen, sodass im März 2011 insgesamt 517.100 Plätze von unter 3-Jährigen genutzt werden (**Tab. C2-3A**).

Beim bisherigen Ausbau sind Entwicklungslinien bezogen auf die Form der Gruppen für unter 3-Jährige zu beobachten. Wenn man von definitorischen und landesspezifischen Besonderheiten absieht, können zwei zentrale Formen identifiziert werden: Gruppen mit einer geringen Altersspanne, z. B. 1- und 2-Jährige in Gruppen nur für unter 3-Jährige, und Gruppen mit einer weiten Spanne, z. B. ab 1 Jahr bis zum Schuleintritt. Bei einer kleinen Altersspanne ist die Gruppe tendenziell homogener und die Kinder sind auf einem ähnlichen Entwicklungsstand, was eine altersgruppenspezifische Förderung erleichtert. Diese Form hat bei den unter 3-Jährigen in Westdeutschland am deutlichsten zugenommen (**Abb. C2-1**). In Gruppen mit einer breiteren Altersspanne ist mit einem größeren Abstand der Entwicklungsstufen zu rechnen, wodurch jüngere von älteren Kindern lernen können. Die Anzahl unter 3-Jähriger in diesen Gruppen ist verhältnismäßig gering angestiegen.

Unter 3-Jährige insbesondere in Gruppen mit geringer Altersspanne

Bis Anfang 2010 ging man auf der Grundlage der DJI-Betreuungsstudie aus dem Jahr 2005 davon aus, dass der Betreuungswunsch der Eltern für unter 3-Jäh-

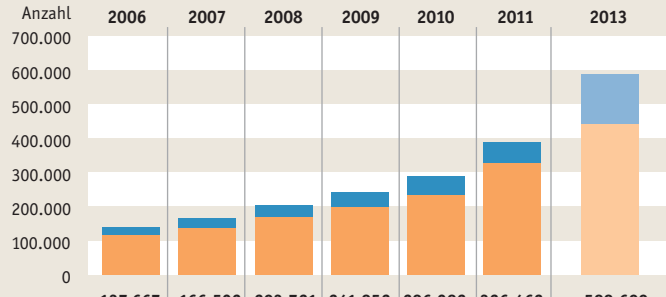
Abb. C2-1: Unter 3-Jährige in Kindertageseinrichtungen 2007 und 2011 nach Ländergruppen und Gruppenformen



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

→ *Tab. C2-4A, Tab. C2-8web*

Abb. C2-2: Unter 3-Jährige in Kindertagesbetreuung 2006 bis 2011 sowie erwarteter Platzbedarf bis 2013 in Westdeutschland



	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2013		
Bildungsbeteiligung insgesamt	**137.667**	**166.592**	**203.721**	**241.852**	**286.982**	**326.462**	**588.600**	Anzahl	
	8,0	**9,9**	**12,2**	**14,6**	**17,4**	**20,0**	**37,0**	*Quote in %*	
Tagespflege	20.969	28.932	36.090	43.654	52.998	59.880	147.700	Anzahl	
	15,2	*17,4*	*17,7*	*18,0*	*18,5*	*18,3*	*25,1*	*Anteil in %*	
Tageseinrichtungen	116.698	137.660	167.631	198.198	233.984	266.582	440.900	Anzahl	
	84,8	*82,6*	*82,3*	*82,0*	*81,5*	*81,7*	*74,9*	*Anteil in %*	

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik, 12. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung Variante 1 W1, eigene Berechnungen → ***Tab. C2-3A***

rige in Westdeutschland bei 32%, in Ostdeutschland bei 50%, also bei 35% liegt. Der DJI-Survey AID:A[M] aus dem Jahr 2009 ermittelte im Vergleich dazu einen höheren Platzbedarf von durchschnittlich 37% im Westen und 51% im Osten (also 39%). Während in Ostdeutschland voraussichtlich kein zusätzlicher Bedarf entsteht, müssten in Westdeutschland seit dem letzten Erhebungszeitpunkt 2011 bis 2013 noch rund 262.100 Plätze für unter 3-Jährige geschaffen werden, um 37% zu erreichen (**Abb. C2-2**).

In der Folgekostenabschätzung des KiföG wird davon ausgegangen, dass die U3-Angebote ab 2009 zu 30% in Form von Tagespflege ausgebaut werden. Da 2009 der Anteil der Tagespflege in Westdeutschland bei 18% lag, müsste er sich im Jahr 2013 bei Erreichung der 30%-Vorgabe auf ca. 25% belaufen. Unter dieser Voraussetzung fehlen im Westen noch rund 174.300 Plätze in Tageseinrichtungen sowie 87.800 in Tagespflege. Sollte dabei letztere nicht die angestrebten 25%, sondern die in 2011 erreichten Anteile der Länder ausmachen, müssten dementsprechend in Tageseinrichtungen etwa 35.000 Plätze zusätzlich geschaffen werden. Da innerhalb der letzten fünf Jahre knapp 149.900 Plätze in Tageseinrichtungen und 38.900 in Tagespflege geschaffen worden sind, wird deutlich, vor welcher Herausforderung Länder und Kommunen noch stehen. Um den Rechtsanspruch ab August 2013 erfüllen zu können, muss die Ausbaudynamik massiv beschleunigt werden. Da der Ausbaustand regional sehr unterschiedlich ist (**C3**), bestehen entsprechend in den einzelnen Jugendamtsbezirken unterschiedliche Handlungsbedarfe.

Bisherige Ausbaudynamik des U3-Angebots reicht nicht aus und muss massiv beschleunigt werden

Elternbeiträge für Kindertageseinrichtungen

Anders als bei der schulgeldfreien Schule können Eltern nach § 90 SGB VIII grundsätzlich an den Kosten der Tageseinrichtungen beteiligt werden. Auch die Tagespflege ist für Eltern zumeist nicht kostenfrei, die Gebühren können jedoch aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit nicht ausgewiesen werden. Insgesamt beteiligen sich Eltern mit geschätzt 2,7 Milliarden Euro pro Jahr an der Finanzierung von Kindertageseinrichtungen[M]. Damit bilden sie neben den Ländern, Kommunen und Einrichtungsträgern eine weitere wichtige Säule der Finanzierung. Bei den Tageseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft übernehmen die Eltern im Jahr 2010 zwischen 8 und 29% der anfallenden Kosten (**Tab. C2-9web**).

Eltern tragen bis zu 29% der Kosten für Kindertageseinrichtungen

Die Höhe der Gebühren, die Eltern für die Betreuung ihrer Kinder in Tageseinrichtungen zahlen müssen, ist äußerst unterschiedlich. Zum einen können die Elternbeiträge nach Betreuungszeit und Alter des Kindes, aber auch nach dem jeweiligen Träger der Einrichtung variieren. Zum anderen werden die Beiträge in den meisten Ländern nach dem Familieneinkommen und der Anzahl der Geschwister bzw. Familienangehörigen sozial gestaffelt[M], wodurch die Chancengleichheit beim Zugang zu frühkindlicher Bildung gefördert werden kann. Der DJI-Survey AID:A zeigt, dass diese soziale Staffelung der Beiträge tendenziell zu reduzierten Ausgaben für unterschiedliche Personengruppen beiträgt (**Tab. C2-10web**). Unabhängig von sozialen Kriterien gewähren inzwischen sechs Länder teilweise Beitragsfreiheit (**Tab. C2-11web**). Während Berlin und Rheinland-Pfalz mehrere Jahre beitragsfrei stellen, gilt die Beitragsfreiheit in vier Ländern lediglich für das letzte Kindergartenjahr. Obgleich diese Regelung eine finanzielle Entlastung der Eltern darstellt, schafft sie jedoch keine zusätzlichen Anreize für die Inanspruchnahme frühkindlicher Bildung, da im letzten Jahr vor der Einschulung ohnehin fast alle Kinder eine Tageseinrichtung besuchen (**C3**). Lediglich bei unter 3-Jährigen wären hier Effekte zu erwarten.

Kaum Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung der 5-Jährigen durch beitragsfreies letztes Kindergartenjahr zu erwarten

Methodische Erläuterungen

AID:A Vgl. Erläuterung zu **C1**

Finanzierung von Kindertageseinrichtungen
In der Kinder- und Jugendhilfestatistik zu den Ausgaben und Einnahmen werden in der Regel nur die Einnahmen ausgewiesen, die von Einrichtungen der öffentlichen Träger eingezogen werden. Die Gebühren für den Besuch einer Einrichtung in freier Trägerschaft werden in der Regel direkt an die Einrichtung bzw. den Träger gezahlt und erscheinen somit nicht im öffentlichen Haushalt. Um sich mit einer Schätzung der Höhe der Gesamteinnahmen zu nähern, werden die durchschnittlichen Gebühren für eine täglich achtstündige Betreuung bei öffentlichen Trägern berechnet und mit der Anzahl der achtstündigen Betreuungen bei freien Trägern multipliziert.

Staffelung der Elternbeiträge
Nach § 90 SGB VIII muss unabhängig von landesspezifischen Regelungen bei einer außergewöhnlichen Belastung der Familie das Einkommen der Eltern bei der Berechnung von Elternbeiträgen berücksichtigt werden.

Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege

Die zunehmende Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen ist weiterhin das zentrale Thema der frühkindlichen Bildung. Der Indikator stellt die altersspezifische Inanspruchnahme der Betreuungsangebote dar und untersucht vertiefend die regionalen sowie internationalen Unterschiede der Bildungsbeteiligung unter 3-Jähriger. Zusätzlich wird die Bildungsbeteiligung von 3- bis unter 6-Jährigen sowie von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit Behinderungen berichtet.

Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen

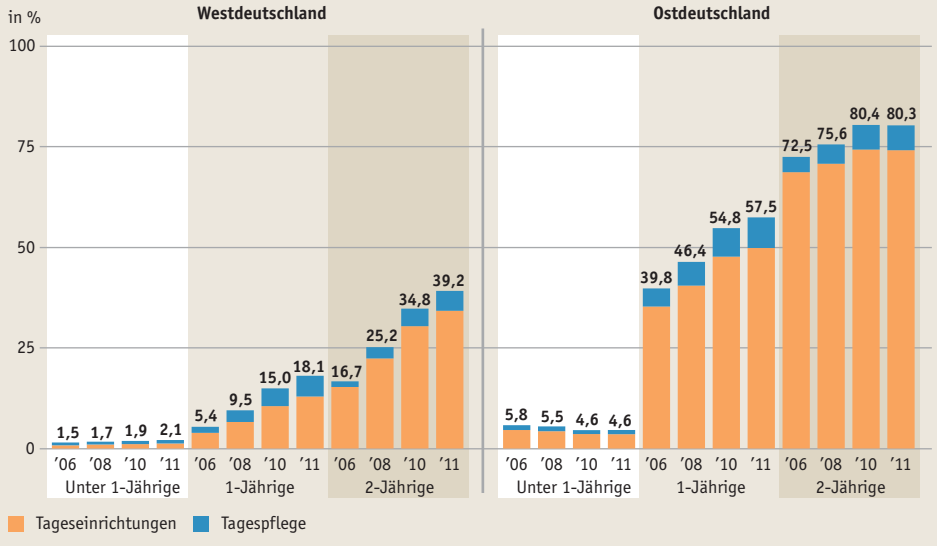
20% der unter 3-Jährigen in Westdeutschland nutzen Angebote frühkindlicher Bildung ...

Die Quoten der Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von unter 3 Jahren weisen zwischen West- und Ostdeutschland weiterhin deutliche Unterschiede auf. Im Westen ist die Beteiligungsquote zwischen 2006 und 2011 von 8 auf 20% gestiegen (**Tab. C3-1A**). Insgesamt nutzen in Westdeutschland damit im Frühjahr 2011 rund 326.500 unter 3-Jährige ein Angebot der frühkindlichen Bildung (**Tab. C3-2A**). Dabei zeigen sich im Ländervergleich und innerhalb der einzelnen Länder deutliche Unterschiede. Unterscheidet man die Bildungsbeteiligung auf Jugendamtsebene Ⓜ, so schwanken die Quoten in Westdeutschland 2011 zwischen 7 und 38% (**Abb. C3-2web**). Anteile von unter 10% finden sich nur noch vereinzelt, vorwiegend in Nordrhein-Westfalen. Verhältnismäßig hohe Quoten zeigen sich beispielsweise in mittelgroßen Universitätsstädten, allen voran in Heidelberg (38%).

... dabei zeigen sich deutliche kommunale Unterschiede

In Ostdeutschland hat die Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren zwischen 2006 und 2011 ebenfalls deutlich zugenommen. Die Steigerung um 8 Prozentpunkte auf zuletzt 47% offenbart unterschiedliche Tendenzen für die einzelnen Altersgruppen (**Tab. C3-1A**). Bei den 1-Jährigen zeigt sich nach wie vor eine Steigerung

Abb. C3-1: Bildungsbeteiligung von unter 3-Jährigen in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006, 2008, 2010 und 2011 nach Ländergruppen und Altersjahren (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011; Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen

→ *Tab. C3-1A*

der Quote auf zuletzt knapp 58% (**Abb. C3-1**). Längst zur Regel geworden ist in Ostdeutschland die institutionelle Kindertagesbetreuung von Kindern ab dem dritten Lebensjahr: Deren Quote liegt nach einem deutlichen Anstieg bis 2010 zuletzt konstant bei 80%. Die Betreuungszeiten Ⓜ unter 3-Jähriger unterscheiden sich ebenfalls deutlich zwischen Ost- und Westdeutschland: In Ostdeutschland wird ein Großteil der unter 3-Jährigen (72%) in Tagesbetreuung ganztägig betreut, während dies in Westdeutschland trotz einer Steigerung lediglich für 39% zutrifft (**Tab. C3-7web**).

Bildungsbeteiligung der 1-Jährigen in Ostdeutschland steigt weiter an

Der Ausbau der Betreuungsangebote für unter 3-Jährige wird national, aber auch international bildungs- wie familienpolitisch immer wichtiger. Während etwa in Dänemark 2009 nahezu drei Viertel aller Kinder unter 3 Jahren ein Angebot der Kindertagesbetreuung nutzen, liegt die Quote der Bildungsbeteiligung in Deutschland noch unter dem EU-Durchschnitt von mehr als einem Viertel (**Tab. C3-8web**).

Beteiligung weiterhin unter dem europäischen Durchschnitt

Bildungsbeteiligung der 3- bis unter 6-Jährigen

Seit Jahren befinden sich nahezu alle 3-bis unter 6-Jährigen in Kindertagesbetreuung, die frühkindliche Bildung stellt demnach einen festen Bestandteil der Bildungsbiographie dar (**Tab. C3-1A**). Die Bildungsbeteiligung der 4- und 5-Jährigen liegt bundesweit bei über 96%. Eine etwas geringere Beteiligung zeigt sich lediglich bei den 3-Jährigen in Westdeutschland, sie liegt nach einer kontinuierlichen Steigerung inzwischen bei 87%. Auffällig bleiben dabei weiterhin regionale sowie länderspezifische Unterschiede. Die Quote der Bildungsbeteiligung der 3-Jährigen liegt im Westen zwischen 78% in Bremen und 96% in Rheinland-Pfalz (**Tab. C3-9web**). Ein Grund für niedrige Quoten 3-Jähriger in einzelnen Ländern könnte sein, dass teilweise eine unterjährige Aufnahme von Kindern, die im laufenden Kindergartenjahr 3 Jahre alt werden, nicht möglich ist.

Bildungsbeteiligung der 3-Jährigen in Westdeutschland bei 87%

Die Betreuungszeiten im Kindergartenalter haben sich seit 2006 stark gewandelt. In Ostdeutschland werden die Kinder, nach einer Zunahme um knapp 9 Prozentpunkte zwischen 2006 und 2011, inzwischen zu 71% ganztägig betreut, während halbtägige und dreivierteltägige Angebote an Bedeutung verlieren (**Tab. C3-7web**). Im Westen werden Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zu 30% ganztägig betreut. Nahezu halbiert hat sich der Anteil der geteilten Vor-und Nachmittagsöffnungszeiten ohne Mittagsbetreuung. Sie werden ausschließlich in Westdeutschland und dort vor allem in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz angeboten.

Über 70% der Kinder im Kindergartenalter in Ostdeutschland in ganztägiger Betreuung

Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen fordert die gleichberechtigte Teilhabe und somit die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen. Auch für die frühkindliche Bildung gilt die Inklusion damit als übergeordnetes Ziel. Die Datenlage zur Beteiligung von Kindern mit Behinderungen Ⓜ in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung ermöglicht Aussagen über Kinder, die aufgrund einer (drohenden) körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung Eingliederungshilfen in Tageseinrichtungen oder Tagespflege erhalten sowie über Kinder in schulischen Fördereinrichtungen. Der Anteil der 5-jährigen Kinder an der gleichaltrigen Bevölkerung, die aufgrund einer Behinderung eine Eingliederungshilfe für die Kindertagesbetreuung erhalten, liegt bei über 3% (**Tab. C3-3A**). Darüber hinaus gibt es 5-jährige Kinder, die in schulischen Fördereinrichtungen betreut werden. Wenn man diese mit berücksichtigt, liegt die Beteiligungsquote etwas höher.

3% der 5-Jährigen in Kindertagesbetreuung erhalten Eingliederungshilfen

Obwohl die integrative Betreuung in der frühkindlichen Bildung wesentlich häufiger vorkommt als in der Schule (vgl. **D1**), werden noch immer etwa 28% der Kinder

28% der Kinder mit Behinderungen werden separiert betreut

mit Behinderungen separiert in Einrichtungen betreut, die ausschließlich Kinder mit Behinderungen aufnehmen (**Tab. C3-4A**). Hierzu gehören Förderschulkindergärten und schulvorbereitende Einrichtungen sowie Tageseinrichtungen, die nach eigenen Angaben im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe ausschließlich Kinder mit Behinderungen aufnehmen. Insbesondere in bevölkerungsreichen Ländern ist die separierte Betreuung häufig noch gängige Praxis (**Tab. C3-10web**). Es bleibt abzuwarten, welche Formen der Betreuung von Kindern mit Behinderungen sich vor dem Hintergrund der UN-Konvention etablieren und ob die bestehenden Unterschiede zwischen den Ländern langfristig geringer werden.

Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund

Ausbau und Weiterentwicklung der Tagesbetreuung dienen auch dem Ziel, Chancengleichheit für alle Kinder herzustellen. Dies schließt ein, die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund Ⓜ in besonderer Weise in den Blick zu nehmen, da ihnen eine frühe Förderung verbesserte Bildungschancen eröffnen kann.

Bildungsbeteiligung der 3- bis unter 6-Jährigen mit Migrationshintergrund nahezu die Regel ...

Die Beteiligung der 3- bis unter 6-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund hat sich zuletzt weiterhin leicht erhöht und ist in Westdeutschland mit 86% nahezu die Regel (**Tab. C3-5A**, **Tab. C3-11web**). Die Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund liegt – mit deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern – in Westdeutschland bei 13% und damit deutlich unter der Beteiligung der Kinder ohne Migrationshintergrund (23%).

... Segregationstendenzen bleiben jedoch erhalten

Die bereits im Bildungsbericht 2010 dargestellten Segregationstendenzen in Kindertageseinrichtungen lassen sich nach wie vor beobachten. Immer noch gibt es Einrichtungen, in denen mehr als die Hälfte der betreuten Kinder zu Hause nicht Deutsch spricht. In Westdeutschland befindet sich ein Drittel der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache in entsprechenden Einrichtungen (**Tab. C3-6A**). Diese Einrichtungen sind durch den hohen Anteil nicht vorwiegend deutsch sprechender Kinder besonders bei der alltagsintegrierten Sprachförderung gefordert, um Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung auszugleichen (**C5**). Tageseinrichtungen bilden zumeist das nahräumliche Wohnumfeld der Kinder ab. Segregationstendenzen können dennoch unter Umständen deutlich stärker ausfallen als das Wohnumfeld erwarten lässt.

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Jugendamtsebene
Die Jugendämter sind in Bezug auf die Umsetzung der Ausbauziele Hauptakteure, deshalb wird die Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen auf Jugendamtsebene ausgewiesen.

Betreuungszeiten
Halbtagsangebote umfassen eine Betreuungszeit von bis zu 5 Stunden, Dreivierteltagsangebote mehr als 5 bis zu 7 Stunden und Ganztagsangebote mehr als 7 Stunden. Zusätzlich gibt es Betreuungsangebote über Vor- und Nachmittag ohne Mittagsbetreuung, zumeist in Form eines Dreivierteltagsangebots.

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

Kinder mit Migrationshintergrund
Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Seit 2006 erfasst die Kinder- und Jugendhilfestatistik den Migrationshintergrund der Kinder in Kindertagesbetreuung danach, ob mindestens ein Elternteil des Kindes aus einem ausländischen Herkunftsland stammt (also zugewandert ist) und ob zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird. 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, sondern auch jene mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland als Kind zugewanderter Eltern geboren wurden, erfasst. Für die Bestimmung der Beteiligungsquote wurde eine Sonderauswertung des Mikrozensus vorgenommen (vgl. Erläuterung zu **Tab. C3-5A**).

Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich

Der weitere Ausbau der Angebote für Kinder unter 3 Jahren hängt in hohem Maße von der Verfügbarkeit pädagogischen Personals ab. Wie sich deren Anzahl seit 2006 entwickelt hat und welche Qualifikation es aufweist, wird im Folgenden berichtet. Als ein entscheidendes Kriterium für die pädagogische Qualität der Betreuung wird zudem der Personalschlüssel in unterschiedlichen Gruppenformen betrachtet. Ausgehend von den erwarteten Betreuungsbedarfen unter 3-Jähriger folgt eine Modellrechnung zu den voraussichtlichen Personalbedarfen bis zur Einführung des Rechtsanspruchs im Jahr 2013.

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen

2011 sind in Tageseinrichtungen mit knapp 393.600 Beschäftigten deutschlandweit etwa 76.300 Personen mehr als noch 2006 pädagogisch tätig (**Abb. C4-1**). Dieser Anstieg des pädagogischen Personals Ⓜ um 24% ist vor allem auf den U3-Ausbau zurückzuführen (**Tab. C4-1A**).

In Kindertageseinrichtungen 24% mehr Personal als noch 2006

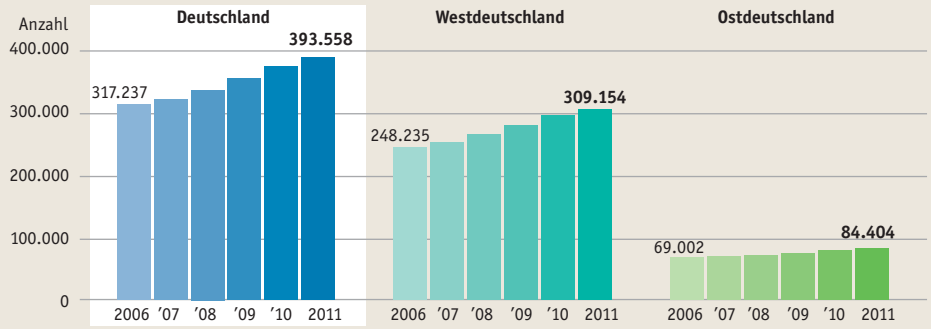
Eine Vollzeitbeschäftigung in einer Tageseinrichtung haben insgesamt etwa 40% der pädagogisch Tätigen (**Tab. C4-2A**, **Tab. C4-7web**, **Tab. C4-8web**). Besonders gering ist der Anteil in Ostdeutschland, wo trotz einer Zunahme nur ein knappes Drittel vollzeitbeschäftigt ist. Allerdings ist die Teilzeittätigkeit in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich ausgeprägt: Im Osten arbeitet über ein Drittel der nicht vollzeittätigen Beschäftigten wöchentlich 32 Stunden und länger, in Westdeutschland sind dies nur 13%. Die Gründe für den geringen Anteil an Vollzeitbeschäftigten liegen einerseits in strukturellen Zwängen der Träger, da nicht alle Kinder ganztags betreut werden, andererseits wünschen sich die Beschäftigten oftmals eine Teilzeittätigkeit.

40% des pädagogischen Personals ist vollzeitbeschäftigt

Der Anteil des Personals im Alter von 50 Jahren und älter stieg zuletzt auf ein Viertel (**Tab. C4-9web**), liegt aber zugleich unterhalb des Durchschnitts aller Erwerbstätigen (vgl. **B2**). Nach wie vor werden Kinder in Tageseinrichtungen fast ausschließlich von weiblichem Personal betreut (**Tab. C4-10web**). Es bleibt abzuwarten, ob beispielsweise durch die Bundesinitiative „MEHR Männer in Kitas“ der Männeranteil nennenswert steigt.

Anteil des Personals im Alter von 50 Jahren und älter steigt auf ein Viertel

Abb. C4-1: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2006 bis 2011 nach Ländergruppen



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

→ *Tab. C4-1A*

Qualifikation des pädagogischen Personals und der Tagespflegepersonen

Der Großteil des Personals in Tageseinrichtungen verfügt 2011 über die Qualifikation der Erzieherin oder des Erziehers. Während dies im Osten auf 86% des pädagogischen Personals zutrifft, sind es im Westen lediglich 67% (**Tab. C4-3A**). Hier haben mit 17% auch Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger eine große Bedeutung, die in Bayern sogar 39% des pädagogischen Personals ausmachen (**Tab. C4-11web**). Parallel zum U3-Ausbau wurden seit 2005 frühpädagogische Studiengänge geschaffen, die den Anteil der akademischen Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung aufgrund geringer Absolventenzahlen jedoch kaum erhöhen werden. Der Anteil der einschlägig an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte ist mit 3% weiterhin verschwindend gering (**Tab. C4-12web**).

Anteil der einschlägig an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte weiterhin verschwindend gering

Die Qualifizierung der Tagespflegepersonen entspricht häufig nicht den fachlichen Anforderungen an ihre Tätigkeit. Dies trifft insbesondere auf Westdeutschland zu. Hier verfügen lediglich 32% über eine pädagogische Ausbildung (**Tab. C4-4A**). Während sich dieser Anteil zwischen 2006 und 2011 nur leicht erhöht hat, ist der Anteil der Tagespflegepersonen mit einem 160-stündigen Qualifizierungskurs deutlich angestiegen. Knapp ein Viertel verfügt in Westdeutschland 2011 über diese Minimalqualifikation, 44% üben ihre Tätigkeit hingegen ohne diesen Mindeststandard aus. In Ostdeutschland trifft dies auf 26% der Personen zu. Vor dem Hintergrund des hohen Stellenwerts der Tagespflege für den U3-Ausbau (**C2**) bleibt die Entwicklung des Qualifikationsniveaus weiterhin kritisch zu beobachten.

44% der Tagespflegepersonen in Westdeutschland ohne Minimalqualifikation

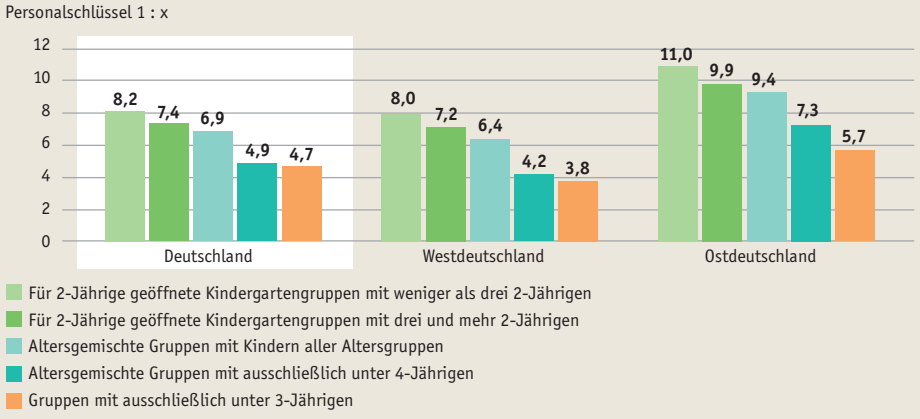
Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen

Neben der Qualifikation des pädagogischen Personals stellt auch die Anzahl der Kinder pro Fachkraft ein entscheidendes Kriterium für die Qualität der frühkindlichen Bildung dar. Je nach Alter der Kinder und Gruppenform variieren die Betreuungsbedarfe und somit auch die jeweiligen Personalschlüssel Ⓜ.

Am günstigsten ist der Personalschlüssel mit deutschlandweit etwa 1:5 in Gruppen mit ausschließlich unter 3- bzw. unter 4-Jährigen (**Abb. C4-2**). Die größte Anzahl an Kindern pro Fachkraft gibt es in für 2-Jährige geöffneten Kindergartengruppen, in denen weniger als drei 2-Jährige betreut werden. Entgegen der Erwartung, dass der

Stetige Verbesserung der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen seit 2007

Abb. C4-2: Kindbezogener Personalschlüssel 2011 nach Gruppenformen mit unter 3-Jährigen und Ländergruppen* (Median)



* *Ohne Berlin*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011; Forschungsdatenzentrum der statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ *Tab. C4-5A*

fortschreitende U3-Ausbau mit einer höheren Kinderzahl pro Fachkraft einhergehen könnte, zeigt sich seit 2007 jedoch eine Verbesserung der Personalschlüssel in allen Gruppenformen (**Tab. C4-13web**).

Zukünftiger Personalbedarf

Dem steigenden Personalbedarf der Kindertagesbetreuung steht das Potenzial der neu Ausgebildeten an den Berufsfach-, Fach- und Hochschulen gegenüber. Die Anzahl der jährlich neu ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher ist zwischen den Abschlussjahren 2009 und 2010 um 1.900 Personen auf 18.000 angestiegen. Auch künftig ist von einer deutlichen Zunahme auszugehen, sodass im Jahr 2013 mit insgesamt etwa 24.000 Ausgebildeten zu rechnen ist (**Tab. C4-6A**, **Tab. C4-14web**). Weitere Ressourcen für Tageseinrichtungen entstehen durch die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern sowie Sozialassistentinnen und Sozialassistenten.

Anzahl der jährlich neu ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher steigt deutlich an

Für die Berechnung des entstehenden Personalbedarfs (M) bis 2013 werden aktualisierte Bedarfserhebungen zugrunde gelegt, wonach in Westdeutschland 37% und in Ostdeutschland 51% der unter 3-Jährigen ein Betreuungsangebot in Anspruch nehmen. Vorausgesetzt, dass durch Kindertagespflege die geplanten 30% (**C2**) der neu entstehenden Plätze zur Verfügung stehen, ist in Ostdeutschland bis 2013 von einem Personalüberschuss von etwa 4.600 Fachkräften auszugehen, der insgesamt für die Verbesserung des Personalschlüssels genutzt werden kann (**Tab. C4-15web**). In Westdeutschland hingegen ist in Tageseinrichtungen bis 2013 ein zusätzlicher Personalbedarf von etwa 12.400 Personen zu erwarten, der nicht durch die absehbaren Ausbildungspotenziale gedeckt werden kann (Fehlbedarf), sondern durch zusätzliche Maßnahmen gedeckt werden muss. Hierzu gehören z.B. Stundenaufstockung der Teilzeitbeschäftigten, Rückgewinnung von ausgebildeten Fachkräften nach der Familienphase, Einstellung einschlägiger Hochschulabsolventinnen und -absolventen sowie die Verbesserung der Arbeitsbedingungen.

Bei den Tagespflegepersonen ist, je nach Anzahl der betreuten Kinder pro Tagespflegeperson, voraussichtlich ein Bedarf zwischen 22.000 und 29.000 Personen zu erwarten. Sollte der Anteil der Kindertagespflege am Ausbau geringer ausfallen als vorgesehen, kann der Fehlbedarf beim Personal in Tageseinrichtungen deutlich ansteigen. Der Fehlbedarf verteilt sich dabei ganz unterschiedlich auf die Länder (**Tab. C4-15web**) und variiert deutlich zwischen den einzelnen Jugendamtsbezirken. Insbesondere in Metropolen ist mit Fehlbedarfen zu rechnen.

Insbesondere in westdeutschen Metropolen ist mit einem Personalfehlbedarf zu rechnen

Methodische Erläuterungen

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen
Hier wird das pädagogische Personal ohne die Beschäftigten in Gruppen mit ausschließlich Schulkindern sowie ohne Leitungstätige ausgewiesen. Bis 2006 wurden die freigestellten Leitungskräfte mit berücksichtigt. 2006 bis 2010 konnten die freigestellten Leitungskräfte heraus gerechnet werden, seit 2011 diejenigen Tätigen, die anhand ihres ersten Arbeitsbereichs ausschließlich Leitungstätigkeiten ausüben. Im Unterschied zum in **B2** ausgewiesenen Personal in Kindertageseinrichtungen sind hier die Beschäftigten, die sich in Ausbildung befinden, nicht heraus gerechnet.

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

Berechnung des entstehenden Personalfehlbedarfs
Vgl. Schilling, M. (2012): Personalbedarfsberechnung für den Bereich Kindertagesbetreuung für den Zeitraum von März 2011 bis August 2013. – URL: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Analysen/Kita/U3-Ausbau_u_personelle_Folgend-Aktualisierung-2012 (pdf-Zugriff am 22.04.2012)

Übergang in die Schule

Im Unterschied zur Schule gibt es im Rahmen der frühkindlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen keine standardisierten Leistungsüberprüfungen und keine Zertifikate. Dennoch gewinnen am Übergang in die Schule Fragen nach der Wirkung der Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen an Bedeutung. Vor allem die sprachlichen Kompetenzen stehen dabei im Vordergrund. Daneben beeinflussen gesetzliche Rahmenbedingungen und schulorganisatorische Regelungen, wie die Stichtagsregelung zur Einschulung oder die flexible Eingangsphase, die in einigen Ländern eingeführt wurde, das Einschulungsverhalten in den Ländern. Sowohl bei der Einschulung als auch bei den Sprachstandserhebungen und der Sprachförderung hat es zuletzt einige Veränderungen gegeben, deren Auswirkungen hier dokumentiert werden.

Sprachliche Kompetenzen der Kinder vor der Einschulung

Sprachliche Kompetenzen gelten als Schlüsselkompetenzen im Bildungsverlauf. Seit Jahren wird daher in 14 Ländern durch landesweite Sprachstandserhebungen die sprachliche Entwicklung der Kinder 6 bis 24 Monate vor der Einschulung untersucht (**Tab. C5-1A**, **Tab. C5-6web**). Während es in einigen Ländern zwischen 2008 und 2010 einen Wechsel der landesweit eingesetzten Sprachstandserhebungsverfahren gegeben hat, wurden in den letzten zwei Jahren keine neuen Erhebungsverfahren eingeführt. So kommen in 14 Ländern immer noch 17 standardisierte und nicht-standardisierte Verfahren zum Einsatz, die nur eingeschränkt vergleichbar sind, da sie nicht das Gleiche erheben.

Anteil sprachförderbedürftiger Kinder bleibt zwischen 2008 und 2010 in den Ländern relativ konstant

Der Anteil an als sprachförderbedürftig eingestuften Kindern variiert zwischen 13% im Saarland und 42% in der Stadtgemeinde Bremen. Betrachtet man die Quote der Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf im Zeitverlauf, so zeigt sich, dass diese in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hamburg zwischen 2008 und 2010 relativ konstant geblieben ist. In der Regel werden die als sprachförderbedürftig diagnostizierten Kinder bis zur Einschulung zur Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme verpflichtet (**Tab. C5-7web**).

Sprachförderbedarf bei 25% der Jungen und 20% der Mädchen

Die Elternbefragung AID:A (M) liefert ein ähnliches Bild: Deutschlandweit wurde knapp ein Viertel der 3- bis unter 7-jährigen Kinder, die an einem Sprachtest teilgenommen haben, als sprachförderbedürftig eingestuft (**Abb. C5-2A**, **Tab. C5-8web**). Mit 25 gegenüber 20% wurde dabei häufiger Jungen als Mädchen die Teilnahme an einer Fördermaßnahme empfohlen. Während 19% der Kinder von Eltern mit hohem Bildungsstand eine verzögerte sprachliche Entwicklung aufweisen, sind es bei Eltern mit niedrigem Bildungsstand 38%, was auf die Bedeutung elterlicher Förderung, aber auch auf Entwicklungsrisiken von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern hinweist (vgl. **C1**, **A3**). Vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund (M) beeinflusst die zu Hause gesprochene Sprache die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen erheblich. 39% der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache wird die Notwendigkeit der Teilnahme an einer Sprachförderung bescheinigt. Insgesamt

39% der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache wird eine Sprachfördermaßnahme empfohlen

weist dies darauf hin, dass mehr als ein Fünftel der Kinder im Alter von 3 bis unter 7 Jahren eine zusätzliche Sprachförderung benötigt, um die Kompetenzunterschiede zu anderen Kindern bis zum Schulstart abbauen zu können. Diese Größenordnungen unterstreichen die Bedeutung einer frühen Bildungsteilnahme mit den Möglichkeiten einer alltagsintegrierten Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Vor allem Kinder, die zu Hause wenig Deutsch sprechen, benötigen Unterstützung beim

Zweitspracherwerb und einen ausreichend langen und intensiven Kontakt mit der deutschen Sprache, um sich dem Kompetenzniveau von Kindern mit deutscher Erstsprache anzugleichen.

Vorzeitige und verspätete Einschulung

Seit 2003 haben acht Länder den Zeitpunkt der Einschulung vorverlegt, wobei dieser Prozess in Niedersachsen noch nicht abgeschlossen ist (**Abb. C5-3A**). Das untere Einschulungsalter variiert demnach zwischen 5,7 Jahren in Berlin, mit dem frühesten Einschulungszeitpunkt, und 6,2 Jahren in Ländern, die den Stichtag nicht verschoben haben. Dieses Vorziehen des Einschulungszeitpunkts in den letzten Jahren hatte zur Folge, dass der Anteil verspäteter Einschulungen (M) 2010 weiter auf 7,5% angestiegen ist (**Tab. C5-2A**). Vor allem in Bayern, Baden-Württemberg und Brandenburg, die neben Berlin den frühesten Einschulungszeitpunkt aufweisen, wurden mindestens 10% der Kinder verspätet eingeschult (**Tab. C5-9web**). In Bayern hat sich der Anteil im Laufe von zwei Jahren von 10,4 auf 21,5% verdoppelt; infolgedessen wurde der Stichtag im Jahr 2010 nicht, wie geplant, weiter vorgezogen, sondern aufgrund mangelnder Akzeptanz bei den Eltern wieder zurückverlegt (**Abb. C5-3A**). Genauere Analysen zeigen, dass mehr als zwei Drittel der Eltern von Kindern, die vor dem 6. Lebensjahr eingeschult worden wären, sich für eine verspätete Einschulung entschieden haben. Auch Nordrhein-Westfalen hat 2011 von einer geplanten weiteren Vorverlegung des Stichtags bis 2014 abgesehen. Vor allem in ländlichen Gebieten Bayerns werden in einzelnen Regionen mehr als 20% der Kinder verspätet eingeschult (**Abb. C5-4web**).

Zunahme verspäteter Einschulungen in Ländern mit vorgezogenem Stichtag …

… daher Vorverlegung der Einschulung in Bayern und Nordrhein-Westfalen rückgängig gemacht

Zugleich ist der Anteil vorzeitiger Einschulungen weiter zurückgegangen auf zuletzt 4,5%, wobei dies auch in Ländern der Fall ist, die den Einschulungszeitpunkt nicht vorverlegt haben (**Tab. C5-3A**). In Berlin, Sachsen und Thüringen werden mittlerweile weniger als 2% der Kinder vorzeitig eingeschult (**Tab. C5-10web**).

Insgesamt hat sich durch diese Entwicklungen der Anteil der 6-Jährigen im Primarbereich von 52% im Jahr 2003 auf 61% im Jahr 2010 erhöht (**Tab. C5-4A**), was der bildungspolitischen Intention einer früheren Einschulung entspricht. Die Bandbreite in den Ländern reicht dabei von 90% in Berlin bis 44% in Sachsen (**Tab. C5-11web**); in elf Ländern ist der Anteil 6-Jähriger im Primarbereich jedoch wieder leicht rückläufig. Weiterhin werden Mädchen häufiger vorzeitig und seltener verspätet eingeschult (**Tab. C5-12web**): 64% der 6-jährigen Mädchen, aber nur 58% der 6-jährigen Jungen besuchen bereits die Schule (**Tab. C5-4A**).

Anteil der 6-Jährigen im Primarbereich in einigen Ländern leicht rückläufig

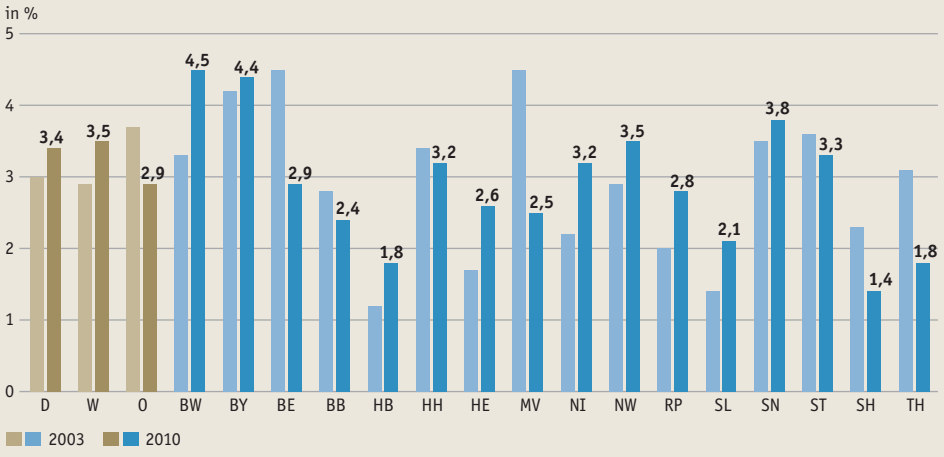
Einschulungen in die Förderschule

Bislang kaum beachtet wurde, dass mit der Einschulung eine erste Zuweisung auf Schularten verbunden ist. Kinder, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, können bereits zu Schulbeginn in eine Förderschule überwiesen werden. Mit Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 wird verstärkt die Inklusion von Kindern mit Behinderungen in den Regelschulbetrieb gefordert. Deutschlandweit wurden 2010 3,4% der Kinder direkt in eine Förderschule eingeschult; darunter sind 0,6% Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (**Abb. C5-1**, **Tab. C5-5A**). Wie groß jeweils die Anteile der Kinder mit anderen Förderschwerpunkten sind, lässt sich derzeit nicht bestimmen.

3,4% der Schulanfänger werden direkt in Förderschulen eingeschult

4,5% der Jungen, aber nur 2,3% der Mädchen, beginnen ihre Schullaufbahn direkt in einer Förderschule. Dabei variiert die Zuweisungsquote je nach Land. Während in Bremen, Schleswig-Holstein und Thüringen weniger als 2% der Kinder in Schulen mit

Abb. C5-1: Anteil der Einschulungen in die Förderschule 2003 und 2010 nach Ländern (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik → ***Tab. C5-5A***

4,5% der Jungen und 2,3% der Mädchen beginnen Schullaufbahn in einer Förderschule

sonderpädagogischer Ausrichtung eingeschult werden, sind es in Baden-Württemberg und Bayern deutlich über 4%. Die unterschiedliche Praxis einer direkten Zuweisung von Kindern an eine Förderschule kann durch rechtliche Regelungen sowie unterschiedliche Kriterien und Verfahren für die Bestimmung eines entsprechenden Förderbedarfs verursacht sein.

Im Zeitverlauf zeigt sich, dass seit 2003 der Anteil von Einschulungen in Förderschulen zugenommen hat (**Abb. C5-1**). Wegen des hohen Anteils von Förderschülerinnen und -schülern, die diese Schule später ohne einen Abschluss verlassen (vgl. **D7**), muss diese Entwicklung im Blick behalten werden. Erkennbar abgenommen hat der Anteil der Schulanfängerinnen und -anfänger, die in die Förderschule eingeschult werden, in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Thüringen. Diese Anteile scheinen sich zudem unabhängig von den veränderten Rahmenbedingungen zur Einschulung zu entwickeln. Eine häufigere Zuweisung zu Förderschulen in Ländern, in denen Kinder sehr früh eingeschult werden, ist nicht zu erkennen. Es bleibt abzuwarten, ob die Debatten um Inklusion einen Rückgang der Einschulungsquoten in die Förderschulen zur Folge haben.

Methodische Erläuterungen

AID:A
Erläuterungen zu **C1**

Migrationshintergrund
Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst Kinder mit zugewanderten Großeltern (3. Generation), zugewanderten (einzelnen) Elternteilen (2. Generation) und selbst zugewanderte Kinder (1. Generation).

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).

Regelungen zur Schulpflicht
Mehrere Länder haben den Beginn der Schulpflicht vorverlegt (vgl. **Abb. C5-3A**). In den meisten Ländern ist es aber weiterhin möglich, dass schulpflichtige Kinder zurückgestellt werden, wenn sie noch nicht schulfähig sind. In der Regel werden zurückgestellte Kinder im darauf folgenden Schuljahr verspätet eingeschult. Kinder, die nach dem jeweiligen Stichtag geboren sind, können und konnten auf Wunsch der Eltern vorzeitig eingeschult werden.

Perspektiven

Erstmals trägt der Bildungsbericht dem Umstand Rechnung, dass Kinder zuallererst in Familien aufwachsen und dort ebenso elementare wie prägende Bildungserfahrungen machen. Derzeit werden im ersten Lebensjahr 92%, im zweiten 66% und im dritten 46% der Kinder ausschließlich im häuslichen Umfeld betreut (**C1**). Wesentliche Prozesse der Bildung finden daher von Anfang an in der Familie statt. Dies gilt mit Blick auf die sprachliche, kognitive und soziale Entwicklung der Kinder ebenso wie hinsichtlich der kulturellen Bildung (vgl. **H**). Dabei lassen sich aber soziale Unterschiede erkennen: Eltern mit hohem Bildungsstand üben häufiger bildungsnahe und leseförderliche Aktivitäten mit ihren Kindern aus – und dies auch, wenn sie erwerbstätig sind.

Erst danach gewinnt – mit wachsenden Anteilen – die öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen an Bedeutung. Durch die Entscheidung, bereits in den ersten Lebensjahren Tageseinrichtungen oder andere organisierte Förderangebote zu nutzen, investieren Familien zusätzlich in die Förderung ihrer Kinder. Dabei weisen Studien darauf hin, dass der mehrjährige Besuch einer Kindertageseinrichtung bei zuhause weniger geförderten Kindern kompensatorisch wirken kann (**C1**).

Dies scheint eine wichtige Voraussetzung zu sein, um durch die Förderung aller Kinder frühzeitig herkunftsbedingte Unterschiede abzubauen. Aufgrund einer nach wie vor selektiven Nutzung von früher Bildung werden aber nicht alle benachteiligten Kinder erreicht (**C1**). Daher müssen die Anstrengungen verstärkt werden, die Angebote so zu gestalten, dass sie alle Eltern ansprechen und keine gegenteiligen Anreize schaffen, die frühe Bildung nicht zu nutzen. Insgesamt kommt es darauf an, dass sich die familiale und die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung gegenseitig ergänzen. Daher gewinnen Möglichkeiten zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz ebenso an Bedeutung wie eine gute Verzahnung von privater und öffentlicher Erziehung. Die Kooperation mit Eltern, deren Beteiligung, Information und Unterstützung wird zu einer wichtigen Aufgabe von Kindertageseinrichtungen.

Mit Blick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sind Eltern aufgrund heterogener Arbeitszeitmodelle häufig auf passende Betreuungsangebote angewiesen – dies gilt für die frühe Kindheit ebenso wie für das Schulalter (vgl. **D3**). Derzeit werden die Plätze für unter 3-Jährige vorwiegend ganztägig genutzt, während die Kinder im Kindergartenalter überwiegend bis zu 7 Stunden täglich betreut werden (**C3**). Im Zuge des Ausbaus ist zu erwarten, dass die neu geschaffenen Angebote auch Eltern mit geringeren Bedarfen offenstehen. Hier wird es auf ein Höchstmaß an zeitlicher Flexibilität ankommen, solange dies mit pädagogischen Konzeptionen vereinbar bleibt.

In den letzten Jahren hat sich die frühkindliche Bildung deutlich ausgeweitet. Sie wird inzwischen nahezu flächendeckend von Kindern ab 3 Jahren in Anspruch genommen. In wachsendem Maße wird sie aber auch zu einem selbstverständlichen Teil der Bildungsbiografie für Kinder ab 2 Jahren (**C3**): In Ostdeutschland nehmen inzwischen 80% und in Westdeutschland fast 40% der 2-Jährigen die Betreuungsangebote wahr – und dies mit zuletzt konstant steigenden Anteilen. Kinder mit Migrationshintergrund nehmen inzwischen ebenfalls zu großen Teilen vor der Einschulung an frühkindlicher Bildung teil. Bei den unter 3-Jährigen ist ihre Bildungsbeteiligung mit 14% jedoch noch verhältnismäßig gering. Um diesen Kindern, die häufig Deutsch als Zweitsprache erlernen, eine frühe alltagsintegrierte Unterstützung beim Zweitspracherwerb zu ermöglichen, sind die entsprechenden Anstrengungen zu verstärken.

Von hoher Bedeutung ist vor diesem Hintergrund der weitere Ausbau der Plätze für unter 3-Jährige. Im Frühjahr 2011, der letzten verfügbaren Erhebung vor der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-jährige Kinder, stellt der bedarfsgerechte Ausbau eine weiterhin enorme Herausforderung dar. Zu diesem Zeitpunkt nutzen 25% der unter 3-Jährigen die Angebote frühkindlicher Bildung, 20% in West- und 47% in Ostdeutschland (**C3**). Damit bis August 2013 für 37% der Eltern in Westdeutschland ein Betreuungsangebot zur Verfügung steht, müssten in der Zeit zwischen 2011 und 2013 ca. 262.000 zusätzliche Plätze in Tageseinrichtungen und/oder Tagespflege geschaffen werden; das sind mehr, als in den letzten fünf Jahren zusammen ausgebaut wurden (**C2**). Auch wenn die Tagespflege eine wichtige Säule des U3-Ausbaus geworden ist, wird nach der bisherigen Entwicklung der angestrebte Anteil von 25% voraussichtlich nicht erreicht. Die Tageseinrichtungen müssten dies entsprechend kompensieren.

Insgesamt wird offensichtlich, dass Bund, Länder und Kommunen ihre aktuellen Ausbaubemühungen im Vergleich zu den Vorjahren nochmals massiv steigern müssen, um ein bedarfsdeckendes Angebot zu schaffen. Da die zugleich deutlich gestiegenen Erwartungen gegenüber der heutigen Kindertagesbetreuung auch zu qualitativen Verbesserungen führen müssen, wird die Weiterentwicklung der frühkindlichen Bildung auch in den kommenden Jahren eine politisch hohe Priorität behalten müssen.

Analog zum regional sehr unterschiedlichen Betreuungsbedarf in der Kindertagesbetreuung erweist sich der Bedarf an qualifiziertem Personal als regional ebenfalls ausgesprochen divergente Frage. Obwohl die Ausbildungszahlen von Erzieherinnen und Erziehern bis 2013 deutlich steigen werden, kann das fehlende Personal in einzelnen Regionen zu einer zusätzlichen, folgenreichen Hürde beim U3-Ausbau werden. Zu den voraussichtlich 22.000 bis 29.000 Tagespflegepersonen, die im Rahmen des Ausbaus zusätzlich benötigt werden, ist in Westdeutschland bis 2013 von einem Bedarf an mindestens 12.400 Fachkräften für Tageseinrichtungen auszugehen, der nicht durch neu ausgebildetes Personal abgedeckt werden kann (**C4**).

Vor allem in den Metropolregionen sind daher Strategien notwendig, um diese Fachkräftelücke zu schließen. Dazu kann die Anwerbung von ausgebildeten Fachkräften, die derzeit nicht in diesem Arbeitsfeld tätig sind oder sich in der Familienphase befinden, ebenso gehören wie eine zeitweilige Aufstockung der Arbeitszeiten des überwiegend teilzeitbeschäftigten Personals. Aber auch finanzielle Anreize können dazu beitragen, neue Zielgruppen für die Tätigkeit in Tageseinrichtungen zu gewinnen. Insgesamt wird es vor dem Hintergrund einer vermutlich weiter steigenden Nachfrage nach Betreuungsplätzen darauf ankommen, die Attraktivität des Arbeitsfeldes nachhaltig zu steigern. Dazu gehören auch die Arbeitsbedingungen und die Vergütung von Erzieherinnen und Erziehern.

Aufgrund der gestiegenen Erwartungen an die Potenziale frühkindlicher Bildung muss auch weiterhin die Qualität der Kindertagesbetreuung in den Blick genommen werden. Die alltagsintegrierte Sprachförderung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, die Integration von Kindern mit Behinderungen, die Zusammenarbeit mit Eltern, der Umgang mit kultureller Vielfalt in Einrichtungen sowie die zunehmende Arbeit mit unter 3-Jährigen sind diesbezüglich zentrale Aufgaben, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Etwa ein Viertel der 3- bis unter 7-Jährigen wird als sprachförderbedürftig eingestuft, insbesondere Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache und Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern (**C5**).

Bei den Sprachstandserhebungen und der frühkindlichen Sprachförderung gehen die Länder nach wie vor auffallend unterschiedlich vor, was zu einem uneinheitlichen Umgang mit den Kindern führt. Durch welche pädagogischen Konzepte Kinder beim (Zweit-)Spracherwerb am wirkungsvollsten unterstützt werden können, ist eine fachlich nach wie vor ungeklärte Frage, die aufgrund des offensichtlichen Handlungsbedarfs zentral bleiben wird. Um auf die wechselnden Anforderungen angemessen reagieren zu können und qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu schaffen, bleibt die regelmäßige Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte unerlässlich und die Professionalisierung des Feldes ein wichtiges Ziel. Der Anteil akademisch ausgebildeten Personals ist für dieses pädagogische Arbeitsfeld immer noch auffallend gering und wird aller Voraussicht nach auch durch die neuen frühpädagogischen Studiengänge nicht entscheidend verbessert. Bei den Tagespflegepersonen lässt sich zwar ein positiver Trend erkennen; dennoch verfügen immer noch 41% nicht über die Minimalqualifikation eines 160-stündigen Qualifizierungskurses.

Im Unterschied zur Schule werden Eltern bei der Kindertagesbetreuung an den Kosten beteiligt (**C2**). Dies geschieht – in Abhängigkeit von den regionalen und lokalen Bedingungen – jedoch in sehr unterschiedlichem Umfang, was erhebliche Ungleichheiten schafft. So haben vier Länder die Beitragsfreiheit ausschließlich für das letzte Kindergartenjahr eingeführt, aufgrund der ohnehin hohen Beteiligungsquoten allerdings ohne zusätzliche Effekte auf der Nachfrageseite. Da die Finanzierung des noch ausstehenden U3-Ausbaus – zuzüglich der notwendigen qualitativen Verbesserungen – alle Beteiligten vor erhebliche Herausforderungen stellt, besteht die Gefahr, durch zusätzliche Leistungen wie dem Betreuungsgeld keines der intendierten Ziele zufriedenstellend realisieren zu können.

Derzeit werden beim Übergang in die Schule 3,4% der Kinder direkt in eine Förderschule eingeschult. Dabei zeigt sich eine Varianz nach Ländern, die durch rechtliche Regelungen oder unterschiedliche Kriterien der Zuweisung verursacht sein kann. Inwieweit es in Zukunft gelingt, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf stärker in die Regelschulen zu integrieren, bleibt abzuwarten.

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

D

Die gesellschaftlichen Diskussionen über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens führen vor dem Hintergrund globaler wirtschaftlicher, demografischer und sozio-kultureller Herausforderungen zu einem permanenten Veränderungsdruck, der auch die Entwicklungen der letzten Jahre im Schulwesen bestimmt hat. Dabei stand das Bestreben im Vordergrund, die Qualität der Schule und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Neben der Einführung von Bildungsstandards und pädagogischen Fördermaßnahmen in den Schulen sollten dazu ebenfalls eine Öffnung und Flexibilisierung von Bildungsgängen und Abschlussmöglichkeiten sowie der Ausbau der Ganztagsschule beitragen.

Nachfolgend wird die Darstellung von Entwicklungen im Schulwesen aus den letzten Bildungsberichten fortgeführt. Soweit es die vorliegenden Querschnittsdaten zulassen, werden die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen im Schulalter dargestellt, differenziert nach unterschiedlichen Schülergruppen. Mit diesem Augenmerk werden insbesondere die kontinuierlich berichteten Übergänge an Schnittstellen des Schulsystems (**D1**) und die erworbenen Abschlüsse (**D7**) weiterverfolgt. Um den zeitlichen Verlauf des Schulbesuchs und der Schulabschlüsse einer Geburtskohorte analysieren zu können, wird hier erstmals auf lange Zeitreihen des Mikrozensus zurückgegriffen.

Auskunft über die Gestaltung von Bildungsprozessen geben die erneut berichteten Indikatoren zur ganztägigen Bildung und Betreuung (**D3**) sowie zu den außerschulischen Aktivitäten und dem gesellschaftlichen Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (**D5**). Über die Ergebnisse schulischer Bildung wird, neben dem Rückblick auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler seit der ersten PISA-Studie, erstmals anhand der Daten zur Überprüfung der Bildungsstandards informiert (**D6**).

In vielen Ländern wurden die organisatorischen Verbindungen zwischen Schularten und Bildungsgängen schulstrukturell ausgebaut: Zunehmend gibt es Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen im Sekundarbereich I. Für die Analyse von Übergängen und Wechseln im Schulwesen hat dies die Konsequenz, dass sie sich im Zeitverlauf nur noch unzureichend statistisch abbilden lassen. Über die Durchlässigkeit und die Auf- und Abstiege zwischen den Schularten wird deshalb nicht mehr berichtet.

Die strukturelle Weiterentwicklung der Schullandschaft wird nachfolgend mit zwei weiteren wichtigen schulpolitischen Themen der letzten Jahre verknüpft: der Expansion der Schulen in freier Trägerschaft und der Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen. Angesichts der Diskussion um die 2009 in Kraft getretene UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen werden die Förderschulen bei der Analyse des Schulbesuchs und der Schulabschlüsse nicht, wie im Bildungsbericht 2010, separat dargestellt, sondern systematisch bei den übrigen Indikatoren einbezogen (**D1**, **D3**, **D7**).

Erstmals wird im Bildungsbericht die für Schule beanspruchte Zeit in einem eigenen Indikator betrachtet (**D2**). Nicht zuletzt durch die Debatte um die kürzere Dauer des Gymnasialbesuchs hat die Schulzeit einen zunehmenden bildungspolitischen Stellenwert erhalten. Neben weitergeführten Analysen (z. B. zu Klassenwiederholungen) werden daher neue Akzentuierungen, die sich mit der Dauer von Schullaufbahnen und der Lernzeit befassen, präsentiert.

Schließlich gestatten zusätzlich erschlossene Daten der amtlichen Statistik und der KMK Aussagen zur Entwicklung der Einstellung von Lehrkräften im öffentlichen Schuldienst. Mit Blick auf den steigenden Ersatzbedarf von Lehrkräften sind neue Einblicke zum Zeitpunkt und zu den Gründen der Beendigung des Lehrerberufs (**D4**) möglich. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Berichten werden in diesem Indikator sowohl Lehrkräfte in allgemeinbildenden als auch in beruflichen Schulen einbezogen.

Angebote und Übergänge im Schulwesen

Das allgemeinbildende Schulwesen zeichnet sich durch vielfältige Differenzierungen seiner Schularten bzw. Bildungsgänge aus. Von der Einschulung (vgl. **C5**) bis zum Eintritt in den allgemein- oder berufsbildenden Teil des Sekundarbereichs II stehen damit die Kinder und ihre Eltern vor einer Reihe von Übergangsentscheidungen, die den weiteren Lebensweg maßgeblich prägen. Da Übergangsverläufe bislang nicht empirisch erfasst werden, wird nachfolgend anhand von Besuchsquoten der unterschiedlichen Schulangebote in den Ländern sowohl ein Überblick über die derzeitige strukturelle Ausgestaltung als auch über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf diese Schulen gegeben: In Anknüpfung an die vorangegangenen Bildungsberichte werden zunächst für den Sekundarbereich I die Schulbesuchs- und Übergangsquoten fortgeschrieben, wobei ein besonderes Augenmerk auf Strukturentwicklungen in der Zeitreihe liegt. Auch der Entwicklung sozialer Disparitäten wird in diesem Zusammenhang erneut nachgegangen. Angesichts zunehmender Bemühungen um die Inklusion von Kindern mit Behinderungen wird zudem weiterverfolgt, wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen oder in sonstigen allgemeinbildenden Schularten unterrichtet werden. Ein neuer Akzent liegt auf der regionalen Verbreitung von Grundschulen in freier Trägerschaft. Und schließlich wird in Annäherung an die Lebenslaufperspektive zum ersten Mal nachgezeichnet, wie sich die Schulbesuchsquoten einer Geburtskohorte zwischen dem 15. und 25. Lebensjahr entwickeln.

Schulstrukturelle Entwicklungen im Sekundarbereich I

Noch im Schuljahr 2000/01 existierten in der Mehrzahl der Länder neben dem Gymnasium vier bis sechs weitere Schularten im Anschluss an die Grundschule (**Abb. D1-1**). Die Schulbesuchsquoten im Sekundarbereich I im Jahr 2010/11 machen auf eine Reihe von Umstrukturierungen aufmerksam.

Tendenz zur Zusammenlegung von Haupt- und Realschulbildungsgang

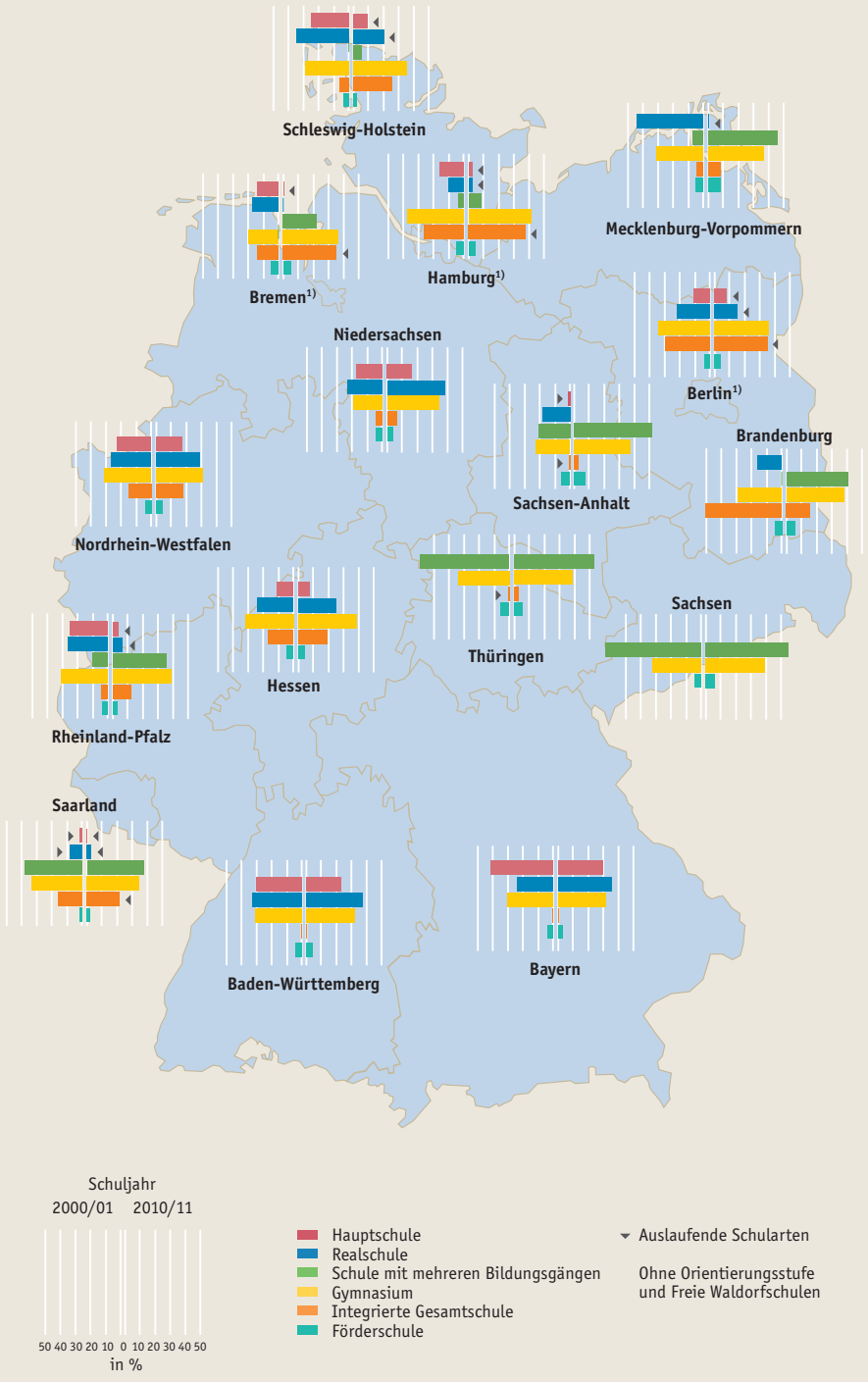
Nachdem in den ostdeutschen Ländern bereits Anfang der 1990er Jahre (in Brandenburg 2005/06) Schularten mit mehreren Bildungsgängen entstanden, die sowohl zum Hauptschulabschluss als auch zum Mittleren Schulabschluss führen, haben im letzten Jahrzehnt auch Berlin, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Schleswig-Holstein die Zusammenlegung ihrer bisherigen Haupt- und Realschulen (teilweise auch der Integrierten Gesamtschulen) in einer Schulart mit mehreren Bildungsgängen eingeleitet. Inzwischen wird der pädagogische und organisatorische Verbund von Haupt- und Realschulbildungsgang an einem Schulstandort auch in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ermöglicht. Die Tendenz zur Reduktion der schulstrukturellen Mehrgliedrigkeit wird neben bildungspolitischen Zielen, der Finanzlage und dem Wahlverhalten der Eltern auch durch den demografisch bedingten Schülerzahlenrückgang beeinflusst. Vor allem in ländlich geprägten Kommunen konnten in den vergangenen Jahren vielerorts Schulstandorte wegen der Unterschreitung der Mindestzügigkeit bzw. -schülerzahl nicht aufrechterhalten werden (vgl. **B1**).

Zunehmend Schularten mit drei Bildungsgängen, die alle Abschlusswege eröffnen

Viele der in jüngerer Zeit eingeführten Schularten[1] bieten neben dem Haupt- und Realschulbildungsgang auch den Gymnasialzweig an und können eine gymnasiale Oberstufe einrichten (**Tab. D1-1A**). In der Mehrzahl der Länder setzt sich damit der Trend zu einem „Zwei-Säulen-Modell" fort, bei dem neben dem Gymnasium (mit dem

1 *Integrierte Sekundarschule (Berlin), Oberschule (Brandenburg, Bremen und teilweise Niedersachsen), Stadtteilschule (Hamburg) sowie Gemeinschaftsschule (Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen und künftig Baden-Württemberg)*

Abb. D1-1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten im Sekundarbereich I (Jg. 5–10)* 2000/01 und 2010/11 nach Ländern (in %)



** Jahrgangsstufe 7 bis 10 für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern*

1) In Berlin, Bremen und Hamburg wird die Schulart mit mehreren Bildungsgängen statistisch teilweise als Integrierte Gesamtschule erfasst.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen **→ Tab. D1-5web**

Abitur nach 12 Schuljahren) nur noch eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen bzw. Integrierte Gesamtschulen (zum Teil mit dem Abitur nach 13 Jahren) steht. Die Auswirkungen dieser Strukturreformen auf das Schulwahlverhalten der Kinder und Eltern können noch nicht abgeschätzt werden. Bislang, so zeigt der Vergleich der Schulbesuchsquoten 2000/01 und 2010/11 (**Abb. D1-1**), verzeichnen vor allem die Gymnasien kontinuierliche Zuwächse. Betrachtet man allerdings die Aufteilung der Schülerströme nach der Grundschulzeit im Schuljahr 2010/11, so gibt es in einigen Ländern erstmals stagnierende oder leicht rückläufige Übergangsquoten zum Gymnasium (**Tab. D1-2A**).

Anhaltende soziale Unterschiede in den Schulbesuchsquoten

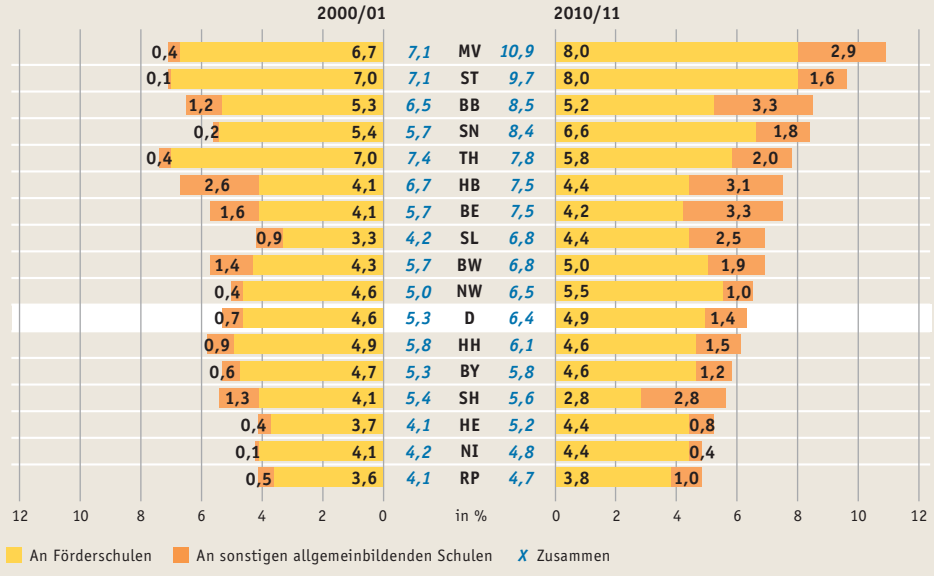
Vom Anstieg der Gymnasialbeteiligung in den letzten Jahren haben alle sozioökonomischen Statusgruppen profitiert, wie PISA-Daten verdeutlichen (**Tab. D1-3A**). Im Zeitreihenvergleich der Schulartverteilung von 15-Jährigen zwischen 2000 und 2009 haben sich die Haupt- und Realschulquoten aller Herkunftsgruppen zugunsten höherer Gymnasialquoten verringert. Dies bedeutet aber zugleich, dass nach wie vor große soziale Disparitäten in der Verteilung auf die Schularten bestehen: 61% der 15-Jährigen aus Elternhäusern mit hohem, aber nur 16% aus solchen mit niedrigem sozioökonomischen Status besuchten 2009 das Gymnasium, während es sich beim Besuch der Hauptschule umgekehrt verhält (5 gegenüber 27%).

Sonderpädagogische Förderung

Trotz zunehmender Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ...

Die 2009 in Kraft getretene UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat für die sonderpädagogische Förderung in deutschen Schulen wichtige Impulse gesetzt. Wie diese sich auf die strukturelle Ausgestaltung der Schulangebote in den Ländern auswirken werden, lässt sich noch nicht datengestützt verfolgen. Bislang überwiegt die getrennte sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen. Im Schuljahr 2010/11 besuchte der Großteil der 486.564 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule, 29% wurden integrativ in den sonstigen allgemeinbildenden Schularten

Abb. D1-2: Sonderpädagogische Förderquote 2000/01 und 2010/11 nach Ländern und Förderort (in %)



Quelle: Sekretariat der KMK (2010 und 2012), Sonderpädagogische Förderung in Schulen → ***Tab. D1-4A***

unterrichtet (**Tab. D1-4A**). Gegenüber dem Schuljahr 2000/01 entspricht dies einer Verdopplung der Integrationsquote.

Wie allerdings bereits im Bildungsbericht 2010 aufgezeigt wurde, erhöhte sich die Förderquote (M) insgesamt in den vergangenen Jahren kontinuierlich, insbesondere in den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Die wachsende Zahl von integrativ unterrichteten Kindern mit Förderbedarf ging daher nicht mit einer gleichzeitigen Reduzierung der Förderschulbesuchsquote einher (**Abb. D1-2**). In fast allen Ländern hat sich sowohl der Schüleranteil in Förderschulen als auch der Anteil an Integrationsschülerinnen und -schülern in sonstigen allgemeinbildenden Schulen erhöht. Eine nennenswerte Verringerung des Förderschulbesuchs zugunsten steigender Integrationsquoten zeichnet sich lediglich in Schleswig-Holstein und Thüringen ab.

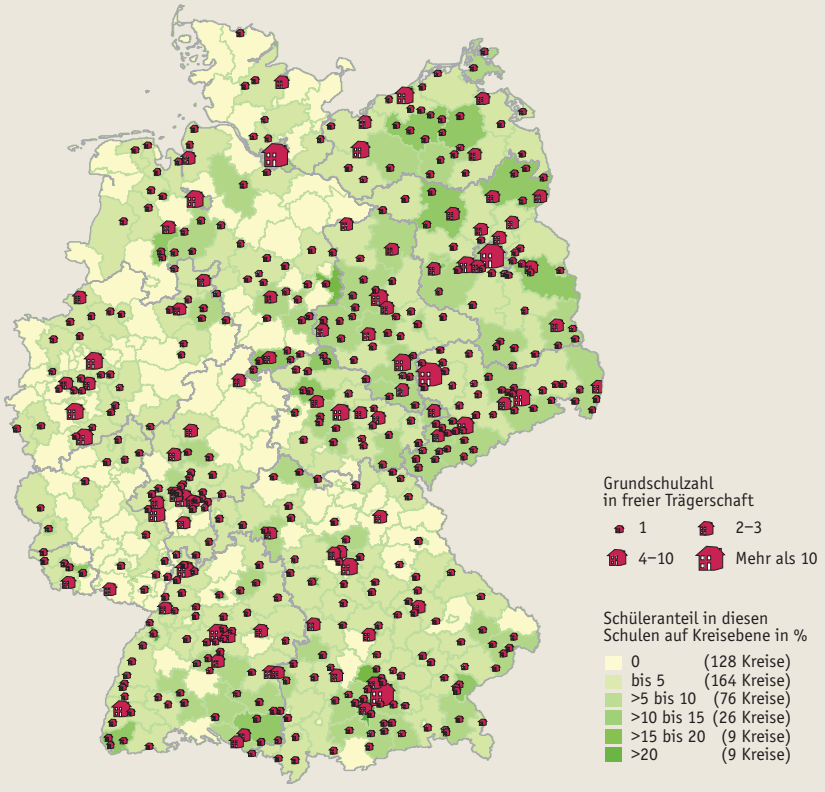
... keine Verringerung des Förderschulbesuchs

Schulen in freier Trägerschaft

Wie schon in **B1** bilanziert wurde, hat sich im letzten Jahrzehnt die Zahl der allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft deutlich erhöht. Sie ist zwischen 1998 und 2010 von 2.277 auf 3.605 Schulen angestiegen. Im gleichen Zeitraum ging aufgrund der rückläufigen demografischen Entwicklung die Zahl der öffentlichen Schulen soweit zurück, dass sich der Anteil der freien Schulen an allen Schulen von 5,2 auf 9,9% nahezu verdoppelt hat (**Tab. D1-6web**); der Schüleranteil in freien Schulen hat sich von 5,3 auf 8,3% erhöht.

Jede zehnte allgemeinbildende Schule inzwischen in freier Trägerschaft

Abb. D1-3: Grundschulen in freier Trägerschaft 2010 (Anzahl der Schulen je Gemeinde) und Schüleranteil in diesen Schulen (in % aller Grundschülerinnen und -schüler des Kreises)



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

Als freie Schulträger sind in erster Linie die Kirchen bzw. die mit ihnen verbundenen Organisationen zu nennen (**Tab. D1-7web**). 2010/11 befanden sich bundesweit 23% der freien Schulen in katholischer und 14,5% in evangelischer Trägerschaft. Mit 8% stellt auch der Bund der Freien Waldorfschulen ein quantitativ bedeutsames Schulangebot. Eine Systematisierung der übrigen freien Träger ist mit den vorliegenden Schulverzeichnissen nicht möglich. Es kann sich dabei um Personenvereinigungen, Verbände, Stiftungen oder Einzelpersonen handeln. Hierunter fällt etwa der Dänische Schulverein, der in Schleswig-Holstein ca. 50 Schulen für schulpflichtige Kinder der dänischen Minderheit unterhält. Kommerziell orientierte Gesellschaften finden sich weiterhin nur vereinzelt, es überwiegen ganz ausgeprägt die gemeinnützigen Träger.

Im Unterschied zu den übrigen Schularten verlangt das Grundgesetz für die Zulassung von Grundschulen in freier Trägerschaft die Erfüllung zusätzlicher Bedingungen[2], um so der Zusammenfassung der Kinder aller Bevölkerungsschichten in einer Schule Vorrang einzuräumen. Bemerkenswert ist daher, dass sich insbesondere die Zahl der Grundschulen in freier Trägerschaft seit 1998 mehr als verdoppelt hat. In kleinräumiger Perspektive wird deutlich, dass sich Schulen in freier Trägerschaft vor allem in den Ballungszentren wie Berlin, Hamburg, München oder Leipzig konzentrieren (**Abb. D1-3**).

Schulstandorte der freien Träger vor allem in Ballungszentren …

… jedoch gerade in Ostdeutschland auch im ländlichen Raum mit starkem Gewicht

Dennoch ist das relative Gewicht der freien Träger in Ostdeutschland, bis in den ländlichen Raum hinein, vergleichsweise groß. So besuchen in vielen Kreisen Ostdeutschlands mehr als 10% der Grundschülerinnen und -schüler Angebote von freien Trägern. Beim Großteil dieser Schulen handelt es sich um Neugründungen des letzten Jahrzehnts. In 80 ostdeutschen Kreisen, die im Jahr 1998 noch kein Grundschulangebot in freier Trägerschaft hatten, gab es bis 2010 zwischen ein und acht Erstgründungen. Vertiefende Analysen auf Gemeindeebene zeigen, dass es sich eher um Substitutions- als um Verdrängungseffekte der öffentlichen durch freie Schulen handelt. Wo der Staat aufgrund des Unterschreitens der Mindestschülerzahl Schulen nicht aufrechterhalten konnte, haben freie Träger die Sicherung einer infrastrukturellen Mindestversorgung übernommen.

Übergang in den Sekundarbereich II

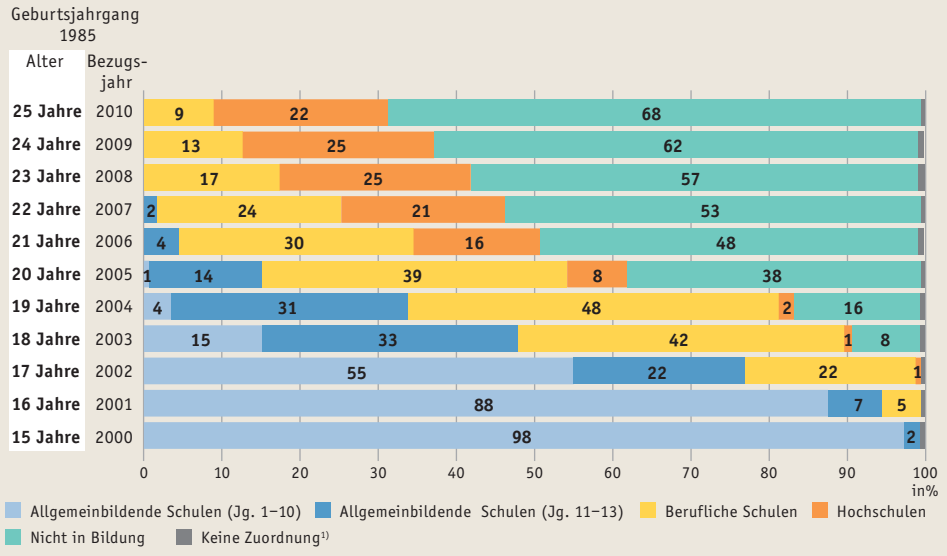
In den vorangegangenen Bildungsberichten wurde mehrfach betont, dass aufgrund des fehlenden Längsschnittbezugs nur kumulative Übergangsmuster an institutionellen Schnittstellen mit der Schulstatistik abgebildet werden können. Eine Annäherung an die Verlaufsperspektive soll erstmals unter Rückgriff auf den Mikrozensus anhand der Bildungsbeteiligung einer Geburtskohorte ermöglicht werden.

Übergang in den Sekundarbereich II überwiegend erst zwischen 17. und 18. Lebensjahr

Verfolgt man die Bildungsbeteiligungsquoten des Geburtsjahrgangs 1985 bis ins frühe Erwachsenalter, so besuchte noch im Alter von 17 Jahren mit 55% die Mehrheit der Schülerschaft Schulen des Sekundarbereichs I (**Abb. D1-4**). Der Übergang in den Sekundarbereich II erfolgte somit überwiegend zwischen dem 17. und 18. Lebensjahr im Jahr 2003, also deutlich später, als eigentlich zu erwarten wäre (**D2**). Nach dem Sekundarbereich I besuchte der größere Teil des Geburtsjahrgangs berufliche Schulen (42% der 18- und 48% der 19-Jährigen), überwiegend ausbildungsbegleitend im Rahmen der dualen Berufsausbildung, der kleinere Teil ging in die gymnasiale Oberstufe (33 und 31%). Die übrigen Jugendlichen besuchten auch in diesem Alter noch Schulen des Sekundarbereichs I (15 und 4%). Zwar ist in der Zeitreihenbetrachtung keine Analyse nach Migrationshintergrund möglich, doch lassen sich die Übergangs-

2 Die Schulbehörde muss ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennen, oder die Eltern müssen die Errichtung einer Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule beantragen, weil eine öffentliche Schule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht (vgl. Art. 7 Abs. 5 GG).

Abb. D1-4: Bildungsbeteiligung der 1985 Geborenen zwischen dem 15. und 25. Lebensjahr nach Bildungsbereichen (in %)



1) Fehlende Personenangaben zum Schulbesuch sowie Kategorien mit geringer Zellbesetzung
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2000 bis 2010, eigene Berechnungen → ***Tab. D1-8web***

verläufe deutscher und ausländischer Personen vergleichen (**Tab. D1-8web**). Ausländische Jugendliche verblieben länger im Sekundarbereich I (**D2**). Ihre Besuchsquote der beruflichen Schulen und der gymnasialen Oberstufe lag stets unterhalb jener der gleichaltrigen Deutschen. Bereits mit 19 Jahren besuchte fast ein Drittel der ausländischen Jugendlichen keine Bildungseinrichtung mehr, während es bei den Deutschen lediglich 14% waren.

Methodische Erläuterungen

Förderquote
Die Förderquote entspricht dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Förderschulen).

Zeitaufwand für Schule

In den vergangenen Jahren wird der Zeitverbrauch durch institutionalisierte Bildung – insbesondere im Verhältnis zu Zeiten im Beschäftigungssystem – stärker in Frage gestellt als früher. So zielen einige Reformen der letzten Jahre auf eine Verkürzung der Dauer der Schulzeit oder auf eine Ausdehnung der in der Schule verbrachten Zeit (z. B. Verkürzung der Gymnasialzeit, **Abb. D2-3web**; Ausbau der Ganztagsangebote, **D3**). Neben diesen Maßnahmen für eine effizientere oder erweiterte Nutzung der Ressource Schulzeit wurde bereits im Bildungsbericht 2010 auf zusätzliche Entwicklungen hingewiesen. Beispielsweise verlängert sich durch das Nachholen eines nicht erreichten bzw. höherqualifizierenden Abschlusses für immer mehr Jugendliche der Verbleib im Schulsystem (**D7**).

Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend erstmals im Bildungsbericht der Umgang mit Zeit im Schulwesen dargestellt werden (vgl. auch **C5**). Der Zeitaufwand wird dabei unter drei Perspektiven in den Blick genommen: im Lebenslauf (Dauer und Verzögerungen von Schullaufbahnen), im Laufe eines Schuljahres (Unterrichtspensum) und im Alltag einer Schulwoche (Zeitaufwand für unterrichtliche, außerschulische und individuelle Lernaktivitäten). Zwar bilden die verfügbaren Daten nicht ab, in welchem Umfang die nominell vorgesehene Zeit tatsächlich als effektive Lernzeit genutzt wird, doch vermitteln sie ein Bild von den Gelegenheitsstrukturen und diesbezüglichen Unterschieden zwischen Schülergruppen.

Dauer der Schullaufbahn

Wie lange Schülerinnen und Schüler die Schule besuchen, hängt davon ab, welche Bildungsgänge sie besuchen, welche Verzögerungen z. B. durch Wiederholungen entstehen und ob Jugendliche zum Nachholen eines Abschlusses länger im Schulsystem verbleiben. Ermittelt man auf der Grundlage der Bildungsbeteiligungsquoten die durchschnittliche Zahl der Schulbesuchsjahre Ⓜ, so hat sich diese für die Geburtskohorten 1950 bis 1970 kontinuierlich erhöht (**Abb. D2-1**). Die 1950 Geborenen besuchten durchschnittlich 9 Jahre allgemeinbildende Schulen. Durch die Verlängerung der Pflichtschulzeit und steigende Übergangsquoten in längere Bildungsgänge, die zum Mittleren Schulabschluss bzw. zur Hochschulreife führen, verlängerte sich die allgemeinbildende Schuldauer für die nachfolgenden Geburtskohorten. Sie lag für den Geburtsjahrgang 1960 bereits bei 10 Jahren und stieg im Geburtsjahrgang 1970 weiter auf 11 Jahre. Für die 1980 Geborenen dauerte die Schulzeit ebenso lange.

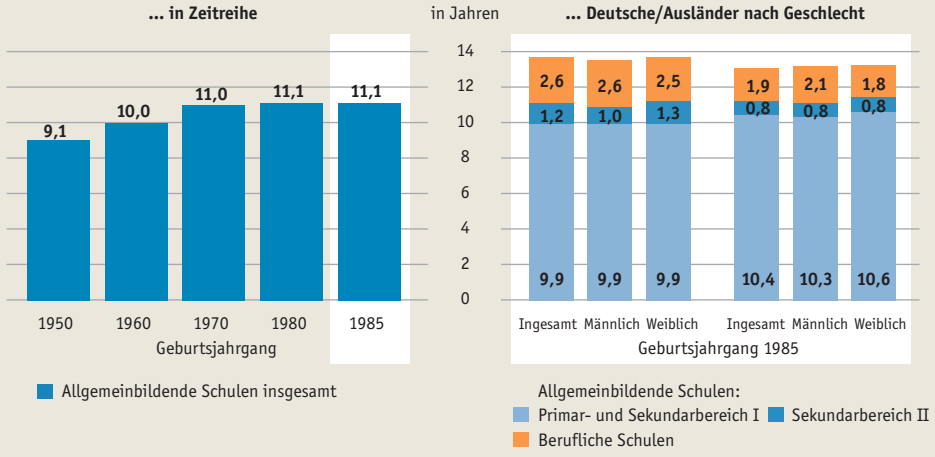
Im Zeitverlauf: Verlängerung des Schulbesuchs um zwei Jahre

Die jüngste Kohorte, für die rückblickend anhand des Mikrozensus die Dauer der Schulzeit auch nach Geschlecht und Ausländerstatus ermittelt werden kann, ist die des Geburtenjahrgangs 1985 (**Abb. D2-1**, **Tab. D2-6web**). Hier zeigt sich, dass Schülerinnen länger allgemeinbildende Schulen besuchen als ihre männlichen Mitschüler. Ausschlaggebend ist vor allem die höhere Gymnasialbeteiligung der Mädchen. Da alle Länder außer Rheinland-Pfalz inzwischen die Schulzeit bis zum Erwerb des Abiturs von 13 auf 12 Schuljahre verkürzt haben (G8, **Abb. D2-3web**), wird in Zukunft beobachtet werden können, ob sich die Besuchsdauer an Gymnasien verringert oder ob die Hochschulreife zunehmend auf anderen Wegen erworben wird, die mehr Zeit gewähren (**D1** und **D7**).

Gegenläufige Tendenzen: Strukturelle Verkürzung der Schulzeit auf der einen …

Vergleicht man die Schulbesuchsdauer nach Nationalität (**Abb. D2-1**), dann besuchen ausländische Schülerinnen und Schüler mit 13,2 Jahren durchschnittlich nicht so lange allgemeinbildende und berufliche Schulen wie Deutsche (13,7 Jahre). Ein größerer Anteil dieser Schulzeit entfällt aber bei den Ausländerinnen und

Abb. D2-1: Durchschnittliche Anzahl der Schulbesuchsjahre für die Geburtsjahrgänge 1950, 1960, 1970, 1980 sowie 1985 nach Ausländerstatus und Geschlecht (in Jahren)*



* *Die zugrunde liegenden Basisdaten der altersspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten umfassen bis 1991 nur Westdeutschland und ab 1992 das gesamte Bundesgebiet.*

Quelle: Köhler, H. (1990), Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuches; Köhler, H. (1978), Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsstand der Bevölkerung 2004 bis 2009, Bildung im Zahlenspiegel 1982 bis 2004 sowie Mikrozensus 1991 bis 2010, eigene Berechnungen

→ ***Tab. D2-1A, Tab. D2-6web***

Ausländern auf Schulen des Sekundarbereichs I. Sie verbleiben aufgrund von Verzögerungen (z.B. Klassenwiederholungen) mit durchschnittlich 10,4 Jahren ein halbes Jahr länger in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 als Deutsche. Trotz des längeren Besuchs allgemeinbildender Schulen erreichen Ausländerinnen und Ausländer niedriger qualifizierende Abschlüsse (**D7**). Diese werden zunehmend an beruflichen Schulen nachgeholt, wodurch sich die für Schulbildung aufgewendete Zeit nochmals verlängern kann. Weitere Verzögerungen der Dauer der Bildungszeit ergeben sich durch Zeiten, die Jugendliche im Übergangssystem ohne formale Weiterqualifizierung verbringen (vgl. **E1**).

... und durch gestiegene Bildungsbeteiligung verursachte Verlängerung auf der anderen Seite

Verzögerte Schullaufbahnen

Bereits in den vorherigen Bildungsberichten wurde aufgezeigt, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler aufgrund von Klassenwiederholungen die Schullaufbahn mit Verzögerung beendet. Im Schuljahr 2010/11 haben 164.000 Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholt (**Tab. D2-2A**). Die Wiederholerquote(M) hat sich damit rückblickend, nicht zuletzt aufgrund veränderter Regelungen des Versetzungsverfahrens, von 2,8% im Schuljahr 2004/05 auf inzwischen 2,0% reduziert.

Kontinuierlicher Rückgang der Wiederholerquote seit 2004/05 ...

Wie viele Schülerinnen und Schüler insgesamt bis zum Alter von 15 Jahren auf eine verzögerte Schullaufbahn zurückblicken, lässt sich auf Basis der PISA-Daten ermitteln (**Tab. D2-3A**). Von den im Jahr 2009 befragten 15-Jährigen haben 21% mindestens einmal eine Klasse wiederholt. Über die Schullaufbahn einer Schülerkohorte hinweg kumulieren sich die Wiederholeranteile so auf ein Mehrfaches der Wiederholerquote je Schuljahr. Zu berücksichtigen ist, dass in Jahrgangsstufe 9 einige Schülerinnen und Schüler freiwillig die Klasse wiederholen, um den Übergang in die Abschlussklasse zum Mittleren Abschluss bzw. in die gymnasiale Oberstufe zu erreichen. Von Klassenwiederholungen sind überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund(M) und niedrigem sozioökonomischen Status betroffen. Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil weisen im Alter von 15 Jahren mit

... doch auch 2009 hat jeder fünfte 15-Jährige mindestens einmal eine Klasse wiederholt

29% einen etwa doppelt so hohen Anteil an verzögerten Schullaufbahnen auf wie jene ohne Migrationshintergrund (14%). Selbst unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status bleiben deutliche Unterschiede in den migrationsspezifischen Wiederholeranteilen bestehen.

Unterrichtszeit nach Ländern und Staaten

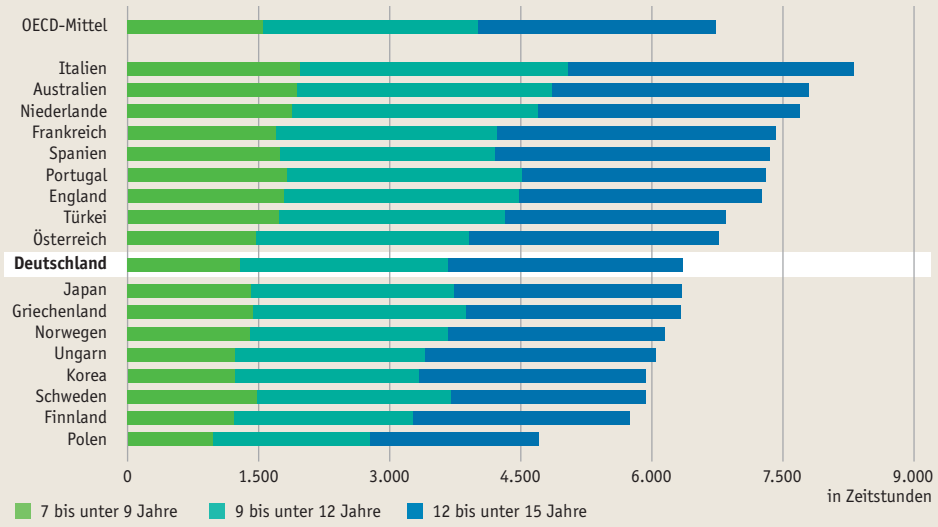
Die während der Schullaufbahn aufgewendete Zeit wird, neben der Anzahl der Schulbesuchsjahre, maßgeblich vom Unterrichtsvolumen je Schuljahr bestimmt. Um eine länderübergreifend einheitliche Grundlage für einen Vergleich zu erhalten, werden nachfolgend die für alle Schülerinnen und Schüler obligatorischen Jahrgangsstufen 1 bis 9 in einer Unterscheidung nach abschlussbezogenen Bildungsgängen gegenübergestellt. Die in den aktuellen Stundentafeln sichtbar werdenden Differenzen zwischen den Ländern sind nicht unerheblich (**Tab. D2-4A**): In den Jahrgangsstufen 1 bis 4 etwa sind in Bayern mit 104 Mindestwochenstunden Ⓜ, d.h. 26 Stunden je Woche, 14% mehr Unterrichtsstunden vorgesehen als in Brandenburg (91 Mindestwochenstunden). Hochgerechnet auf die Grundschulzeit entspricht dies 371 Zeitstunden mehr Unterricht für die bayerischen Schülerinnen und Schüler. Durch das in Brandenburg höhere Unterrichtsvolumen im Sekundarbereich I wird dieser Unterschied allerdings bis zur Jahrgangsstufe 9 teilweise ausgeglichen.

Deutlicher Trend zu einer Erhöhung des jährlichen Unterrichtsvolumens …

Bemerkenswert ist im Vergleich der Stundentafeln 2002/03 und 2011/12, dass mit Ausnahme der Hamburger Grundschulen durchgängig Erhöhungen der Mindestwochenstunden in allen Ländern und Bildungsgängen festzustellen sind. Besonders das gymnasiale Unterrichtsvolumen wurde im Sekundarbereich I teilweise erheblich gesteigert. Hier wirkt sich maßgeblich die verkürzte gymnasiale Schulzeit aus (G8), denn nach einer KMK-Vereinbarung ist weiterhin ein Gesamtstundenvolumen von 265 Mindestwochenstunden bis zum Erwerb des Abiturs nachzuweisen. Die meisten Länder bieten auch an Gesamtschulen bzw. den neu entstandenen Schularten mit mehreren Bildungsgängen einen Gymnasialzweig an (**D1**). Da sie in der Regel in neun statt acht Jahren bis zum Abitur führen, sind für die Jahrgangsstufen 5 bis 9 um bis zu 8% weniger Unterrichtsstunden vorgesehen als an den G8-Gymnasien.

… vor allem im Sekundarbereich I der Gymnasien

Abb. D2-2: Vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis unter 15-jährige Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen 2009 nach ausgewählten Staaten (in Zeitstunden)



Quelle: OECD (2011), Bildung auf einen Blick, eigene Berechnungen

→ *Tab. D2-7web*

Betrachtet man den Umfang der vorgesehenen Unterrichtszeit im internationalen Vergleich, so ist in Deutschland für die 7- bis unter 9-Jährigen mit 1.286 Zeitstunden, d.h. 642 Stunden je Schuljahr und 17 Stunden je Woche, weniger Unterricht vorgesehen als in vielen anderen Staaten (**Abb. D2-2**). Für die Altersgruppen 9 bis unter 12 sowie 12 bis unter 15 Jahre liegt das Unterrichtspensum nahe am OECD-Mittel. Insgesamt summiert sich in Deutschland die für 7- bis unter 15-jährige Schülerinnen und Schüler vorgesehene Zahl der Unterrichtsstunden auf insgesamt 6.362 Zeitstunden, im OECD-Durchschnitt sind es 6.734 Stunden. Die Spannweite der offiziellen Vorgaben reicht im Staatenvergleich von 4.713 Stunden in Polen bis zu 8.316 Stunden in Italien. Doch variiert auch die Dauer der Schulpflicht zwischen den Staaten.

Pflichtunterrichtszeit deutscher Primar- und Sekundarschulen unter dem OECD-Mittel

Zeitaufwand für inner- und außerschulische Lernaktivitäten bei 15-Jährigen

Wie viel Zeit Kinder und Jugendliche insgesamt für schulbezogene Aktivitäten aufwenden, ist nicht zuletzt eine Frage der Gestaltung von Zeitabläufen innerhalb und außerhalb der Schule. Zurückgegriffen werden kann hier lediglich auf eine OECD-Sonderauswertung der PISA-Studie 2006, die für 15-Jährige den wöchentlichen Zeitaufwand in einer Aufschlüsselung nach inner- und außerunterrichtlichen Lernaktivitäten abbildet.

In Deutschland gaben die Schülerinnen und Schüler 2006 an, für die zentralen PISA-Lernbereiche Unterrichtssprache, Mathematik und Naturwissenschaften durchschnittlich 10,6 Zeitstunden je Woche in Form regulären Schulunterrichts erhalten zu haben (**Tab. D2-5A**). Dies waren allerdings nur 60% des gesamten wöchentlichen Zeitaufwands für diese Lernbereiche, der darüber hinaus durchschnittlich 1,9 Stunden für Zusatz- oder Förderunterricht außerhalb der Schule sowie weitere 5,9 Stunden für individuelles Lernen umfasste. Mit insgesamt 18,4 Zeitstunden je Woche entspricht also allein die Lernzeit in den drei PISA-Domänen dem zeitlichen Umfang einer Halbtagsstelle. Die deutschen 15-Jährigen liegen damit leicht über dem OECD-Mittel von 17,9 Stunden. Bemerkenswert ist, dass zu den Staaten, in denen regelmäßig hohe PISA-Kompetenzwerte erreicht werden, sowohl solche mit hohen Lernzeiten (z.B. Kanada und Korea mit wöchentlich mehr als 20 Stunden) als auch solche mit geringen Lernzeiten zählen (Finnland und Japan mit unter 16 Stunden je Woche). Vertiefenden Analysen zufolge scheint sich ein relativ hoher auf den regulären Unterricht entfallender Zeitanteil positiv auf die Leistungsergebnisse der Jugendlichen auszuwirken[3].

40% der wöchentlichen Lernzeiten 15-Jähriger entfallen in Deutschland auf Aktivitäten außerhalb des regulären Schulunterrichts

3 *OECD (2011), Quality Time for Students – Learning in and out of school. – Paris, S. 57 ff.*

Methodische Erläuterungen

Durchschnittliche Zahl der Schulbesuchsjahre
Für die durchschnittliche Zahl der Schulbesuchsjahre werden die relativen Schulbesuchsquoten einer Geburtskohorte im Zeitverlauf (je Altersjahr) ermittelt, aufsummiert und durch 100 dividiert (vgl. Erläuterungen zu **Tab. D2-1A**).

Wiederholerquote
Die Wiederholerquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, bezogen auf die Schülergesamtzahl (ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs).

Migrationshintergrund
Abweichend von der Definition im Glossar wird der Migrationshintergrund hier nach PISA bestimmt, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Mindestwochenstunden
Als Mindestwochenstunden wird in den Schulgesetzen der Länder die Zahl der wöchentlich vorgesehenen Unterrichtsstunden je Jahrgangsstufe festgelegt.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Ein Kernstück der Reformanstrengungen ist in den vergangenen Jahren der Übergang von der traditionellen Halbtags- zur Ganztagsschule. Ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote verteilen sich dabei zum einen auf verschiedene Typen von Einrichtungen wie Ganztagsschulen (M) oder Horte (M), zum anderen reicht das Angebot von Hausaufgabenbetreuung bis hin zu breit gefächerten Kurs- und Förderangeboten (vgl. auch **H2.2**). Die folgende Darstellung konzentriert sich zunächst auf eine Fortschreibung zum Ausbaustand. Ganztagsangebote sollen nicht nur durch breitere Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse zur Qualitätssteigerung im Bildungswesen beitragen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf fördern. Auch sollen gerade für bildungsbenachteiligte Kinder die schulischen Rahmenbedingungen verbessert werden. Daher wird als neue Akzentuierung für 15-Jährige Schülerinnen und Schüler untersucht, welche Gruppen das bisherige Angebot erreicht.

Quantitativer Ausbau der Schulen mit Ganztagsbetrieb

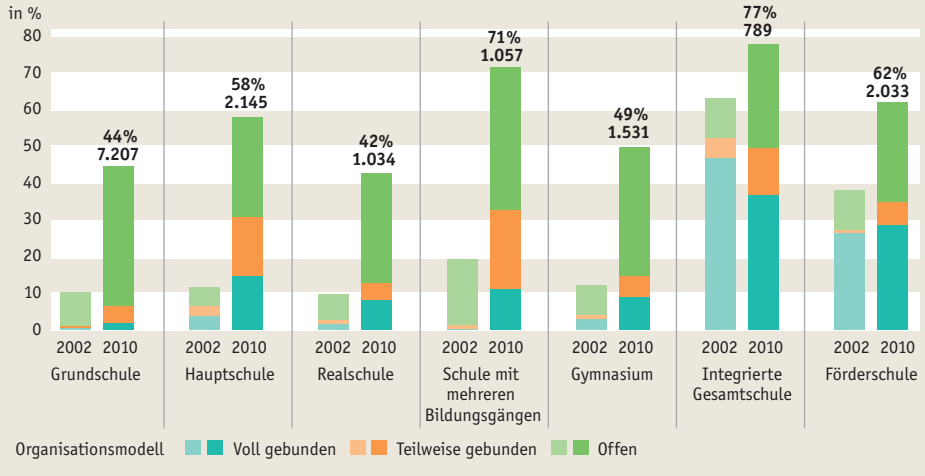
2010 jede zweite Schule mit Ganztagsangebot

Der in den vorangegangenen Berichten aufgezeigte Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen hält weiter an. Insgesamt stieg die Zahl der Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb (M) bereits zwischen 2002 und 2008 von 4.951 auf 11.825 an und erhöhte sich bis 2010 nochmals auf 14.474. Inzwischen beläuft sich somit der Ganztagsanteil an allen schulischen Verwaltungseinheiten auf insgesamt 51% (**Abb. D3-2**, **Tab. D3-3web**).

Kontinuierlicher Ausbau ganztägiger Angebote seit 2002 in allen Schularten

In allen Schularten sind seit 2002 stetige Zuwächse zu beobachten (**Abb. D3-1**), wenngleich sie für die Grundschule und das Gymnasium besonders deutlich ausfallen. Dennoch liegt mit 44% aller Grundschulen und 49% aller Gymnasien der Schulanteil mit Ganztagsbetrieb weiterhin unter dem entsprechenden Wert der Integrierten Gesamtschulen (77%) und der Förderschulen (62%), die bereits vor den jüngeren Reformanstrengungen einen hohen Anteil an Ganztagsschulen aufwiesen. Bemerkenswert ist, dass auch die Schularten mit mehreren Bildungsgängen im Jahr 2010 zu 71% Ganztagsangebote machen, nachdem es 2002 erst knapp 20% waren.

Abb. D3-1: Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarbereich I 2002 und 2010 nach Schularten und Organisationsmodell



Quelle: Sekretariat der KMK (2008 und 2012), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik

→ *Tab. D3-1A*

Der Großteil der Schulen arbeitet in der offenen Form, bei welcher die Kinder freiwillig an den Angeboten teilnehmen können. Teilweise oder voll gebundener Ganztagsbetrieb, bei dem die Angebote für einen Teil oder die gesamte Schülerschaft verbindlich sind, wurde vor allem an Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierten Gesamtschulen und Förderschulen eingerichtet (**Tab. D3-1A**).

Ganztagsangebote und -beteiligung in den Ländern

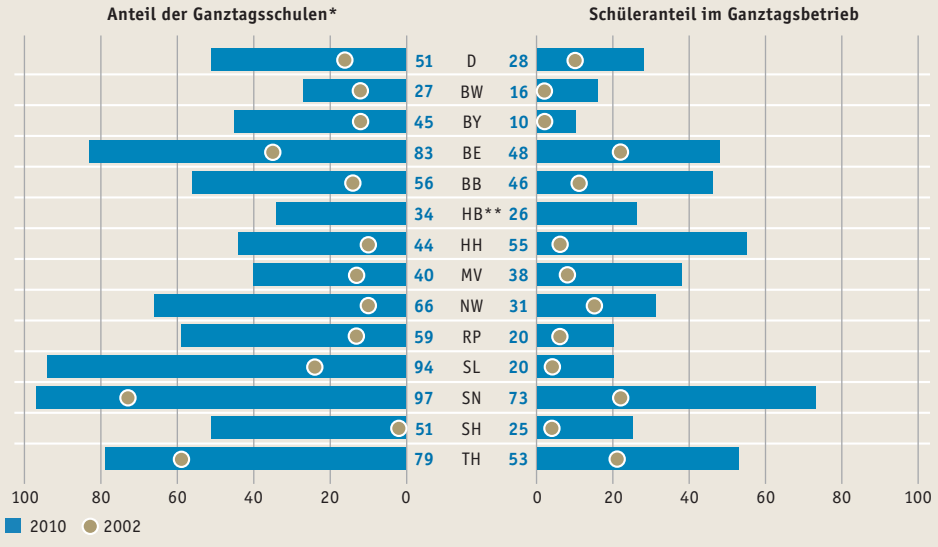
Nur 28% Schülerbeteiligung an Ganztagsangeboten aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen

Im Ländervergleich streuen die Anteile der Ganztagsschulen trotz durchgängig deutlichen Anstiegen nach wie vor erheblich um den Bundesdurchschnitt von 51% aller Schulen (**Abb. D3-2**). Stellt man den Ausbaustand der Ganztagsschule dem Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb gegenüber, fällt die Beteiligung an den Ganztagsangeboten mit 28% deutlich niedriger aus als der Ganztagsschulanteil. Ausschlaggebend ist zum einen, dass der Ausbau sukzessive bzw. stufenweise erfolgt, d. h. teilweise an den Schulen zunächst nur einzelne Ganztagsklassen oder -züge entstehen. Zum anderen unterscheiden sich die Ganztagsschulen in ihrem Organisationsmodell (**Abb. D3-1**).

Soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler in Ganztagsschulen

Im Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztagsschule wird häufig diskutiert, ob Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern stärker davon profitieren als jene aus sozial privilegierten. Repräsentative Daten zu Ganztagsschulen lieferte zuletzt die PISA-Studie 2009, anhand derer allerdings lediglich für 15-Jährige die Verteilung nach sozialer Herkunft betrachtet werden kann (**Abb. D3-3**, **Tab. D3-4web**). Für diese Altersgruppe fallen die Beteiligungsunterschiede eher gering aus. Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status besuchen mit insgesamt 68% zwar etwas häufiger Schulen mit Ganztagsangeboten als jene mit mittlerem (65%) und niedrigem Status (62%). Von

Abb. D3-2: Ganztagsschulen* im Primarbereich und Sekundarbereich I und Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb 2002 und 2010 nach Ländern (in %)**



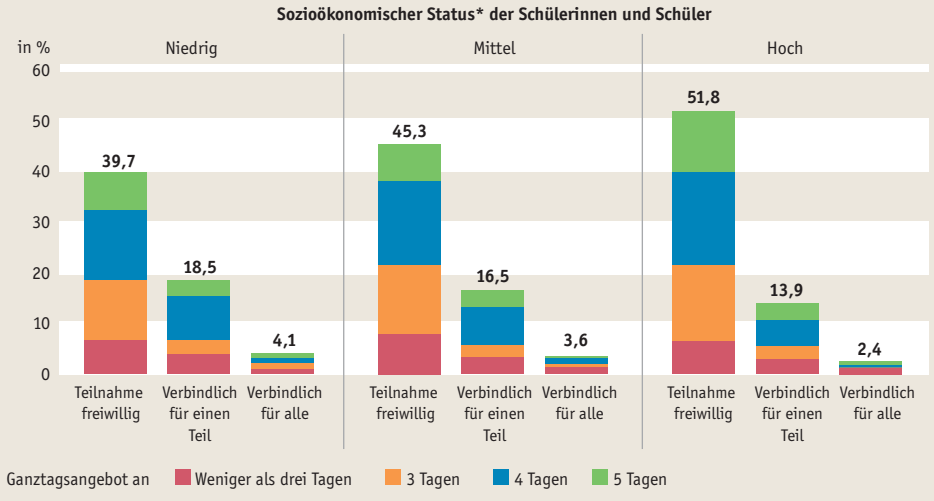
* *Ganztagsschulen als schulische Verwaltungseinheiten*

** *In Bremen (bis 2008), Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt liegen keine Angaben über Ganztagsschulen in freier Trägerschaft vor, so dass ein Gesamtanteil an allen Schulen bzw. Schülern nicht sinnvoll ist.*

Quelle: Sekretariat der KMK (2008 und 2012), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik

→ *Tab. D3-3web*

Abb. D3-3: 15-jährigee Schülerinnen und Schüler in Ganztagsschulen nach Verbindlichkeit und Häufigkeit des Angebots und sozioökonomischem Status* (in %)



* *Höchster beruflicher Status der Eltern (HISEI-Quartile, vgl. Glossar)*
Quelle: PISA-Konsortium Deutschland, PISA 2009, eigene Berechnungen
→ ***Tab. D3-4web***

D 3

Nur geringe Unterschiede in der Ganztagsbeteiligung von Jugendlichen mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status

den Schulen mit verbindlichem Ganztagsangebot (für einen Teil oder die gesamte Schülerschaft) werden jedoch tendenziell gerade Kinder aus sozial schwachen Familien erreicht: Aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischen Status besuchen 19 bzw. 4% der 15-Jährigen teilweise bzw. voll gebundene Ganztagsschulen, während es bei denjenigen mit hohem Status nur 14 bzw. 2% sind. Dies dürfte mit der schulartspezifischen Verteilung der verbindlichen Ganztagsangebote zusammenhängen (**Abb. D3-1**). Ein größerer Anteil der Jugendlichen mit niedrigem Sozialstatus besucht Haupt-, Gesamt- oder Förderschulen (**D1**), die unter allen Schularten wiederum am häufigsten im teilweise oder voll gebundenen Ganztagsmodell arbeiten.

Horte als ergänzende Ganztagsangebote

Ein Großteil der Länder baut neben Plätzen in Ganztagsgrundschulen auch die Hortangebote weiter aus

Neben den Angeboten der Ganztagsschulen stellen auch die über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe organisierten Hortangebote einen wesentlichen Bestandteil ganztägiger Bildung und Betreuung dar. Insbesondere im Grundschulalter ist der Hort eine quantitativ bedeutsame Variante; in dieser Altersgruppe nutzen mit bundesweit 422.473 Kindern nahezu 15% der Schülerinnen und Schüler ein Hortangebot (**Tab. D3-2A**). Horte werden einerseits als unabhängige Ergänzungsangebote zu Ganztagsschulen, andererseits aber auch in Form von Kooperationsangeboten beider Institutionen genutzt. Obwohl die Anzahl der Kinder in Ganztagsgrundschulen deutlich stärker ansteigt, hat auch die Zahl der Hortkinder seit 2006 um knapp ein Viertel zugenommen. Hier zeigen sich in den Ländern unterschiedliche Strategien beim Ausbau der ganztägigen Bildung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter. Während in Nordrhein-Westfalen Hortangebote zugunsten von Ganztagsplätzen in Schulen nahezu vollständig abgebaut wurden, zeigen sich in Bayern und Niedersachsen auch bei den Horten deutliche Zuwächse. In Sachsen und Brandenburg weisen hohe Quoten in beiden Betreuungsformen darauf hin, dass hier eine große Anzahl an Kooperationsangeboten zwischen Horten und Ganztagsgrundschulen besteht.

Methodische Erläuterungen

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

Horte
Der Begriff Hort bezeichnet Kindertageseinrichtungen, die sich ausschließlich auf Kinder im Schulalter beziehen. Hinzukommen können darüber hinaus noch Plätze für Kinder im Schulalter in altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen, die hier ebenfalls mit eingerechnet werden.

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

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Die Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht sowie die Gestaltung erfolgreicher schulischer Lehr- und Lernprozesse ist entscheidend von der Qualifikation des pädagogischen Personals[M] abhängig. Grundvoraussetzung dafür ist, den fächerspezifischen Lehrkräftebedarf über grundständig an wissenschaftlichen Hochschulen ausgebildete Lehrkräfte zu decken, nicht zuletzt auch um die weitreichenden Bemühungen zur Reform der Lehrerbildung auch in der Schule wirksam werden zu lassen. Für eine künftige bedarfsgerechte Personalpolitik ist zugleich die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Lehrkräfte beachtenswert. Weitere Themen, die in den Diskussionen um die weitere Entwicklung des Lehrerberufs immer wieder aufscheinen, sind der fächerspezifische Lehrkräftebedarf und die Gründe für die Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Art des Arbeitsverhältnisses eingegangen. Ebenfalls wird die Entwicklung des schulischen Personalbestands über die Zahl und Zusammensetzung der Lehrkräfte nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang und Migrationsstatus, wie im vorausgegangenen Bildungsbericht, dargestellt.

Lehrkräfte nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang und Migrationshintergrund

Zahl der hauptberuflichen Lehrkräfte in den letzten Jahren angestiegen

Die hauptberuflichen Lehrkräfte[M] setzen sich aus voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften zusammen. In Deutschland hat sich zwischen 2002 und 2010 ihre Zahl um knapp 5.000 auf 784.797 erhöht. Damit verbunden ist ein Anstieg der teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte (**Tab. D4-1A**). Ihr Anteil an den hauptberuflichen Lehrkräften ist zwar von 37,4% (2002) auf 39,1% (2010) angestiegen, lag zwischenzeitlich 2006 aber mit 40,4% schon über dem Anteil von 2010. Dies deutet auf eine Stagnation des Anteils teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte auf hohem Niveau hin. Zu den hauptberuflichen Lehrkräften kommen noch über 120.000 Lehrkräfte hinzu, die stundenweise[M] an den Schulen unterrichten (**Tab. D4-2A**).

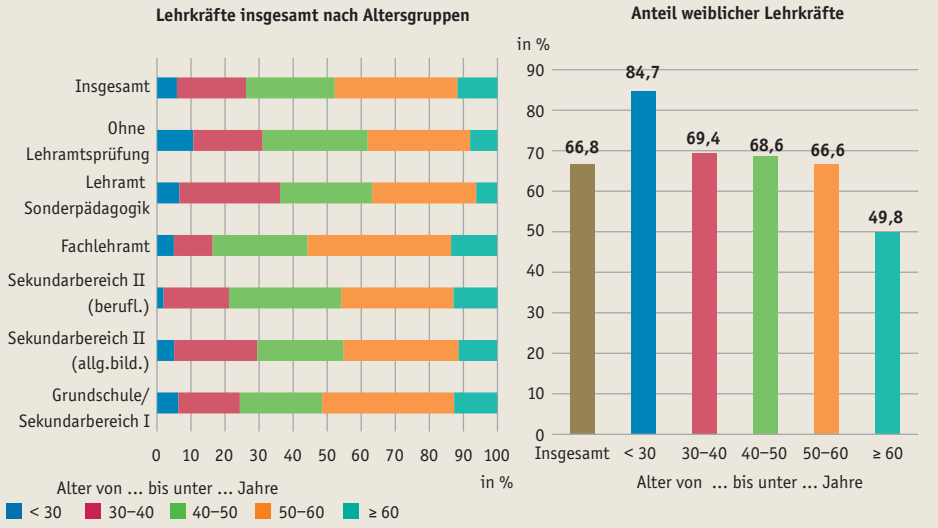
Männliche Lehrkräfte im Durchschnitt deutlich älter als weibliche Lehrkräfte

Deutschland weist neben Italien im internationalen Vergleich sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I den mit Abstand größten Anteil an Lehrkräften im Alter über 50 Jahren und zugleich den geringsten Anteil an Lehrkräften unter 30 Jahren (**Tab. D4-6web**) auf. Diese Situation ist jedoch bezogen auf Deutschland nach Lehramt und Geschlecht zu differenzieren (**Abb. D4-1**, **Tab. D4-3A**). Lehrkräfte mit einer Lehramtsprüfung für die Förderschulen sind deutlich jünger als die Lehrkräfte anderer Lehrämter. Der Anteil der Männer unter den Lehrkräften geht unter den jüngeren Altersgruppen zurück (**Abb. D4-1**, **Tab D4-3A**). Jeder sechste männliche Lehrer und nur jede elfte Lehrerin ist 60 Jahre und älter. Der Frauenanteil unter den Lehrkräften wird in den nächsten Jahrzehnten weiter zunehmen, wenn der sich abzeichnenden Entwicklung nicht dadurch begegnet wird, dass Männer gezielt für den Lehrerberuf gewonnen werden.

Weiterhin wenige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Schuldienst

Die Daten des Mikrozensus 2010 zeigen, dass der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Schulsystem in allen Schulstufen sehr gering ist. Mit 6,1% ist dieser Anteil sehr viel niedriger als bei sonstigen Erwerbstätigen mit (Fach-)Hochschulabschluss (15,0%; **Tab. D4-7web**).

Abb. D4-1: Lehrkräfte in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2010/11 nach abgelegter Lehramtsprüfung, Altersgruppen und Schulart bzw. nach Geschlecht (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008/09, eigene Berechnungen → ***Tab. D4-3A***

D 4

Lehrereinstellungen

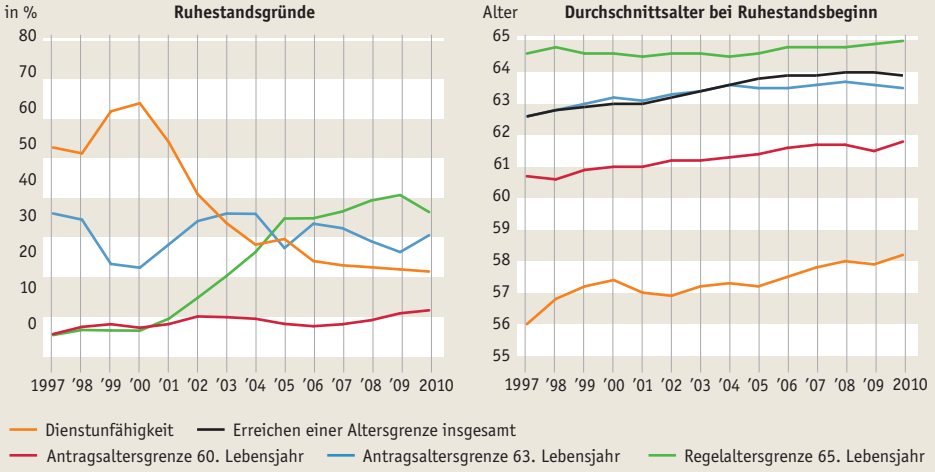
Durch den hohen Anteil an Lehrkräften über 50 Jahre (48 %, **Tab. D4-3A**) ist auch der aktuelle und sich abzeichnende personelle Ersatzbedarf für das Schulwesen relativ hoch. Entsprechend haben die Neueinstellungen von Lehrkräften in den letzten Jahren wieder zugenommen. Im Schnitt der letzten drei Jahre waren es durchschnittlich jährlich etwa 30.000 und damit etwa 5.000 mehr als in der vorausgegangenen Drei-Jahres-Periode (**Tab. D4-4A**). Das hohe Niveau der Einstellungen in den Schuldienst wird daran deutlich, dass 2011 4,4% des Lehrerbestands (Vollzeitlehrer-Einheiten) ersetzt wurden. Mit der Erhöhung der Zahl der eingestellten Bewerberinnen und Bewerber in den öffentlichen Schuldienst ist auch ein Anstieg der Zahl der Seiteneinsteiger verbunden. Mit einem Anteil von 5 bis 6% sind Seiteneinsteiger unter den eingestellten Bewerbern nur eine kleine Gruppe (**Tab. D4-4A**). Als Seiteneinsteiger werden nach der Definition der KMK aber nur Lehrkräfte ohne 2. Lehramtsprüfung bezeichnet. Eingestellte Bewerber, die nach einem nicht lehramtsbezogenen Hochschulexamen den Schuldienst anstreben und in den meisten Ländern zunächst den Vorbereitungsdienst absolvieren müssen, erscheinen in der KMK-Statistik nicht als Seiteneinsteiger, obwohl deren Zahl als nicht unbedeutend angenommen werden kann. In Zukunft wird es darauf ankommen, über entsprechende Nachqualifizierungen der Bewerber ohne universitäres Lehramtsstudium darauf hinzuwirken, dass die Reformansätze der Lehrerbildung für die Reform der Schule umfassend wirksam werden.

Nur kleine Gruppe von Seiteneinsteigern im Schuldienst

Im letzten Jahrzehnt gab es eine deutlich höhere Zahl eingestellter Bewerberinnen und Bewerber als Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes (**Tab. D4-4A**). Die eingestellten Bewerber rekrutierten sich zwischen 2001 und 2011 zu 15% aus Altbewerbern. Dadurch war es möglich, gezielt Bewerber mit 2. Lehramtsprüfung einzustellen, um fächerspezifische Engpässe der Lehrkräfteversorgung zu schließen. Da das Reservoir an Altbewerbern bald erschöpft sein dürfte, wird es künftig bereits bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen an den Hochschulen verstärkt darauf ankommen, die Sicherstellung des fächerspezifischen Lehrkräftebedarfs zu berücksichtigen (vgl. **H3.2** bezogen auf die künstlerischen Fächer).

Im letzten Jahrzehnt 15% mehr Lehrereinstellungen als Absolventen des Vorbereitungsdienstes

Abb. D4-2: Anteil der Ruhestandsgründe und Durchschnittsalter beim Eintritt in den Ruhestand von Beamtinnen und Beamten im Schuldienst 1997 bis 2010



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Versorgungsempfänger des öffentlichen Dienstes

→ ***Tab. D4-8web***

D 4

Beendigung der Berufstätigkeit

Lehrkräfte weisen bei Beginn des Ruhestands ein hohes Durchschnittsalter unter den Beamtengruppen auf

In der öffentlichen Wahrnehmung gelten Lehrkräfte als eine Berufsgruppe, die wegen der zunehmenden beruflichen Belastung verstärkt vorzeitig den Schuldienst verlässt. Die Statistik der Versorgungsempfängerinnen und -empfänger des öffentlichen Dienstes zeigt allerdings, dass sich die Dienstunfähigkeit als Ursache für den Eintritt in den Ruhestand beamteter Lehrkräfte seit 2002 deutlich zurückentwickelt hat (**Abb. D4-2**, **Tab. D4-8web**). Zugleich ist der Anteil der beamteten Lehrkräfte, die bei Erreichen der Regelaltersgrenze von 65 Jahren in den Ruhestand wechselten, auf über 35% gestiegen. Seit 2007 ist das Erreichen der Regelaltersgrenze der häufigste Ruhestandsgrund. Dadurch gehören die Lehrkräfte zur Gruppe von Beamten, die mit einem vergleichsweise hohen Durchschnittsalter in den Ruhestand wechseln (**Tab. D4-9web**); in den letzten Jahren weisen sie sogar das höchste Durchschnittsalter aller Beamtengruppen bei Ruhestandsbeginn auf.

Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte bei Beginn des Ruhestands ist zwischen 1997 und 2010 um 1,3 Jahre angestiegen. Zwischen Frauen mit 63,7 und Männern mit 64,1 Jahren (2010) unterscheidet es sich nur unwesentlich. Anders ist die Situation bei Beginn einer Dienstunfähigkeit. Auch hier ist das Durchschnittsalter – sogar um 1,8 Jahre – angestiegen, zugleich werden Frauen durchschnittlich fast 2 Jahre früher dienstunfähig als ihre männlichen Kollegen (2010 mit 57,6 bzw. 59,5 Jahren).

Lehrkräfte gehen mit gleichem Durchschnittsalter in den Ruhestand wie sonstige Akademikerinnen und Akademiker

Der Mikrozensus ermöglicht für die Analyse des Zeitpunkts der Beendigung der Berufstätigkeit den geschlechtsspezifischen Vergleich zwischen Beamtinnen und Beamten und Angestellten, Lehrkräften und sonstigen Akademikerinnen und Akademikern. Die Datenbasis für den Vergleich bilden alle Akademikerinnen und Akademiker, die zum Zeitpunkt der Befragung 2010 über 50 Jahre alt waren und ihre Berufstätigkeit beendet hatten (**Tab. D4-5A**). Dabei ergibt der Vergleich zwischen den Lehrkräften mit Hochschulabschluss und sonstigen Akademikerinnen und Akademikern bezogen auf den gegenwärtigen Bestand an Personen im Ruhestand keinen beachtenswerten Einfluss des Lehrerberufs auf das Alter beim Ausstieg aus der Berufstätigkeit. Sowohl bei männlichen Lehrkräften als auch anderen männlichen Akademikern lag der Median des Wechsels in den Ruhestand zwischen 61 und 62 Jahren (Mittelwert zwischen 60,9 und 62,5). Bei Frauen lag dieser Zeitpunkt zwischen 59 und 61 Jahren (Mittelwert

zwischen 59,3 und 61,4). Frauen beendeten früher ihre Berufstätigkeit als Männer, weil sie früher das gesetzliche Ruhestandsalter erreichten und etwas häufiger vor Erreichen des Ruhestands ihre Berufstätigkeit aufgaben. Bei Lehrkräften war für den Ruhestandsbeginn nicht bedeutsam, ob sie Angestellte oder Beamte waren. Sonstige Akademiker gingen als Beamte später und als Angestellte früher in den Ruhestand als Lehrkräfte. Dazu trug auch bei, dass vor allem angestellte sonstige Akademikerinnen und Akademiker häufiger als angestellte Lehrkräfte vor Erreichen des Ruhestands ihre Berufstätigkeit beendeten (18 zu 11%; **Tab. D4-10web**).

Für den Ruhestandsbeginn von Lehrkräften ist unbedeutend, ob sie Beamte oder Angestellte sind

Die Befunde zeigen eine hohe Abhängigkeit des Ruhestandsbeginns von gesetzlichen Ruhestandsregelungen, der privaten Lebenssituation und der Art des Arbeitsverhältnisses. Lehrkräfte unterscheiden sich in ihrem Verhalten bei Beendigung der Berufstätigkeit nur in Details von anderen Akademikern. Nicht erfasst wird, in welchem Umfang in den letzten Berufsjahren vor dem Ruhestand der Beschäftigungsumfang von Lehrkräften reduziert wird, um sich noch den beruflichen Anforderungen gewachsen zu fühlen.

Methodische Erläuterungen

Pädagogisches Personal
Datengrundlage sind die in der amtlichen Schulstatistik verfügbaren Angaben. Betrachtet werden neben Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen – von Vorklassen bis zu Kollegs – auch berufliche Schulen. Sonstiges nicht unterrichtendes pädagogisches Personal wird dabei nicht erfasst.

Hauptberufliche Lehrkräfte
Hauptberufliche Lehrkräfte können vollzeit- oder teilzeitbeschäftig sein. Vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte sind Personen, die mit voller Regelpflichtstundenzahl (Pflichtstunden = Unterrichtsstunden + Abminderungsstunden) tätig sind. Teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte sind Personen, deren individuelle Pflichtstundenzahl aufgrund länderspezifischer Regelungen bis zu 50% der Regelpflichtstunden ermäßigt worden ist.

Stundenweise beschäftigte Lehrkräfte
Stundenweise beschäftigte Lehrkräfte sind mit weniger als 50% der Regelpflichtstunden einer vollzeitbeschäftigten Lehrkraft tätig. Lehramtsanwärter/Referendare werden – soweit sie selbstständig Unterricht erteilen – den stundenweise Beschäftigten zugeordnet, auch wenn sie mit mehr als 50% der Regelpflichstundenzahl unterrichten.

Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Neben dem formalen Lernort Schule finden vielfältige Bildungsprozesse, unter anderem auch die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung, in organisierten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, in Horten, in Vereinen, Kirchen und bei privaten Anbietern statt (vgl. **H**). Durch freiwilliges Engagement in Vereinen und organisierten Gruppen eröffnen sich zusätzliche Lernmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche auf der Basis von aktiver Beteiligung und konkreter Verantwortungsübernahme. Häufig werden freiwillig Engagierte fachlich und pädagogisch begleitet, wodurch solche Formen des Engagements zusätzliche Bildungsrelevanz erhalten. Hinzu kommen informelle Lernwelten wie Familie und Gleichaltrige, in denen das Lernen in hohem Maße ungeplant, selbstorganisiert und kaum strukturiert verläuft.

Vor allem Familien spielen als informelle Bildungswelten von Anfang an eine tragende Rolle für die Bildungsbiografie (vgl. **C1**). Sie eröffnen Kindern nicht nur den Zugang zu formalen und non-formalen Bildungsangeboten und unterstützen sie vielfach in schulischen Belangen, sondern sind selbst wichtige Bildungsakteure. Daher wird in Erweiterung der bisherigen Berichterstattung verstärkt ins Blickfeld gerückt, welche schulischen Unterstützungsleistungen Familien erbringen. Zugleich wird erneut über das freiwillige Engagement in unterschiedlichen non-formalen Lernorten berichtet.

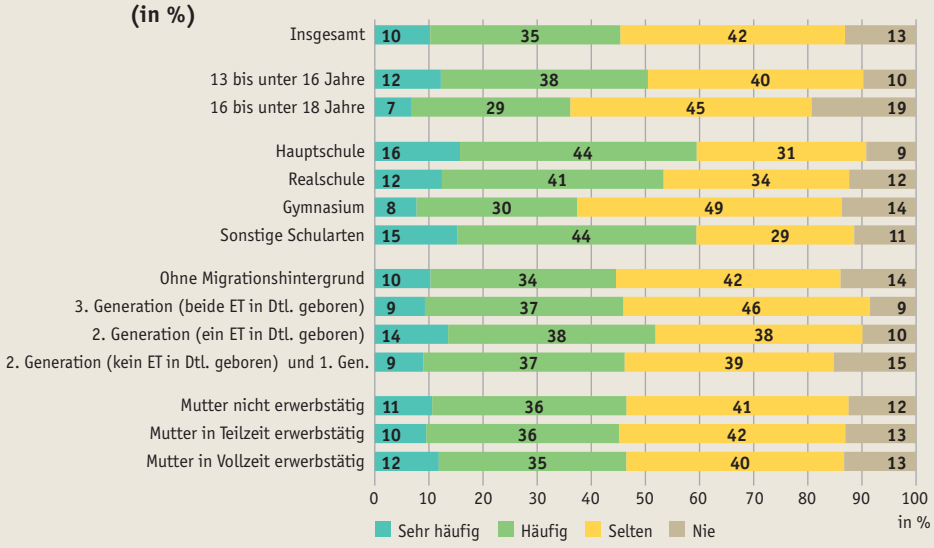
Familiale Unterstützung beim schulischen Lernen

45% der Eltern unterstützen ihre 13- bis unter 18-jährigen Kinder häufig beim Lernen

Während alltägliches bildungsorientiertes Verhalten in der Familie zur Entwicklung kindlicher Kompetenzen im Kleinkindalter beiträgt, was eine wichtige Basis auch zur Bewältigung schulischer Anforderungen darstellt (vgl. **C1**), äußert sich die familiale Unterstützung im Schulalter etwa durch Hilfen bei den Hausaufgaben und beim Lernen für die Schule.

Etwa 45% der 13- bis unter 18-jährigen Schülerinnen und Schüler werden nach eigenen Angaben sehr häufig oder häufig durch die Eltern bei den Hausaufgaben

Abb. D5-1: Familiale Unterstützung beim schulischen Lernen für 13- bis unter 18-jährige Schülerinnen und Schüler 2009 nach Merkmalen des persönlichen Hintergrunds (in %)



Quelle: DJI, AID:A M 2009

→ *Tab. D5-1A*

unterstützt (**Abb. D5-1**). Ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler nutzt zudem außerschulischen Nachhilfeunterricht, sodass auch außerhalb der Schule ein zusätzlicher Lernaufwand entsteht (**D2**). Während im Alter von 13 bis unter 16 Jahren etwa die Hälfte der Eltern mit ihren Kindern für die Schule lernt, sind es im Alter von 16 bis unter 18 Jahren noch mehr als ein Drittel. Zudem ist kein Einfluss der Erwerbstätigkeit der Mutter, des elterlichen Bildungsstands oder des Migrationshintergrunds (M) auf die Häufigkeit familialer Lernunterstützung ersichtlich (**Tab. D5-1A**).

Jugendliche an Hauptschulen am häufigsten durch die Familie unterstützt …

Betrachtet man die besuchte Schulart, so wird deutlich, dass Jugendliche, die eine Hauptschule besuchen, am häufigsten Hilfe aus der Familie bekommen. Gleichzeitig erhalten aber 26% der Realschülerinnen und -schüler, 21% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und nur etwa 14% der Hauptschülerinnen und -schüler gezielte außerschulische Nachhilfe. Dies kann darauf hindeuten, dass Familien erhöhten Leistungsanforderungen an Gymnasien eher durch organisierte Nachhilfe als durch verstärktes Lernen in der Familie begegnen; dies kann aber auch durch elterliche Erwerbstätigkeit bedingt sein; und nicht zuletzt kann auch aus Kostengründen bei Hauptschülerinnen und -schülern verstärkt auf innerfamiliale Unterstützung zurückgegriffen werden.

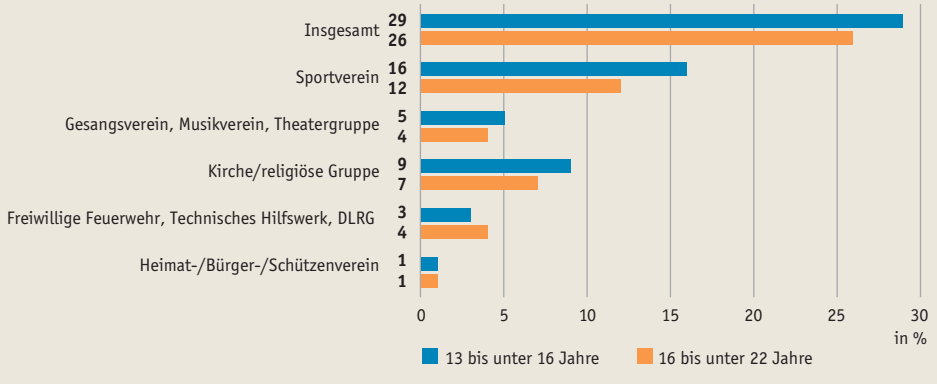
… Jugendliche an Gymnasien und Realschulen bekommen häufiger Nachhilfe

Freiwilliges Engagement in und außerhalb der Schule

Besondere Lernmöglichkeiten für Jugendliche eröffnen sich im Rahmen eines freiwilligen Engagements, in dem sie aus freien Stücken Verantwortung für bestimmte Aufgaben und Ämter in einem schulischen und nichtschulischen Umfeld übernehmen. Einen wichtigen Ort für Partizipation und Mitbestimmung stellt die Schule dar. Diese Möglichkeiten beziehen sich sowohl auf den Unterricht als auch auf zusätzliche Angebote, wie sie etwa an Ganztagsschulen verbreitet sind (**D3**). Hier können sich Schülerinnen und Schüler in bestimmten Funktionen an Entscheidungsprozessen beteiligen und durch die Übernahme von Aufgaben lernen, verantwortlich zu handeln. 80% der 13- bis unter 22-jährigen Schülerinnen und Schüler haben nach eigenen Angaben schon einmal eine freiwillige Aufgabe in der Schule übernommen (**Tab. D5-2A**). Dazu können zeitintensive oder auch kleinere Aufgaben gehören, sei es als Klassensprecher, als Tutor oder Pate, als Streitschlichter oder in der Mitarbeit bei der Schülerzeitung.

Darüber hinaus kann ein freiwilliges Engagement in einem außerschulischen Umfeld, z.B. in Vereinen und anderen Organisationen, weitere bildungsrelevante Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche öffnen. Rund 29% der 13- bis unter

Abb. D5-2: Freiwilliges Engagement der 13- bis unter 22-Jährigen 2009 nach Art der Organisation und Altersgruppen (in %)



Quelle: DJI, AID:A 2009

→ *Tab. D5-6web*

29% der 13- bis unter 16-Jährigen, 26% der 16- bis unter 22-Jährigen freiwillig engagiert ...

16-Jährigen übernehmen in einem Verein oder einer Gruppe freiwillig eine Aufgabe, während dies bei den 16- bis unter 22-Jährigen für 26% gilt (**Abb. D5-2**). Während aus vielen Studien bekannt ist, dass es mit steigendem Alter einen deutlichen Rückgang der Teilnahme in Vereinen und Verbänden gibt, spiegelt sich dies nicht beim freiwilligen Engagement wieder. Dies deutet darauf hin, dass die frühe Übernahme von definierten Aufgaben und Funktionen nicht so leicht aufgegeben wird wie eine bloße Aktivität, die weitaus weniger mit individueller Verantwortlichkeit verbunden ist. Der Großteil des freiwilligen Engagements findet in Sportvereinen statt. 16% der 13- bis unter 16-Jährigen und 12% der 16- bis unter 22-Jährigen üben dort eine freiwillige Tätigkeit aus, etwa als Jugendsprecher, Trainer oder Wettkampfhelfer.

... der Großteil des Engagements findet in Sportvereinen statt

Freiwilliges Engagement nach soziodemografischen Merkmalen

Bei der Differenzierung nach Schularten zeigt sich, dass 82% der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sich schon einmal schulisch engagiert haben (**Tab. D5-2A**). Dies trifft in der Realschule auf 80% und in der Hauptschule auf 70% zu. Demnach wäre die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler auch in der Schule etwas seltener freiwillig engagiert. Betrachtet man das freiwillige Engagement der Jugendlichen in Vereinen und anderen Organisationen, so zeigt sich, dass 30% der 13- bis unter 16-jährigen Jugendlichen mit hohem und immerhin 22% derjenigen mit niedrigem Bildungsstand eine Aufgabe oder Funktion übernehmen (**Tab. D5-3A**).

Bei den 13- bis unter 16-Jährigen mit Migrationshintergrund fällt auf, dass vor allem die Jugendlichen, bei denen beide Eltern im Ausland geboren sind (1. und 2. Generation), nur zu 19% eine freiwillige Aufgabe oder Funktion übernehmen (**Tab. D5-3A**). Der Anteil freiwillig Engagierter liegt damit um 10 Prozentpunkte unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Interessant erscheint, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil (2. und 3. Generation) im Alter von 13 bis unter 16 Jahren fast gleichermaßen freiwillig engagiert sind. Das aus bisherigen Studien bekannte geringere Engagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund trifft somit nicht für alle 13- bis unter 16-Jährigen mit Migrationshintergrund gleichermaßen zu. Deutlichere Unterschiede in der Beteiligung und im freiwilligen Engagement nach Migrationshintergrund zeigen sich dagegen bei den 16- bis unter 22-jährigen Jugendlichen. Dies kann in dieser Lebensphase mit einer möglichen Veränderung der Lebensbedingungen, beispielsweise dem unterschiedlich frühen Übergang in Ausbildung und Beruf, zusammenhängen, die eine Beendigung des Engagements nach sich ziehen kann.

Jugendliche, die selbst oder deren Eltern beide im Ausland geboren sind, sind weniger freiwillig engagiert

Teilnahme an Freiwilligendiensten

Freiwilligendienste[M] stellen gesetzlich geregelte Formen des freiwilligen Engagements überwiegend für junge Menschen dar. Charakteristisch für diese Form des ehrenamtlichen Engagements ist, dass damit Lernmöglichkeiten durch Verantwortungsübernahme im Alltagshandeln ebenso verbunden sind wie durch begleitende Lehrgänge. Zur Belebung des freiwilligen Engagements wurden mit Aussetzung von Wehrpflicht und Zivildienst nicht nur der Bundesfreiwilligendienst (BFD) und der Internationale Jugendfreiwilligendienst (IJFD) neu geschaffen, sondern zugleich auch die traditionellen Jugendfreiwilligendienste (FSJ, FÖJ) deutlich ausgeweitet. Dadurch hat der Anteil junger Menschen, die sich in den Freiwilligendiensten FSJ, FÖJ, IJFD, BFD und „weltwärts“ engagiert, mit aktuell ca. 70.000 Engagierten einen neuen Höchststand erreicht. Während vor 10 Jahren etwa 2% der altersentsprechenden Jugendlichen einen Freiwilligendienst leisteten, sind es mittlerweile etwa 7%. Das

Anzahl der Teilnehmenden in Freiwilligendiensten auf neuem Höchststand

üblicherweise einjährige freiwillige Engagement scheint damit verstärkt zu einer wichtigen biografischen Erfahrung junger Menschen zu werden.

Der neu geschaffene Bundesfreiwilligendienst zeichnet sich dadurch aus, dass er sich nicht nur an die 16- bis unter 28-Jährigen richtet, sondern auch älteren Personen offensteht. Seit Juli 2011 leisten etwa 35.000 Personen einen üblicherweise 12 Monate dauernden Bundesfreiwilligendienst (**Tab. D5-4A**). Obwohl der BFD prinzipiell von allen Altersgruppen wahrgenommen werden kann, sind bisher etwa 72% der Engagierten unter 27 Jahre alt. Im Alter der unter 18-Jährigen ist der Anteil weiblicher Engagierter mit 58% höher als der Anteil der männlichen Engagierten (42%). Im Alter zwischen 18 und 27 Jahren dreht sich dieses Verhältnis allerdings um: Mit 57% leisten dann deutlich mehr junge Männer einen Bundesfreiwilligendienst (**Tab. D5-5A**). Inwieweit mit der Abschaffung des Zivildienstes künftig auch mehr junge Männer für die Teilnahme an einem Freiwilligendienst gewonnen werden können, bleibt abzuwarten.

Bisher 72% der im Bundesfreiwilligendienst Engagierten im Alter von unter 27 Jahren ...

... dabei mehrheitlich junge Männer

Zeitgleich sind auch die Teilnahmezahlen im Freiwilligen Sozialen Jahr und im Freiwilligen Ökologischen Jahr gestiegen (**Tab. D5-5A**): 43.000 Jugendliche haben 2010 ein FSJ und 2.600 Jugendliche ein FÖJ begonnen. Im Vergleich zu 2002 entspricht das einem Anstieg um knapp 30.000 Plätze bzw. 167%. Unter den Teilnehmenden des FSJ ist der Anteil männlicher Engagierter mit 36% im Jahr 2010 zwar deutlich niedriger als im BFD, doch ist er auch dort seit 2006 um 10 Prozentpunkte angestiegen (**Tab. D5-7web**). In diesem Zeitraum hat sich zudem der Anteil von Personen nichtdeutscher Herkunft von 9 auf 11% erhöht, was darauf hinweist, dass auch diese Gruppe zunehmend für einen Freiwilligendienst gewonnen werden kann. Betrachtet man das Bildungsniveau der im FSJ Engagierten, so zeigt sich, dass der Anteil der Personen mit Hochschulreife auf 55% im Jahr 2010 gestiegen ist, während der Anteil von Personen mit Mittlerem Abschluss (31%) und maximal Hauptschulabschluss (11%) gesunken ist. Dies ist sicherlich auch auf das insgesamt gestiegene Niveau der Schulabschlüsse in den letzten Jahren zurückzuführen.

Rund 3.000 junge Menschen haben 2010 schließlich den Freiwilligendienst „weltwärts“ begonnen, der seit 2008 Möglichkeiten des Engagements in Entwicklungsländern anbietet (**Tab. D5-8web**). Im Vergleich zum Vorjahr ist hier der Anteil engagierter junger Männer von 42% auf 34% gesunken. Betrachtet man die Arbeitsfelder, in denen sich die Freiwilligen engagieren, so zeigt sich, dass seit 2008 die Bereiche Jugendarbeit und Bildung überwiegen und zuletzt noch an Bedeutung gewonnen haben.

Methodische Erläuterungen

AID:A Vgl. Erläuterungen in **C1**

Migrationshintergrund
Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst Kinder mit zugewanderten Großeltern (3. Generation), zugewanderten (einzelnen) Elternteilen (2. Generation) und selbst zugewanderte Kinder (1. Generation).

Freiwilligendienste
Beim Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) und beim Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) handelt es sich um Freiwilligendienste nach dem Jugendfreiwilligendienstegesetz (JFDG), die in der Regel 12 Monate und in Vollzeit insbesondere in sozialen, kulturellen, ökologischen oder bildungsbezogenen Einrichtungen im In- oder Ausland geleistet werden. Dabei steht Bildung durch praktische Tätigkeiten und Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. Der seit dem 01.07.2011 existierende Bundesfreiwilligendienst (BFD) richtet sich an über 15-jährige Personen und steht auch älteren Engagierten offen. Die Einsatzbereiche entsprechen denen im FSJ und FÖJ; der Dienst kann nur im Inland geleistet werden. Unklar ist, inwieweit in der Übergangsphase freiwillige Verlängerungen von Zivildienstleistenden in den Daten zum BFD enthalten sind. Die Freiwilligen im FSJ, FÖJ und BFD werden pädagogisch begleitet. Neben individueller Betreuung nehmen sie bei einem zwölfmonatigen Dienst an mindestens 25 Seminartagen teil.

Über diese beiden Dienste hinaus gibt es das Programm „weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, das als Lerndienst junge Erwachsene für die Arbeit in Entwicklungsländern zu gewinnen versucht. Voraussetzung für die Teilnahme an „weltwärts“ ist ein Alter von 18 bis 28 Jahren, ein Haupt- oder Realschulabschluss mit Berufsausbildung oder das Abitur. Die jungen Menschen absolvieren mindestens 25 Seminartage vor, während und nach ihrem Einsatz. Zudem können sie vorbereitend und begleitend an Sprachkursen teilnehmen.

Kognitive Kompetenzen

Welche Lernergebnisse an zentralen Gelenkstellen des Schulsystems erreicht werden, wird seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland regelmäßig untersucht. Die groß angelegten Schulleistungsuntersuchungen erfassen vornehmlich kognitive Kompetenzen für Fähigkeitsbereiche, die für die erfolgreiche Bewältigung alltäglicher Anforderungen wichtig sind. Im Anschluss an die vorangegangenen Bildungsberichte werden Veränderungen des Kompetenzstands mit Schwerpunkt auf dem Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Als Basis werden die internationalen Schulleistungsuntersuchungen PISA 2000 bis 2009 herangezogen. Neben den Kompetenzen selbst werden auch Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und dem sozioökonomischen Status, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler fortgeschrieben. Ein neuer Akzent wird auf die Entwicklung des Kompetenzniveaus am Gymnasium im Vergleich zu den anderen Schularten gelegt.

Für die Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Ländervergleich werden Ergebnisse des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) herangezogen, mit dem erstmalig die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzanforderungen im Lese- und Hörverstehen in Deutsch und Englisch sowie in der deutschen Orthografie 2009 überprüft wurden.

Kompetenzentwicklung in Deutschland von 2000 bis 2009

Trotz Kompetenzverbesserungen weiterhin großer Abstand zur internationalen Spitzengruppe

Im Mittel zeigt sich in PISA 2009 gegenüber PISA 2000 eine Verbesserung in allen untersuchten Kompetenzbereichen: Im Lesen liegen die Ergebnisse für Deutschland im OECD-Mittel (**Tab. D6-1A**), in Mathematik und den Naturwissenschaften darüber. Der Kompetenzunterschied zur Spitzengruppe der OECD-Staaten, die von Finnland und Korea gebildet wird, ist weiterhin groß und entspricht in allen Bereichen etwa dem Kompetenzzuwachs eines Schuljahres.

Nach der Erhebung im Jahr 2000 wurde in PISA 2009 erstmals wieder die Lesekompetenz vertieft untersucht. Ergebnisse zum Lesen werden daher im Folgenden ausführlicher dargestellt. In der Lesekompetenz unterscheidet PISA 2009 insgesamt sieben Kompetenzstufen Ⓜ zur inhaltlichen Charakterisierung von Fähigkeiten (**Tab. D6-3web**), wobei auf der einen Seite kompetenzschwache, auf der anderen Seite kompetenzstarke Leserinnen und Leser von besonderem Interesse sind. Die Verteilung der Jugendlichen auf die Kompetenzstufen in den Jahren 2000 und 2009 verdeutlicht, dass der Zuwachs in der mittleren Lesekompetenz in Deutschland vor allem auf die verbesserten Ergebnisse am unteren Ende des Leistungsspektrums zurückzuführen ist (**Abb. D6-4A**). Auf den höheren Kompetenzstufen finden sich dagegen keine statistisch signifikanten Veränderungen.

Verbesserungen im Lesen vor allem am unteren Ende des Leistungsspektrums

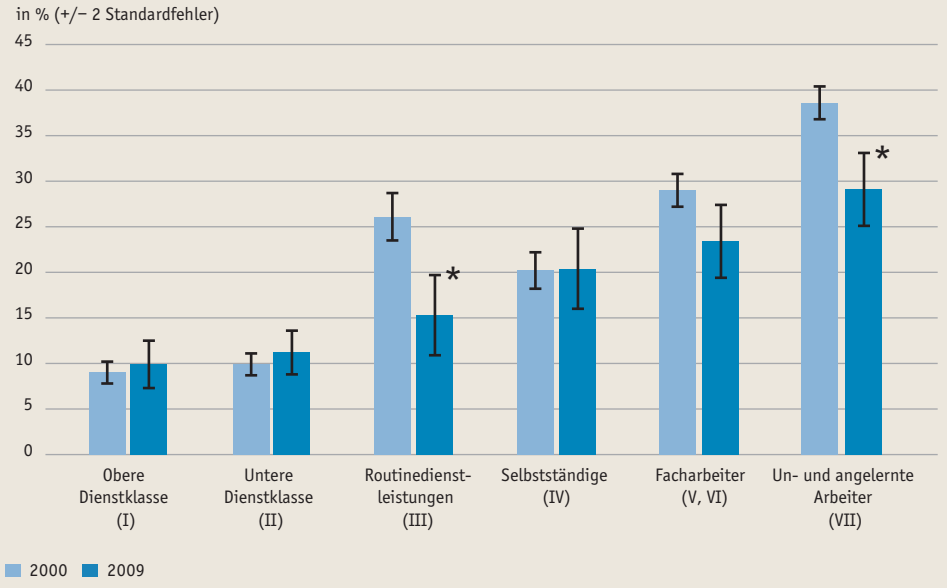
Kompetenzschwache und kompetenzstarke Leserinnen und Leser

Jeder vierte Junge im Alter von 15 Jahren hat eine nur schwach ausgeprägte Lesekompetenz

Jugendliche, bei denen nur eine schwache Lesekompetenz festgestellt wurde (unter Kompetenzstufe II, **Tab. D6-3web**), können nur sehr einfache Leseaufgaben bewältigen. Deshalb wird in diesem Zusammenhang auch von einer „Risikogruppe" gesprochen, deren Lesekompetenzen für eine Reihe von Situationen in der Alltags- und Arbeitswelt, für die Erfordernisse des lebenslangen Lernens und eine volle gesellschaftliche Teilhabe möglicherweise nicht ausreichen.[4]

4 *In Kapitel I wird basierend auf einer Studie mit Erwachsenen die Situation von Personen mit sehr geringen Lesefähigkeiten dargestellt (vgl.* ***I1****).*

Abb. D6-1: Anteil von 15-Jährigen mit Lesekompetenz unterhalb von Kompetenzstufe II 2000 und 2009* nach sozioökonomischem Status (EGP-Klasse M)



* *Statistisch signifikante Verringerung ($p < 0,05$)*
Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2010), PISA 2009, eigene Darstellung → ***Tab. D6-2A***

Betrachtet man die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland, so weisen im Jahr 2009 19% von ihnen sehr schwach ausgeprägte Lesekompetenzen auf; dies liegt im Durchschnitt der OECD-Staaten (**Tab.D6-1A**). Der Anteil leseschwacher Jugendlicher lag in PISA 2000 noch bei fast 23%, er hat sich also deutlich verringert (**Abb. D6-1**). Auffallend ist, dass weiterhin Jungen gegenüber Mädchen stark überrepräsentiert sind: Unter den schwachen Lesern sind etwa zwei Drittel Jungen (**Tab. D6-4web;** vgl. zu den Unterschieden im Vorschulalter **C1**). Dieses Ergebnis verweist darauf, dass ein nicht unbedeutender Anteil von Jugendlichen mit einem Schulabschluss noch zu der Gruppe leseschwacher Jugendlicher gehört, weil 2010 nur 6,5% der Jugendlichen keinen Schulabschluss erreichten (**D7**).

Im Mittel haben sich die Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund M gegenüber PISA 2000 verbessert. Allerdings sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Gruppe leseschwacher Jugendlicher immer noch mehr als doppelt so häufig anzutreffen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Jugendliche der ersten Generation: fast 35%; der zweiten Generation: knapp 30%; ohne Migrationshintergrund: 14%; **Tab. D6-5web**).

Soziale Ungleichheiten verringern sich, aber weiterhin großer Förderbedarf bei Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus den unteren sozialen Schichten

Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Blick auf den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler (**Abb. D6-1**). Von 2000 bis 2009 ist der Anteil der schwachen Leserinnen und Leser insbesondere bei Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status zurückgegangen. Deutliche Verbesserungen zeigen sich für diejenigen, deren Eltern Arbeiterberufe oder Routinedienstleistungen ausüben. Auch hat sich die Spanne der Kompetenzen zwischen der untersten und der obersten sozialen Gruppe im Mittel klar verringert (**Tab. D6-2A**). Dies ist als positive Entwicklung zu werten. Allerdings weisen 2009 noch immer dreimal so viele Jugendliche, deren Eltern un- und angelernte Arbeiterinnen und Arbeiter sind, schwache Lesekompetenzen auf wie Jugendliche mit Eltern der oberen Dienstklasse (**Tab. D6-2A**).

Kompetenzstarke Leserinnen und Leser (Kompetenzstufe V und VI, **Tab. D6-3web**) zeigen ein volles und detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte. Derartige

Anteil kompetenzstarker Leserinnen und Leser seit 2000 unverändert

Lesekompetenzen weisen in Deutschland 8% der untersuchten Jugendlichen auf. Dies entspricht auch dem OECD-Durchschnitt (**Tab. D6-1A**). Der Anteil kompetenzstarker Jugendlicher ist seit 2000 unverändert (**Abb. D6-4A**).

Beim Leseverständnis ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern am oberen Ende der Leistungsverteilung noch ausgeprägter als am unteren: Während 11% der Schülerinnen kompetenzstarke Leserinnen sind, sind es nur 4% der Schüler (**Tab. D6-4web**). Knapp 3% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weisen hohe Lesekompetenzen auf. Das Gleiche gilt für 9% der Jugendlichen, die keinen Migrationshintergrund haben (**Tab. D6-5web**). Besonders groß sind hier die Unterschiede nach dem sozioökonomischen Status der Jugendlichen: 15% der Jugendlichen aus der höchsten Statusgruppe (Obere Dienstklasse), aber nur 3% aus Familien un- und angelernter Arbeiterinnen und Arbeiter zählen zu den kompetenzstarken Leserinnen und Lesern auf Kompetenzstufe V und VI (**Tab. D6-2A**).

Kompetenzentwicklung am Gymnasium und in den anderen Schularten der Sekundarstufe I

Trotz steigender Besuchsquote am Gymnasium stabiles Kompetenzniveau zwischen 2000 und 2009, Kompetenzzuwächse an den anderen Schularten

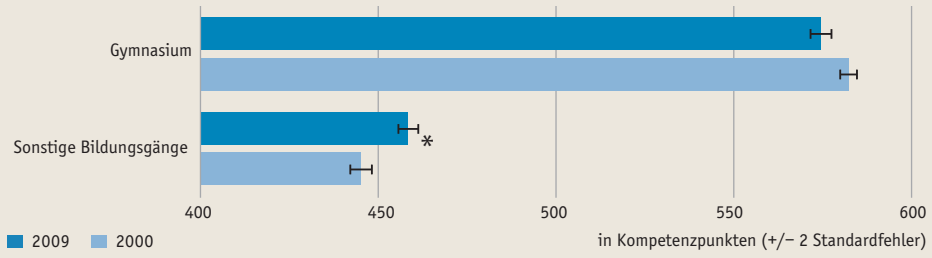
In Deutschland hält der Trend zum Gymnasialbesuch an (**D1**). Während im Jahr 2000 29% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler das Gymnasium besuchten, waren es im Jahr 2009 34%. Dabei bleibt das Kompetenzniveau der 15-jährigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwischen 2000 und 2009 fast unverändert. Es betrug im Jahr 2000 im Mittel 582 Kompetenzpunkte, im Jahr 2009 sind es 575 Kompetenzpunkte. Demgegenüber ist das mittlere Kompetenzniveau in den anderen Bildungsgängen zusammen gesehen sogar statistisch bedeutsam angestiegen, nämlich von durchschnittlich 445 auf 458 Kompetenzpunkte (**Abb. D6-2**). Inwieweit dies durch die umfassenden Veränderungen in den Schulstrukturen und die Unterrichtsentwicklung in den Ländern bedingt ist, kann aufgrund des Querschnittcharakters der Daten nicht bestimmt werden.

Ergebnisse der ersten Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch und der ersten Fremdsprache Englisch

Zur Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen in den Ländern wurden 2009 erstmals die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss Ⓜ in Deutsch und der ersten Fremdsprache geprüft. Neben dem Leseverstehen wurde in allen Ländern auch das Hörverstehen in Deutsch und Englisch sowie die deutsche Orthografie untersucht.

Betrachtet man die Kompetenzmittelwerte für die Gesamtpopulation (ohne Förderschulen), so werden in allen Ländern im Deutschen (Lesen, Hören, Orthografie)

Abb. D6-2: Lesekompetenz von 15-Jährigen an gymnasialen und anderen allgemeinbildenden Bildungsgängen 2000 und 2009 (in Kompetenzpunkten)

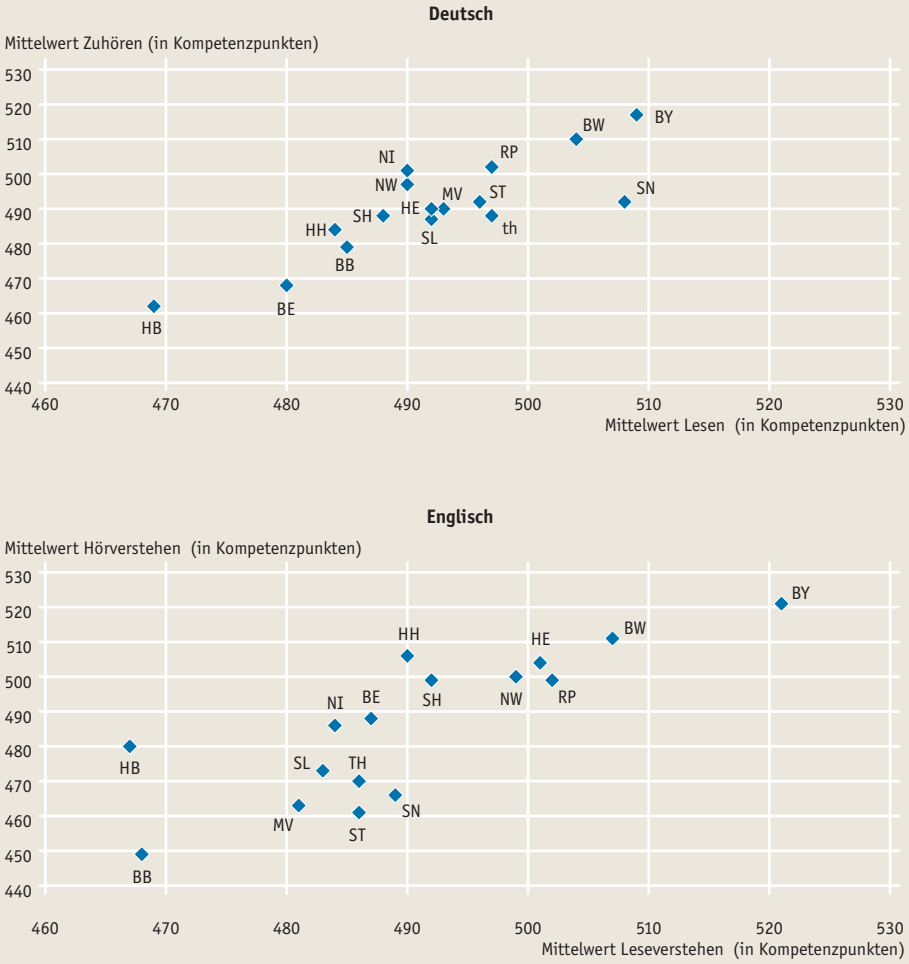


* *Statistisch signifikante Zunahme ($p < 0,05$)*

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2010), PISA 2009

→ ***Tab. D6-16web***

Abb. D6-3: Kompetenzen in Deutsch (Lesen, Hören) und erster Fremdsprache Englisch (Leseverstehen, Hörverstehen) in der neunten Jahrgangsstufe 2009 nach Ländern*



* *Die Normierung orientiert sich im Fach Deutsch an den Regelstandards und in der ersten Fremdsprache Englisch an den Minimalstandards*

Quelle: IQB, Überprüfung der nationalen Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und der ersten Fremdsprache Englisch (Sekundarbereich I) 2009, eigene Darstellung

→ ***Tab. D6-6web, Tab. D6-7web***

In allen untersuchten Bereichen große Kompetenzunterschiede zwischen den Ländern

in der 9. Jahrgangsstufe die Regelstandards (M) erreicht (**Tab. D6-6web**, **Tab. D6-8web** bis **Tab. D6-10web**), im Englischen (Leseverstehen, Hörverstehen) die Mindeststandards (M) (**Tab. D6-7web**, **Tab. D6-11web**, **Tab. D6-12web**). Die Ergebnisse zwischen den Ländern unterscheiden sich dabei deutlich. Die über die Länder hinweg gleichmäßigsten Leistungen werden in der Lesekompetenz Deutsch erzielt. Hier entspricht die Spannbreite zwischen den Ländern mit der höchsten (Bayern) und der niedrigsten mittleren Kompetenz (Bremen) etwa dem Kompetenzzuwachs eines Schuljahres. Im Leseverstehen Englisch und dem Hörverstehen Englisch betragen die Spannbreiten hingegen anderthalb bzw. fast zwei Schuljahre.

Im Vergleich der Länder zeigt Bayern durchgängig überdurchschnittliche Leistungen; unter dem Durchschnittswert für Deutschland liegen dagegen stets die Stadt-

staaten und Brandenburg (**Abb. D6-3**). In Berlin und Bremen sind zudem durchgängig relativ große Leistungsstreuungen innerhalb der Schülerschaft zu finden (**Tab. D6-6web**, **Tab. D6-7web**). Auffallend ist auch, dass in den östlichen Flächenländern die Leistungen im Deutschen im Ländervergleich deutlich besser sind als im Englischen. Dies gilt besonders für das Hörverstehen, in Brandenburg und Sachsen auch für das Leseverstehen.

Methodische Erläuterungen

Kompetenzstufen
Die Konzeption der PISA-Studie wie auch der Prüfung von Bildungsstandards ermöglicht es, die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern inhaltlich näher zu beschreiben und mithilfe von Kompetenzstufen auf einer Fähigkeitsskala zu ordnen. Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzen auf höheren Kompetenzstufen verortet sind, vermögen erwartungsgemäß komplexere Aufgaben zu lösen als Schülerinnen und Schüler auf niedrigeren Kompetenzstufen. Die Kompetenzstufen in der PISA-Lesekompetenz sind in **Tab. D6-3web** beschrieben.

Die Kompetenzstufen der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch Lesen, Hören und Orthografie und Erste Fremdsprache Englisch Leseverstehen und Hörverstehen sind in den **Tab. D6-8web** bis **Tab. D6-12web** angegeben. Inwieweit der Lesekompetenztest von PISA und der Deutsch-Lesetest zur Überprüfung der Bildungsstandards gleiche oder wenigstens vergleichbare Kompetenzen messen und ob die Kompetenzstufenmodelle aufeinander abbildbar sind, ist gegenwärtig noch Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung. Deshalb ist ein Vergleich der Ländergebnisse zwischen 2000 und 2009 nicht möglich.

Migrationshintergrund
Abweichend von der Definition im Glossar wird hier auf der Grundlage von PISA eine Person mit Migrationshintergrund definiert als eine Person, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren sind.

EGP-Klassifizierung
Nach Erikson/Goldthorpe/Portocarero bringen ähnliche Berufe, Einkommensverhältnisse und berufliche Stellungen klassentypische Lebenschancen und -risiken mit sich. Sie unterscheiden:
Obere Dienstklasse (I): z. B. freie akademische Berufe, führende Angestellte, höhere Beamte
Untere Dienstklasse (II): z. B. mittleres Management, technische Angestellte mit nicht-manueller Tätigkeit
Routinedienstleistungen (III): z. B. Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten
Selbstständige (IV): Selbstständige aus manuellen Berufen mit wenigen/ohne Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Freiberufler, sofern sie keinen hochqualifizierten Beruf ausüben
Facharbeiter (V, VI): z. B. untere technische Berufe wie Vorarbeiterinnen/Vorarbeiter
Un- und angelernte Arbeiter (VII): z. B. un- und angelernte Berufe aus dem manuellen Bereich

(vgl. Baumert, J./Schümer G. (2002), Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Opladen, S. 339)

Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss
Die KMK hat in den Jahren 2003 und 2004 für Kernfächer einen verbindlichen Kanon von Bildungsstandards für die Grundschule und das Ende des Sekundarbereichs I beschlossen. In den Jahren 2008 und 2009 wurde erstmals das Erreichen der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch und der ersten Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) in den Bereichen Leseverstehen, Hörverstehen, sowie in Deutsch zusätzlich Orthografie geprüft, die den Grundstein für künftige innerdeutsche Betrachtungen über die Zeit darstellen sollen. Der Ländervergleich wurde im Jahr 2009 in der 9. Jahrgangsstufe an öffentlichen Schulen, ohne Sonder- und Förderschulen, durchgeführt (Gesamtpopulation). Die Ergebnisse liegen für die Gesamtpopulation auf Mittelwertsebene vor und werden an dieser Stelle berichtet. Dabei sind die Kompetenzen in den untersuchten Fächern so skaliert, dass für Deutschland gesamt ein Mittelwert von 500 Kompetenzpunkten und eine Standardabweichung von 100 Kompetenzpunkten erreicht werden. Für den Bereich Deutsch-Leseverstehen wird davon abweichend ein Mittelwert von 496 Punkten und eine Standardabweichung von 92 Punkten festgelegt.

Die Ergebnisse zur Erreichung der Bildungsstandards liegen für denjenigen Teil der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe vor, die (a) einen Bildungsgang an einer öffentlichen Schule besuchen, der zu einem Mittleren Schulabschluss oder Gymnasialabschluss führt, den sie (b) nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte auch erreichen werden (**Tab. D6-13web** und **D6-14web**). Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, für die diese Einschätzung gilt, unterscheiden sich in den Ländern deutlich.

Mindest- und Regelstandards
„Mindeststandards beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollten. Dieses unterschreitet die in den Heften der KMK festgelegten Kompetenzerwartungen, beschreibt aber weiterhin ein Bildungsminimum am Ende des Sekundarbereichs I, von dem angenommen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler, die auf diesem Niveau liegen, sich bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die berufliche Erstausbildung integrieren werden.

Regelstandards beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen und im Einklang mit den entsprechenden Veröffentlichungen der KMK stehen“ (vgl. Köller, D. (2010), Politische und inhaltliche Rahmenbedingungen bei der Setzung von Kompetenzstufen, S. 36).

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Allgemeinbildende Schulabschlüsse sind eine entscheidende Voraussetzung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Am Ende des Sekundarbereichs I besteht die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss oder den höher qualifizierenden Mittleren Abschluss zu erwerben. Abschlüsse des Sekundarbereichs II sind die Fachhochschulreife und die allgemeine Hochschulreife.

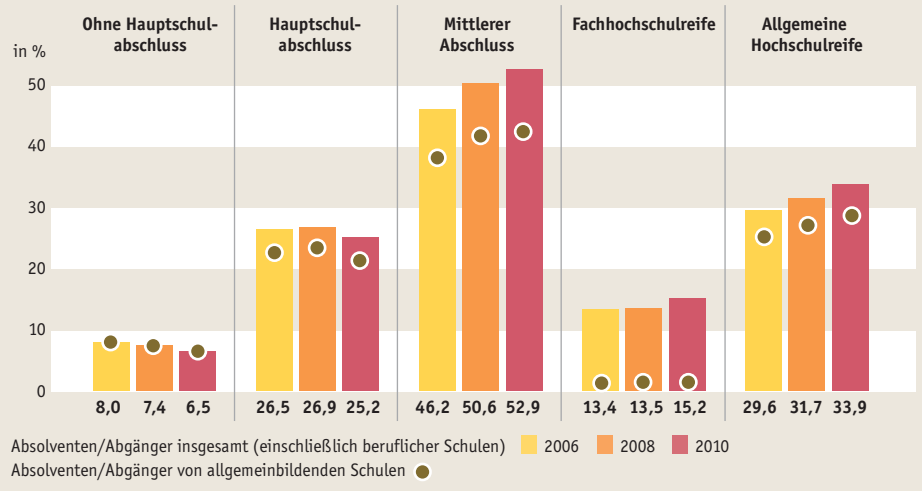
Nachdem in allen vorangegangenen Bildungsberichten über Anzahl und Anteile der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger (M) informiert wurde, sollen nachfolgend die dabei sichtbar gewordenen Veränderungen bilanziert werden. Es werden drei Blickrichtungen verfolgt: Erstens geben Abgänger- und Abschlussquoten Auskunft über die Größenordnung der erreichten Schulabschlüsse in ihrer Gesamtheit. Betrachtet werden dabei alle Personen, die am Ende eines Schuljahres mit oder ohne Abschluss das Schulsystem verlassen haben. Da hierzu auch Jugendliche zählen, die einen zuvor nicht erreichten bzw. höher qualifizierenden Schulabschluss in weiterführenden Bildungsgängen nachträglich erwarben, wird im zweiten Schritt aufgezeigt, welcher Anteil von Schülerinnen und Schülern auf welchen Wegen einen bestimmten Abschluss erreichte. Und schließlich wird drittens die Entwicklung des Bildungsstands einer Geburtskohorte erstmals in einer Verlaufsperspektive bis ins frühe Erwachsenenalter nachgezeichnet.

Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquote

Immer weniger Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ...

Betrachtet man die Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten (M) in Zeitreihe, so setzt sich der in den letzten Bildungsberichten aufgezeigte Trend fort: Einem kontinuierlichen Anstieg höher qualifizierender Abschlüsse stehen immer weniger Jugendliche gegenüber, die ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen (**Abb. D7-1**, **Tab. D7-1A**). Der Rückgang der Abgängerzahl ohne Hauptschulabschluss von 76.000 auf

Abb. D7-1: Absolventen/Abgänger allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2004 bis 2010 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Bevölkerung)*



* *Im Unterschied zum bisherigen Verfahren wird die Abgänger-/Absolventenzahl nicht auf typische Altersjahrgänge sondern auf die gleichaltrige Bevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen.*

Quelle: Sekretariat der KMK (2012), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001–2010 → ***Tab. D7-1A***

53.000 seit 2006 entspricht einer Verringerung der Abgängerquote von 8,0 auf 6,5% der gleichaltrigen Bevölkerung.

... jeder zweite Absolvent inzwischen mit Studienberechtigung

Besonders deutlich stieg in den vergangenen Jahren der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Mittlerem Abschluss und allgemeiner Hochschulreife. Mit 53% der gleichaltrigen Bevölkerung erreichte im Jahr 2010 jeder zweite Jugendliche einen Mittleren Abschluss, mit 34% jeder dritte das Abitur. Einschließlich der Jugendlichen mit Fachhochschulreife beläuft sich der Absolventenanteil mit einer Hochschulzugangsberechtigung inzwischen auf knapp 50%.

Keine Annäherung der Abschlusskonstellationen deutscher und ausländischer Jugendlicher seit 2004

Der insgesamt positive Trend in den erreichten Abschlüssen zeigt sich sowohl bei ausländischen als auch bei deutschen Jugendlichen (**Tab. D7-4web**). Eine Annäherung zwischen den Abschlusskonstellationen der ausländischen und deutschen Jugendlichen ist damit allerdings nicht gegeben. Unter den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind Ausländerinnen und Ausländer über den gesamten Zeitraum um das 2,5-fache überrepräsentiert, während eine nach wie vor fast dreimal geringere Chance gegenüber Deutschen besteht, die allgemeine Hochschulreife zu erreichen. Dies zeugt von einer weitgehenden Konstanz der Disparitäten, obwohl sich die Zusammensetzung der Jugendlichen nach der Zuwanderungsgeneration und den Herkunftsstaaten deutlich verändert hat.

Abschlusstrends im Vergleich der Schularten

Die bisherigen Bildungsberichte haben gezeigt, dass sich die traditionelle Bindung der Schulabschlüsse an bestimmte Schularten in den letzten Jahren erheblich gelockert hat. Nicht nur durch die zunehmende Verbreitung von Schularten mit mehreren Bildungsgängen (**D1**), sondern auch innerhalb der übrigen Schularten können verschiedene Schulabschlüsse erreicht werden. 2010 wurden nur noch 54% der Hauptschulabschlüsse an Hauptschulen erworben, auf Realschulen entfielen nur noch 45% der Mittleren Abschlüsse (**Tab. D7-2A**). Stattdessen erwerben immer mehr Jugendliche durch länderspezifische Anerkennungsregelungen nachträglich an beruflichen Schulen einen allgemeinbildenden Abschluss. Meist wird dadurch der an den allgemeinbildenden Schulen erworbene Schulabschluss erhöht. Die auf berufliche Schulen entfallenden Anteile stiegen zwischen 2004 und 2010 von 14,6 auf 17,8% aller Hauptschulabschlüsse und von 16,0 auf 21,3% aller Mittleren Abschlüsse.

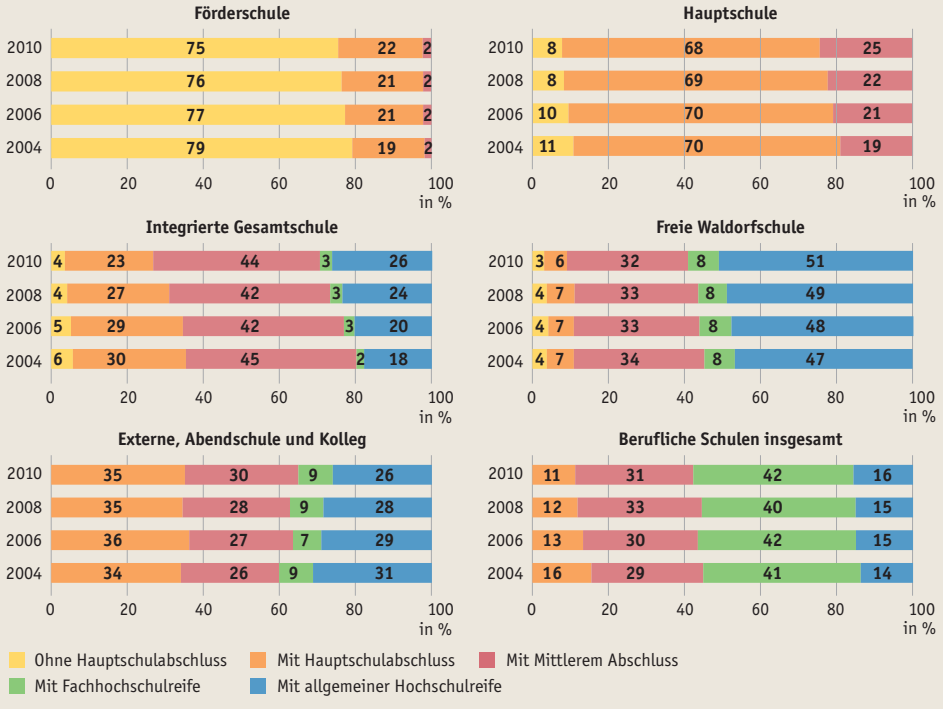
Verschiebungen der Absolventenstruktur innerhalb der Schularten

Analysiert man die Absolventenstruktur nicht abschluss-, sondern schulartspezifisch, d. h. in Form von Abschlussprofilen einzelner Schularten, zeichnen sich mit Blick auf die Hochschulreife eine Reihe von Verschiebungen ab (**Abb. D7-2**). So beenden Schülerinnen und Schüler der Integrierten Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen immer häufiger die Schule mit Abitur. Der Hauptschul- und der Mittlere Schulabschluss verlieren hier hingegen zwischen 2004 und 2010 bis zu 7 Prozentpunkte. Umgekehrt verhält es sich an Schulen des Zweiten Bildungswegs. Der Anteil der Jugendlichen, die als Externe (Schulfremdenprüfung) den Hauptschulabschluss oder an Abendschulen und Kollegs den Mittleren Schulabschluss nachholen, ist gestiegen. Der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten ist hier hingegen rückläufig.

Inzwischen verlässt ein Viertel der Hauptschulabsolventen diese mit Mittlerem Abschluss

Mit Blick auf die Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss ist hervorzuheben, dass zwischen 2004 und 2010 in allen Schularten eine Verringerung des Anteils ohne Hauptschulabschluss festzustellen ist. An den Hauptschulen hat sich vor allem der Anteil Mittlerer Abschlüsse sukzessive erhöht. Inzwischen verlässt jede bzw. jeder Vierte die Hauptschule mit Mittlerem Abschluss. Hier wird – eingedenk insgesamt rückläufiger Hauptschülerzahlen (**D1**) – der Bedeutungsverlust des Hauptschulabschlusses in besonderer Weise sichtbar.

Abb. D7-2: Entwicklung der Absolventenstruktur zwischen 2004 und 2010 in ausgewählten Schularten* (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. D7-5web***

Von der Förderschule gehen 75% der Jugendlichen ab, ohne den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Erteilung eines Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschlusses in sechs Ländern[5] für den Schwerpunkt Lernen nicht vorgesehen ist; im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gilt dies für alle Länder. Nach erfolgreichem Durchlaufen der Abschlussklasse wird allerdings ein Abschlusszertifikat für diese Förderschwerpunkte zuerkannt. Von allen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss erreicht mit 47% knapp die Hälfte einen solchen spezifischen Förderschulabschluss (**Tab. D7-3A**).

Schulabschlüsse einer Geburtskohorte im Zeitverlauf

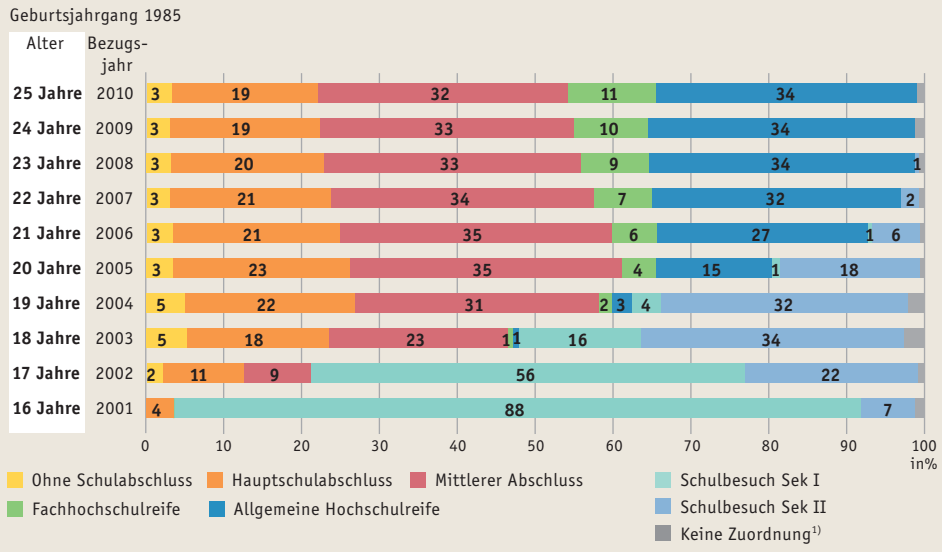
Bislang wurde lediglich auf Absolventendaten einzelner Schuljahre Bezug genommen, die kein vollständiges Bild der Bildungsverläufe vermitteln. Die nachfolgende Auswertung widmet sich daher der Frage, wie sich die erreichten Schulabschlüsse einer Geburtskohorte über die Jahre kumulieren. Angeknüpft wird dabei an die kohortenspezifische Analyse zu Übergängen in den Sekundarbereich II (**D1**) sowie zur Schulbesuchsdauer (**D2**) auf Basis des Mikrozensus.

Zwischen 18. und 25. Lebensjahr: Anteil der Jugendlichen ohne Abschluss geht von 5 auf 3% zurück

Für den Geburtsjahrgang 1985 wird im Zeitverlauf deutlich, dass bis zum Alter von 18 Jahren weniger als die Hälfte der Jugendlichen überhaupt einen Schulabschluss erreicht hatte (**Abb. D7-3**). Bis dahin besuchte der Großteil noch die Schule, weitere 5% sind bereits ohne einen Abschluss von der Schule abgegangen. Dass sich dieser Wert bis zum 25. Lebensjahr auf 3% verringert, verweist darauf, dass es einem Teil dieser Jugendlichen gelingt, mindestens den Hauptschulabschluss nachzuholen. Die Reduzierung des Personenanteils mit Hauptschulabschluss und Mittlerem

5 *Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, das Saarland und Schleswig-Holstein*

Abb. D7-3: Entwicklung des Bildungsstands der 1985 Geborenen zwischen dem 15. und 25. Lebensjahr (in %)



1) Fehlende Personenangaben zum Abschluss sowie Kategorien mit geringer Zellbesetzung
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2001 bis 2010, eigene Berechnungen → ***Tab. D7-6web***

Schulabschluss zugunsten der Fachhochschulreife und allgemeinen Hochschulreife bis zum 25. Lebensjahr deutet ebenfalls auf höhere Zweitabschlüsse hin. Dass allerdings im Alter von 25 Jahren fast jede zweite Person über eine Studienberechtigung verfügt, dürfte auch mit dem Zuzug von Studierenden mit im Ausland erworbener Studienberechtigung zusammenhängen (vgl. **F1**).

Methodische Erläuterungen

Absolventen/Abgänger
Erläuterungen vgl. Glossar: Abschlüsse

Abschluss-/Abgängerquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung
Bislang mussten Abschluss-/Abgängerquoten als Quotient aus der Zahl der Absolventen/Abgänger und dem Durchschnitt der Bevölkerungszahl jeweils typischer Altersjahrgänge berechnet werden, da das Geburtsjahr der Absolventen/Abgänger nur unzureichend erfasst wurde. Seit 2012 liegen in der Mehrzahl der Länder statistische Angaben zum Geburtsjahr vor, sodass exaktere Quoten in Bezug zu der altersgleichen Wohnbevölkerung berechnet werden können (Quotensummenverfahren). Nach wie vor kommt es aber zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen und so in mehreren Erhebungsjahren in die Berechnung eingehen.

Perspektiven

Qualitätsverbesserungen standen in den letzten Jahren im Mittelpunkt der schulpolitischen Anstrengungen in allen Ländern. In diesem Zusammenhang lassen sich zwei Entwicklungsrichtungen erkennen, die möglicherweise auch perspektivisch die weitere Entwicklung des Schulwesens bestimmen werden. Zunächst waren durch Nachfrageveränderungen und demografische Trends die Angebotsstrukturen im Schulwesen im letzten Jahrzehnt starken Veränderungen unterworfen, die sich vermutlich in Zukunft fortsetzen werden und zu einer weiteren Entkopplung von Schulart und erworbenem Bildungsabschluss und einer Flexibilisierung von Bildungsgängen führen. Außerdem führten unterschiedliche schulpolitische Überlegungen zu gegenläufigen Tendenzen des Umgangs mit Bildungszeit. Nicht zuletzt bildete diese neue Aufmerksamkeit für die zeitliche Strukturierung von Bildungsprozessen den Hintergrund dafür, indikatorengestützte Analysen zur Thematik neu aufzunehmen.

Eine der markantesten Entwicklungen im Schulsystem ist die weiter steigende Bildungsbeteiligung und die stetige Zunahme höher qualifizierender Schulabschlüsse (**D7**). Inzwischen erwirbt die Hälfte eines Altersjahrgangs eine Hochschulzugangsberechtigung. Dazu trägt aber nicht nur die Expansion des Gymnasialbesuchs bei. Daneben ist das Bestreben erkennbar, über schulstrukturelle Maßnahmen sowohl im Sekundarbereich I als auch im Sekundarbereich II die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen zu erhöhen und den Zugang zu einer Hochschulreife zu verbessern. In diesem Zusammenhang ist es ein wichtiges Ergebnis der PISA-Studie 2009, dass die steigenden Übergangsquoten auf das Gymnasium im letzten Jahrzehnt nicht mit einem Absenken des Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien einhergehen (**D6**). Insgesamt zeigen sich eine Verbesserung des durchschnittlichen Kompetenzniveaus und geringere Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Die weitere demografische Entwicklung wird weitere Anpassungen des Netzes von Schulangeboten an die Bildungsnachfrage herausfordern. Die in diesem Zusammenhang stehende Ausweitung der Schulen freier Träger in Ostdeutschland verdient dabei besondere Beachtung (**D1**). Doch stellen qualitative Veränderungen der Angebotsstruktur und damit die Intensivierung von Maßnahmen der inneren Schulentwicklung vermutlich die wichtigeren Notwendigkeiten dar:

- Bisher konnte mit den strukturellen Veränderungen zwischen 2000 und 2009 noch keine Verringerung der sozialen Unterschiede des Schulbesuchs erreicht werden. Insbesondere gilt dies für ausländische Jugendliche.
- Hinzu kommt eine Veränderung der Schülerschaft, die in den kommenden Jahren von einem zunehmenden Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund bestimmt sein wird und weiter intensivierte Fördermaßnahmen in den Schulen nahelegt.
- Die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen ist eine Aufgabe, die schulstrukturelle, organisatorische und pädagogisch-didaktische Aspekte umfasst. Zwar steigt der Schüleranteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der integrativ in allgemeinen Schulen unterrichtet wird; nachhaltige Veränderungen des Förderorts als Folge der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zeichnen sich in den gegenwärtig vorliegenden Daten aber nur in wenigen Ländern ab.
- Trotz rückläufiger Schülerzahlen ergeben sich durch einen anhaltend hohen Anteil älterer Lehrkräfte Probleme, die künftige Lehrerversorgung sicherzustellen. Wie drängend die Aufgabe einer ausreichenden Rekrutierung qualifizierter Lehrkräfte ist, wird daran deutlich, dass im kommenden Jahrzehnt ein Drittel der gegenwärtig tätigen Lehrkräfte den Schuldienst verlassen wird. Trotz sinkender Schülerzahlen kann der Lehrkräftebestand nicht einfach proportional gesenkt werden, denn die steigende Bildungsbeteiligung, der Ausbau der Ganztagsschule und verbesserte Förderangebote an den Schulen machen zusätzliches pädagogisches Personal wünschenswert. Da bereits in den letzten Jahren neben einem größeren Bestand an Altbewerbern für den Schuldienst auch Lehrkräfte ohne zweites Lehrerexamen und ohne ein Lehramtsstudium neu eingestellt wurden, dürften zukünftig die Schwierigkeiten zunehmen, das Lehrkräfteangebot mit dem schulart- und fächerspezifischen Bedarf in Übereinstimmung zu bringen.
- Über die Ursachen des weiteren Anstiegs des Besuchs von Schulen in freier Trägerschaft, insbesondere in Ballungszentren, liegen zwar keine belastbaren empirischen Befunde vor, es ist aber naheliegend,

sie mit den sozialen und ethnischen Unterschieden in der Elternschaft und spezifischen Ansprüchen an die Leistungen des Schulsystems in Verbindung zu bringen. Dies könnte Anlass sein, gewandelte Elternwünsche für Weiterentwicklungen im öffentlichen Schulsystem aufzugreifen.

Die schulischen Bildungswege werden zunehmend individuell gewählt, und durch die Flexibilisierung von Bildungswegen wird die Aufmerksamkeit auch auf den unterschiedlichen Umgang mit der Bildungszeit gelenkt. Dies betrifft sowohl den Umfang der Unterrichtszeit als auch die Dauer der Schullaufbahn und die Zeit in der Schule. Aufschlussreich sind zwar auch die Länderunterschiede im Gesamtumfang der Unterrichtszeit bis zum 9. Schuljahr (**D2**). Aber die mit der Verkürzung der Gymnasialzeit einhergehende zeitliche Beanspruchung der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I hat in den letzten Jahren weit größere Aufmerksamkeit gefunden. Neben der Verkürzung der Besuchszeit des Gymnasiums sehen alle Länder auch einen gymnasialen Bildungsgang mit neun Schulbesuchsjahren (teilweise nur an beruflichen Gymnasien) vor. Insgesamt zeigen sich gegenläufige Entwicklungen zwischen Schülergruppen, deren Schulzeit sich verkürzt, und anderen, die für Klassenwiederholungen oder das Nachholen von Schulabschlüssen länger die Schule besuchen.

Die Entwicklung der Schulabschlüsse lässt erkennen, dass immer weniger Jugendliche ohne Schulabschluss abgehen oder nach einem ersten schulischen Abschluss höherwertige Abschlüsse – häufig an beruflichen Schulen – nachträglich erreicht werden. Auch der Bildungsverlauf des Geburtsjahrgangs 1985 zeigt dies. Diese zusätzliche Zeit für Bildung dient einerseits der Verbesserung des Bildungsniveaus der Jugendlichen; zugleich verlängert sie die Zeit der beruflichen Orientierung. Sowohl das gezielte Anstreben von bestimmten beruflichen Interessen als auch die Verzögerung von weitreichenden biografischen Entscheidungen in einer Situation der Unsicherheit über die eigenen beruflichen Wünsche könnten Motive für die Flexibilisierung der Bildungszeit sein. Auch das gewachsene Interesse an Freiwilligendiensten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen könnte mit dadurch motiviert sein (**D5**).

Die Ausdehnung der Zeit in der Schule wurde im letzten Jahrzehnt durch den Ausbau der Ganztagsschule vorangetrieben. Dieses Angebot nutzen alle sozialen Gruppen für eine zusätzliche unterrichtsergänzende Förderung und Unterstützung ihrer Kinder. Inzwischen haben mehr als die Hälfte aller allgemeinbildenden Schulen Ganztagsangebote, und etwas mehr als ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler nehmen diese in Anspruch (**D3**). Die gebundene Ganztagsschule, die eine verbindliche ganztägige Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler voraussetzt, wird tendenziell eher von unteren Sozialgruppen in Anspruch genommen. Für Eltern, die an einer Verbindung von Berufstätigkeit und Kindererziehung interessiert sind, könnte es sich aber als Problem darstellen, dass bisher ein systematischer Ausbau gebundener Ganztagsschulen im Grundschulalter kaum zu beobachten ist und sich das Angebot ganz überwiegend auf offene Ganztagsschulen beschränkt. Auch bezogen auf das pädagogische Programm der Ganztagsschulen wird es darauf ankommen, die mit ihr verbundene Idee einer Verzahnung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben weiterzuentwickeln.

Berufliche Ausbildung

E

Das deutsche Berufsausbildungssystem unterhalb der Hochschulebene hat sich in drei große Sektoren mit jeweils eigenen institutionellen Ordnungen ausdifferenziert: das duale Ausbildungssystem aus betrieblicher und schulischer Unterweisung als quantitativ bedeutsamster Sektor, das Schulberufssystem mit seinem Schwerpunkt auf Ausbildung zu Dienstleistungsberufen und das Übergangssystem, das keine vollqualifizierende Ausbildung, sondern berufsvorbereitende Kompetenzen unterschiedlicher Art vermittelt.

Im Vergleich zur Dekade zwischen 1997 und 2007 steht die berufliche Bildung schon aktuell und – noch mehr – im nächsten Jahrzehnt unter einer veränderten demografischen Konstellation. War die Situation bis 2007 von einem Anstieg der Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger und Bewerberinnen und Bewerber um eine berufliche Ausbildung geprägt, so ist im kommenden Jahrzehnt ein Rückgang der Zahl der Schulabsolventen mit maximal Mittlerem Schulabschluss zu erwarten (vgl. Bildungsbericht 2010, **H2**).

Die neue Konstellation kann die Kräfteverhältnisse auf dem Ausbildungsstellenmarkt verschieben: Für die Schulabsolventinnen und -absolventen dürften bei einem relativ größeren Angebot bessere Auswahlchancen entstehen, auf die bezogen allerdings fraglich ist, ob alle Absolventenkategorien von ihnen profitieren können, da auch der Trend zu höheren Bildungsvoraussetzungen in der Ausbildung anhalten wird. Auf der anderen Seite sind für die Unternehmen bei geringeren Bewerberzahlen Rekrutierungsengpässe nicht auszuschließen. Ähnliches gilt für die Ausbildungsverhältnisse im Schulberufssystem und deren spätere Beschäftigungsinstitutionen, die besonders oft in den stark expandierenden Gesundheits-, Pflege- und Erziehungsbereichen liegen.

Die Fortschreibung der Kernindikatoren zu Ausbildungsanfängen (**E1**) und zur Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Berufsausbildung (**E2**) steht unter dieser neuen Konstellation: Hier stellt sich zum einen die Frage, ob und in welcher Richtung sich Verschiebungen zwischen den drei Sektoren des Berufsbildungssystems ergeben, insbesondere mit Blick auf das Übergangssystem (**E1**). Bei der Angebots-Nachfrage-Relation (**E2**) interessiert weniger die aggregierte Gesamtrelation als vielmehr ihre regionalen und berufsspezifischen Ausprägungen, da sich erst mit ihnen für die öffentliche Debatte über Fachkräfte- und/oder Ausbildungsstellenmangel nachprüfbare Informationen über regionale und berufsfeldspezifische Probleme bereitstellen lassen.

Der Wiederaufnahme des Indikators „Schulisches Bildungsniveau und Ausbildungsberufe“ (Bildungsbericht 2008, **E4**) liegt das Erkenntnisinteresse zugrunde, ob die veränderte Marktkonstellation die Selektionskriterien der Betriebe und auch die Präferenzen der Schulabsolventen so verändert, dass sich auch die relativ festen Muster der Zuordnung von Schulabschlüssen zu bestimmten Berufen aufzuweichen beginnen (**E3**).

Erstmals lässt sich auf Basis der 2007 neu implementierten individualisierten Berufsbildungsstatistik ein Prozessindikator, diskontinuierliche Ausbildungsverläufe in den ersten beiden Ausbildungsjahren, daraufhin analysieren, welche Faktoren Diskontinuität begründen und wie diese zwischen Berufsfeldern variiert (**E4**).

Neu werden Prozessmerkmale auch in dem Indikator **E5** aufgenommen: in ihm wird danach gefragt, wie friktionsfrei oder -belastet die Arbeitsmarktintegration der Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen in den ersten drei Jahren nach Ausbildungsabschluss verläuft. Mit Hilfe der integrierten Erwerbstätigenstatistik des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) lässt sich zum ersten Mal etwas über die Nachhaltigkeit der Arbeitsmarktintegration nach Ausbildungsabschluss und über die Qualitätsunterschiede zwischen den Beschäftigungsverhältnissen nach Berufen/Berufsgruppen im Zeitraum von drei Jahren nach Ausbildungsabschluss sagen.

Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung

Rückgang der Neuzugänge zur Berufsbildung 2010 um 12%

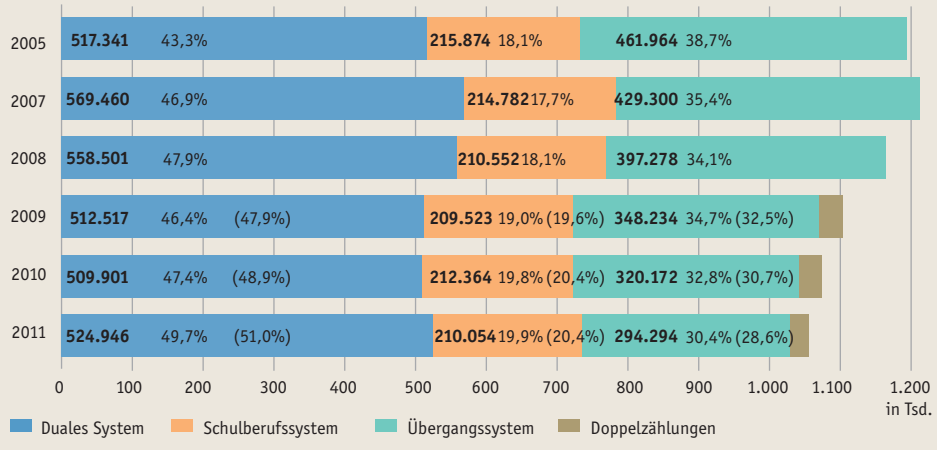
Anders als im letzten Jahrzehnt, das durch einen starken Ausbildungsplatzmangel bei relativ großen Schulentlassjahrgängen (zumindest im Westen bis 2007) gekennzeichnet war, hat sich die Konstellation auf dem Ausbildungsmarkt gravierend verändert: Die absolute Zahl der Neuzugänge zu den drei Sektoren der Berufsbildung (M) ist seit 2005 (1,201 Millionen) auf 1,063 Millionen um 140.000 bzw. fast 12% gesunken. Ob daraus eine Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt, die die bislang benachteiligten unteren Bildungsgruppen in Ausbildung zu integrieren gestattet, oder schon ein Nachwuchsmangel resultiert, wird im Folgenden erörtert.

Trotz Rückgang um 19% gegenüber 2008 noch zwischen einem Viertel und einem Drittel im Übergangssystem

Die Neuzugänge weisen gegenüber dem Bildungsbericht 2010 einen absoluten Rückgang in der Zahl der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger[1] im dualen System und im Übergangssystem auf, während das Schulberufssystem absolut und relativ leicht zulegt. Die relativen Werte allerdings sind – wie alle Prozentwerte für 2011 – durch die insgesamt um etwa 110.000 gesunkene Zahl der Neuzugänge gegenüber 2008 begründet (**Abb. E1-1**). Obwohl im Vergleich zu 2008 fast 76.000 Jugendliche weniger in das Übergangssystem einmünden, hat sich an der relativen Größe ihres Anteils an der Gesamtheit der Neuzugänge nur begrenzt etwas geändert: Er bewegt sich zwischen einem Viertel und einem Drittel der Neuzugänge.

Hinter den sektoralen Veränderungen verbergen sich noch bemerkenswerte Verschiebungen innerhalb der Sektoren zwischen Ausbildungsbereichen und Maßnahmetypen. Im Schulberufssystem gehen Zahl und Anteil der Ausbildungen in den Berufsfachschulen nach BBiG/HwO-Berufen um über ein Viertel zurück. Ähnlich rückläufig sind vollqualifizierende Ausbildungen in Berufsfachschulen außerhalb des BBiG/HwO-Bereichs. Beide Bewegungen lassen sich mit der einsetzenden relativen

Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (M) 2005 bis 2010*

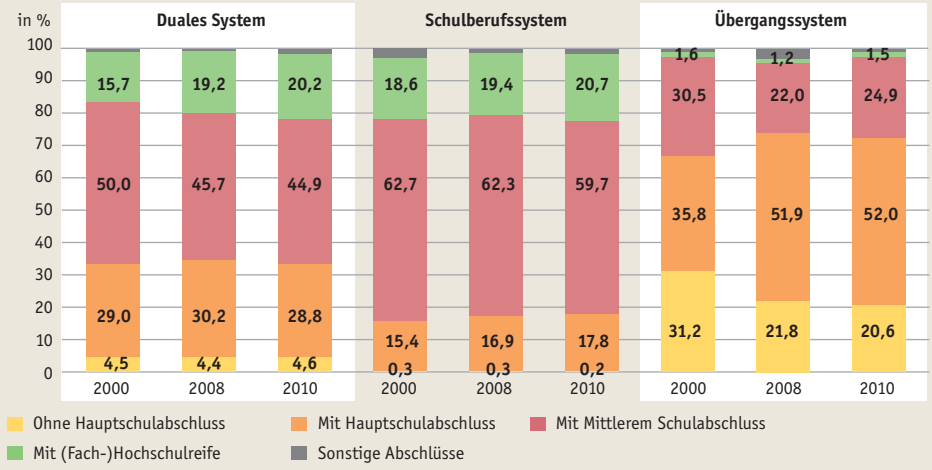


* *Seit 2009 sind Doppelzählungen zwischen Schulstatistik und Maßnahmen der BA identifizierbar; korrigierte Werte in Klammern gesetzt; vgl. Methodische Erläuterungen **E1** und Erläuterungen bei **Tab. E1-1A***

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und -teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB -Trägerschaft des Teilnehmers → ***Tab. E1-1A***

1 *Der Begriff Ausbildungsanfänger wird hier synonym mit Neuzugängen verwendet.*

Abb. E1-2: Zusammensetzung der Neuzugänge in den drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000, 2008 und 2010 nach schulischer Vorbildung (in %)*



* *Bis 2008 Übergangssystem einschließlich Doppelzählungen; 2000 enthält zusätzliche Maßnahmen der BA; vgl. Methodische Erläuterungen **E1** und Erläuterungen bei **Tab. E1-1A***

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers → ***Tab. E1-3web***

Rückläufigkeit im Schulberufssystem bei BBiG/HwO-Berufen

Entspannung auf dem dualen Ausbildungsmarkt erklären.[2] Zunahmen gehen vor allem auf die sozialen, Erziehungs- und Gesundheitsdienstberufe zurück, die gegenüber 2000 um die Hälfte (Erzieherinnen) bzw. ein Drittel (Gesundheits- und Pflegeberufe) zulegen (**Tab. E1-8web**). Im Übergangssystem verzeichnen das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) den höchsten Rückgang; auf sie allein entfällt 2010 etwa die Hälfte des Rückgangs (**Tab. E1-1A**).

Sozialstrukturelle und regionale Aspekte des Übergangs in die Berufsausbildung

Die sozialen Selektionsprozesse, die sich in der Regel bei Übergängen zwischen Bildungsgängen oder -stufen vollziehen, sind für den Übergang aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung in Deutschland bisher besonders stark ausgeprägt – sowohl nach schulischer Vorbildung als auch nach Geschlecht, Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region.

Die Hoffnung, dass sich durch den demografisch bedingten Rückgang in der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen die starken Differenzen im Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung verringern und die Übergangssituation der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss verbessern würden, hat sich bisher nicht erfüllt.

Auch duales System Domäne für Absolventinnen und Absolventen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen

Die Zusammensetzung der Teilnehmer in den drei Ausbildungssektoren nach schulischer Vorbildung hat sich in der Tendenz trotz des Nachfragerückgangs nur begrenzt verändert. Das Duale System ist seit 2000 die Domäne von Schulabsolventen und -absolventinnen mit mittlerem Abschluss und Hochschulreife, die über den ganzen Zeitraum zwei Drittel der Ausbildungsplätze besetzen (**Abb. E1-2, Tab. E1-3web**, **Tab. E1-4web**). Hinter der Verteilung stehen unterschiedlich schwierige Übergangsprozesse von Schule in Ausbildung (**E4**), die in der Zusammensetzung des Übergangs-

2 *Bereits in den letzten beiden Bildungsberichten war darauf hingewiesen worden, dass die Ausbildung in BBiG/HwO-Berufen im Schulberufssystem nach § 43 Berufsbildungsgesetz als zeitlich befristete Lösung gilt, solange auf dem dualen Ausbildungsmarkt das Angebot weit unter der Nachfrage liegt, was den Ausbau in den von den Ländern zu finanzierenden Berufs- und Berufsfachschulen begrenzt.*

Übergangssituation von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss kaum verbessert

systems nach Vorbildungsniveau ihren Ausdruck finden. Zwischen 2000 und 2010 steigt in ihm der Anteil der Neuzugänge von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss um 6 Prozentpunkte auf 73%, während gleichzeitig der Anteil der Neuzugänge mit Mittlerem Abschluss in etwa gleichem Ausmaß zurückgeht. Das Schulberufssystem behält seine stabile Vorbildungsstruktur mit gut vier Fünfteln Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den beiden oberen Bildungsabschlüssen.

Geht man den Selektionsprozessen aus der Perspektive der Jugendlichen unter der Frage nach, in welchem der drei Sektoren sie nach Regionen zu welchen Anteilen unterkommen, so tritt die Stärke der Selektionsprozesse noch schärfer hervor. Unter Einbezug einer regionalen Differenzierung (Stadtstaaten, Flächenländer Ost, Flächenländer West, **Abb. E1-3**, **Tab. E1-2web**) zeigt sich folgendes Bild:

- Die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss haben in allen drei Regionen ähnlich ungünstige Chancen, in eine vollqualifizierende Ausbildung zu gelangen, und münden zu mehr als drei Vierteln in das Übergangssystem ein; das verbleibende Viertel findet einen Ausbildungsplatz im dualen System, das Schulberufssystem spielt für sie keine Rolle.

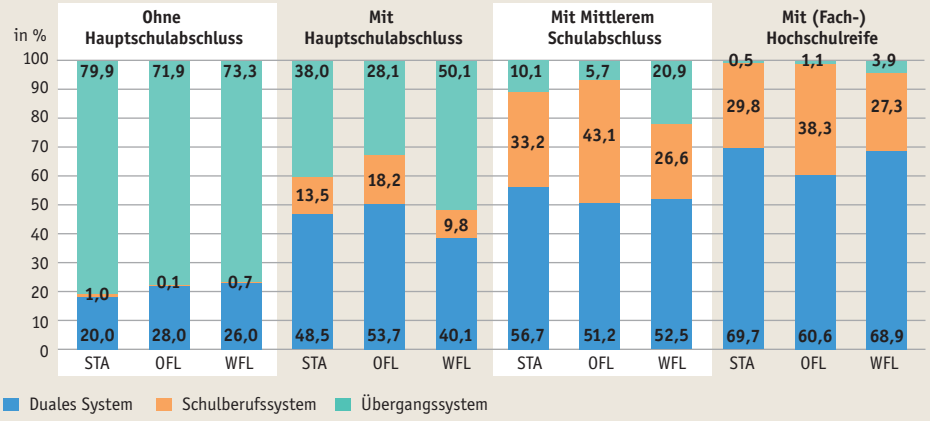
Ausbildungssituation für Jugendliche mit Hauptschulabschluss in Flächenländern West am kritischsten

- Die Berufsstartsituation der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss differiert zwischen den drei Gebietstypen beträchtlich. Am kritischsten stellt sie sich in den westlichen Flächenländern dar: über die Hälfte von ihnen landet zunächst im Übergangssystem, zwei Fünftel in einer betrieblichen und knapp ein Zehntel in einer vollzeitschulischen Ausbildung. Im Vergleich dazu liegen die Anteile im Übergangssystem in den östlichen Flächenländern um 20, in den Stadtstaaten um 10 Prozentpunkte niedriger.

In Flächenländern Ost deutlich höhere Anteile im Schulberufssystem

- Bei den Neuzugängen mit Mittlerem Abschluss sind die Unterschiede der Anteile am Übergangssystem und am Schulberufssystem besonders auffällig: In den östlichen Flächenländern gerät nur jeder Vierzehnte ins Übergangssystem, in den westlichen mehr als ein Fünftel; im Schulberufssystem liegt der Anteil im Osten über 50% höher als im Westen (**Abb. E1-3**, **Tab. E1-2web**).
- Jugendliche mit Hoch- oder Fachhochschulreife beginnen in den östlichen Flächenländern sehr viel häufiger als in den westlichen eine Ausbildung im Schulberufssystem.

Abb. E1-3: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2010 nach Ländergruppen und schulischer Vorbildung (in %)*



* *Ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen. Vgl. Methodische Erläuterungen **E1** und Erläuterungen bei Tab. **E1-1A**.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB -Trägerschaft des Teilnehmers

Die Unterschiede zwischen östlichen und westlichen Ländern dürften sowohl auf den im Osten früher einsetzenden demografischen Abschwung als auch die stärker schulisch ausgerichtete Ausbildungsstruktur und -politik im Osten zurückzuführen sein.

Anhaltende Benachteiligung ausländischer Jugendlicher im Berufsbildungssystem

Eine Betrachtung nach Staatsangehörigkeit zeigt, dass die Benachteiligung ausländischer Jugendlicher anhält und sich an den Ungleichheitsrelationen zu deutschen Jugendlichen auf den unterschiedlichen Vorbildungsniveaus kaum etwas verändert hat (vgl. **E1** im Bildungsbericht 2010). Besonders deutlich tritt dies bei den Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss zu Tage, die zu über zwei Dritteln ins Übergangssystem einmünden (**Abb. E1-5A, Tab. E1-5web**, **Tab. E1-6web**). Unter dem Gesichtspunkt der individuellen gesellschaftlichen Teilhabe wie auch mit Blick auf die Sicherung des Arbeitskräftepotentials im demografischen Wandel bleibt die anhaltende Disparität ein Problem.

Die Altersstruktur der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger in der dualen Berufsausbildung

Seit Jahren hat das hohe Durchschnittsalter von Absolventinnen und Absolventen des Bildungssystems die Kritik in der nationalen und internationalen Diskussion herausgefordert. Zumeist mit Blick auf die höhere Allgemeinbildung und Hochschulbildung. Die Berufsausbildung blieb in der Diskussion eher am Rande. Jetzt ist es zum ersten Mal auf Grundlage der neuen individualisierten Berufsbildungsstatistik möglich – allerdings nur für die duale Berufsausbildung –, die Altersstruktur der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger nach beruflichen und sozialstrukturellen Merkmalen zu beleuchten.

Hohes Durchschnittsalter (19,5 Jahre) bei Ausbildungsbeginn

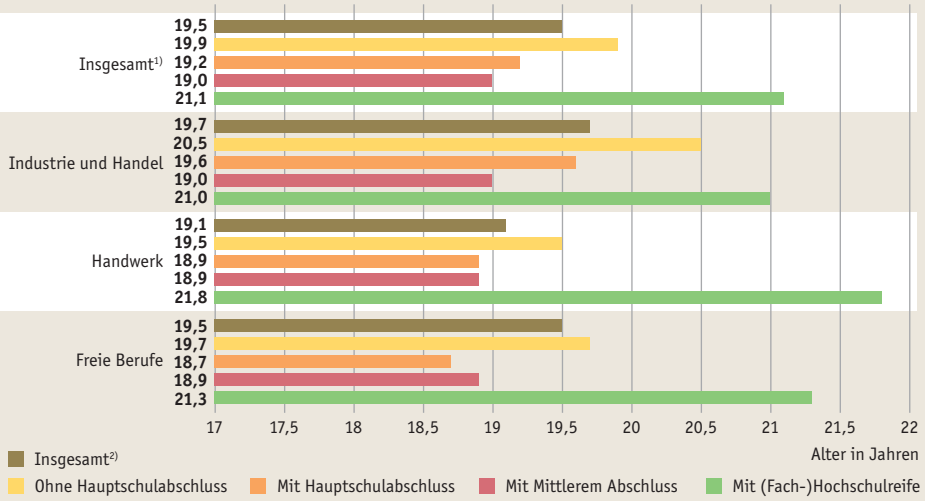
Das durchschnittliche Eintrittsalter in eine duale Ausbildung ist im Jahr 2010 auf 19,5 Jahre gestiegen (**Abb. E1-4**). Um dieses Durchschnittsalter changiert auch der Altersdurchschnitt in den großen Ausbildungsbereichen Industrie und Handel, Handwerk, Freie Berufe: Im Handwerk liegt er mit 19,1 etwas darunter, in Industrie und Handel etwas darüber (19,7). Der Durchschnittswert verdeckt sehr unterschiedliche Übergangspfade: Übergänge direkt nach dem Hauptschul- oder einem Mittleren Abschluss in die Ausbildung, Abiturientinnen und Abiturienten oder solche, die längere Zeit im Übergangssystem verweilen (müssen). Die naheliegende Annahme, dass das Durchschnittsalter der Dauer der vor dem Ausbildungsstart absolvierten Allgemeinbildung folge, bestätigt sich nur für die Ausbildungsneuzugänge mit Hochschulreife (21,1 Jahre). Bei den drei darunter liegenden Bildungsabschlüssen verhält es sich umgekehrt zur Annahme: Das höchste Durchschnittsalter weisen die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss auf (19,9 Jahre), dann folgen die mit Hauptschulabschluss (19,2), dann diejenigen mit mittlerem Abschluss (19,0). Alle drei Gruppen liegen mehrere Jahre über dem rechnerischen Durchschnittsalter des Schulabschlusses. Die Differenz ist am ehesten für die Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss zu rekonstruieren: Mehr als die Hälfte von ihnen verweilt bis zu zweieinhalb Jahre im Übergangssystem (vgl. Bildungsbericht 2008, S. 162 ff.). Dies erklärt aber nur einen Teil der langen Übergangszeiten. Der Rest muss in anderen zeitraubenden Passungsproblemen des Übergangs liegen, denen genauer auf die Spur zu kommen ein Forschungsdesiderat bezeichnet.

Nach den Hochschulberechtigten haben Jugendliche ohne Hauptschulabschluss das höchste Eintrittsalter bei Ausbildungsbeginn

Trotz Wehr- und Ersatzdienst kein höheres Eintrittsalter bei jungen Männern

Die Annahme, dass junge Männer im Durchschnitt bei Ausbildungsbeginn älter als junge Frauen seien, weil sie die weniger erfolgreichen Schulkarrieren haben und (bisher) wehr- oder ersatzdienstpflichtig waren, bestätigt sich nicht: Nur bei den Ausbildungsanfängern mit Hochschulreife weisen sie ein höheres Alter, bei Hauptschule und Mittlerem Abschluss ein geringfügig niedrigeres Alter als junge Frauen auf (**Tab. E1-7web**). Regionale Differenzen spielen insofern eine Rolle, als bei den Aus-

Abb. E1-4: Durchschnittliches Alter der Auszubildenden zum Zeitpunkt des Vertragsbeginns 2010 nach Schulabschluss* und ausgewählten Ausbildungsbereichen (in %)



** Ohne Neuverträge mit sonstigen und nicht zuordenbaren Abschlüssen*
1) Insgesamt bezieht sich auf alle Neuverträge bzw. Ausbildungsbereiche.
2) Insgesamt einschließlich Neuzugänge mit sonstigen und nicht zuordenbaren Abschlüssen
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik → ***Tab. E1-7web***

bildungsanfängerinnen und -anfängern aller Schulniveaus das Durchschnittsalter in Ostdeutschland etwa ein halbes Jahr höher liegt als im Westen (**Tab. E1-7web**). Für Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger mit maximal Hauptschulabschluss ist das überraschend, weil der Anteil von Jugendlichen im Übergangssystem im Osten deutlich niedriger als im Westen ist.

Extrem hohe Altersstreuung bei Ausbildungsanfängerinnen und -anfängern

Die Altersstreuung erscheint bei den Anfängerinnen und Anfängern aller Bildungsniveaus groß. Am stärksten, was das Gewicht der höheren Altersgruppen angeht, ist sie bei Jugendlichen ohne und mit Hauptschulabschluss (**Abb. E1-6web**), am geringsten bei den Anfängerinnen und Anfängern mit Hochschulreife.

Die Tatsache, dass man in fast jedem Alter bis über das 30. Lebensjahr in eine duale Ausbildung einsteigen kann, kann man als Stärke des dualen Systems begreifen. Auf der anderen Seite beginnt vermutlich ein nicht unerheblicher Anteil die Ausbildung nicht mit Absicht erst in etwas fortgeschrittenem Alter. Schließlich muss auch bedacht werden, dass eine derart hohe Heterogenität der Alterszusammensetzung von Ausbildungsgruppen große Anforderungen an die berufspädagogische Gestaltung der Ausbildung stellt, vor allem im schulischen Teil – eine Anforderung, die angesichts demografischer Herausforderungen noch steigen kann.

Methodische Erläuterungen

Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems
Die beruflichen Bildungsteilsysteme (Sektoren) sind nach Bildungsziel und rechtlichem Status der Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschieden. Bildungsgänge, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, finden sich im Dualen System (Betrieb, Teilzeitberufsschule, außerbetriebliche Ausbildung), im Schulberufssystem (vollzeitschulische Ausbildung) und in der Beamtenausbildung (mittlerer Dienst). Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge, die keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, sind dem Übergangssystem zugeordnet. Hierunter fallen auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind (vgl. Erläuterungen bei **Tab. E1-1A**). Überschneidungen zwischen der Schulstatistik und der Statistik zu berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA werden ab 2009 erhoben, weshalb das Übergangssystem bis 2008 um etwa 30.000 Neuzugänge überschätzt ist.

Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung

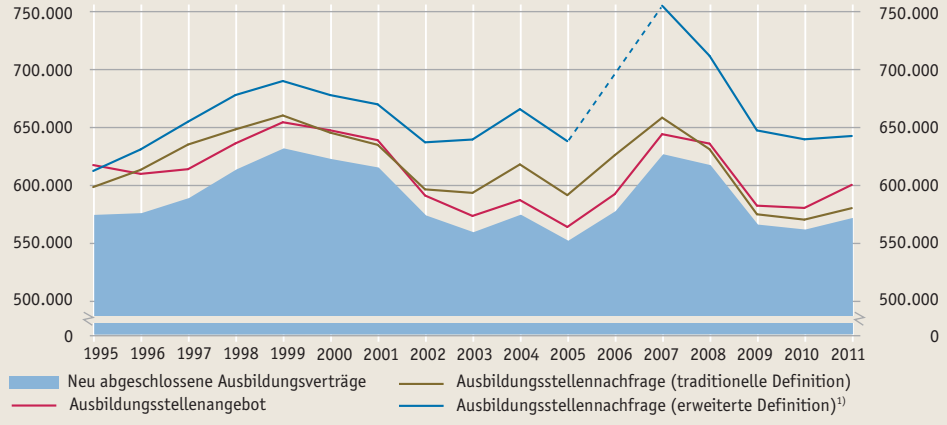
Angebots-Nachfrage-Relation nur für duale Ausbildung erfassbar

Innerhalb der drei Sektoren des Berufsausbildungssystems – Übergangs-, Schulberufs- und duales Ausbildungssystem – ist nur für die duale Ausbildung das Verhältnis von Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen annähernd genau zu erfassen. Da die duale Ausbildung über den Markt organisiert ist, unterliegt sie der Dynamik von Angebot und Nachfrage. Nachdem bis 2007 relativ starken Schulentlassungsjahrgängen ein begrenztes Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen gegenüberstand und größere Anteile von ausbildungsinteressierten Jugendlichen ihren Ausbildungswunsch nicht realisieren konnten, hat sich die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen – vor allem demografisch bedingt – verringert. In der öffentlichen Diskussion werden inzwischen auch eher Befürchtungen vor Besetzungsengpässen für das Ausbildungsplatzangebot artikuliert als die mangelnden Ausbildungschancen von Jugendlichen, die im vergangenen Jahrzehnt die ausbildungspolitischen Debatten geprägt hatten. Wie sich Nachwuchsengpässe und Ausbildungsplatzmangel aktuell zueinander verhalten, ist Gegenstand der folgenden Darstellung.

Gleichzeitigkeit von Ausbildungsstellenmangel und Nachwuchsengpässen

Ausbildungsplatzmangel war zwischen 2003 und 2007 immer gegeben, und zwar für die erweiterte, als realistischer anzusehende Nachfragedefinition[3] noch sehr viel stärker als für die traditionelle Definition (**Abb. E2-1, Tab. E2-1A**). Seitdem verläuft die Nachfragekurve (traditionelle Definition) leicht unterhalb, die Kurve der erweiterten Nachfrage aber noch deutlich oberhalb der Angebotskurve. Da in **Abb. E2-1** jeweils das Gesamtaggregat von Angebot und Nachfrage abgebildet wird, deutet der eng parallele Kurvenverlauf von Angebot und Nachfrage (traditionelle Definition) darauf hin, dass gegenwärtig beide Konstellationen möglich sind: Je nach regionalen und beruflichen Besonderheiten, die im Gesamtaggregat saldiert werden, kann es einmal zu Ausbildungsplatzmangel, ein anderes Mal zu Rekrutierungsengpässen für die Ausbildungsbetriebe kommen. Allerdings verweist der beträchtliche Abstand, der

Abb. E2-1: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System, 1995 bis 2011 (Anzahl)



1) Neuverträge und unvermittelte/unversorgte und alternativ eingemündete (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) Bewerberinnen und Bewerber bei aufrecht erhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und Westberlin).

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

→ Tab. E2-1A

3 *Vgl. Dionisius, R./Lissek, N./Schier, F. (Hrsg.) (2012), Beteiligung an beruflicher Bildung – Indikatoren und Quoten im Überblick. – Bonn (BIBB), S. 55.*

auch seit 2009 noch zwischen Angebot und erweiterter Nachfrage zu beobachten ist, darauf, dass aktuell der Ausbildungsstellenmangel ein noch größeres Gewicht hat.

Die getrennte Betrachtung von Angebot und Nachfrage zeigt, dass das Ausbildungsangebot gegenüber 2009 zwar leicht gestiegen ist, den krisenbedingten Rückgang 2008/09 um 10% aber nicht ausgleichen konnte und gegenüber dem Stand von 2007 deutlich (–7%) zurückbleibt. Die Nachfrage ist 2011 nach beiden Definitionen gegenüber 2007 stark (um 12 bzw. 15%) zurückgegangen und hat sich auf dem Niveau von 2009 eingependelt.

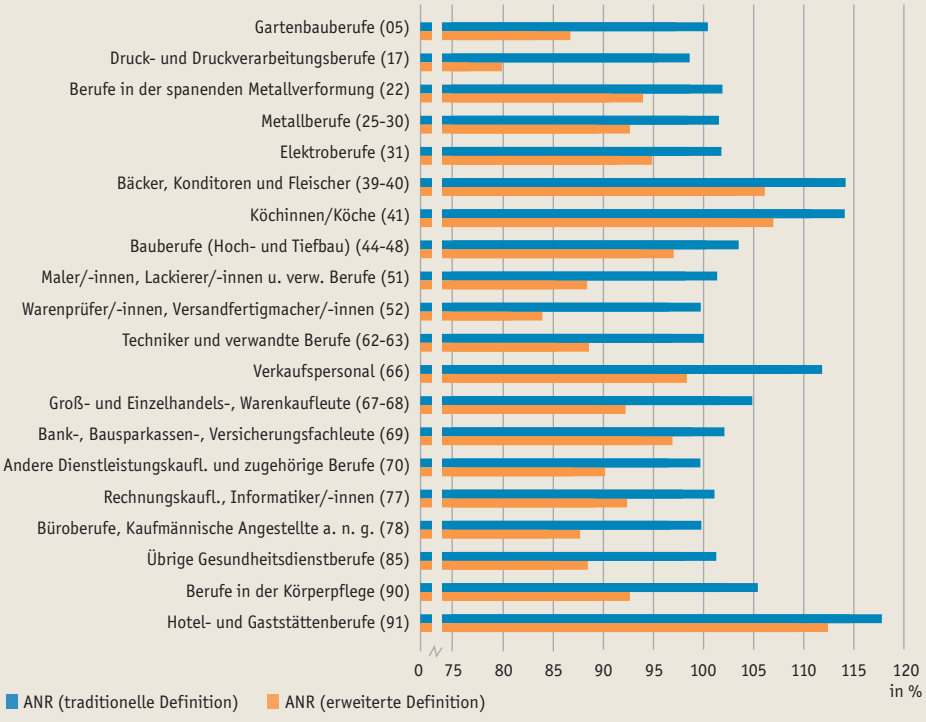
Angebots-Nachfrage-Relation nach Berufen

In der Angebots-Nachfrage-Relation Ⓜ (ANR) nach ausgewählten, quantitativ bedeutsamen Berufen/Berufsgruppen, die über vier Fünftel der dualen Ausbildungsberufe repräsentieren, schlägt sich die neue Konstellation auf dem Ausbildungsstellenmarkt darin nieder, dass bei allen Berufen gegenüber 2009 ein Abbau der Unterdeckung des Angebots sowohl in Relation zur traditionellen als auch zur erweiterten Nachfrage sichtbar wird (**Abb. E2-2, Tab. E2-2A**); ähnlich sieht es bei den großen Ausbildungsbereichen aus, deren ANR nach traditioneller Definition knapp über 100 liegt (**Tab. E2-3A**).

Auch 2011 noch in den meisten Berufen Angebotsmangel

Bezogen auf die erweiterte Nachfragedefinition bleiben bei der Mehrheit der Berufe deutliche Ausbildungsplatzlücken von 5 bis über 10% bei drei Berufsgruppen, die dem Ernährungshandwerk oder den Hotel- und Gaststättenberufen (einschließlich Köchen) angehören, liegt die ANR bei beiden Nachfragedefinitionen deutlich über

Abb. E2-2: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) in der dualen Ausbildung 2011 nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



* *Die ausgewählten Berufsgruppen wurden nach der Klassifikation der Berufe (KldB 92) zusammengefasst. Sie bilden 84% der Nachfrage (traditionelle Definition) im Dualen System ab.*

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

→ *Tab. E2-2A*

100% sodass man bei ihnen von Rekrutierungsproblemen sprechen kann, da das Angebot keine ausreichende Nachfrage findet.

Trotz demografischen Abschwungs Anstieg der Nachfrage bei vielen Berufen

Die in der öffentlichen Diskussion häufiger vorgebrachte Annahme, dass ein Unterangebot an Ausbildungsplätzen auch darauf zurückzuführen sei, dass Jugendliche zu wählerisch seien, lässt sich aus den Daten zur berufsspezifischen ANR nicht bestätigen. Sieht man von den drei genannten Berufsgruppen mit einem deutlichen Überhang an Ausbildungsplätzen gegenüber der Nachfrage ab, so ist bei allen anderen Berufsgruppen trotz weiterer Rückläufigkeit der Zahl der Schulabsolventinnen und -absolventen 2011 eine ansteigende oder gleichbleibende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zu registrieren.[4]

Regionale Disparitäten in der Ausbildung

Bewerberengpässe am ehesten in Ostdeutschland

Im Angebot an wie auch in der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen gibt es beträchtliche regionale Unterschiede, die auf beiden Seiten, Angebot wie Nachfrage, Engpässe in den regionalen Versorgungslagen nach sich ziehen können. Folgt man den fünf regionalen Strukturtypen Ⓜ des IAB, die nach sozioökonomischen Merkmalen wie Siedlungsdichten und Arbeitsmarktkennziffern modelliert worden sind (**Tab. E2-7web, Abb. E2-3A, Tab. E2-5web**, **Tab. E2-6web)**, ergibt sich folgendes Bild: Bei der realistischeren erweiterten Nachfragedefinition[5] weisen sämtliche regionalen Strukturtypen eine Unterdeckung im Ausbildungsplatzangebot auf. Sie ist mit über 10% am stärksten in den beiden, vor allem westdeutschen Clustern II und III, den großstädtisch geprägten Bezirken mit hoher Arbeitslosigkeit und den mittelständischen, ländlichen Bezirken mit durchschnittlicher Arbeitslosigkeit. Die Befunde sprechen dafür, dass aktuell regionale Besetzungsengpässe für Ausbildungsplatzangebote am ehesten in ostdeutschen Bezirken mit starker Arbeitslosigkeit und in sehr dynamischen Bezirken in Westdeutschland mit guter Arbeitsmarktlage auftreten. Bei den restlichen Clustern signalisieren die Streuungen keine Besetzungsengpässe. Betrachtet man einzelne Arbeitsagenturbezirke, so reduziert sich zwar der Anteil mit ungünstigen ANR seit 2007 von 98% auf 74%, es bleibt aber Ausbildungsplatzmangel in groß- und mittelständischen Agenturbezirken Westdeutschlands (**Abb. E2-4A**, **Tab. E2-6web**).

Ausbildungsplatzmangel am stärksten in groß- und mittelständischen Regionen Westdeutschlands

4 Rückläufig ist die Nachfrage noch bei Berufen der Körperpflege und Malerinnen/Malern.

5 Vgl. Dionisius, R./Lissek, N./Schier, F. (Hrsg.) (2012): Beteiligung an beruflicher Bildung – Indikatoren und Quoten im Überblick. – Bonn S. 55.

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) 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 traditioneller Definition ist das Angebot die Summe der bis zum 30.09. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Stellen. Die Nachfrage beinhaltet Neuverträge und von der Bundesagentur noch nicht vermittelte/versorgte Bewerber. Das Angebot und stärker noch die Nachfrage sind mit diesem Verfahren systematisch untererfasst. Daneben wird eine erweiterte Definition verwendet, in der die Nachfrage um Bewerber mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrecht erhaltenem Ausbildungswunsch bzw. Bewerber mit bekannter Alternative zum 30.09. ergänzt ist. Die dargestellten Ergebnisse enthalten nicht jene Bewerber, die von den Vermittlern als nicht ausbildungsreif registriert werden (vgl. Berufsbildungsbericht 2008, S. 26); für Bewerber und unbesetzte Ausbildungsstellen, die nicht bei der BA gemeldet sind, liegen keine Daten vor. Obwohl inzwischen Angaben zu den zugelassenen kommunalen Trägern (zkT) vorliegen, wurden hier Daten ohne zkT ausgewiesen, um den Zeitreihenvergleich zu erhalten. Änderungen der Geschäftsprozesse der BA sowie die Umstellung des IT-Fachverfahrens im Berichtsjahr 2005/06 erschweren die Vergleichbarkeit der derzeit verfügbaren Ergebnisse zu den Werten vor 2006.

Strukturtypen der Arbeitsagenturbezirke Für den regionalen Vergleich von Angebots-Nachfrage-Relation und Arbeitsmarktbedingungen wurde eine Typisierung des IAB verwendet. Sie basiert auf sieben Indikatoren zu Arbeitsmarktlage und Raumstruktur der Bezirke (vgl. Blien, U., Hirschenauer, F. (2005), Vergleichstypen 2005. Neufassung der Regionaltypisierung für Vergleiche zwischen Agenturbezirken, IAB-Forschungsbericht, Nr. 24).

Ausbildungsverhältnisse nach Berufen und Vorbildungsniveau

Gewachsene Zuordnungsmuster von allgemeinbildenden Abschlüssen und Berufen: Signale für ungleiche Teilhabe- und Entwicklungschancen

Obwohl der Zugang zur dualen Berufsausbildung rechtlich nicht an bestimmte Bildungszertifikate gebunden ist, haben sich in der historischen Entwicklung des letzten Jahrhunderts relativ stabile Zuordnungsmuster zwischen den Abschlussniveaus des dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulwesens und den Ausbildungsbereichen herausgebildet: So war etwa der mittlere (Realschul-)Abschluss auf kaufmännische Tätigkeiten und Verwaltungstätigkeiten ausgerichtet, während Absolventinnen und Absolventen von Volks- bzw. (später) Hauptschulen schwerpunktmäßig in den technisch-gewerblichen Berufen von Handwerk und Industrie eine Ausbildung fanden. Da Berufe mit unterschiedlichem gesellschaftlichen Status und verschiedenartigen Karrierewegen verbunden sind, sagen die Zuordnungsmuster zugleich etwas über sozial ungleiche Verteilung von Teilhabe- und Entwicklungschancen aus. Zuordnungsmuster von Bildung zu Ausbildungsberufen sind keine festen Größen, sondern variieren im Zeitverlauf nach Wissensentwicklung und Marktkonstellationen, die beide Vertragspartner – Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber und Unternehmen – bei ihren Entscheidungen in Betracht ziehen.

Berufssegmentation nach Bildungsabschlüssen und Ausbildungsbereichen

Seit 1995 Dominanz der mittleren Abschlüsse im dualen System

Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte schlägt sich im Wandel der Vorbildungsstruktur der Ausbildungsberufe nieder. Im Gesamtfeld der dualen Ausbildungsberufe dominiert seit 1995 der mittlere Abschluss mit geringfügigen Schwankungen auf einem Niveau von 43% (2010), gefolgt vom Hauptschulabschluss 33% (2010) und der Hochschulreife mit 21% (**Abb. E3-3A**, **Tab. E3-1A**). Diese relativ stabile Verteilungsstruktur weist beträchtliche regionale Schwankungen zwischen Ost- und Westdeutschland auf: Im Osten ist sowohl der Anteil der Auszubildenden mit Mittlerem Abschluss als auch mit Hochschulreife um einige Prozentpunkte höher als im Westen, während der Anteil der Absolventen mit Hauptschulabschluss deutlich (etwa 8 Prozentpunkte) niedriger, der ohne Hauptschulabschluss höher (4,9 zu 2,7%) liegt als im Westen (**Tab. E3-2A**).

Handwerk und Landwirtschaft noch mehrheitlich für Absolventinnen und Absolventen mit maximal Hauptschulabschluss offen

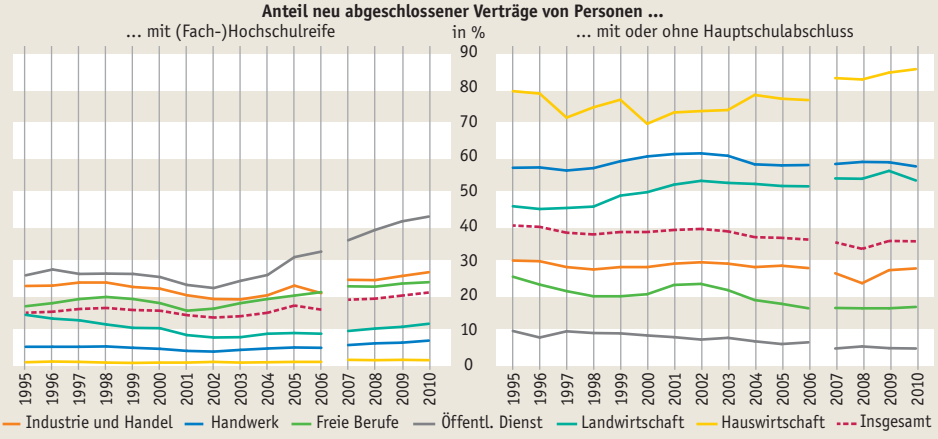
Das Gesamtbild der Vorbildungsstruktur löst sich in stark unterschiedliche Verteilungen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen auf (**Abb. E3-1**): Im Handwerk, in der Landwirtschaft und – im relativ kleinen Feld – der Hauswirtschaft dominiert auch 2010 das Niveau maximal Hauptschulabschluss in den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen mit zwischen 50 und 60% (in der Hauswirtschaft mit 70 bis 85%). Demgegenüber stützen sich Industrie, Handel, öffentlicher Dienst und Freie Berufe bei ihrer Rekrutierung Auszubildender schwerpunktmäßig auf Absolventinnen und Absolventen mit mittlerem Abschluss und zu überdurchschnittlichen Anteilen auf Jugendliche mit Hochschulreife (**Abb. E3-1**, **Tab. E3-4web**).

Segmentation von Berufen/Berufsgruppen nach Bildung

Vier relativ stabile Berufssegmente nach Vorbildungsniveau

Der Blick auf die Ausbildungsbereiche gibt einen ersten Anhaltspunkt für die Segmentation der Berufe Ⓜ nach Bildung, erschließt sie aber noch nicht in ihrer Differenziertheit. Betrachtet man die quantitativ bedeutsamsten Ausbildungsberufe, so wird das Bild der Bildungssegmentation schärfer. Die Struktur der dualen Berufsausbildung lässt sich nach dem Kriterium der dominierenden schulischen Vorbildung der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger zunächst in zwei Hälften teilen: Eine obere Hälfte,

Abb. E3-1: Anteile ausgewählter schulischer Vorbildung an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 1995 bis 2010 nach Ausbildungsbereichen (in %)*



* *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. Erläuterungen* ***Tab. E3-2A****; Ausbildungsbereiche ohne Seeverkehr.*

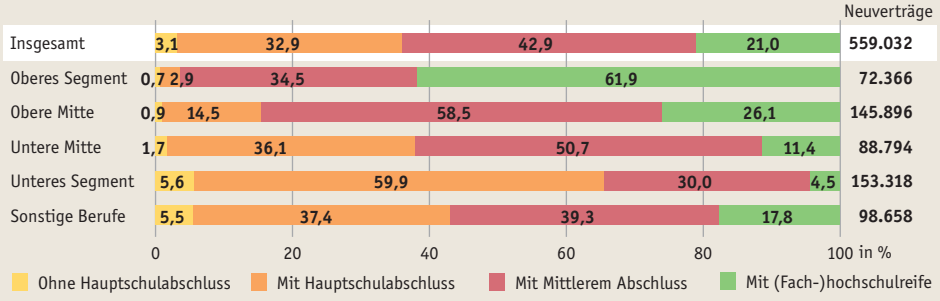
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Schätzungen und Berechnungen

→ ***Tab. E3-4web***

bei welcher der Anteil der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger mit mindestens Mittlerem Schulabschluss bei wenigstens 75% liegt; die untere Hälfte bildet den Rest der hier abgebildeten annähernd fünf Sechstel der (größeren) Ausbildungsberufe bzw. -berufsgruppen. Hierbei umfasst das „untere Mitte"-Segment noch über 60% Auszubildende mit mindestens Mittlerem Abschluss (**Abb. E3-2**, **Tab. E3-3A**, **Tab. E3-5web**).

- Das obere Segment kann man gegenwärtig als eines der Abiturientenberufe bezeichnen. Es handelt sich zum größten Teil um kaufmännische und Verwaltungsberufe im Bereich Industrie und Handel mit hohem Frauenanteil (zumeist deutlich über 50%). Zudem sind es Berufe, die oft in ihrem gegenwärtigen Zuschnitt im letzten Jahrzehnt auf Basis der neuen Medien entwickelt worden sind. Innerhalb dieser Berufsgruppen findet sich kein Beruf aus dem gewerblich-technischen Berufsspektrum. Auszubildende mit Studienberechtigung stellen in allen sieben Berufsgruppen die Mehrheit der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger. Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss sind kaum repräsentiert (4%).
- Das zweite Segment (obere Mitte) ist dadurch definiert, dass Auszubildende mit mittlerem Abschluss die größte Bildungsgruppe, die mit Hochschulberechtigung die zweitgrößte Gruppe stellen. Innerhalb der zwölf Berufsgruppen dieses Segments dominieren wiederum kaufmännische und Verwaltungsberufe mit traditionell hohen Frauenanteilen. Allerdings finden sich hier auch mit dem/r Elektronikerin/Elektroniker, Betriebstechnikerin und -techniker, der/m Mechatroniker/in, und dem/r Chemielaboranten/in und dem/r Industriemechaniker/in vier klassische industrielle (bzw. handwerklich-)gewerbliche Berufe. Auch hier ist das Handwerk nur in zwei Berufen (Mechatroniker/-in, Bürokaufmann/-frau) anteilig vertreten. Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss stellen nur ein Sechstel der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger.
- Selbst im dritten Segment, der unteren Mitte, dominiert mit im Durchschnitt über 50% der Mittlere Abschluss, und der Anteil der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger mit maximal Hauptschulabschluss bleibt unter 40%. Selbst in diesem Segment findet sich etwa ein Achtel Auszubildende mit Hochschulreife. In der beruflichen Zusammensetzung halten sich die kaufmännischen und die gewerblich-technischen Berufe – vor allem aus dem Handwerk – in etwa die Waage.

Abb. E3-2: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 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

- Als quantitativ größtes Segment umfasst das vierte und unterste etwas über 150.000 Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger, von denen drei Fünftel einen Hauptschulabschluss und drei Zehntel einen mittleren Abschluss aufweisen. Der Anteil der Auszubildenden mit Hochschulreife ist hier die Ausnahme. Es ist zudem das Segment, in dem sich auch Hauptschülerinnen und -schüler ohne Abschluss eine geringe Ausbildungschance (5,6% Anteil) ausrechnen können. Fachlich betrachtet dominieren in diesem Segment zum einen Berufe des Ernährungshandwerks, zum anderen handwerkliche Berufe des Bau- und Ausbaugewerbes. In den Dienstleistungsberufen bilden die Berufe Verkäuferinnen und Verkäufer sowie Friseurinnen und Friseure mit einem Drittel am Gesamtvolumen des Segments den größten Anteil.

Relative Stabilität der Zuordnungsmuster von Bildungsniveau und Berufen ...

Auch wenn sich für einzelne Berufe nicht genau sagen lässt, ob die Segmentation nach schulischem Vorbildungsniveau mehr der Angebots- oder der Nachfrageseite folgt, spricht die relativ hohe Stabilität über die letzten 15 Jahre (**Tab. E3-5web**) dafür, dass die Nachfrageeffekte, das heißt der von den Qualifikationsprofilen der Beschäftigung ausgehende Bedarf, das größere Gewicht haben. Die Stabilität der Berufsstruktur nach Vorbildungsniveau weist auf eine begrenzte Elastizität gegenüber Marktkonstellationen hin. Das heißt auch: Das duale Berufsausbildungssystem ist bezogen auf Qualifikationsanforderungen in mehrere – mindestens in zwei – Niveauebenen differenziert.

... Zugangsbarriere für untere Bildungsgruppen bei vielen Ausbildungsberufen

Die relativ stabile Segmentation nach Vorbildungsniveaus zeigt, dass der rechtlichen Zugangsfreiheit zur dualen Ausbildung in der Realität erhebliche Barrieren für die unteren Bildungsgruppen entgegenstehen. Noch stärker nach Vorbildungsniveau scheint das Schulberufssystem segmentiert, in dem für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss in größerem Umfang nur noch die (rückläufigen) Angebote im BBiG/HwO-Bereich und den ein- oder zweijährigen Erziehungs- und Pflegeberufen offenstehen (**Tab. E3-6web**, **Tab. E3-7web**).

Methodische Erläuterungen

Schulische Vorbildungsstruktur
Bis 2006 wurde die schulische Vorbildung teilweise geschätzt; deswegen ist die Vergleichbarkeit mit Daten ab 2007 eingeschränkt. Vgl. Erläuterungen bei **Tab.** E3-2A

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.

Berufe, die aufgrund rechtlicher Neuregelungen dieselben Vorgänger- oder Nachfolgeberufe 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.

Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe

Ausbildungsverläufe können vor allem über zwei Sachverhalte Auskunft geben: Zum einen darüber, wie schwierig oder friktionsfrei für Auszubildende mit unterschiedlichen sozialen und bildungsstrukturellen Voraussetzungen ihr Ausbildungsweg verläuft; zum anderen darüber, ob Ausbildungsverläufe nach Berufen und deren institutionellen Bedingungen mit mehr oder weniger Schwierigkeiten behaftet sind. In beiden Richtungen sollen im Folgenden Ausbildungsverläufe des Ausbildungsjahrs 2008[6] in den „ersten 24 Monaten" für die duale Berufsausbildung ausdifferenziert werden. Zwei Frageperspektiven leiten die Darstellung:

- Lassen sich bestimmte Berufsgruppen identifizieren, in denen Unterbrechungen der Ausbildung in Form von Vertragsauflösungen besonders stark auftreten, und mit welchen Merkmalen ihrer Auszubildenden sind sie verbunden?
- Setzen sich die in den bisherigen Bildungsberichten beschriebenen sozialen Disparitäten, die im letzten Jahrzehnt beim Übergang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung zu beobachten waren, in den ersten Ausbildungsjahren in Form von Unterbrechungen der Ausbildung fort?

Eine Verlaufsperspektive für Berufsbildung kann zum ersten Mal auf Basis der neuen, seit 2007 eingeführten, individualisierten Berufsbildungsstatistik Ⓜ dargestellt werden. Allerdings lassen sich die Verläufe in den ersten Ausbildungsjahren nur unter dem Aspekt Ausbildungsunterbrechung in Form der Auflösung des einmal abgeschlossenen Ausbildungsvertrags analysieren. Welchen Charakter die Vertragsauflösung hat – Ausstieg, Berufs- oder Betriebswechsel – lässt sich mit der neuen Berufsbildungsstatistik mangels einer Personenkennziffer nicht analysieren. Man kann aber davon ausgehen, dass Vertragsauflösungen für beide Vertragspartner, die Ausbildungsbetriebe wie die Auszubildenden, eine Art Fehlallokation darstellen. Auch wenn Vertragsauflösung nicht Ausbildungsabbruch heißen muss, gehört das Thema zur politisch neu entflammten Debatte über Abbrecherquoten.

Neue Datenbasis der individualisierten Berufsbildungsstatistik

Vertragsauflösungsquoten nach Ausbildungsbereichen und Berufen

Nach Ausbildungsbereichen hat sich seit Jahrzehnten ein relativ stabiles Muster in den Anteilen an Vertragsauflösungen eingeschliffen (vgl. Bildungsbericht 2006, S. 264): Bei den 125.475 Vertragsauflösungen des Anfängerjahrgangs 2008 in den ersten zwei Jahren (etwa 20%) finden sich die höchsten Vertragsauflösungsquoten nach Ausbildungsbereichen im Handwerk mit fast ein Viertel und bei den Freien Berufen (19,4%), während die Quote im IHK-Bereich etwas niedriger ist (18,4%) (**Abb. E4-1**). Die Gründe dafür sind nicht eindeutig zu identifizieren, da auch die neue Berufsbildungsstatistik Gründe für Vertragsauflösungen nicht erfasst.

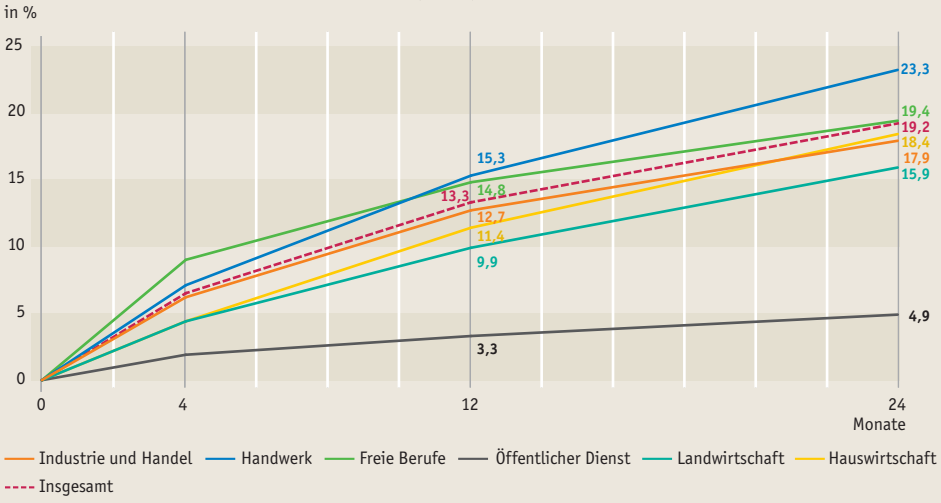
Diskontinuierliche Verläufe in Handwerk und Freien Berufen am stärksten

In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei den beiden hauptsächlich betroffenen Bereichen vor allem um kleinbetriebliche Ausbildungsverhältnisse handelt, liegt vor dem Hintergrund von Studien zur Ausbildungsunterbrechung[7] die Annahme nahe, dass eine Verbindung von Vorbildungsniveau der Auszubildenden und Problemen der Durchführung der Ausbildung eine Erklärung abgibt.

6 *Unter den Neuzugängen zur Ausbildung befinden sich auch 10% Jugendliche, die bereits berufliche Vorbildungserfahrungen besitzen, d. h. schon einmal eine Ausbildung unterbrochen oder abgeschlossen (jeweils ca. 5%) haben (**Tab. E4-8web**).*

7 *Über die Gründe für Vertragsauflösungen hat die letzte Stichproben-Erhebung vom BIBB 2003 berichtet. Danach dominieren bei den Befragten, die ihren Ausbildungsvertrag im Ausbildungsjahr 2001/2002 gelöst haben, betriebliche Gründe (70% Nennungen), wie Konflikte mit Meistern/Ausbildern/Chefs (60%) oder mangelnde Vermittlung von Ausbildungsinhalten (43%). 46% nennen auch persönliche Gründe und ein Drittel (34%) macht berufswahlbezogene Gründe geltend (Mehrfachnennungen möglich). Schöngen, K. (2003), Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 5, S. 519.*

Abb. E4-1: Lösungsquoten der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 4, 12 und 24 Monaten* nach Beginn der Berufsausbildung nach Ausbildungsbereichen (in %)



* *Linien zwischen 4, 12 und 24 Monaten wurden interpoliert*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Das zeitliche Verlaufsmuster ähnelt sich – mit Ausnahme des öffentlichen Dienstes mit seinen extrem niedrigen Unterbrechungsquoten – in allen Ausbildungsbereichen: Der überwiegende Anteil der Vertragsauflösungen erfolgt im ersten Ausbildungsjahr, mit der stärksten Dynamik in den ersten vier Monaten (der Probezeit) (**Abb. E4-1**)[8], aber auch mit noch beträchtlichem Anstieg im zweiten Jahr.

Extreme Differenzen nach Berufen/ Berufsgruppen

Da nicht alle Berufe in die berufsspezifische Analyse einbezogen werden können, ist die Betrachtung auf 14 quantitativ relevante Berufsgruppen aus den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen (**Tab. E4-1A**) konzentriert[9], von denen sieben (**Abb. E4-2**) im Folgenden für die ausführliche Darstellung ausgewählt wurden.

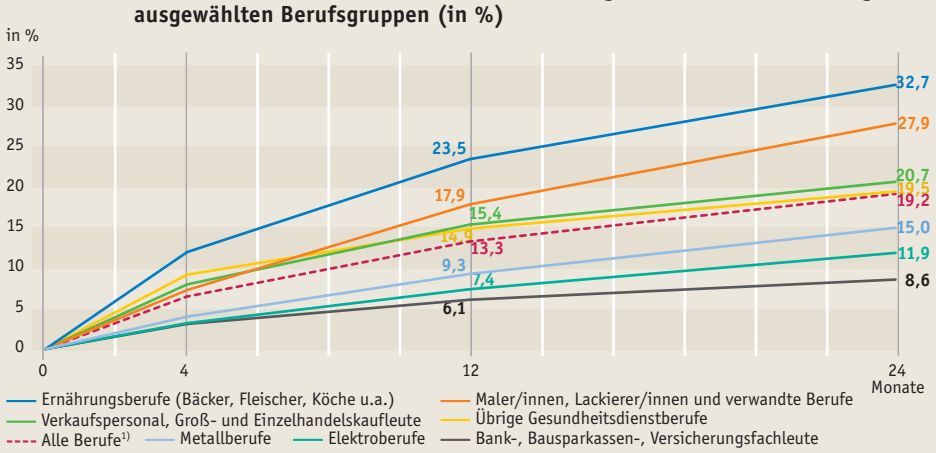
Es zeigt sich auch für die in 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse das aus früheren Untersuchungen bekannte Resultat, dass die Vertragsauflösungsquoten stark nach Berufen variieren (**Abb. E4-2**). Bei den Finanzdienstleistungsberufen ist die Vertragslösungsquote mit knapp 9% nach 24 Monaten vergleichsweise niedrig, bei den Ernährungsberufen fast vier Mal so hoch.[10] Zwischen diesen beiden beruflichen Extremen bewegen sich die Metall- und Elektroberufe, die beide deutlich unter dem Durchschnitt der Vertragslösungsquoten aller Berufe bleiben, sowie die Verkaufsberufe im Groß- und Einzelhandel und die übrigen Gesundheitsdienstberufe Ⓜ, die etwas über dem Durchschnitt liegen, sowie die Malerberufe, deren Vertragsauflösungsquote sich derjenigen der Ernährungsberufe annähert. Das hohe, nach Ausbildungsbereichen und Berufsgruppen differierende Gewicht struktureller Merkmale ist im Auge zu behalten, wenn im Folgenden der Blick auf individuelle Faktoren für diskontinuierliche Ausbildungsverläufe gerichtet wird.

8 *Da aus Kostengründen „Ausbildungsbetriebe häufig die Probezeit abwarten, bevor sie die Eintragung vornehmen lassen" (Uhly, A. (2006), Strukturen und Entwicklungen im Bereich technischer Ausbildungsberufe des dualen Systems der Berufsausbildung" in: Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 2-2007, S. 5), könnte die Vertragsauflösungsquote in den ersten vier Monaten untererfasst sein.*

9 *Sie repräsentieren drei Viertel aller Vertragsauflösungen (**Tab. E4-1A**).*

10 *Vgl. auch das Resultat der logistischen Regression Ⓜ mit den auch unter Kontrolle anderer Merkmale noch sehr viel höheren Vertragslösungsanteilen für Ernährungsberufe, **Tab. E4-7web**.*

Abb. E4-2: Auflösungsquoten der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 4, 12 und 24 Monaten* nach Beginn der Berufsausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen (in %)



* *Linien zwischen 4, 12 und 24 Monaten wurden interpoliert*
1) Einschließlich nicht ausgewählte Berufsgruppen
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Vertragsauflösung nach schulischer Vorbildung

Die Tendenz zu erhöhten Schwierigkeiten beim Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung für die Absolventinnen und Absolventen mit und ohne Hauptschulabschluss und für ausländische Jugendliche verlängert sich auch in den Ausbildungsverlauf. Zu allen drei Messzeitpunkten liegt die Vertragsauflösungsquote Ⓜ bei den Auszubildenden ohne und mit Hauptschulabschluss deutlich über dem Durchschnitt – auch noch nach zwei Jahren (**Abb. E4-3**). Dies bedeutet, dass der Ausbildungsverlauf der Auszubildenden aus dem unteren Vorbildungsspektrum im Durchschnitt während der ersten beiden Jahre sehr viel störungsanfälliger ist als bei den Auszubildenden mit höheren Bildungszertifikaten.

Fortsetzung der sozialen Disparitäten auch in den ersten Ausbildungsjahren

Höhere Störanfälligkeit des Ausbildungsverlaufs für Hauptschülerinnen und Hauptschüler

Die Verteilung der Auflösungsquote nach Vorbildung wird noch einmal geschlechtsspezifisch gebrochen. Mit Ausnahme der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss zeigt sich bei allen anderen Schulabsolventengruppen sowohl nach 4 als auch nach 24 Monaten eine deutlich höhere Vertragslösungsquote bei Frauen (**Abb. E4-4A**).

Vertragsauflösungen bei Frauen häufiger als bei Männern

Die Vertragsauflösungsquoten der Auszubildenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit[11] liegen in den ersten zwölf Monaten durchgängig mehrere Prozentpunkte über denen der deutschen. Nach Schulbildung lässt sich das gleiche – im Niveau etwas nach oben verschobene – Muster wie bei deutschen Jugendlichen beobachten (**Tab. E4-2A**).

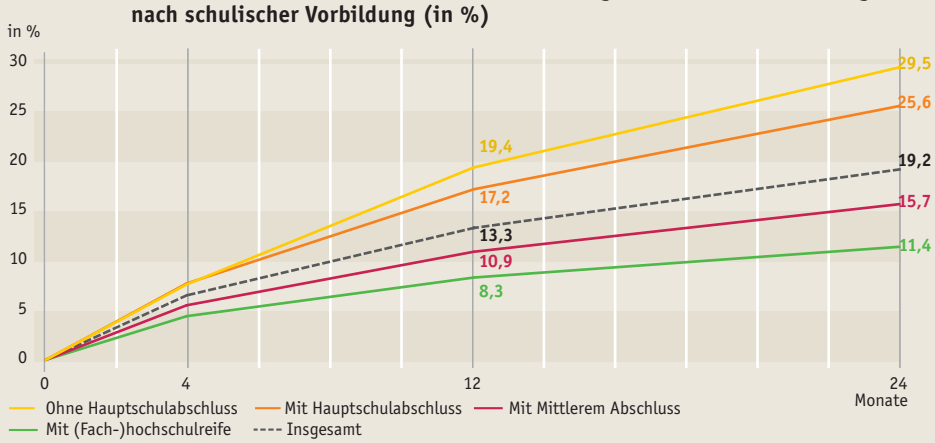
Vertragsauflösungsquote bei Ausländern deutlich höher als bei Deutschen

Ein Extremgruppenvergleich Ⓜ bei den ausgewählten Berufen zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Vorbildungsniveaus und Häufigkeit der Vertragsauflösung stark nach Berufsgruppen variiert (**Abb. E4-6web**, **Tab. E4-1A**, **Tab. E4-3A**). Bei den Ernährungsberufen (höchste Vertragsauflösungsquote) liegen die Vertragsauflösungsquoten bei den Auszubildenden aller Vorbildungsniveaus überdurchschnittlich hoch. Umgekehrt ist es bei den Bank- und Versicherungsfachleuten: Bei ihnen ist die Vertragsauflösungsquote der Auszubildenden mit und ohne Hauptschulabschluss drei bzw. vier Mal so hoch wie diejenige von Auszubildenden mit mittlerem und höherem Abschluss. Bei den handwerklichen Berufen liegen die Vertragsauflösungsquoten ebenfalls über alle Vorbildungsniveaus hinweg eng beieinander hoch. Man kann hier wie auch bei den Ernährungsberufen einen institutionellen Effekt des Ausbildungsbereichs als Erklärung annehmen.

Starke berufsspezifische Zusammenhänge zwischen Vorbildungsniveau und Vertragsauflösungshäufigkeit

11 Migrationshintergrund ist in der Berufsbildungsstatistik nicht erfasst.

Abb. E4-3: Lösungsquoten der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 4, 12 und 24 Monaten* nach Beginn der Berufsausbildung nach schulischer Vorbildung (in %)



* *Linien zwischen 4, 12 und 24 Monaten wurden interpoliert*
1) Einschließlich sonstige und nicht zuordenbare Abschlüsse
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Hohe Vertragsauflösungsquoten über alle Bildungsniveaus hinweg bei handwerklichen Berufen

Kaum Differenzen in Vertragsauflösungsquote zwischen Auszubildenden mit und ohne Erfahrungen im Übergangssystem

Die Annahme, dass Auszubildende mit Vorerfahrungen in berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems größere Unsicherheiten auch innerhalb der Ausbildung haben und höhere Vertragsauflösungsquoten aufweisen, bestätigt sich nicht (**Tab. E4-4A**). Ob dies eher darauf zurückzuführen ist, dass die Jugendlichen mit Berufsvorbereitung nur marktbenachteiligt waren und trotz Ausbildungsfähigkeit in eine Berufsvorbereitungsmaßnahme eingetreten sind oder in der Berufsvorbereitung erst die gleiche Ausbildungsfähigkeit wie andere erworben haben, muss offen bleiben.[12] Differenzen tauchen allerdings zwischen einzelnen berufsvorbereitenden Qualifizierungsmaßnahmen auf.

12 *Dieser Datentyp wird mit dem Nationalen Bildungspanel (National Educational Panel Study NEPS), das Längsschnittdaten unter Einschluss von Kompetenzmessungen vorsieht, angestrebt.*

Methodische Erläuterungen

Berufsbildungsstatistik
Für die Berechnungen wurden als Grundgesamtheit alle im Berichtsjahr 2008 begonnenen Ausbildungsverhältnisse (unabhängig vom Zeitpunkt des Vertragsschlusses) herangezogen. Dazu zählen auch Fälle, in denen ein Wechsel des Ausbildungsbetriebs ein neues Ausbildungsverhältnis begründet, obwohl aus individueller Sicht die bereits begonnene Ausbildung fortgeführt wird. Hierbei kann die Doppelzählung von Personen, die zwei Ausbildungen im gleichen Jahr antreten (nachdem sie z. B. eine Ausbildung abgeschlossen haben), nicht ausgeschlossen werden. Bei der Schulabschlusskategorie „im Ausland erworbener Abschluss, der nicht zuzuordnen ist" der Berufsbildungsstatistik handelt es sich um eine relativ kleine Gruppe, nicht um alle im Ausland erworbenen Schulabschlüsse. Diese enthielt 2008 vermutlich überwiegend fehlende Angaben und ist deshalb in den Darstellungen nicht berücksichtigt worden.

Übrige Gesundheitsdienstberufe
Diese sind medizinische, tiermedizinische und zahnmedizinische Fachangestellte (KldB 1992, Nr. 8561, 8563, 8564).

Vertragsauflösungsquote
Diese ist hier definiert als der Anteil der Vertragsauflösungen zu einem bestimmten Zeitpunkt an der Gesamtheit der neu angetretenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb eines Kalenderjahres. Im vorliegenden Fall wurde die Vertragsauflösungsquote für das Jahr 2008 für drei Zeitpunkte berechnet: nach vier Monaten (d. h. nach der Probezeit), nach 12 und nach 24 Monaten, wobei diese Quoten jeweils alle Lösungen ab dem Beginn der Ausbildung umfassen.

Logistische Regression
Der Effektkoeffizient, auch bekannt als odds-ratio, kann als die relative Veränderung der Eintrittschance eines Ereignisses interpretiert werden – hier der Vertragsauflösung. Dabei bezieht sich der angegebene Faktor auf das Verhältnis der Chance einer Gruppe (Kategorie) zur jeweiligen Referenzgruppe bzw. Referenzkategorie. Die Chance ist definiert als der Quotient aus Wahrscheinlichkeit und Gegenwahrscheinlichkeit.

Extremgruppenvergleich
Diese ist als doppelter Paarvergleich zwischen den Berufen/Berufsgruppen mit den höchsten und niedrigsten Vertragsauflösungsquoten (nach zwölf Monaten nach Ausbildungsbeginn im Jahr 2008) nach gewerblich-technischen Berufen in Industrie und Handwerk auf der einen und Dienstleistungsberufen auf der anderen Seite angelegt.

Arbeitsmarktresultate beruflicher Ausbildung

Anhand individueller Arbeitsmarktresultate lässt sich ermessen, welchen beruflichen Nutzen eine Ausbildung für ihre Absolventen hat. Die Erfassung von Arbeitsmarktresultaten ist in den letzten Bildungsberichten so gelöst, dass mit dem Erwerbsstatus, der Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung Ⓜ und dem Einkommen zentrale erwerbsbiografische Sachverhalte analysiert wurden, die auch im folgenden Abschnitt fortgeführt werden. Mit Hilfe der Integrierten Erwerbsbiografie (IEB) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) ist es erstmals möglich, diese Arbeitsmarkteffekte nicht nur ausbildungsnah, sondern für einen Zeitraum von drei Jahren, in dem sich wichtige Weichenstellungen für die Berufsbiografie vollziehen, zu beschreiben.[13]

Übernahme, Jugendarbeitslosigkeit und Erwerbsstatus

Erwartbar war, dass sich vor dem Hintergrund einer beginnenden, vor allem demografisch bedingten Entspannung auf dem Arbeitsmarkt auch der Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt für die Ausbildungsabsolventen mit weniger Friktionen als in früheren Jahren vollziehen würde. Auch wenn sich an der Übernahmequote Ⓜ (2008) wenig verändert hat (**Abb. E5-4A**), haben sich zwischen 2006 und 2008 die Übergangsprobleme in den Arbeitsmarkt merklich gemildert, wenn man den Erwerbsstatus Ⓜ betrachtet (**Abb. E5-1**). Der Anteil der Jugendlichen, die einen Monat nach Ausbildungsabschluss arbeitslos gemeldet oder in einem anderen Leistungsbezug der BA waren, hat sich in den zwei Jahren um 8 Prozentpunkte auf ein Fünftel der Ausbildungsabsolventen Ⓜ reduziert. Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss hat sich die Arbeitslosigkeit erwartungsgemäß halbiert. Im zweiten Jahr sinkt sie nur noch geringfügig (**Abb. E5-1**).

Keine Veränderung der Übernahmequote nach Ausbildung

Insgesamt Verringerung der Übergangsschwierigkeiten in den Arbeitsmarkt, aber ...

Was im ganzen vergangenen Jahrzehnt zu beobachten war, setzt sich auch trotz beginnender Entspannung auf dem Arbeitsmarkt im Betrachtungszeitraum fort: Die Männer sind ein Jahr nach Ausbildungsabschluss 2008 fast um die Hälfte (43%) stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als Frauen (**Tab. E5-8web**). Über das ganze letzte Jahrzehnt bleibt die Jugenderwerbslosenquote über der allgemeinen, und zwar mit steigender Differenz (**Abb. E5-5A**), auch wenn sie im internationalen Vergleich relativ niedrig ist (**Abb. E5-7web**). Gemessen an den herangezogenen Einmündungsmerkmalen sind die männlichen Ausbildungsabsolventen mit größeren Übergangsproblemen konfrontiert als die weiblichen. Dies scheint darauf zurückführbar zu sein, dass die Frauen mehrheitlich in ökonomisch relativ stabilen Berufssegmenten des Dienstleistungssektors einmünden, die die mit Abstand höchsten Erwerbstätigenquoten aufweisen (**Tab. E5-3A**).

... Jugendarbeitslosigkeit weiterhin größer als Arbeitslosigkeit insgesamt und besonders ein Problem junger Männer

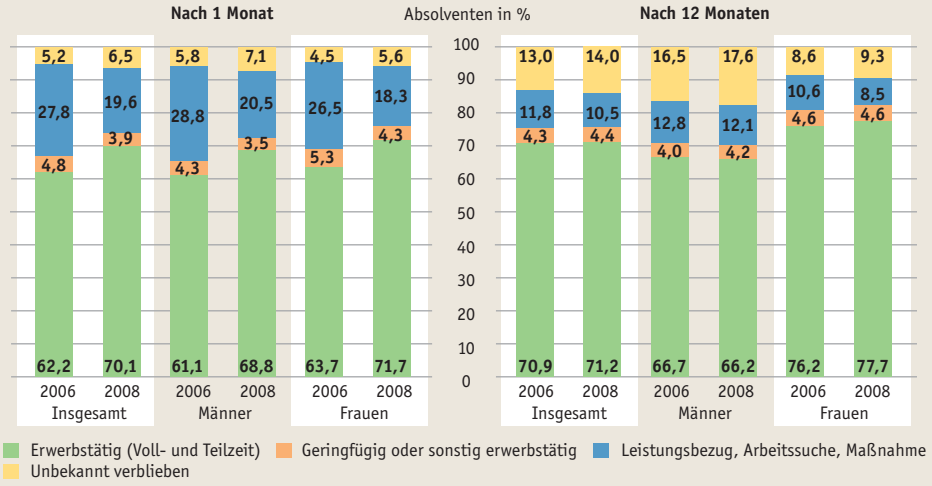
Nach drei Jahren geht sowohl die Quote der Voll- oder Teilzeiterwerbstätigen etwas (um 3 Prozentpunkte) als auch die Arbeitslosenquote (um 2 Prozentpunkte) zurück. Die geschlechtsspezifischen Differenzen bleiben in etwa erhalten, was bedeutet, dass die Frauen trotz Rückgangs ihrer Erwerbstätigkeitsquote um fünf Prozentpunkte immer noch häufiger voll- oder teilzeiterwerbstätig sind als junge Männer, aber auch einen größeren Anstieg geringfügiger Beschäftigung aufweisen (**Tab. E5-1A**).

Frauen nach drei Jahren mit höherer Erwerbstätigenquote als Männer

Stärker noch als nach Geschlecht variieren die Übergangsmuster nach Berufen bzw. Berufsgruppen Ⓜ. Bezogen auf den Erwerbsstatus lässt sich eine ausgeprägte Polarisierungstendenz zwischen solchen Berufen erkennen, die sich ein Jahr nach Ausbildungsabschluss durch eine weit unterdurchschnittliche und eine weit überdurchschnittliche Voll- oder Teilzeiterwerbstätigkeit auszeichnen und die auf der

13 *Vgl. Schaudock, N./Dorau, R. (2011), Übergang von Ausbildung in Beschäftigung. In: BIBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. – Bonn, S. 262–276.*

Abb. E5-1: Erwerbsstatus* von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen 2006 und 2008 einen Monat und zwölf Monate nach Beendigung der Ausbildung und nach Geschlecht (in %)



* *Vgl. Erläuterungen zu* ***E5***

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB → ***Tab. E5-1A, Tab. E5-8web***

Starke berufsspezifische Differenzen der Arbeitsmarkteinmündung

anderen Seite sehr hohe bzw. sehr niedrige Arbeitslosigkeits-/Leistungsbezugsquoten aufweisen. Zur ersten Gruppe gehören in der Mehrzahl handwerkliche Berufe wie Maler und Tischler, Maurer und Zimmerer, Kfz-Instandsetzer sowie Berufe der Körperpflege, Köche und des Nahrungsmittelhandwerks (**Tab. E5-3A**). Dies sind – abgesehen von der Körperpflege – Berufe, die mehrheitlich männliche Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss wahrnehmen.[14] Am entgegengesetzten Pol relativ friktionsfreier Übergänge befinden sich Berufe der Krankenpflege, des Banken-, Versicherungswesens, medizinische Fachangestellte als quantitativ stark besetzte Berufe sowie mit den Metallverformern ein eher kleiner industrieller Facharbeiterberuf.

Ausbildungsadäquate Tätigkeit und Einkommen

Über die Einmündung in eine den landesüblichen Normalitätsvorstellungen entsprechende Erwerbstätigkeit hinaus, vermittelt die Art der Beschäftigung nach Ausbildungsadäquanz Ⓜ und Einkommen einen Eindruck davon, in welchem Ausmaß die absolvierte Berufsausbildung am Arbeitsmarkt materiell und immateriell Anerkennung findet. In einer Gesellschaft, in der bis heute der Beruf als soziale und individuelle Identitätskonstruktion wichtig ist, kommt der Frage, ob man in dem erlernten Beruf eine ausbildungsadäquate Tätigkeit findet, hohe Bedeutung zu. Die Ausbildungsadäquanz wird im Folgenden nicht nach subjektiver Einschätzung, sondern objektiv anhand der Differenz zwischen erlerntem und ein Jahr nach Ausbildungsabschluss ausgeübtem Beruf abgebildet. Ein Drittel der Ausbildungsabsolventen hat nach einem Jahr keine Beschäftigung in dem Ausbildungsberufsfeld gefunden. Männer sind deutlich häufiger als Frauen ausbildungsinadäquat beschäftigt (im Verhältnis 38% zu 25% **Abb. E5-6web**). Bei den Frauen gibt es keine Differenz zwischen Ausländerinnen und Deutschen, wohl aber bei den Männern, unter denen die ausländischen Ausbildungsabsolventen noch etwas häufiger von mangelnder Ausbildungsadäquanz betroffen sind (42%).

Ein Drittel ein Jahr nach Ausbildungsabschluss inadäquat beschäftigt

Am Verhältnis zwischen ausbildungsadäquater und inadäquater Beschäftigung hat sich seit dem letzten Berichtszeitraum ebenso wenig geändert, wie in der ge-

14 *Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld, S. 285.*

schlechtsspezifischen Relation ihrer Verteilung (vgl. Bildungsbericht 2010, S. 113 f.). Beide Momente stellen die Frage nach strukturellen Passungsproblemen zwischen Ausbildungsangebot und Arbeitsmarktbedarf, die sich auch in Anbetracht der Varianz der Ausbildungsadäquanz nach Berufen erhebt, die sich über die Zeit ähnlich stabil verhält wie die zwischen den Geschlechtern. Auch im aktuellen Berichtszeitraum variiert die Chance auf eine ausbildungsadäquate Beschäftigung stark nach den gleichen Berufen wie früher: Mit etwa 90% bieten die medizinischen Fachberufe sowie Bank- und Versicherungskaufleute den Auszubildenden die höchste Chance zu einer ausbildungsadäquaten Tätigkeit. Am entgegengesetzten Pol finden aus den großen Berufsgruppen Kfz-Instandsetzer sowie Maler und Tischler überdurchschnittlich oft keine ausbildungsentsprechende Tätigkeit (**Abb. E5-2**). Es sind wiederum (wie schon beim Erwerbsstatus) eher die von Männern erlernten handwerklichen und gewerblich-technischen Ausbildungsberufe als die eher von Frauen ausgeübten personenbezogenen Dienstleistungsberufe. Im Zeitverlauf verstärkt sich das Problem der Ausbildungsinadäquanz. Drei Jahre nach Ausbildungsabschluss sind schon zwei Fünftel nicht mehr in einer ausbildungsadäquaten Tätigkeit, bei den Männern annähernd die Hälfte, bei den Frauen ein Drittel (**Tab. E5-2A**).

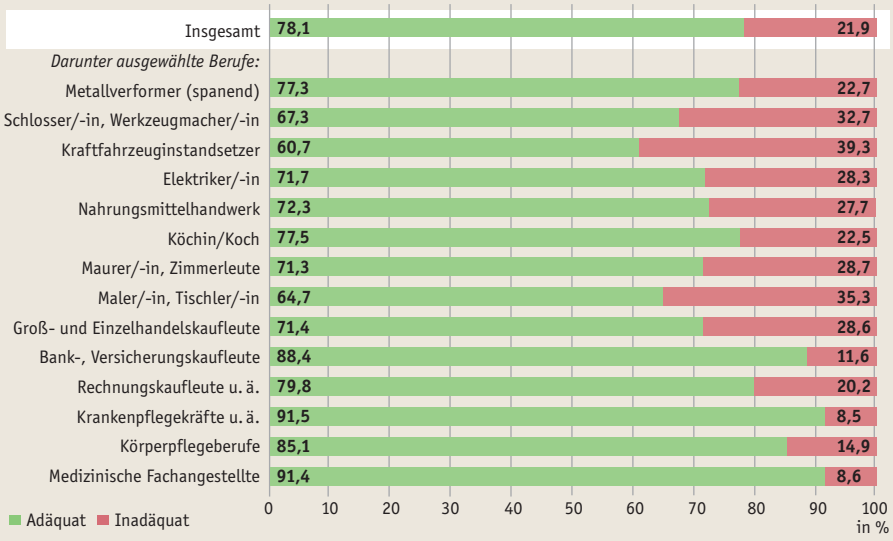
Ausbildungsinadäquanz nach Berufen: Zeichen für Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Nachfrage

Im Dreijahreszeitraum Anstieg nicht ausbildungsadäquater Beschäftigung auf zwei Fünftel der Ausbildungsabsolventen

Beim Einstiegsgehalt der Berufe (nach einem Jahr) lassen sich beträchtliche Schwankungen sowohl zwischen als auch innerhalb von Berufen feststellen. Gegenüber dem Durchschnittseinkommen aller Berufsanfänger 2009 weicht das Gehalt der am besten verdienenden Fachkräfte, der Bank- und Versicherungskaufleute, um 30% nach oben ab, während das Durchschnittseinkommen der niedrigsten Einkommensgruppe innerhalb der ausgewählten Berufe, die der Körperpflege, hier knapp über der Hälfte liegt (**Abb. E5-3**). Die Einkommensschwankungen lassen sich nach Berufsgruppen bündeln: Die handwerklichen Berufe liegen tendenziell eher unter dem Durchschnitt, die klassischen industriellen Facharbeiterberufe, die qualifizierten kaufmännischen und krankenpflegerischen Berufe eher darüber. Zu beachten ist auch, dass die Differenz innerhalb eines Berufs zumeist größer ist als zwischen Berufen (Standardabweichung in **Abb. E5-3**, **Tab. E5-6web**).

Einkommensdifferenzen innerhalb eines Berufs im Durchschnitt größer als zwischen Berufen

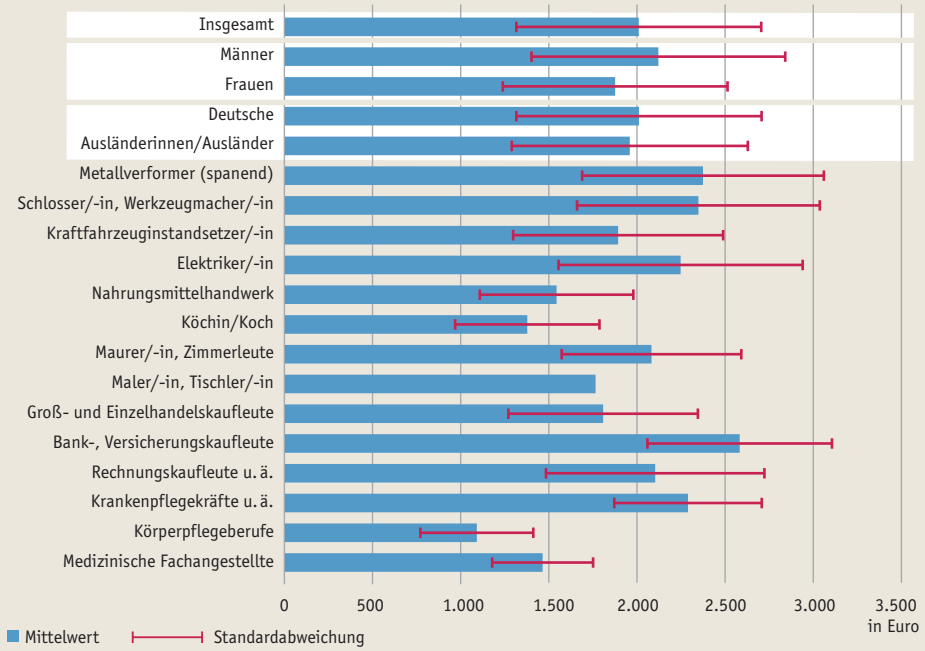
Abb. E5-2: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen 2008 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



* *Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 173.269 von 299.523 Beschäftigten*

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB

Abb. E5-3: Monatsbruttoeinkommen (Mittelwert und Standardabweichung) Vollzeitbeschäftigter 2008 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und ausgewählten Berufsgruppen* (in Euro)



* *Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 152.249 von 258.331 Personen mit Vollzeitbeschäftigung.*
Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB **→ Tab. E5-6web**

Starke Benachteiligung ostdeutscher Jugendlicher bei Arbeitsmarkteinmündung

Die längerfristige Arbeitsmarkteinmündung erweist sich für Jugendliche in den neuen Bundesländern sehr viel problematischer als in den alten: In allen drei geprüften Arbeitsmarktresultaten – Erwerbsstatus, Einkommen und ausbildungsadäquate Tätigkeit – bleiben sie ein Jahr und auch noch nach drei Jahren erheblich hinter westdeutschen Ausbildungsabsolventen zurück (**Tab. E5-4A**, **Tab. E5-5A**, **Tab. E5-10web**).

Relativ stabile Privilegierungs- und Deprivilegierungsstruktur in den Arbeitsmarkteffekten nach Ausbildungsberufen

Die hier geprüften drei zentralen Arbeitsmarktresultate stehen in vielen Berufen in einem inneren Zusammenhang, was zu positiven und negativen Kumulationen über die Merkmale hinweg und nicht zur Kompensation eines Nachteils durch einen Vorteil bei einem anderen Merkmal führt. Das Resultat ist eine relativ kompakte Privilegierungs- und Benachteiligungsstruktur der Berufe, an deren unterem Ende vor allem handwerkliche Berufe stehen. Dies könnte für den ganzen Ausbildungszweig eine schwere Hypothek sein, wenn die Ausbildungsnachfrage demografisch bedingt weiter zurückgeht.

Methodische Erläuterungen

Übernahmequote Im Rahmen des IAB-Betriebspanels werden Betriebe 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 Näherungsweise wurde in die IEB als 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 gewesen sein.

Berufsgruppen Vgl. Erläuterungen bei **Tab. E5-3A**

Ausbildungsadäquanz Ausbildungsadäquanz liegt hier vor, wenn der ausgeübte Beruf dem Ausbildungsberuf entspricht, berechnet auf Basis der ersten beiden Stellen der Berufsordnung.

Perspektiven

Nachdem ein Jahrzehnt die Probleme eines stark unausgeglichenen Ausbildungsstellenmarktes, in dem das Ausbildungsangebot deutlich hinter der Nachfrage zurückblieb, im Vordergrund der berufsbildungspolitischen Debatten gestanden haben, hat sich die Situation in den letzten Jahren zu ändern begonnen. Der Ausbildungsplatzmangel ist zwar noch nicht behoben, aber doch merklich zurückgegangen (**E2**). Ursache dafür sind weniger gestiegene Ausbildungsangebote als vielmehr ein demografisch bedingter Rückgang der Ausbildungsplatznachfrage seit 2008, der sich nach der Bildungsvorausberechnung im nächsten Jahrzehnt fortsetzen wird (vgl. Bildungsbericht 2010, S. 154). Nachwuchsengpässe bestehen bislang allenfalls bei wenigen Ausbildungsberufen, die aber auch in der Vergangenheit Schwierigkeiten hatten, ihren Bedarf zu decken. Dies schließt regionale und berufsspezifische Engpässe in den nächsten Jahren aber nicht aus.

Es wäre allerdings verkürzt, die veränderte Konstellation in der Berufsausbildung nur auf die demografische Entwicklung zurückzuführen, selbst wenn sie weiterhin ein hohes Gewicht behalten wird. Zur veränderten Konstellation in der Berufsausbildung sind ebenso die Bildungsoptionen und Präferenzen der Jugendlichen, veränderte Ausbildungsangebote und der fortschreitende Anstieg der kognitiven Anforderungen in Ausbildung und Arbeitsmarkt zu rechnen.

Bei den Bildungsoptionen der Jugendlichen spielt der ungebrochene Trend zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung eine wichtige Rolle. Er könnte das Potenzial der Bewerberinnen und Bewerber für eine Ausbildung auf der Ebene unterhalb der Hochschule beeinträchtigen, zumal dann, wenn die lange geforderte und politisch gewollte höhere Durchlässigkeit von der Berufsausbildung zur Hochschule mehr Gewicht als in der Vergangenheit gewinnt. Der Anstieg der Studienanfängerinnen und -anfänger zwischen 2005 und 2010, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über den dritten (den beruflichen) Bildungsweg erworben haben (vgl. **F1**), kann vielleicht als ein erstes Indiz dafür angesehen werden, dass auch im Berufsbildungsbereich die Studienorientierung zunimmt, selbst wenn die Größenordnung in absoluten Zahlen noch bescheiden bleibt.

Eine solche Entwicklung könnte auf mittlere Sicht die traditionelle berufliche und die akademische Ausbildung näher aneinander rücken lassen, wovon beide Vorteile erwarten dürfen. Institutionell gestützt werden Entwicklungstendenzen in dieser Richtung schon heute: Zum einen durch die Zunahme dualer Studiengänge in der Verbindung von betrieblicher Fachausbildung und (zumeist) Fachhochschulausbildung (vgl. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, S. 276 ff.), über die es aber bislang keine exakte Systematisierung und Erfassung innerhalb der Berufsbildungsstatistik gibt. Zum anderen wird die Entwicklung durch den Anstieg der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger im dualen System mit Hochschulreife gestützt, deren Anteil im letzten Jahrzehnt um fast 5 Prozentpunkte zugenommen (**E1**) und für die sich längst ein stabiles Berufssegment herausgebildet hat (**E3**).

Die hier angedeutete Entwicklung wird in der öffentlichen Diskussion bisweilen als eine sich in Zukunft verschärfende Konkurrenzsituation zwischen beruflicher (dualer) und Hochschulausbildung erörtert, die bei Fortschreibung der gegenwärtigen Bildungspräferenzen der Jugendlichen für die dualen, eventuell auch für die Schulberufsausbildungen bedrohlich werden könnte. Ein solches Szenario ist nicht von vornherein von der Hand zu weisen, insbesondere dann nicht, wenn man die heutigen institutionellen Abschottungen der beiden großen Ausbildungsbereiche (duale und Hochschulausbildung) gegeneinander für zwangsläufig und unaufhebbar ansieht. Tut man das nicht, bietet die neue Konstellation im beruflichen Bildungswesen Chancen zur Qualitätsverbesserung in beiden Ausbildungsbereichen. Auf der politischen Tagesordnung steht damit eine neue Debatte über das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung, die auch durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) nahegelegt wird.

Nachdem die Ausbildungsplatzengpässe des letzten Jahrzehnts, die die politische Aufmerksamkeit vor allem auf die quantitativen Aspekte des Ausbildungswesens konzentriert hatten, sich aufzulösen begonnen haben, besteht mehr Raum, aber zunehmend auch mehr Notwendigkeit, die Debatte über Qualitätsverbesserungen zu führen. Hierzu sind alle beteiligten Akteure – Politik, Sozialpartner, Unternehmen und berufliche Schulen, Wissenschaft – in den nächsten Jahren verstärkt aufgerufen; auch die Bildungsberichterstattung sollte hierauf eine größere Aufmerksamkeit verwenden. Einige – nicht alle –

Aspekte der Qualitätsdiskussion, lassen sich aus den in diesem Bericht dargestellten Sachverhalten heraus artikulieren: Verringerung der Abbrecherquote, besserer Einbezug von heute in der Berufsausbildung unterrepräsentierten Gruppen von Jugendlichen in die Ausbildung, effizienterer Umgang mit Zeit, Flexibilisierung der Muster des Zusammenhangs von Schulbildung und Berufssegmenten.

- Auch wenn die berichteten Vertragsauflösungsquoten in der dualen Berufsausbildung (**E4**) nicht mit Abbrecherquoten gleichzusetzen sind und für deren genaue Erfassung weitere Datengrundlagen (mehr Jahrgänge der Berufsbildungsstatistik, NEPS) in den kommenden Jahren geschaffen werden müssen, lassen sie sich als Anhaltspunkte für Passungsschwierigkeiten zwischen Qualität von Ausbildungsverhältnissen und individuellen Ausbildungserwartungen und -verhaltensweisen interpretieren. Weitere Analysen in der Bildungsberichterstattung wie auch gezielte Forschung können bei der Beantwortung der Fragen hilfreich sein.
- Die Hoffnung, dass bei demografisch bedingter Rückläufigkeit der Bewerberzahlen für eine duale Ausbildung die bisher am Ausbildungsstellenmarkt benachteiligten Gruppen von selbst in eine voll qualifizierende Ausbildung integriert würden, hat sich bisher nur begrenzt erfüllt. Zwar sinkt seit 2006 der Anteil der Neuzugänge im Übergangssystem um 5 bis 6 Prozentpunkte (**E1**), bleibt aber mit etwa 30 Prozent aller Neuanfängerinnen und -anfänger immer noch hoch. Dass die Einbeziehung der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss wie auch mit ausländischer Staatsangehörigkeit in vollqualifizierende Ausbildungsgänge kein Selbstläufer ist, wird durch die Zahlen bis 2010 eindrücklich bestätigt: Der Anteil der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss im Übergangssystem verharrt bei etwa drei Viertel, von den ausländischen Neuzugängen münden 2010 über die Hälfte in das Übergangssystem ein (Deutsche zu etwa einem Drittel). Um diese Relationen zu ändern, bedarf es offensichtlich gezielter politischer Interventionen und (sozial-)pädagogischer Gestaltungsmaßnahmen in der Übergangs- und Berufseingangsphase, möglicherweise auch neuer Unterstützungsstrukturen für Betriebe zum Ausgleich kognitiver Defizite von Auszubildenden. So begrüßenswert eine intensivere Berufsorientierung und -vorbereitung in den Abschlussklassen der allgemeinbildenden Schulen auch ist, auf verstärkte pädagogische und psychologische Unterstützung während des Übergangs und in der betrieblichen Ausbildung kann vorerst nicht verzichtet werden. Dies gilt umso mehr, als zu erwarten ist, dass sich die heute noch große Gruppe im Übergangssystem in Zukunft immer mehr auf Jugendliche mit besonderem Förderbedarf konzentrieren wird, da die bisher marktbenachteiligten Jugendlichen zunehmend in Ausbildung übergehen dürften.
- Bisher ließ sich die Frage der Ausbildungsdauer nur für den Ausbildungsbeginn prüfen, in Zukunft soll auch die durchschnittliche und nach Berufsgruppen gestaffelte Zeitdauer bis zum Abschluss der Ausbildung analysiert werden. Dass das heutige Durchschnittsalter von 19,5 Jahren bei Ausbildungsbeginn nicht vordringlich durch den erhöhten Teil von Abiturientinnen und Abiturienten in der dualen Ausbildung begründet ist, sondern auch Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss oberhalb dieses Durchschnittswertes liegen, wirft Fragen zur Nutzung und Effizienz der Bildungszeit dieser Gruppen von Jugendlichen auf, denen mehr Aufmerksamkeit zu zollen ist.
- Mit Blick auf die demografisch bedingte Verknappung des Arbeitskräfte- und Auszubildendenpotenzials erscheint die faktische Abschottung von annähernd der Hälfte der Ausbildungsberufe gegenüber den unteren Bildungsabschlüssen als eine schwere berufsbildungs- und arbeitsmarktpolitische Hypothek. Diese zeitnah abzutragen, erfordert ein Mehr an Durchlässigkeit zwischen den heute relativ fest gefügten beruflichen Ausbildungssegmenten (**E3**). Ein höheres Maß an zwischenberuflicher Flexibilisierung verlangt höhere Anstrengungen im Bildungs- und Berufsbildungswesen, um zum einen das kognitive Niveau der unteren Qualifikationsgruppen anzuheben und ihnen zum anderen flexiblere – auch zeitlich gestreckte – Ausbildungswege zu ermöglichen.

Zu den aufgeführten Qualitätsaspekten in der Ausbildung bzw. im Zugang zu ihr tritt als weiterer Aspekt der Übergang in Beschäftigung und Arbeitsmarkt, der für die Attraktivität von Berufen an Gewicht gewinnen wird. Um in Zukunft nicht auszuschließende Besetzungsengpässe prophylaktisch abzuschwächen, erscheint die Behebung der angeführten Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Arbeitsmarktnachfrage (**E5**) ein Gebot der Stunde. Da diese nach Berufsfeldern, Ausbildungsbereichen und Regionen streuen, sind neben allgemeinen Verbesserungen des Bildungsniveaus spezifische Förderinstrumente für differenzierte Problemlagen zu entwickeln.

Hochschule

F

Hochschulen sind Einrichtungen, die vorrangig der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Kompetenzen durch akademische Aus- und Weiterbildung sowie der Erzeugung neuen Wissens durch Forschung dienen. Die deutschen Hochschulen stehen vor großen Herausforderungen, die mit hochschulpolitischen Reformmaßnahmen und Initiativen wie zum Beispiel dem Bologna-Prozess oder der Exzellenzinitiative einerseits verbunden sind und sich aus ihrer wachsenden Bedeutung im gesellschaftlichen Qualifizierungssystem andererseits ergeben. Die sprunghaft steigende Nachfrage nach Hochschulbildung und der hohe Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt signalisieren, dass die Hochschule zu einer immer wichtigeren gesellschaftlichen Qualifizierungseinrichtung wird.

Diese Entwicklungen zwingen alle hochschulpolitischen Akteure zu besonderen Anstrengungen, geht es hier doch vorrangig darum, die Balance zwischen expansivem Wachstum, hoher Qualität und Effektivität zu gewährleisten.

Im Indikator **F1** wird die aktuelle Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland berichtet. Darüber hinaus wird die Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen bis zum Jahr 2025 fortgeschrieben. In der aktuellen Entwicklung der Studiennachfrage überlagern sich mehrere Effekte: Während die demografische Entwicklung aufgrund schwächerer Geburtenjahrgänge eher zu einem schrumpfenden Nachfragepotenzial führt, wird diese Entwicklung durch den langfristigen Anstieg in der Bildungsbeteiligung (vgl. **B4**) sowie durch politische Interventionen wie die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (G8) oder die Aussetzung der Wehrpflicht überlagert.

In den Indikatoren **F2** bis **F4** stehen die wichtigsten Folgen im Mittelpunkt, die mit dem anhaltenden Wachstum des Hochschulsystems verbunden sind. Zunächst hat diese Entwicklung unmittelbare Konsequenzen für den Ressourcenbedarf der Hochschulen. Indikator **F2** widmet sich erstmals dem Thema der Hochschulfinanzierung und betrachtet dabei neben der Finanzierung der Forschung vor allem, wie sich die Ausgaben für die Lehre entwickelt haben. Weiter stellt sich die Frage, wie sich Erfolg und Qualität des Studiums unter den veränderten Bedingungen entwickeln (**F3**). Hier schlagen sich sowohl die Strukturreformen des Studiums als auch die hohe Anspannung der vorhandenen Lehrkapazitäten nieder. Als Kennzahlen werden dafür sowohl die Studienzeiten, die Auskunft über die Effektivität des Studiums geben, als auch die Studienabbruchquoten herangezogen. Beide sind wichtige Prozessmerkmale des Studierens.

Zusätzlich wird, wie schon im Bildungsbericht 2010, die Beurteilung der Studienbedingungen durch die Studierenden auf der Grundlage repräsentativer Befragungsdaten berücksichtigt, da der studentischen Sicht in der hochschulpolitischen Debatte eine besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte.

Anknüpfend an den Bildungsbericht 2008 werden im Indikator **F4** die Übergänge nach dem ersten Studienabschluss in weitere Studienphasen, insbesondere das Masterstudium, oder in eine Berufstätigkeit thematisiert. Die steigende Zahl von Absolventinnen und Absolventen, darunter auch diejenigen mit einem Bachelorabschluss, wirft die Frage auf, ob und wie sich dadurch die Übergänge in den Beruf (bzw. ein weiteres Studium) und der berufliche Verbleib verändern.

Oft wird eine Dequalifizierung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen befürchtet. Dem steht die Sorge gegenüber, dass sich ein wachsender Fachkräftemangel abzeichnet (vgl. **H3** im Bildungsbericht 2010), insbesondere in diesem Qualifikationssegment. Die Beobachtung der Übergänge von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den Arbeitsmarkt und ihres langfristigen beruflichen Verbleibs ist angesichts der gegenwärtigen Expansions- und Reformdynamiken im Hochschulsystem ein wesentlicher „Prüfstein“ der Hochschulentwicklung.

Hochschulzugang und Studienaufnahme

Eine der wichtigsten aktuellen Herausforderungen für das deutsche Hochschulsystem besteht darin, die steigende Nachfrage nach Hochschulbildung zu bewältigen. Die doppelten Abiturjahrgänge und eine langfristig weiter ansteigende Bildungsbeteiligung (vgl. **B4**) lassen die Zahl der Studienberechtigten anwachsen. Informationen zum Hochschulzugang und zur Studienaufnahme geben Hinweise darauf, wie sich die Studiennachfrage und die Auslastung der Hochschulen entwickeln. Für die Fortschreibung des Hochschulpakts ist dies eine hochschulpolitische Schlüsselfrage. Im Kern geht es um die Frage, ob der zu erwartende Rückgang der Studiennachfrage nach dem Jahr 2013 tatsächlich zu einer Entspannung der hohen Auslastung der Hochschulen führt.

Im Kontext der Debatte über eine stärkere Differenzierung des Hochschulsystems kommt der Hochschulwahl eine wachsende Bedeutung zu. Differenzierter als in den früheren Bildungsberichten kann auf verschiedene Typen von Hochschulen eingegangen werden, und es werden die Gründe für die Hochschulwahl dargestellt. Erneut thematisiert werden soziale Selektivitäten beim Übergang in die Hochschule.

Studienberechtigte und Übergänge in die Hochschule

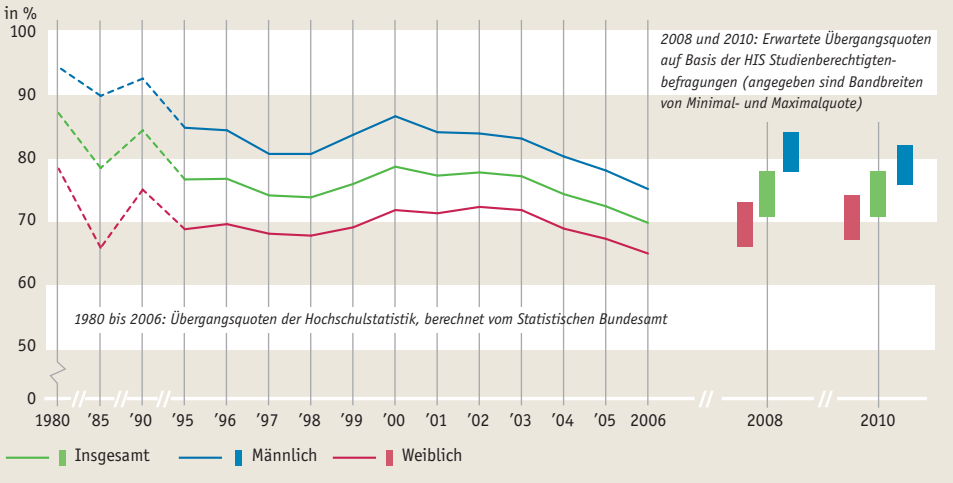
Zurückgehende Übergangsquote seit 2000, aber aktuell steigende Studierneigung

In den letzten Jahren hat eine steigende Zahl junger Menschen eine Studienberechtigung Ⓜ erworben; 2010 sind dies fast 460.000 Personen. Parallel dazu zeigt die Übergangsquote in ein Studium Ⓜ seit dem Jahr 2000 zunächst eine rückläufige, danach eine stagnierende Tendenz. Von den Studienberechtigten der Jahrgänge 2004 bis 2006 haben, nach Schulart unterschiedlich, in den ersten Jahren nach dem Schulabschluss nur noch etwa 70% ein Studium begonnen (**Abb. F1-1**, **Tab. F1-1A**). Erst in den letzten Jahren ist eine leichte Zunahme zu erkennen.

Frauen mit höherer Studienberechtigtenquote

Von den jungen Frauen erreicht inzwischen mehr als jede zweite das Abitur oder die Fachhochschulreife – ihre Studienberechtigtenquote liegt deutlich höher als die der Männer (**Tab. F1-2A**). Frauen entscheiden sich aber seltener als Männer für ein

Abb. F1-1: Übergangsquoten studienberechtigter Schulabsolventinnen und Schulabsolventen von 1980 bis 2010 nach Geschlecht (in%)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; HIS Studienberechtigtenpanel

→ *Tab. F1-1A*

Studium. Wenn sie eine Fachhochschulreife erworben haben, nimmt sogar weniger als ein Drittel ein Studium auf. Bei den Abiturientinnen ist die Übergangsquote 2006 mit 78% zwar deutlich höher, aber geringer als die der Abiturienten mit 87% (**Tab. F1-1A**).

Männer nutzen ihre Studienberechtigung häufiger

Zwar sind unter den Studienberechtigten Personen mit Migrationshintergrund Ⓜ unterrepräsentiert (vgl. **D7**). Wenn sie aber eine Studienberechtigung erworben haben, nehmen sie mindestens so häufig ein Studium auf wie diejenigen ohne Migrationshintergrund (**Tab. F1-1A**).

Hohe Übergangsquote bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund

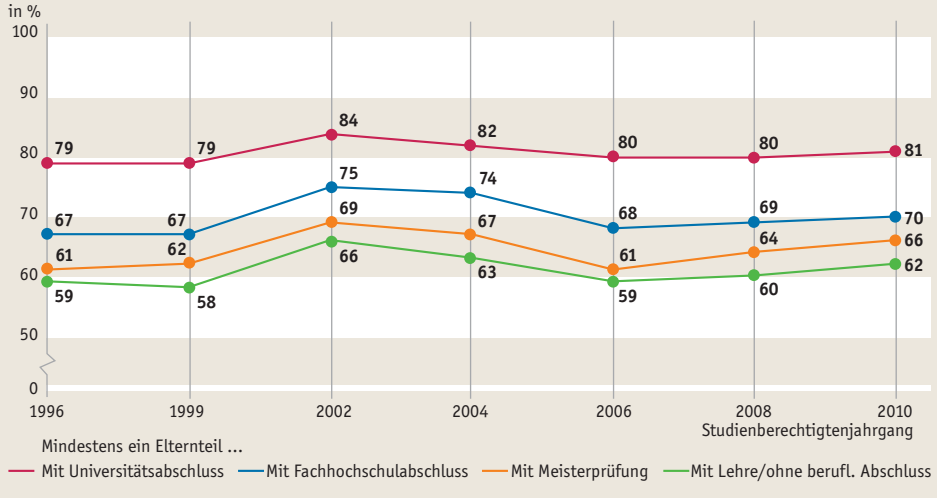
Bereits in der Vergangenheit hat ein ständig wachsender Anteil der Studienberechtigten das Studium direkt nach dem Schulabschluss aufgenommen. Männer (37%), von denen schon in den letzten Jahren immer weniger zum Wehrdienst eingezogen wurden, und Frauen (41%) haben sich dabei in ihrem Verhalten angenähert (**Tab. F1-6web**). Die Aussetzung von Wehrpflicht und Zivildienst wird diesen Trend verstärken. Wichtige Gründe für eine verzögerte Studienaufnahme sind der Wunsch, vor dem Studium mehr Lebenserfahrung zu erwerben, finanzielle Aspekte sowie das Motiv, Unsicherheiten bei der Studien- und Berufswahl zu verringern (**Tab. F1-7web**).

Bildungsstatus der Eltern hat großen Einfluss auf die Studienentscheidung

In den früheren Bildungsberichten wurde immer wieder thematisiert, dass die Chance, eine Studienberechtigung zu erwerben und ein Studium zu beginnen, vom Bildungsstatus des Elternhauses abhängt. Von 100 Kindern, deren Eltern selbst studiert haben, nahmen 2009 77 ein Studium auf, während es bei Kindern, deren Eltern einen Hauptschulabschluss haben, nur 13 waren (**Abb. F1-4A**). Während die erste Gruppe das hohe Ausmaß an Selbstreproduktion und Statusvererbung spiegelt, zeigt die zweite Gruppe, in welchem Umfang Hochschulen einen Bildungsaufstieg ermöglichen. Auch wenn Jugendliche eine Studienberechtigung erreicht haben, variiert die Studierwahrscheinlichkeit Ⓜ mit dem Bildungshintergrund im Elternhaus – selbst bei gleicher Schulleistung (**Abb. F1-2**).

Wie Studienanfängerbefragungen zeigen, stehen bei der Wahl der Hochschule ein fachlich interessantes Studienangebot und die wahrgenommenen Studienbedingungen im Vordergrund. Ergebnisse von Hochschulrankings sind nur für etwa ein Drittel bedeutsam; für noch weniger sind sie der ausschlaggebende Grund. Nicht zuletzt ist für zwei Drittel der Studienanfängerinnen und -anfänger – gleichermaßen an Universitäten wie Fachhochschulen – auch die Nähe zum Heimatort ein wichtiges

Abb. F1-2: Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2010* nach beruflichem Abschluss der Eltern (in %)



Quelle: HIS Studienberechtigtenpanel

→ *Tab. F1-8web*

Entscheidungskriterium. Dabei spielen auch finanzielle Gründe eine Rolle (**Tab. F1-3A**, **Tab. F1-9web**). Insgesamt bilden sich die Motive, die in der hochschulpolitischen Debatte zur differenzierten Struktur des Hochschulsystems angeführt werden (wie z.B. akademische Reputation oder Qualität), in der Standortwahl nur teilweise ab.

Studienanfängerinnen und Studienanfänger

Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger weiter stark ansteigend

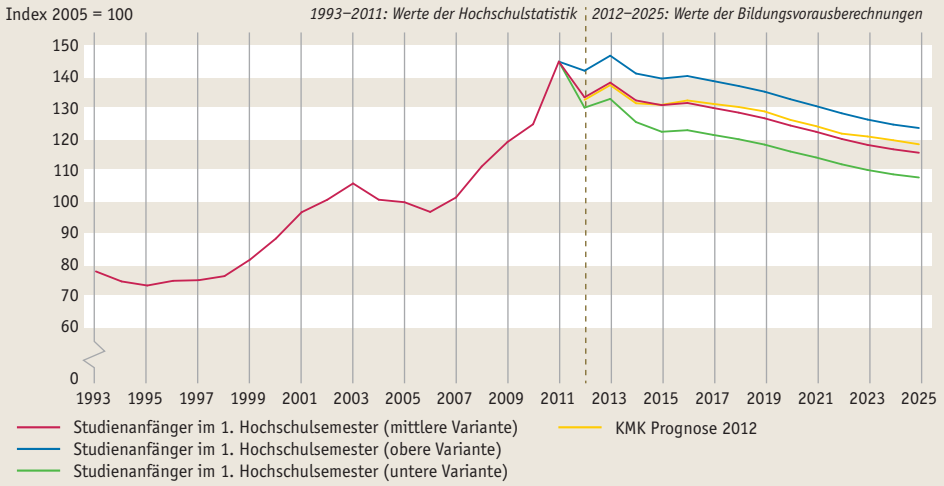
Die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger (M) unterliegt derzeit dem Einfluss vorübergehender Faktoren wie den doppelten Abiturjahrgängen (2011 in Bayern und Niedersachsen). Auch die weiterhin steigende Bildungsbeteiligung hat zu dem starken Wachstum beigetragen. Nachdem die Studienanfängerzahl zwischen 2008 und 2010 um 12% stieg, hat sie nach vorläufigen Daten 2011 erneut stark zugenommen – um 16% auf nunmehr über 515.000 (**Tab. F1-4A**). Gegenüber 2005 bedeutet das einen Zuwachs um 45%. Die vorläufige, noch nicht um den Effekt der Schulzeitverkürzung bereinigte Studienanfängerquote (M) 2011 erreicht 55%. Sie liegt damit deutlich über der von Bund und Ländern beim Bildungsgipfel 2008 in Dresden vereinbarten Zielmarke von 40% und nähert sich dem Durchschnittswert der OECD-Staaten (**Tab. F1-10web**). In den westdeutschen Flächenländern steigt die Studienanfängerzahl 2011 am stärksten (+20%); in den Stadtstaaten (+8%) und den ostdeutschen Flächenländern (+3%) ist der Zuwachs geringer (**Tab. F1-11web**). Die um knapp 13 Prozentpunkte auf über 57% gestiegene Studienanfängerquote der Männer weist darauf hin, dass bei dem starken Anstieg auch die Aussetzung der Wehrpflicht eine Rolle spielt.

Jede siebte Studienanfängerin bzw. jeder siebte Studienanfänger aus dem Ausland

Weiterhin trägt die hohe Zahl der Bildungsausländer (M) (**Tab. F1-12web**) zur Steigerung der Studienanfängerquote bei. Jede siebte Studienanfängerin bzw. jeder siebte Studienanfänger kam 2010 aus dem Ausland zum Studium nach Deutschland.

Die gegenüber dem Bildungsbericht 2010 aktualisierte Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen (M) kommt ebenso wie die aktuelle Vorausberechnung der KMK (M) zum Ergebnis, dass die Nachfrage nach Studienanfängerplätzen mindestens bis zum Jahr 2025 auf sehr hohem Niveau bleiben wird. Zwar wird die Studienanfängerzahl nach 2013 zurückgehen, aber die Studiennachfrage wird voraussichtlich

Abb. F1-3: Studienanfängerzahl* seit 1993, 2012 bis 2025 nach Vorausberechnungsvarianten (Indexwerte, 2005 = 100)



* Studienanfängerinnen und -anfänger im 1. Hochschulsemester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsvorausberechnung 2012; KMK Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2012–2025

→ Tab. F1-13web

immer noch deutlich über dem schon hohen Niveau der Jahre nach 2007 liegen. Die anhaltend hohe Auslastung der Hochschulen wird sich bis 2025 fortsetzen (**Abb. F1-3**). Dadurch entsteht voraussichtlich eine Unterdeckung der Zielzahlen des Hochschulpakts (M), die sich unter Verwendung der Vorausberechnung der KMK auf etwa 300.000 Studienanfängerplätze summiert (**Tab. F1-14web**).

Auch in den nächsten Jahren voraussichtlich hohe Studienanfängerzahl

Um die starke gesamtdeutsche Studiennachfrage bewältigen zu können, ist eine regional ausgeglichene Inanspruchnahme der verfügbaren Studienkapazitäten erforderlich. Vor allem in Ostdeutschland sind durch den Geburtenrückgang Studienkapazitäten verfügbar geworden. Der Hochschulpakt baut darauf, dass diese Option auch genutzt wird und die Mobilität von West nach Ost steigt. Im Wintersemester 2010/11 sind erstmals mehr Studienberechtigte aus den westdeutschen Ländern (ohne Berlin) an eine Hochschule in einem der ostdeutschen Flächenländer gegangen als umgekehrt (**Tab. F1-15web**). Trotzdem bleibt der West-Ost-Wechsel selten. Nur 4% der Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer Studienberechtigung aus Westdeutschland gingen 2010 an eine Hochschule in den ostdeutschen Flächenländern.

Immer noch geringe West-Ost-Wanderung von Studierenden

Die Studienstrukturreform ist inzwischen weitgehend umgesetzt. An den Fachhochschulen beginnen im Erststudium fast nur noch Bachelorstudierende. An den Universitäten, an denen auch weiterhin Studiengänge mit dem Staatsexamen abschließen, nahmen 2010 60% der Studienanfängerinnen und -anfänger ein Bachelorstudium auf (**Tab. F1-16web**).

Die tatsächliche Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule ist trotz der schon eingeleiteten Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs noch sehr begrenzt. Das zeigt der nach wie vor kleine, aber 2010 auf 2% ansteigende Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die ohne eine schulische Studienberechtigung über den Dritten Bildungsweg (M) ein Studium aufnehmen (**Tab. F1-5A**).

Hochschulzugang über den Dritten Bildungsweg nimmt leicht zu

Der Studienanfängeranteil in den Ingenieurwissenschaften lag 2009 erstmals seit 1993 wieder über 20% und steigt 2011 weiter deutlich an. Er liegt damit um knapp sechs Prozentpunkte über dem niedrigsten Wert (16,6% im Jahr 2001), aber immer noch unter den Anteilswerten von bis zu 25% in den 1980er Jahren (**Tab. F1-17web**).

Die Studienfachwahl verläuft immer noch stark nach geschlechtsspezifischen Mustern. Der in den Ingenieurwissenschaften sehr niedrige Anteil der Studienanfängerinnen ist 2011 auf 21,7% gesunken (**Tab. F1-18web**). Sprach- und Kulturwissenschaften, mittlerweile auch Medizin und Veterinärmedizin werden dagegen zu drei Vierteln und mehr von Frauen gewählt.

Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Universitäten mit unterschiedlichen Lehr- und Forschungsprofilen

Die Hochschullandschaft ist in den letzten Jahren vielfältiger geworden, etwa durch die Gründung privater Fachhochschulen. Zugleich differenziert sie sich weiter aus. So entwickeln die Hochschulen häufiger fachliche Profile oder spezialisieren sich auf bestimmte Studienformen (**Tab. F1-19web, Tab. F1-20web**). Im Zuge des Hochschulpakts wurde vor allem das Studienangebot an den Fachhochschulen ausgebaut, deren Studienanfängeranteil seit 2005 deutlich auf zuletzt fast 40% gestiegen ist (**Tab. F1-4A**). Durch die Exzellenzinitiative (M) treten bereits länger vorhandene Unterschiede in der Forschungsstärke der Universitäten deutlicher hervor. Die neun Universitäten mit einem geförderten Zukunftskonzept weisen eine andere Zusammensetzung ihrer Studierenden auf. Sie haben nicht nur einen deutlich höheren Anteil an Bildungsausländerinnen und -ausländern, sondern auch an regional mobilen Studienanfängerinnen und Studienanfängern (**Tab. F1-21web**). Diese Unterschiede sind jedoch nicht

Exzellenzhochschulen mit höheren Anteilen von Bildungsausländern und regional mobilen Studierenden

erst auf die Exzellenzinitiative zurückzuführen, sondern bestanden schon vorher. Auch entfällt auf die in der Exzellenzinitiative geförderten Hochschulen seit 2006 ein leicht überdurchschnittlicher Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger in Masterprogrammen (**Tab. F4-6web**).

Methodische Erläuterungen

Studienberechtigte
Als Studienberechtigte werden zusammenfassend die Schulabgängerinnen und -abgänger eines Jahres bezeichnet, die mit ihrem Abschlusszeugnis die allgemeine Hochschulreife (das Abitur), die fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben haben.

Übergangsquote in die Hochschule
Die Übergangsquote in die Hochschule bezeichnet den Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs, der ein Studium aufnimmt, unabhängig vom Zeitpunkt der Studienaufnahme. Aufgrund des eventuell verzögert aufgenommenen Studiums werden zwei Verfahren zur Berechnung der Quote verwendet.

Nach dem Verfahren des Statistischen Bundesamts wird die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger, die einem Studienberechtigtenjahrgang angehören, über mehrere Jahre addiert und dann als Anteilswert berechnet. Diese Vorgehensweise liefert exakte Quoten erst nach fünf Jahren.

Das HIS-Verfahren zur Berechnung einer Bruttostudierquote beruht auf repräsentativen schriftlichen Befragungen von Studienberechtigten. Es handelt sich um ein Verfahren, das empirische wie prognostische Komponenten enthält. Mit ihm kann eine Minimalquote (Studium bereits aufgenommen oder sicher geplant) und eine Maximalquote (Minimalquote plus Studium wahrscheinlich) der Studienaufnahme berechnet werden.

Studienberechtigte mit Migrationshintergrund
Hier abweichend zur Definition im Glossar, vgl. Anmerkungen zu **Tab. F1-1A**.

Studierwahrscheinlichkeit
Prognosewerte auf Grundlage eines multivariaten Modells (binäre logistische Regression). Angegeben sind vorhergesagte Übergangsquoten nach dem höchsten beruflichen Abschluss der Eltern unter statistischer Kontrolle des Geschlechts, der Schulabschlussnote, des Alters, der besuchten Schulart sowie des Landes, in dem die Studienberechtigung erworben wurde. Die Datenerhebung findet jeweils sechs Monate nach Schulabgang statt.

Studienanfängerinnen und Studienanfänger
Alle Angaben beziehen sich auf Studierende im 1. Hochschulsemester, die sich erstmals an einer deutschen Hochschule eingeschrieben haben.

Studienanfängerquote
Die Studienanfängerquote gibt Auskunft über den Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Die Quoten für die einzelnen Altersjahrgänge werden zur Studienanfängerquote aufsummiert.

Bildungsausländer/Bildungsinländer
Studienanfängerinnen und -anfänger, Studierende bzw. Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben, werden als Bildungsinländer bezeichnet. Davon zu unterscheiden sind Personen mit im Ausland erworbener Studienberechtigung, die zum Studium nach Deutschland gekommen sind (Bildungsausländer).

Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen (Statistisches Bundesamt)
Bei der mittleren Variante der Bildungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes (vgl. Erläuterungen zu **H2** im Bildungsbericht 2010) werden die Übergangsquoten des Jahres 2010 sowie die Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische bzw. mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung des Jahres 2010 über den gesamten Vorausberechnungszeitraum fortgeschrieben. Für die obere Variante wurden diese Vorausberechnungsparameter um die Steigerungsrate 2010 gegenüber dem Fünfjahresdurchschnitt erhöht und dies bis 2025 fortgeschrieben. Die untere Variante geht davon aus, dass sich die Vorausberechnungsparameter bis 2015 den Fünfjahresdurchschnitten annähern. Ab 2015 werden ausschließlich die Mittelwerte verwendet. Bei allen Vorausberechnungsvarianten wurde der Effekt der Aussetzung der Wehrpflicht berücksichtigt, indem die zeitliche Verteilungsstruktur des Übergangsverhaltens der Frauen auf alle Studienberechtigten übertragen wurde.

Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen (KMK)
Vgl. www.kmk.org/statistik/hochschule/statistische-veroeffentlichungen/vorausberechnung-der-studienanfaengerzahlen-2012-bis-2025.html

Hochschulpakt
Im Jahr 2007 vereinbarten die Länder und der Bund den sogenannten Hochschulpakt 2020, mit dem das Studienangebot dem aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge absehbar steigenden Studienbedarf angepasst werden sollte. In der ersten, bis 2010 reichenden Programmphase wurde das Ziel von 91.000 zusätzlichen Studienanfängerinnen und -anfängern deutlich überschritten. 2009 vereinbarten Bund und Länder die zweite, 2011 noch einmal wegen der Aussetzung der Wehrpflicht modifizierte Programmphase mit dem Ziel, bis 2015 weitere 320.000 bis 335.000 Studienanfängerinnen und -anfänger zusätzlich in die Hochschulen aufzunehmen.

Dritter Bildungsweg
Zugang zur Hochschule über Begabtenprüfung oder über Anerkennung beruflich erworbener Qualifikationen.

Exzellenzinitiative
In den Jahren 2005 und 2006 wurde mit der Exzellenzinitiative ein Wettbewerb zur Förderung der Spitzenforschung an den deutschen Hochschulen ausgerufen. Über fünf Jahre werden dabei knapp zwei Milliarden Euro zur Verfügung gestellt. Insgesamt waren 37 Universitäten mit ihrem Antrag erfolgreich, unter ihnen 9 Universitäten in der Förderlinie Zukunftskonzepte, 29 in der Förderlinie Exzellenzcluster und 32 in der Förderlinie Graduiertenschule.

Finanzierung der Hochschulen

Zur Erfüllung ihrer Aufgaben benötigen die Hochschulen eine aufgabengerechte Finanzausstattung. Die bis voraussichtlich 2025 anhaltend hohe Studienanfängerzahl (**F1**) bedeutet für die Hochschulfinanzierung auch zukünftig eine große Herausforderung. Allerdings lässt sich die Frage, ob die Hochschulen tatsächlich in ausreichendem Maße finanziert werden, unter Anwendung wissenschaftlicher Kriterien nicht beantworten.

Im Bildungsbericht steht die institutionelle Finanzierung der Hochschullehre im Vordergrund. Aufgrund der Einheit von Lehre und Forschung kann die Forschung nicht ausgeklammert werden. Es zeigt sich, dass sich in den letzten Jahren einige strukturelle Verschiebungen in der Ressourcenausstattung der Hochschulen vollzogen haben – zum Beispiel zugunsten drittmittelfinanzierter Forschung.

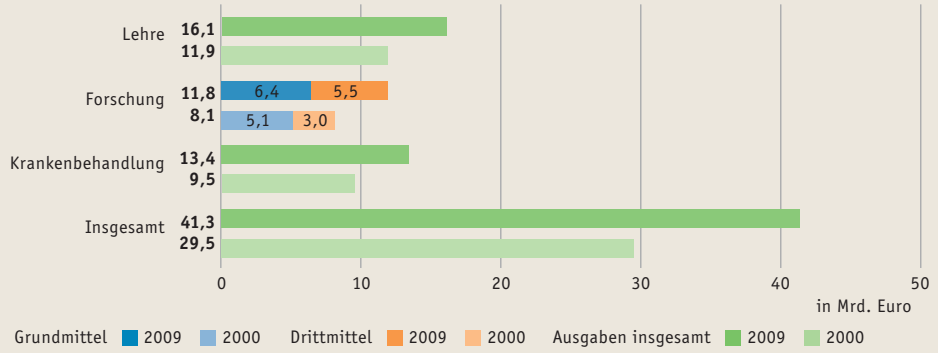
Ausgaben der Hochschulen nach Aufgabenbereichen

Im Jahr 2009 beliefen sich die Ausgaben der Hochschulen einschließlich unterstellter Sozialbeiträge Ⓜ für die Altersversorgung des aktiven verbeamteten Hochschulpersonals und der Ausgaben der Studentenwerke auf 41,3 Milliarden Euro (**Abb. F2-1**, **Abb. F2-3A**, **Tab. F2-1A**). Davon wurden 40,5 Milliarden Euro für Hochschulen in der Trägerschaft der Länder und des Bundes aufgewendet, während kirchliche und andere private Hochschulen 0,8 Milliarden Euro verausgabten.

Um die Mittel nach Aufgabenbereichen differenzieren zu können, werden bewährte Aufteilungsverfahren Ⓜ verwendet. Danach entfielen im Jahr 2009 38,9% der Mittel auf die Lehre, 28,6% auf die Forschung und 32,5% auf die Krankenbehandlung in Hochschulkliniken (**Tab. F2-2A**). Im Vergleich zum Jahr 2000 stiegen die Ausgaben der Hochschulen für Lehre und Forschung nominal um 39%, preisbereinigt um 24% (**Tab. F2-1A**). Allerdings wurden die Ausgaben für die Forschung (+45%) deutlich stärker als die Ausgaben für die Lehre (+35%) erhöht. Dies ist primär auf den überproportionalen Anstieg der Drittmittelforschung zurückzuführen, der durch die Exzellenzinitiative und die Ausweitung der öffentlichen Forschungsförderung zur Erreichung des 3%-Zieles der EU, aber auch durch Anreize in den Verfahren der Mittelzuteilung begünstigt wurde. Die durchschnittlichen Ausgaben für Lehre je Studierenden wurden – bei steigender Studierendenzahl – von 2000 bis 2009 nominal um 15% erhöht, real waren sie 2009 0,9% höher als 2000.

Lehrausgaben pro Studierenden bei steigender Studierendenzahl stabil

Abb. F2-1: Ausgaben der Hochschulen nach Aufgabenbereichen 2000 und 2009* (in Mrd. Euro)



* *Abweichungen entstehen durch Rundungen*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulfinanzstatistik → ***Tab. F2-1A***

Finanzausstattung der Hochschulen für die Lehre

Finanzierung der Lehre auch durch temporäre Finanzierungsquellen

Mit der massiv steigenden Zahl der Studierenden (**F1**) erhöhte sich der Finanzbedarf der Hochschulen, der in den letzten Jahren im Wesentlichen durch höhere Zuweisungen der Träger gedeckt wurde. Weitere, allerdings zeitlich befristete Finanzierungsformen kommen hinzu. Insbesondere mit den Mitteln der Hochschulpakte (M) sollen die Studienbedingungen verbessert und die Hochschulkapazitäten erweitert werden. Angesichts der stark steigenden Studienanfängerzahl scheint diese vorübergehende Ausweitung der Kapazitäten nicht ausreichend (**F1**).

Seit Mitte des vergangenen Jahrzehnts wurden die Mittel für die Lehre in einzelnen Ländern – inzwischen sind es nur noch zwei Länder – durch Mittel aus Studienbeiträgen ergänzt. 2009 wurden von den öffentlichen Hochschulen Beiträge der Studierenden in Höhe von insgesamt 870 Millionen Euro erzielt (**Tab. F2-3web**). Bis auf Bayern und Niedersachsen wollen alle Länder künftig ein Erststudium ohne Studienbeiträge anbieten. Die anderen Länder müssten dann zusätzlich jährliche Mittel in Höhe von jährlich 600 Millionen Euro aufwenden, wenn die Hochschulen keine Einnahmeverluste erleiden sollen.

Jährlich 7.200 Euro je Studierenden an laufenden Grundmitteln

2009 standen den Hochschulen für laufende Zwecke Grundmittel (M) für Lehre und Forschung von rund 7.200 Euro je Studierenden zur Verfügung (**Tab. F2-4web**). Im Jahr 2000 waren es aufgrund der damals niedrigeren Studierendenzahl noch 7.300 Euro, 1995 nur 6.700 Euro. Schließt man auch die mit Beiträgen der Studierenden finanzierten Ausgaben ein, so ergeben sich für 2009 Mittel je Studierenden in Höhe von 7.800 Euro. Sollte sich die Zahl der Studierenden weiter erhöhen (**F1**), kann dies die Ressourcen reduzieren, die pro Studierenden zur Verfügung stehen. Die Finanzausstattung je Studierenden ist in Deutschland höher als in vielen anderen OECD-Staaten (**Tab. F2-5web**). Der internationale Vergleich wird allerdings durch Unterschiede in der Forschungsintensität und den Fächerstrukturen sowie Besonderheiten in der Berechnung erschwert.

Qualität und Ergebnisse der Hochschulausbildung stehen in keinem linearen Zusammenhang mit dem Volumen der Ausgaben, auch wenn zusätzliche finanzielle Mittel dazu beitragen, die Rahmenbedingungen für die Hochschullehre zu verbessern. Zu beachten ist auch, dass die Lehrausgaben je nach Hochschulart und Fächergruppen erheblich variieren (**Abb. F2-2**, **Tab. F2-6web**).

Da die Fachhochschulen ihre Mittel in höherem Maße als die Universitäten für die Lehre verwenden, lassen sich hier die Studienkapazitäten zu niedrigeren Kosten als an den Universitäten erweitern. Einige Länder haben daher insbesondere die Studienkapazitäten an den Fachhochschulen ausgebaut, um der steigenden Studiennachfrage Rechnung zu tragen. So nahm die Anzahl der Studierenden zwischen 2000 und 2009 an den Fachhochschulen um 52% zu, an den Universitäten nur um 8%.

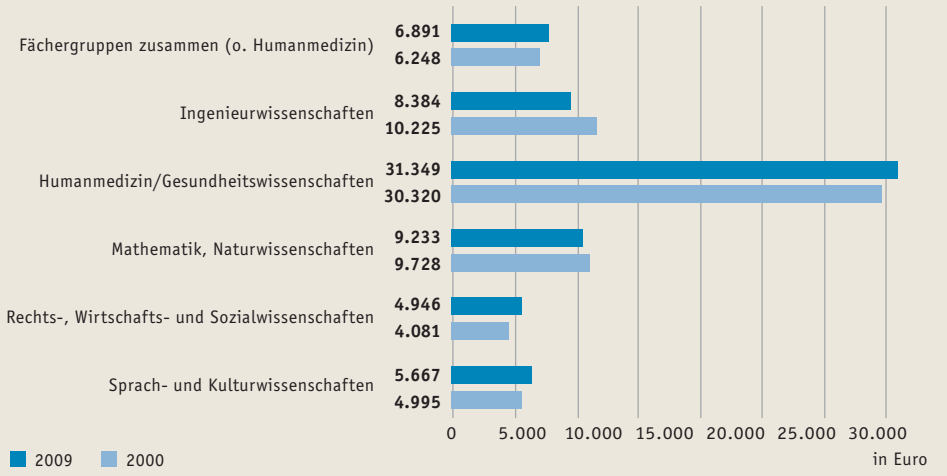
Finanzausstattung der Hochschulen für die Forschung

Das Forschungsbudget wird zum Teil ebenfalls aus den Grundmitteln, zu einem erheblichen Teil aber durch Drittmittel finanziert, die als Zusatzmittel von den Hochschulen im Wettbewerb mit anderen Hochschulen und Forschungseinrichtungen eingeworben werden.

Steigende Bedeutung der Finanzierung durch Drittmittel

Seit 2000 wurden die Drittmittel deutlich stärker erhöht als die vom Träger zur Verfügung gestellte finanzielle Grundausstattung. Dadurch ging der Anteil der Grundmittelforschung an den Forschungsausgaben der Hochschulen von 63% im Jahr 2000 auf 54% im Jahr 2009 zurück (**Tab. F2-1A**). Während 2000 zu jedem Euro, der den Hochschulen von ihren Trägern zur Verfügung gestellt wurde, von den Hochschulen zusätzlich 18 Cent im Wettbewerb eingeworben wurden, waren es 2009 bereits 27 Cent

Abb. F2-2: Laufende Grundmittel für Lehre und Forschung je Studierenden an Universitäten in ausgewählten Fächergruppen 2000 und 2009 (in Euro)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulfinanzstatistik → ***Tab. F2-6web***

(**Tab. F2-7web**). Gleichzeitig wurde die Zahl der grundmittelfinanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter reduziert, wodurch sich Auswirkungen auf die Lehre und die Betreuungssituation ergeben. Drittmittelfinanziertes Personal ist selten in die Lehre eingebunden, so dass die steigende Mitarbeiterzahl die Betreuungsrelationen in der Lehre nicht wesentlich verbessert.

Anteil grundmittelfinanzierter Forschung rückläufig

Der Bund und Wirtschaftsunternehmen stellen einen beträchtlichen Teil der Drittmittel für Forschungszwecke zur Verfügung (**Tab. F2-8web**, **Tab. F2-9web**). Während die Lehre zu 87% von den Ländern finanziert wird, beträgt der Länderanteil bei den Forschungsausgaben der Hochschulen 52% (**Tab. F2-10web**).

Finanzierung privater Hochschulen

Private Hochschulen Ⓜ werden auch in Zukunft auf Beiträge der Studierenden angewiesen sein. 2009 beliefen sich deren Einnahmen aus – an den nicht-kirchlichen privaten Hochschulen teilweise sehr hohen – Studiengebühren auf 377 Millionen Euro bei Ausgaben in Höhe von insgesamt 783 Millionen Euro. Somit finanzieren die privaten Hochschulen 48% ihrer Ausgaben mit Beiträgen der Studierenden, 52% mit öffentlichen Zuschüssen, Eigenmitteln der Hochschule und Drittmitteln.

Ⓜethodische Erläuterungen

Unterstellte Sozialbeiträge Um die Altersversorgung der Beamtinnen und Beamten zu berücksichtigen, werden nachgewiesene Beamtengehälter mit dem Zuschlagssatz der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung erhöht (2007 lag dieser bei 26,9%). Hierdurch wird ein Pendant zu den Sozialversicherungsabgaben bei Tarifbeschäftigten geschaffen und Unterschieden in der Personalstruktur der Hochschulen Rechnung getragen.

Verfahren zur Aufteilung der Hochschulausgaben auf die Aufgabenbereiche Vgl. Anmerkungen zu **Tab. F2-1A**.

Hochschulpakt Vgl. Methodische Erläuterungen zu **F1**.

Grundmittel bzw. laufende Grundmittel Hierbei handelt es sich um die Mittel, die den Hochschulen vom Träger als Grundfinanzierung zur Verfügung gestellt werden. Bei der Berechnung der Grundmittel (bzw. laufenden Grundmittel) werden von den Gesamtausgaben (bzw. laufenden Ausgaben) der Hochschulen Drittmittel und Verwaltungseinnahmen subtrahiert. Hierdurch werden näherungsweise die Ausgaben für die Krankenbehandlung und Nichtlehr- und Forschungsleistungen eliminiert. Bei Berechnung der Grundmittel bleiben die Ausgaben der Studentenwerke und die Zusetzungen für die Altersvorsorge der Beamten unberücksichtigt, Beihilfen sind seit 2006 enthalten.

Private Hochschulen Die Angaben schließen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft ein.

Studienverlauf, Studiendauer, Studienabbruch

Wie in den bisherigen Bildungsberichten spielt das Thema Studieneffektivität auch im Bericht 2012 eine wichtige Rolle. Die Bologna-Reform verfolgte unter anderem das Ziel, die Studieneffektivität zu erhöhen, indem die Studienzeiten verkürzt und die Studienabbruchquoten verringert werden. Die gegenwärtig massiv steigende Auslastung der Hochschulen (**F1**) verstärkt die Bedeutsamkeit dieses Themas. Die Aspekte Studiendauer, Studienabbruch und Studienqualität stehen deshalb erneut im Zentrum des Indikators.

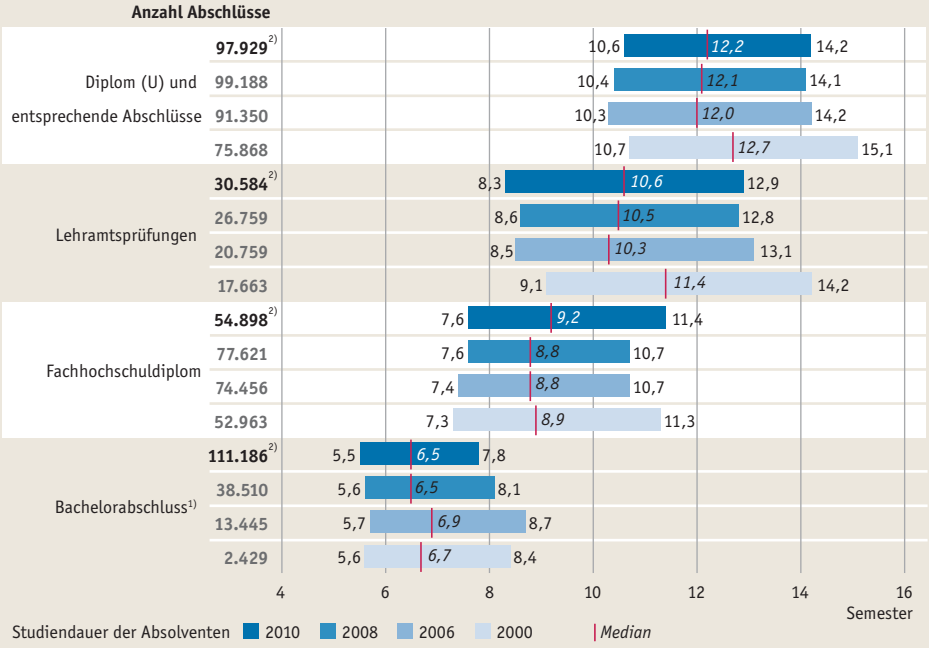
Studiendauer

Studiendauer im Bachelor nahe der Regelstudienzeit

Die Verkürzung der Studienzeiten durch eine steigende Zahl von Absolventinnen und Absolventen, die ihren Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit erwerben, war ein wesentliches Ziel der Bologna-Reform. Dieses Ziel scheint für den ersten Studienabschluss erreicht zu werden. Die Gesamtstudiendauer (M) bis zum Bachelorabschluss ist in den letzten beiden Jahren stabil geblieben und entspricht weitgehend den vorgesehenen Regelstudienzeiten (**Abb. F3-1**, **Tab. F3-3web**).

Die Fachstudiendauer (M) in den Bachelorstudiengängen differiert zwischen den Fachrichtungen geringfügig um etwa ein Semester. In den ingenieurwissenschaftlichen Fächern sowie der Informatik dauert das Studium mit durchschnittlich etwa sechseinhalb Semestern am längsten (**Tab. F3-4web**), wobei hier der relativ große Anteil an Studierenden in Fachhochschulstudiengängen mit einer Regelstudienzeit von sieben oder acht Semestern zu berücksichtigen ist (**Tab. F3-5web**).

Abb. F3-1: Gesamtstudiendauer 2000, 2006, 2008 und 2010 nach Abschlussarten (in Semestern; Median und Quartile (M))



1) Bachelorabschluss: statt 2000, Basisjahr 2003 mit erstmals mehr als 1.000 Bachelorabsolventinnen und -absolventen
2) Absolventenzahlen 2010 aus Fachserie 11, Reihe 4.2, Prüfungen an Hochschulen 2010
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ *Tab. F3-3web*

Wenn die gegenwärtig beobachtbaren hohen Übergangsquoten in das Masterstudium (**F4**) anhalten, wird die Gesamtstudiendauer zukünftig voraussichtlich nur wenig unter den früheren Studienzeiten liegen.

Studienabbruch

Mit der Neustrukturierung der Studiengänge ist auch die Hoffnung auf eine Verminderung der Studienabbruchquoten (M) verbunden. In den ersten Bachelorjahrgängen konnte dieses Ziel noch nicht erreicht werden (vgl. **F4** im Bildungsbericht 2010). Neue Analysen zeigen auch für 2010 mit 28% eine hohe Abbruchquote in den Bachelorstudiengängen. Dahinter verbergen sich allerdings gegenläufige Tendenzen an Universitäten und Fachhochschulen (**Abb. F3-2**). Die Studierenden an den Fachhochschulen dürften davon profitieren, dass dort die gestufte Struktur früher und für alle Fachrichtungen eingeführt wurde. Nach anfänglichen Problemen scheinen hier die neuen Studiengänge nun besser zu funktionieren. Die Universitäten hingegen befinden sich immer noch in der Umstellung auf eine gegenüber den Diplomstudiengängen stark verkürzte erste Studienphase.

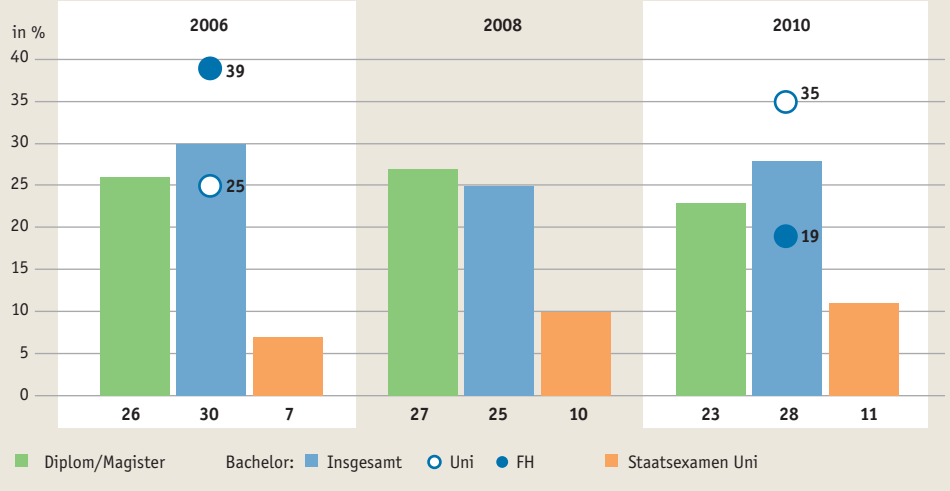
Hohe Abbruchquote im Bachelor – bei Unterschieden zwischen Fachhochschulen und Universitäten

Gegenüber früheren Abbruchuntersuchungen bestätigt sich der Befund, dass Frauen in den meisten Fachrichtungen das Studium seltener abbrechen als Männer. Erneut zeigt sich ein unabhängig von der Art des angestrebten Abschlusses überdurchschnittlich hoher Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften (**Tab. F3-1A**). Besonders hoch ist er in den MINT-Fächern an den Universitäten. In den Ingenieurwissenschaften und der Mathematik hat hier mehr als die Hälfte der Anfängerinnen und Anfänger das Bachelorstudium abgebrochen. In diesen Fachrichtungen ist aber auch an den Fachhochschulen immer noch ein überdurchschnittlich hoher Studienabbruch von 30% zu erkennen.

Sowohl die zum Studium nach Deutschland gekommenen Studierenden (Bildungsausländer (M)) als auch Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer (M) brechen das Studium häufiger ab als die deutschen Studierenden (**Tab. F3-7web**). Die hohen Übergangsquoten von Studienberechtigten mit Migrationshintergrund (**F1**) werden dadurch relativiert.

Ausländische Studierende mit überdurchschnittlich hohem Studienabbruch

Abb. F3-2: Studienabbruchquote 2006, 2008* und 2010 nach Art der Hochschule und Art des Abschlusses (in %)



* *Für 2008 liegen nur Gesamtwerte vor.*

Quelle: HIS Studienabbruchuntersuchung 2012

→ *Tab. F3-6web*

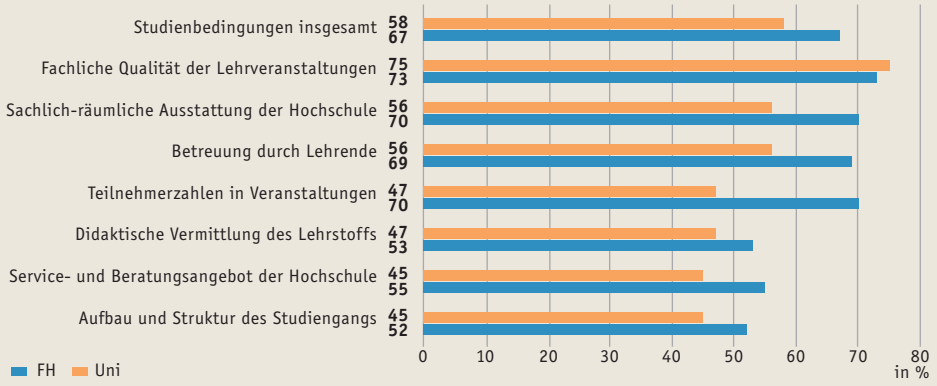
Studienqualität

Die Auswirkungen der Studienreform auf die Studienqualität bleiben ein umstrittenes Thema, zumal Studienqualität als ein mehrdimensionales und zumeist auf subjektiven Einschätzungen beruhendes Konstrukt schwer zu erheben ist. Wiederholte Befragungen von Studierenden zu verschiedenen Aspekten der Studienqualität zeigen eine stabile, angesichts der öffentlichen Diskussion über die Zustände an den Hochschulen überraschend hohe Gesamtzufriedenheit mit den Studienbedingungen. So ist mehr als die Hälfte der Befragten mit den Studienbedingungen insgesamt zufrieden, etwa 70% studieren gern an ihrer Hochschule (**Tab. F3-2A**). Tendenziell bewerten Studierende an Fachhochschulen die Studienqualität höher (**Abb. F3-3**). Hier macht sich die stärkere Ausrichtung auf die Lehre, aber auch die meist geringere Größe der Fachbereiche an den Fachhochschulen bemerkbar. Kritischer sehen dagegen die Studierenden an den Universitäten einige Rahmenbedingungen des Studiums, etwa Fragen der Studienorganisation wie den Aufbau und die Struktur der Studiengänge oder die zeitliche und inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen. Hohe Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen werden vor allem in den stark nachgefragten Fachrichtungen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, aber auch von Lehramtsstudierenden bemängelt (**Tab. F3-2A**, **Tab. F3-8web**).

Zufriedenheit mit der Studienqualität ...

... aber Studienorganisation und Studienbedingungen kritisch beurteilt

Abb. F3-3: Bewertung der Studiensituation* aus Sicht der Studierenden 2011 nach Art der Hochschule (in %)**



** Anteil der Werte 4 und 5 auf einer Skala von 1 = überhaupt nicht zufrieden bis 5 = sehr zufrieden*
*** Nur Studierende in Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen*
Quelle: AG Hochschulforschung/HIS Studienqualitätsmonitor 2011

→ Tab. F3-2A

Methodische Erläuterungen

Gesamtstudiendauer
Die Gesamtstudiendauer umfasst alle an einer deutschen Hochschule verbrachten Semester (Hochschulsemester) von der Ersteinschreibung bis zur Exmatrikulation nach erfolgreichem Abschluss. Auch Semester, die durch einen eventuellen Fachwechsel verloren wurden, zählen hierzu.

Fachstudiendauer
Die Fachstudiendauer umfasst alle im Fach des Abschlusses studierten Semester (Fachsemester) einschließlich eventuell anerkannter Semester aus einem anderen Studienfach.

Median und Quartile als Maße der Studiendauer
Die Studiendauer wird in Quartilen und dem Median angegeben. Der Median bezeichnet den Schwellenwert, bis zu dem 50% der Absolventinnen und Absolventen ihr Studium beendet haben. Das untere Quartil gibt den Wert an, unterhalb dessen die schnellsten 25% der Absolventinnen und Absolventen, das obere Quartil den Wert, über dem die 25% mit der längsten Studiendauer liegen. Die Verwendung von Median bzw. Quartilen verhindert, dass sehr lange oder kurze Studienzeiten den mittleren Wert stark verzerren.

Studienabbruch, Studienabbruchquote
Studienabbruch liegt vor, wenn Studierende überhaupt kein Studium abschließen. Fach- oder Hochschulwechsel bedeuten also keinen Studienabbruch, sofern das Studium nach einem solchen Wechsel erfolgreich abgeschlossen wird. Die Abbruchquote wird ermittelt, indem einem Abschlussjahrgang die korrespondierenden Anfängerjahrgänge zugeordnet werden (www.his.de/pdf/21/20080505_his_projektbericht-studienabbruch.pdf).

Bildungsinländer/Bildungsausländer
Vgl. Methodische Erläuterungen zu **F1**.

Studienabschlüsse und Absolventenverbleib

Der Übergang von der Hochschule in den Beruf ist in den letzten Jahren zu einem stark beachteten Thema geworden. Dazu haben mehrere Gründe beigetragen. Erstens ist die Zahl der Absolventinnen und Absolventen stark angestiegen, sodass sich die Frage nach deren Verbleib stellt. Zweitens ist in den letzten Jahren eine breite öffentliche Debatte über den zukünftigen Bedarf an Fachkräften entstanden (vgl. **H3** im Bildungsbericht 2010). Drittens sind mit der Einführung des gestuften Studiensystems Befürchtungen hinsichtlich der berufsqualifizierenden Funktion und der Berufschancen von Bachelorabsolventinnen und -absolventen laut geworden. Und viertens ist mit der Studienreform zwischen Bachelor und Master ein neuer Übergang entstanden, an dem eine weitere Entscheidung – Aufnahme eines Masterstudiums oder Übergang in den Beruf – zu treffen ist. Damit stellt sich nicht nur die Frage, wie die Hochschulen diese neue Übergangsstelle organisieren, sondern auch die nach den Möglichkeiten der Hochschulen, ihre Kapazitäten auf die Nachfrage nach Masterstudienplätzen auszurichten.

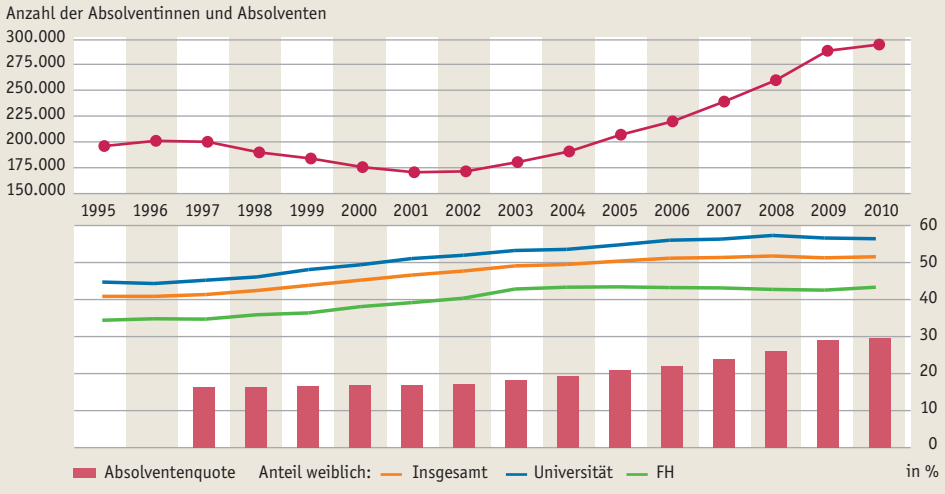
Nach einem kurzen Blick auf die aktuelle Entwicklung der Absolventenzahlen wird im Folgenden mit neuen Daten aus Absolventenstudien untersucht, wie der Übergang in den Master verläuft und welche Erfahrungen die Absolventinnen und Absolventen bei der Einmündung in den Beruf machen.

Entwicklung der Absolventenzahl

Hohe Studienanfängerzahlen der Vergangenheit lassen Absolventenzahl und -quote steigen

Im Jahr 2010 setzte sich der Trend einer kontinuierlich steigenden Absolventenzahl fort. Seit 2001 ist die Absolventenzahl um über 70%, die Absolventenquote (M) auf 29,9% angestiegen (**Abb. F4-1**, **Tab. F4-1A**); sie nähert sich damit dem OECD-Durchschnitt von 38% (**Tab. F4-2A**). Fast 300.000 Absolventinnen und Absolventen haben 2010 an den Hochschulen einen ersten Studienabschluss (M) erworben. Dieser Anstieg ist vor allem eine Folge der seit 2003 stark gestiegenen Studienanfängerzahl (**F1**). Hinzu kommt der Effekt des gleichzeitigen Abschlusses unterschiedlich langer Studiengänge mit traditionellen und neuen Abschlussarten.

Abb. F4-1: Anzahl der Erstabsolventinnen und -absolventen sowie Frauenanteil nach Hochschulart



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ ***Tab. F4-1A, Tab. F4-3web***

Anteil der Absolventinnen über 50% und damit höher als unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern

Der Frauenanteil ist seit 1995 um über zehn Prozentpunkte gestiegen und liegt seit 2006 bei etwa 52% und damit höher als der Anteil unter den Studienanfängerinnen und -anfängern (**F1**). Hier schlägt sich die geringere Abbruchquote der Frauen nieder (**F3**). Die Verteilung auf die Fächergruppen ist gegenüber dem letzten Bildungsbericht weitgehend stabil geblieben. Die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bilden mit 34,9% die größte Gruppe, auf die MINT-Fächer entfällt ein Drittel (**Tab. F4-4web**).

Anders als bei der Studienaufnahme (**F1**) ist die Umstellung auf die neuen Abschlüsse bei den Absolventinnen und Absolventen in Deutschland, aber auch in anderen Staaten, noch nicht abgeschlossen (**Tab. F4-2A**). Der Anteil der Bachelorabschlüsse an allen Abschlüssen stieg insgesamt auf 37,7%; an den Fachhochschulen gab es erstmals mehr Bachelor- als Diplomabschlüsse (**Tab. F4-1A**).

Hochschulen in der Exzellenzinitiative mit überdurchschnittlich vielen Promotionen

Die Zahl der Promotionen (ohne Medizin) ist nach einigen Schwankungen in den letzten Jahren 2010 wieder leicht gestiegen. Die Promotionsintensität Ⓜ hat sich in den letzten Jahren jedoch kaum verändert: Ohne Berücksichtigung der Medizin folgt auf jeden sechsten Universitätsabschluss eine erfolgreiche Promotion (**Tab. F4-5web**). Etwa 60% der Promotionen (ohne Medizin) entfielen 2010 auf die in der Exzellenzinitiative Ⓜ geförderten forschungsstarken Universitäten. Gemessen an ihrem Anteil an den Studienanfängerinnen und -anfängern von 47% ist das ein überdurchschnittlich hoher Anteil (**Tab. F4-6web**). Im internationalen Vergleich zählt Deutschland zu den Staaten mit hoher Promotionsintensität (**Tab. F4-2A**).

Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium

Hohe Übergangsquoten in das Masterstudium, vor allem an Universitäten

Ein Ziel der Bologna-Reform war es, den ersten Studienabschnitt auf das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit hin auszurichten und mit einem berufsqualifizierenden Abschluss enden zu lassen. Bisher jedoch verblieb der größte Teil der Bachelorabsolventinnen und -absolventen an der Hochschule, wie verschiedene Absolventenbefragungen übereinstimmend zeigen. An den Universitäten nahmen aus den bisherigen Bachelorjahrgängen etwa drei Viertel ein weiteres Studium auf, zumeist ein Masterstudium (**Tab. F4-7web**), und überwiegend direkt im Anschluss an den Bachelorabschluss (**Abb. F4-2**, **Tab. F4-8web**). Auch nach einem Fachhochschulbachelor schloss immerhin noch etwa die Hälfte ein weiteres Studium unmittelbar an.

Neben dem Wunsch, eine akademische Laufbahn einzuschlagen und promovieren zu können, hängt das große Interesse an einem Masterstudium insbesondere mit dem Wunsch nach einer Verbesserung der Berufschancen und einer fachlichen Vertiefung zusammen. Vor allem nach einem universitären Bachelorabschluss sind Unsicherheiten über die Qualifizierungsleistungen des Bachelors verbreitet, und es fehlt das Vertrauen in die beruflichen Chancen mit diesem Abschluss (**Tab. F4-9web**).

Bisher keine Engpässe bei Masterstudienplätzen

Engpässe in der Verfügbarkeit von Masterstudienplätzen gab es bislang noch nicht, sodass 86 (FH) bzw. 90% (Uni) der Bachelors das gewünschte Fach an der gewünschten Hochschule studieren konnten (**Tab. F4-10web**). Beim Verzicht auf ein Masterstudium sind studienbezogene Gründe, etwa hohe Zulassungsvoraussetzungen, nur von untergeordneter Bedeutung (**Tab. F4-11web**). Sollte der Anschluss eines Masterstudiums an den Bachelor zum Grundmuster werden, kann es bei einer weiter steigenden Zahl von Bachelorabsolventinnen und -absolventen in den nächsten Jahren zu einem deutlichen Nachfrageüberhang bei Masterstudienplätzen kommen.

Übergang zum Master als mögliche weitere Selektionsstufe in Bildungsverläufen

Der Übergang in den Master hängt neben individuellen Erwägungen auch von bestimmten bildungsbiografischen Merkmalen ab. Analysen zeigen, dass die Entscheidung für die Aufnahme eines Masterstudiums sowohl durch die Herkunft aus einem Elternhaus mit höheren Bildungsabschlüssen als auch durch studienbezogene Merkmale wie Auslandsaufenthalte, fachbezogene Erwerbstätigkeit als studentische

Hilfskraft und gute Studienleistungen positiv beeinflusst wird. Berufliche Erfahrungen vor dem Studium verringern dagegen eher die Übergangsquote in den Master (**Tab. F4-12web**). Mit dem Übergang vom Bachelor zum Master droht damit eine weitere Selektionsstufe in den Bildungsverläufen zu entstehen.

Beruflicher Verbleib

Die Berufseinmündung nach dem Studienabschluss verläuft je nach Fachrichtung unterschiedlich (vgl. **H5.3** im Bildungsbericht 2008). Insgesamt bestanden in den letzten Jahren gute Chancen, nach einer kurzen Übergangsphase (**Abb. F4-2**) eine Berufstätigkeit aufzunehmen und langfristig auszuüben. Der Anteil der Erwerbslosen unter Personen mit einem Hochschulabschluss war 2010 mit 2,8% deutlich geringer als in allen anderen Qualifikationsgruppen und ist in den letzten Jahren noch gesunken (vgl. **I1**, **Tab. I1-1A**). Auch die stark gestiegenen Absolventenzahlen haben daran nichts geändert. Ohne die in ein weiteres Studium übergehenden Bachelorabsolventinnen und -absolventen liegt die Absolventenzahl 2009 um etwa 70.000 über der des Jahres 2001. Dennoch verlief die berufliche Einmündung auch für die Absolventenkohorte 2009 – trotz der globalen Finanzkrise – in den meisten Fachrichtungen ohne größere Friktionen (**Abb. F4-2**). Praktika nach dem Studienabschluss kommen nur in wenigen Fachrichtungen in nennenswerten Anteilen (bis zu 10 %) vor. Unter Hochschulabsolventinnen und -absolventen bilden sie kein generationstypisches Merkmal.

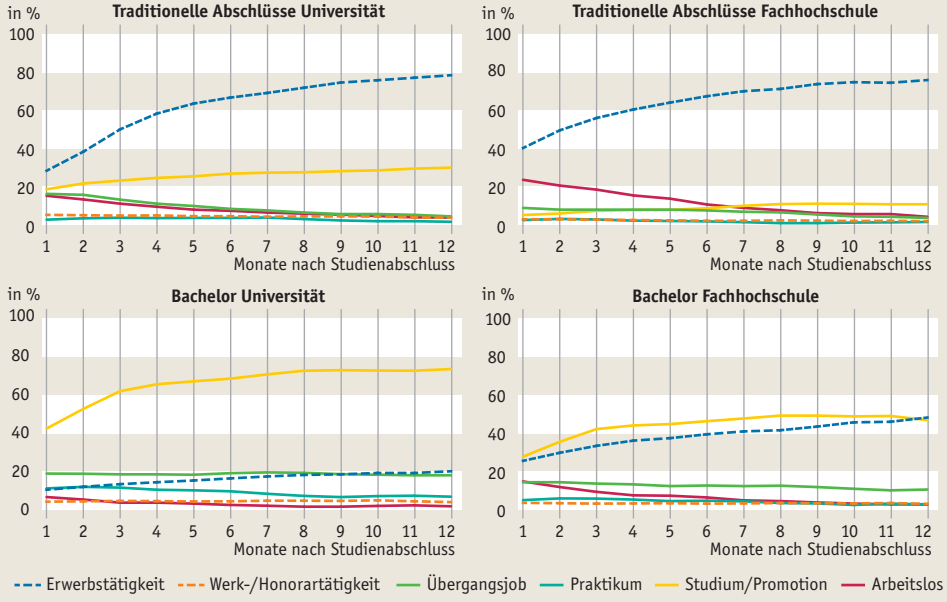
Schnelle Berufseinmündung nach Studienabschluss

Kaum Praktika nach Studienabschluss

Nach einem traditionellen Abschluss arbeitet der größte Teil der Absolventinnen und Absolventen in Bereichen, in denen ein Hochschulabschluss zwingende Voraussetzung ist (z.B. im Lehramt oder der Medizin) oder den üblichen Abschluss darstellt (**Abb. F4-3**). Bisher gibt es keine Hinweise darauf, dass die starke Zunahme der Absolventenzahlen in den letzten Jahren vermehrt zu einem Ausweichen auf nicht-qualifikationsadäquate Arbeitsplätze geführt hat. Dies gilt allerdings nur mit Einschränkungen für den neuen Bachelorabschluss. Hier unterscheidet sich eine Erwerbstätigkeit vor allem nach einem universitären Abschluss erkennbar von derje-

Bachelor beim Berufseinstieg mit geringerem Einkommen

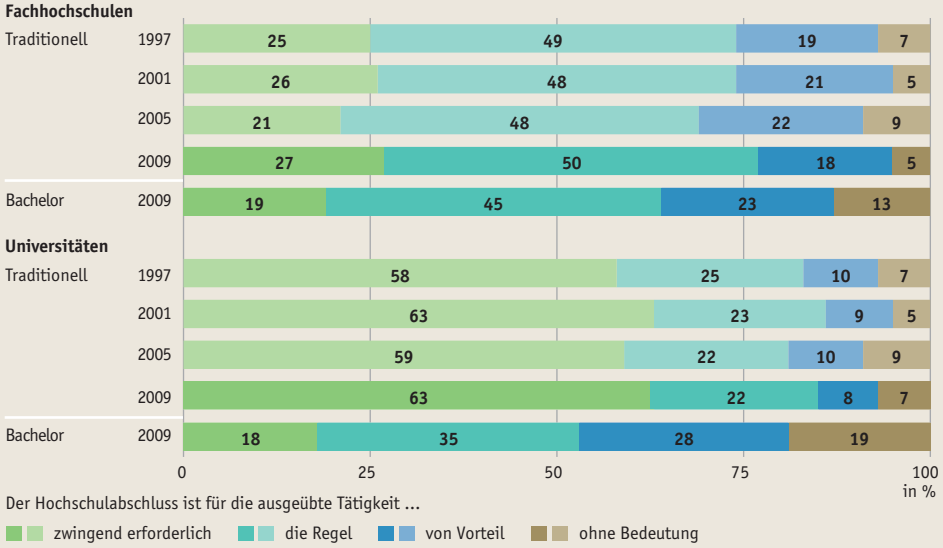
Abb. F4-2: Tätigkeiten in den ersten zwölf Monaten nach dem Studienabschluss 2009 nach Art der Hochschule und des Abschlusses (in %)



Quelle: HIS Absolventenbefragung 2009

→ *Tab. F4-13web*

Abb. F4-3: Voraussetzung des Hochschulabschlusses für die ausgeübte Erwerbstätigkeit* 1997, 2001, 2005 und 2009 nach Art der Hochschule und des Abschlusses (in %)**



* *Selbsteinschätzung der Befragten, ca. ein Jahr nach Studienabschluss ausgeübte Erwerbstätigkeit*
** *Traditionelle Abschlüsse: Diplom, Magister, Staatsexamen*
Quelle: HIS Absolventenbefragung

→ *Tab. F4-14web*

nigen mit einem traditionellen Abschluss: Sie ist weniger gut bezahlt (**Tab. F4-15web**), wozu auch die Eingruppierungsregeln im öffentlichen Dienst beitragen, und führt öfter auf Positionen für qualifizierte Angestellte mit einer beruflichen Ausbildung oder in unterqualifizierte Tätigkeiten.

Längere Einmündungsprozesse in manchen Fachrichtungen

Langfristig haben Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland sehr gute Chancen, eine angemessene Erwerbstätigkeit Ⓜ auszuüben (vgl. **I**). Wenn das studierte Fach keine enge Kopplung an die späteren beruflichen Tätigkeiten besitzt, anders als z.B. in den Fachrichtungen Medizin, Jura oder Lehramt, kann die berufliche Einmündung zwar durch längere Übergangs- und Suchprozesse gekennzeichnet sein. Langfristig – fünf oder zehn Jahre nach Studienabschluss – gleichen sich die unterschiedlichen Startbedingungen teilweise aus, sodass von kurzfristigen Einmündungsproblemen nicht auf den längerfristigen Verbleib geschlossen werden kann (**Tab. F4-16web**, **Tab. F4-17web**). Niveauunterschiede zwischen den Fachrichtungen, etwa beim Einkommen, bleiben jedoch bestehen, selbst wenn die Einkommen in den ersten zehn Berufsjahren stark ansteigen (**Tab. F4-18web**). Von den Absolventinnen und Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften findet auch langfristig ein überdurchschnittlicher Anteil keine adäquate Beschäftigung (**Tab. F4-16web**).

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Erster Studienabschluss Der erste Studienabschluss führt in gestuften Studiengängen zum Bachelorabschluss, in traditionell organisierten Studiengängen zu einem Diplom- oder Magisterabschluss bzw. zu einer Staatsprüfung.

Absolventenquote Die Absolventenquote gibt den Anteil der Absolventinnen und Absolventen an der altersgleichen Bevölkerung an. Es werden Quoten für einzelne Altersjahrgänge berechnet und anschließend aufsummiert (Quotensummenverfahren).

Promotionsintensität Zahl der Promotionen, bezogen auf die durchschnittliche Absolventenzahl vier bis sechs Jahre vorher.

Exzellenzinitiative Vgl. Methodische Erläuterungen zu **F1**.

Angemessenheit/Adäquanz der Beschäftigung
In vielen Absolventenbefragungen, so auch in der hier verwendeten HIS Absolventenstudie, geben die Befragten an, ob das Studienfach für die ausgeübte Tätigkeit einschlägig ist (fachliche Adäquanz) und ob für die Tätigkeit ein Hochschulabschluss benötigt wird (Adäquanz der beruflichen Position). Beide Merkmale werden dann miteinander kombiniert.

Perspektiven

Die wichtigste Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem wird die weiterhin sehr hohe Nachfrage nach Hochschulbildung sein, die neben der kontinuierlich wachsenden Bildungsbeteiligung vor allem von den doppelten Abiturientenjahrgängen (und kurzfristig auch von der Aussetzung der Wehrpflicht und des Zivildienstes) bestimmt wird (**F1**). Auch wenn diese Sondereffekte berücksichtigt werden, liegt die Nachfrage oberhalb des vom Wissenschaftsrat und auf dem Bildungsgipfel 2008 formulierten Zielwerts, in Deutschland eine Studienanfängerquote von 40% zu erreichen. Offenkundig ist die Attraktivität eines Hochschulstudiums ungebrochen. Die in den letzten Jahren leicht gestiegenen Übergangsquoten lassen den Rückschluss zu, dass hier sogar noch Expansionspotenziale liegen.

Nach den Vorausberechnungen ist davon auszugehen, dass die Studienanfängerzahlen bis 2025 nicht wieder unter das Niveau der Jahre vor den doppelten Abiturientenjahrgängen sinken, auch wenn sie gegenüber dem Höhepunkt zwischen 2011 und 2013 wieder zurückgehen werden (**F1**). Diese Entwicklung wird nicht ohne Konsequenzen für die Ressourcen der Hochschulen und die Hochschulfinanzierung bleiben. Die finanziellen Aufwendungen für die Hochschulen bzw. die Hochschulausgaben haben sich in den letzten Jahren vor allem zugunsten der Forschung verschoben (**F2**), während die Ausgaben für die Lehre im Wesentlichen stagnierten. Angesichts der zu erwartenden Entwicklung der Studiennachfrage scheinen die Ausbauziele des Hochschulpakts 2020 schon bis 2015 unterdimensioniert zu sein. Die Sicherung eines hinreichenden, nachfragegerechten Studienplatzangebots bleibt eine hochschulpolitische Aufgabe nicht nur über den bisherigen Planungszeitraum hinaus. Sie könnte sich innerhalb dieses Zeitraums sogar noch dringlicher stellen.

Auch wenn die im Jahr 2011 sprunghaft gestiegene Studienanfängerquote primär auf die genannten Sonderfaktoren zurückzuführen ist und in den nächsten Jahren wieder sinken wird, wird sie jedoch langfristig voraussichtlich oberhalb der ursprünglichen Zielzahlen liegen. Damit verändern sich die Funktion und Bedeutung der Hochschule, insbesondere der Universitäten, als Ausbildungseinrichtung innerhalb des gesellschaftlichen Qualifizierungssystems. Die Hochschule wird mehr und mehr zur prototypischen Ausbildungseinrichtung einer Volkswirtschaft, die sowohl im sekundären als auch im tertiären Sektor zunehmend auf wissensbasierter Beschäftigung und Wertschöpfung gründet.

Insgesamt deutet sich an, dass die herkömmlichen historisch gewachsenen Segmentierungen zwischen beruflicher Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung fließender werden und das Verhältnis zwischen beruflicher Bildung und Hochschule neu justiert werden muss. Sollte in den nächsten Jahren der Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger zunehmen, die von den erweiterten Möglichkeiten des Hochschulzugangs für Berufstätige Gebrauch machen, bieten sich neue Chancen, die Bedeutung der Hochschule als einer Einrichtung des lebenslangen Lernens zu stärken.

Andererseits sind die intendierten und nichtintendierten Folgen des massiven Wachstums der Nachfrage nach Hochschulbildung weder für Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem noch für Fächerstruktur, Studienangebote und Studienorganisation an den Hochschulen schon absehbar. Damit sich die Wettbewerbssituation zwischen beruflicher Bildung und Hochschule um dieselben Nachwuchspotenziale nicht verschärft, kommt es darauf an, neue Verknüpfungen zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zu entwickeln. Damit würden neben den herkömmlichen Studienformen kooperative oder duale Ausbildungsformen ebenso an Bedeutung gewinnen wie flexible Formen des Studiums neben dem Beruf (z.B. Fernstudium, Blended-learning, berufsbegleitendes Studium, Teilzeitstudium).

Neben diesen Formen horizontaler Differenzierung – auf der Ebene von Studiengängen und Studienformen – differenziert sich das Hochschulsystem institutionell vertikal weiter aus. Dazu tragen nicht nur neue Wettbewerbsmechanismen, sondern auch neue Formen der Dokumentation von Hochschulleistungen bei. Es gibt erste Anzeichen, dass die Hochschulen, die bei der Exzellenzinitiative erfolgreich waren, für spezielle Gruppen von Studierenden attraktiv sind (z.B. ein höherer Anteil an Bildungsausländerinnen und -ausländern und an regional mobilen Studierenden und Doktoranden). Vertikale und horizontale Differenzierung der Hochschulen sind einerseits eine Option, auf die steigende Nachfrage nach Hochschulbildung und eine zunehmend heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft zu reagieren. Andererseits birgt dies aber auch Risiken,

wenn Zielambiguitäten auftreten, z. B. zwischen Forschung und Lehre, und das Leitbild einer forschungsstarken Universität zum dominierenden Modell der Hochschulentwicklung wird.

Mit dem anhaltenden Wachstum des Hochschulsystems verstärken sich die Erfordernisse, Qualität und Effektivität der Hochschulausbildung für einen größeren Teilnehmerkreis zu gewährleisten. Hier scheint sich eine gegenläufige Entwicklung abzuzeichnen (**F3**): Auf der einen Seite stabilisiert sich die Studiendauer im Bachelorstudium; ein erheblicher Teil der Studierenden schließt innerhalb der Regelstudienzeit ab. Die hohen Übergangsquoten in den Master tragen aber wiederum zu einer Verlängerung der Gesamtstudienzeit bei. Auf der anderen Seite scheint der mit der Studienreform erhoffte (Neben-) Effekt, auch die Abbruchquoten zu vermindern, noch nicht absehbar.

Die vergleichsweise positiven subjektiven Einschätzungen der Studierenden zur Studienqualität (**F3**) müssen diesem Befund nicht widersprechen. Zum einen gibt es neben positiven Urteilen einen hohen Anteil kritischer Stimmen, die bei einigen Aspekten auch eine Mehrzahl oder zumindest eine starke Minderheit bilden. Rund 40% der Studierenden schätzen gegenwärtig die Studienbedingungen an den deutschen Hochschulen eher problematisch ein. Umso wichtiger wäre es, dass die anhaltend hohe Auslastung der Hochschulkapazitäten nicht mit einer Verschlechterung der Studienbedingungen einhergeht. Relativ kritisch gesehen werden Aufbau und Struktur der Studiengänge sowie die Unterstützungs- und Beratungsangebote an den Hochschulen, an den Universitäten insbesondere auch die hohen Studierendenzahlen in den „Massenfächern". Für die Hochschulen würde dies bedeuten, geeignete Unterstützungsstrukturen zur Verbesserung des Studienerfolgs aus- oder aufzubauen. Positiv wird von den Studierenden vor allem die fachliche Qualität der Lehre und des Studiums gesehen, während die strukturelle und didaktische Qualität trotz (oder wegen) der Bologna-Reformen eher skeptisch beurteilt wird.

Der seit dem Jahr 2000 – mit einer vorübergehenden Unterbrechung zwischen 2003 und 2006 – zu verzeichnende starke Anstieg der Anfängerzahlen hat aber trotz hoher Abbruchquoten zu einer deutlichen Zunahme der Absolventenzahlen geführt (**F4**). Im internationalen Vergleich ist dadurch der Abstand zwischen den deutschen Absolventenquoten und denjenigen in anderen OECD-Staaten und zum OECD-Durchschnitt vermindert worden. Absehbar ist, dass der von vielen Bachelors gewünschte Übergang in ein Masterstudium an Kapazitätsgrenzen stoßen wird, wenn die Zahl der Bachelors weiter ansteigen und die Zahl der Masterstudienplätze nicht ausgebaut wird. Auch wenn diejenigen Bachelors, die kein Masterstudium aufnehmen, sondern in den Arbeitsmarkt wechseln, überwiegend gelungene Übergänge aufweisen, muss sich noch erweisen, ob sie im Beschäftigungssystem ähnliche Positionen finden wie die Absolventinnen und Absolventen mit herkömmlichen Abschlüssen. Der Arbeitsmarktwert des Bachelors ist für viele Studierende noch zweifelhaft. Anders als bei der Studienaufnahme ist die Umstellung auf die neuen Studienabschlüsse bei den Abschlüssen noch in vollem Gange. Absolventinnen und Absolventen mit einem Bachelorabschluss stehen beim Übergang in Beruf und Beschäftigung derzeit noch in direkter Konkurrenz zu anderen, welche die Hochschule mit einem Diplom- oder Magisterabschluss velassen. Es überlagern sich hier zwei Entwicklungen: generell steigende Absolventenzahlen und die Umstellung der Abschlüsse. Bislang scheint der akademische Arbeitsmarkt die steigenden Absolventenzahlen ohne Friktionen zu absorbieren.

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

G

Das Fazit des Weiterbildungskapitels im Bildungsbericht 2010 lief darauf hinaus, dass die Weiterbildungsrealität durch Stagnation bei den Angeboten und Ausgaben sowie seit langem stabilen Ungleichheitsmustern in der Weiterbildungsteilnahme unterschiedlicher Personengruppen gekennzeichnet sei – trotz aller Proklamationen aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft über die Wichtigkeit von Weiterbildung.

Hier setzt das vorliegende Kapitel an. Es fragt bei den fortgeschriebenen Kernindikatoren zur Weiterbildungsteilnahme (**G1**) und zu den Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen als den quantitativ weitaus stärksten Anbietern (**G2**) danach, wieweit sich die intensiven Diskussionen über demografische Herausforderungen für die Weiterbildung in einem veränderten individuellen Teilnahme- und institutionellen Angebotsverhalten niederschlagen.

Die neuen Daten des Adult Education Survey (AES) 2010 ermöglichen, die bisherigen Zeitreihen zur Teilnahme an den unterschiedlichen Weiterbildungsangeboten nach sozialen Merkmalen der Personen fortzuschreiben (**G1**). Die Hauptfragerichtung zielt darauf, ob sich angesichts der sich abzeichnenden neuen Arbeitsmarktkonstellationen die verfestigten sozialen Teilhabemuster aufzuweichen beginnen und die bisher unterrepräsentierten Gruppen, die in Zukunft als Beschäftigungspotenzial noch wichtiger werden dürften, stärker an Weiterbildung partizipieren. Da Weiterbildungsbeteiligung nicht nur aus individuellen Dispositionen, sondern auch als Wahrnehmung von Gelegenheitsstrukturen zu erklären ist, werfen die Teilnahmedaten zugleich ein Licht auf die anbietenden Weiterbildungsinstitutionen.

Weiterbildungsangebote von Unternehmen lassen sich als Ausdruck strategischer Optionen zur Deckung von manifestem und erwartetem Qualifikationsbedarf verstehen. Nachdem die Weiterbildung der Unternehmen in der Krise leicht rückläufig war, stellt sich die Frage, ob der konjunkturelle Aufschwung der letzten Jahre die entgegengesetzte Wirkung hervorgebracht hat (**G2**). Die Unternehmen sind in besonderer Weise gehalten, mögliche Qualifikationsengpässe im demografischen Wandel zu antizipieren und mit ihren internen und externen Qualifikationsaktivitäten zu beantworten. Welche Faktoren neben der Betriebsgröße, dem traditionellen Schwachpunkt des betrieblichen Weiterbildungsangebots, in welcher Weise aktuell Einfluss nehmen, lässt sich mithilfe der Daten des IAB-Betriebspanels und – als neue Datenquelle – dem BIBB-Qualifizierungspanel klären (**G2**). Ein besonderer Akzent liegt in dem Indikator auf Weiterbildungsangeboten für ältere Beschäftigte, da eine Erhöhung ihrer Erwerbsbeteiligung auch von der Aufrechterhaltung ihres Qualifikationspotenzials abhängt.

Eine neue Perspektive erhält das Kapitel dadurch, dass die Gruppe der Hochqualifizierten, die bislang als die am stärksten an Weiterbildung partizipierende Qualifikationsgruppe ausgewiesen ist, gesondert betrachtet wird (**G3**). Begründet ist dieser neue Akzent dadurch, dass der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften am stärksten von allen Gruppen angestiegen ist und weiter ansteigen wird (vgl. **H3** im Bildungsbericht 2010) und schon deswegen der Frage Aufmerksamkeit zukommt, wie die Weiterbildung dieser Gruppe gestaltet ist und wo auch hier Schwächen liegen.

Weiterbildungserträge sind als regelmäßig berichteter Kernindikator doppelt legitimiert: einerseits aus der individuellen Nutzenperspektive als Kontrollgröße für Weiterbildungsangebote; andererseits kann der Ertrag auch als Anreiz für Weiterbildungsteilnahme wirken. Das erweiterte Erhebungsprogramm des AES 2010 wie auch andere Datenquellen ermöglichen jetzt Aussagen von höherer Validität (**G4**).

Teilnahme an Weiterbildung

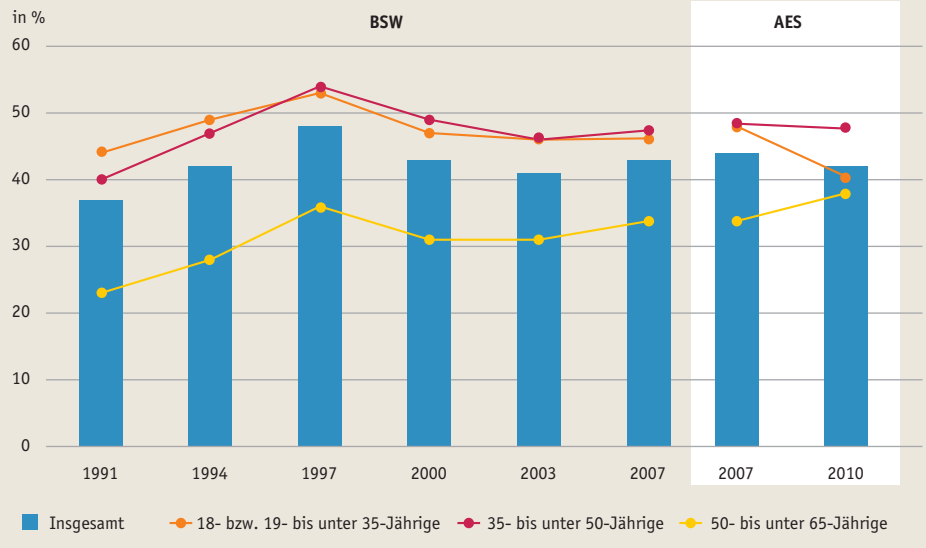
Obwohl der Weiterbildung von Seiten der Wissenschaft und Politik ein zunehmend hoher Stellenwert eingeräumt wird, hat sich die Weiterbildungsbeteiligung in den letzten Jahrzehnten rückläufig entwickelt bzw. stagnierte. Da die beiden Datenquellen der letzten 20 Jahre, das Berichtssystem Weiterbildung (BSW M bis 2007) und der Adult Education Survey (AES) M unterschiedliche Erhebungskonzepte für berufliche und allgemeine Weiterbildung verwenden, lässt sich nur eine Gesamtquote der Weiterbildungsteilnahme, die den Bereich der organisierten Weiterbildung insgesamt umfasst, ausweisen.

Stagnierende Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 10 Jahren

Nach dem starken Anstieg in den 1990er Jahren stagniert die Teilnahmequote in der Weiterbildung mit geringfügigen Schwankungen bis 2010 bei etwa 42% (**Abb. G1-1**). Während für Westdeutschland in der letzten Dekade eine nahezu unveränderte Beteiligung an Weiterbildung festgestellt werden kann, ist die Entwicklung in Ostdeutschland unbeständiger und stärker rückläufig als im Westen (**Tab. G1-1A**). Die altersspezifischen Teilnahmequoten zeigen, dass sich der Abstand zwischen der jüngsten und der ältesten Gruppe im betrachteten Zeitraum verkleinert, insbesondere zwischen 2007 und 2010, was vor allem auf eine etwas höhere Weiterbildungsbeteiligung der 50- bis unter 65-Jährigen zurückgeht (**Abb. G1-1**, **Tab. G1-1A**). Ob dies auf einen Kohorteneffekt zurückzuführen ist, der mit der Bildungsexpansion zusammenhängt oder andere Ursachen hat, ist noch zu klären.

Die im Bildungsbericht 2010 eingeführte Differenzierung von nicht berufsbezogener und berufsbezogener Weiterbildung M, die sich in betriebliche und individuell-berufsbezogene unterteilt, zeigt für den Zeitraum von 2007 bis 2010, dass die leicht rückläufige Weiterbildungsteilnahme insgesamt vor allem auf die sinkende Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung – von 29 auf 26%[1] – zurückzuführen ist (**Abb. G1-3A**). Dagegen bleibt die Teilnahme an individuell-berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung mit 12 bzw. 11% in etwa konstant.

Abb. G1-1: Teilnahme an Weiterbildung insgesamt 1991 bis 2010 nach Altersgruppen (in %)

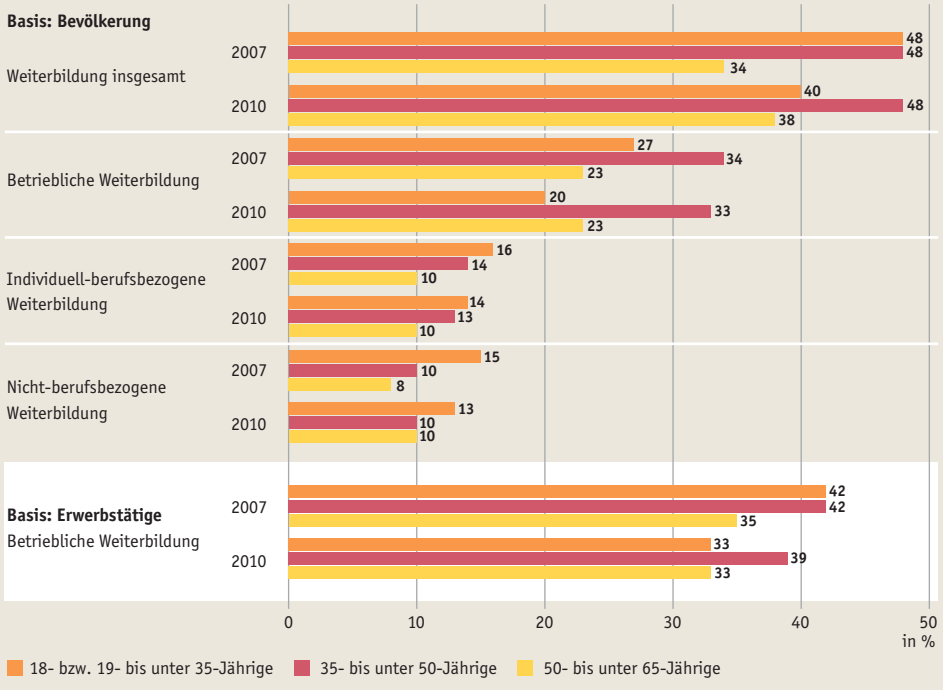


Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES, BSW, eigene Berechnungen; von Rosenbladt, B./Bilger, F. (2007), Weiterbildungsverhalten in Deutschland, S. 226–229

→ ***Tab. G1-1A***

1 *Bezieht man die Teilnahmequote auf Erwerbstätige, so geht die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung von 40 auf 36% zurück (**Tab. G1-5web**).*

Abb. G1-2: Teilnahme an Weiterbildung 2007 und 2010 nach Weiterbildungstypen und Altersgruppen (in %)



Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES, eigene Berechnungen

→ ***Tab. G1-2A, Tab. G1-5web***

Soziale Disparitäten in der Weiterbildungsteilnahme

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung gewinnen die seit langem bestehenden Disparitäten in der Weiterbildung nach Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus, Qualifikationsniveau, Migrationshintergrund u.a. neben ihrer sozialen auch eine verstärkte ökonomische Relevanz für die Sicherung des Arbeitskräftepotenzials.

Ältere vor allem in der betrieblichen Weiterbildung weiterhin unterrepräsentiert

Auch wenn zwischen 2007 und 2010 die Weiterbildungsteilnahme der 50- bis unter 65-Jährigen angestiegen ist, bleiben sie weiterhin gegenüber den anderen Altersgruppen unterrepräsentiert (**Abb. G1-2**). Werden ausschließlich die Erwerbstätigen betrachtet, so verringern sich die Altersdifferenzen, bleiben aber insbesondere bei der betrieblichen Weiterbildung bestehen (33 gegenüber 39% der mittleren Gruppe –**Abb. G1-2**). Bei der generellen Rückläufigkeit der betrieblichen Weiterbildung 2010 ist die älteste Erwerbstätigengruppe davon am wenigsten betroffen (**Tab. G1-5web**). Bei der nicht berufsbezogenen Weiterbildung lässt sich auf niedrigem Niveau ein leichter Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung der Älteren beobachten (**Tab. G1-2A**).

Betriebliche Weiterbildung in der jüngsten Altersgruppe stark rückläufig

Wie in der Vergangenheit beeinflusst auch 2010 der Erwerbsstatus die Weiterbildungsbeteiligung entscheidend: Sie ist 2010 bei den Erwerbstätigen fast doppelt so hoch wie die der aktuell Nichterwerbstätigen, und zwar in der Tendenz bei allen Altersgruppen, am stärksten ausgeprägt bei der ältesten Gruppe, bei der die Erwerbstätigen fast dreimal so oft an Weiterbildung teilnehmen wie die Nichterwerbstätigen (**Tab. G1-5web**, **Tab. G1-6web**). Begründet werden die Differenzen vor allem durch den weitgehenden Ausschluss der Nichterwerbstätigen von der betrieblichen Weiterbildung.

Verfestigung sozialer Disparitäten der Weiterbildungsteilnahme

Nach Bildungsstand betrachtet, ist die Weiterbildungsteilnahme von Personen mit Hoch- und Fachhochschulreife 2010 nach wie vor etwa doppelt so hoch wie die von Personen mit niedrigem allgemeinbildenden Abschluss (**Tab. G1-2A**). Am stärksten ausgeprägt sind die Unterschiede zwischen den Bildungsstufen bei der betrieblichen

Weiterbildung, in der die Gruppe der Erwerbstätigen mit maximal Hauptschulabschluss gegenüber den anderen Bildungsabschlüssen deutlich abfällt (**Tab. G1-5web**), auch wenn sich vor allem die Teilnahmequote von Männern mit (Fach-)Hochschulreife zwischen 2007 und 2010 rückläufig entwickelt (**Tab. G1-2A**). Nach beruflichem Qualifikationsniveau nehmen Personen ohne Berufsausbildung nur halb so oft an Weiterbildung teil wie Personen mit Fachschul- oder (Fach-)Hochschulabschluss (**Tab. G1-3A**). Allerdings zeigt der Langzeitvergleich seit 1991 bei den Personen ohne Berufsabschluss eine leichte Tendenz zu stärkerer Weiterbildungsteilnahme (**Tab. G1-1A**). Dass zwischen 2007 und 2010 die Teilnahme erwerbstätiger Fachkräfte an betrieblicher Weiterbildung von 40 auf 33% sinkt (**Tab. G1-3A**), ist angesichts der Diskussionen um mögliche Engpässe auf dem Arbeitsmarkt schwer verständlich und als problematisch zu beurteilen.

Betriebliche Weiterbildungsteilnahme von Fachkräften rückläufig

Eine stärkere Weiterbildungsbeteiligung der Gruppe mit Migrationshintergrund Ⓜ, in deren besserer Qualifizierung in den politischen Debatten auch ein Weg zur Verringerung möglicher Fachkräfteengpässe gesehen wird, ist bisher nicht gelungen: Zwischen 2007 und 2010 stagniert die Weiterbildungsteilnahme von Personen mit Migrationshintergrund insgesamt (**Tab. G1-4A**) und bleibt hinter derjenigen von Personen ohne Migrationshintergrund deutlich zurück (2010 45% Personen ohne, aber nur 32% mit Migrationshintergrund), vor allem in der betrieblichen Weiterbildung.

Weiterbildungsteilnahme von Personen mit Migrationshintergrund weiterhin auf niedrigem Niveau

Zeitaufwand für Weiterbildung

Der Zeitaufwand für Weiterbildung, gemessen an den jährlich durchschnittlich aufgebrachten Stunden, variiert vor allem nach Typen der Weiterbildung: Die betriebliche Weiterbildung Erwerbstätiger weist im Durchschnitt jährlich nur halb so viele Stunden, im Mittel 59 Stunden pro Jahr, auf wie individuell-berufsbezogene und die nicht berufsbezogene Weiterbildung (**Tab. G1-7web**). Der höchste Zeitaufwand, im Durchschnitt 131 Stunden jährlich, wird für die individuell-berufsbezogene Weiterbildung aufgebracht, wobei überproportional stark die jüngste männliche Altersgruppe beteiligt ist: Ihr Zeitaufwand ist um ein Drittel höher als der der gleichaltrigen Frauen und um die Hälfte höher als der der Männer in der Haupterwerbsphase (**Tab. G1-7web**).

Starke Unterschiede im Zeitaufwand nach Weiterbildungstypen

Methodische Erläuterungen

Berichtssystem Weiterbildung (BSW)
Das im Dreijahresturnus durchgeführte BSW war von 1979 bis 2007 ein Instrument zur kontinuierlichen Beobachtung des Weiterbildungsverhaltens von 19- bis 64-Jährigen in Deutschland.

Adult Education Survey (AES)
Der AES ist eine repräsentative europäische Erhebung zum Thema Lebenslanges Lernen. Für die deutsche AES-Version wurden 2007 ca. 7.300 19- bis 64-Jährige, 2010 ca. 7.000 18- bis 64-Jährige befragt. Erst 2012 wird wieder ein europaweiter AES durchgeführt. Die individuelle Weiterbildungsaktivität wird anhand der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen („non-formal education") in den letzten 12 Monaten berichtet. Diese umfasst Weiterbildung in Form von Lehrgängen, Kursen, Seminaren, Workshops, Privat- und Fernunterricht sowie Einzelunterricht/Training am Arbeitsplatz.

Berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung (Weiterbildungstypen)
Als berufsbezogen gilt die Teilnahme, wenn sie durch „überwiegend berufliches Interesse" motiviert ist. Betriebliche Weiterbildung ist hier ein gesondert ausgewiesener Teil berufsbezogener Weiterbildung, die ganz oder überwiegend in der bezahlten Arbeitszeit stattfindet oder betrieblich angeordnet wird. Dabei sind Mehrfachangaben möglich. Der AES 2010 operiert mit einer leicht modifizierten Version, die als ergänzendes Kriterium die betriebliche Finanzierung heranzieht. Dadurch ergeben sich nur geringfügige Abweichungen.

Migrationshintergrund
Migrationshintergrund wird aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar verwendet. Zu Personen mit Migrationshintergrund zählt, wer eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche besitzt, in einem anderen Land geboren wurde oder wessen Muttersprache nicht Deutsch ist.

Weiterbildungsangebote von Unternehmen

Berufliche Weiterbildungsangebote von Unternehmen sind zum einen zur Deckung des Qualifikationsbedarfs von Unternehmen von Bedeutung, zum anderen für die Beschäftigten ein wichtiges Instrument zur Sicherung ihrer Qualifikation und Verbesserung ihrer beruflichen Entwicklungschancen. Der Indikator besitzt in zweierlei Hinsicht einen besonderen aktuellen Bezug: Erstens ist angesichts der drohenden Arbeitskräfteengpässe von Interesse, ob Betriebe ihre Weiterbildungsanstrengungen intensivieren und die Unterrepräsentanz der Beschäftigtengruppen, bei denen am ehesten weiteres Erwerbstätigenpotenzial zu aktivieren ist, nämlich Frauen, Geringqualifizierte, Personen mit Migrationshintergrund und begrenzt auch Ältere (**G1**), abbauen. Zweitens ist vor dem Hintergrund der Krise zu fragen, ob betriebliche Qualifizierungsangebote eventuell aus Kostengründen bzw. aufgrund größerer Verunsicherung der Betriebe eher zurückgefahren werden.

Für die Entwicklung der Weiterbildungsangebote in den letzten zehn Jahren sowie die Differenzierung nach betriebsstrukturellen Merkmalen werden Daten des IAB-Betriebspanels Ⓜ herangezogen. Ergänzend können auf Basis des BIBB-Qualifizierungspanels Ⓜ Aussagen über Ziele der betrieblichen Maßnahmen getroffen werden.

Entwicklung der Weiterbildungsangebote

Rückläufigkeit des Anteils weiterbildungsaktiver Betriebe in den letzten Jahren

Der Anteil der weiterbildungsaktiven Betriebe nahm von 36% im Jahr 2001 kontinuierlich zu und erreichte den höchsten Wert 2008 mit 45% (**Tab. G2-1A**). Seit 2008 sind die Weiterbildungsangebote rückläufig und bleiben auch 2010 mit 41% auf gleich niedrigem Niveau wie im Vorjahr. Hier kann ein Zusammenhang mit der Krise vermutet werden.[2] Allerdings wäre angesichts der drohenden Arbeitskräfteengpässe zu erwarten, dass die Betriebe ihre Weiterbildungsanstrengungen intensivieren.

Betriebliche Faktoren für Weiterbildungsangebote

Extreme Unterschiede bei betrieblicher Weiterbildungsaktivität zwischen Branchen

Als zentrale Merkmale für Weiterbildungsangebote von Betrieben erweisen sich Betriebsgröße und Branchenzugehörigkeit: Nach Betriebsgröße steigt 2010 die Weiterbildungsaktivität von 32% bei den Kleinstbetrieben (bis 10 Beschäftigte) auf 98% bei großen Betrieben (ab 250 Beschäftigte) (**Tab. G2-2A**). Nach Branchen betrachtet, bieten über drei Viertel der Betriebe der öffentlichen Verwaltung sowie des Bereichs Erziehung und Unterricht Weiterbildungskurse an, aber nicht einmal die Hälfte der Betriebe der Dienstleistungsbranchen (**Tab. G2-5web**). Die weiterbildungsschwächste Branche ist mit 13% das Gastgewerbe. Danach sind Weiterbildungschancen der Beschäftigten stark von Größe und Branche des Betriebs abhängig.

Ertragslage und Innovativität als wichtige betriebliche Indikatoren für Weiterbildungsaktivität

Weitere wichtige Faktoren für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten stellen die Ertragslage und die Innovativität von Unternehmen dar: Betriebe, die 2010 ihre Ertragslage im letzten Geschäftsjahr als gut bzw. sehr gut beurteilen, bieten zu einem größeren Anteil Weiterbildung an (47%) als Betriebe, die ihre Ertragslage als ausreichend bzw. mangelhaft bezeichnen (31%) (**Tab. G2-6web**). Der Zusammenhang zwischen Ertragslage und Weiterbildungsaktivität ist besonders bei kleineren Betrieben stark ausgeprägt. Betriebe mit Innovationsaktivität bieten zwischen 2003 und 2010 durchgängig mehr Weiterbildung an als solche ohne Innovationsaktivität (**Tab. G2-7web**). 2008 sind es mehr als doppelt so viele innovative wie nicht-innovative Betriebe, die Weiterbil-

2 *Vgl. Stegmaier, J. (2010), Betriebliche Aus- und Weiterbildung in der Krise. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6, S. 4–5.*

dungskurse anbieten (54 zu 24%); 2010 steigt die Weiterbildungsaktivität der nicht-innovativen Betriebe auf 36%.

Arten und Ziele betrieblicher Weiterbildung

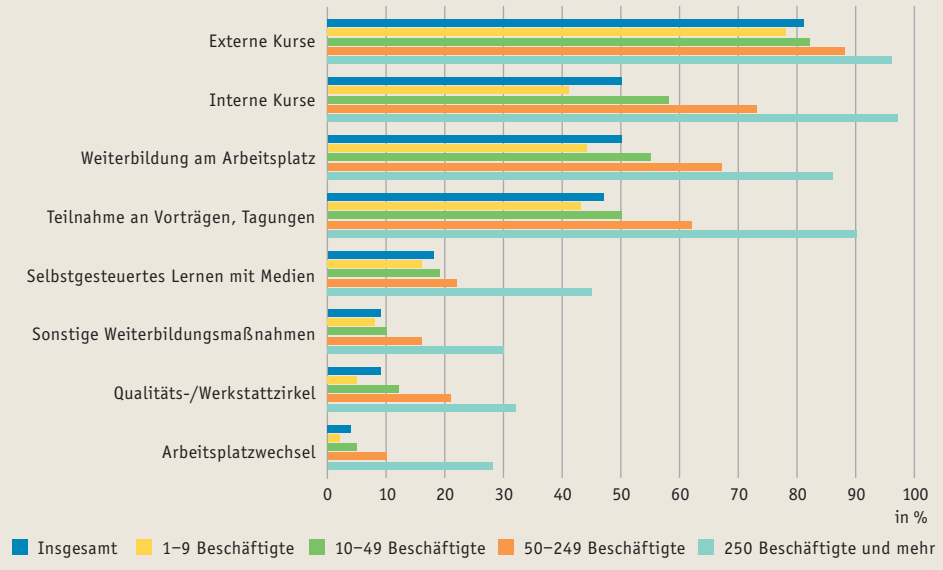
Dominanz institutionalisierter, nicht informeller Weiterbildung

Die inner- und außerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, für die die Betriebe Kosten übernommen bzw. Belegschaftsmitglieder freigestellt haben, werden in unterschiedlichen Formen wahrgenommen. Mit etwa vier Fünfteln nutzt die Mehrheit der Betriebe externe Kurse für die Weiterbildung ihrer Beschäftigten, gefolgt von internen Kursen, Weiterbildung am Arbeitsplatz und Teilnahme an Vorträgen und Tagungen mit jeweils etwa 50% (**Abb. G2-1**, **Tab. G2-3A**). Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien (18%), Qualitäts- und Werkstattzirkeln (9%) sowie Arbeitsplatzwechsel (4%) werden deutlich seltener von Betrieben genutzt, wobei es zu starken Differenzen nach Betriebsgröße kommt (**Tab. G2-8web**).

Kommunikative Kompetenzen und selbstständiges Arbeiten zentrale Ziele betrieblicher Weiterbildung

Die Ziele, die Betriebe mit ihrer Weiterbildung verfolgen, lassen sich als Ausdruck von Qualifikationsbedarf verstehen, die sie bei ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sehen; zugleich sagen sie etwas über das spezifische Profil des Typus betrieblicher Weiterbildung aus. Die Ergebnisse des BIBB-Qualifizierungspanels eröffnen nicht nur gewohnte Einblicke in die betriebliche Weiterbildung: Dass über vier Fünftel aller weiterbildungsaktiven Betriebe die Anpassung der fachlichen Kenntnisse an veränderte Arbeitsabläufe sehr wichtig finden (**Abb. G2-2**), gehört in das Bild einer dynamischen Wirtschaft. Nach Branchen weichen nur das verarbeitende Gewerbe und die sonstigen Dienstleistungen (u. a. Gastgewerbe) bei dieser Einschätzung nach unten ab (**Abb. G2-3A**, **Tab. G2-9web**). Aufschlussreicher erscheint, dass in der Rangfolge der Wichtigkeit von Weiterbildungszielen an zweiter Stelle die Förderung des selbstständigen Arbeitens mit im Durchschnitt drei Vierteln und an dritter Stelle die Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen mit zwei Dritteln der weiterbildungsaktiven Betriebe folgen. Beide Aspekte zielen auf individuelle Dispositionen, die in formalisierter Fachausbildung nicht einfach zu vermitteln sind. Sie verbinden sich besonders stark mit den

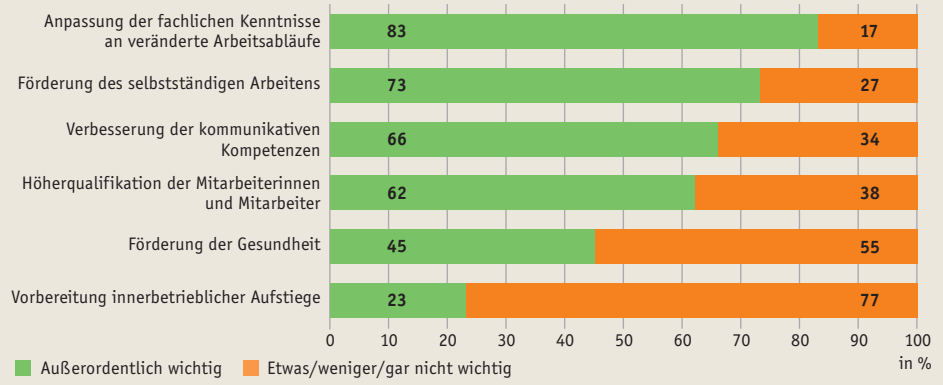
Abb. G2-1: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten 2010 nach Art der Weiterbildungsmaßnahme* und Betriebsgröße (in %)



* *Mehrfachnennungen möglich*
Quelle: IAB, Betriebspanel 2010, eigene Berechnungen

→ *Tab. G2-3A*

Abb. G2-2: Ziele* von weiterbildungsaktiven Betrieben 2010 nach Wichtigkeit (in %)



* *Fragestellung: „Wenn Sie an die Weiterbildungsmaßnahmen denken, die Ihr Betrieb/Ihre Dienststelle im Jahr 2010 durchgeführt hat: Wie wichtig waren dabei die folgenden Zielsetzungen?" Antwortmöglichkeit anhand einer 5-stufigen Skala („außerordentlich wichtig" bis „gar nicht wichtig")*

Quelle: BIBB, Qualifizierungspanel 2011, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen → ***Tab. G2-9web***

Branchen, die im Feld der personenbezogenen Dienstleistungen operieren, sowie in Handel und Reparatur.

Weiterbildung als Instrument innerbetrieblichen Aufstiegs wird – mit geringen Differenzen zwischen den Branchen – noch nicht einmal von einem Viertel der weiterbildungsaktiven Betriebe als sehr wichtig angesehen, woraus sich schließen lässt, dass es weniger stark als Mittel einer systematischen Personalentwicklung eingesetzt wird, als dies ein Großteil der personalwirtschaftswissenschaftlichen Literatur nahelegt. Dass fast die Hälfte der Betriebe Gesundheitsförderung zu einem wichtigen Ziel ihrer Weiterbildung erklärt, eröffnet Perspektiven, die man traditionell nicht unbedingt vorrangig mit betrieblicher Weiterbildung verbunden hat.

Nicht Aufstieg, aber Gesundheitsförderung wichtiges betriebliches Weiterbildungsziel

Weiterbildungsangebote für ältere Beschäftigte

Trotz zunehmender Alterung der Belegschaften existieren 2008 nur in etwa jedem sechsten Betrieb, der Personen ab 50 Jahre beschäftigt, betriebliche Maßnahmen für ältere Beschäftigte (**Tab. G2-4A**). Während nur 8% der Kleinstbetriebe solche Maßnahmen anbieten, sind es bei Großbetrieben 93%. Eine Betrachtung nach Branchen deckt große Differenzen auf: Etwa die Hälfte der Betriebe im Kredit- und Versicherungsgewerbe sowie im öffentlichen Sektor haben betriebliche Angebote für Ältere. Bei deutlich weniger Betrieben (etwa 20%) ist dies im verarbeitenden Gewerbe und im Bereich Verkehr und Nachrichtenübermittlung, noch seltener im Baugewerbe und im Dienstleistungsbereich der Fall. Nach dem Weiterbildungsmonitor Ⓜ spielen 2010 auch bei den Weiterbildungseinrichtungen noch relativ selten Maßnahmen für Ältere eine Rolle (**G2-10web**).

Weiterbildungsangebote für ältere Beschäftigte nur in Großbetrieben und einzelnen Branchen

Auch in Weiterbildungseinrichtungen Angebote für Ältere spärlich

Ⓜ Methodische Erläuterungen

IAB-Betriebspanel Das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) ist eine repräsentative Arbeitgeberbefragung, für die jedes Jahr etwa 16.000 Betriebe befragt werden. Der Bezugszeitraum ist jeweils das 1. Halbjahr der hier dargestellten Jahre.

BIBB-Qualifizierungspanel Für das BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung wurden bei der ersten Erhebungswelle 2011 2.000 Betriebe zu ihren Aktivitäten im Bereich Aus- und Weiterbildung befragt (Kurse und andere Formen der Weiterbildung, z. B. Qualitätszirkel, selbstgesteuertes Lernen durch Lernprogramme). Vgl. auch BIBB-Expertise zur betrieblichen Weiterbildung für den Bildungsbericht (www.bibb.de/de/60854.htm).

Weiterbildungsmonitor (wbmonitor) Der wbmonitor ist eine jährliche Umfrage von BIBB und DIE bei Organisationen, die Weiterbildung regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. Für den wbmonitor 2011 wurden 1.700 Weiterbildungsanbieter befragt.

Weiterbildung von Hochqualifizierten

Im Vergleich mit früheren Bildungsberichten, die auf die Unterschiede zwischen sozialen Gruppen in der Weiterbildungsteilnahme abstellen, werden im Folgenden die Differenzierungen innerhalb der Qualifikationsgruppe behandelt, die bis heute die stärkste Weiterbildungsbeteiligung aufweist (**G1**). Das Weiterbildungsverhalten der Hochqualifizierten gewinnt dadurch an Bedeutung, dass sie in vielen Bereichen den strategisch zentralen Belegschaftskern bilden, ihr quantitatives Gewicht in der Beschäftigtenstruktur weiter steigen wird und angesichts der demografischen Entwicklung bei ihnen die stärksten Engpässe erwartet werden (vgl. **H3** im Bildungsbericht 2010).

Bestimmungsgründe für Weiterbildungsdynamik von Hochqualifizierten

Im Zentrum der Darstellung steht die Frage, was die besondere Stärke und Dynamik der Weiterbildung Hochqualifizierter (M) ausmacht: Ist es gemäß den theoretischen Ansätzen zur Wissensgesellschaft die Wissens- und Wissenschaftsdynamik, die ein Mehr an Weiterbildungsaktivität erfordert, oder sind es die gleichen Motive wie bei den anderen Qualifikationsgruppen? Ist eine hohe Weiterbildungsaktivität typisch für alle Hochqualifizierten oder variiert sie nach Fachrichtungen? Schließlich stellt sich die Frage, ob auch auf dem hohen Niveau von Weiterbildungsaktivität sich die gleichen sozialen Selektionsmechanismen bei der Weiterbildungsteilnahme durchsetzen wie in der Weiterbildung insgesamt oder ob die Wissensbasierung Merkmale wie Geschlecht, Alter und Erwerbsstatus überlagert.

Neben dem AES (M) können für eine weitere Ausdifferenzierung von Weiterbildungsaktivitäten nach Zielen, Themen und Orten der Weiterbildung die HIS-Absolventenbefragung (M) und die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung (M) Informationen nach Fachrichtung des Studiums bzw. des Berufs liefern.

Weiterbildungsteilnahme von Hochqualifizierten nach Geschlecht und Altersgruppen

Frauen unter Hochqualifizierten die stärker Weiterbildungsaktiven

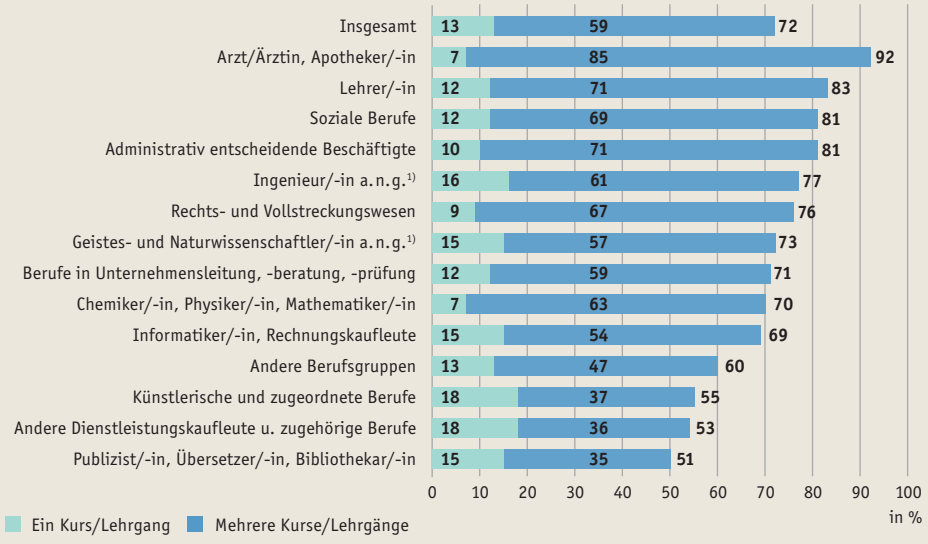
Weniger als bei der Weiterbildung der anderen Qualifikationsgruppen spielen nach den Daten des AES 2010 die Merkmale Geschlecht und Alter für die Weiterbildungsteilnahme der Hochqualifizierten eine Rolle. Die Frauen weisen unter den Hochqualifizierten sogar ein insgesamt höheres Weiterbildungsniveau als die Männer auf (68 zu 60%, **Tab. G3-1A**). Das liegt am sehr viel stärkeren Engagement der Frauen bei den individuellen Weiterbildungsaktivitäten sowohl in der berufs- als auch der nicht berufsbezogenen Weiterbildung (M), während in der betrieblichen Weiterbildung Frauen und Männer fast gleich stark vertreten sind (42 zu 44%).[3] Auch mit Blick auf den Zeitaufwand bleiben die Frauen unter den Hochqualifizierten die stärker Weiterbildungsaktiven, das gilt sogar bei der betrieblichen Weiterbildung unter Kontrolle des Erwerbsstatus (**Tab. G3-3web**). Auch das Alter differenziert bei der Weiterbildungsteilnahme nicht. Lediglich in der betrieblichen Weiterbildung ist die älteste Gruppe weniger stark präsent als die unter 50-Jährigen (41 gegenüber 56% – **Tab. G3-4web**).

Hochqualifizierte in informeller Weiterbildung doppelt so aktiv wie andere Gruppen

Die Weiterbildung Hochqualifizierter erschöpft sich nicht in der Wahrnehmung formalisierter und non-formaler Angebote. Gerade bei informellen Formen der Weiterbildung sind sie fast doppelt so stark aktiv wie Nicht-Hochqualifizierte (**Abb. G3-4A**, **Tab. G3-5web**), wobei die Weiterbildungsformen stark differenzieren: Für Hochqualifizierte hat die Lektüre von Fachzeitschriften und Büchern ein deutlich stärkeres Gewicht, für Nicht-Hochqualifizierte das Lernen von Familienmitgliedern, Freunden und Kollegen; in der Nutzung von Internet und anderen elektronischen Medien unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht wesentlich (**Abb. G3-4A**).

3 *Dies gilt auch für die Weiterbildungsteilnahme von Erwerbstätigen (**Tab. G3-4web**).*

Abb. G3-1: Teilnahme von hochqualifizierten Erwerbstätigen an beruflicher Weiterbildung in den letzten zwei Jahren nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



** Die Einteilung der Berufsgruppen erfolgte anhand der Klassifizierung der Berufe 1992 (KldB92).*
1) a. n. g.: anderweitig nicht genannt
Quelle: BIBB/BAuA, Erwerbstätigenbefragung 2005/2006, eigene Berechnungen

Weiterbildungsaktivitäten Hochqualifizierter nach Berufsgruppen und Fachrichtungen

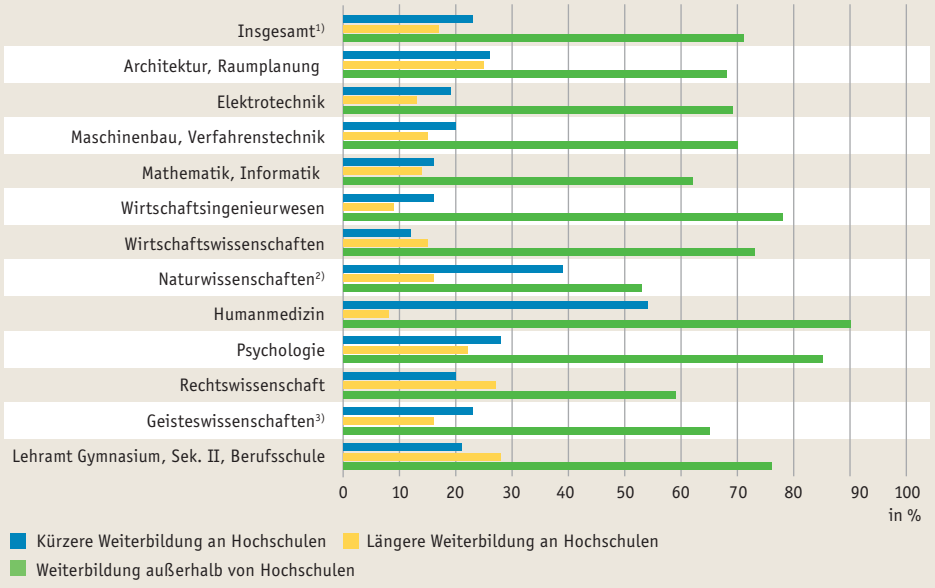
Da sich die stärkste Wissensdynamik in den Natur- und Technikwissenschaften vollzieht, wäre zu erwarten, dass in diesen Fachrichtungen oder in den auf ihnen aufbauenden Berufen auch die stärkste Weiterbildungsaktivität anzutreffen ist. Die Prüfung der Weiterbildungsaktivitäten nach Berufsgruppen in den letzten zwei Jahren bestätigt die Annahme nur begrenzt. Neben Ärztinnen und Ärzten, die die mit Abstand weiterbildungsstärkste Gruppe (92%) sind, für die aber als Sonderbedingung eine gesetzlich verankerte Weiterbildungspflicht existiert, sind es vor allem Lehrerinnen und Lehrer, in sozialen Berufen Tätige sowie akademische Spitzenkräfte der öffentlichen Verwaltung, die mit über 80% die höchsten Teilnahmequoten aufweisen (**Abb. G3-1**). Erst danach folgen Ingenieurinnen/Ingenieure und Naturwissenschaftlerinnen/Naturwissenschaftler sowie Informatikerinnen/Informatiker und Rechnungskaufleute, die mit 70% sogar unter dem Durchschnitt der Teilnahmequoten liegen. Am unteren Ende stehen Dienstleistungskaufleute, Publizistinnen/Publizisten und Bibliothekarinnen/Bibliothekare sowie künstlerische Berufe. Nach diesen Berufsverteilungen scheinen es eher institutionell definierte Weiterbildungserfordernisse oder -gelegenheiten zu sein, die sich im öffentlichen Dienst am stärksten bemerkbar machen, als die Dynamik der Wissenschaftsentwicklung, die das Weiterbildungsverhalten der Hochqualifizierten begründet.

Neben wissenschaftsintensiven Berufsgruppen vor allem Akademikerinnen und Akademiker im öffentlichen Dienst teilnahmestärkste Gruppe bei Weiterbildung

Betrachtet man nur die Berufseinstiegsphase der ersten fünf Jahre nach Studienabschluss, in der erfahrungsgemäß die stärksten Weiterbildungsaktivitäten stattfinden, so zeigen sich bei einem insgesamt hohen Weiterbildungsniveau von knapp über 80% beträchtliche Differenzen nach Formen der Weiterbildung und nach Fachrichtungen. Ein Blick auf die Themenfelder der Weiterbildung, die man als realisiertes Angebot auffassen kann, zeigt überall eine – größtenteils beträchtliche Dominanz außeruniversitärer Angebote (**Abb. G3-5A**, **Tab. G3-6web**, **Tab. G3-7web**). Entsprechend macht auch nicht die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen den Großteil

Dominanz außeruniversitärer Weiterbildung auch bei Hochqualifizierten

Abb. G3-2: Weiterbildungsteilnahme von Hochschulabsolventinnen und -absolventen* des Jahrgangs 2005 nach Fachrichtung des Studiums und Formen der Weiterbildung (in %)**



* *Nur traditionelle Abschlüsse (Diplom U, Magister, Staatsexamen, künstlerische Abschlüsse, Diplom FH), ohne Bachelor und Master*
** *Referenzzeitraum: seit dem Studienabschluss; Mehrfachnennungen möglich*
1) Einschließlich nicht ausgewiesener Fachrichtungen
2) Physik, Chemie, Biologie, Geowissenschaften, Pharmazie
3) Sprach- und Kulturwissenschaften, Theologie, Bibliothekswissenschaft, Philosophie, Geschichte
Quelle: HIS-Absolventenbefragung 2012 (2. Befragung des Absolventenjahrgangs 2005) **→ Tab. G3-8web**

Weiterbildung an Hochschulen bei Absolventinnen und Absolventen mit Universitätsabschluss höher als bei FH-Abschluss

der Aktivitäten der Hochqualifizierten aus. Mit Ausnahme der naturwissenschaftlichen Fächer wird die Weiterbildung der Absolventinnen und Absolventen aller anderen Disziplinen von außeruniversitärer Weiterbildung klar dominiert, häufig mit über doppelt so vielen Angeboten wie von Hochschulen (**Abb. G3-2**, **Tab. G3-8web**). Hochschul- und Fachhochschulabsolventen frequentieren außeruniversitäre Weiterbildung gleich häufig (71 bzw. 72%). An der hochschulgebundenen Weiterbildung partizipieren Hochschulabsolventen deutlich häufiger als FH-Absolventen (38 zu 28%).

Starke Differenzen bei außeruniversitärer Weiterbildung nach Fachrichtungen: Medizin hoch, Technik- und Naturwissenschaften eher niedrig

Nach Fachrichtungen lassen sich bei der außeruniversitären Weiterbildung drei Gruppen identifizieren: Solche, deren Weiterbildungsteilnahme weit über dem Durchschnitt (von 71%) liegt – zu ihnen gehören die Humanmedizin (90%) und Psychologie (85%) (**Abb. G3-2**), dann die Fächergruppen, die im Durchschnitt oder etwas darüber liegen – Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaften und Lehramt an Gymnasien. Schließlich liegen mit Mathematik/Informatik, Geisteswissenschaften sowie den Naturwissenschaften und der Rechtswissenschaft große Fächergruppen unterhalb des Durchschnitts (**Abb. G3-2**, **Tab. G3-8web**).

Bei der Weiterbildung an Hochschulen dominiert die kürzere Weiterbildung in Form von Kursen und Seminaren oder Workshops gegenüber längeren Weiterbildungsaktivitäten (Teilnahme an Studienprogrammen, weiterem Studium oder wenigstens semesterlangem Kurs) (**Abb. G3-2**).

Ziele der beruflichen Weiterbildung

Das breite Spektrum an Zielen, die Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit ihrer Weiterbildung in den ersten fünf Jahren nach Studienabschluss verbinden, lässt sich nach eher arbeits- und arbeitsmarktbezogenen Zielen und solchen untergliedern, die aus dem Rückblick auf die im Studium erworbenen Kompetenzen formuliert werden.

Erweiterung fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen als zentrale Weiterbildungsziele

Das größte Gewicht hat die Erweiterung der fachlichen Kompetenz, die von über 90% der Befragten aller Fachrichtungen genannt wird (**Abb. G3-3A**). Ihr folgt die Erweiterung fachübergreifender und allgemeinbildender Kompetenzen, die annähernd drei Viertel der Hochqualifizierten als Ziel für die außeruniversitäre (**Tab. G3-2A**) und 50 bis 60% auch für die längere Weiterbildung an Hochschulen nennen (**Tab. G3-9web**). Etwa ein Drittel artikuliert Kompetenzmängel explizit als Defizite des Studiums, die man aber eher mit außeruniversitärer als mit universitärer Weiterbildung meint beheben zu können (**Abb. G3-3A**).

Beschäftigungssicherung für ein Drittel Ziel längerer Weiterbildung an Hochschulen

Bei den arbeits- und arbeitsmarktbezogenen Zielen dominiert das inhaltliche Interesse, eine anspruchsvollere Tätigkeit zu erlangen, vor dem Ziel der Einkommens- und Statusverbesserung, das von Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen häufiger betont wird als von denjenigen mit Universitätsabschluss. Umgekehrt haben mehr Universitäts- als Fachhochschulabsolventen die Erreichung einer Beschäftigungschance als Ziel, das sie mit längerer Weiterbildung an Hochschulen als eher realisierbar ansehen. Immerhin gibt dieses Ziel knapp ein Drittel der Hochqualifizierten an, die eine längere Weiterbildung einer Hochschule absolviert haben (**Abb. G3-3A**).

Fachrichtungen mit häufigen Studiendefiziten: Agrar-/Ernährungswissenschaften, Architektur, Lehramt Primar-/Sekundarbereich I, Kunstwissenschaften

Die Weiterbildungsziele differieren beträchtlich nach Fachrichtungen und Geschlecht: Absolventinnen von Hoch- wie auch Fachhochschulen geben deutlich häufiger als männliche Absolventen die Kompensation von Studiendefiziten als Ziel ihrer außeruniversitären Weiterbildung an (**Tab. G3-10web**). Nach Fachrichtungen wird dieses Ziel besonders oft bei Agrar-/Ernährungswissenschaften, Architektur, Kunstwissenschaften und im Lehramt Primar-/Sekundarbereich I, selten in technischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen betont (**Tab. G3-2A**). Auf Passungsprobleme zwischen Studium und Arbeitsmarktnachfrage verweist die in einzelnen Fachrichtungen nicht unerhebliche Zahl derjenigen, die als Ziel ihrer Weiterbildung hervorheben, überhaupt Beschäftigung zu finden: in Sozial- und Politikwissenschaften 32%, Kunstwissenschaften 29%, Psychologie 28%, Rechtswissenschaften 24% (**Tab. G3-2A**). Die Zahlen zeigen, dass auch für Hochqualifizierte in einer Reihe von Fachrichtungen die berufliche Weiterbildung in erheblichem Ausmaß im Dienst der Erschließung und Sicherung von Beschäftigungsmöglichkeiten steht.

Weiterbildung als Instrument von Beschäftigungschance besonders häufig bei Sozial- und Geisteswissenschaften

Methodische Erläuterungen

Hochqualifizierte
Als Hochqualifizierte werden hier die Personen bezeichnet, die als höchsten beruflichen Abschluss einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss oder eine abgeschlossene Promotion angeben. „Nicht-Hochqualifizierte" umfasst alle anderen Personen mit oder ohne beruflichen Abschluss.

Adult Education Survey (AES)
Vgl. Erläuterungen zu **G1**

HIS-Absolventenbefragung
Für die HIS-Absolventenbefragung werden Hochschulabsolventinnen und -absolventen u. a. zu ihrer Weiterbildungsteilnahme befragt. Die Daten beziehen sich auf die zweite Befragung des Absolventenjahrgangs 2005, an der etwa 5.500 Personen teilgenommen haben

BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung
Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2005/2006 ist eine Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen ab 15 Jahren in Deutschland, die gemeinsam vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wurde. Die Teilnahmequoten beziehen sich auf berufliche Weiterbildung in Form von Kursen oder Lehrgängen in den letzten zwei Jahren.

Berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung
Vgl. Erläuterungen zu **G1**

Weiterbildungserträge

Weiterbildungserträge sind schwer zu messen, weil der Zeithorizont von Erträgen schwer bestimmbar und die Zuordnenbarkeit von möglichen Situationsverbesserungen zu bestimmten Weiterbildungsaktivitäten begrenzt ist. Zudem gibt es vielfältige individuelle Beweggründe für eine Weiterbildungsteilnahme wie z.B. Kommunikationsbedürfnis, die schwer auf Ertrags- oder Nutzendimensionen zu bringen sind.

Um der Ertragsbetrachtung näher zu kommen, wird hier zum einen auf Zertifikate (M) als Beleg für Kompetenzen der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, mit denen Verbesserungen ihrer Arbeitsmarktchancen einhergehen können. Zum anderen wird erstmals mit den Daten des AES (M) 2010 das Verhältnis von Nutzenerwartung bezüglich besuchter Weiterbildungsveranstaltungen zu dem wahrgenommenen, daraus entstandenen konkreten Nutzen dargestellt.[4] Ergänzend wird der quantitativ bedeutsame Typus beruflicher Weiterbildung, die FbW-Maßnahmen der BA, für den klare Indikatoren zur Arbeitsmarktwirksamkeit vorliegen, fortgeführt.[5]

Zertifizierung von Weiterbildungsveranstaltungen

Wie schon 2007 beendet auch 2010 nur gut die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Weiterbildung mit einer Bescheinigung (**Tab. G4-1A**). Von ihnen wiederum erhalten nur zwei Fünftel Nachweise mit höherer Signalwirkung, zu denen Zeugnisse, Zertifikate und Leistungsnachweise zu zählen sind. Auch wenn dies seit 2007 ein Anstieg um 6 Prozentpunkte ist, bekommt mit 59% nach wie vor die Mehrheit derjenigen, die überhaupt eine Bescheinigung erhalten, ein weniger aussagekräftiges Teilnahmedokument, das in der Regel wenig Signalwirkung auf dem Arbeitsmarkt hat (**Tab. G4-2A**). Den höchsten Grad der Zertifizierung weist mit 47% die individuell-berufsbezogene Weiterbildung auf, worunter auch öffentlich geförderte Weiterbildungsmaßnahmen Arbeitsloser fallen, die einer Zertifizierungspflicht unterliegen. Dagegen werden nur 36% der betrieblichen Weiterbildung zertifiziert (**Tab. G4-2A**).

Mehrheit der Weiterbildungsteilnehmerinnen und –teilnehmer erhalten keine Zertifikate

Nutzen von Weiterbildungsveranstaltungen

Bei den Nutzenerwartungen für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen steht eine höhere persönliche Berufszufriedenheit durch mehr Wissen und Können an erster Stelle (58%) (**Abb. G4-1**), gefolgt von einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit (45%), dem Übernehmen neuer Aufgaben (37%) sowie dem Finden eines Arbeitsplatzes oder neuen Jobs (22%), beruflichem Aufstieg und Gehaltserhöhung. In etwa umgekehrt proportional verhält sich der als realisiert wahrgenommene Nutzen: Bei nur knapp einem Drittel derjenigen, die eine Nutzenerwartung angeben, zahlte sich die Weiterbildung in Form einer Gehaltserhöhung, eines beruflichen Aufstiegs oder des Findens eines (neuen) Arbeitsplatzes bereits aus. Deutlich höher liegt der wahrgenommene Nutzen bei den beruflich-inhaltlichen Aspekten: Hier sehen zwischen drei und über vier Fünftel ihre Erwartungen erfüllt.

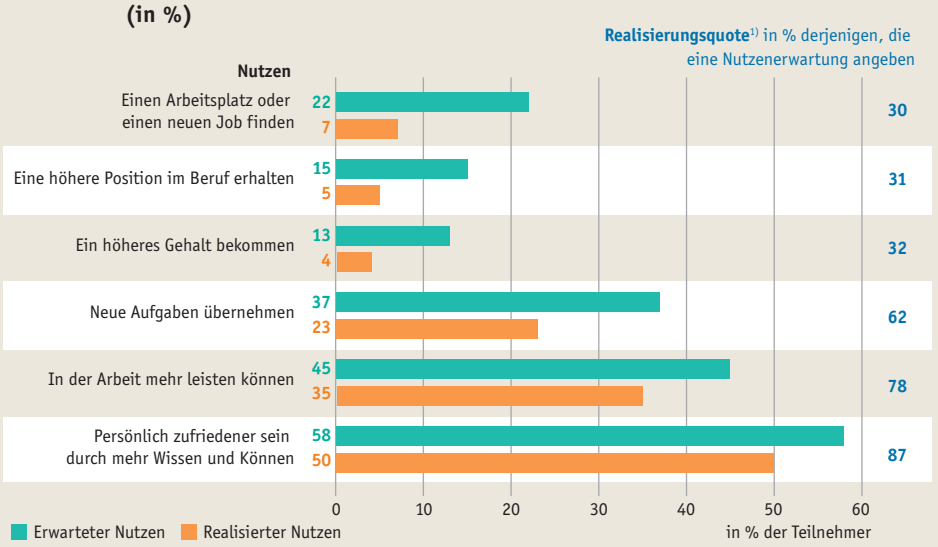
Wichtigste Nutzenerwartung: höhere Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können

Begrenzte materielle Statusverbesserung durch Weiterbildungsteilnahme

4 *Die Konkretisierung der Nutzendimensionen und ihre Vergleichbarkeit mit den Erwartungen, die mit der Teilnahme verbunden waren, bringt eine Erweiterung und Präzisierung der Ertragsdimension, die über die noch im alten AES-Fragenprogramm auf einer vierstufigen Skala („sehr viel" bis „gar nicht") erfasste subjektive Nutzeneinschätzung (**Tab. G4-5web**) deutlich hinausgeht.*

5 *Das Bestreben, über allgemeinbildende Erträge von Weiterbildung im Sinn von nachgeholten Schulabschlüssen zu berichten, scheitert an der Datenlage. Die VHS-Statistik weist für 2010 135.246 Kursbelegungen im Programmbereich „Grundbildung, Schulabschlüsse" (**Tab. G4-6web**) und 10.835 Teilnahmefälle an schulischen Prüfungen (**Tab. G4-7web**) aus, ohne jedoch den Erfolg zu dokumentieren.*

Abb. G4-1: Erwarteter und realisierter Nutzen von Weiterbildungsveranstaltungen 2010 (in %)



1) Anteil der Teilnehmenden, die den erwarteten Nutzen der Weiterbildung als realisiert wahrnehmen
Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES 2010, eigene Berechnungen → ***Tab. G4-8web, Tab. G4-9web***

Geschlechtsspezifische Differenzen fallen vor allem bei beruflichen Statusverbesserungen auf, die Frauen noch weniger als Männer realisiert sehen (24 zu 37% – **Tab. G4-8web**). Man kann als Ergebnis festhalten: Wo Erwartungen sich auf materielle Statusverbesserungen richten, bleiben die Weiterbildungsresultate begrenzt. Wo sie dagegen die inhaltlichen Aspekte der Arbeitssituation betreffen, werden mehrheitlich positive Effekte registriert.

Weniger berufliche Positionsverbesserung für Frauen als für Männer

Erfolg öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen

Die nach SGB II und SGB III öffentlich über die BA geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen (FbW)Ⓜ stellen nach dem eingesetzten Finanzvolumen den größten Block öffentlicher Weiterbildung dar (**B1**), der sich nach Förderungsdauer in drei Typen unterteilen lässt: unter 6 Monate, 6 bis unter 12 Monate, über 12 Monate. Der Erfolg der Maßnahmen wird an dem von der BA selbst gesetzten Kriterium der Wiedereingliederung in Beschäftigung gemessen, das man als Grundlage für alle weiteren arbeitsbezogenen Erfolgsmerkmale ansehen kann.

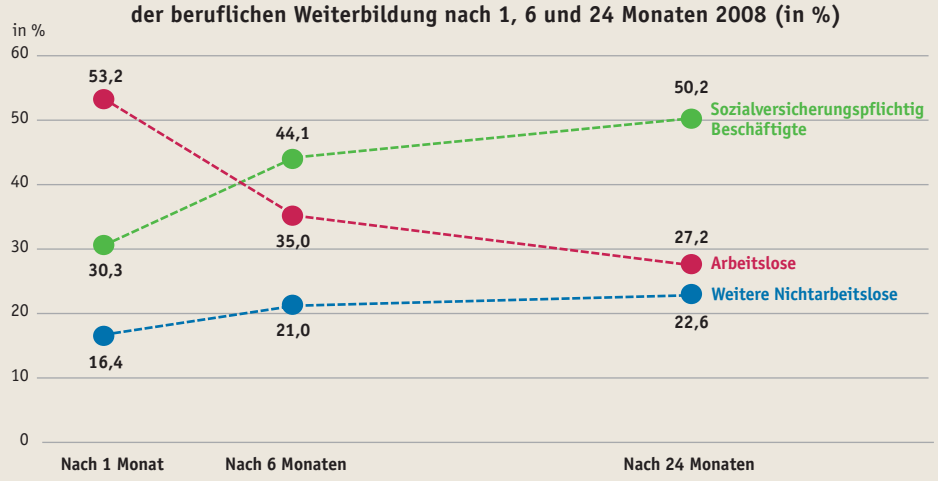
Bezogen auf den Eingliederungseffekt nach einem Monat und sechs Monaten zeigt der Verlauf der letzten zehn Jahre am aktuellen Rand (2010) einen Anstieg der EingliederungsquoteⓂ auf 36% nach einem Monat und auf gut 50% nach sechs Monaten, wobei dieser Anstieg nach sechs Monaten in den letzten Jahren mit einem Sinken der Arbeitslosenquote auf ca. 30% einhergeht (**Abb. G4-3A**). Regional betrachtet sind die Eingliederungsquoten in Westdeutschland etwas höher als in Ostdeutschland (**Tab. G4-10web**). Die eigentlichen regionalen Differenzen aber richten sich nach ArbeitsmarktkonstellationenⓂ: Hier weisen 2010 die großstädtisch geprägten Bezirke in Westdeutschland mit hoher Arbeitslosigkeit deutlich niedrigere Eingliederungsquoten auf als selbst Bezirke in Ostdeutschland mit dominierendem Arbeitsplatzdefizit (42 zu 54% – **Tab. G4-11web**); entsprechend verteilen sich die Arbeitslosenquoten.

Höhere Arbeitsmarkteingliederungseffekte als früher, aber …

… Eingliederungsprobleme vor allem in großstädtischen Regionen Westdeutschlands mit hoher Arbeitslosigkeitsquote

Nach Maßnahmetypen treten überraschenderweise kaum Unterschiede in der Eingliederungsquote auf, was bedeutet, dass die in der Dauer sich ausdrückende Qualität von Maßnahmen offensichtlich nicht die für die Wiederintegration in den Arbeitsmarkt entscheidende Größe darstellt (**Tab. G4-12web**). Größeres Gewicht für den

Abb. G4-2: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung nach 1, 6 und 24 Monaten 2008 (in %)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik 2008, eigene Berechnungen

Bei längeren Maßnahmen ältere Erwerbspersonen mit höheren Eingliederungsquoten

Eingliederungserfolg haben Geschlecht und Alter: So haben Männer bessere Chancen als Frauen (**Tab. G4-3A**) und ältere Erwerbspersonen bei den längeren Maßnahmetypen (über 6; über 12 Monate) (**Tab. G4-12web**).

Kontinuierlicher Anstieg der Eingliederung auf 50% nach zwei Jahren

Verlängert man den Eingliederungszeitraum auf zwei Jahre, was erstmals möglich ist, so zeigt sich für den Jahrgang 2008, dass die Quote der Eingliederung in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung von einem relativ niedrigen Stand nach einem Monat (30%) zunächst relativ stark auf 44% nach sechs Monaten und auf 50% nach zwei Jahren ansteigt (**Abb. G4-2**). Spiegelbildlich dazu verhält sich die Arbeitslosenquote, die von 50% nach einem Monat auf 27% nach zwei Jahren fällt. Deutlich weniger wieder eingegliedert sind nach zwei Jahren Personen mit maximal Hauptschulabschluss und ohne Berufsausbildung (**Tab. G4-4A**).

Arbeitslosenquote von Maßnahmeteilnehmenden auch nach zwei Jahren mehr als drei Mal so hoch wie im Durchschnitt

Beide Betrachtungsperspektiven, die kurzfristige wie die nach zwei Jahren, verweisen trotz Verbesserungen auf weiterhin bestehende Probleme der FbW-Maßnahmen, wenn die Arbeitslosenquote der ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer etwa drei Mal so hoch ist wie die allgemeine Arbeitslosigkeitsquote und die Eingliederung deutlich unter der in der politisch gesetzten Eingliederungs- und Maßnahmeverbleibprognose (Hartz 1) avisierten Zielmarke von 70% verbleibt.

Methodische Erläuterungen

Zertifikate
Im AES 2010 wird die Art der Bescheinigung von (bis zu zwei) Weiterbildungsveranstaltungen anhand von zwei Kategorien erfasst: Erstens Zertifikate, die Zeugnisse über einen staatlich anerkannten Abschluss, Zeugnisse aufgrund einer Kammerprüfung, Leistungsnachweise (mit Beurteilung) umfassen, zweitens Teilnahme- und sonstige Bescheinigungen.

Adult Education Survey (AES)
Vgl. Erläuterungen zu **G1**

Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW)
Die Daten beziehen sich auf Förderungen bzw. Teilnahmen von Personen an Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung (§ 3 Abs. 4 SGB III) und Leistungen zur Eingliederung (§ 16 SGB II) mit Datenstand Februar 2012. Die Förderstatistik ist eine Vollerhebung und umfasst alle bei den Agenturen für Arbeit erfassten Fälle der aktiven Arbeitsförderung. Förderinformationen der zugelassenen kommunalen Träger sind aus technischen Gründen nicht enthalten.

Eingliederungs- und Arbeitslosenquote (Verbleibsstatus)
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 beinhalten bei der BA nicht gemeldete Personen wie Beamte, Selbstständige, Personen in Ausbildung oder Nichterwerbspersonen.

Arbeitsmarktkonstellationen: Strukturtypen der Arbeitsagenturbezirke
Vgl. Erläuterungen zu **E2**

Perspektiven

Auch die neuesten Daten zur Weiterbildungsteilnahme (**G1**) bestätigen die nunmehr seit über einem Jahrzehnt geltende Diagnose einer weitgehenden Stagnation der Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung insgesamt und an den unterschiedlichen Weiterbildungstypen wie auch der Disparitäten in der Weiterbildung nach sozialen Gruppen – trotz aller politischen und wissenschaftlichen Appelle zur Stärkung der Weiterbildung. Insofern gilt mit Blick auf die demografische Entwicklung weiterhin, dass „weder die berufsbezogene noch die nicht berufsbezogene Weiterbildung auf den demografischen Wandel gut vorbereitet" ist (vgl. **H4.5** im Bildungsbericht 2010).

Auch wenn im Langzeitvergleich seit dem Höhepunkt der Weiterbildungsbeteiligung 1997 die Weiterbildungsteilnahme älterer und geringqualifizierter Personen leicht angestiegen ist, bleiben die Gruppen, die als in Zukunft stärker zu aktivierendes Arbeitskräftepotenzial betrachtet werden, zugleich in der beruflichen Weiterbildung unterrepräsentiert: Geringqualifizierte, Frauen, ausländische Arbeitskräfte, zum Teil auch Ältere. Dies muss als problematisch angesehen werden, wobei sich die sozialen Disparitäten vor allem in der betrieblichen Weiterbildung im letzten Betrachtungszeitraum verfestigt zu haben scheinen. Bezogen auf Arbeitslose, die qua Erwerbsstatus von betrieblicher Weiterbildung, dem quantitativ bedeutsamsten Weiterbildungsbereich, weitgehend ausgeschlossen sind, ist die Teilnahme an nicht berufsbezogener Weiterbildung zwar niedrig, bewegt sich aber auf in etwa gleichem Niveau wie die Beteiligung Erwerbstätiger.

Die langwährende Stagnation signalisiert auch eine gewisse Unbeweglichkeit im Verhältnis der Weiterbildung zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext, in den sie eingebettet ist. Hierin scheint sich die Weiterbildung von den übrigen Bildungsbereichen zu unterscheiden, für die in den letzten Dekaden eher eine zunehmende Interdependenzdynamik mit dem Umfeld zu beobachten ist, innerhalb derer die Bildungsbereiche ein hohes Maß an Eigendynamik entfalteten. Man denke nur an die frühkindliche Bildung und Erziehung oder das Hochschulwesen. Selbst im allgemeinbildenden Schulwesen sind mit dem Ausbau von Ganztagsangeboten und den Schritten hin zum Übergang von der Drei- zur Zweigliedrigkeit des Schulwesens neue Entwicklungen angestoßen. Die Stagnation in der Weiterbildung könnte damit zusammenhängen, dass der Weiterbildung keine ähnlich essenzielle Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung wie anderen Bildungsbereichen zugesprochen wird. Trotz schon früher Forderungen – z.B. des Deutschen Bildungsrats –, die Weiterbildung zu einer „vierten Säule" des Bildungssystems auszubauen, hat sie eher den Status eines Ergänzungs- und Reservemechanismus für unterschiedliche gesellschaftliche Erwachsenenbildungsbedürfnisse behalten.

Indizien für eine solche Annahme lassen sich mehrere anführen: die große Expansion der Weiterbildung im deutschen Vereinigungsprozess in den 1990er Jahren, die aber nach zehn Jahren drastisch zurückgefahren wurde, als der Institutionentransfer abgeschlossen schien; oder die pragmatische institutionelle und regulatorische Trennung zwischen betrieblicher und öffentlich organisierter Weiterbildung. Schließlich auch die weitgehende Abwesenheit von Weiterbildung an den Hochschulen bis in die Gegenwart hinein, obwohl die Dynamik der Wissensentwicklung das Gegenteil hätte erwarten lassen.

Es drängt sich die Frage auf, ob sich eine Gesellschaft, deren Altersstruktur sich immer weiter nach oben verschiebt und deren soziale und wirtschaftliche Existenzgrundlagen von einer sich beschleunigenden Wissensdynamik geprägt sind, eine derart residuale Weiterbildungsinstitutionalisierung auf Dauer leisten kann oder ob sie anderer Institutionalisierungsformen für Weiterbildung bedarf als die gegenwärtig dominierenden. Die Beantwortung der Frage setzt einen neuen gesellschaftlichen Diskurs über die zukünftige Rolle der Weiterbildung im Bildungssystem voraus. Einen Anschub kann ein solcher Diskurs erfahren, wenn die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie zu den Kompetenzen von Erwachsenen PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) ab 2013 vorliegen und in den nächsten Bildungsbericht aufgenommen werden können.

Eine weitere wichtige Perspektive stellt die Qualität der Weiterbildung dar. Die wissenschaftliche Diskussion stellt auf Selbstorganisation von Lernprozessen und Planungskompetenz für die je individuelle Erwerbsbiografie als Kernpunkte einer zeitgemäßen beruflichen Weiterbildung ab. Ohne übergreifende Kompetenzanalysen über Effekte und Durchführungsformen von Weiterbildung lassen sich kaum wissen-

schaftlich gesicherte Aussagen über die Qualität von Weiterbildungsprozessen machen. Die wenigen Anhaltspunkte, die aus den repräsentativen Daten des AES zum durchschnittlichen jährlichen Stundenvolumen in Verbindung mit den hauptsächlichen Gegenstandsbereichen der beruflichen Weiterbildung zu gewinnen sind (**G1**), weisen eher in Richtung einer pragmatischen Anpassungsbildung, vor allem in dem quantitativ größten Bereich der betrieblichen Weiterbildung, der die niedrigsten durchschnittlichen Stundenvolumina aufweist.

In der gleichen Richtung lässt sich der Sachverhalt aus den Weiterbildungserträgen (**G4**) verorten, dass es nur für eine Minderheit für ihre Weiterbildungsteilnahme Zertifikate im Sinne ausgewiesener Leistungsnachweise gibt. Dies entspricht dem lange Zeit verfolgten Konzept, dass die Stärke der Weiterbildung in der Spontaneität und Situationsbezogenheit ihrer Lernprozesse liege, die sich einer Standardisierung und Zertifizierung entzögen. So berechtigt das Argument auch ist, so richtig ist auch, dass in einem hochgradig regulierten Arbeitsmarkt die Dokumentation erbrachter Lernleistungen für die beruflichen Mobilitätsstrategien der Erwerbstätigen wichtig ist. Zugleich können Zertifikate auch als Instrument der Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten wirken. Insofern sind in allen Weiterbildungsbereichen Fragen der Systematisierung, Standardisierung und Zertifizierung sowohl im Interesse von Qualitätssicherung als auch der beruflichen Mobilität gründlicher zu prüfen, als es die bisherige Zertifizierungspraxis ausweist. Eine solche Perspektive ist nicht problemfrei, da mit ihr auch Spontaneität und Schnelligkeit des Transfers neuen Wissens blockiert werden könnte, da in vielen Bereichen (z.B. mittel- und kleinbetrieblichen Kontexten) auch entsprechende Personalkapazitäten fehlen.

Die Aufnahme der Weiterbildung Hochqualifizierter als eigener Indikator (**G3**) hat erstmals im Bildungsbericht auch die Rolle der Hochschulen in der Weiterbildung als Berichtsgegenstand thematisiert. Mit Blick auf die Hochschulen scheinen zwei Momente der Weiterbildung von Hochqualifizierten aufschlussreich: zum einen der Sachverhalt, dass mit Ausnahme ganz weniger Fachrichtungen der Großteil der Weiterbildung Hochqualifizierter nicht an Hochschulen, sondern an außeruniversitären Ausbildungseinrichtungen stattfindet. Zum anderen, dass Ziele und Themen der Weiterbildung neben fachlichen Kompetenzen stark von Aspekten des Arbeitsmarktes und der Beschäftigung geprägt sind. Dies mag auch das große Gewicht außeruniversitärer Bildungseinrichtungen erklären; es heißt aber zugleich, dass Universitäten wie auch Fachhochschulen für solche Themen nur begrenzte Angebote vorzuhalten scheinen. Weiter aufzuklären bleibt auch, was es bedeutet, dass zwischen 20 und 30% der Teilnehmerinnen und Teilnehmern an längerer Weiterbildung an Hochschulen – stark konzentriert auf bestimmte Fachrichtungen – dies mit Defiziten des Studiums und/oder fehlenden Beschäftigungsperspektiven begründen.

Auch wenn institutionenbezogene Teilnahmequoten nicht einfach als realisiertes Angebot der entsprechenden Einrichtungen interpretiert werden können, so geben die 5% Hochqualifizierten, die nach dem AES 2010 an hochschulischer Weiterbildung teilgenommen haben, doch Anlass, Rückfragen an das Weiterbildungsangebot der Hochschulen zu stellen. Ihm sollte in Zukunft mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt, wie sich die Weiterbildung an den Hochschulen unter der für das nächste Jahrzehnt zu erwartenden Überlast an Studierenden entwickeln wird.

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf

H

Mit den öffentlichen Debatten im Anschluss an die Studien wie PISA ist Bildung wieder zu einem Thema auf breiter Ebene geworden. Dabei entstand bisweilen der Eindruck, als reduzierten sich Fragen der Bildung auf jenen Kern allgemeinbildender Fächer, in denen Schulleistungen durch objektive Kompetenzmessverfahren international vergleichend gemessen werden können. Schon im ersten PISA-Bericht verwahrten sich die deutschen Autoren mit Nachdruck gegen jede Unterstellung, dass PISA beabsichtigen könnte, „den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen“[1]. Durch die Bestimmung des Themas „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“[2] als Schwerpunktthema wird auf Verunsicherungen im Diskurs über Bildung Bezug genommen, die diesem Bereich gegenüber Kernfächern in der Schule eine nachrangige Bedeutung zuweisen wollen, und eine verstärkte Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt von Bildung als einem unverzichtbaren Bestandteil der Persönlichkeitsbildung im Kanon der Allgemeinbildung[3] gelenkt.

Als integraler Bestandteil ist die folgende Darstellung den Grundsätzen der Bildungsberichterstattung verpflichtet: dem Verständnis von Bildung als einem lebenslangen Prozess, der der Entfaltung der Persönlichkeit ebenso dient wie deren Einbindung in gesellschaftliche Bedingungen; der Orientierung auf Bildungsprozesse innerhalb von formalen Settings, bei gleichzeitiger Einbeziehung von non-formalen und – soweit darstellbar – auch informellen Prozessen der Aneignung von Bildung; der Unterlegung der Aussagen durch amtliche Daten oder andere belastbare Befunde. Dieses Kapitel entspricht daher – auch von seinem Umfang her – weder dem Charakter eines Kulturberichts noch dem eines Kinder- und Jugendberichts.

Unter Berücksichtigung internationaler Konventionen und anderer Stellungnahmen internationaler kulturpolitischer Gremien[4] folgt die Darstellung einem pädagogischen Konzept, nach dem kulturelle/musisch-ästhetische Bildung eigenständige Ziele hat. Es umfasst eine kulturelle Praxis, die dazu beiträgt, Individuen zu einem selbstbestimmten Leben, zur Entdeckung und Entfaltung ihrer expressiven Bedürfnisse sowie zur aktiven Teilnahme an Kultur zu befähigen. In einer Welt, deren soziale, politische und ökonomische Prozesse von einer Fülle ästhetischer Medien geprägt werden, wird kulturelle/musisch-ästhetische Bildung zu einer wichtigen Voraussetzung für autonome und kritische Teilhabe an Gesellschaft und Politik.

1 *Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001), PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen, S. 21.*

2 *Die begriffliche Fassung versucht, der Breite des Bereichs Rechnung zu tragen, ohne einem spezifischen Konzept von kultureller Bildung zu folgen.*

3 *Vgl. auch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung vom 1.2.2007.*

4 *Von der UNESCO wird kulturelle Bildung als Menschenrecht definiert, das befähigen soll, den eigenen kulturellen Interessen zu folgen, künstlerisch-ästhetische Wahrnehmung und Urteilsvermögen zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen, vgl. UNESCO (2006), Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. – Paris. Auf nationaler Ebene: vgl. Enquete-Kommission Kultur in Deutschland (2007), Schlussbericht. Bundestags-Drucksache 16/7000; Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (1988, 2005, 2009), Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel I bis III. – Berlin.*

Die Betonung der eigenständigen Zielsetzung kultureller Bildung schließt nicht aus, dass sie auch die kognitive Leistungsfähigkeit in anderen Bildungsbereichen fördert. Die Befundlage zu kausalen Zusammenhängen zwischen künstlerischen Ausdrucksformen und kognitiven Leistungen sowie Bildungsentscheidungen ist relativ uneindeutig: Auf der einen Seite scheinen kulturelle Aktivitäten und Besitztümer („kulturelles Kapital") in der Familie zu dem in Deutschland engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den kognitiven Leistungen der Jugendlichen beizutragen.[5] Auf der anderen Seite fehlen eindeutige Evidenzen für Kausalitäten zwischen schulrelevanten kognitiven Leistungen oder Verhaltensweisen (Lernmotivation, Aufmerksamkeits- und Impulskontrolle) und künstlerischen Aktivitäten.[6]

Wie alle Bildung, so muss auch die musisch-ästhetische individuell erworben und angeeignet werden, und wie bei aller Bildung ist der Aneignungsprozess prinzipiell unabgeschlossen; er vollzieht sich über die gesamte Lebensspanne. Die Möglichkeiten der Aneignung sind an Lern- und Auseinandersetzungsprozesse mit künstlerisch-ästhetischen Phänomenen gebunden, bedürfen aber zugleich auch entsprechender Gelegenheitsstrukturen. Notwendig unterschiedlich sind die Formen individueller Aneignung, sie können zwischen aktiver Betätigung und rezeptiver Wahrnehmung wechseln, sie können spartenspezifisch ausgeprägt sein. Je nach Altersphasen, nach individuellen Lebenszusammenhängen und sozialen Beziehungen, je nach Geschlecht und im Einzelfall auch nach regionalen Bedingungen muss von unterschiedlichen Erfahrungen und verschiedenartigen Rahmungen für diese Lernprozesse ausgegangen werden. Auch wenn eigenen künstlerischen Aktivitäten und der damit verbundenen – auch reflexiven – Auseinandersetzung mit ästhetischer Praxis eine besondere Bedeutung für individuelle Bildungsprozesse zukommt, so muss doch zugleich beachtet werden, dass dieser Prozess in seinem Bildungsertrag nicht direkt erfassbar ist.

Aus der Lebenslaufsperspektive stellt sich die Frage nach der Bedeutung von Anregungen und Unterstützung durch das Elternhaus für die Herausbildung künstlerisch-ästhetischer Fähigkeiten und Interessen. Daran schließt sich die Frage nach der unterstützenden oder auch ergänzenden Bedeutung der Kindertageseinrichtungen sowie der Schulen für eine Auseinandersetzung mit kulturellen/musisch-ästhetischen Erscheinungsformen an. Hinzu kommen die Einrichtungen der non-formalen Bildung – etwa der kulturellen Jugendbildung, der Vereine und der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit –, aber auch anderer sozialer Zusammenhänge, in denen sich junge Menschen vorrangig bewegen. Insbesondere das breite Spektrum informeller Gelegenheiten für kulturelle Aktivitäten im privaten Bereich, den verschiedensten Formen der Laien- und Amateurkultur sowie der jugendkulturellen Szenen, zeigt das breite Bedürfnis, sich musisch-ästhetischer Ausdrucks- und Kommunikationsformen zu bedienen – auch wenn diese Bereiche einer systematisierten Darstellung nur schwer zugänglich sind.

Zunehmend entwickeln sich, nicht zuletzt durch die elektronischen Medien, insbesondere durch das Internet, neue Ausdrucks- und Austauschformen kultureller Aktivitäten, die auf einer orts- und zeitungebundenen Kommunikation basieren und zugleich als spezifische Ausprägung einer (kulturellen) Globalisierung und Entgrenzung verstanden werden können. Insbesondere in derartigen informellen Zusammenhängen können sich Interessen artikulieren, die außerhalb des formalisierten und organisierten Kunst- und Kulturlebens bestehen. Auch für die in Einrichtungen der

5 *Vgl. Watermann, R./Baumert, J. (2006), Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden.*

6 *Vgl. z. B. die Metaanalysen von Schumacher, R. u. a. (2007), Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. – Bonn; Schumacher, R. u. a. (2009), Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? – Bonn.*

kulturellen Bildung eher unterrepräsentierten sozialen Gruppen entwickeln sich so Möglichkeiten, in diesem informellen Umfeld Orte eigener künstlerischer Expressivität und sozialer Integration zu finden.

Die Bearbeitung dieses Schwerpunktthemas war mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden, zu denen vor allem die präzise definitorisch-begriffliche Abgrenzung des Bereichs und seiner Teile sowie eine unbefriedigende Datenlage zählen. In internationalen und nationalen Veröffentlichungen zur Kulturpolitik werden mit Blick auf die definitorische Bestimmung des Bereichs bestimmte Sparten immer wieder genannt. Dies sind die Bildende Kunst, Musik, Tanz, Theater, Film und Literatur, aber auch Neue Medien, wie digitale Ton-, Bild- und Videoaufzeichnungen und deren digitale Bearbeitungsmöglichkeiten, sowie vereinzelt Architektur, Spiel, Akrobatik und Computer-Animationen.[7] Die Abgrenzungen verschieben sich zunehmend; die Grenzen zu handwerklichen Techniken und alltäglichen Kulturtechniken sind fließend. Mit zunehmender Ausweitung der Definition werden zugleich die Grenzen zu Formen der Kultur des Lebensalltags und der Lebensweise bestimmter Gruppen der Gesellschaft immer weniger eindeutig.

Dennoch ist der Kernbereich kultureller/musisch-ästhetischer Sparten kaum strittig. Die nachfolgenden Analysen konzentrieren sich auf die Nutzungs- und Angebotsformen kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in den verschiedenen sozialen Lebenszusammenhängen und Lebensphasen, bezogen auf die Erstellung von literarischen Texten, die Bildenden und Darstellenden Künste sowie die Musik in ihren spartenspezifischen und -übergreifenden Kunstformen (z. B. Happening, Action Art, Oper, Musical). Neben den „klassischen" Ausprägungen zählen auch modernere Kunstformen (z. B. Installation, Aktionskunst, Einsatz Neuer Medien) und lebensstilspezifische Ausdrucksformen (z. B. Poetry Slam, Streetart) dazu.

Schon immer war es Teil der Diskussion um kulturelle/musisch-ästhetische Bildung, welche Voraussetzungen für ihre Vermittlung erforderlich sind. Anleitung und Orientierung bedürfen in formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen der fachlichen Qualifizierung des pädagogischen bzw. unterrichtenden Personals. Dabei stellt sich in besonderer Weise die Frage nach den Aufgaben, die von pädagogischem Personal, von für kulturelle Aufgaben anderweitig Geschulten, von Kunstschaffenden selbst, aber auch von engagierten Laien übernommen werden können.

Deutschland ist ein Land mit einer herausragenden kulturellen Infrastruktur, Tradition und Vielfalt. Dies ist für die Qualifizierung für den Bereich der kulturellen Bildung von Bedeutung. Hinzu kommt eine in ihrer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedeutung häufig unterschätzte Kulturindustrie und Kulturwirtschaft.[8]

Wegen der für die Behandlung des Schwerpunktthemas lückenhaften Datengrundlagen war es wichtig, dass die Autorengruppe auf drei Sondererhebungen zurückgreifen konnte. Da vor allem die bildungskulturellen Aktivitäten im Mittelpunkt dieses Schwerpunktkapitels stehen, werden nachfolgend zunächst diese sowie die Inanspruchnahme von kulturellen/musisch-ästhetischen Bildungsgelegenheiten aus individueller Perspektive thematisiert (**H1**), um Informationen über deren Bedeutung und Verortung im Lebenszusammenhang zu erhalten. Im zweiten Abschnitt werden Angebote im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich von Bildungseinrichtungen behandelt (**H2**). Schließlich werden die Ausbildungseinrichtungen für künstlerische und kunst- und kulturvermittelnde Berufe betrachtet (**H3**). Aus den Ergebnissen der Analysen werden abschließend Perspektiven (**H4**) abgeleitet.

7 Siehe hierzu beispielsweise auch: Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008), Kulturindikatoren auf einen Blick. Ein Ländervergleich. – Wiesbaden; Bamford, A. (2nd ed., 2009), The Wow-Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. – Münster; Eurydice (2009), Kunst- und Kulturerziehung an den Schulen in Europa. – Brüssel.

8 Vgl. Lange, B./von Streit, A./Hesse, M. (2011), Kultur- und Kreativwirtschaft in Deutschland. In: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (Hrsg.), Kultur- und Kreativwirtschaft in Stadt und Region. – Bonn, S. 1–17.

Individuelle Bildungsaktivitäten

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung als integraler Bestandteil individueller und sozialer Identitätsentwicklung ermöglicht die Entwicklung künstlerischer Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Gestaltungs- und Ausdruckformen, vor allem über eigene ästhetische Praxis, die in ganz unterschiedlichen sozialen Kontexten ausgeübt wird und so zu spezifischen Gemeinschaftserfahrungen führen kann.

Deshalb konzentrieren sich die folgenden Analysen auf musisch-ästhetische Aktivitäten im Zusammenhang der Lebensgestaltung und Erfahrungsräume von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Dabei interessiert, auf welche künstlerischen Sparten sich die Aktivitäten beziehen, welche Bedeutung sie für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen nach sozialer Lage, kulturellem Hintergrund, Lebenssituation und Geschlecht haben. Dementsprechend gilt die besondere Aufmerksamkeit den verschiedenen Lernorten und der Inanspruchnahme von formalen wie non-formalen Bildungsangeboten sowie den selbstorganisierten und informellen Lerngelegenheiten in Familie, Freundes- und Bekanntenkreis. Der Frage nach der Rolle Neuer Medien ist gesonderte Aufmerksamkeit zu widmen, weil sich über sie neue künstlerische Artikulationsformen herauskristallisieren.

Wichtigen Aufschluss über die Bedeutung von Gelegenheitsstrukturen lässt sich über die Frage gewinnen, wie sich die artikulierten künstlerischen Interessen zu den vorhandenen Angeboten und Lernorten im Lebensverlauf verhalten. Aus der Perspektive individueller Bildungsanstrengungen lässt sich abschätzen, welche Bedeutung den unterschiedlichen künstlerischen Sparten und den vielfältigen Lernsituationen zukommt, welche Unterschiede zwischen den Lebensphasen bestehen und welchen Stellenwert insbesondere Bildungseinrichtungen dabei einnehmen. Vor allem sollte es Kindertageseinrichtungen und Schulen gelingen, Zugänge zu künstlerischen Aktivitäten auch Kindern zu öffnen, die keine entsprechenden Erfahrungen im Elternhaus machen. Zu berücksichtigen ist zudem, wie sich Übergänge zwischen den Bildungsbereichen und Lebensphasen auf kulturelle Bildungsaktivitäten auswirken und an welchen Übergängen zusätzlich selektive Mechanismen nach Teilnehmergruppen wirksam werden. Die musisch-ästhetischen Aktivitäten werden im Lebensverlauf nach den unterschiedlichen Altersstufen und ihnen zugeordneten sozialen Verhaltensräumen dargestellt: nach früher Kindheit, Kindern und Jugendlichen im Schulalter, jungen Erwachsenen in Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit und Studium sowie nach den unterschiedlichen Phasen des Erwachsenenalters (Erwerbs- und Nacherwerbsphase). Durchgängig durch alle Altersgruppen werden die musisch-ästhetischen Aktivitäten nach eher rezeptiven Formen Ⓜ wie z.B. dem Besuch von Sehenswürdigkeiten oder Theater und Musikveranstaltungen und eher aktiven Formen Ⓜ eigener künstlerischer Betätigung, wie z.B. dem Spielen eines Musikinstruments unterschieden.

Die Ergebnisse zu den Bildungsaktivitäten in den einzelnen Altersstufen sind nur bedingt vergleichbar, weil sie nach unterschiedlichen Datenquellen (Surveys) dargestellt werden müssen, die keinem einheitlichen Frageschema zur Erhebung musisch-ästhetischer Aktivitäten folgen. Die zum Teil erheblichen Differenzen und die relativ hohen Aktivitätswerte für die unterschiedlichen Alters- und Statusgruppen (z.B. Schülerschaft, Auszubildende, Studierende) im Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalter lassen sich auf solche Erhebungsunterschiede zurückführen. In den Daten der MediKuS- und HISBUS-Befragung Ⓜ werden als Gesamtaktivität und als Aktivitäten nach den großen Sparten – musikalische, bildende künstlerische und darstellende künstlerische – unterschiedliche und unterschiedlich viele Einzelaktivitäten innerhalb und außerhalb formaler Bildungseinrichtungen zusammengefasst, ohne dass in

die Auswertung Zeit- oder Intensitätsmerkmale mit eingehen. Dennoch vermitteln die unterschiedlichen Surveys ein aufschlussreiches Bild über die vielfältigen musisch-ästhetischen Aktivitätsformen vom frühen Kindes- bis zum späten Erwachsenenalter.

1.1 Frühe Kindheit

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildungsprozesse in den ersten Lebensjahren sind dadurch gekennzeichnet, dass Kinder sich diese Bereiche durch Eigenaktivitäten erschließen, dazu aber auch angeregt und stimuliert werden müssen. Dieser Prozess der Bildung beginnt im Informellen: In der frühen Kindheit ist die Familie der zentrale Ausgangspunkt für musisch-ästhetische Aktivitäten des Kindes, für die Vermittlung von kulturellen Praxen und der lebensweltlichen Bedeutung von Musik, Kunst und Literatur. Die kulturelle Alphabetisierung beginnt in der Familie.

Daneben ist sie auch ein selbstverständlicher Bestandteil der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen (**H2**), die spätestens ab dem Alter von drei Jahren von der großen Mehrheit der Kinder besucht werden (vgl. **C3**). Damit kommen potenziell alle Kinder in der Familie und in Tageseinrichtungen mit entsprechenden Inhalten in alltagsintegrierter Form in Berührung, bevor dann zunehmend eine Ausdifferenzierung der Angebote, aber auch der Art ihrer Nutzung und der Formen kultureller Praxis beginnt (**H1.2**). Doch auch für unter 6-jährige Kinder existieren institutionelle Angebote von Musik- und Kunstschulen sowie anderer Organisationen.

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten in der Familie

Die familiale Alltagsgestaltung und die Interessen der Familie entscheiden vor allem bei jungen Kindern über erste, weichenstellende kulturelle Bildungserfahrungen. Dadurch wird die spätere Herausbildung entsprechender Neigungen und Vorlieben des Kindes in erheblichem Maß angeregt und unterstützt. Charakteristisch für diese Lebensphase ist, dass diese Erfahrungen alltagsintegriert und häufig themenübergreifend stattfinden. Auch rezeptive Praktiken, wie das Geschichten hören oder Musikhören, durch die Kinder Neuartiges entdecken, sind in dieser Altersphase weitaus stärker mit Bildungspotenzialen verbunden als in späteren Jahren.

Das Vorlesen und Singen hat in Familien eine hohe Bedeutung: 68% der Eltern geben an, mit ihren Kindern mehrmals in der Woche zu singen, während 24% der Eltern mit ihren Kindern musizieren (**Abb. H1.1-2A**). Dadurch können Kinder erste Erfahrungen mit Klangwelten und Rhythmen machen, die eine Grundlage für ihre spätere Musikalität bilden. Vor allem Eltern mit hohem Bildungsstand singen nach eigenen Angaben häufig zusammen mit ihren Kindern. Durch das Singen wird zugleich spielerisch der kindliche Spracherwerb unterstützt. Beim gemeinsamen Musizieren in der Familie fällt auf, dass es bei jenen Gruppen einen höheren Stellenwert besitzt, die bei der Nutzung institutioneller Kulturangebote unterrepräsentiert sind (**H1.3**): Vor allem Familien mit Kindern der 1. und 2. Migrantengeneration Ⓜ scheinen verstärkt innerhalb der Familie musikalisch aktiv zu sein (**Tab. H1.1-1A**). Etwa ein Drittel gibt an, häufig gemeinsam mit der Familie Musik zu machen; bei Familien ohne Migrationshintergrund liegt der Anteil bei 22%. Ob damit eine Tradierung der jeweiligen Herkunftskultur einhergeht und die Sprache der Musik den Kindern ein Stück kulturelle Identität vermitteln soll, muss offenbleiben. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch für Familien mit geringen ökonomischen Ressourcen, die häufiger mit ihren Kindern zusammen musizieren als Eltern in der höchsten Einkommensklasse. Dies weist darauf hin, dass bei jenen Familien, die durch institutionelle Angebote seltener erreicht werden, ein breites Interesse am Musizieren besteht, dieses aber vor allem in der Familie ausgelebt wird.

Musizieren in der Familie hat hohen Stellenwert bei Personen mit Migrationshintergrund der 1. und 2. Generation

Auch bildnerische und gestalterische Aktivitäten, wie das gemeinsame Malen und Basteln, durch die der Aktivitäts- und Gestaltungsimpuls von Kindern angeregt wird, nehmen in mehr als der Hälfte der Familien einen hohen Stellenwert ein (**Abb. H1.1-2A**). Qualitative Differenzen in diesen Aktivitäten, die bildungsentscheidend sind, können dabei aber nicht kontrolliert werden.

Lesen ist ein fester Teil des Familienalltags

Daneben gehört das Vorlesen nach den Angaben von Eltern unter 6-jähriger Kinder in der überwiegenden Mehrheit der Familien zur festen Alltagspraxis (**Abb. H1.1-2A**). Dazu können Rituale wie die tägliche Gute-Nacht-Geschichte gehören, aber auch das Märchen- und Geschichtenerzählen, durch die Kinder narrative Welten kennenlernen. Nur etwa 4% der Eltern geben an, selten oder nie vorzulesen, was auch andere Studien Ⓜ berichten. Hier zeigt sich ein Einfluss der elterlichen Bildung und des Migrationshintergrunds: 93% der Eltern mit hohem und 82% der Eltern mit niedrigem Bildungsstand geben an, ihren Kindern mehrmals in der Woche vorzulesen. Etwa 9% der Kinder aus bildungsfernen Familien und 8% der Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind (1. und 2. Generation), wird seltener als einmal pro Woche vorgelesen (**Tab. H1.1-1A**).

Zusammenhang zwischen früher Leseförderung und späterem Leseverhalten

Darüber hinaus zeigt sich, dass Kinder, denen vor der Einschulung häufig vorgelesen wird, im Alter von 6 bis unter 9 Jahren signifikant häufiger in der Freizeit selbst Bücher lesen (**Abb. H1.1-3A**). Durch die frühe Leseförderung werden somit die gelebte Lesekultur und die spätere Lesemotivation des Kindes wesentlich geprägt, wie sich auch in den PISA- und IGLU-Studien zeigt (vgl. **C1**).

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten außerhalb der Familie

Während kulturelle Aktivitäten in der Familie oft nicht so sehr mit dem Ziel der Bildung verknüpft sind, trifft dies deutlich stärker auf die organisierten Angebote zu, die für junge Kinder angeboten werden und denen ein pädagogisches Konzept zugrunde liegt. Die Eltern entscheiden in den ersten Lebensjahren nahezu exklusiv über die Inanspruchnahme entsprechender, meist kostenpflichtiger Angebote.

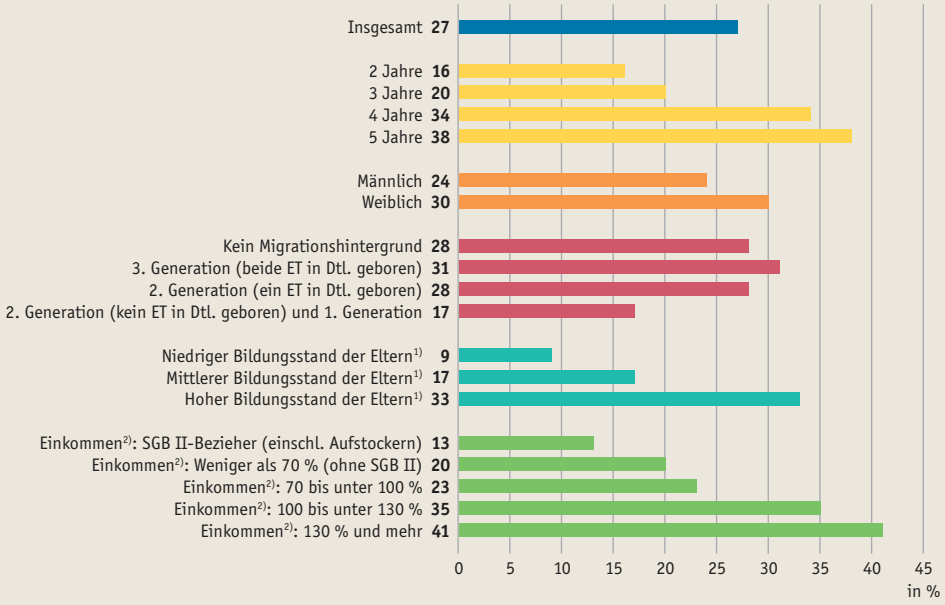
Über ein Viertel der 2- bis unter 6-Jährigen nutzen Angebote frühkindlicher Musikerziehung …

Eher gering verbreitet ist die Inanspruchnahme von Angeboten im Bereich „Malen“; diese werden insgesamt von etwa 4% der 2- bis unter 6-jährigen Kinder genutzt (**Tab. H1.1-2web**). Dagegen besuchen nach den Angaben von Eltern über ein Viertel der Kinder dieser Altersgruppe Angebote zur frühkindlichen Musikerziehung (**Abb. H1.1-1**). Während 30% der Mädchen eine musikalische Förderung bekommen, trifft dies auf 24% der Jungen zu. Hier deuten sich bereits in jungen Jahren geschlechtertypische Sozialisationsmuster im Bereich Musik an (**H1.2**). Die Inanspruchnahme organisierter frühkindlicher Musikangebote hängt zudem stark von der elterlichen Bildung ab. Während 33% der Eltern mit hohem Bildungsstand ihre Kinder zu musikalischen Angeboten anmelden, trifft dies nur auf 17% der Eltern mit mittlerem und 9% der Eltern mit niedrigem Bildungsstand zu, was auf eine hohe Selektivität in der Nutzung solcher Angebote hinweist. Die erhebliche Diskrepanz in der Nutzung fällt auf, da sich die kulturelle Praxis im Familienalltag nicht so stark unterscheidet. Auch wenn beide Elternteile erwerbstätig sind, wird Kindern die Nutzung institutioneller Musikangebote ermöglicht (**Tab. H1.1-2web**). Vor allem Kinder, die Angebote frühkindlicher Bildung im Rahmen der Kindertagesbetreuung nutzen, besuchen zugleich auch häufiger institutionelle Musikkurse. Dies weist darauf hin, dass bildungsorientierte Familien verschiedenste Bildungsangebote gleichzeitig nutzen.

… dabei zeigt sich eine hohe Selektivität nach dem Bildungsstand der Eltern

Dies ist aber auch ein Hinweis darauf, dass diese Angebote Familien mit geringer Bildungsorientierung und damit einhergehendem geringen Einkommen seltener erreichen. Nur 13% der Familien mit SGB II-Bezug gaben 2009 an, dass ihre 2- bis unter 6-jährigen Kinder an frühkindlicher Musikerziehung teilnehmen. In der höchsten Einkommensklasse sind es hingegen 41% (**Abb. H1.1-1**). Sowohl finanzielle als auch

Abb. H1.1-1: Anteil der 2- bis unter 6-Jährigen, die Angebote frühkindlicher Musikerziehung nutzen, 2009 nach persönlichen Merkmalen (in %)



1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife
2) Anteil des Familieneinkommens am äquivalenzgewichteten Medianeinkommen
Quelle: DJI, AID:A M 2009

→ *Tab. H1.1-2web*

bildungsbezogene Merkmale haben einen Einfluss auf die Teilnahme an dem zumeist kostenpflichtigen Musikunterricht.

Trotz häufigen Musizierens in der Familie geringere Nutzung der Angebote frühkindlicher Musikerziehung durch Kinder, deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind

Kinder mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil (2. und 3. Generation) nehmen Musikangebote ebenso häufig wahr wie Kinder ohne Migrationshintergrund. Lediglich Kinder von Eltern, die beide nicht in Deutschland geboren sind, sind seltener unter den Musikschülerinnen und -schülern zu finden. Diese Kinder mit Migrationshintergrund musizieren aber gleichzeitig häufiger in der Familie. Insgesamt zeigt sich eine unterschiedliche Teilhabe an Gelegenheitsstrukturen kultureller Bildung, die sich in späteren Lebensjahren verfestigen kann.

1.2 Kindheit, Jugendalter und junge Erwachsene

Der folgende Abschnitt behandelt vorrangig zwei Fragen: Welche kulturellen und künstlerischen Interessen und Aktivitäten verfolgen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den verschiedenen Lebensphasen, die mit Schule, Berufsausbildung und Studium verbunden sind? An welchen Orten gehen sie solchen Aktivitäten nach und welche Bedeutung haben dabei Bildungseinrichtungen, non-formale und informelle Settings? In diesem Zusammenhang ist auch die Nutzung neuer Medien zu betrachten.

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten in altersübergreifender Perspektive

Wie bei den Kindern unter 6 Jahren (**H1.1**) hat bei 6- bis unter 9-Jährigen zunächst die Familie eine herausragende Bedeutung für die kulturellen/musisch-ästhetischen Aktivitäten. In der überwiegenden Mehrzahl der Familien von 6- bis unter 9-jährigen Schulkindern wird nach den Angaben der Eltern mindestens einmal wöchentlich gemeinsam gelesen, in 60% der Familien gemeinsam gebastelt, und in etwa 47% der

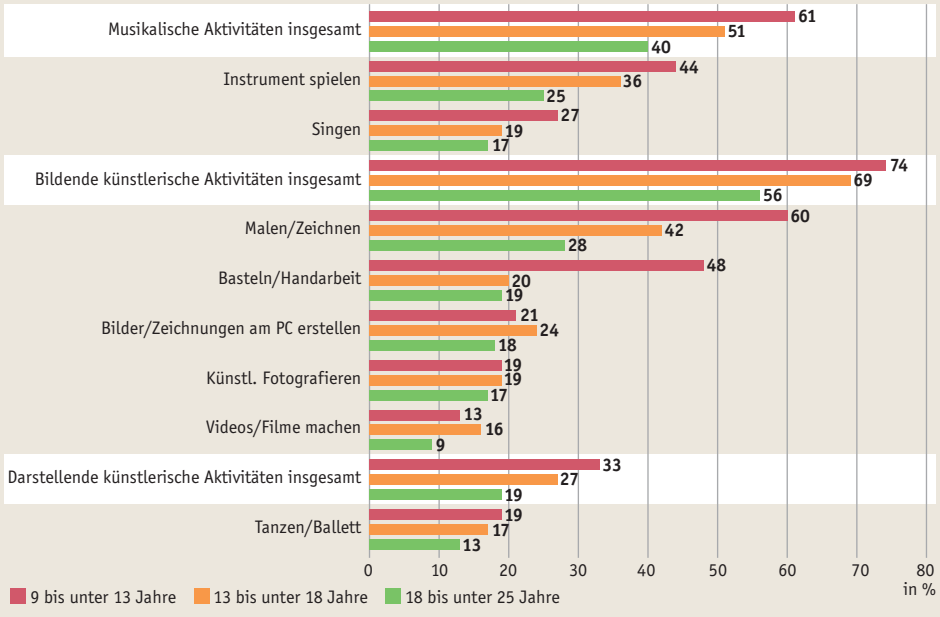
Familien wird häufig gemeinsam gesungen (**Tab. H1.2-9web**). Die Nutzung von außerschulischem Musikunterricht ist auch in dieser Altersgruppe stark abhängig vom elterlichen Bildungsstatus und dem Familieneinkommen (**Tab. H1.2-10web**).

Große Bandbreite musikalischer und künstlerischer Aktivitäten bei den 9- bis unter 25-Jährigen

Bei den 9- bis unter 25-Jährigen gibt die überwiegende Mehrzahl an, selbst regelmäßig musikalische oder künstlerische Aktivitäten Ⓜ auszuüben (**Abb. H1.2-1**). In der Altersgruppe der 9- bis unter 13-Jährigen sind die Anteile der Aktiven dabei am höchsten. Diese nennen am häufigsten bildnerisch künstlerische Aktivitäten wie das Malen (60%) und Basteln (48%), die sie in der Freizeit, in einem organisierten Rahmen oder in außerunterrichtlichen Angeboten an der Schule regelmäßig ausüben. Etwa 61% sind regelmäßig musikalisch aktiv, wobei hier das Instrumentspielen (44%) und Singen (27%) dominieren. Obwohl der Anteil der Aktiven in den älteren Altersgruppen abnimmt, sind medienunterstützte kreative Aktivitäten am häufigsten bei 13- bis unter 18-jährigen Jugendlichen verbreitet. Rund 24% der Jugendlichen geben an, Bilder und Zeichnungen am Computer zu erstellen, 19% fotografieren und 16% drehen regelmäßig Filme oder Videos. 16% der 13- bis unter 18-Jährigen erstellen in ihrer Freizeit regelmäßig Texte und Artikel, etwa 14% schreiben Blogs im Internet (**Tab. H1.2-11web**). Gleichzeitig verlieren in diesem Alter Aktivitäten wie Basteln oder Handarbeit an Bedeutung. Insgesamt ist aber über alle Altersgruppen eine große Bandbreite von musikalischen und künstlerischen Aktivitäten zu beobachten.

Dabei gibt es einen sichtbaren Unterschied zwischen den Geschlechtern: Mädchen sind im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich deutlich aktiver (**Tab. H1.2-12web**), doch gibt es auch männlich dominierte Aktivitäten, zu denen beispielsweise „Elektronische Musik machen", „als DJ Musik auflegen" und „Videos drehen" gehören. Beim Spielen eines Instruments, das im Alter von 9 bis unter 13 Jahren von 37% der Jungen und 51% der Mädchen ausgeübt wird, verringern sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den höheren Altersgruppen.

Abb. H1.2-1: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten von 9- bis unter 25-Jährigen 2011 nach den häufigsten Aktivitäten* (in %)

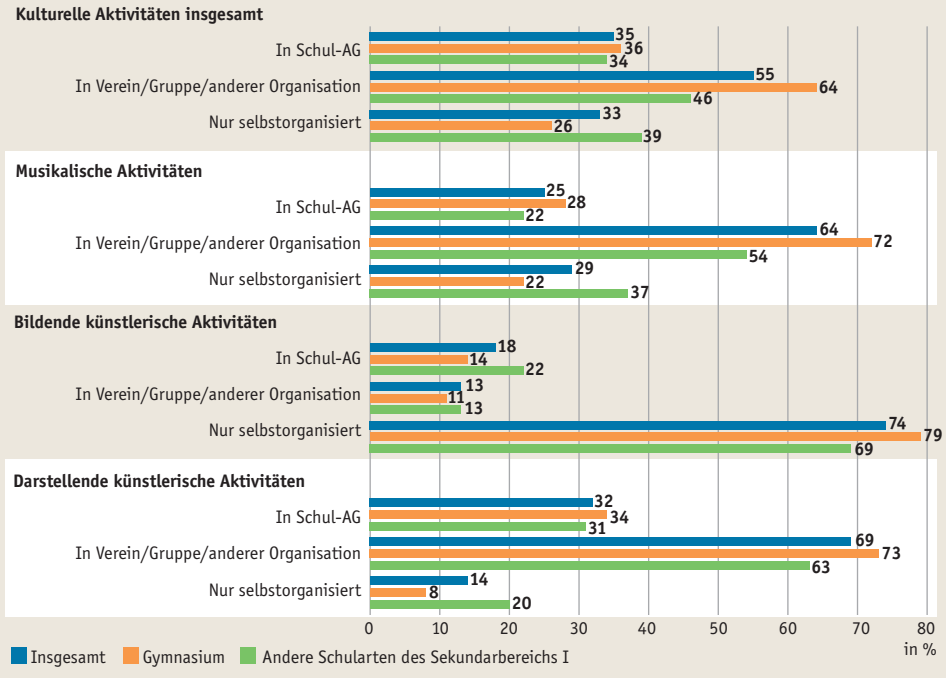


* *Dargestellt sind nur diejenigen Aktivitäten, die von mindestens 15% der Befragten einer Altersgruppe ausgeübt werden. Mehrfachnennungen möglich. Die Verteilung der anderen Aktivitäten findet sich in* ***Tab. H1.2-1A****.*

Quelle: DJI, MediKuS 2011

→ ***Tab. H1.2-1A***

Abb. H1.2-2: Orte kultureller/musisch-ästhetischer Aktivitäten von 13- bis unter 21-jährigen Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Schulen 2011 nach Art der Aktivität und Schulart (in %)*



* *Mehrfachnennungen bei Aktivitäten und Orten möglich*
Quelle: DJI, MediKuS 2011
→ ***Tab. H1.2-14web***

Betrachtet man die einzelnen Aktivitäten der 9- bis unter 25-Jährigen, so zeigen sich Unterschiede nach sozioökonomischem Status vor allem beim Spielen eines Instruments und beim Theaterspielen (**Tab. H1.2-2A**). Musikalische Aktivitäten wie das Singen oder das elektronische Musikmachen sind unabhängig vom elterlichen Status unter Kindern und Jugendlichen verbreitet. Dies trifft auch auf alle bildenden künstlerischen Aktivitäten zu, wie etwa das Malen, Fotografieren oder Filmen. Einzelne Aktivitäten wie das Rappen werden häufiger von Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status ausgeübt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Ⓜ sind gleichermaßen musikalisch und künstlerisch aktiv. Sie zeigen ein größeres Interesse bei einzelnen Aktivitäten, wie dem Erstellen von Bildern mit dem Computer und bei modernen, unter anderem in Jugendkulturen verbreiteten Aktivitäten, wie dem Sprayen, Musiksampeln oder Rappen.

Kinder und Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status spielen seltener ein Instrument oder Theater …

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der derzeitigen kulturellen Aktivität der Eltern und der Aktivität ihrer Kinder, so ergeben sich über beinahe alle Aktivitäten hinweg deutliche Zusammenhänge – mit Ausnahme von Videos drehen, Sprayen, Rappen oder dem Auflegen von Musik (**Tab. H1.2-2A**).

Bei den eher rezeptiven Formen kultureller Betätigung zeigt sich, dass 13- bis unter 25-jährige Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status und/oder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (1. und 2. Generation) deutlich seltener Theater, Konzerte oder Museen besuchen (**Tab. H1.2-13web**). Offensichtlich unterliegt die rezeptive Nutzung kultureller Angebote einer stärkeren sozialen Selektivität als die eigene Aktivität.

… und besuchen seltener kulturelle Veranstaltungen

Orte kultureller/musisch-ästhetischer Aktivitäten im Schulalter

Bei den organisierten Aktivitäten lassen sich die Aktivitäten jenseits schulischer Unterrichts- bzw. Ausbildungsinhalte dahingehend unterscheiden, ob sie in einer Einrichtung formaler Bildung (wie z.B. Schule) oder eher im Bereich non-formaler Bildung (Hort, Verein, Musikschule) stattfinden.

Etwa 55% der kulturell aktiven 13- bis unter 21-jährigen Schülerinnen und Schüler sind in Vereinen und Gruppen außerhalb der Schule musisch-ästhetisch aktiv …

Die im kulturellen Bereich aktiven 13- bis unter 21-jährigen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen üben musisch-ästhetische Aktivitäten nahezu immer auch in einer nicht- bzw. selbstorganisierten Form aus (**Abb. H1.2-2**). Daneben hat auch der außerschulische Bereich einen großen Stellenwert. 55% der 13- bis unter 21-jährigen kulturell aktiven Schülerinnen und Schüler sind in entsprechenden Vereinen, Gruppen und anderen Organisationen aktiv, 35% nutzen außerunterrichtliche musisch-ästhetische Angebote der Schule. Etwa 33% üben diese Aktivitäten ausschließlich selbstorganisiert bzw. im Privaten aus.

… etwa 35% sind in der Schule aktiv

In organisierter Form wird musikalischen und darstellenden künstlerischen Aktivitäten im non-formalen Bereich häufiger in Vereinen, bei außerschulischen Anbietern und Organisationen nachgegangen als in der Schule (**Tab. H1.2-3A**). Über alle Bereiche hinweg zeigt sich, dass bei Schülerinnen und Schülern mit zunehmendem Alter die Aktivitäten in organisierten Settings nicht wesentlich abnehmen.

Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status eher in informellen Settings aktiv

Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen mehrheitlich die gleichen Orte, etwaige Differenzen werden durch einen Schichteffekt überlagert (**Tab. H1.2-4A**). Bedeutsame Unterschiede ergeben sich nach sozioökonomischem Status und zwischen den Geschlechtern: So sind Mädchen eher in non-formalen Feldern aktiv, während Jungen musisch-ästhetischen Aktivitäten häufiger ausschließlich selbstorganisiert nachgehen. Letzteres gilt auch für Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status (**Tab. H1.2-4A**, **Tab. H1.2-14web**).

An Schulen finden sich vielfältige kulturelle und musisch-ästhetische Angebote auch jenseits des Unterrichts – verstärkt noch in der steigenden Zahl der Schulen mit Ganztagsangeboten (vgl. **D3**). Diese Angebote sind an Ganztagsschulen (**H2.2**) auch inhaltlich darauf ausgerichtet, neue und andere Lernerfahrungen zu vermitteln und kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten zu fördern. Eine Besonderheit gegenüber Angeboten von Vereinen und anderen Organisationen liegt darin, dass deren Inanspruchnahme nicht sozial selektiv ist, wenn die Schüler erst einmal Ganztagsangebote besuchen. Allerdings kompensieren die schulischen Angebote nicht die bestehenden schichtspezifischen Unterschiede (**Tab. H1.2-15web**).

Jugendszenen oft informelle Orte musikalischer Aktivitäten

Ein Teil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland ordnet sich selbst einer Szene zu. Szenen bilden besondere Formen der Vergemeinschaftung im Jugendalter und haben insbesondere für die Identitätsentwicklung eine Bedeutung. Sie konstituieren sich oft über ein kulturelles Thema, insbesondere über Musik.[9] In der MediKuS-Befragung benennen etwa 12% der Jugendlichen zwischen 13 und 24 Jahren eine Szene, zu der sie sich zugehörig fühlen, davon etwas mehr als die Hälfte eine Szene, die ihr Thema in einer Musikrichtung bzw. in kulturellen Ausdrucksformen hat (z.B. Hip-Hop, Punk). Einer Szene angehörige Jugendliche gehen häufiger kulturellen, insbesondere musikalischen Aktivitäten nach (**Tab. H1.2-5A**). Zudem sind die musikalisch aktiven szenezugehörigen Jugendlichen häufiger selbstorganisiert und seltener in Organisationen und Vereinen aktiv (**Tab. H1.2-16web**).

Einen neuen Typus eigenständiger Aktivität erschließen sich Kinder und Jugendliche durch das Internet als Informations-, Kommunikations- und Unterhaltungsmedium. Über ein Viertel der 13- bis unter 25-Jährigen nutzt diese Möglichkeiten und informiert sich häufig im Internet über Neuigkeiten im Bereich Musik, Kunst oder

9 *Vgl. Hitzler, R./Niederbacher, A. (2010), Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. – 3. Aufl. – Wiesbaden.*

Literatur (**Tab. H1.2-17web**). Betrachtet man die Nutzung der Medien zu den Themen Musik, Kunst und Literatur im Kontext der eigenen Aktivitäten und der Orte, an denen diese ausgeübt werden, so fällt auf, dass das Internet insbesondere für die musikalisch aktiven Jugendlichen wichtig ist. Vor allem diejenigen Jugendlichen, die ausschließlich selbstorganisiert Musik machen, stellen häufiger eigene Musik ins Internet. Insgesamt zeigt sich aber, dass die kreative Nutzung der Medien eher selten verbreitet ist.

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten von jungen Erwachsenen und in der Berufsausbildung

Auszubildende ähnlich häufig kulturell/musisch-ästhetisch aktiv wie Studierende und Schüler

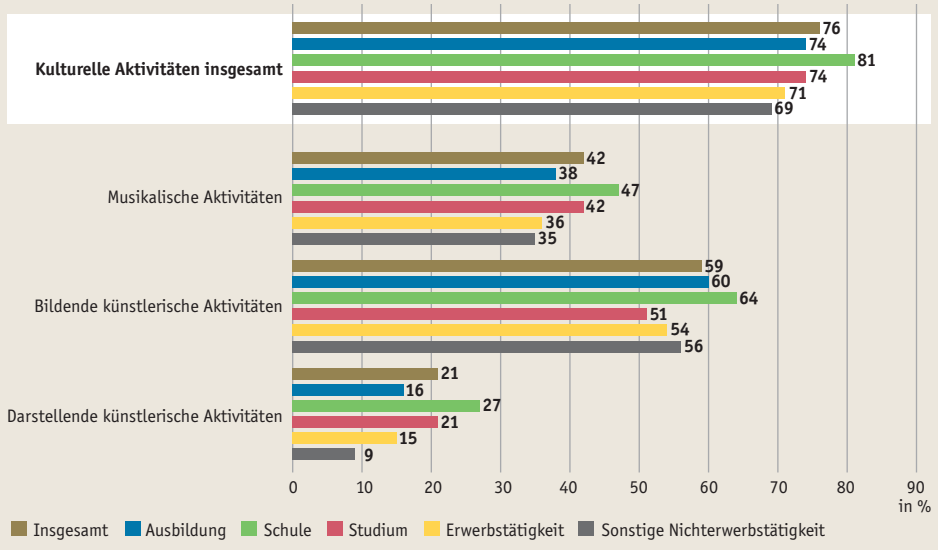
Unabhängig vom Ausbildungs- oder Erwerbsstatus erscheint das musisch-ästhetische Aktivitätsniveau der Jugendlichen zwischen 16 und 24 Jahren mit 76% recht hoch. Die Differenz zwischen dem höchsten Wert (81%) bei den Schülerinnen und Schülern und dem niedrigsten (69%) bei den Jugendlichen, die sich weder in Ausbildung noch in Erwerbstätigkeit befinden, erscheint relativ gering (**Abb. H1.2-3**). Die deutlichsten Abstände zwischen Auszubildenden und Schülerinnen bzw. Schülern oder Studierenden zeigen sich in der Musik, beim Instrumentspielen, bei dem die relative Differenz bei über 50% liegt (**Tab. H1.2-6A**); noch höher ist die relative Differenz zwischen Auszubildenden und Schülerinnen bzw. Schülern bei den darstellenden künstlerischen Aktivitäten. Bei den kulturellen/musisch-ästhetischen Aktivitäten insgesamt weisen die Anteile der Auszubildenden das gleiche Niveau wie die von Studierenden auf (74%; **Abb. H1.2-3**). Mit Ausnahme von Singen und Basteln/Handarbeit, wo die erwerbstätigen Jugendlichen mit an der Spitze stehen, sind Erwerbstätige eher weniger als Schülerinnen und Schüler, Auszubildende oder Studierende musisch-ästhetisch aktiv (**Tab. H1.2-6A**).

Erwerbstätige weniger aktiv

Frauen mit höherem Aktivitätsniveau als Männer

Auch in der Berufsausbildung ist das Aktivitätsniveau der Frauen deutlich höher als das der Männer – nicht allein in der Gesamtheit (84 zu 67%), sondern auch in jeder der drei Hauptsparten (**Tab. H1.2-7A**). Die Geschlechterdifferenz ist mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen, dass von den beiden beruflichen Ausbildungstypen die schulische Ausbildung etwas höhere Aktivitätsanteile als die betrieb-

Abb. H1.2-3: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* von 16- bis unter 25-Jährigen 2011 nach Art der Aktivität und Ausbildungs- oder Erwerbsstatus (in %)



* *Mehrfachnennungen möglich*
Quelle: DJI, MediKuS 2011

→ *Tab. H1.2-7A*

Begrenzte Bedeutung des Vorbildungsniveaus für musisch-ästhetische Aktivitäten

liche aufweist; annähernd 70% der Auszubildenden in Vollzeitschulen sind Frauen. Die schulische Vorbildung schlägt sich im musisch-ästhetischen Verhalten nur begrenzt nieder. Zwar weisen Auszubildende mit maximal Hauptschulabschluss ein niedrigeres Aktivitätsniveau auf als Auszubildende mit Mittlerem Abschluss, aber die Differenz von 11 Prozentpunkten erscheint angesichts des insgesamt hohen Aktivitätsniveaus (74%) nicht gravierend. Eine ähnliche Differenz besteht zwischen Auszubildenden mit Mittlerem Abschluss und solchen mit Hoch- oder Fachhochschulreife, allerdings zugunsten derjenigen mit Mittlerem Abschluss. Auch der sozioökonomische Status der Familie hat nur einen begrenzten Einfluss auf das musisch-ästhetische Aktivitätsniveau (**Tab. H1.2-7A**).

Aktivitätsdifferenzen nach Berufsgruppen zwischen 85 und 65%

Bei einem durchschnittlichen Aktivitätsniveau von drei Vierteln bei allen Auszubildenden schwanken die Extreme nach Berufsgruppen zwischen 85% bei den Gesundheits- und Sozialberufen als aktivster und 65% bei den Bau- und Ausbauberufen als der am wenigsten aktiven Berufsgruppe (**Tab. H1.2-7A**). Bei den Extremen könnte aber nicht allein die berufliche Seite, sondern auch die Tatsache eine Rolle spielen, dass das eine ein typischer Frauen-, das andere ein fast ausschließlicher Männerberuf ist und zugleich auch das Vorbildungsniveau zwischen beiden sehr unterschiedlich ist. Die Rangfolge der Aktivitätsfelder ist bei allen Berufsgruppen gleich, wenn auch mit unterschiedlichen Abständen: Am stärksten ausgeprägt sind bildende künstlerische Aktivitäten, die aber auch das breiteste Spektrum von Malen/Zeichnen über Basteln/Handarbeiten bis zu Videos produzieren und Zeichnungen am PC erstellen beinhalten. Ihnen folgen musikalische Aktivitäten; den Schluss bilden wiederum mit weitem Abstand darstellende künstlerische Betätigungen.

Bei eher rezeptiven Formen kultureller Betätigung, zu denen der Besuch von Ausstellungen/Museen, Konzerten/Musikveranstaltungen oder Theatern gehört, treten deutlichere Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen von Jugendlichen zutage. Bei dem über einem Viertel der Jugendlichen, die mindestens monatlich kulturelle Veranstaltungen besuchen (**Tab. H1.2-18web**), liegen die stärksten Differenzen zwischen den Statusgruppen: Schülerinnen und Schüler sowie Studierende besuchen Kulturveranstaltungen deutlich häufiger als Auszubildende und junge Erwerbstätige, wobei die Auszubildenden das niedrigste Aktivitätsniveau aufweisen. Unter den Auszubildenden erscheinen Männer etwas kulturaffiner als Frauen; ansonsten aber konstituiert weder der Bildungsstand noch der Sozialstatus der Herkunftsfamilie Unterschiede im rezeptiven Kulturverhalten (**Tab H1.2-18web**).[10]

Relativ geringe Bedeutung von Betrieben für kulturelle Bildung von Auszubildenden

Bei Betrachtung der Orte für kulturelle Aktivitäten wird der begrenzte Stellenwert sichtbar, den die institutionellen Gelegenheitsstrukturen im Betrieb oder in beruflichen Schulen im Vergleich mit selbstorganisierten und in Vereinen oder anderen non-formalen Gruppen ausgeübten Aktivitäten haben. Gleichwohl wird deutlich, dass für über ein Viertel der Auszubildenden Betriebe und Schulen Gelegenheiten zu musisch-ästhetischer Betätigung bieten (**Tab. H1.2-19web**).

Dominanz selbstorganisierter Aktivitäten auch bei Auszubildenden

Non-formale Kontexte wie Vereine und Gruppen spielen für Auszubildende in Betrieb und Schule zu über einem Drittel eine Rolle bei ihren musisch-ästhetischen Aktivitäten (**Tab. H1.2-19web**), dabei für betriebliche Auszubildende weniger als für schulische. Die Bedeutung der non-formalen Kontexte ist allerdings für Jugendliche der gleichen Altersgruppe, die entweder noch zur allgemeinbildenden Schule gehen, studieren oder bereits erwerbstätig sind, deutlich größer und liegt hier bei 40 bis 50%. Bei allen kulturellen/musisch-ästhetischen Handlungsfeldern – mit Ausnahme der darstellenden künstlerischen Aktivitäten – dominieren über alle Gruppen von Jugendlichen hinweg die selbstorganisierten informellen Kontexte eindeutig, am stärksten bei den bildenden künstlerischen Aktivitäten.

10 Dies mag darin begründet sein, dass die beiden oberen Quartile des HISEI nur gering besetzt sind.

Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten Studierender

Fast zwei Drittel der Studierenden sind künstlerisch oder kulturell aktiv

Nach den Ergebnissen einer HISBUS-Studierendenbefragung[M] zeigen Studierende ein breites Interesse an den verschiedenen musisch-ästhetischen Ausdrucksformen. Insgesamt sind 62% der Studierenden nach eigenen Angaben auf einem der musisch-ästhetischen Gebiete aktiv. Am häufigsten genannt werden Aktivitäten in der bildenden Kunst, gefolgt von musikalischen Aktivitäten und der darstellenden Kunst. Bei den einzelnen Aktivitäten dominieren das Fotografieren und die populäre Musik mit Aktivitätsquoten von über 20% (**Abb. H1.2-4**, **Abb. H1.2-6A**, **Tab. H1.2-20web**). Nur 38% geben an, überhaupt nicht musisch-ästhetisch aktiv zu sein. Vor dem Studium hatte sich allerdings nur ein Viertel der Studierenden auf keinem Feld aktiv betätigt.

Fotografieren und populäre Musik als häufigste Aktivitätsfelder

Mit dem Studium geben viele Studierende ihre früheren musisch-ästhetischen Aktivitäten auf (**Tab. H1.2-8A**). So sind fast 40% der Studierenden auf dem Gebiet der klassischen Musik aktiv gewesen, aber nur 13% sind dies auch noch während des Studiums. Ähnlich sieht es bei Theater, Bildender Kunst, Tanz und Ballett aus. Viele dieser Felder werden häufig an den Schulen angeboten (**H2.2**), sodass mit dem Ende der Schulzeit ein großer Teil dieser Aktivitäten eingestellt wird. Relativ häufig werden noch Aktivitäten im Bereich populärer Musik nach dem Studienbeginn fortgeführt; auch die Fotografie wird oft beibehalten. Nur wenige Aktivitätsfelder werden nach dem Studienbeginn neu erschlossen. Am häufigsten, wenn auch insgesamt in geringem Umfang, beginnen Studierende neu mit Aktivitäten auf Feldern, in denen Neue Medien und Technologien eine Rolle spielen (Design und Layout, digitale Kunst, Fotografie). Studium und Hochschule scheinen insgesamt nur begrenzt zur Aufnahme neuer musisch-ästhetischer Aktivitäten anzuregen.

Vor dem Studium betriebene Aktivitäten werden häufig nicht fortgesetzt

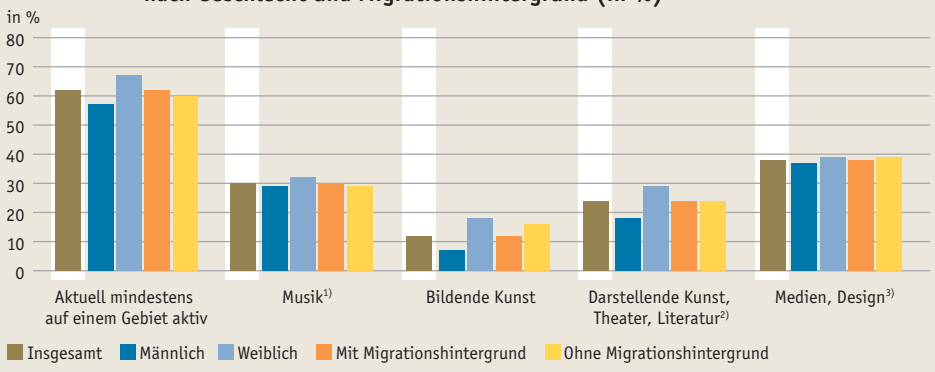
Nur wenige Aktivitäten nach Studienbeginn aufgenommen

Verschiedene Faktoren stehen im Zusammenhang damit, ob bzw. in welchem Umfang Studierende musisch-ästhetisch aktiv sind. An erster Stelle gilt dieses für die Studienfachwahl; bei affiner Fachwahl erhöht sich das Aktivitätsniveau (**Tab. H1.2-21web**). Studierende mit und ohne Migrationshintergrund[M] unterscheiden sich in den Aktivitäten nicht (**Abb. H1.2-4**). Sowohl bei den Interessen als auch den Aktivitäten zeigen sich einige geschlechtsspezifische Unterschiede (**Abb. H1.2-4**, **Abb. H1.2-6A**, **Tab. H1.2-20web**). So zeigen Frauen stärkeres Interesse etwa an Literatur, Fotografie, bildender Kunst oder Tanz/Ballett und sind auf diesen Gebieten auch häufiger aktiv.

Deutliche Geschlechtsunterschiede bei Interessen und Aktivitäten

Auch der Bildungshintergrund des Elternhauses hat einen Einfluss darauf, in welchem Umfang die Studierenden in ihren kulturellen und künstlerischen

Abb. H1.2-4: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* Studierender 2011 nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)

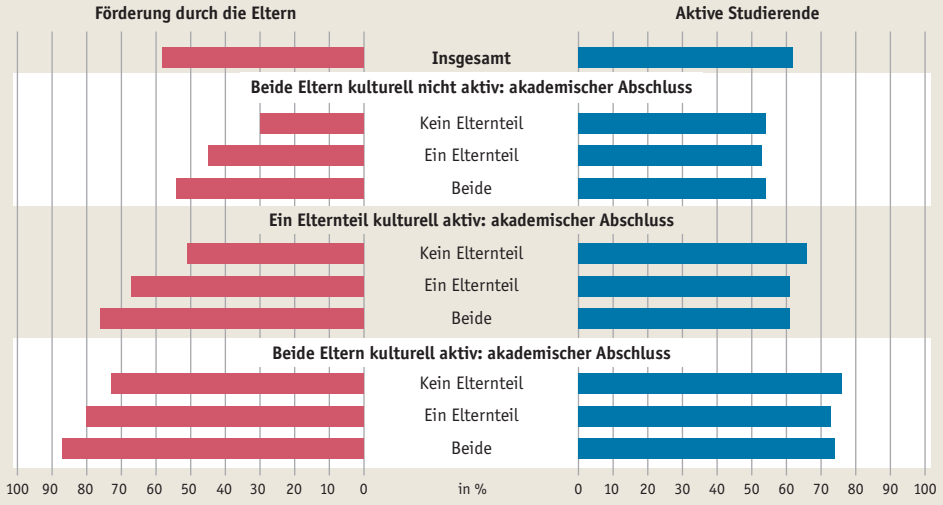


* *Einzelaktivitäten wurden wie folgt gruppiert:*
1) Musik: populäre zeitgenössische und klassische Musik, Oper, Musical/Operette
2) Darstellende Kunst, Theater, Literatur: Theater, Kabarett/Comedy, Poetry Slam, Literatur
3) Medien, Design: Digitale Kunst, Design, Film, Fotografie, Architektur, Radio/TV machen

Quelle: HIS, HISBUS Studierendenbefragung 2011

→ *Tab. H1.2-21web*

Abb. H1.2-5: Aktivität* der Studierenden sowie deren Förderung durch die Eltern nach Bildungsherkunft und eigener kultureller Aktivität der Eltern (in %)**



* *Anteil Studierender, die nach eigener Angabe zum Befragungszeitpunkt auf mindestens einem kulturellen/musisch-ästhetischen Gebiet aktiv sind.*

** *Item „Meine Eltern haben meine künstlerische/kulturelle Bildung vorangetrieben", Anteil der Werte 3 und 4 einer Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu.*

Quelle: HIS, HISBUS Studierendenbefragung 2011

→ *Tab. H1.2-23web, Tab. H1.2-24web*

Kulturelle Aktivität der Eltern beeinflusst Interessen und Aktivitäten

Interessen und Aktivitäten gefördert wurden (**Abb. H1.2-5**). Unabhängig vom Bildungshintergrund ist es jedoch in allen Herkunftsgruppen für die späteren Aktivitäten der Studierenden entscheidend, ob die Eltern selbst musisch-ästhetisch aktiv sind bzw. waren (**Tab. H1.2-22web**, **Tab. H1.2-23web**). Dieses Merkmal gleicht einen Teil des Bildungseffekts aus. Die Aktivitätsquoten gleichen sich in allen Herkunftsgruppen weitgehend an (**Abb. H1.2-5**, **Tab. H1.2-24web**).

Intensive Nutzung von Computer und Internet auch für kulturelle Aktivitäten

Neue Medien, vor allem das Internet, spielen für die musisch-ästhetischen Aktivitäten der Studierenden eine erkennbare Rolle. In den letzten Jahren haben sich dadurch einige der häufig genannten Aktivitätsfelder wie Fotografie, Design und Layout, digitale Kunst, teilweise auch die populäre Musik deutlich verändert oder wurden überhaupt erst ermöglicht. Eine große Mehrheit der Studierenden nutzt das Internet bei ihren musisch-ästhetischen Aktivitäten (z. B. Kommunizieren, Informieren oder Recherchieren). Etwa ein Drittel nutzt Computer und Internet gelegentlich oder häufig als Werkzeug; für etwa ein Fünftel ist das Internet auch ein Veröffentlichungsmedium. Männer verwenden diese Technik etwas häufiger als Frauen (**Tab. H1.2-25web**).

Viele Studienfächer mit Bezug zu kulturellen und künstlerischen Aktivitäten

Welche Rolle die Hochschule für die Studierenden als Ort für musisch-ästhetische Aktivitäten spielt, ist nicht eindeutig zu ermitteln, weil Grenzziehungen zwischen Studium und informeller Praxis kaum möglich sind. Sie ist als Ort der Aktivitäten vor allem dann bedeutsam, wenn diese im Rahmen des Studiums erfolgen, wie bei Architektur und Design (**Tab. H1.2-26web**). Die Grenzen zwischen musisch-ästhetischen Aktivitäten außerhalb des Studiums und fachbezogenen Aktivitäten sind fließend. Ein Studienbezug besteht teilweise weit über die entsprechenden Kernfächer hinaus. So geben etwa Studierende der Kunstgeschichte, der Volkskunde oder aus Studiengängen im Bereich Umweltschutz an, sich im Rahmen ihres Studiums aktiv mit der Architektur zu befassen.

Die meisten Studierenden üben ihre Aktivitäten überwiegend informell, im selbstorganisierten oder privaten Rahmen aus. Aber auch non-formale Angebote innerhalb und außerhalb der Hochschule spielen eine Rolle (**Tab. H1.2-27web**). In einigen

Bereichen (Fotografie, Streetart, Kabarett/Comedy, Akrobatik, Musical) betätigen sich fast drei Viertel der Studierenden ausschließlich in informellen Strukturen. Organisierte Angebote der Hochschulen haben ebenso wie studentische Initiativen nur eine geringe Bedeutung. Musisch-ästhetisch aktive Studierende nutzen das Spektrum an formalen, non-formalen und informellen Praxisorten umfassend und gleichzeitig selektiv. Nur wenige der aktiven Studierenden sind ausschließlich in einer Organisationsform aktiv, am ehesten dann im informellen Bereich.

Informelle und non-formale Aktivitätsorte überwiegen

In der Wahrnehmung der Studierenden spielt die Hochschule als Ort für musisch-ästhetische Aktivitäten auch deshalb nur eine geringe Rolle, weil sie zum Großteil das Angebot weder kennen noch beurteilen können (**Tab. H1.2-27web**). Dies gilt selbst für die kulturell Aktiven. Die Hochschulen und Studentenwerke, die ihrem Auftrag nach auch die studentische Kultur an den Hochschulen fördern sollen, sind also aufgerufen, nicht nur Angebote zu entwickeln, sondern diese den Studierenden auch besser bekannt zu machen.

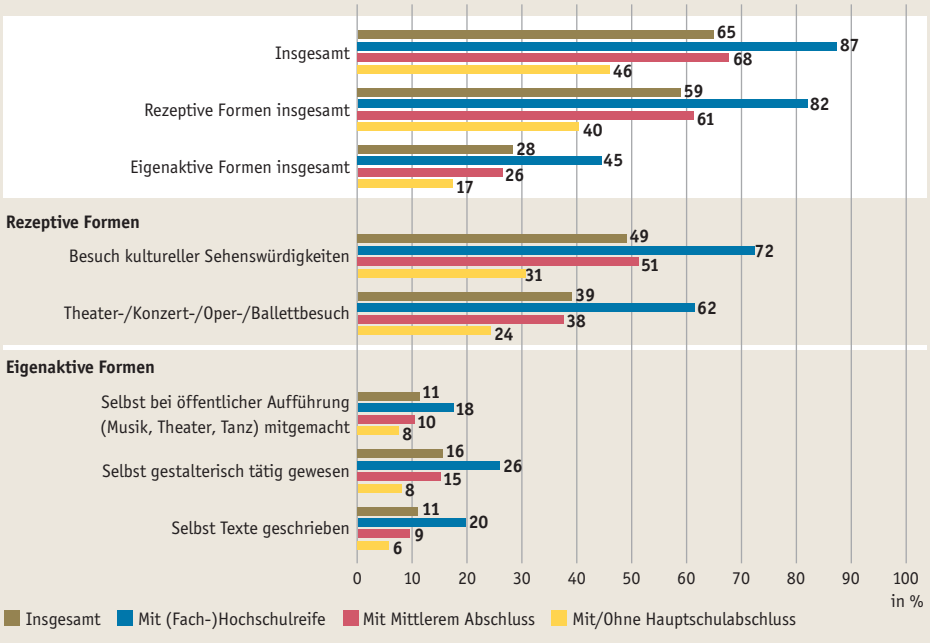
Studierende schlecht über kulturelle Angebote der Hochschulen informiert

1.3 Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten im Erwachsenenalter

Das Gesamtniveau musisch-ästhetischer Bildungsaktivität Ⓜ liegt bei den Erwachsenen im Alter von 19 bis unter 65 Jahren bei zwei Dritteln. Nach Formen sind die rezeptiven Aktivitäten doppelt so häufig wie die eigenaktiven (59 gegenüber 28%, **Abb. H1.3-1**). Beide Aktivitätsformen weisen richtungsgleiche Differenzen nach Schulbildung auf: Erwachsene mit Hochschulreife weisen doppelt so oft kulturelle Aktivitäten auf wie solche mit maximal Hauptschulabschluss; dazwischen sind die Personen mit einem Mittleren Abschluss verortet. Eine Verbindung beider Aktivitätstypen findet sich nur bei einem Fünftel der Erwachsenen, zwei Fünftel praktizieren nur rezeptive Formen (**Tab. H1.3-4web**).

Hohe Disparitäten in der Teilnehmerstruktur nach Bildungsstand: Akademiker bei rezeptiven wie auch aktiven Formen musisch-ästhetischer Bildung dominant

Abb. H1.3-1: Teilnahme 19- bis unter 65-Jähriger an rezeptiven und eigenaktiven Formen kultureller/musisch-ästhetischer Bildung 2007 nach allgemeinbildendem Schulabschluss (in %)*



* *Mehrfachnennungen möglich*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES 2007, eigene Berechnungen

→ *Tab. H1.3-1A*

Die Unterschiede nach Bildungsstand sind bei den einzelnen Arten musisch-ästhetischer Teilhabeformen unterschiedlich ausgeprägt: Während mit 72% die große Mehrheit der Personen mit (Fach-)Hochschulreife kulturelle Sehenswürdigkeiten besuchen, sind es bei Personen ohne bzw. mit Hauptschulabschluss lediglich ein Drittel (**Abb. H1.3-1**). Unter den eigenaktiven Formen kultureller Bildung tritt der Unterschied zwischen den Bildungsniveaus vor allem bei gestalterischen Tätigkeiten zutage: Ein Viertel der Personen mit höherem allgemeinbildenden Abschluss sind gestalterisch tätig, während es bei Personen mit Mittlerem Schulabschluss 15%, bei denjenigen mit niedrigerem Schulabschluss nur 8% sind.

Starke Dominanz von Frauen in kultureller/musisch-ästhetischer Weiterbildung

Hinzu kommen auch Geschlechterdifferenzen: Männer weisen durchweg ein niedrigeres Teilnahmeniveau auf. Gegenüber Frauen mit vergleichbarem Bildungsabschluss besuchen Männer – insbesondere diejenigen mit niedrigem und Mittlerem Schulabschluss – deutlich seltener Theater oder Konzerte und sind auch beim Besuch von Sehenswürdigkeiten und bei gestalterischen Tätigkeiten weniger aktiv (**Tab. H1.3-1A**). Etwa 44% der Frauen besuchen Theater, Konzert, Oper bzw. Ballett, während dies nur 34% der Männer tun (**Tab. H1.3-1A**).

Die Teilnahme an den aktiven Formen wie Mitmachen bei öffentlichen Aufführungen, Verfassen von Texten sowie gestalterischen Tätigkeiten ist in der Gruppe der 40- bis unter 65-Jährigen niedriger als bei den 19- bis unter 40-Jährigen, während die Rezeption kultureller Inhalte wie der Besuch von kulturellen Sehenswürdigkeiten, Theatern und Konzerten, in der Altergruppe der 40- bis unter 65-Jährigen höher ist. In der Volkshochschulstatistik Ⓜ treten diese Geschlechts- und Altersdifferenzen bei der Belegung von Kursen mit gestalterischen Inhalten noch deutlicher zutage (**Tab. H1.3-2A**). Zudem zeigt sich im Betrachtungszeitraum eine Verschiebung in der Teilnahme zu den höheren Altersgruppen (**Tab. H1.3-5web**). Diese Entwicklung gilt tendenziell für alle Programmbereiche, im Besonderen aber für den kulturell-gestalterischen Bereich. Ob es sich um Alters- oder Kohorteneffekte handelt, ist nicht kontrollierbar.

Sozialstrukturelle Differenzen bei rezeptiver kultureller Teilhabe stärker als bei aktiver

Bei der Partizipation an rezeptiven kulturellen/musisch-ästhetischen Bildungsangeboten sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nach den betrachteten sozialen Merkmalen größer als bei der Ausübung kreativ-gestalterischer Aktivitäten. Besonders auffällig tritt das bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund zutage, die sehr viel weniger an rezeptiven Formen kultureller/musisch-ästhetischer Bildung partizipieren (**Tab. H1.3-1A**). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die rezeptiven Formen stärker am traditionellen Kanon musisch-ästhetischer Bildung orientiert sind, die aktiven Formen dagegen ein breiteres Spektrum auch neuer Formen beinhalten.

Zentrale Bedeutung des allgemeinbildenden Abschlusses für die Teilnahme an kultureller/musisch-ästhetischer Bildung

Die Daten des AES Ⓜ bestätigen, dass 40- bis unter 65-Jährige zwar bei rezeptiven Formen musisch-ästhetischer Bildung stärker als unter 40-Jährige beteiligt sind, dagegen bei eigenaktiven Formen deutlich weniger (**Tab. H1.3-6web**). Ebenso werden die stärkeren Teilhabechancen von Frauen bei beiden Formen musisch-ästhetischer Bildung wie auch die deutlich niedrigere Partizipation von Personen mit Migrationshintergrund Ⓜ im Verhältnis zu solchen ohne Migrationshintergrund bekräftigt. Es überrascht nicht, dass hier die überragende Bedeutung des allgemeinbildenden Abschlusses für jedwede Form musisch-ästhetischer Bildung ausgewiesen wird. Demgegenüber wirkt der Erwerbsstatus nur auf die rezeptiven Formen der kulturellen Bildung, bei denen die Vollzeiterwerbstätigen gegenüber Nichterwerbstätigen deutlich im Vorteil sind, nicht aber bei den kreativ-gestalterischen Formen, wo keine Differenzen ausgewiesen werden.

Knapp ein Drittel der Älteren gehört zu den künstlerisch-kreativ Aktiven

Betrachtet man mit den Daten des Kulturbarometer 50+ Ⓜ die Älteren, wird deutlich, dass 29% der 50-Jährigen und Älteren einer musisch-ästhetischen Eigenaktivität nachgehen (**Tab. H1.3-3A**). Von ihnen sind mit einem Drittel die meisten im Bereich „Basteln, Gestalten" aktiv. Musikalischen Aktivitäten wie Singen oder ein Musikinstru-

ment spielen gehen jeweils ein Fünftel der Älteren nach, gefolgt vom Bereich „Malerei, Bildende Kunst". Mit relativ großem Abstand folgen das Schreiben von Geschichten/Gedichten, Tanzen, Theaterspielen und Aktivitäten im Bereich „Design, Layout". Frauen weisen auch hier insgesamt eine höhere Beteiligung auf. Eine Ausnahme stellt das Spielen eines Musikinstruments und Fotografieren dar.

Deutliche Abnahme kultureller Aktivitäten nach der Erwerbsphase

Für die Gruppe der über 50-Jährigen kann man die altersspezifische Dynamik kultureller Aktivitäten abbilden: Die Rückläufigkeit kultureller Aktivitäten in der Gesamtgruppe, in der auch kaum geschlechtertypische Differenzen auftauchen, spaltet sich in zwei Bewegungen auf. In der Gruppe der 50- bis 65-Jährigen sinkt das Gesamtniveau kultureller Aktivitäten nur geringfügig, wenn man Zunahme und Abnahme von Aktivitäten verrechnet. Ein entschiedener Bruch tritt nach dem 65. Lebensjahr ein, wo der Anteil derjenigen, die nicht mehr bzw. deutlich weniger kulturell aktiv sind als früher, auf über die Hälfte ansteigt und nur noch zwei Fünftel sich als gleich aktiv oder aktiver als früher bezeichnen (**Tab. H1.3-7web**). Die Annahme, dass es nach der Erwerbsphase zu einem neuen Schub kultureller Aktivität komme, scheint somit wenig realistisch.

Eine besondere Rolle für musisch-ästhetische Bildung im höheren Erwachsenenalter spielen Angebote der Hochschulen, allerdings bisher nur für eine kleine Gruppe. Im Wintersemester 2010/11 waren mehr als 2.600 Personen im Alter ab 50 Jahren als Gasthörende bzw. Studierende in der Fächergruppe „Kunst, Kunstwissenschaft"Ⓜ eingeschrieben (**Tab. H1.3-8web**). Immer mehr Personen gerade im Rentenalter besuchen Hochschulveranstaltungen zu entsprechenden Themen (**Tab. H1.3-9web**).

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Ergebnisse anderer Studien zu kulturellen/ musisch-ästhetischen Aktivitäten in der Familie

In der DJI-Studie AID:A wurden 2009 knapp 5.000 zufällig ausgewählte Eltern zu ihren Aktivitäten mit ihrem unter 6-jährigen Kind befragt (**Abb. H1.1-2A**). Aufgrund der Stichprobenziehung und der überproportionalen Erfassung junger Kinder in der Stichprobe, die eine statistisch abgesicherte Differenzierung der Auswertung nach verschiedenen Merkmalen erlaubt, wird in den Analysen auf den Survey AID:A zurückgegriffen. In anderen Studien zeigten sich jedoch vergleichbare Ergebnisse:

Sozioökonomisches Panel (SOEP): Auswertungen des SOEP 2009 zeigen, dass 94% der Eltern von 5- bis 6-Jährigen und 87% der Eltern von 2- bis 3-Jährigen angeben, in den letzten 14 Tagen häufig Geschichten vorgelesen oder erzählt zu haben (Fallzahl: 483). 77% der Eltern von 2- bis 3-Jährigen singen häufig (5 bis 6 Jahre: 58%), 68% malen und basteln häufig mit ihren Kindern (5 bis 6 Jahre: 67%).
26,4% der 3- bis unter 6-Jährigen und 11,8% der unter 3-Jährigen nutzen nach Angaben ihrer Eltern außerhäusliche Angebote im Bereich Musik (Bereich Kunst: 4,3% der unter 6-Jährigen) (vgl. Schmiade, N./ Spieß, K. (2010): Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus. Wochenbericht des DIW Berlin, 77(45), 15-21.)

Vorlesestudien der Stiftung Lesen: Laut der Vorlesestudie 2007 der Stiftung Lesen gaben 68% der Eltern von 3- bis unter 6-Jährigen an, öfter vorzulesen. Befragt wurden dabei 1.000 Eltern von Kindern unter 14 Jahren. Im Jahr 2010 zeigte die aktuelle Vorlesestudie aber bereits, dass 75% der Eltern mit Migrationshintergrund ihren 2- bis 8-jährigen Kindern mindestens einmal in der Woche vorlesen (Fallzahl der Befragten = 501). Dies deutet darauf hin, dass das Vorlesen in der Familie – unter Umständen beeinflusst durch die wachsende Bedeutung der frühen Bildung – in den letzten Jahren einen höheren Stellenwert gewonnen hat.

AID:A Vgl. Erläuterungen zu **C1**

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildungsaktivitäten (rezeptive und eigenaktive Formen)

MediKuS: In der MediKuS-Befragung wurde die derzeitige regelmäßige Aktivität außerhalb des Curriculums von Schule und Berufsschule erfasst. Damit ist der Besuch von außerunterrichtlichen künstlerisch-kreativen Angeboten, z. B. des Ganztagsangebote, explizit miteinbezogen. Damit unterscheidet sich die Vorgehensweise deutlich zum Jugend-KulturBarometer des Zentrums für Kulturforschung, das in einer Befragung der 14- bis 24-jährigen Bevölkerung nach intrinsischen künstlerisch-kreativen Freizeitaktivitäten (Hobbys) fragt und den Besuch von künstlerisch-kreativen schulischen Angeboten während der Unterrichtszeiten gesondert erfasst. In der MediKuS-Befragung wurden die kulturellen Aktivitäten in 20 verschiedenen Bereichen erhoben (**Tab. H1.2-1A**). Damit wird ein weites Konzept kultureller Aktivitäten und Orte zugrunde gelegt.

HISBUS: In der HISBUS-Befragung werden aktuelle und frühere Aktivitäten in 18 kulturellen/musisch-ästhetischen Gebieten erhoben (**Tab. H1.2-8A**). Die ermittelten aktuellen und früheren Aktivitätsquoten stimmen in der Größenordnung mit den Ergebnissen des Jugend-Kulturbarometers 2011 und der MediKuS-Befragung überein, wobei allerdings die Aktivitätsfelder nicht identisch erhoben wurden und in der HISBUS-Befragung auch über 24-Jährige befragt wurden.

In der HISBUS-Befragung wird ein weites Aktivitätskonzept verwendet. Die zentrale Filterfrage wird zu derzei-

tigen bzw. früheren Aktivitäten auf den einzelnen Gebieten gestellt. Für die derzeitigen Aktivitäten werden anschließend verschiedene Aktivitätsformen erhoben, darunter auch ein rezeptives Verhalten. Personen, die im Anschluss an die Filterfrage (aktiv oder nicht aktiv?) nur rezeptive Aktivitäten angeben, werden als aktive Rezipienten bezeichnet und den Aktiven zugerechnet (**Tab. H1.2-8A**).

AES: Rezeptive Formen basieren im AES auf dem Besuch von Kulturangeboten (**Tab. H1.3-1A**). Im AES werden Antwortkategorien verwendet (**Tab. H1.3-1A**), die eine relativ eng gefasste Definition der Eigenaktivität zeigen.

Kulturbarometer 50+: Eigenaktive Formen beziehen sich im Kulturbarometer 50+ darauf, welchen entsprechenden Aktivitäten gegenwärtig in der Freizeit nachgegangen wird (**Tab. H1.3-3A**).

MediKuS-Studie:
Der Survey „Medien, Kultur und Sport bei jungen Menschen" ist eine telefonische Befragung des DJI und des DIPF von 9- bis unter 25-Jährigen, die bereits im Jahr 2009 an der AID:A-Erhebung teilgenommen haben. Inhaltlicher Schwerpunkt der MediKuS-Befragung ist die Erfassung der medialen, kulturellen und sportlichen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sowie der Settings, in denen sie aktiv sind. Im Jahr 2011/12 wurden rund 5.000 Personen befragt.

Migrationshintergrund

AID:A und MediKuS: Der Migrationshintergrund wird abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. Daneben wird ein umfassenderes Konzept verwendet, das Kinder mit zugewanderten Großeltern (3. Generation), zugewanderten (einzelnen) Elternteilen (2. Generation) und selbst zugewanderte Kinder (1. Generation) berücksichtigt.

HISBUS: Der Migrationshintergrund wird hier über die eigene Zuwanderung, die Zuwanderung (mindestens) eines Elternteils oder die ausländische Staatsangehörigkeit bestimmt, wobei Personen mit im Ausland erworbener Studienberechtigung (sog. Bildungsausländer, vgl. Methodische Erläuterungen zu **F1**) ausgeschlossen wurden.

AES: Der Migrationshintergrund wird hier abweichend von der Definition im Glossar verwendet. Zu Personen mit Migrationshintergrund zählt hier, wer eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche besitzt, im Ausland geboren wurde oder wessen Muttersprache nicht Deutsch ist.

HISBUS-Studierendenbefragung
Bei den HISBUS-Studierendenbefragungen handelt es sich um ein für die Studierenden an den deutschen Hochschulen repräsentatives Online-Panel. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an HISBUS erhalten jährlich mehrere Einladungen zu Online-Befragungen, die hochschul- und bildungspolitische Themen behandeln. Die Panelteilnehmerinnen und -teilnehmer werden über schriftliche Befragungen rekrutiert. Zur Sicherstellung der Repräsentativität wurde in Zusammenarbeit mit ZUMA ein Verfahren zur Herstellung bundesweiter Repräsentativität entwickelt. An der HISBUS-Befragung zum kulturellen Leben an der Hochschule nahmen im Sommersemester 2011 insgesamt 8.220 Studierende teil.

Volkshochschul-Statistik
Die Volkshochschul-Statistik des DIE weist sechs Programmbereiche aus, deren Kursbelegungen sich für 2010 wie folgt aufteilen: „Politik, Gesellschaft, Umwelt" (11%), „Gesundheit" (34%), „Sprachen" (28%), „Arbeit, Beruf" (10%), „Grundbildung, Schulabschlüsse" (2%) sowie „Kultur, Gestalten" (15%). Das Kursangebot gibt das angenommene Kursangebot wieder. Die Statistik erfasst Teilnahmefälle, wodurch Doppelzählungen von teilnehmenden Personen nicht auszuschließen sind. Die Auswertungen im Zeitvergleich basieren auf einer abnehmenden Zahl an Volkshochschulen, was vor allem auf Fusionen zurückzuführen ist (1995: 1.004, 2010: 933).

Adult Education Survey (AES)
Vgl. Methodische Erläuterungen zu **G1**. Im AES 2007 werden Freizeittätigkeiten in den letzten 12 Monaten erfragt, die Aspekte der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung umfassen. Diese werden im AES 2010 nicht mehr erhoben.

Kulturbarometer 50+
Das Kulturbarometer 50+ ist eine repräsentative Umfrage des Zentrums für Kulturforschung zur Partizipation Älterer an kulturellen Angeboten. Dafür wurden 2007 etwa 2.000 Personen ab 50 Jahren befragt.

Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft (Studienbereiche und Studienfächer)
Zur Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft, einer von neun Fächergruppen der Hochschulstatistik, gehören fünf Studienbereiche mit 30 Studienfächern:

(1) Kunst, Kunstwissenschaft allgemein, mit den Studienfächern: Kunsterziehung, Kunstgeschichte, Kunstwissenschaft sowie Restaurierungskunde
(2) Bildende Kunst, mit den Studienfächern: Bildende Kunst/Grafik, Malerei, Bildhauerei/Plastik, Neue Medien
(3) Gestaltung, mit den Studienfächern: Angewandte Kunst, Graphikdesign/Kommunikationsdesign, Industriedesign/Produktgestaltung, Textilgestaltung, Edelstein- und Schmuckdesign, Werkerziehung
(4) Darstellende Kunst, Film, TV, Theaterwissenschaft, mit den Studienfächern: Darstellende Kunst/Bühnenkunst/Regie, Film und Fernsehen, Schauspiel, Tanzpädagogik, Theaterwissenschaft
(5) Musik, Musikwissenschaft, mit elf Studienfächern: Dirigieren, Gesang, Instrumentalmusik, Jazz und Populärmusik, Kirchenmusik, Musikerziehung, Komposition, Musikwissenschaft/Musikgeschichte, Orchestermusik, Rhythmik, Tonmeister.

Kulturelle/musisch-ästhetische Angebote in Bildungseinrichtungen

Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich werden in Deutschland von einer Vielzahl sehr verschiedener Träger an unterschiedlichsten Lernorten angeboten: Öffentliche Einrichtungen und solche in überwiegend öffentlicher Trägerschaft sind hier ebenso zu nennen wie gemeinnützige Verbände, Stiftungen und Vereine, gewerbliche Anbieter und nicht zuletzt Privatpersonen. Insbesondere für die Sparte Musik hat sich auch außerhalb der formalen Bildungsangebote eine weitgehend flächendeckende Infrastruktur entwickelt. Das Angebot der öffentlichen Musikschulen wird durch private Musikschulen, Laienmusikvereine und Privatlehrerinnen und -lehrer ergänzt. Darüber hinaus bieten z. B. auch Orchester und Opern musikpädagogische Aktivitäten an. In den Bildenden und Darstellenden Künsten sind unter anderem die öffentlichen Kunstschulen, Museen, die Staats- und Stadttheater, Kinder- und Jugendtheater und die Laientheatervereine zu nennen. Auch hier ist eine Vielzahl von anderen gemeinnützigen, gewerblichen und privaten Anbietern aktiv, darunter vielfach Kunstschaffende selbst. Die überwiegende Mehrzahl der Museen, Ausstellungshäuser und Spielstätten realisiert spezifische pädagogische Angebote, die – ebenso wie bei anderen Anbietern auch – das ausdrückliche Ziel verfolgen, die Zugangsmöglichkeiten und das Erleben von Kultur insbesondere für sozial benachteiligte Gruppen zu stärken. In gleicher Weise nehmen Bibliotheken sowie soziokulturelle Zentren, Kulturvereine, Kirchen und Religionsgemeinschaften Bildungsaufgaben wahr. Nicht zu vergessen sind die gedruckten, elektronischen und Neuen Medien, die über Feuilletons, Kultursendungen und Internetangebote ein breites Angebot auch für die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung bereitstellen.

In Kenntnis dieses breiten Spektrums an Angeboten kultureller Bildung beschränkt sich die folgende, datengestützte Darstellung auf Angebote der formalen Bildungseinrichtungen und ihre Kooperationen mit anderen Institutionen. Diese Beschränkung resultiert insbesondere aus der Zielrichtung dieses Kapitels, aber auch aus dem sehr lückenhaften und selektiven Datenangebot der verschiedenen Anbieter, das es nicht gestattet, dieses Feld zutreffend und mit den erforderlichen Gewichtungen datengestützt zu beschreiben. Auch Hinweise auf die vielfältigen Innovationen, Modellvorhaben und Projekte werden unterlassen, weil Bemühungen um eine systematisierte Dokumentation sich als nicht leistbar herausstellten.

Formale Bildungseinrichtungen übernehmen im Vergleich zu kulturellen Einrichtungen und informellen Bildungszusammenhängen oft nur eine vorbereitend unterstützende Aufgabe für musisch-ästhetische Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf. Sie ermöglichen aber allen Kindern und Jugendlichen grundständige rezeptive und produktive Zugänge zu kultureller/musisch-ästhetischer Bildung und gewinnen hieraus eine besondere Wichtigkeit. Deshalb ist es notwendig aufzuzeigen, in welchem Umfang und mit welcher Verbindlichkeit ein entsprechendes Angebot in den verschiedenen Phasen der Bildungsbiografie angeboten wird, auf welche künstlerische Sparten es sich bezieht und – soweit möglich – welche Zielsetzungen mit ihm verfolgt werden. Dann soll danach gefragt werden, wie die Angebote der Bildungseinrichtungen mit sonstigen kulturellen/musisch-ästhetischen Angeboten der unterschiedlichen Anbieter verzahnt sind.

2.1 Frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen

Kinder können in der Familie, in außerfamilialen kulturellen Angeboten, aber auch in Kindertageseinrichtungen erste Erfahrungen im Umgang mit künstlerisch-ästhetischen Erscheinungsformen sammeln. Ziel der damit verbundenen Bildungsprozesse ist es, die ästhetische Wahrnehmung, Darstellung und aktive Gestaltung durch das Kind anzuregen, herauszubilden und zu fördern. Während sich in der Nutzung kultureller Angebote von Musik-, Kunstschulen und anderen Organisationen eine soziale Selektivität in der Nutzung zeigen kann (**H1.1**), werden durch die frühkindliche Bildung in Tageseinrichtungen heutzutage nahezu alle Kinder vor der Einschulung erreicht (vgl. **C3**). Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, den Kindern unabhängig vom Elternhaus bereits in jungen Jahren erste Zugänge zu kultureller/musisch-ästhetischer Bildung zu ermöglichen.

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Elementarbereich

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung in den Bildungsplänen der Länder verankert

Kultusministerkonferenz und Jugend-/Familienministerkonferenz haben zusammen im Jahr 2004 die musische Bildung im Sinne von ästhetischer Bildung in ihrem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen" als einen von sechs Bildungsbereichen definiert. In Übereinstimmung damit wird in den von den Ländern entwickelten Bildungs- und Erziehungsplänen die Intention, kulturelle/musisch-ästhetische Bildung in Kindertageseinrichtungen umzusetzen, als wichtiges Bildungsziel formuliert. Dabei wird die musikalische Früherziehung häufig als eigenständiger Bildungsbereich behandelt (**Tab. H2.1-1web**). Auch die Bedeutung von Ästhetik und bildnerischem Gestalten wird in den Bildungsplänen hervorgehoben. Auf diese Weise sollen nicht nur die Sinne und Emotionen der Kinder angesprochen, sondern auch deren Fantasie und Kreativität sowie deren personale, soziale, motorische und kognitive Entwicklung gefördert werden.

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung ist somit ein ebenso verbindlicher wie elementarer Bestandteil der Konzepte frühkindlicher Bildung. Das Lernen vollzieht sich dabei alltagsintegriert, häufig themenübergreifend, also nicht nach Sparten differenziert. Musik fördert beispielsweise das Rhythmusgefühl, aber gleichzeitig auch den Spracherwerb. Daneben werden durch Aktivitäten wie „Musikstücke in Bewegung umsetzen" oder „Malen nach Musik" unterschiedliche Entwicklungsprozesse zugleich angeregt. Wie viele der intendierten Ziele aus den Bildungsplänen tatsächlich realisiert werden, ist nicht bekannt. So können auch keine Aussagen dazu getroffen werden, wie kulturelle/musisch-ästhetische Bildung in Kindertageseinrichtungen konkret umgesetzt wird. Eine Studie der Stiftung Lesen (M) weist jedoch darauf hin, dass 87% der befragten Kindertageseinrichtungen Kreativ-Angebote oder eine (Vor-)Lesekiste zur Sprach- und Leseförderung anbieten (**Abb. H2.1-2web**). Weiterhin verbreitet sind Vorleseaktionen, Thementage und Ausflüge in die Bibliothek.

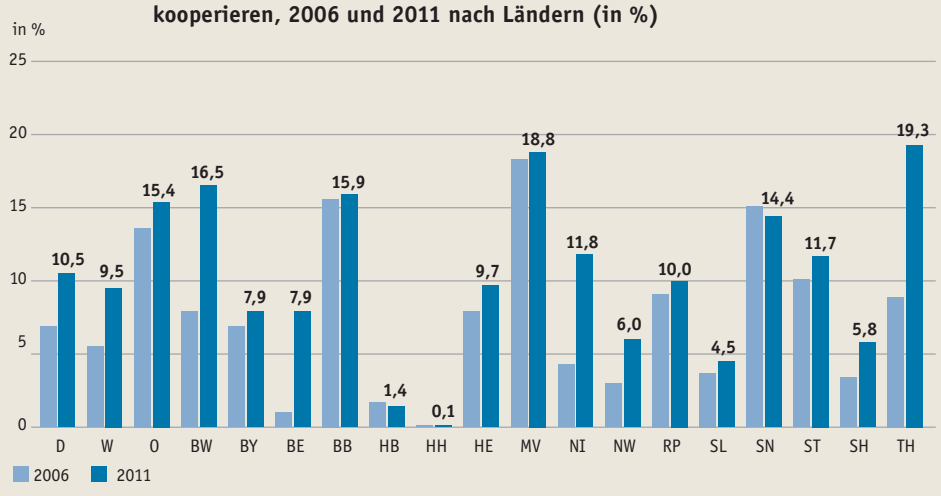
Kooperationen von Kindertageseinrichtungen mit kulturellen Bildungsanbietern

Knapp 11% der Kindertageseinrichtungen kooperieren mit öffentlichen Musikschulen

Zunehmend haben sich auf kommunaler Ebene Kooperationen von Kindertageseinrichtungen mit Musik- und Kunstschulen, aber auch mit Bibliotheken, etabliert. Diese tragen mit zusätzlichen Angeboten zur kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung der Kinder in Tageseinrichtungen bei. Im Jahr 2010 haben die öffentlichen Musikschulen einen Bildungsplan für die musikalische Früherziehung der unter 6-Jährigen[11] entwickelt, der die Bildungspläne frühkindlicher Bildung berücksichtigt. Derzeit kooperieren, nach Angaben des Verbands deutscher Musikschulen, rund 5.400 Kindertageseinrichtungen mit öffentlichen Musikschulen, was einem Anteil von knapp 11% aller Einrichtungen entspricht (**Abb. H2.1-1**). Dabei arbeiten Fachkräfte musikalischer

11 *Vgl. Verband deutscher Muskschulen (VdM) (2010), Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe. – Bonn.*

Abb. H2.1-1: Anteil der Kindertageseinrichtungen, die mit öffentlichen Musikschulen kooperieren, 2006 und 2011 nach Ländern (in %)



Quelle: Verband deutscher Musikschulen, VdM-Statistik; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

→ ***Tab. H2.1-2web***

Elementarpädagogik nach Möglichkeit mit den Fachkräften der Einrichtungen zusammen, um gemeinsam die musikalische Bildung der Kinder zu fördern.

Während in Westdeutschland rund 10% der Einrichtungen mit öffentlichen Musikschulen zusammenarbeiten, ist der Anteil in Ostdeutschland deutlich höher (15%) (**Tab. H2.1-2web**). In mehreren Ländern hat seit 2006 die lokale Vernetzung mit öffentlichen Musikschulen teilweise deutlich zugenommen. Es gibt Hinweise darauf, dass Kindertageseinrichtungen in den Ländern mit einem geringen Anteil an Kooperationen mit öffentlichen Musikschulen – insbesondere in den Stadtstaaten – vermehrt mit privaten Anbietern und anderen Organisationen zusammenarbeiten. Der tatsächliche Anteil an Kooperationen von Kindertageseinrichtungen mit Musikpädagoginnen und -pädagogen dürfte daher insgesamt höher liegen.[12] Deutschlandweit gibt es auch Kooperationen mit Jugendkunstschulen sowie Künstlerinnen und Künstlern, deren genaues Ausmaß nicht näher quantifiziert werden kann.

Anteil der mit öffentlichen Musikschulen kooperierenden Einrichtungen in Ostdeutschland deutlich höher als in Westdeutschland

2.2 Schule als Ort kultureller/musisch-ästhetischer Bildungsangebote

Als zentrale Vermittlerin grundständiger Bildung kann die (allgemeinbildende) Schule Kinder erreichen, die nicht von den Eltern oder in anderem Rahmen an entsprechende Bildungsinhalte herangeführt werden. Dieser Aufgabe entsprechend werden daher im Folgenden Ziele und Inhalte kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in der Schule, ihre Sachressourcen, die formale Einbindung in das Gesamt-Curriculum wie auch die außerunterrichtlichen Angebote in den Blick genommen. Auch werden die Kursbelegungen in der gymnasialen Oberstufe analysiert. Dann wird auf die Kooperation von allgemeinbildenden Schulen mit anderen Anbietern kultureller/musisch-ästhetischer Bildung eingegangen.

12 *Im Rahmen einer 2010 für den 2. KiföG-Bericht durchgeführten Befragung von 1.700 Kindertageseinrichtungen gaben 26% der Einrichtungen an, mindestens monatlich mit Musikpädagoginnen und -pädagogen oder Musikschulen zusammenzuarbeiten. Etwa 4% der Einrichtungen kooperieren mindestens monatlich mit Kunstpädagoginnen und -pädagogen (vgl. BMFSFJ (2010), Zweiter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) – Berlin/Bonn, S. 41).*

Ausgestaltung des Unterrichts

Lernziele im Hinblick auf fachliche Kompetenzen, Persönlichkeitsbildung und kulturelle Teilhabe

Eine Analyse der Lehrpläne für künstlerische Fächer bzw. des künstlerischen Lernbereichs in den Staaten der Europäischen Gemeinschaft[13] weist für Deutschland als Lernziele fachliche Kompetenzen, die Beschäftigung mit verschiedenen Kunstsparten und Medien, die Entwicklung künstlerischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die Freude am künstlerischen Ausdruck und die Entwicklung eines lebenslangen Interesses an Kunst und Kultur aus. Daneben geht es um die Förderung des Kunst- und Kulturverständnisses und die Entwicklung eines ästhetischen Urteilsvermögens. Über diese fachspezifischen Ziele hinaus sollen die künstlerischen Fächer auch zur Persönlichkeitsbildung, Sozial- und Kommunikationskompetenz beitragen. Schließlich sollen den Kindern und Jugendlichen, im Hinblick auf kulturelle Teilhabe, die kulturelle Vielfalt, auch in europäischer Perspektive, und das Kulturerbe Deutschlands vermittelt werden.

Fachspezifische Vermittlung kultureller/musisch-ästhetischer Bildungsinhalte: Musik und Bildende Kunst in allen Ländern Pflichtbestandteil des Lehrplans

In allen EU-Staaten gibt es obligatorischen Unterricht in den künstlerischen Fächern. In etwa der Hälfte aller EU-Staaten, auch in Deutschland, werden die verschiedenen Kunstsparten als getrennte Fächer vermittelt. Als künstlerische Pflichtfächer gelten in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland die Unterrichtsfächer Kunst oder Kunsterziehung bzw. Kunst und Gestalten sowie Musik. In einigen Ländern zählen darüber hinaus weitere Fächer – Darstellendes Spiel, Textiles Gestalten oder Werken – dazu (**Tab. H2.2-1A**). Kunstsparten wie z.B. der Tanz und – in den meisten Ländern – das Theaterspiel sind in einigen Ländern als Wahlfächer ausgewiesen oder können Bestandteil anderer Fächer, wie etwa Sport, Deutsch oder Fremdsprachen, sein. Die außerhalb der Pflichtfächer liegenden Kunstsparten können den Kindern und Jugendlichen über ergänzende Angebote zugänglich gemacht werden.

Unterrichtsumfang

Durchschnittliche Stundenzahlen in den künstlerischen Fächern im oder über dem Durchschnitt der europäischen Staaten

Der Unterrichtsumfang, der für ein Fach verpflichtend vorgesehen ist (intendiertes Curriculum Ⓜ) liefert einen Hinweis darauf, welchen Stellenwert dieses im Vergleich zu anderen Fächern hat. Bezogen auf das intendierte Curriculum haben im internationalen Vergleich die künstlerischen Fächer in Deutschland einen höheren Stellenwert als in vielen anderen europäischen Staaten: Bei den 9- bis 11-jährigen Schülerinnen und Schülern machen künstlerische Fächer 14% des gesamten Unterrichts aus, bei den 12- bis 14-Jährigen 9%[14]. Betrachtet man statt der Anteilswerte an der Gesamtstundenzahl die durchschnittlichen Stundenzahlen in den künstlerischen Fächern, dann liegt Deutschland bei den 9- bis 11-Jährigen wieder im oberen Bereich, bei den 12- bis 14-Jährigen im Mittelfeld der europäischen Staaten, für die Vergleichsdaten vorliegen (**Tab. H2.2-10web**, **Tab. H2.2-11web**).

Die Analyse der Stundentafeln der allgemeinbildenden Schularten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zeigt große Spielräume für eine flexible Ausgestaltung des jeweiligen Angebots. Pflichtfächer können teilweise über die Jahrgangsstufen alternierend angeboten bzw. gewählt werden; zum Teil sind Pflichtstunden für eines oder mehrere künstlerische Fächer über mehrere Jahrgangsstufen hinweg spezifiziert. Die Pflichtstunden sind zum Teil auch für die künstlerischen Fächer insgesamt ausgewiesen. In einigen Ländern wird die Pflichtstundenzahl in der Grundschule nur summarisch für eine große Anzahl von Fächern (**Tab. H2.2-1A**) oder für die künstlerischen Fächer im Verbund mit Sport oder einem weiteren Fach vorgegeben. Eine große Flexibilität in der Verteilung von Unterrichtsstunden auf verschiedene Fächer bietet zum einen mehr Möglichkeiten zur Aufnahme spartenübergreifender Angebote oder zur Behandlung neuerer Ausdrucksformen. Ein größerer Spielraum

13 *Eurydice (2009), Kunst- und Kulturerziehung in Europa, S. 17–34*

14 *Die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in den verschiedenen Fächergruppen ist für die Jahrgangsstufen 1 bis 9 international verfügbar (vgl. **D2**).*

in der Ausgestaltung des Angebots kann aber auch dazu führen, dass nicht mehr an allen Schulen ein regelmäßiges Unterrichtsangebot für alle Schülerinnen und Schüler in den künstlerischen Fächern verbindlich sichergestellt ist.

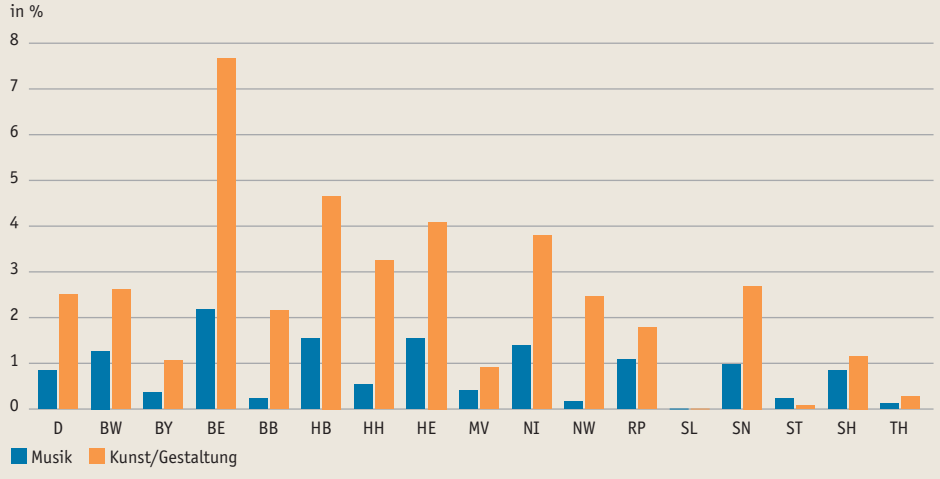
In der Grundschule sind in den deutschen Ländern über die ersten vier Jahrgangsstufen hinweg insgesamt zwischen 12 und 16 Mindestwochenstunden Ⓜ für die künstlerischen Fächer vorgesehen. Damit nehmen diese in der Grundschule zwischen 13 und 17% der vorgeschriebenen Mindestwochenstunden ein (vgl. erste Spalte in **Tab. D2-5A**). Bis zum Ende des Sekundarbereichs I wird das Angebot bedeutend variabler. Sowohl der Stundenumfang der künstlerischen Fächer als auch deren Anteil an den vorgeschriebenen Mindestwochenstunden geht im Vergleich zur Grundschule zurück. In den sechs Jahren des Sekundarbereichs I bis zum Mittleren Abschluss sind weitere 12 bis 22 Pflichtschulstunden vorgesehen (**Abb. H2.2-2web**; **Tab. H2.2-1A**). Dazu kommen in unterschiedlichem Ausmaß Wahl- oder Wahlpflichtfächer, in denen die Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Fächergruppen wählen können. Dabei müssen sie die künstlerischen Fächer häufig nicht berücksichtigen.

Im Sekundarbereich II sind verpflichtende musisch-ästhetische Unterrichtsangebote nur noch an den allgemeinbildenden Schulen vorgesehen. An den beruflichen Schulen spielen die künstlerischen Fächer außerhalb der künstlerischen Berufsausbildungsgänge keine Rolle. In den Stundentafeln von beruflichen Schulen, die zu einem allgemeinbildenden Abschluss führen, sind die künstlerischen Fächer zwar teilweise berücksichtigt, allerdings nur als Wahl- oder Wahlpflichtfächer, nicht aber als Pflichtfächer. In der gymnasialen Oberstufe sind die Schülerinnen und Schüler dagegen in allen Ländern verpflichtet, ein Fach aus der künstlerischen Fächergruppe – Musik, Kunst oder Darstellendes Spiel – auf grundlegendem Niveau im Umfang von mindestens zwei Wochenstunden zu belegen. Werden Kurse in den künstlerischen Fächern auf erhöhtem Niveau belegt, umfasst die Unterrichtszeit vier Mindestwochenstunden.

Verpflichtender Unterricht in künstlerischen Fächern in der gymnasialen Oberstufe

Durch die Gymnasialreformen der letzten Jahre haben in einigen Ländern Pflichtbindungen bei den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache zulasten der anderen Fächer zugenommen. Im Saarland ist es Schülerinnen und Schülern dadurch nicht mehr möglich, künstlerische Fächer auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegen (**Tab. H2.2-12web**). Für das Schuljahr 2010/11 verzeichnet nur Berlin

Abb. H2.2-1: Anteil der Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe in Musik- bzw. Kunstkursen mit erhöhtem Anforderungsniveau im Schuljahr 2010/11, nach Ländern (in %)



Quelle: Sekretariat der KMK, Kursbelegungen in der gymnasialen Oberstufe, internes Material, eigene Berechnungen

→ *Tab. H2.2-13web*

im Fach Musik über 2% Schülerinnen und Schüler in Kursen mit erhöhtem Anforderungsniveau bzw. Leistungskursen (**Abb. H2.2-1**). Für Kunst sind die Anteilswerte in den meisten Ländern etwas höher. Die Unterschiede zwischen den Ländern lassen sich teilweise darauf zurückführen, dass in sieben Ländern – Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen – Leistungskurse bzw. Kurse mit erhöhtem Anforderungsniveau in künstlerischen Fächern einer gesonderten Genehmigung durch die Schulaufsicht bedürfen oder nur an Schulen mit entsprechendem musischen Profil eingerichtet werden können.

Realisierter Unterricht und Ausstattung für die künstlerischen Fächer

Vom vorgeschriebenen Curriculum zu unterscheiden ist der Umfang, zu dem der verpflichtend vorgesehene Unterricht tatsächlich gehalten wird (realisiertes Curriculum). Eine 2011 durchgeführte Schulleitungsbefragung (M) bat um Informationen zu Unterrichtsausfällen, die nicht temporär, also zum Beispiel durch Krankheit oder Fortbildungsaktivitäten einer Lehrkraft, sondern durch einen Mangel an Lehrkräften bedingt sind. Diese Befragung liefert keine Hinweise auf deutlich mehr Unterrichtsausfälle in den künstlerischen Fächern als im Durchschnitt aller Fächer. Weiterführende, belastbare und vor allem repräsentative Daten zum Unterrichtsausfall in den künstlerischen Fächern liegen nicht vor.

Zufriedenstellende Raum- und Sachmittelausstattung für künstlerische Fächer an Schulen

Hinweise auf die Raumausstattung und die Zufriedenheit mit der Sachausstattung für die künstlerischen Fächer liefert ebenfalls die Schulleitungsbefragung. Der weit überwiegende Teil der befragten Schulen verfügt demnach über mindestens einen Musikraum (83%) und einen Kunstraum (73%), etwas über die Hälfte (53%) über eine Aula mit Bühne. Die befragten Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe haben zudem zu nennenswerten Anteilen ein Atelier bzw. eine Kunst- oder Druckwerkstatt (42%), ein Fotolabor (34%) oder einen Theaterraum (26%). Im Vergleich der Schularten ist dabei die räumliche Ausstattung an den Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe durchgängig am günstigsten (**Tab. H2.2-2A**).
Dieses vergleichsweise positive Bild bestätigt sich auch in der Zufriedenheit der befragten Schulleitungen mit der Sachausstattung in den künstlerischen Fächern. Zwischen 42% (der Hauptschulen für das Fach Kunst) und 68% (der Realschulen für das Fach Musik) schätzen die Sachausstattung in Musik und Kunst als sehr gut oder gut ein (**Tab. H2.2-3A**). In den künstlerischen Fächern, vor allem im Fach Musik, sind die Schulleitungen an Grund- und Hauptschulen, Hauptschulen, Realschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe mit der Ausstattung sogar zufriedener als mit der Ausstattung im Durchschnitt aller Fächer. Gleichwohl gibt es auch einen großen Anteil von Schulen, mit nochmaligen Unterschieden nach Schularten, die die Ausstattungssituation für die musisch-künstlerischen Fächer nur als befriedigend und schlechter ansehen.

Außerunterrichtliche Angebote und Kooperationen mit anderen Anbietern kultureller/musisch-ästhetischer Bildung

Außerunterrichtliche Angebote wichtige Ergänzung des Unterrichts in musisch-ästhetischen Fächern

Neben dem regulären Unterricht in den künstlerischen Fächern sind außerunterrichtliche Angebote eine wichtige Ergänzung der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung für Schülerinnen und Schüler. Erste Hinweise auf die Bedeutung der außerunterrichtlichen Angebote geben die Angebote im Sekundarbereich I, wie sie durch PISA erhoben wurden. In Deutschland findet demnach im Vergleich zu den anderen Teilnehmerstaaten der OECD eine Schwerpunktsetzung in der Musik (vor allem Schulband, Orchester, Chor) und in der Bildenden Kunst (z. B. Kunst-AG) statt (**Tab. H2.2-14web**). Zwischen 66 und 78% der Schulen in Deutschland bieten für 15-Jährige solche Aktivitäten an. Angebote zur Teilnahme an einem Buch- oder Leseclub (19% der

Schulen) oder zur Arbeit an einem Schuljahrbuch, einer Schülerzeitung oder Klassenzeitung (57% der Schulen) sind demgegenüber im internationalen Vergleich relativ seltener vertreten. Diese außerunterrichtlichen Angebote spiegeln die Schwerpunkte wider, die durch die künstlerischen Pflichtfächer etabliert sind.

Diese Schlussfolgerung wird auch durch die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung unterstützt. Die überaus meisten befragten Schulen (93%) berichten von mindestens einer kulturellen/musisch-ästhetischen Arbeitsgemeinschaft (AG) – im Durchschnitt sind es sechs Angebote je Schule (**Tab. H2.2-4A**). Besonders häufig finden sich über alle Schularten hinweg Angebote in der Instrumentalmusik: Die Hälfte der Grundschulen und zwischen 63% (Grund- und Hauptschulen) und 94% (Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe) der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen machen hier mindestens ein Angebot (**Tab. H2.2-5A**). Das in allen Schularten, außer der Hauptschule, zweithäufigste Angebot ist Gesang/Chor. An den Hauptschulen kommt dagegen den Angeboten Tanz/Akrobatik/Zirkus relativ große Bedeutung zu. Meist beziehen sich die unterrichtsergänzenden Angebote auf Kunst und Musik und nur selten auf weitere künstlerische Sparten. Besonders deutlich wird dies bei neueren künstlerischen Ausdrucksformen. Bei der Medienpraxis sind es 60% der Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, aber nur 27% der Hauptschulen und 14% der kombinierten Grund- und Hauptschulen (**Tab. H2.2-15web**), die über entsprechende Angebote an ihren Schulen berichten.

Schwerpunkt der außerunterrichtlichen Angebote in Musik

Schulartunterschiede im außerunterrichtlichen Angebot

Die außerunterrichtlichen Angebote im literarischen Bereich bewegen sich insgesamt auf niedrigem Niveau und differieren ebenfalls nach der Schulart: 28% der Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe machen hier Angebote, aber nur 9% der Hauptschulen und 7% der Grund- und Hauptschulen. Das Angebot an den Grundschulen liegt in diesem Bereich bei 17% (**Tab. H2.2-15web**). Zwei Drittel aller befragten Schulen verfügen über eine Schulbibliothek. Dies sind etwa die Hälfte der beruflichen Schulen (48%) und ein etwas größerer Anteil bei den Förderschulen (53%) und Hauptschulen (57%), aber 71% der Grundschulen und Gesamtschulen sowie 81% der Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe (**Tab. H2.2-2A**).

Um das außerunterrichtliche Angebot zu realisieren, kooperiert etwa die Hälfte aller Schulen nach eigenen Angaben mit externen Partnern. 41% der Schulen haben mindestens eine Kooperation im Bereich der Musik. Über die Hälfte von ihnen kooperiert mit einer Musikschule (54%), über ein Sechstel mit einem kulturellen Verein und ein Zehntel mit einer Kirchengemeinde (**Tab. H2.2-16web**). Den hohen Anteil an Kooperationen spiegelt auch die Statistik des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) wider: Etwa 20% der Schulen kooperieren demzufolge mit den öffentlichen Musikschulen, die im VdM organisiert sind. Die Zahl der Kooperationen ist laut Musikschulstatistik seit 2006 von 14% auf 20% deutlich gewachsen; dabei gibt es große Unterschiede je nach Land und Schulart (**Tab. H2.2-17web**).

Häufige Kooperationen im Bereich Musik; zumeist mit Musikschulen

Die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung weisen darauf hin, dass die Ganztagsschulen[15] bei außerunterrichtlichen Angeboten im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich in mehrfacher Hinsicht eine Sonderstellung einnehmen (vgl. **D3**). An ihnen gibt es häufiger Angebote als an anderen Schulen, und auch die durchschnittliche Anzahl der Angebote ist größer (**Tab. H2.2-5A**). Ebenso kooperieren die Ganztagsschulen zur Verwirklichung ihrer Angebote häufiger mit externen Partnern (**Tab. H2.2-18web**). Wie in den Halbtagsschulen gibt es auch in den allgemeinbildenden weiterführenden Ganztagsschulen besonders häufig Angebote in Instrumentalmusik (79%), Gesang/Chor (60%), Theater/Musical (57%) und Bildender Kunst (54%). Trotz dieser analogen

Ganztagsschulen: Mehr und vielfältigere Angebote

15 *Aus der Literatur ist bekannt, dass zwischen offenen und gebundenen Ganztagsschulen große Unterschiede im außerunterrichtlichen kulturellen Angebot bestehen. – (vgl. Lehmann-Wermser, A. et al. (2010), Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven, Weinheim). Die Zusammensetzung der Schulleitungsstichprobe gestattet aber keine Differenzierung nach Art der Ganztagsschule.*

Schwerpunktsetzung werden in den Ganztagsschulen vielfältigere Angebote gemacht als in den Halbtagsschulen. Besonders ausgeprägt ist der Unterschied in den Bereichen Fotografie/Design/Layout und Textiles Gestalten/Handarbeit/Basteln (**Tab. H2.2-4A**).

2.3 Berufsbildung und Hochschule

Angebote in der Berufsausbildung

Die Angebote kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in der Berufsausbildung unterhalb von Hoch- und Fachhochschulen sind in zwei Gruppen zu unterteilen: Die erste Gruppe betrifft die Ausbildung zu künstlerischen Berufen der entsprechenden Fächergruppe 83 der Klassifikation der Berufe (**Tab. H2.3-2web**) in Berufsfachschulen oder im Rahmen einer dualen Ausbildung, die zweite zielt auf Angebote für die Gesamtheit der Auszubildenden im dualen und Schulberufssystem, gleichsam als Ergänzung zu einer Fachausbildung.

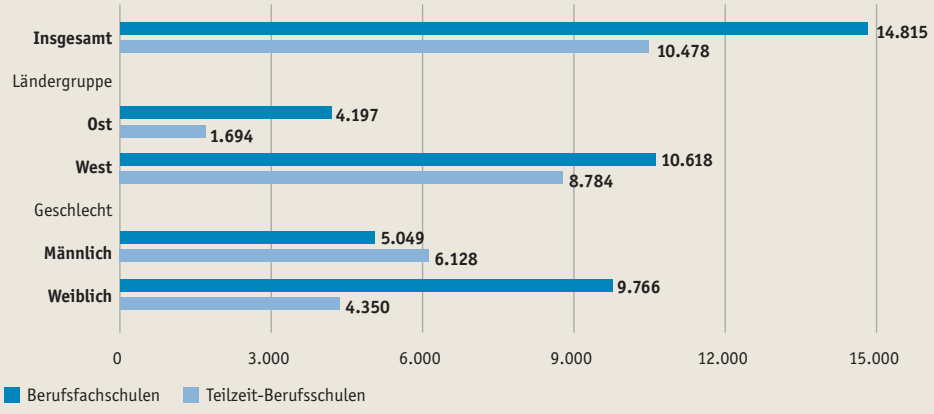
In künstlerisch-affinen Berufen 0,7% aller dualen Ausbildungsanfänger

Die Angebote für die künstlerischen oder künstlerisch-affinen Berufe werden über die Zahl der Berufsfachschülerinnen und -schüler bzw. Auszubildenden (Bestände aller Ausbildungsjahre) erfasst. Dieser Bestand an Ausbildungsverhältnissen umfasst 2010/11 an Berufsfachschulen knapp 15.000 bzw. 6,6% aller Schülerinnen und Schüler, im dualen System 10.500 Auszubildende bzw. 0,7% aller dualen Auszubildenden (**Abb. H2.3-1**). Bei den Berufsfachschulen lässt sich seit 2002 ein Anstieg der Schülerzahlen um etwa 50% beobachten, während im dualen System der Bestand stagniert. Dabei ist der prozentuale Anstieg im Berufsfachschulbereich im Westen höher als im Osten und für Schüler stärker als für Schülerinnen (**Tab. H2.3-1A**). Sowohl das Angebot an Ausbildungsplätzen in diesen künstlerisch-affinen Ausbildungsberufen als auch das Interesse von Ausbildungsbewerbern (Nachfrage) sind seit 2007 zurückgegangen (**Abb. H2.3-2**, **Tab. H2.3-3web**). Dabei sinkt die Nachfrage stärker (–17%) als das Angebot (–7%). Im Ergebnis aber bleibt selbst 2011 noch ein Ausbildungsstellenmangel, der – bezogen auf die erweiterte Nachfragedefinition – mit 26% recht groß erscheint.

Keine Erfassung künstlerischer Angebote in Berufsschulen

Jenseits der Ausbildung für künstlerische Berufe scheint es eine systematische Verankerung und Erfassung kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in der Berufsausbildung auf der mittleren Fachkräfteebene nicht zu geben. Das heißt nicht, dass keinerlei musisch-ästhetische Aktivitäten in der Berufsausbildung von Fachkräften existieren:

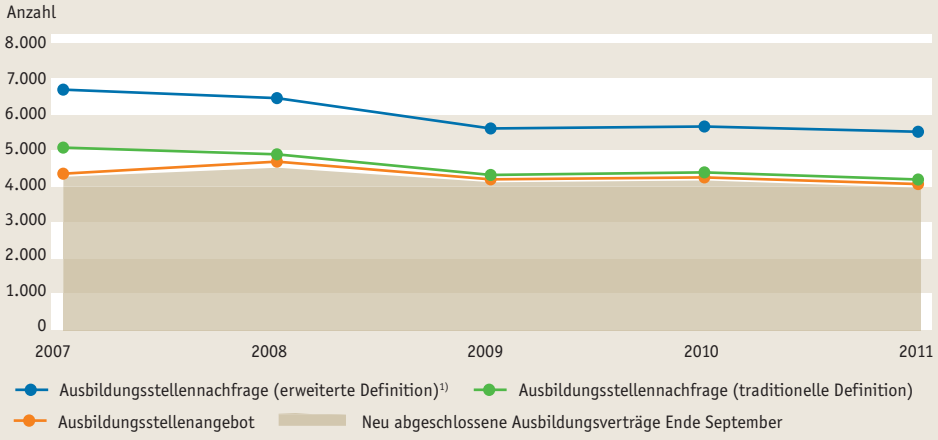
Abb. H2.3-1: Schülerinnen und Schüler in der Berufsgruppe 83 (KldB) an Berufsfachschulen und Berufsschulen im dualen System 2010/11 nach Ländergruppen und Geschlecht (Anzahl)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2010

→ *Tab. H2.3-1A, Tab. H2.3-2web*

Abb. H2.3-2: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage künstlerischer und zugeordneter Berufe im dualen System, 2007 bis 2011* (Anzahl)*



* *Jeweils zum 30.09; ohne Bewerber mit Wohnsitz im Ausland und ohne jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die BA regional nicht zuzuordnen sind*

1) Neuverträge und unvermittelte Bewerberinnen und Bewerber sowie solchen mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch

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., eigene Berechnungen

→ ***Tab. H2.3-3web, Tab. H2.3-4web***

- Zum einen haben die Berufsschulen bei den Fächern des berufsübergreifenden Lernbereichs (u.a. Deutsch/Kommunikation, Englisch/Kommunikation) einen relativ großen Gestaltungsspielraum, der es ihnen gestattet, Unterrichtsprojekte mit kulturellen/musisch-ästhetischen Inhalten durchzuführen (z.B. Ausstellungen zu (zeit)geschichtlichen oder aktuellen Themen und musikalische oder Theaterdarstellungen). Wie oft und wie systematisch solche Angebote in den Berufsschulunterricht Eingang finden, ist der einzelnen Schule überlassen und deswegen nicht zugänglich dokumentiert.
- Zum anderen ist aus Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung in Unternehmen bekannt, dass Betriebe – vor allem Großbetriebe – bisweilen kulturelle Aktivitäten ihrer Auszubildenden unterstützen, gegebenenfalls auch selbst im Rahmen z.B. von Eingangsphasen zur besseren Integration der Jugendlichen initiieren. Über solche Aktivitäten existieren keine verallgemeinerungsfähigen Dokumentationen.

Ästhetische Elemente in den Lehrplänen einzelner Berufe/ Berufsgruppen

Schließlich hat eine stichprobenartige Prüfung von Rahmenlehrplänen einzelner Berufe ergeben, dass darin für den Fachunterricht Elemente angesprochen werden, denen man ästhetische oder kulturelle Qualität zusprechen könnte. Solche Elemente sind Teil spezifischer beruflicher Ausbildungssequenzen und folgen deren Logik, nicht dem Ziel musisch-ästhetischer Bildung. Sie sind auch nicht vergleichend über die Berufsfelder zu erfassen; selbst für einzelne Ausbildungsberufe ist nicht transparent, wie solche Elemente vermittelt werden.

Studienangebote der Hochschulen

Etwa 1.500 Studiengänge in Kunst und Kultur

Die deutschen Hochschulen bieten eine große Vielfalt an künstlerisch-ästhetischen sowie kulturvermittelnden Studiengängen an, deren fachliche Zuordnung nicht immer eindeutig ist. Nach dem Hochschulkompass Ⓜ gibt es im April 2012 insgesamt 815 zu einem ersten Studienabschluss führende (grundständige) und 760 weiterführende Studiengänge in den Sachgebieten Kunst und Musik sowie Kulturwissenschaften. Hinzu kommen 259 grundständige und 83 weiterführende Studiengänge in

der Lehrerausbildung (**Tab. H2.3-4web**). Das entspricht etwa einem Zehntel aller Studienangebote.

Unterschiedliche Profile der Hochschularten im Bereich Kunst und Kultur

Mit den Kunst- und Musikhochschulen gibt es einen eigenen Hochschultyp für den Kernbereich der künstlerischen Ausbildung. Die 56 Kunst- und Musikhochschulen in Deutschland sind der wichtigste Anbieter von Studiengängen in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft Ⓜ. Auch an etwa der Hälfte aller Universitäten und fast jeder dritten Fachhochschule konnten Studierende 2010 einen künstlerischen oder kunstwissenschaftlichen Studiengang außerhalb des Lehramts wählen. Das umfangreiche Studienangebot der Universitäten in den Geistes-, Sprach- und Literaturwissenschaften zählt im weiteren Sinne ebenfalls zum kulturellen Bildungsangebot der Hochschulen, wird hier aber nicht weiter berücksichtigt.

An den Universitäten findet sich ferner eine große Bandbreite an Studiengängen in den Kulturwissenschaften. Derzeit werden etwa 360 kulturwissenschaftliche Studiengänge angeboten, unter ihnen etwa 180 Master- und 160 Bachelorstudiengänge.[16] Diese Studiengänge führen zumeist in Berufsfelder in der Kulturvermittlung, der kultur- und kunstwissenschaftlichen Forschung und Bildung, den Medien sowie auf Managementfunktionen im Bereich der Kultur. An den Fachhochschulen spielt vor allem der Studienbereich Ⓜ Gestaltung mit Studienfächern wie Grafik- oder Produktdesign eine Rolle; auch Studiengänge im Kulturmanagement werden angeboten.

Lehrerausbildung in den künstlerischen Schulfächern vorwiegend an Universitäten

Einige, teilweise sehr kleine, private Fachhochschulen bieten überwiegend oder sogar ausschließlich Studiengänge der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft an. Die Lehrerausbildung für die künstlerischen Fächer konzentriert sich an 31 Universitäten und sieben Pädagogischen Hochschulen. Auch an 28 der Kunst- und Musikhochschulen konnten Studierende 2010 ein Lehramtsstudium aufnehmen.

Der Bereich der Kunst an den Hochschulen ist durch eine große Heterogenität gekennzeichnet. Auf der einen Seite umfasst er große Fachrichtungen wie die Musik, in der etwa 1.500 Professorinnen und Professoren unterrichten. Auf der anderen Seite gehören auch eine Reihe „kleiner Fächer“[17] mit insgesamt knapp 170 Professuren dazu. Mit zwei Ausnahmen konnten diese Fächer seit 1997 ihre Ausstattung halten oder sogar steigern (**Tab. H2.3-5web; H3.2**).

Über die formalen Studienangebote hinaus sind Hochschulen auch ein Ort der non-formalen und informellen kulturellen Praxis (**H1.2**). Dazu bieten die Hochschulen organisierte Angebote, aber auch einen Raum für selbst organisierte studentische Initiativen. Ein wichtiger Anbieter kultureller Bildung sind die Studentenwerke (**Tab. H2.3-6web**).

2.4 Kulturelle/musisch-ästhetische Bildungsangebote im Erwachsenenalter

Kulturelle Bildung ist seit jeher ein integraler Bestandteil institutionalisierter Weiterbildung und macht bis heute einen wichtigen Bereich des Lernens im Erwachsenenalter aus. Allerdings repräsentiert die institutionalisierte Weiterbildung nur einen begrenzten Teil der tatsächlichen musisch-ästhetischen Bildungsprozesse im Erwachsenenalter.[18] Das Angebot an kultureller/musisch-ästhetischer Weiterbildung konzentriert sich auf wenige Typen von Anbietern: Volkshochschulen stellen im

16 *Quelle: Datenbank des Projekts „Studium Kultur und der Arbeitsmarkt für kulturvermittelnde und interkulturelle Tätigkeitsfelder“, vgl. Blumenreich, U. (Hrsg.), Studium – Arbeitsmarkt – Kultur (2012), Bonn/Essen.*

17 *Der Begriff der „kleinen Fächer“ ist oft unscharf definiert. Die hier verwendete Definition hat die „Forschungsstelle Kleine Fächer“ der Universität Potsdam vorgeschlagen: Kleine Fächer sind danach solche Fächer, die an einem Standort höchstens drei Professuren aufweisen oder die an weniger als 10% der deutschen Universitäten vorhanden sind.*

18 *Mit dem wbmonitor lassen sich Angebote zu kulturellen/musisch-ästhetischen Themen von Weiterbildungseinrichtungen identifizieren. Die Entwicklung der Kursangebote und -belegungen von Volkshochschulen, die zu den wichtigsten Anbietern in diesem Feld gehören, lässt sich mithilfe der Volkshochschul-Statistik darstellen.*

Abb. H2.4-1: Weiterbildungsanbieter im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich 2010 nach Art der Einrichtung (in %)

Quelle: BIBB/DIE, wbmonitor 2011, Berechnungen des BIBB

→ ***Tab. H2.4-2web***

wbmonitor Ⓜ mit über zwei Fünfteln der Einrichtungen die größte Anbietergruppe dar, während andere Anbieter wie Kirchen, Parteien, Gewerkschaften sowie private Einrichtungen und Hochschulen eine geringere Rolle spielen (**Abb. H2.4-1**). Volkshochschulen bieten eine große Bandbreite an kulturellen/musisch-ästhetischen Themen an, während sich andere Anbieter wie kirchliche/gewerkschaftliche sowie private Einrichtungen stärker auf bestimmte Themen spezialisieren (**Tab. H2.4-2web**).

Deswegen konzentriert sich die folgende Analyse auf die in der Volkshochschul-Statistik Ⓜ ausgewiesenen VHS-Programme: zum einen auf das Kursprogramm, zum anderen auf die Belegungsstatistik als wahrgenommenes Angebot (**Abb. H2.4-2**). Die VHS-Programme weisen ein breites Themenspektrum aus, bei dem der Bereich „Kultur, Gestalten" nach wie vor einen wichtigen Teil ausmacht. Allerdings hat der Bereich im letzten Jahrzehnt sowohl im Programmangebot als auch in den Belegungen an Bedeutung eingebüßt.

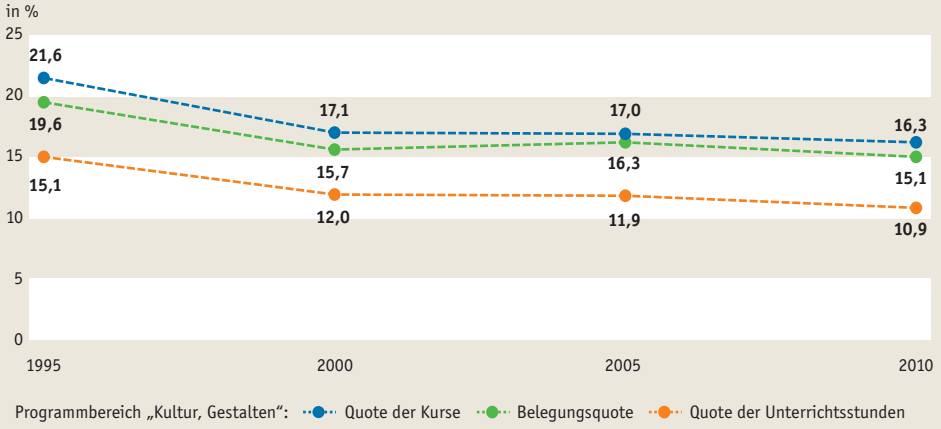
Absoluter Rückgang bei Teilnahme an kulturellen/musisch-ästhetischen Kursen

Die Kursbelegungen und Unterrichtsstunden im Programmbereich „Kultur, Gestalten" sind von 1995 bis 2010 um 22 bzw. 25% zurückgegangen, während sie in den Programmbereichen insgesamt einen leichten Anstieg verzeichnen bzw. stagnieren (**Tab. H2.4-3web**). 1995 fand noch etwa jede fünfte Kursbelegung im Bereich „Kultur, Gestalten" statt, 15 Jahre später nur noch etwa jede siebte (**Abb. H2.4-2**). Im gesamten Betrachtungszeitraum liegt die Belegungsquote Ⓜ im Programmbereich „Kultur, Gestalten" und noch mehr die Quote der Unterrichtsstunden deutlich unterhalb der Quote der angebotenen Kurse. Diese Differenz verweist darauf, dass die durchschnittlichen Kursbelegungszahlen geringfügig, die durchschnittlichen Teilnahmestunden deutlich niedriger als in anderen Programmbereichen sind. Es handelt sich in diesem Programmbereich offensichtlich um Kursangebote mit einer vergleichsweise kurzen Dauer.

Relative Rückläufigkeit kultureller/musisch-ästhetischer Bildung im Programmangebot bei der VHS, bei der Teilnahme und dem Zeitaufwand

Innerhalb des Programmbereichs „Kultur, Gestalten", der 2010 insgesamt etwa 965.600 Kursbelegungen aufweist, konzentriert sich die große Mehrheit der Kursbelegungen auf das Fachgebiet „Malen/Zeichnen/ Drucktechniken, Plastisches Gestalten", gefolgt von den Fachgebieten „Tanz", „Werken, Textiles Gestalten, Textilkunde/Mode/ Nähen" und „Musik, Musikalische Praxis" (**Tab. H2.4-1A**). Im Zeitverlauf zeigt sich eine deutliche Umschichtung in den inhaltlichen Schwerpunkten. Der größte Rückgang bei Belegungen und Unterrichtsstunden ist in Kursen zu „Werken, Textiles Gestalten, Textilkunde/Mode/ Nähen" zu beobachten; hier finden sich 2010 nicht einmal mehr

Abb. H2.4-2: Entwicklung des Programmbereichs „Kultur, Gestalten“ an Volkshochschulen von 1995 bis 2010 nach Angebot und Belegungsquoten (in %)



Quelle: DIE, Volkshochschul-Statistik, eigene Berechnungen

Wandel des Interessenschwerpunkts zu „Medien/Medienpraxis“ – auch im fortgeschrittenen Erwachsenenalter

die Hälfte der Belegungen und Unterrichtsstunden von 1995. Dagegen gewinnt das Fachgebiet „Medien, Medienpraxis“ an Bedeutung, bei ihm steigen im betrachteten Zeitraum die Belegungen von Kursen um 14.300 bzw. 30%, ohne dass sich aber die Zahl der Unterrichtsstunden erhöht. Der Bereich Medien spielt nicht nur im Jugendalter und während des Studiums (**H1**) eine zunehmend große Rolle, sondern auch im Erwachsenenalter.

Nach Kreistypen (M) lassen sich zwischen Kernstädten und hochverdichteten Kreisen auf der einen und ländlichen Kreisen und Räumen auf der anderen Seite nur begrenzt Unterschiede in den Kursangeboten ausmachen, wenn man sie auf die Bevölkerungszahl bezieht: Bei den Kursangeboten, bei denen man einen Zusammenhang mit der kulturellen Infrastruktur einer Region wie beispielsweise dem Vorhandensein von Theatern und Museen annehmen kann, sind die Kursbelegungen je 10.000 Einwohner in den Kernstädten um ein Mehrfaches höher als in ländlichen Räumen (**Tab. H2.4-4web**). Auch bei der Medienpraxis haben die Kernstädte ein deutlich stärkeres Angebot, was in diesem Fall mit einer anderen Alters- und Sozialstruktur der Bevölkerung zusammenhängen könnte. Wenn es um Angebote für individuelle Aktivitäten wie Werken/Textiles Gestalten, Tanz und musikalische Praxis sowie Malen/Zeichnen geht, spielen regionale Unterschiede offensichtlich eine geringe Rolle. Die regionalen Verteilungsmuster sind bei Kursbelegungen (**Tab. H2.4-5web**) und -angeboten in der Tendenz ähnlich.

Methodische Erläuterungen

Studie „Außerschulische Leseförderung" in Deutschland
In dieser Studie der Stiftung Lesen wurden im Jahr 2009 deutschlandweit 5.901 Kindertageseinrichtungen zu ihren Sprach- und Leseförderangeboten schriftlich befragt (vgl. auch Ehmig, S. C./Reuter, T. (2010), Außerschulische Leseförderung in Deutschland. Strukturelle Beschreibung der Angebote und Rahmenbedingungen in Bibliotheken, Kindertageseinrichtungen und kultureller Jugendarbeit. – Mainz).

Intendiertes Curriculum
Angaben zu den Schülerinnen und Schülern, die Unterricht in einem künstlerischen Unterrichtsfach erhalten, sind in der Schulstatistik nicht verfügbar. In den Ländern werden auf der Basis der Schülerzahlen und der Stundentafeln die wöchentlichen Unterrichtsstunden in den künstlerischen Fächern der ersten bis neunten Jahrgangsstufe für den internationalen Vergleich geschätzt. Dieser Wert kann ersatzweise berichtet werden, allerdings kann damit keine Aussage über den faktischen Unterrichtsumfang getroffen werden, der ja z. B. auch Unterrichtsausfälle mit einschließt.

Mindestwochenstunden
Die Mindestwochenstunden beziehen sich auf die Anzahl der Stunden je Woche in einem Schuljahr. Diese Stundenzahl wird über alle Klassenstufen addiert. Zum Beispiel werden in den Klassen 1 bis 4 acht Mindestwochenstunden Kunst unterrichtet, wenn in jedem Schuljahr 2 Wochenstunden vorgeschrieben sind. Wird ein Bereich an Stunden angegeben, so bezeichnen die Mindestwochenstunden das vorgeschriebene Minimum.

Schulleitungsbefragung
Im Schuljahr 2010/11 hat das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) eine Online-Befragung von Schulleitungen zu kulturellen/musisch-ästhetischen Angeboten durchgeführt. Es wurde eine zufällige Stichprobe von Schulen gezogen, die nach Schularten stratifiziert ist. Schulleitungen von 2.550 öffentlichen Schulen haben an der Befragung teilgenommen, dies sind 40,7% der angeschriebenen Schulen (**Tab. H2.2-19web**). Ob die Schulen geantwortet haben, hängt nicht mit der Größe der Schule oder der Schulart zusammen.

Studienbereiche und Studienfächer in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft
Vgl. Erläuterungen zu **H1**

Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Diese Datenbank (www.hochschulkompass.de) enthält alle von deutschen Hochschulen angebotenen Studiengänge. Der Hochschulkompass dient vor allem als Informationsquelle für Studieninteressierte; er kann aber auch für statistische Zwecke genutzt werden. Die Zuordnung der Studiengänge erfolgt nach Sachgebieten, die jedoch mit der Studienfachsystematik der Hochschulstatistik nur teilweise übereinstimmen. Teilweise werden Studiengänge mehreren Sachgebieten zugewiesen, sodass in geringem Umfang Doppelzählungen vorkommen.

Weiterbildungsmonitor (wbmonitor)
Der wbmonitor ist eine jährliche Umfrage bei Organisationen, die Weiterbildung regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. 2011 wurde zusätzlich das Angebot der Einrichtungen im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich erfasst. An der von BIBB und DIE betreuten Umfrage nahmen 1.700 Weiterbildungsanbieter teil.

Volkshochschul-Statistik
Vgl. Erläuterungen zu **H1**

Belegungsquote, Quote der Unterrichtsstunden, Quote der angebotenen Kurse
Die Belegungsquote, die Quote der Unterrichtsstunden und die Quote der angebotenen Kurse stellen jeweils den Anteil des Programmbereichs „Kultur, Gestalten" an allen Programmbereichen dar.

Kreistypen
Die siedlungsstrukturellen Kreistypen des Bundesamts für Bauwesen und Raumordnung (BBSR) werden hier in einer Zusammenfassung nach vier Kreistypen berichtet: Kernstädte (kreisfreie Städte mit mehr als 100.000 Einwohnern), hochverdichtete/verdichtete Kreise, ländliche Kreise und dünn besiedelte ländliche Kreise.

Das Personal für kulturelle/musisch-ästhetische Bildung und dessen Qualifizierung

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung ist auf qualifiziertes pädagogisches Personal zur Anleitung, Förderung und Unterweisung angewiesen. Dies stellt insofern eine besondere Herausforderung dar, als es eine große Vielfalt künstlerischer Sparten gibt und neben den obligatorischen Angeboten in Kindertageseinrichtungen und Schulen auch eine Fülle von ergänzenden Zusatzangeboten existiert, die je eigene, spezifische Qualifikationen für die Vermittlung verlangen. Auch in Bildungseinrichtungen für Erwachsene sollte den vielfältigen künstlerischen Bildungsinteressen eine entsprechende Vielfalt an pädagogischem Personal gegenüberstehen.

Verschiedene Gruppen von Personal prägen die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung. Als erste Gruppe unterrichten Personen, die über eine grundständige künstlerische und pädagogische/didaktische Ausbildung verfügen und dadurch umfassend mit professionellen Kompetenzen zur Arbeit in kultureller Bildung und Kulturvermittlung in formalen und non-formalen Lernumgebungen verfügen. Sie können sowohl nicht-akademische (z.B. Musikalische Früherziehung) als auch akademische Ausbildungsgänge (vor allem Lehrerbildung für künstlerische Fächer, aber auch kulturpädagogische Studiengänge wie Kunst-/Musik-/Theaterpädagogik, Museumspädagogik) absolviert haben. Die zweite Gruppe sind Künstlerinnen und Künstler, die mit oder ohne eine weitere pädagogische Zusatzqualifikation haupt- oder nebenberuflich musisch-ästhetische Bildungsangebote in formalen und non-formalen Bildungsbereichen leiten. Die dritte Gruppe sind fächerübergreifend ausgebildete Pädagogen, die während ihrer Ausbildung auch musisch-ästhetische Angebote belegt haben und im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts oder Förderangebots auch künstlerische Lernbereiche in formalen und/oder non-formalen Kontexten übernehmen. Die vierte Gruppe bilden interessierte und autodidaktisch oder durch Weiterbildung nicht formal qualifizierte Laien, deren Kompetenzen sie jedoch für die Erbringung von Angeboten kultureller Bildung qualifizieren (z.B. Laienkulturschaffende).

Diesen strukturellen Unterschieden beim Personal stehen die Anforderungen an ihre Vermittlungsaufgabe gegenüber: den Prozess der Entwicklung einer kulturellen Kompetenzbildung bei den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen insbesondere über deren selbsttätige Auseinandersetzung mit ästhetischer Praxis zu unterstützen. Unter dieser Perspektive wird in diesem Abschnitt zunächst dargestellt, wie sich, bezogen auf diese vier Qualifikationsgruppen, die personelle Situation für die Vermittlung kultureller/musisch-ästhetischer Bildungsinhalte im Elementarbereich (**H3.1**) und dem Schulwesen darstellt (**H3.2**).

Das Bildungssystem ist zugleich auch auf die Professionalisierung in künstlerischen und kulturvermittelnden Berufen ausgerichtet. Dabei fällt auf, dass hier Tätigkeitsfelder außerhalb der klassischen Bildungs- und Kultureinrichtungen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Im dritten Teil dieses Abschnitts (**H3.3**) werden die im Hochschulbereich bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten für künstlerische Berufe vorgestellt. Studiennachfrage und Durchlässigkeit des Zugangs für die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen ebenso wie der Studienerfolg und die Einmündung in eine künstlerische Berufstätigkeit werden an dieser Stelle aufgegriffen. Wegen fehlender Datengrundlagen kann über die Ausbildungsgänge unterhalb des Hochschulsystems und die vielfältigen Fort- und Weiterbildungsangebote zur Qualifizierung von Personal für die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung nicht berichtet werden.

3.1 Aktuelle Ausbildungssituation der Fachkräfte für kulturelle/musisch-ästhetische Bildung in der frühen Kindheit

Für die kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen gibt es für die Themenbereiche Musik und Kunst im Unterschied zur Schule keine spezialisierte Fachkraftausbildung. Dennoch hat das dortige Personal gemäß den länderspezifischen Bildungsplänen die Aufgabe, kulturelle/musisch-ästhetische Bildungsgelegenheiten zu schaffen (**H2**).

Für die Vermittlung kultureller/musisch-ästhetischer Bildung bei Kindern in Tageseinrichtungen muss das Personal nicht nur selbst über entsprechende Fähigkeiten verfügen (z. B. singen können, ein Rhythmusgefühl haben), sondern auch Wissen über didaktische Methoden zur Erweiterung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Kindern besitzen. Die entsprechenden Kompetenzen müssen vor allem in den jeweiligen pädagogischen Ausbildungen vermittelt werden.

Musisch-kreative Gestaltung ist fester Bestandteil der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern …

Mit knapp 71% dominieren in Kindertageseinrichtungen ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher (vgl. **C4**). Deren Ausbildung ist nach den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz als eine generalistische Ausbildung konzipiert, die für die Arbeit in verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsfeldern qualifizieren soll.[19] Im Rahmen einer Neuordnung der Ausbildung ab dem Jahr 2000 einigten sich die Länder auf sechs Ausbildungsbereiche, von denen einer als „Musisch-kreative Gestaltung" definiert und somit fester Bestandteil der Erzieherausbildung ist.

… doch der dafür vorgesehene Stundenumfang ist nicht exakt darstellbar

Die Lehrpläne der Länder unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl und der Inhalte der Lernfelder bzw. -module. Die musikalische Erziehung wurde dabei mit anderen Einzelfächern zu Ausbildungsfächern bzw. Lernfeldern zusammengefasst (**Tab. H3.1-1web**), die beispielsweise „Bewegung, Gestaltung, Musik, Spiel" in Hessen oder „Musik- und Bewegungserziehung" in Bayern heißen. Dementsprechend variieren die vorgesehenen Ausbildungsstunden je nach thematischer Breite des Lernfelds bzw. Ausbildungsfachs zwischen 100 und 800 Stunden von insgesamt mindestens 2.400 Unterrichtsstunden. Eine genaue Ausweisung des kulturellen/musisch-ästhetischen Anteils der Ausbildung ist daher nicht möglich. Dennoch wird deutlich, dass Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen ihrer Ausbildung auf die Aufgabe der Vermittlung kultureller/musisch-ästhetischer Bildung in Kindertageseinrichtungen in durchaus nennenswertem Umfang vorbereitet werden.

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung auch in den neuen frühpädagogischen Studiengängen verankert

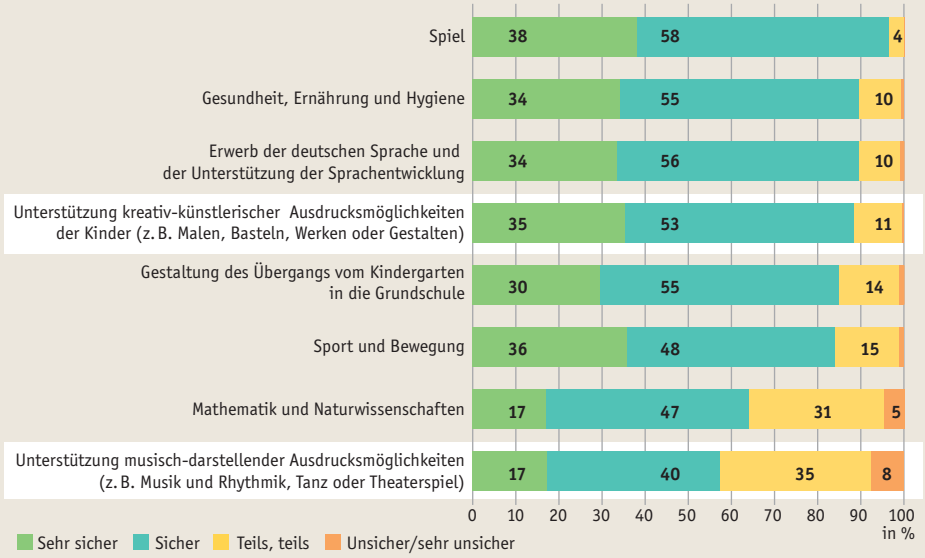
Auch in den Lehrplänen zur Ausbildung von Kinderpflegerinnen und -pflegern, die deutschlandweit 14% des pädagogischen Personals ausmachen (vgl. **C4**), wird das Thema „Ästhetisch-künstlerische Gestaltung" als berufliches Handlungsfeld bzw. Lernfeld definiert. Und schließlich sind die Themen der Bildungspläne, etwa musisch-ästhetische Bildung und Kreativität, sowie die dazugehörigen didaktischen Konzepte, auch Bestandteil der neuen frühpädagogischen Hochschulstudiengänge, die in den letzten Jahren aufgebaut wurden. Insofern kann man festhalten, dass das Thema der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung in allen Fachkraftausbildungen verankert ist, die zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualifizieren.

Inwieweit sich die pädagogischen Fachkräfte sicher fühlen, die in der Ausbildung erworbenen Inhalte in Kindertageseinrichtungen anzuwenden, wurde in einer bundesweiten Befragung von pädagogischen Fachkräften untersucht. Dabei gaben die Fachkräfte für 40 Aufgaben und Anforderungen des pädagogischen Alltags jeweils an, wie kompetent sie sich darin selbst einschätzen (**Abb. H3.1-1**).

Betrachtet man die Aufgaben im Umgang mit Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren, so wird ersichtlich, dass die pädagogischen Fachkräfte sich in allen Domänen gut qualifiziert fühlen. Etwa 88% der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlen sich sicher bei der Unterstützung kreativ-künstlerischer Ausdrucks-

19 *Vgl. Janssen, R. (2010), Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. – München.*

Abb. H3.1-1: Kompetenzeinschätzung* pädagogischer Fachkräfte 2010 nach Aufgabengebieten im Umgang mit 3- bis unter 6-Jährigen (in %)



* *Die Frageformulierung lautete: „Im Folgenden sind verschiedene Aufgaben- und Anforderungsbereiche in Kindertageseinrichtungen aufgelistet. Bewerten Sie bitte auf einer Skala von „sehr sicher" bis „sehr unsicher", wie sicher Sie sich bezüglich der genannten Anforderungen fühlen."*

Quelle: DJI, WIFF-Fachkräftebefragung 2010 Ⓜ → **Tab. H3.1-2web**

möglichkeiten der Kinder, wozu Malen, Basteln und Werken gehören. Einschränkungen zeigen sich allerdings bei der Aufgabe, die musisch-darstellenden Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder zu unterstützen, also bei den Themenbereichen Musik und Rhythmik, Tanz und Theaterspiel. Nur 57% der Fachkräfte schätzen sich hierbei als sicher ein.[20] Etwas mehr als ein Drittel fühlt sich nur eingeschränkt sicher und etwa 8% erlebt sich als unsicher. Inwieweit kulturelle Bildung in Kindertageseinrichtungen angemessen umgesetzt wird, muss daher differenziert nach Themen betrachtet werden. Entscheidend ist dabei die qualitative Ausgestaltung der Bildungsangebote, durch die fast alle Kinder dieser Altersgruppe mit musisch-ästhetischen Inhalten in Berührung gebracht werden können. Die tendenzielle Unsicherheit der Fachkräfte im Themenbereich Musik und Darstellende Kunst kann ein Hinweis auf Probleme bei der Vermittlung entsprechender Fähigkeiten in der Ausbildung sein. Auch Kooperationen mit externen Fachkräften, die derzeit schon verbreitet sind (**H2**) und somit die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams fördern, könnten zum weiteren Kompetenzaufbau in den Themenfeldern Musik und Darstellende Kunst beitragen.

Nur etwa 57% der pädagogischen Fachkräfte fühlen sich sicher bei der Vermittlung musisch-darstellender Bildung

3.2 Qualifikation des Personals für die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Schulwesen

Die Qualifizierung des Personals für den Unterricht in den musisch-ästhetischen Unterrichtsfächern des Schulwesens ist durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass für ein Lehramtsstudium in diesen Fächern eine erfolgreiche künstlerische Eignungsprüfung die Voraussetzung ist. Dadurch ist der Zugang zu einem entsprechenden Stu-

20 *Eine 2009 im Rahmen des Projekts MIKA durchgeführte Befragung von jeweils etwa 150 Einrichtungsleitungen und Fachkräften kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. 45% der pädagogischen Fachkräfte sind der Meinung, nur mittelmäßig für den Bereich musikalischer Bildung in ihrer pädagogischen Arbeit ausgebildet worden zu sein. Die Einrichtungsleitungen sehen im musikalischen Bereich den höchsten Qualifizierungsbedarf (vgl. Cloos, P./Oehlmann, S./Brinker, P./Sitter, M./Manning-Chlechowitz, Y. (2010), Musik in der Qualifizierung für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen).*

dium ebenso begrenzt wie durch die Betreuungsintensität der Lehramtsstudierenden in den künstlerischen Studiengängen (**H3.3**).

Welche Auswirkungen diese Ausbildungssituation auf die Qualifikation des Personals in den musisch-ästhetischen Fächern an Schulen hat, lässt sich nur bruchstückhaft datengestützt darstellen. Mehrere Länder gehen für die Grundschule vom Prinzip der Klassenlehrkraft aus; diese muss im Rahmen ihrer Ausbildung künstlerische Fächer belegt haben und diese Fächer auch unterrichten. In anderen Ländern ist eine Lehrbefähigung oder -berechtigung der Lehrkräfte, die über ein entsprechendes Fachstudium oder eine berufsbegleitende Fortbildung erworben wurde, Voraussetzung, um den Unterricht erteilen zu dürfen.

In der Grundschule wird der Unterricht in Kunst und Musik in mehreren Ländern durch die Klassenlehrkräfte erteilt.

Eine aktuelle Analyse der Lehrkräftesituation in den künstlerischen Fächern lässt hinsichtlich des jeweiligen Anteils der für die beiden Fächer Kunst und Musik formal qualifizierten Lehrkräfte deutliche Unterschiede zwischen den Schularten (**Tab. H3.2-1A**) erkennen. Obwohl Kunsterziehung und Musik in den Stundentafeln etwa gleichgewichtig behandelt werden, ist das Angebot an Lehrkräften mit einer entsprechenden Lehrbefähigung für Kunsterziehung deutlich höher als für den Musikunterricht. Eine Ausnahme bilden – neben den Schulen mit mehreren Bildungsgängen im Sekundarbereich I – die Gymnasien. Dort gibt es Lehrkräfte mit einer Lehrbefähigung für eines der beiden Fächer etwa gleich häufig (6,5 zu 6,4%). Zu berücksichtigen ist, dass in einigen Ländern Gymnasiallehrkräfte ausschließlich in einem künstlerischen Fach (sogenannte „Doppelfachlehrer“) unterrichten.

Ob das Angebot an Fachkräften ausreichend ist, um den nach den Stundentafeln vorgesehenen Unterricht von Lehrkräften mit einer entsprechenden Lehrbefähigung zu erteilen, lässt sich nur schätzen (**H2.2**). Geht man davon aus, dass jeweils etwa 6 bis 7% des Pflichtunterrichts bis zum Ende des Sekundarbereichs I auf den Kunst- und Musikunterricht entfallen und jede Lehrkraft in der Regel zwei Fächer unterrichtet, dann müssten die Musiklehrkräfte fast ausschließlich im Fach Musik unterrichten, damit von ihnen der Pflichtunterricht erteilt werden kann. Für den Kunstunterricht stellt sich die Situation günstiger dar.

Die Ausbildungssituation der Lehrkräfte im Fach Kunst ist günstiger als im Fach Musik

Es ist davon auszugehen, dass ein Teil der Lehrkräfte, die Kunst- und Musikunterricht erteilen, diese Fächer nicht in einer grundständigen Ausbildung, sondern nach einer erfolgreich abgelegten Erweiterungsprüfung, der ein entsprechendes Erweiterungsstudium vorausgeht, in dem jeweiligen Fach erworben haben. Darüber hinaus ist der Unterrichtseinsatz auch nach erfolgreich absolvierten Fortbildungsmaßnahmen möglich. Jedenfalls erwarben nur 4,8% der Absolventinnen und Absolventen des 2. Lehrerexamens in Deutschland zwischen 2002 und 2010 eine Lehrbefähigung im Fach Kunst und nur 4,2% im Fach Musik (**Tab. H3.2-4web)**. Unter der Annahme einer ähnlichen Struktur der erworbenen Lehrbefähigungen in den Jahren vor 2002 ist anzunehmen, dass vor allem viele Lehrkräfte Kunstunterricht erteilen, die dieses Fach nicht grundständig studiert haben, sondern erst über ein berufsbegleitendes Erweiterungsstudium oder Fortbildungsmaßnahmen ihre Lehrbefähigung erwarben.

Ergänzend zu den Lehrkräften werden von den Schulen insbesondere Künstlerinnen und Künstler beschäftigt, um die Unterrichtsversorgung in den musisch-künstlerischen Fächern sicherzustellen. In der Schulleitungsbefragung geben 14% aller Schulen an, dass sie mindestens eine Honorarkraft beschäftigen, die Pflichtunterricht in den Fächern Musik und Kunst oder sonstigen künstlerischen Fächern übernimmt. Dabei werden häufiger Honorarkräfte im Fach Musik beschäftigt (10%) als im Fach Kunst (7%) (**Tab. H3.2-2A**). Der Anteil der Schulen, die mit Honorarkräften arbeiten, variiert deutlich nach Schulart: Besonders selten werden danach Honorarkräfte an Grundschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen des Sekundarbereichs I beschäftigt, besonders häufig an beruflichen Schulen und Gymnasien (**Tab. H3.2-5web**).

Künstlerinnen und Künstler werden als Honorarkräfte beschäftigt, um künstlerischen Pflichtunterricht an den Schulen zu gewährleisten

Es handelt sich bei den Honorarkräften oftmals um Personen aus künstlerischen Berufen (11% der Schulen beschäftigen solche Honorarkräfte) oder um Pädagoginnen und Pädagogen mit künstlerischem Fach (8%), die aber nicht hauptberuflich als Lehrkräfte beschäftigt sind (**Tab. H3.2-6web**).

Trotz fachfremd erteilten Unterrichts durchschnittliche bis hohe Zufriedenheit der Schulen mit einer qualifizierten Lehrkräfteversorgung

Wie sich das Lehrkräfteangebot auf die Unterrichtssituation in den künstlerischen Fächern an den Schulen auswirkt, lässt sich anhand von Ergebnissen der Schulleitungsbefragung etwas näher beleuchten. Nach den Antworten der befragten Schulen wird an 11% der Schulen der gesamte Musik- und an 8% der gesamte Kunstunterricht von Lehrkräften ohne eine entsprechende Lehrbefähigung erteilt. Andererseits erteilen an 60% der Schulen den gesamten Musik- und an 48% den gesamten Kunstunterricht ausschließlich Lehrkräfte mit einer entsprechenden Lehrbefähigung. Besonders häufig scheinen entsprechende Fachlehrkräfte an Grund-, Haupt- und Förderschulen zu fehlen. Dennoch ist die Zufriedenheit der Schulen mit einer qualifizierten Lehrkräfteversorgung bei der Mehrzahl der Schularten im Fach Kunst nach eigenen Angaben höher als im Durchschnitt aller Fächer. In Musik bewegt sie sich, abgesehen vom Gymnasium mit einer besonders hohen Zufriedenheit, im Durchschnitt aller Fächer (**Tab. H3.2-3A**). Es gibt keinen Anlass, die personelle Situation an den Schulen in den künstlerischen Fächern als besonders kritisch darzustellen, weil fachfremd erteilter Unterricht auch andere Unterrichtsfächer in ähnlichem Umfang betrifft.[21]

Außerunterrichtliche Angebote werden häufig von Honorarkräften betreut

Die Möglichkeiten der Ergänzung des pädagogischen Personals an Schulen über Honorarkräfte wird für außerunterrichtliche Angebote intensiv genutzt, auch weil sie die Angebotsvielfalt vergrößern (**Tab. H3.2-2A**): An etwa der Hälfte aller Schulen wird mindestens eine Honorarkraft beschäftigt, um kulturelle/musisch-ästhetische Angebote durchzuführen. Von den Ganztagsschulen sind es fast zwei Drittel, von den Halbtagsschulen nur gut ein Drittel, die Honorarkräfte beschäftigen. Honorarkräfte werden besonders häufig für Tanz/Akrobatik/Zirkus, Instrumentalmusik und Textiles Gestalten/Handarbeit/Basteln eingesetzt. Vor allem Gesamtschulen arbeiten für das unterrichtsergänzende Angebot mit Honorarkräften zusammen (80%), besonders selten wiederum berufliche Schulen (33%) (**Tab. H3.2-5web**).

Studierende mit dem Ziel eines Lehramtsabschlusses

2010 waren etwa 4.000 Studierende im ersten Fachsemester eines Studiums in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft mit dem Ziel eingeschrieben, einen lehramtsbezogenen Studienabschluss zu erwerben (**Tab. H3.2-7web**). Gegenüber 2005 bedeutet das einen Zuwachs von 20%, der allerdings gegenüber dem Anstieg in den Lehramtsstudiengängen insgesamt (+25%) etwas geringer ausfällt.

In den letzten Jahren relativ konstante Zahl von Lehramtsabsolventen für die künstlerischen Fächer

2010 erwarben etwa 3.350 Absolventinnen und Absolventen einen lehramtsbezogenen Studienabschluss in einem künstlerischen Fach (**Tab. H3.2-7web**). Sie verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf Musik und Kunst. Diese Anzahl blieb in den letzten Jahren eher konstant, obwohl die Gesamtzahl der Lehramtsabschlüsse stark zugenommen hat. Die einleitend genannten strukturellen Bedingungen eines künstlerischen Lehramtsstudiums begrenzen offensichtlich auch die weitere Entwicklung der Lehrkräfteausbildung in Kunst und Musik. Über die Bedingungen eines berufsbegleitenden künstlerischen Erweiterungsstudiums, Maßnahmen der künstlerischen Fortbildung für Lehrkräfte und der pädagogisch-didaktischen Fortbildung von Künstlerinnen und Künstlern, die für den künstlerischen Unterricht eingesetzt werden, liegen keine bundesweiten Informationen vor. Soweit absehbar werden für die Unterrichtsversorgung an den Schulen alle genannten Qualifizierungswege weiterhin ihre Berechtigung behalten.

21 *Diese Einschätzung legen zumindest die Daten über den erteilten Unterricht ohne Lehrbefähigung im Sekundarbereich I in Nordrhein-Westfalen nahe. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/11. Statistische Übersicht 373 – 2. Auflage, S. 97).*

3.3 Hochschulausbildung für die kulturellen/ musisch-ästhetischen Fächer

Studierende in künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Studiengängen

Ein charakteristisches Merkmal der künstlerischen Studiengänge ist die zentrale Bedeutung der künstlerischen Aufnahmeprüfung,[22] die oft die größte Hürde auf dem Weg zum künstlerischen Abschluss darstellt. In einigen kunstwissenschaftlichen Fächern, etwa der Kunstgeschichte oder der Musikwissenschaft, übernehmen die Hochschulen den größten Teil der Ausbildung von Fachkräften. In anderen Bereichen ist die Bindung zwischen einem Studium und einer professionellen künstlerischen Tätigkeit weniger eng. So gibt es in Deutschland etwa 40 private Schauspielschulen ohne den Status einer Hochschule. Ein Monopol haben die Hochschulen bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die künstlerischen Fächer an Schulen.

Stabiler Studienanfängeranteil in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

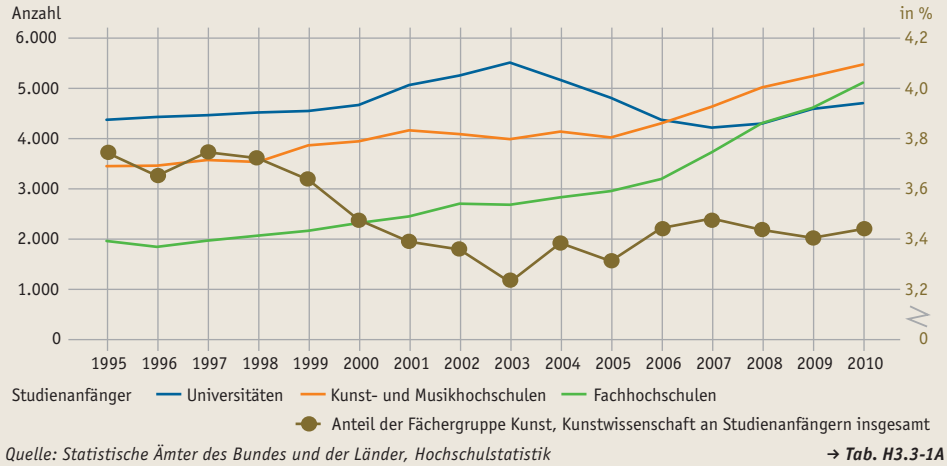
Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger, die ein Fach aus der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft Ⓜ wählen, ist auch während des starken Anstiegs der Studienanfängerzahl (vgl. **F1**) in den letzten Jahren stabil geblieben und liegt bei etwa 3,4% (bzw. 15.300 Studierenden, **Tab. H3.3-1A**). Die Erweiterung der Studienkapazitäten ist – anders als in der Zeit zwischen 1995 und 2003 – nicht zulasten der künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Fächer gegangen. Vor allem an den Kunst- und Musikhochschulen (+37%) und noch stärker an den Fachhochschulen (+90%) sind die Studienangebote seit 2003 ausgebaut worden, während die Studienanfängerzahl an den Universitäten in diesem Bereich um 15% zurückging (**Abb. H3.3-1**).

Ausbau des Faches Gestaltung an den Fachhochschulen

Das Profil der Ausbildung in den künstlerischen und kulturwissenschaftlichen Fächern (**H2.3**) spiegelt sich auch in der Fachzugehörigkeit der Studienanfängerinnen und -anfänger wider (**Tab. H3.3-1A**, **Tab. H3.3-2web**). An den Universitäten sind Kunst- und Musikwissenschaft am stärksten besetzt, an den Fachhochschulen die Gestaltung. Dieser Studienbereich ist in den letzten Jahren deutlich ausgebaut worden, angetrieben u.a. durch den wachsenden Bedarf an Fachkräften in den Neuen Medien. An den Kunst- und Musikhochschulen dominieren die Fächer der Musik, in denen die Studienanfängerzahl seit 2005 ebenfalls gestiegen ist.

Der Anteil der Studienanfängerinnen ist in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft mit knapp zwei Dritteln deutlich überdurchschnittlich (**Tab. H3.3-3web**). Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger in Bachelorstudiengängen liegt

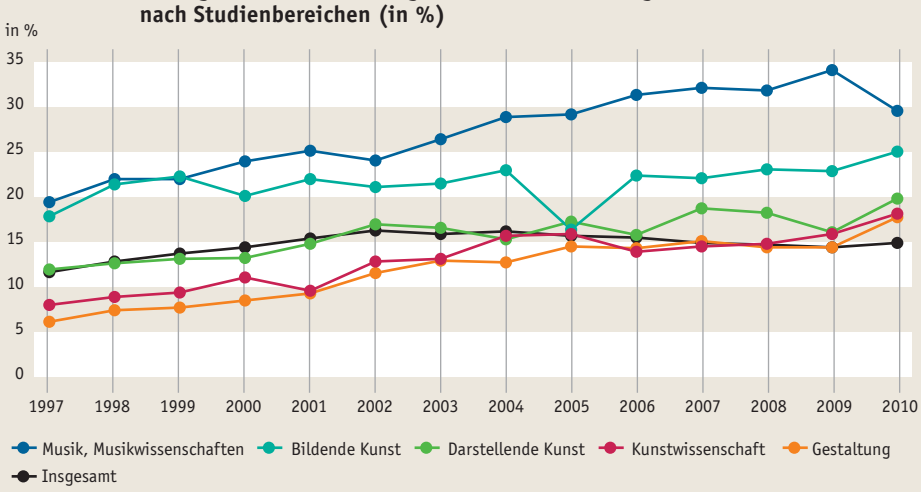
Abb. H3.3-1: Studienanfängerzahl in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft nach Hochschularten und Anteil der Fächergruppe insgesamt 1995 bis 2010



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik → ***Tab. H3.3-1A***

22 Das gilt zumeist auch für den Zugang zu den einschlägigen Lehramtsstudiengängen.

Abb. H3.3-2: Anteil der Bildungsausländerinnen und -ausländer unter den Studienanfängerinnen und -anfängern 1997 bis 2010 insgesamt und nach Studienbereichen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik → ***Tab. H3.3-5web***

mit 66% noch leicht unter dem Durchschnitt (**Tab. H3.3-4web**). Ein Teil der Studiengänge führt immer noch auf einen künstlerischen Abschluss Ⓜ hin. Diese Abschlussart dürfte, vor allem in der bildenden Kunst, auch zukünftig eine gewisse Bedeutung behalten, da viele Kunsthochschulen in der künstlerischen Ausbildung nicht auf die gestufte Struktur umsteigen wollen.

Überdurchschnittlich hohe Anteile von Bildungsausländern in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

Ein besonderes Merkmal des Studiums in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft in Deutschland ist der zuletzt in allen Studienbereichen überdurchschnittlich hohe Anteil von Bildungsausländern Ⓜ (**Abb. H3.3-2**). Für die Hochschulen unterstreicht das starke ausländische Interesse ihre Internationalität; zugleich wird oft die Kritik geäußert, dass die Hürden für inländische Studienbewerber zu hoch sind. Besonders die deutschen Musikhochschulen ziehen Studierende aus aller Welt an, vor allem aus Ostasien (**Tab. H3.3-6web**).

Befragungen von Studienanfängerinnen und -anfängern in Kunst und Kunstwissenschaft erbringen seit vielen Jahren ein stabiles und eindeutiges Bild: Bei ihrer Studienwahl stehen intrinsische Motive wie Interesse am Fach, Neigung sowie der Wunsch nach persönlicher Entfaltung deutlich im Vordergrund, während Arbeitsmarktüberlegungen eine so geringe Rolle spielen wie in keiner anderen Fächergruppe.[23]

Die Studierenden in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft kommen gegenüber dem Durchschnitt aller Fächergruppen etwas häufiger aus Elternhäusern mit einem hohen Bildungs- und Sozialstatus (**Tab. H3.3-7web**).

Überdurchschnittlich erfolgreicher Studienverlauf, geringer Studienabbruch in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

Im Studienjahr 2010 haben etwa 11.800 Absolventinnen und Absolventen die Hochschulen mit einem ersten Studienabschluss in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft verlassen (**Tab. H3.3-8web**). Insgesamt entfallen auf die Fächergruppe etwa 4% aller Erstabschlüsse an deutschen Hochschulen. Da der Studienanfängeranteil hier in den vergangenen Jahren stabil bei etwa 3,5% lag, deutet dies auf einen überdurchschnittlich erfolgreichen Studienverlauf hin, wozu auch die Auswahlprüfungen beitragen dürften. Während sich in anderen Studienfächern der Anteil der Bildungsausländer während des Studiums sukzessive vermindert (vgl. **F3**), entspricht hier ihr Anteil unter den Absolventinnen und Absolventen ungefähr ihrem Anteil an den Studienanfängern.

23 *Vgl. Willich, J. et al. (2011), Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS Forum Hochschule 6/2011, S. 152, 164.*

Wie Absolventenstudien zeigen, ist die berufliche Einmündung nach dem Abschluss eines künstlerischen Studiums, wie auch in den Sprach- und Kulturwissenschaften, problematischer als in anderen Studiengängen. So ist ein relativ großer Anteil auch ein Jahr nach dem Studienabschluss noch nicht erwerbstätig oder arbeitet in einer dem Abschluss nicht angemessenen Tätigkeit. Überdurchschnittlich häufig führt ein künstlerisches Studium in eine selbstständige oder freiberufliche Tätigkeit (**Tab. H3.3-9web**) mit vergleichsweise niedrigem Einkommen.[24] Anders stellt sich die Situation bei den Absolventinnen und Absolventen lehramtsbezogener Studiengänge dar, die überwiegend in den Lehrerberuf einmünden.

Wissenschaftliches und künstlerisches Personal in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft

An den Hochschulen sind in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft 2010 insgesamt etwa 3.500 bzw. 8,5% aller Professorinnen und Professoren tätig, davon knapp zwei Drittel an den Kunst- und Musikhochschulen. Damit sind in der Fächergruppe mehr Professorinnen und Professoren tätig als in der Medizin (3.252) und gleich viele wie in Physik, Chemie und Biologie zusammen (3.596). Nach der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (+23%) stieg die Professorenzahl in der Kunst seit 2005 am stärksten an (+11%). Charakteristisch für die Lehre in den künstlerischen Fächern ist die enge Bindung zwischen Studierenden und Lehrenden („Meister-Schüler-Verhältnis"). Auf den Studienbereich Musik, Musikwissenschaft entfällt der größte Teil der nebenberuflich tätigen Lehrbeauftragten, die 60% des Personals der Fächergruppe stellen. Dagegen gibt es nur relativ wenige wissenschaftliche bzw. künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (**Tab. H3.3-10web**). Drittmittelpersonal spielt kaum eine Rolle.

Die Betreuungsrelationen (M) im Bereich Kunst, Kunstwissenschaft sind vor allem an den Kunst- und Musikhochschulen mit 8 Studierenden pro Vollzeitäquivalent (M) günstig (**Tab. H3.3-11web**). Große Unterschiede zwischen den Studienbereichen bestehen vor allem an den Universitäten. In der musikalischen und künstlerischen Ausbildung, die in der Musik teilweise auch als Einzelunterricht erfolgt, kommen nur 5 bis 10 Studierende auf ein Vollzeitäquivalent in der Lehre, während das Verhältnis in der Kunstwissenschaft mit 29 ungünstiger ist als in den Sprach- und Kulturwissenschaften (24). An den Fachhochschulen hat das Fach Gestaltung die ungünstigste Relation (25).

Betreuungsrelationen an Kunst- und Musikhochschulen gut

24 Nach Angaben der Künstlersozialkasse lag das durchschnittliche Jahreseinkommen selbständig tätiger Künstlerinnen und Künstler 2011 bei ca. 13.700 Euro. Vgl. auch Enquete-Kommission Kultur in Deutschland (2007), Schlussbericht. Bundestagsdrucksache 16/7000, S. 240, 289.

Methodische Erläuterungen

WIFF-Fachkräftebefragung
Im Rahmen der DJI-Studie „Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte" wurde im Zeitraum März bis September 2010 eine telefonische und schriftliche Befragung von 4.619 pädagogischen Fachkräften durchgeführt (vgl. Beher, K./Walter, M. (2012), Qualifikation und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. – München).

Studienbereiche und Studienfächer in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft
Vgl. Erläuterungen zu **H1**

Künstlerischer Abschluss
Zur Gruppe dieser Abschlüsse, die an Kunst- und Musikhochschulen vergeben werden, gehören neben dem Diplom an Kunsthochschulen z. B. auch Bühnen-, Konzert- oder Opernreifeprüfungen, die Privatmusiklehrerprüfung, die Kirchenmusikprüfungen A und B, im weiterbildenden Studium die Solistenprüfung oder der Abschluss als Meisterschülerin bzw. -schüler.

Bildungsausländer
Vgl. Erläuterungen zu **F1**

Betreuungsrelationen
Zur Berechnung wird das nicht aus Drittmitteln finanzierte wissenschaftliche und künstlerische Personal der Hochschulen (umgerechnet in Vollzeitäquivalente) auf die Zahl der Studierenden bezogen.

Vollzeitäquivalente
Eine hauptberuflich vollzeitbeschäftigte Person entspricht einem Vollzeitäquivalent. Teilzeitbeschäftigte Personen werden mit dem Faktor 0,5 berücksichtigt, nebenberuflich tätige Lehrbeauftragte mit dem Faktor 0,2.

Perspektiven

Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung ist im Vergleich zu anderen Inhaltsbereichen von Bildung stärker in die kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen einer Gesellschaft eingebunden. Insofern ist sie unter sozialisationstheoretischer Perspektive sowohl ein wichtiger Bestandteil von Prozessen gesellschaftlicher Enkulturation als auch der individuellen Identitätsentwicklung und Selbstverwirklichung. Ausgehend von dem politisch unumstrittenen Konzept, dass musisch-ästhetische Bildung einen unverzichtbaren Bereich der Allgemeinbildung darstellt, in dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene ebenso ihre expressiven Gestaltungsbedürfnisse erfahren und entwickeln wie auch ihr Wahrnehmungsvermögen für die vielfältigen ästhetischen Phänomene in der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Alltagskommunikation schärfen können, wurde das Schwerpunktthema in drei Perspektiven ausgeleuchtet: erstens in Richtung auf die musisch-ästhetische Praxis der Individuen im Lebensverlauf, da die Eigenaktivität als wichtige Grundlage ästhetischer Bildung angesehen werden kann; zweitens mit Blick auf Funktionsweise und Kooperationen von institutionellen Angeboten an kulturell-ästhetischer Bildung, die in unterschiedlichen Lebensphasen genutzt werden können; drittens schließlich mit Bezug auf die Professionalisierung des Personals, das musisch-ästhetische Bildungsprozesse anleiten und organisieren soll. Auch wenn die Bearbeitung aller drei Fragerichtungen mit erheblichen Datenproblemen konfrontiert war, so lassen sich gleichwohl einige übergreifende Feststellungen treffen, die sich für die zukünftige Behandlung des Themas als relevant herausgestellt haben.

Kulturelle Aktivitäten im Lebenslauf

Bei den musisch-ästhetischen Aktivitäten der Individuen lassen sich über die unterschiedlichen Lebensphasen zwei Gemeinsamkeiten feststellen, die für die politisch-institutionelle Gestaltung von Bildungsprozessen eine wichtige Grundlage abgeben: Zum einen ist ein hohes Aktivitätsniveau kultureller Betätigung von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter hinein zu beobachten. Zum anderen liegt das Schwergewicht der Aktivitäten in informellen Familien- und Gruppenkontexten, weniger in institutionalisierten Arrangements.

In der frühen Kindheit entstehen kulturell-musische Aktivitäten aus der Alltagskommunikation, dem spielerischen Handeln und in den allgemeinen Sozialisationsprozess integriert. Rhythmische Bewegung, Singen, Lautspiele und Reime, bildnerische und gestalterische Tätigkeiten und Rollenspiele sind bei allen Kindern zu beobachten und notwendiger Bestandteil eines gelingenden kindlichen Entwicklungsprozesses, wenn sie, wie in der überwiegenden Mehrheit der Familien, von Eltern unterstützt werden. Nennenswerte ethnische und soziale Differenzierungen lassen sich nur dort beobachten, wo Kinder durch ihre Eltern bereits in dieser Lebensphase an organisierte Formen künstlerisch-ästhetischer Betätigung, vor allem in der Musikerziehung, herangeführt werden.

Das sehr hohe Niveau musisch-ästhetischer Aktivität im Kindesalter (bis zum 13. Lebensjahr) nimmt zwar mit zunehmendem Alter etwas ab, wobei sich die Aktivitäten ausdifferenzieren und die Neuen Medien, besonders das Internet, bereits eine wichtige Rolle spielen. Mit Ausnahme der Erwerbstätigen bleibt das Aktivitätsniveau in der Jugendphase bis zum 25. Lebensjahr dennoch sehr hoch, am höchsten bei den Schülerinnen und Schülern, aber ohne nennenswerte Unterschiede zwischen Studierenden und Auszubildenden in der Berufsbildung. Erst mit dem fortschreitenden Erwachsenenalter verringern sich die musisch-ästhetischen Eigenaktivitäten und bleiben zunehmend hinter eher rezeptiven Formen kulturell-ästhetischer Aktivität zurück, bei denen auch weit stärker sozialstrukturelle Merkmale die Teilhabechancen beeinflussen.

Auch weil die Qualität der musisch-ästhetischen Aktivitäten in der Kinder- und Jugendphase nicht kontrolliert werden konnte, sollte man die hohen Aktivitätswerte insgesamt und nach einzelnen Sparten nicht überbewerten. Eines allerdings scheinen sie zu signalisieren: musisch-ästhetische Interessen sind über alle sozialen Gruppen hinweg eine wichtige Grundlage für pädagogisch gezielte Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen, Schulen und anderen Ausbildungsstätten, die zu Anleitung und Kultivierung dieser Aktivitäten wie auch zur Reflexion musisch-ästhetischer Alltagskultur genutzt werden können, sollen und müssen. Gerade an dieser Stelle zeigt sich die besondere Verantwortung des Staates, die für diese Bildungsaufgabe notwendige Infrastruktur zu sichern.

Dagegen spricht auch nicht das andere Merkmal der musisch-ästhetischen Aktivitäten: dass in der ganzen Jugendphase informellen und non-formalen Orten – seien es Jugendszenen oder -gruppen, seien es Vereine oder andere Organisationen der Kommunikation – ein höheres Gewicht für die Aktivitäten zukommt als Schulen oder Ausbildungseinrichtungen. Das stärkere Aufgreifen dieser Aktivitäten aus informellen und non-formalen Kontexten durch die Bildungsinstitutionen, auch wenn diese darauf durchaus schon eingehen, schafft Chancen, musisch-ästhetische Bildung zu intensivieren, indem das, was oft individuell und spontan betrieben wird, stärker gerichtet, reflektiert und gemeinsam bearbeitet zum Medium von Persönlichkeitsentwicklung und gemeinschaftlicher Erfahrung gemacht wird. Der Ausbau von erweiterten Angeboten in den Schulen – innerhalb und außerhalb des Kontextes von Ganztagsschulen – kann dazu nachdrücklich beitragen. Je mehr elektronische Medien eine eigene Welt musisch-ästhetischer Erfahrungen und Aktivitäten für Jugendliche bilden, wird ihr Einbezug in die systematische Bildung in formalisierten Lernprozessen wichtig.

Rolle von formalen und non-formalen Einrichtungen in der kulturellen Bildung

Ähnlich wie die individuellen Aktivitäten beschränken sich auch die Angebote kultureller Bildung nicht auf formale Bildungseinrichtungen, sondern umfassen ein breites Spektrum öffentlicher, halb-öffentlicher und privater Organisationen, die den Lebensverlauf der Individuen in seinen einzelnen Phasen mit je spezifischen kulturellen Angeboten begleiten. Dem Charakter des Bildungsberichts entsprechend konzentriert sich die vorgelegte Analyse auf die Angebote der formalen Bildungseinrichtungen und ihre Kooperation mit externen Anbietern musisch-ästhetischer Leistungen.

Sowohl Kindertageseinrichtungen als auch alle allgemeinbildenden Schulen bieten Kindern und Jugendlichen unabhängig vom Elternhaus regelmäßige Gelegenheiten, musisch-ästhetische Inhalte kennenzulernen und sich kreativ zu betätigen. In der Berufsausbildung, dem Studium und der Erwachsenenbildung nehmen Regelmäßigkeit und Vermittlung kultureller Angebote durch Bildungseinrichtungen zwar deutlich ab, gefordert wird nunmehr von Jugendlichen und Erwachsenen mehr Eigeninitiative zur Erschließung von Angeboten auch und insbesondere außerhalb von formalen Bildungsinstitutionen.

Soweit eine schmale Datenbasis Einschätzungen zulässt, existieren zwar sowohl für die frühkindliche Bildung als auch für die allgemeinbildenden Schulen differenzierte Konzepte oder verpflichtende Lehrpläne für Förderangebote oder den Unterricht in künstlerischen Bereichen. Unter dieser Voraussetzung zeichnet sich ein ambivalentes Bild über die Unterrichtsrealität in den künstlerischen Fächern ab – sowohl innerhalb einer Schulart, als auch zwischen Schularten: Als Folge der Gymnasialreformen der letzten Jahre scheinen etwa in einzelnen Ländern die Möglichkeiten zu schrumpfen, künstlerische Fächer auf erhöhtem Anforderungsniveau zu belegen.

Nach Selbstaussagen von Schulleitungen scheint die materielle und personelle Situation in den künstlerischen Fächern an einem Großteil der Schulen nicht ungünstiger zu sein als in anderen Fächern. Allerdings existieren beträchtliche Unterschiede zwischen Schularten: Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Realschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind im Regelfall in einer günstigeren Situation als Grund-, Förder- und Hauptschulen. Da sich die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schüler in der Sekundarstufe I nach Schulart stark unterscheidet (vgl. **D1**), tragen diese Ausstattungsunterschiede zu sozial unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen für kulturelle Bildung bei. Insofern erscheint es für die Zukunft wichtig, den strukturellen Selektionseffekten bei der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung der Schülerinnen und Schüler mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Eine zukunftsträchtige Perspektive deutet sich bei den außerunterrichtlichen Angeboten in den Schulen an, die eine wichtige Ergänzung zum Pflichtunterricht darstellen. Bei diesen Ergänzungsangeboten gehen die Schulen zunehmend Kooperationen mit anderen Einrichtungen kultureller Bildung ein. In dem Maße, in dem das Ganztagsschulangebot ausgeweitet wird, entstehen weitere Möglichkeiten, solche Kooperationen auszubauen, zu vertiefen, zu verstetigen und in ihrer Nachhaltigkeit zu sichern. „Anspruchsvolle musische Erziehung zeichnet sich offenbar durch eine starke Partnerschaft zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen des Kunstsektors und der Gesellschaft aus“.[25] Dies gilt auch deshalb, weil non-formale Einrichtungen im Kindheits- und Jugendalter für künstlerische, darstellerische und musikalische Aktivitäten eine erheblich größere Bedeutung haben als die Schule.

25 *Bamford 2006, S. 90 f., zitiert nach dem englischen Original.*

Professionalität bei der Vermittlung kultureller Praxis

Eine stärkere Vernetzung von Schulen und außerschulischen Kultur- und Bildungseinrichtungen könnte auch Rückwirkungen auf die Professionalisierung des künstlerischen Personals haben. Während die bisherigen grundständigen künstlerischen Studiengänge nach vorliegenden Daten ein schlüssiges Profil und angemessene Studienbedingungen aufweisen, bestehen Engpässe für die grundständige Ausbildung in künstlerischen Lehramtsstudiengängen. Wachsende Aufmerksamkeit sollte daher gelegt werden auf Ergänzungsangebote im Studium und pädagogische und psychologische Weiterbildungsmöglichkeiten für Berufstätige in künstlerischen Arbeitsfeldern.

Offene Fragen

Es bleiben eine Reihe von Fragen für Forschung und Datengenerierung – teils solche, die die Arbeit am Schwerpunktthema von Anbeginn begleitet und erschwert haben, teils solche, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema unter der Perspektive der Verbesserung musisch-ästhetischer Bildung zunehmend aufdrängen: Wenig bekannt und mit Daten belegt ist, wie die durchaus anspruchsvollen Konzepte und Lehrpläne für künstlerische Bildung in Kindertageseinrichtungen und allgemeinbildenden Schulen umgesetzt werden, wie weit die unterschiedlichen Zielsetzungen der Ermöglichung künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen, der Verwirklichung kreativ-gestalterischer Interessen und der Orientierung und Kritikfähigkeit gegenüber zunehmender ästhetischer Vielfalt in den Alltagsumwelten erreicht werden. Hier fehlt es an einer outcome-orientierten Forschung, die auch darauf achtet, wie Kindertageseinrichtungen und Schulen die Ausgangsbedingungen der in multikulturellen Kontexten aufwachsenden Kinder und Jugendlichen aufgreifen und umsetzen.

Im Gegensatz zu der großen Bedeutung, die non-formale und informelle Kontexte für die musisch-ästhetischen Aktivitäten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben, steht die unzureichende Datenlage. Ausgeblendet werden musste deshalb die Finanzierung von kulturellen/musisch-ästhetischen Bildungsangeboten. Weder gibt es Informationen über die Aufwendungen von Familien noch über die Kosten, die bei Kooperationen von Bildungseinrichtungen mit kulturellen Einrichtungen entstehen. Untersuchungen zum Umfang und der Struktur des Finanzbedarfs wären für den weiteren Ausbau dieser Kooperationsformen sehr wünschenswert.

Unzureichende Informationen bestehen sowohl über die inhaltlichen Angebote in den non-formalen und informellen Bereichen und die von ihnen erreichten differenzierten Nutzergruppen als auch über deren Wirkungen; dies gilt für alle Altersgruppen. Wenn es richtig ist, dass eine zeitgemäße und anspruchsvolle kulturelle Bildung nicht allein auf punktuelle Kooperationen von Bildungsinstitutionen mit außerschulischen Einrichtungen des Kultursektors, sondern auf verlässliche Vernetzungen der unterschiedlichen Einrichtungstypen angewiesen ist, wird eine Analyse der Bedingungen und Erfolgskriterien solcher Vernetzungen wichtig.

Wirkungen und Erträge von Bildung

Dem Bildungssektor kommt eine Schlüsselfunktion für Wachstum, Wohlstand und soziale Kohäsion in einer Gesellschaft zu. Gesellschaft und Individuen profitieren in vielfältiger Weise von Bildungsinvestitionen. Von den Investitionen in Bildung werden zum einen volkswirtschaftliche Effekte erwartet, die auf die Deckung des Arbeitskräftebedarfs, die Unterstützung des technologischen Fortschritts und volkswirtschaftliche Prosperität zielen. Zum anderen entfaltet Bildung auch soziale Wirkungen. So verweisen entsprechende Analysen darauf, dass Bildung einen positiven Einfluss auf den sozialen Zusammenhalt und die Stabilität einer Gesellschaft hat. Mit dem Bildungsniveau steigen politisches Interesse und gesellschaftliches Engagement, ebenso sind Zusammenhänge zwischen Bildung und gesundheitsbewusstem Verhalten zu beobachten. Bei all den exemplarisch genannten Wirkungen handelt es sich keinesfalls um direkte, sondern um über komplexe Sachverhalte vermittelte Zusammenhänge, bei denen Bildung jedoch einen substanziellen Einflussfaktor darstellt.

In Kapitel **I** liegt daher ein besonderes Augenmerk auf den längerfristigen Effekten von Bildung, die vor allem mit Blick auf die drei zentralen Ziele diskutiert werden: die Entwicklung individueller Regulationsfähigkeit, die Sicherung des Arbeitskräftebedarfs und des Innovationspotenzials einer Gesellschaft sowie die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit.

Die Bildungsberichte 2006, 2008 und 2010 haben den Nutzen von Bildungsinvestitionen des Staates für die gesamte Gesellschaft unter jeweils unterschiedlichen Perspektiven aufgezeigt. Während 2006 Fragen zum Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftswachstum diskutiert wurden, standen in den beiden darauffolgenden Berichten 2008 und 2010 die staatlichen Erträge sowie die Deckung des Arbeitskräftebedarfs im Zentrum. Der letztgenannte Aspekt wird in diesem Bericht nunmehr differenzierter dargestellt, denn in Anbetracht der demografischen Entwicklung und fortschreitender struktureller Veränderungen in Richtung wissensbasierter und personenbezogener Beschäftigungsfelder ist mit Engpässen bei qualifizierten Arbeitskräften in bestimmten Branchen und Regionen zu rechnen. Der Frage, wie es dem Bildungssystem gelingt, bei einer sinkenden Zahl an Erwerbspersonen einerseits sowie den strukturellen Veränderungen im Arbeitsangebot andererseits die erforderlichen Arbeitskräfte quantitativ und qualitativ zu sichern, wird daher in Abschnitt **I1** differenzierter nachgegangen.

In Abschnitt **I2** werden die individuellen Vorteile von Bildung für die Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer betrachtet. Ein höheres Bildungsniveau zahlt sich für den Einzelnen vor allem in Form höherer Erwerbsbeteiligung, besserer Entwicklungschancen am Arbeitsplatz und durch höheres Einkommen aus. Es werden daher grundlegende Zusammenhänge von Bildung und Einkommen, die über die berufliche Positionierung vermittelt sind, dargestellt und auch nicht-monetäre Wirkungen diskutiert, die sich unter anderem darin zeigen, inwiefern jeder Einzelne seine demokratischen Rechte und die damit verbundenen Chancen, gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten, wahrnimmt.

Als zentrale Herausforderung an das Bildungssystem wird ein Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit im Zugang zu und Erwerb von Bildung für alle Gruppen unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft gesehen. In Abschnitt **I3** wird deshalb bildungsbereichsübergreifend bilanziert, inwieweit es gelingt, Bildungsdisparitäten abzubauen. Abschließende Analysen zur Bildungsmobilität zwischen Eltern- und Kindergeneration geben Auskunft darüber, in welchem Ausmaß Mobilitätsbarrieren für verschiedene Gruppen bestehen.

Bildung, Wirtschaft und Arbeitsmarkt

Bildung als wichtige volkswirtschaftliche Ressource

Die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft ist auf vielfältige Weise mit dem Bildungswesen verknüpft. Sie beeinflusst einerseits die für das Bildungswesen verfügbaren Ressourcen, andererseits stellt Bildung selbst eine wichtige Determinante der wirtschaftlichen Entwicklung dar. Vom Bildungssystem erwartet die Gesellschaft Qualifizierungsleistungen, die zur Deckung des qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarfs und zu einer höheren Innovationsfähigkeit beitragen. Im Bildungsbericht 2010 wurde aufgezeigt, dass weiterhin mit einer substanziellen Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften und gut ausgebildeten Personen auf der Facharbeitsebene zu rechnen ist. Im untersten Qualifikationssegment hingegen zeichnet sich in der Tendenz ein weiterer Rückgang an Arbeitsplätzen ab[1]. Strukturell setzt sich die Entwicklung zu dienstleistungs- und wissensbasierten Berufen fort, die zu Veränderungen in den Tätigkeitsprofilen und tendenziell zu höheren Anforderungen an die Qualifikationen der Erwerbstätigen führt (vgl. **A2**).

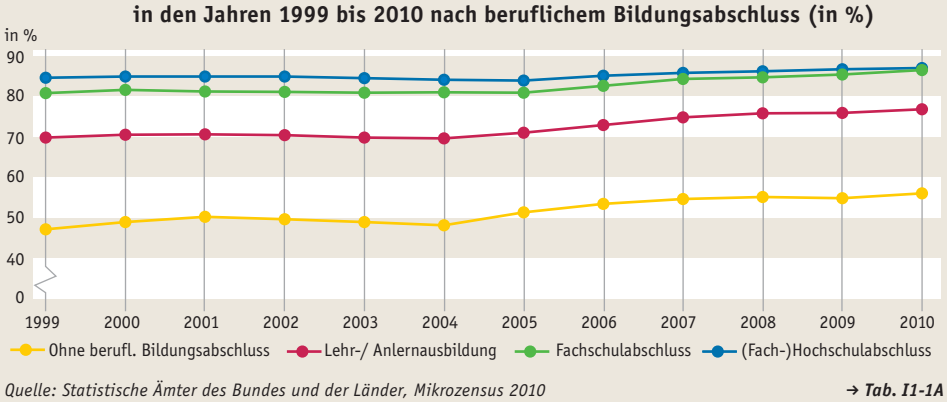
Es werden mit Blick auf die demografische Entwicklung auch Konzepte gefordert sein, qualifizierte, nicht berufstätige Personen im erwerbsfähigen Alter in das Beschäftigungssystem zu integrieren. Zur letztgenannten Gruppe gehören vor allem hoch qualifizierte Frauen sowie generell ältere Personen.

Betrachtet man die Integration in den Arbeitsmarkt nach Bildungsabschlüssen, so zeigt sich innerhalb der letzten Dekade ein stabiles Muster: Personen mit Fachhochschul- oder Hochschulabschluss und Personen mit mindestens Fachschulabschluss sind am besten in den Arbeitsmarkt integriert. Bei diesen beiden Gruppen hat sich das Beschäftigungsniveau zwischen 1999 und 2010 weitgehend angeglichen. Am schwierigsten gestaltet sich die Integration in den Arbeitsmarkt bei Personen ohne beruflichen Abschluss, deren Erwerbstätigenanteil seit 1999 stets unter 60% liegt (**Abb. I1-1**, **Tab. I1-1A**).

Leichter Anstieg des Anteils an Erwerbstätigen auf allen Bildungsniveaus infolge günstiger wirtschaftlicher Entwicklung

Generell ist für alle Qualifikationsniveaus seit 2005 ein kontinuierlicher Anstieg der Beschäftigung festzustellen, der vor allem Ausdruck der wirtschaftlichen Entwicklung ist. Die zum Teil beträchtlichen Unterschiede in den Erwerbsquoten in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss bleiben nahezu unverändert bestehen. Über die Qualifikationsniveaus hinweg liegen die Zuwächse vor allem bei den abhängigen Beschäftigungsverhältnissen, gehen dort aber mit Veränderungen in der Art der Beschäftigung einher. So sind die Steigerungen im Erwerbstätigenanteil bei Personen ohne beruflichen Abschluss (ISCED 1 bis 2) hauptsächlich durch einen überpropor-

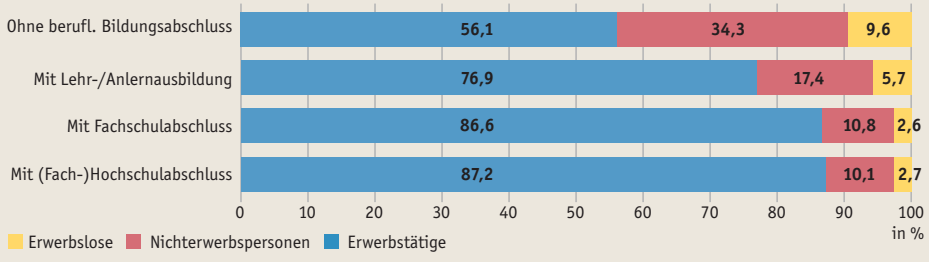
Abb. I1-1: Erwerbstätige unter der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren in den Jahren 1999 bis 2010 nach beruflichem Bildungsabschluss (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010 → ***Tab. I1-1A***

1 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010), Bildung in Deutschland 2010. – Bielefeld, S. 159 ff.

Abb. I1-2: Erwerbstätige, Erwerbslose und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren 2010 nach beruflichem Bildungsabschluss (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010 → ***Tab. I1-2A***

tionalen Anstieg atypischer Beschäftigung entstanden, während sich die Anzahl der Normalarbeitsverhältnisse im gleichen Zeitraum rückläufig entwickelt hat (vgl. **A2**, **Tab. A2-8web**). Ihr Anteil an den abhängigen Beschäftigungsverhältnissen betrug 2004 68% und reduzierte sich bis 2010 auf 59%. Indessen hat sich der Anteil an Personen in geringfügigen Arbeitsverhältnissen im gleichen Zeitraum von 14 auf 19% erhöht. Neu hinzugekommen sind Beschäftigungsverhältnisse über Zeitarbeitsfirmen, die bei Personen ohne beruflichen Abschluss 2010 einen Anteil von 4% ausmachen. Personen auf mittlerem (ISCED 3 bis 4) und auf höherem Qualifikationsniveau (ISCED 5 bis 6) weisen hingegen nur einen leichten Rückgang bei den Normalarbeitsverhältnissen auf. Im Unterschied zum unteren Qualifikationssegment hat sich der Anteil geringfügig Beschäftigter in diesen beiden Gruppen sogar leicht verringert. Mit einem Anteil von 2,7% für das mittlere und 1,2% für das höhere Qualifikationsniveau hat die Zeitarbeit eine vergleichsweise geringe Bedeutung. Die Situation für erwerbsfähige Personen ohne berufliche Ausbildung stellt sich in zweierlei Hinsicht problematisch dar: Die Betroffenen weisen einen deutlich niedrigeren Erwerbstätigenanteil auf als Personen mit beruflichen Abschlüssen, und sie befinden sich zu deutlich höheren Anteilen in geringfügiger Beschäftigung oder in Zeitarbeitsverhältnissen. Daher ist diese Gruppe in höherem Maße von Armutsgefährdungsrisiken betroffen als Personen mit einem mittleren oder höheren Bildungsniveau (vgl. **A3**, **I2**).

Anstieg der Erwerbstätigenquote auch bei Personen ohne beruflichen Abschluss …

… aber bei gleichzeitigem Rückgang von Normalarbeitsverhältnissen und Zunahme atypischer Beschäftigung

Personen ohne beruflichen Abschluss sind im Vergleich zu Personen mit einer beruflichen Ausbildung nicht nur mehr als doppelt so häufig erwerbslos, auch der Anteil an Nichterwerbspersonen ist etwa doppelt so groß wie in der Vergleichsgruppe (**Abb. I1-2**, **Tab. I1-2A**). Gemessen an Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich vergrößern sich die genannten Unterschiede nochmals beträchtlich.

Personen ohne beruflichen Abschluss doppelt so häufig erwerbslos und nicht erwerbstätig wie Personen mit beruflicher Ausbildung

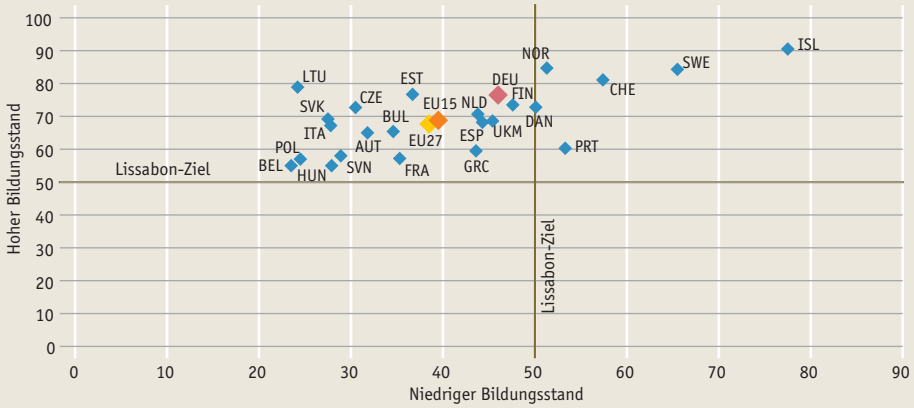
Personen mit Migrationshintergrund haben deutlich schlechtere Erwerbschancen als Personen ohne Migrationshintergrund. Sie weisen einen höheren Erwerbslosenanteil und ebenso einen höheren Anteil an Nichterwerbspersonen auf. Während bei Personen mit beruflichem Abschluss die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund relativ gering ausfallen, erfahren höher qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund (Fachschulabschluss und Hochschulabschluss) größere Nachteile am Arbeitsmarkt (**Tab. I1-11web**).

Personen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt deutlich benachteiligt

Bildungsabschluss, Alter und Erwerbstätigkeit

In der Öffentlichkeit werden die Beschäftigung älterer Arbeitnehmer und deren Arbeitsmarktsituation intensiv diskutiert. Betrachtet man die Altersgruppe der 55- bis unter 65-Jährigen, so zeigt sich abhängig vom beruflichen Abschluss ein höchst unterschiedliches Bild: Unter den 55- bis unter 65-Jährigen ohne beruflichen Abschluss

Abb. I1-3: Erwerbsquoten nach Bildungsstand bei 55- bis unter 65-jährigen Personen im internationalen Vergleich 2010 (in %)*



* *Lesebeispiel: Litauen erreicht bei den 55- bis unter 65-jährigen Personen mit tertiärem Abschluss (ISCED 5–6) einen Erwerbstätigenanteil von 79%, bei den Personen mit niedrigem Bildungsstand (ISCED 0–2) gleicher Altersgruppe aber nur 24%.*

Quelle: Eurostat-Homepage, Europäische Arbeitskräfteerhebung 2010 → ***Tab. I1-5web, Tab. I1-6web, Tab. I1-7web***

Bildung als wichtige Determinante für die Beschäftigung Älterer

zählen mehr als die Hälfte zu den Nichterwerbspersonen (ca. 54%), während lediglich 40% erwerbstätig sind. Hingegen sind in der höchsten Qualifikationsgruppe rund drei Viertel erwerbstätig, ca. ein Fünftel nicht erwerbstätig und ein geringer Anteil erwerbslos. Auch im Vergleich zu Personen mit einer beruflichen Ausbildung sind Männer und Frauen ohne beruflichen Abschluss im höheren Erwerbsalter deutlich seltener in den Arbeitsmarkt integriert (**Tab. I1-2A**).

International variiert das Beschäftigungsniveau Älterer zwischen den Staaten und nach Bildungsstand, wobei Deutschland bei den hoch qualifizierten Personengruppen (ISCED 5–6) jeweils etwas oberhalb des EU-15- und EU-27-Durchschnitts und bei den gering qualifizierten Gruppen (ISCED 0–2) auf EU-Durchschnittsniveau liegt.

Stärkere berufliche Integration von 55-Jährigen und Älteren mit höherer Bildung in den meisten EU-Staaten …

In den in **Abb. I1-3** (**Tab. I1-5web**, **Tab. I1-6web**, **Tab. I1-7web**) abgebildeten Staaten ist die Beschäftigungsquote von älteren Geringqualifizierten deutlich ungünstiger als die von Hochqualifizierten. Während alle EU-Staaten das Lissabon-Ziel einer Beschäftigungsquote von mindestens 50% im Bereich der Hochqualifizierten überschreiten, ist dies bei den Geringqualifizierten in nur wenigen Staaten der Fall.

… bei hoher Spreizung zwischen ISCED-Stufen 5 bis 6 und 0 bis 2

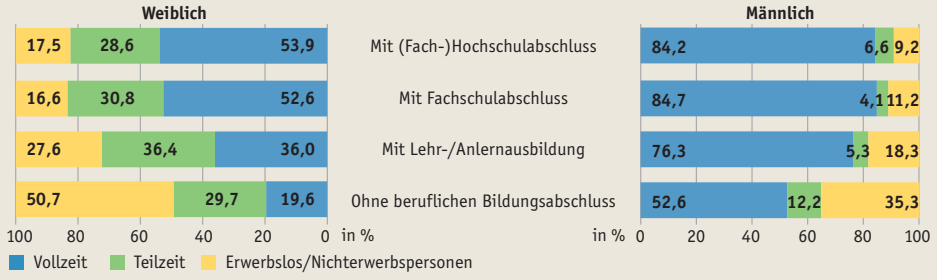
Mögen auch die Gründe für diese Situation vielschichtig und die Faktoren, die über Erwerbstätigkeit, Erwerbslosigkeit und Nichterwerbstätigkeit bei älteren Personen entscheiden, komplex sein, so ist dennoch eine günstigere Berufseinbindung bedingt durch Bildung nicht von der Hand zu weisen. Personen ohne beruflichen Abschluss haben häufig schon den Einstieg in eine stabile Berufslaufbahn verpasst, und es gelingt ihnen offensichtlich auch zu einem späteren Zeitpunkt nur unzureichend, in einen stabilen Berufsverlauf einzumünden.

Bildungsabschluss, Geschlecht und Erwerbstätigkeit

Trotz höherer Bildungsabschlüsse Qualifikation der Frauen weniger genutzt

Frauen haben in den letzten Dekaden hinsichtlich ihrer Bildungsabschlüsse mit den Männern gleichgezogen und weisen in den jüngeren Kohorten inzwischen häufiger eine Hochschulzugangsberechtigung auf. Auch bleiben sie seltener als Männer ohne beruflichen Abschluss (vgl. **B5**). Die berufsstrukturellen Entwicklungen mit einer Zunahme der Arbeitskräftenachfrage in Dienstleistungsbereichen, insbesondere in personennahen Dienstleistungen, verweisen auf eine günstige Beschäftigungssituation für Frauen (vgl. **A2**). Dennoch spiegelt sich dies so nicht in der Arbeitsmarktintegration der Frauen wider (vgl. **A3**). So liegt etwa der Erwerbstätigenanteil bei Männern mit

Abb. I1-4: Anteile der Erwerbstätigen an der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren 2010 nach Geschlecht, beruflichem Bildungsabschluss und Beschäftigungsumfang (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010, eigene Berechnungen → ***Tab. I1-8web***

Fachhochschul- und Hochschulbildung um rund 8 Prozentpunkte höher als bei den Frauen (**Tab. I1-2A**).

Noch deutlichere Unterschiede treten zutage, wenn nicht nur die Erwerbstätigkeit an sich betrachtet wird, sondern auch der Beschäftigungsumfang nach Voll- und Teilzeit. Durchgängig sind auf allen Qualifikationsstufen Frauen seltener vollzeitbeschäftigt als Männer. Während 84% der erwerbstätigen Männer mit Hochschulbildung vollzeitbeschäftigt sind, beträgt dieser Anteil bei Frauen mit gleichem Qualifikationsniveau nur 54% (**Abb. I1-4**, **Tab. I1-8web**). Der Unterschied im Beschäftigungsumfang hat vielfältige Gründe, ist aber auch durch unzureichende Rahmenbedingungen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf begründet. In **A3** wird dieser Zusammenhang mit Verweis auf die Betreuungssituation für Kinder unter 6 Jahren (vgl. **C2**) und für junge schulpflichtige Kinder erörtert (vgl. **D3**). Aber es zeigen sich auch nach wie vor Differenzen in der Beschäftigung von Frauen mit Kindern zwischen Ost- und Westdeutschland, die durch offenbar bemerkenswert stabil unterschiedliche Lebensentwürfe bedingt sind.

Frauen ohne Berufsabschluss beinahe doppelt so häufig nicht erwerbstätig oder arbeitslos wie Frauen mit Berufsausbildung

Frauen mit einer Lehr- und Anlernausbildung, die auch die höchsten Teilzeitquoten aufweisen, geben dreimal häufiger als Männer gleicher Qualifikationsgruppe an, dass eine Vollzeitstelle für sie nicht zu finden ist, bei Frauen mit Fachschulabschluss liegt dieser Anteil sechsmal so hoch wie bei Männern gleichen Qualifikationsniveaus (**Abb. I1-8web**, **Tab. I1-8web**).

Angebot an Vollzeitarbeitsplätzen für beruflich qualifizierte Frauen deutlich geringer als Nachfrage

Der intensive Ausbau frühkindlicher Betreuungsmöglichkeiten und der Ganztagsbetreuung in den Schulen schlägt sich bislang nicht in den Beschäftigungsquoten und im Beschäftigungsumfang der Frauen nieder (vgl. **A3**). Während bei den Männern mit Fachschul- oder Hochschulabschluss eine wachsende Vollzeitbeschäftigung ab 2005 zu erkennen ist, vollzieht sich diese Entwicklung bei den Frauen langsamer und hat in beiden Qualifikationsgruppen 2010 noch nicht einmal wieder das Vollzeitbeschäftigungsniveau des Jahres 2000 erreicht (**Abb. I1-9web**, **Tab. I1-9web**).

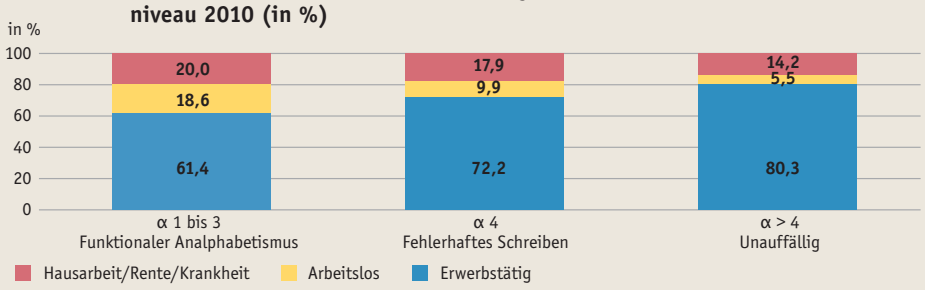
Vollzeitbeschäftigungsniveau von Frauen mit höheren Bildungsabschlüssen ähnlich dem der Männer ohne Berufsabschluss

Literalität und Erwerbstätigkeit

Nicht nur die Bildungsabschlüsse an sich, sondern auch die spezifischen Kompetenzen, die Personen aufweisen, werden als entscheidender ökonomischer Faktor für die Entwicklung in den Wirtschaftsnationen betrachtet[2]. Für den Einzelnen bedeuten sie unterschiedliche Chancen auf berufliche Integration und Sicherung einer eigenständigen wirtschaftlichen Existenz. Besonders problematisch ist dabei die Situation für Personen mit sehr niedrigen Kompetenzen. Im Abschnitt **B2.5** wurde aufgezeigt, dass der Anteil funktionaler Analphabeten unter der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter

2 *OECD/Statistics Canada (2000), Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. – Paris.*

Abb. I1-5: Erwerbsstatus in der 18- bis unter 65-jährigen Bevölkerung nach Literalitätsniveau 2010 (in %)



Quelle: Level-One Studie, leo.-AES 2010 und leo.-Zusatzerhebung 2010; eigene Berechnungen → ***Tab. I1-3A***

Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten fast doppelt so oft arbeitslos wie Personen auf dem nächsthöheren Level

bei 14,5% liegt. Die betroffenen Personen bleiben im Vergleich zu jenen mit besseren lese- und schriftsprachlichen Fähigkeiten häufiger ohne beruflichen Abschluss (**Tab. B5-8web**). Dementsprechend schwierig ist es für die Betroffenen sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. So sind funktionale Analphabeten häufiger nicht erwerbstätig und fast doppelt so oft von Arbeitslosigkeit betroffen wie Personen der nächsthöheren Kompetenzstufe (Alpha-Level 4) (**Abb. I1-5**, **Tab. I1-3A**).

Funktionale Analphabeten besonders häufig in einfachen Tätigkeiten mit geringen Lese- und Schreibanforderungen

Funktionale Analphabeten sind vor allem als Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter beschäftigt. Auch sind sie zu nennenswerten Anteilen in Berufen der Anlagen- und Maschinenbedienung, der Landwirtschaft und des Handwerks zu finden (**Tab. I1-4A**). Insgesamt betrachtet zeichnet sich für diese Gruppe ein eingegrenztes Tätigkeitsspektrum ab, in dem nur geringe Lese- und Schreibanforderungen gestellt werden. Dies sind zumeist Tätigkeiten, die durch eine hohe Fluktuation und Instabilität in der Beschäftigung gekennzeichnet sind. Zudem bestehen dort nur eingeschränkte Möglichkeiten der beruflichen Weiterqualifizierung in der Arbeit und durch die Arbeit.

Betrachtet man die Folgekosten unzureichender Bildung für die Gesellschaft, so entstehen diese vor allem bei Personen mit niedriger Bildung, die von den Risiken des Arbeitsmarktes stärker betroffen sind als andere Personengruppen. Diese Folgekosten können sehr vielfältig sein, sie reichen von Transferzahlungen zur Sicherung des Lebensunterhalts der Betroffenen bis hin zu entgangenen Einnahmen aus Steuern und Versicherungsbeiträgen und umfassen außerdem zusätzliche Kosten, beispielsweise für Nachqualifizierungsangebote. Sozialversicherungspflichtige Beschäftigte ohne Berufsabschluss erhalten überdurchschnittlich häufig ergänzende Leistungen nach dem SGB III. Knapp 4% der ungelernten sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (ohne Auszubildende) sind auf Leistungen zur Grundsicherung angewiesen. Im Vergleich dazu betrifft dies nur 1% der Arbeitnehmer mit Berufsabschluss (einschließlich Akademiker)[3].

Methodische Erläuterungen

Leo(Level-One)-Studie zur Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus[4]

Die Datenanalysen erfolgten über gewichtete Datensätze. Die erste Gewichtungsstufe korrigiert Abweichungen vom ursprünglichen haushaltsproportionalen Sample-Ansatz, indem Zellen nach verschiedenen regionalen Merkmalen (Länder, Regierungsbezirke, BIK-Gemeindetypen, Kreise, Gemeinden und gegebenenfalls Stadtbezirke) gebildet wurden. So wird beispielsweise die überproportionale Berücksichtigung von ostdeutschen Haushalten korrigiert. In jedem der gewählten Haushalte wurde nur eine Person als Zielperson gewählt, unabhängig davon, wie viele zur Grundgesamtheit gehörende Personen im betreffenden Haushalt leben. Die Chancen für die in Privathaushalten lebenden Personen der Grundgesamtheit, als Befragungsperson ausgewählt zu werden, sind demnach umgekehrt proportional zur Anzahl der zur Grundgesamtheit gehörenden Personen in ihren Haushalten. Vgl. TNS Infratest (2011). leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Methodenbericht

3 *Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2010), Grundsicherung für Arbeitsuchende: Erwerbstätige Arbeitslosengeld II-Bezieher: Begriff, Messung, Struktur und Entwicklung. – Nürnberg.*

4 *Grothüschen, A./Rieckmann, W. (2011), leo-level-one-studie. Die Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus, Presseheft. – Hamburg.*

Individueller Nutzen von Bildung

Der individuelle Nutzen von Bildung erstreckt sich auf sehr unterschiedliche Lebens- und Handlungsbereiche. Vor allem zahlen sich Bildungsanstrengungen für die Einzelnen im Berufsleben in vielfältiger Weise aus. So steigen mit dem erreichten Bildungsabschluss die Beschäftigungsstabilität und die Wahlmöglichkeiten in der Erwerbsarbeit, wobei Bildung und Einkommen über die berufliche Position miteinander verknüpft sind. Der individuelle Nutzen von Bildung beschränkt sich jedoch keineswegs auf beschäftigungswirksame und monetäre Vorteile. Bildung entfaltet ihre Wirkungen auch in einer Vielzahl anderer Lebensbereiche. Deshalb wird in diesem Kapitel die Teilhabe am sozialen, politischen und kulturellen Leben in Abhängigkeit vom erreichten Bildungsstand aufgezeigt. Darüber hinaus wird dem Zusammenhang zwischen Bildung und gesunder Lebensführung nachgegangen.

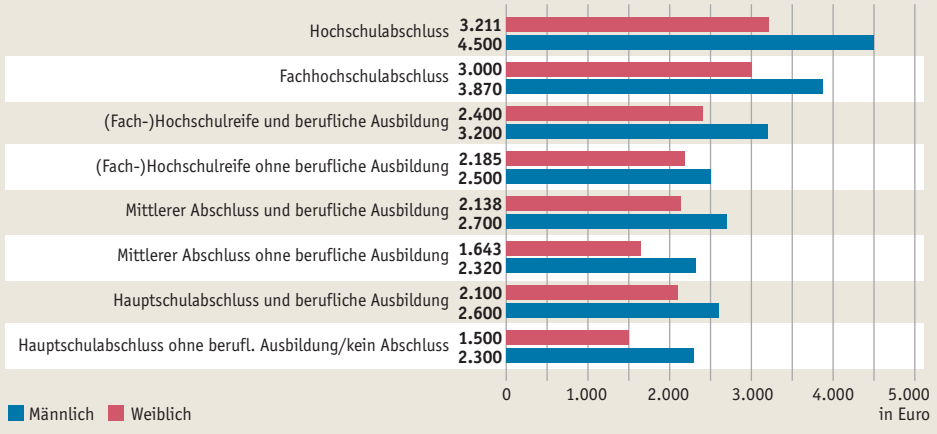
Bildungsabschluss und Einkommen

Es gehört zu den umfassend dokumentierten Befunden der bildungsökonomischen Forschung, dass ein Zusammenhang zwischen dem erreichten Bildungsstand, der erlangten beruflichen Stellung und dem daraus erzielten Einkommen besteht. Analysen verweisen hier auf deutliche Differenzen im Bruttoeinkommen Ⓜ zwischen den erlangten formalen Bildungsabschlüssen (**Abb. I2-1**).

Nach wie vor bestehen beträchtliche Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit identischen Abschlussniveaus. Diese Differenzen sind zwar auch durch berufs- und branchenspezifische Lohn- und Gehaltsstrukturen bedingt, verschwinden aber nicht bei Kontrolle der Beschäftigungsfelder.[5] Besonders augenfällig wird dies bei Personen mit Hochschulabschluss, bei denen die Differenz zwischen vollzeitbeschäftigten Männern und Frauen im Median der Bruttolöhne fast 1.300 Euro beträgt. Damit liegt das mittlere Einkommen der Männer mit Hochschulabschluss um 40% höher als das der Frauen gleichen Bildungsstands. Der Einkommensmedian

Mittleres Einkommen der Männer mit Hochschulabschluss um 40% höher als das der Frauen

Abb. I2-1: Mittleres monatliches Bruttoeinkommen vollzeitbeschäftigter Erwerbstätiger im Alter von 25 bis unter 65 Jahren nach allgemeinbildendem und beruflichem Abschluss und Geschlecht 2010 (Median in Euro)



Quelle: DIW, SOEP 2010, eigene Berechnungen

→ *Tab. I2-1A*

5 *Vgl. Leuze, K./Strauß, S. (2009), Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern. Der Einfluss von fachlicher Spezialisierung, frauendominierten Fächern und beruflicher Segregation. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, H. 4, S. 262–281.*

für vollzeitbeschäftigte Frauen mit einem Hochschulabschluss liegt sogar deutlich unter dem für Männer mit Fachhochschulreife und entspricht etwa dem Medianeinkommen von Männern mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung. Erhebliche Einkommensdifferenzen zwischen den Geschlechtern zum Nachteil der Frauen sind auch bei den an- und ungelernten Erwerbstätigen erkennbar.

Geringere Bruttostundenlöhne bei Teilzeit, besonders hohe Differenz bei Hochschulabschlüssen

Personen, die einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen, haben auf allen Qualifikationsniveaus niedrigere Bruttostundenlöhne als vollzeitbeschäftigte Personen (**Tab. I2-2A**). Dabei fallen die Differenzen zwischen Voll- und Teilzeitbeschäftigten bei Personen mit Hochschulabschluss besonders hoch aus. Dahinter können Effekte inadäquater Beschäftigung[6] stehen, aber auch niedrigere berufliche Positionen innerhalb eines Qualifikationsniveaus.

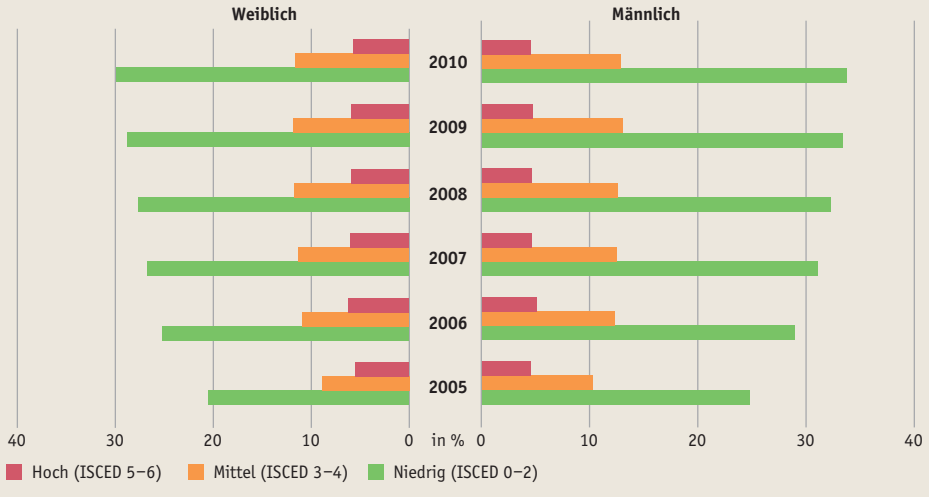
Auch im internationalen Vergleich zeigt sich in allen OECD-Staaten, dass Personen mit einem höheren Bildungsabschluss im Verhältnis zu Personen mit niedrigen Abschlüssen höhere Einkommen beziehen. Damit zahlt sich für den Einzelnen die Investition in Bildung aus, wobei in allen OECD-Staaten diejenigen besondere Vorteile erlangen, die über einen Abschluss im Tertiärbereich A verfügen.[7]

Bildungsabschluss und Armutsgefährdungsrisiko

Drastische Zunahme der Armutsgefährdung von Personen mit niedrigem Bildungsniveau

Personen, die von Armut bedroht sind, können am sozialen und kulturellen Leben weniger teilhaben als andere Personengruppen und stehen damit auch in der Gefahr sozialer Exklusion. Insgesamt gilt, dass das Armutsgefährdungsrisiko Ⓜ mit der Höhe des Bildungsniveaus abnimmt. Während für die mittleren und höheren Bildungsstufen in den letzten fünf Jahren ein nahezu gleichbleibendes Armutsrisiko zu beobachten ist, hat sich dieses für Personen mit niedrigem Bildungsniveau (ISCED 0 – 2) drastisch erhöht. Es stieg von ca. 25 auf ca. 34% bei den Männern und von 21 auf ca. 30% bei den Frauen (**Abb. I2-2**, **I2-7web**). Von der Armutsgefährdung sind aber nicht nur die Personen selbst, sondern auch ihre Kinder betroffen. Kinder, die in Elternhäusern aufwachsen, von denen kein Elternteil über mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügt, wachsen häufiger in einer ökonomischen Risikolage auf (vgl. **A3**).

Abb. I2-2: Armutsgefährdungsrisiko in Deutschland nach Bildungsstand und Geschlecht 2005 bis 2010 (in %)



Quelle: Mikrozensus 2010, Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2011), Regionaler Sozialbericht Berlin-Brandenburg (2011), Tab. A1b II

→ ***Tab. I2-7web***

6 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), Bildung in Deutschland. – Bielefeld, S. 186.
7 Vgl. OECD (2011), Bildung auf einen Blick. – Paris, S. 173.

Bildung, gesellschaftliche Teilhabe und Lebensführung

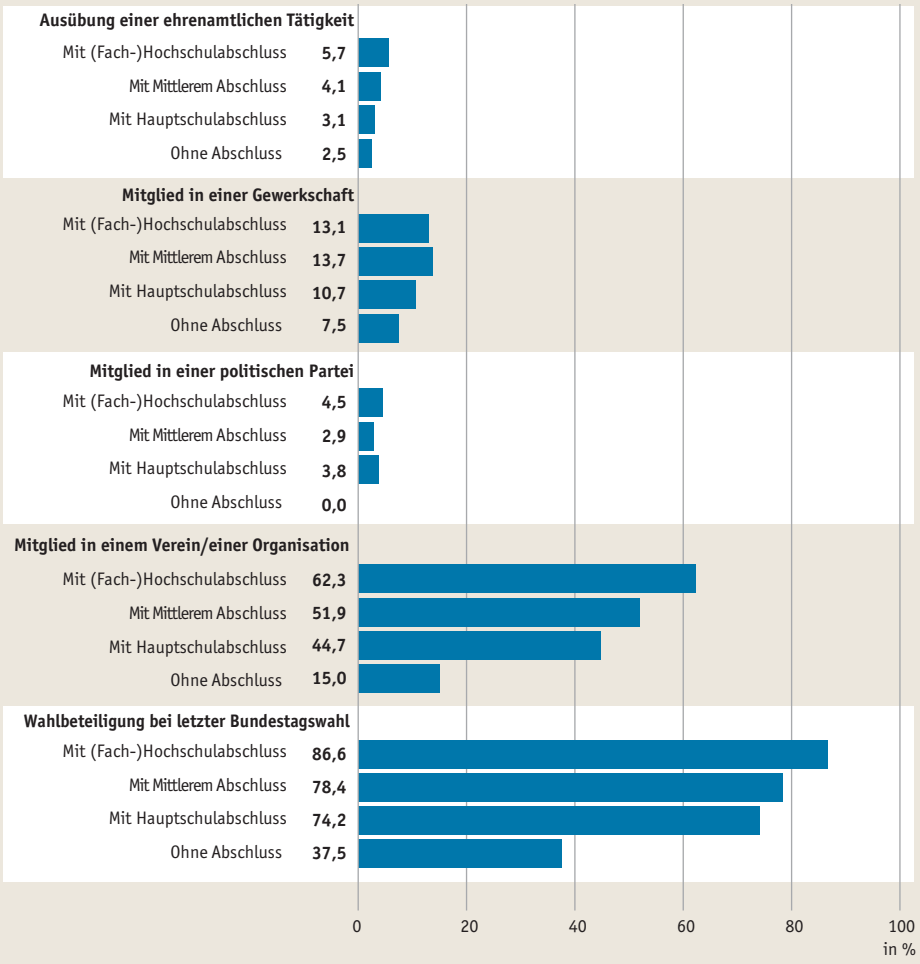
Zu den nicht monetären und schwer messbaren Effekten von Bildung zählt die gesellschaftliche Teilhabe, die sich unter anderem in ehrenamtlichem Engagement, durch Mitgliedschaften in Parteien, politischen und gesellschaftlichen Organisationen sowie Interessenverbänden oder auch in der Wahrnehmung demokratischer Rechte wie der Beteiligung an Wahlen ausdrückt. Personen ohne schulischen oder beruflichen Abschluss sind zu geringeren Anteilen ehrenamtlich tätig als Personen mit höheren Bildungsabschlüssen. Auch sind sie politisch weniger aktiv und deutlich seltener Mitglied in Vereinen und Organisationen (**Abb. I2-3**).

Personen ohne Schulabschluss in wichtigen Bereichen gesellschaftlicher Teilhabe stark unterrepräsentiert

Aber auch in der Wahrnehmung bürgerlicher Rechte wie der Ausübung des Wahlrechts werden Differenzen zwischen Personen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen deutlich. Beispielsweise lag die Wahlbeteiligung bei der letzten Bundestagswahl bei Personen ohne einen Abschluss nur etwa halb so hoch wie bei Personen mit Hauptschulabschluss und höher. Am häufigsten beteiligten sich mit ca. 87% Personen mit (Fach-)Hochschulreife.

Die Befunde für Deutschland mit zum Teil auffälligen Diskrepanzen in der sozialen und politischen Teilhabe zwischen Personen unterschiedlicher Abschlussniveaus entsprechen den Verhältnissen in nahezu allen OECD-Staaten: Personen mit einem

Abb. I2-3: Angaben zur gesellschaftlichen Teilhabe von Personen nach höchstem erreichten Schulabschluss 2010 (in %)



Quelle: GESIS, ALLBUS 2010, eigene Berechnungen

→ *Tab. I2-3A*

höheren Abschluss sind stärker ehrenamtlich engagiert, und sie bekunden ein höheres Interesse an politischen Ereignissen als Personen auf mittlerem und unterem Bildungsniveau.[8]

Bildung und Gesundheit

Bildung entfaltet ihre Wirkungen nicht nur in der kulturellen, sozialen und politischen Partizipation, sondern sie zeigt sich auch auf verschiedenen Feldern der individuellen Lebensführung. Zu einem wichtigen Bereich individueller Lebensführung gehören eine gesunde Lebensweise und das gesundheitliche Wohlergehen. Naheliegenderweise lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Bildungsabschluss und der gesundheitlichen Situation nicht umstandslos kausal interpretieren, da es sich hierbei um komplexe Wechselwirkungen zwischen weiteren Faktoren wie Einkommen, Erwerbsstatus und beruflicher Stellung handelt. Dennoch belegen Studien, dass mit dem Bildungsniveau die Informiertheit über eine gesunde Lebensweise, gesundheitliche Vorsorge, aber auch über Risiken und Gefährdungen zunimmt. Die Befunde belegen, dass Gesundheitsrisiken gerade bei jenen Personen am höchsten ausfallen, bei denen sich soziale Nachteile häufen.[9]

Hoher Bildungsstand geht mit gesünderer Lebensweise einher ...

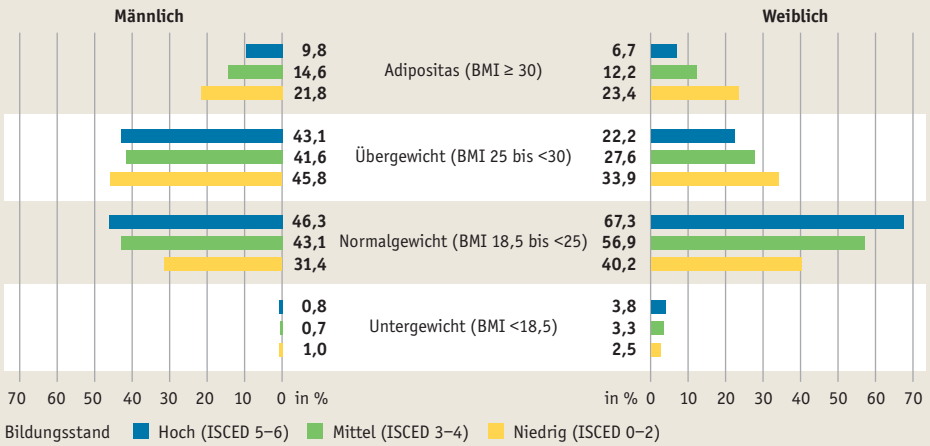
Bereits im Bildungsbericht 2006 wurden Zusammenhänge zwischen Gesundheit und Bildung diskutiert. Auch die aktuellere GEDA-Studie 2009 des Robert-Koch-Instituts (M) bestätigt erneut, dass Personen mit niedriger Bildung häufiger von den Auswirkungen einer ungesunden Lebensweise betroffen sind als Personen mit mittlerer und höherer Bildung (**Abb. I2-4**). Beispielsweise treten Übergewicht und Adipositas bei Personen mit niedriger Bildung mehr als dreimal so häufig auf wie bei Personen mit höherer Bildung.

... auch treten Herz-Kreislauf-Erkrankungen seltener auf

Sie sind auch stärker von den sogenannten Volkskrankheiten wie Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Schlaganfall oder auch Diabetes mellitus Typ II betroffen als Personen mit mittlerer und höherer Bildung (**Tab. I2-5web**).

Ein besserer Gesundheitszustand wirkt sich nicht nur positiv auf die Lebenssituation jeder und jedes Einzelnen aus, sondern es entstehen daraus auch externe

Abb. I2-4: Körpergewicht (BMI-Gruppierung (M) nach WHO) 2009 nach Geschlecht und Bildungsstand (in %)



Quelle: Robert-Koch-Institut, GEDA 2009, eigene Berechnungen

→ *Tab. I2-4A*

8 *Vgl. OECD (2011), Bildung auf einen Blick. – Paris, S. 234*

9 *Vgl. Geyer, S. (2008), Empirie und Erklärung gesundheitlicher Ungleichheiten: Die Praxis empirischer Forschung zu gesundheitlichen Ungleichheiten und ihre theoretischen Implikationen. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Richter, M. (Hrsg.), Health inequalities. Determinanten und Mechanismen gesundheitlicher Ungleichheit. – Wiesbaden, S. 125–142.*

Erträge. So trägt gesundheitsbewusstes Verhalten der Eltern auch bei den Kindern zu einer gesunden Lebensweise bei, wie im Bildungsbericht 2008 anhand der Befunde der Kinder- und Jugendgesundheitsstudie (KiGGS) dargestellt wurde.[10] Darüber hinaus profitiert die Gesellschaft insgesamt von einer guten Gesundheit der Bevölkerung, indem das Gesundheitssystem entlastet wird und den Unternehmen durch geringere krankheitsbedingte Fehlzeiten weniger Kosten entstehen.

Mit dem Bildungsniveau steigt subjektiv wahrgenommener Gesundheitszustand in allen OECD-Staaten

Der Zusammenhang von gesundheitlichem Wohlbefinden und Bildung wird auch international immer wieder thematisiert. So zeigen sich deutliche Differenzen in der Selbsteinschätzung des Gesundheitszustands zwischen den verschiedenen Bildungsniveaus. Beispielsweise fühlen sich unter Kontrolle von Alter und Einkommen in nahezu allen OECD-Staaten Personen mit einem höheren Bildungsabschluss gesünder als Personen mit niedrigerem formalen Bildungsstand.[11]

10 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008), Bildung in Deutschland 2008. – Bielefeld, S. 204
11 Vgl. OECD 2011, Bildung auf einen Blick. – Paris, Chart A11.1

Methodische Erläuterungen

Monatliches Bruttoeinkommen auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP)
Die Daten zum monatlichen Bruttoeinkommen stammen aus der SOEP-Erhebung 2010. Erwerbstätige Personen werden im SOEP gefragt, wie hoch ihr Arbeitsverdienst im Monat vor der Befragung war. Zur Darstellung des Bruttoeinkommens wird der Median verwendet. Eingeschlossen werden Personen im Alter von 25 und bis unter 65 Jahren.

Armutsgefährdungsrisiko
Anteil der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren mit einem bedarfsgewichteten Einkommen unterhalb der bundeseinheitlichen Armutsgefährdungsschwelle nach höchstem allgemeinbildenden und beruflichen Abschluss gemäß ISCED. Die Armutsgefährdungsschwelle liegt bei 60% des Medians dieses Äquivalenzeinkommens.

GEDA-Studie 2009 des Robert-Koch-Instituts (RKI)
Für die Studie GEDA 2009 befragte das RKI 21.262 Personen von Juli 2008 bis Juni 2009. Hierfür wurden computergestützte Telefoninterviews mit zufällig ausgewählten Personen im Alter ab 18 Jahren aus dem gesamten Bundesgebiet durchgeführt (vgl. Robert-Koch-Institut [2011]: Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes, GEDA 2009, Daten und Fakten: Ergebnisse der Studie „Gesundheit in Deutschland aktuell 2009“).

Gewichtung: Die Datenanalysen erfolgen über gewichtete Datensätze. Die Stichprobengewichte addieren sich bei der gesamten Stichprobe zur Anzahl der Probanden auf (vgl. GEDA 2011, Dokumentation des Datensatzes).

Body-Mass-Index (BMI)
Der BMI beschreibt das Verhältnis des Körpergewichts in Kilogramm zum Quadrat der Körpergröße in Metern. Dabei korreliert der BMI stark mit der Gesamtfettmenge im Körper. Die Einteilung nach Untergewicht, Normalgewicht, Übergewicht und Adipositas (Fettleibigkeit) wurde von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) folgendermaßen definiert (vgl. GEDA 2009, S. 100):

Untergewicht:	BMI kleiner 18,5
Normalgewicht:	BMI 18,5–24,9
Übergewicht:	BMI 25,0–29,9
Adipositas:	BMI 30,0 und mehr

Chancengleichheit

Zu den zentralen Aufgaben des Bildungssystems gehört es, alle Personen unabhängig von Merkmalen der Herkunft oder des Geschlechts zu fördern, sodass sie sich entsprechend ihren Voraussetzungen, Neigungen und Interessen optimal entwickeln können. Da jedoch die Aufwachsensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sehr unterschiedlich sind, insbesondere mit Blick auf den Anregungsgehalt in den Familien, hat hier das Bildungssystem eine wichtige Funktion, zur Minderung von Disparitäten und zur Schaffung von Chancengleichheit beizutragen. Auch in den Bildungsphasen des Erwachsenenalters kommt dem Bildungssystem in der Minderung von Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb eine wichtige Aufgabe zu. In diesem Abschnitt wird daher für alle Bildungsbereiche dargestellt, wie es gelungen ist, Disparitäten im Bildungserwerb abzubauen und die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen.

Disparitäten nach Geschlecht

Bildungserfolge der jüngeren Frauen …

Die Entwicklung des Bildungssystems der letzten Jahrzehnte geht mit einer Erfolgsgeschichte für die Frauen einher, die sich kontinuierlich fortschreibt. Weisen Frauen in den älteren Bevölkerungsgruppen noch einen deutlich niedrigeren Bildungsstand auf, so hat sich dieses Bild grundlegend gewandelt. In der Altersgruppe der 30- bis unter 35-Jährigen besitzen mit 42% mehr als doppelt so viele Frauen einen Hochschulabschluss als in der Altersgruppe der 60-bis unter 65-Jährigen (20%), gleichzeitig erwerben sie inzwischen häufiger einen Hochschulabschluss als Männer (vgl. **B5**).

… setzen sich auch aktuell fort

Letztlich ist schwer zu entscheiden, welche Faktoren die erfolgreiche Entwicklung in den Bildungsbiografien von Frauen maßgeblich beeinflusst haben. Allerdings verweisen aktuelle Befunde zur frühkindlichen Förderung auf günstigere Bedingungen für Mädchen in den Familien hin. Mädchen wird häufiger vorgelesen, mit ihnen wird auch häufiger gemeinsam gesungen und musiziert (vgl. **C1**). Mädchen wird im Vorschulalter nicht so oft eine Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme empfohlen, und sie werden häufiger vorzeitig sowie seltener verspätet eingeschult im Vergleich zu Jungen (vgl. **C5**). Im Verlauf der schulischen Entwicklung können Mädchen ihren Vorteil im Bereich der Lesekompetenzen weiter ausbauen. In der Gruppe der 15-Jährigen bilden Jungen auf den beiden unteren Kompetenzstufen die Mehrheit. Hingegen weisen Mädchen einen zweieinhalbmal so hohen Anteil auf den beiden oberen Kompetenzstufen wie Jungen auf (vgl. **D6**).

Mädchen bereits im frühen Alter im Elternhaus besser gefördert als Jungen

Mädchen mit erfolgreicheren Schullaufbahnen als Jungen, …

Mädchen bzw. junge Frauen verlassen seltener die Schule ohne Schulabschluss (5,3% im Vergleich zu 7,8% bei den Jungen) oder mit einem Hauptschulabschluss (22,6% im Vergleich zu 30,3% bei Jungen), auch erlangen sie etwas häufiger einen Mittleren Schulabschluss und erwerben vor allem zu größeren Anteilen das Abitur (37,8 im Vergleich zu 29,4%) (vgl. **D7**).

… aber nach wie vor geringere Studienaufnahme

Von den jungen Frauen erreicht inzwischen mehr als jede zweite das Abitur oder die Fachhochschulreife, und damit übersteigt ihre Studienberechtigtenquote die der Männer (vgl. **F1**). Allerdings entscheiden sich Frauen seltener als Männer für ein Studium. Eine mögliche Erklärung für die geringere Studierneigung kann in dem attraktiven Berufsspektrum, das Frauen unterhalb der Hochschulebene finden, liegen. Dazu zählen beispielsweise Ausbildungsberufe in Wirtschaft und Verwaltung, im Gesundheitswesen und in Erziehung und Bildung, die zum Teil faktisch das Abitur zur Eingangsvoraussetzung haben.

In der Weiterbildung sind Frauen aktiver als Männer. Dies betrifft vor allem die Gruppe der Hochqualifizierten, unter denen Frauen ein insgesamt höheres Weiterbildungsniveau als Männer aufweisen (68 zu 60%, vgl. **G3**).

Trotz hoher Bildungsabschlüsse der Frauen bestehen Arbeitsmarktnachteile fort

Trotz höherer Bildungsabschlüsse kommen allerdings die Qualifikationen der Frauen am Arbeitsmarkt insgesamt in geringerem Maße zum Tragen. Im Vergleich zu den Männern weisen Frauen in allen Qualifikationsgruppen niedrigere Beschäftigungsquoten auf, und sie sind im Vergleich zu den Männern deutlich seltener vollzeitbeschäftigt (vgl. **A3**, **I1**). Die zeitliche Stabilität in den beträchtlichen Unterschieden im Beschäftigungsstatus zwischen Männern und Frauen innerhalb des jeweiligen Qualifkationsniveaus sind eigentlich unerwartet, weil berufsstrukturelle Entwicklungen eher zugunsten der Frauen verlaufen (vgl. **A3**). Ein Arbeitsmarktsegment, in dem sich Frauen offensichtlich sehr erfolgreich platzieren können, ist der Bildungsbereich (vgl. **D4**).

Disparitäten nach Herkunft

Durch internationale Leistungsstudien sowie nationale Surveys ist hinreichend belegt, dass in Deutschland nach wie vor ein enger Zusammenhang zwischen Herkunftsmerkmalen, Bildungsbeteiligung sowie Kompetenz- und Zertifikatserwerb besteht. Diese Zusammenhänge können anhand der vorliegenden Daten zur Bildungsberichterstattung für verschiedene Kohorten dargestellt werden.

Verbesserte Aufwachsensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, …

Werden die familiären Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen betrachtet, so wächst noch immer ein nicht unbeträchtlicher Anteil in Risikolagen auf. Zwar zeigen sich in den letzten Jahren Verbesserungen durch den Rückgang des Anteils an Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern, dennoch ist der Anteil armutsgefährdeter Kinder (18%) sowie der Anteil an Kindern, deren Eltern beide erwerbslos sind (10%), unverändert hoch. Für Kinder mit Migrationshintergrund stellt sich diese Situation nochmals problematischer dar, denn sie sind in höherem Ausmaß von sozialen und finanziellen Risiken sowie vom Risiko eines bildungsfernen Elternhauses betroffen. Darüber hinaus ist ihr Anteil unter den Kindern mit der Kumulation aller drei Risikolagen mit 7% mehr als doppelt so hoch wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. **A3**).

… aber Risiken für Heranwachsende mit Migrationshintergrund immer noch hoch

Diese Risikolagen implizieren auch verschiedene Gelegenheitsstrukturen für familiale Bildungsprozesse. Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsstand wachsen zu einem höheren Anteil mit weniger entwicklungsförderlichen Aktivitäten in der Familie auf als Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern. Ähnliches gilt für Kinder, von denen ein Elternteil zugewandert ist (vgl. **C1**). Die Vorteile von Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern setzen sich auch in der institutionellen Förderung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege fort. So besuchen diese Kinder etwas früher und zu höheren Anteilen eine Tageseinrichtung oder nehmen Tagespflege in Anspruch. Das Ziel, vor allem Kinder aus bildungsfernen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund möglichst frühzeitig kompensatorisch durch institutionelle Angebote zu fördern, ist offensichtlich noch nicht erreicht. Dabei profitieren besonders innerfamilial weniger geförderte Kinder von einem langjährigen Kindergartenbesuch, wie sich an den Befunden zur Lesekompetenz im Grundschulalter zeigt (vgl. **C1**).

Geringere frühe Leseförderung für Kinder aus bildungsfernen Milieus und mit Migrationshintergrund

Ca. 29% der Kinder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsstand weisen eine verzögerte sprachliche Entwicklung auf. Bei Kindern, die zu Hause eine nicht deutsche Sprache anwenden, liegt der Anteil bei 39%, was auf unterschiedliche Entwicklungschancen in Abhängigkeit vom Elternhaus und auf spezifische Risikolagen verweist (**C5**).

Kinder mit niedrigem sozioökonomischen Status und mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich oft von Klassenwiederholungen betroffen, auch bei

Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds bleibt ein eigenständiger Migrationseffekt bestehen (vgl. **D2**).

Soziale Disparitäten in der Kompetenzentwicklung vermindert, aber immer noch Anstrengungen notwendig

Fortschritte konnten in der Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren in zentralen Kompetenzbereichen erzielt werden. So haben sich beispielsweise die Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber PISA 2000 verbessert. Allerdings sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Gruppe mit niedriger Lesekompetenz immer noch mehr als doppelt so häufig anzutreffen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. **D6**). Ein ähnliches Bild zeigt sich in Bezug auf den sozioökonomischen Status. Dadurch hat sich die Spanne der Kompetenzen zwischen der untersten und der obersten sozialen Gruppe im Mittel verringert (vgl. **D6**). Allerdings weisen 2009 noch immer fast dreimal so viele Jugendliche, deren Eltern keinen Berufsabschluss haben, schwache Lesekompetenzen auf im Vergleich zu Jugendlichen mit Eltern in der oberen Dienstklasse.

Positiver Trend in den Schulabschlüssen, aber fortbestehende Diskrepanzen nach Herkunft

Im Vergleich zu den letzten Jahren konnten Verbesserungen in den Schulabschlüssen bei ausländischen Jugendlichen erreicht werden. Aber nach wie vor verlässt ein höherer Anteil ausländischer Jugendlicher die Schule ohne allgemeinbildenden Schulabschluss. Umgekehrt ist die Wahrscheinlichkeit für ausländische Schülerinnen und Schüler, die Hochschulreife zu erlangen, auffällig geringer als bei den deutschen, selbst wenn die erzielte Fachleistung berücksichtigt wird.

Anhaltende Disparitäten im Ausbildungszugang für Jugendliche mit niedrigem Schulabschluss und ausländischer Herkunft …

Jugendlichen ohne bzw. mit niedrigem Schulabschluss steht nach wie vor ein nur schmales Spektrum an Ausbildungsberufen zur Verfügung und sie münden immer noch häufiger in das Übergangssystem ein als Jugendliche mit mittleren und höheren Abschlüssen. Besonders problematisch gestalten sich die Übergangsprozesse für ausländische Jugendliche, insbesondere dann, wenn diese maximal einen Hauptschulabschluss besitzen. Die Disparitäten im Ausbildungszugang verringern sich für diese Gruppe, wenn sie einen Mittleren Abschluss vorweisen können, und sie verschwinden nahezu bei Jugendlichen mit Hochschulreife (vgl. **E1**).

… setzen sich im Ausbildungsverlauf fort

Auch ist die Ausbildung für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und für ausländische Auszubildende tendenziell häufiger mit Friktionen verbunden als für andere Gruppen. Dies wird unter anderem an einer hohen Vertragsauflösungsquote deutlich (vgl. **E4**).

Wurde einmal die Hochschulzugangsberechtigung erlangt, so zeigen sich in der Studienaufnahme keine Differenzen zwischen Jugendlichen deutscher Herkunft und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (vgl. **F1**).

Soziale Disparitäten setzen sich in der Weiterbildung fort

Personen mit niedrigem Bildungsstand und mit Migrationshintergrund sind auch im Erwachsenenalter in der Weiterbildung in deutlich geringerem Umfang beteiligt als andere soziale Gruppen. Bei Personen mit Migrationshintergrund zeichnet sich in den letzten Jahren eine Stagnation in der Weiterbildungsteilnahme ab, besonders bei der betrieblichen Weiterbildung (vgl. **G1**).

Intergenerationale Mobilität

Die Offenheit eines Bildungssystems und die Unterstützung von Chancengleichheit kann nicht nur anhand von Bildungsbeteiligung, Kompetenzerwerb und Bildungsabschlüssen in Abhängigkeit von sozialstrukturellen Herkunftsmerkmalen beurteilt werden, sondern auch anhand von Mobilitätsströmen. Die Bildungsmobilität[M] ist eine spezifische Form der sozialen Mobilität, bei der Positionswechsel zwischen Eltern- und Kindergeneration betrachtet werden. Sie ist somit für einen gegebenen Zeitpunkt Ausdruck dafür, dass innerhalb einer Gesellschaft sowohl Bildungsauf- als auch -abstiege möglich sind.

Die Analysen zur Bildungsmobilität – als ein Maß der Durchlässigkeit im Bildungssystem – zeigen für Deutschland zunächst, dass in Ostdeutschland die Mobilitätsquoten insgesamt höher ausfallen als in Westdeutschland. Betrachtet man genauer die Abschlüsse der Eltern und fragt, welchen Abschluss deren Kinder erreichen (**Tab. I3-2web**, **Tab. I3-3web**), so zeigt sich folgendes Bild: Sowohl für West- als auch für Ostdeutschland überwiegen die Aufstiege gegenüber den Abstiegen. Für Ostdeutschland fallen jedoch sowohl die Aufstiegs- als auch die Abstiegsquote jeweils etwas höher aus als für Westdeutschland. Allerdings ist hinsichtlich der Aufstiege der Unterschied vergleichsweise gering, während im Osten die Abstiege relativ häufiger festzustellen waren (**Tab. I3-1**). Letzteres dürfte vor allem auf die strukturelle Mobilität Ⓜ zurückzuführen sein, da sich in Ostdeutschland nach der Wiedervereinigung die Bildungsstrukturen veränderten.

Niedriger, aber auch hoher Bildungsstatus stark von sozialer Herkunft bestimmt

Erhebliche Mobilitätsbarrieren bestehen für die Kinder von Eltern, die über keinen oder maximal einen Volks- bzw. Hauptschulabschluss verfügen. Die Betroffenen erlangen überproportional häufig ebenfalls keinen oder maximal einen Hauptschulabschluss: etwas mehr als die Hälfte in Westdeutschland (51,8%) gegenüber 37,8% in Ostdeutschland. Zum Vergleich: Etwa die Hälfte der Personen mit Hochschulabschluss (Ost 45,6%; West 52,2%) stammen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil gleichfalls einen Hochschulabschluss erworben hat. Demnach scheint in Westdeutschland die „Erblichkeit" eines hohen Bildungsstatus etwa gleich stark ausgeprägt wie die eines niedrigen. In Ostdeutschland ist dagegen die „Vererbung" eines niedrigen Bildungsstatus offenbar stärker gebremst worden, während sie im Bereich der Hochschulabschlüsse nur wenig geringer als in Westdeutschland ist.

Bei der Darstellung der Stärke des Zusammenhangs zwischen elterlichem Bildungsniveau und der Bildung der Befragten anhand des European-Social-Survey (ESS) Ⓜ für verschiedene Kohorten in Ost -und Westdeutschland sowie zusätzlich international vergleichend betrachtet. Dabei wird allerdings nur zwischen Hochschulabschluss einerseits und anderen Abschlussgruppen andererseits unterschieden. In **Abb. I3-1** sind die Quotenverhältnisse (Yule's Q) Ⓜ dargestellt, die Auskunft geben über die Stärke des Zusammenhangs zwischen Hochschulabschluss der Eltern und dem Bildungsabschluss der Kinder nach Kohorten.

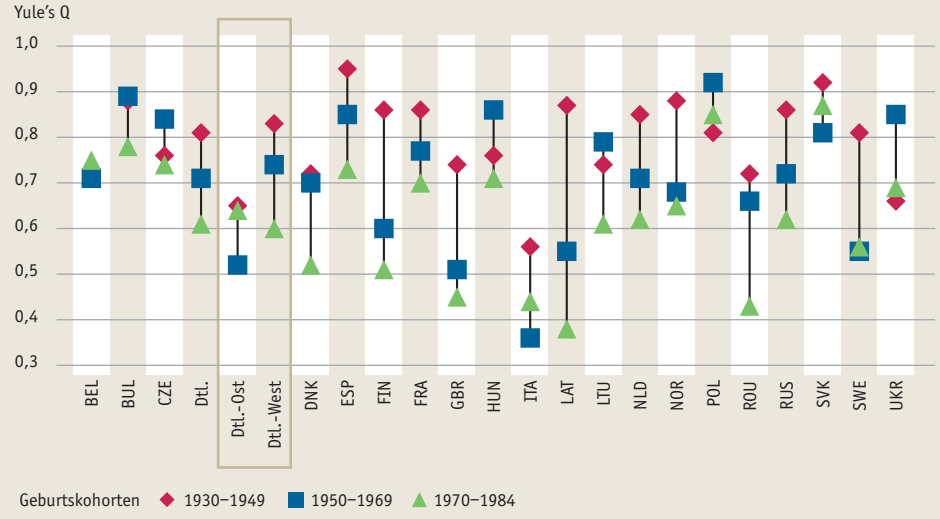
Fast überall ist der Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungsabschluss und Bildungsabschluss der Befragten in der jüngeren Kohorte deutlich niedriger als in der ältesten. Ausnahmen bilden einige postsozialistische Länder (Polen, Tschechische Republik und Ungarn), jedoch auch Dänemark. Während in Deutschland die westlichen Bundesländer dem allgemeinen Trend einer stetigen Abnahme des Zusammenhangs gefolgt sind, ist in den östlichen Bundesländern in der jüngsten Kohorte (1970 bis 1984) gegenüber der mittleren Kohorte (1950 bis 1969) wieder eine Verstärkung des

Tab. I3-1: Bildungsmobilität 2008 in Ost- und Westdeutschland (in %)

Art der Mobilität	Westdeutschland	Ostdeutschland
	in %	
Mobilitätsquote insgesamt	52,9	58,0
darunter Aufstiege	40,4	42,4
darunter Abstiege	12,5	15,6
Strukturelle Mobilität	25,5	31,0
Zirkulationsmobilität	27,4	27,0

Quelle: SOEP 2008; Holtmann, D./Buchheister, C. (2010), Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich.

Abb. I3-1: Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungsabschluss und Bildungsabschluss der Befragten nach Staaten und Geburtskohorten



Quelle: ESS 2008 und 2010

→ ***Tab. I3-4web***

Zusammenhangs zu beobachten. In jener Kohorte ist nach der Wiedervereinigung kein nennenswerter Unterschied zwischen den ost- und westdeutschen Bundesländern festzustellen. Eine Erklärung für den niedrigeren Zusammenhang in den beiden älteren ostdeutschen Kohorten liegt vermutlich in den politisch gesteuerten Zugangsbedingungen zur Hochschule in der ehemaligen DDR. Für die jüngste Kohorte, die ihren Hochschulabschluss nach der Wiedervereinigung erworben hat, ist der Zusammenhang gestiegen und liegt etwa auf dem Niveau der westdeutschen Länder.

Methodische Erläuterungen

Bildungsmobilität
Die intergenerationale Mobilität ist eine spezifische Form der sozialen Mobilität, bei der der Positionswechsel zwischen Eltern- und Kindgeneration betrachtet wird. Die intergenerationale Mobilität kann dabei aus der Zustromperspektive und aus einer Abstromperspektive beurteilt werden. Unter der Zustromperspektive wird nach der Zusammensetzung von bestimmten Gruppen, also nach deren Herkunftsmerkmalen, gefragt, während in der Abstromperspektive die Vererbung von Positionszugehörigkeiten interessiert. Hierbei wird nach den Chancen von Kindern nach Maßgabe unterschiedlicher Herkunftsmerkmale gefragt.

Mobilitätsquote
Quotient aus Mobilitätsbewegungen und Befragten. Aufstiege bezeichnen das Erlangen eines höheren Bildungsabschlusses als denjenigen der Eltern; Abstiege das Erlangen eines niedrigeren Bildungsabschlusses. Strukturelle Mobilität ist der Anteil von Mobilität, der auf Strukturveränderungen zurückzuführen ist; Zirkulationsmobilität ist die Differenz aus Gesamtmobilität und struktureller Mobilität.

European Social Survey (ESS)
Der European Social Survey ist eine sozialwissenschaftliche Umfrage, die die sozialen und politischen Einstellungen von Bürgerinnen und Bürgern aus über 30 europäischen Ländern untersucht. Für die hier durchgeführten Analysen wurden die 4. und 5. Erhebungswelle (2008 und 2010) kumuliert.

Yule's Q/Yule-Koeffizient:
Yule's Q, auch Vierfelderassoziation genannt, drückt die statistische Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen aus. Demnach besteht bei +1 ein sehr starker positiver Zusammenhang, bei −1 ein sehr starker negativer Zusammenhang und bei 0 kein statistischer Zusammenhang zwischen zwei Variablen. Q stellt eine Standardisierung der/des Odds Ratio/Quotenverhältnisses auf den Wertebereich [−1, +1] dar.

Tabellenanhang

Alle Daten des Bildungsberichts unterliegen einer regelmäßigen Kontrolle und Nachprüfung. Durch Datenrevision oder Einbeziehung anderer Datenquellen können sich in der Fortschreibung von Kennziffern Abweichungen (berichtigte Werte) zu früheren Bildungsberichten ergeben.

Zeichenerklärung in den Tabellen

–	=	nichts vorhanden
o	=	Zahlenwert größer als null, aber kleiner als die Hälfte der verwendeten Einheit
/	=	keine Angaben, da Zahlenwert nicht sicher genug
(n)	=	Aussagewert eingeschränkt, da die Stichprobe sehr klein ist
•	=	keine Daten verfügbar
X	=	Kategorie nicht zutreffend
x( )	=	die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten

Abweichungen in den Summen erklären sich durch Runden der Zahlen.

Tab. A1-1A: Bevölkerung nach Migrationsstatus und Herkunftsregion* 2010

Migrationsstatus	Insge-samt	Davon nach Herkunftsregion									
		Türkei		Sonstige ehe-malige Anwerbe-staaten[2)]		Sonstige EU-27-Staaten[3)]		Sonstige europäische Staaten		Sonstige Nicht-EU-Staaten	
	in Tsd.	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %	in Tsd.	in %
Deutsche ohne Migrationshintergrund	65.970	13	0,0	37	0,1	61	0,1	23	0,0	76	0,1
Personen mit Migrationshintergrund	15.746	2.459	15,6	2.730	17,3	2.741	17,4	1.651	10,5	8.120	51,6
Davon Ausländer	7.147	1.772	24,8	2.240	31,3	1.336	18,7	514	7,2	4.633	64,8
... der 1. Generation	5.577	1.155	20,7	1.630	29,2	1.188	21,3	478	8,6	3.590	64,4
... der 2./3. Generation	1.570	616	39,3	610	38,8	149	9,5	36	2,3	1.043	66,4
Davon Deutsche	8.598	687	8,0	490	5,7	1.405	16,3	1.137	13,2	3.487	40,6
... der 1. Generation	5.013	342	6,8	289	5,8	1.294	25,8	1.108	22,1	2.902	57,9
(Spät-) Aussiedler[1)]	1.631	6	0,4	23	1,4	369	22,6	265	16,3	505	31,0
Eingebürgerte[1)]	3.383	336	9,9	266	7,9	925	27,3	843	24,9	2.397	70,9
... der 2. Generation	3.585	345	9,6	201	5,6	111	3,1	29	0,8	585	16,3
Eingebürgerte	399	215	53,8	78	19,5	32	7,9	7	1,9	343	86,0
Deutsche nach Geburtsorts-prinzip	3.186	131	4,1	123	3,9	79	2,5	21	0,7	242	7,6
Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund	1.543	15	1,0	64	4,2	62	4,0	10	0,6	70	4,6

** Herkunftsregion: Gegenwärtige erste ausländische Staatsbürgerschaft oder Staatsbürgerschaft vor der Einbürgerung*

1) Als (Spät-)Aussiedler gelten in dieser Definition alle zugewanderten Deutschen.

2) Bosnien und Herzegowina, Ehemaliges Jugoslawien, Griechenland, Italien, Kroatien, Portugal, Serbien und Montenegro, Kosovo, Slowenien, Spanien, Marokko, Tunesien, Mazedonien

3) Belgien, Bulgarien, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Frankreich, Irland, Zypern, Lettland, Litauen, Luxemburg, Ungarn, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Rumänien, Slowakische Republik, Finnland, Schweden, Vereinigtes Königreich

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010

Tab. A1-2A: Geburtenentwicklung von 1980 bis 2010 nach Ländergruppen und Ergebnisse der Vorausberechnung bis 2035*

Jahr	Geburten			Zusammengefasste Geburtenziffer[1)]
	Insgesamt	West	Ost	
1980	865.789	620.657	245.132	•
1981	862.100	624.557	237.543	•
1982	861.275	621.173	240.102	•
1983	827.933	594.177	233.756	•
1984	812.292	584.157	228.135	•
1985	813.803	586.155	227.648	•
1986	848.232	625.963	222.269	•
1987	867.969	642.010	225.959	•
1988	892.993	677.259	215.734	•
1989	880.459	681.537	198.922	•
1990	905.675	727.199	178.476	1,454
1991	830.019	722.250	107.769	1,332
1992	809.114	720.794	88.320	1,292
1993	798.447	717.915	80.532	1,278
1994	769.603	690.905	78.698	1,243
1995	765.221	681.374	83.847	1,249
1996	796.013	702.688	93.325	1,316
1997	812.173	711.915	100.258	1,369
1998	785.034	682.172	102.862	1,355
1999	770.744	664.018	106.726	1,361
2000	766.999	655.732	111.267	1,379
2001	734.475	607.824	98.027	1,349
2002	719.250	594.099	96.350	1,341
2003	706.721	581.367	96.631	1,340
2004	705.622	577.292	98.884	1,355
2005	685.795	560.092	96.727	1,340
2006	672.724	546.691	96.406	1,331
2007	684.862	553.892	99.796	1,370
2008	682.514	549.232	101.346	1,376
2009	665.126	533.380	99.642	1,358
2010	677.947	542.345	102.209	1,393
2011	659.000	•	•	•
2012	658.000	•	•	•
2013	*659.000*	•	•	•
2014	*660.000*	•	•	•
2015	*661.000*	•	•	•
2016	*662.000*	•	•	•
2017	*662.000*	•	•	•
2018	*662.000*	•	•	•
2019	*661.000*	•	•	•
2020	*659.000*	•	•	•
2021	*654.000*	•	•	•
2022	*648.000*	•	•	•
2023	*641.000*	•	•	•
2024	*633.000*	•	•	•
2025	*624.000*	•	•	•
2026	*615.000*	•	•	•
2027	*606.000*	•	•	•
2028	*597.000*	•	•	•
2029	*588.000*	•	•	•
2030	*580.000*	•	•	•
2031	*573.000*	•	•	•
2032	*566.000*	•	•	•
2033	*560.000*	•	•	•
2034	*553.000*	•	•	•
2035	*547.000*	•	•	•

* *Bis einschließlich 2000 Westdeutschland mit Berlin West und Ostdeutschland mit 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 2008 wird die 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Basisannahme) verwendet, die allerdings nur die 0- bis 1-Jährigen vorausberechnet. Die Unterschiede zur Zahl der Geburten sind jedoch vernachlässigbar.*

1) Geburtenhäufigkeit oder zusammengefasste Geburtenziffer (engl.: TFR: Total Fertility Rate): Für alle Frauen unter 50 gilt die Kinderzahl als durchschnittlich kumulierter Wert. Sie bezeichnet eine Kinderzahl, die eine Frau im Laufe ihres Lebens erreichen müsste, wenn ihr Gebärverhalten sich wie das der übrigen 15- bis 49-Jährigen desselben Kalenderjahres verhielte. Diese durchschnittliche Kinderzahl unterscheidet sich oftmals von der tatsächlichen. Die endgültigen Werte liegen von allen Frauen vor, die vor 1960 geboren und daher bereits 50 Jahre alt sind.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Geburtenstatistik 2010; 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Basisvariante)

Tab. A1-3A: Bildungsstand von Frauen zwischen 15 und 55 Jahren nach Alter und Mutterschaft 2008 (in Tsd.)

Altersjahre	Frauen mit Kindern			Frauen ohne Kinder		
	ISCED 0–2	ISCED 3–4	ISCED 5–6	ISCED 0–2	ISCED 3–4	ISCED 5–6
	Anzahl in Tsd.					
15	/	/	/	362	/	/
16	/	/	/	374	/	/
17	/	/	/	391	5	/
18	9	/	/	367	33	/
19	12	/	/	266	132	/
20	19	5	/	138	246	6
21	19	11	/	87	281	10
22	26	24	/	58	277	20
23	34	29	/	36	274	27
24	29	40	/	31	253	45
25	34	59	(4)	25	241	61
26	39	78	10	19	201	79
27	44	91	17	18	176	83
28	44	108	21	16	151	91
29	43	115	26	15	121	78
30	45	134	36	12	106	83
31	46	135	43	12	86	66
32	52	149	47	12	88	62
33	51	156	50	13	74	48
34	55	167	56	12	72	45
35	55	187	66	10	70	37
36	57	214	75	12	71	42
37	65	242	80	12	76	38
38	65	255	87	12	75	34
39	68	276	91	12	82	36
40	71	294	102	12	75	39
41	68	309	105	13	72	34
42	78	330	94	12	79	37
43	73	331	103	14	69	29
44	77	332	103	13	74	33
45	76	313	100	12	57	29
46	77	301	89	15	57	28
47	79	293	99	16	54	23
48	77	312	90	16	51	24
49	77	289	94	12	49	21
50	75	281	91	11	50	22
51	71	272	90	11	50	21
52	75	265	89	13	48	21
53	77	257	88	11	49	21
54	78	261	86	12	43	18
55	81	261	79	14	46	19

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2008 (Sondererhebung)

Tab. A1-4A: Erwerbstätige Bevölkerung 2000 und 2010 nach Alter und Geschlecht

Alters-jahre	2000						2010					
	Insgesamt		Davon				Insgesamt		Davon			
			Männlich		Weiblich				Männlich		Weiblich	
	Anzahl in Tsd.	in %	Anzahl in Tsd.	in %	Anzahl in Tsd.	in %	Anzahl in Tsd.	in %	Anzahl in Tsd.	in %	Anzahl in Tsd.	in %
15	25	2,8	15	3,2	10	2,3	35.044	4,4	19.520	4,7	15.524	4,1
16	100	11,0	58	12,5	43	9,5	95.336	12,0	56.559	13,5	38.777	10,2
17	277	30,4	161	34,1	116	26,5	208.415	24,5	121.658	27,6	86.757	21,3
18	436	45,6	250	51,5	186	39,6	349.847	39,4	199.416	43,8	150.431	34,7
19	543	55,7	316	62,9	228	48,0	473.791	50,5	266.713	55,2	207.078	45,6
20	604	64,4	347	69,8	256	58,2	561.775	58,0	307.687	61,3	254.088	54,5
21	588	65,5	318	68,3	271	62,5	619.270	62,8	322.008	64,8	297.262	60,7
22	587	65,6	315	68,5	272	62,6	647.921	63,3	338.024	63,9	309.897	62,7
23	575	67,1	305	70,1	270	64,0	646.817	66,4	340.660	68,2	306.157	64,5
24	592	68,2	316	70,4	276	65,9	651.194	67,8	334.314	69,1	316.880	66,5
25	607	71,4	320	74,4	286	68,3	674.332	70,9	345.115	72,0	329.217	69,8
26	616	72,5	328	76,2	288	68,6	720.116	73,9	379.282	75,5	340.834	72,3
27	704	76,3	386	82,2	318	70,2	757.948	75,3	391.119	78,2	366.828	72,5
28	804	77,3	446	83,7	358	70,5	781.522	77,9	419.230	82,0	362.292	73,7
29	871	79,2	483	86,1	388	72,0	808.688	78,7	440.152	83,9	368.536	73,3
30	931	79,1	520	88,0	411	70,2	790.988	78,8	425.143	84,9	365.846	72,7
31	1.018	80,5	570	89,4	448	71,4	756.945	79,2	413.744	86,0	343.202	72,3
32	1.055	79,7	601	89,8	454	69,4	773.658	79,8	428.004	86,1	345.654	73,2
33	1.061	80,9	597	89,9	464	71,6	767.774	80,8	428.541	89,0	339.233	72,5
34	1.106	80,2	645	89,6	461	70,0	751.218	80,3	415.526	88,3	335.691	72,2
35	1.129	80,6	644	89,6	485	71,0	737.451	81,0	409.065	88,7	328.386	73,1
36	1.136	81,5	648	90,3	488	72,1	762.225	80,2	415.342	87,8	346.883	72,7
37	1.105	81,3	625	90,4	481	71,8	793.207	81,9	433.012	89,1	360.195	74,7
38	1.085	81,1	625	89,6	460	71,8	901.424	82,3	494.262	89,0	407.162	75,4
39	1.083	81,5	616	90,1	467	72,3	986.863	82,9	534.467	88,3	452.396	77,4
40	1.068	81,3	587	89,2	482	73,3	1.053.170	84,1	562.087	89,5	491.083	78,8
41	1.024	82,3	562	90,0	462	74,5	1.109.190	84,3	601.590	89,9	507.600	78,5
42	995	82,1	547	88,7	448	75,3	1.163.353	84,7	627.647	89,2	535.705	80,0
43	988	82,2	539	89,4	448	75,0	1.210.134	85,5	649.979	90,3	560.156	80,5
44	972	81,3	533	88,1	439	74,4	1.268.559	84,7	689.412	89,0	579.146	80,2
45	961	81,9	523	88,3	438	75,3	1.168.490	84,2	632.912	88,9	535.578	79,3
46	921	81,0	494	88,2	427	73,9	1.210.529	85,0	645.316	89,1	565.213	80,7
47	913	80,8	497	88,2	415	73,4	1.139.326	83,7	603.993	88,0	535.333	79,3
48	887	79,6	486	86,7	401	72,4	1.113.066	83,6	589.319	87,4	523.747	79,6
49	910	78,5	497	86,7	413	70,5	1.114.773	83,3	588.402	87,3	526.371	79,3
50	895	77,3	493	85,6	403	69,2	1.067.124	81,8	549.961	85,9	517.162	77,9
51	832	76,1	474	85,4	359	66,5	1.018.746	81,6	536.347	85,9	482.399	77,4
52	738	73,9	419	83,2	319	64,5	973.294	79,6	509.345	83,8	463.949	75,5
53	692	71,7	401	82,7	292	60,6	953.037	79,8	500.285	83,9	452.752	75,8
54	505	69,2	288	78,4	217	59,8	895.856	77,9	471.575	82,8	424.281	73,1
55	632	66,3	355	76,1	276	56,9	862.534	76,0	458.753	81,8	403.780	70,3
56	661	62,2	387	72,3	273	51,9	818.532	73,4	440.084	79,7	378.448	67,2
57	629	59,9	369	69,0	260	50,4	787.678	72,3	424.146	78,1	363.532	66,6
58	642	52,9	389	62,8	254	42,6	741.711	69,1	395.865	76,1	345.846	62,5
59	542	44,5	326	53,5	216	35,5	693.559	65,3	387.087	72,7	306.472	57,9
60	398	29,4	277	41,1	122	17,8	571.790	54,3	329.218	63,2	242.572	45,5
61	306	24,2	214	34,3	91	14,3	475.174	47,2	281.714	56,5	193.460	38,0
62	231	19,9	166	28,7	65	11,1	370.729	40,7	222.800	49,1	147.929	32,4
63	141	12,7	90	16,7	51	9,0	270.686	30,3	158.214	37,1	112.473	24,1
64	110	10,3	71	13,4	39	7,2	165.289	24,3	102.428	30,3	62.861	18,3
65	72	6,9	49	9,8	23	4,2	92.373	11,5	52.302	13,4	40.071	9,7
66	48	5,6	31	7,4	17	3,9	92.887	9,7	57.162	12,4	35.725	7,2
67	41	5,1	25	6,7	16	3,7	75.492	8,4	48.107	11,1	27.385	5,9
68	32	4,0	22	6,1	10	2,3	73.633	7,3	45.283	9,3	28.350	5,4
69	33	3,9	22	5,7	11	2,3	69.785	6,4	40.330	8,0	29.455	5,0
70	28	3,4	18	4,7	10	2,2	59.017	5,2	36.528	6,8	22.489	3,7
71	22	2,8	15	4,2	7	1,7	39.048	3,7	24.827	5,1	14.221	2,5
72	18	2,4	12	3,6	7	1,5	33.059	3,3	21.932	4,7	11.127	2,1
73	14	2,0	9	3,0	5	1,3	26.240	2,8	17.248	4,1	8.992	1,8
74	14	2,0	8	2,9	6	1,5	22.544	2,6	14.236	3,6	8.308	1,8
75	10	1,6	6	2,7	(4)	0,9	19.304	2,3	12.271	3,2	7.034	1,6

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2000, 2010

Tab. A1-5A: Ausgewählte Altersgruppen in der Bevölkerung 2010, 2025 und 2035 sowie Größe der Bevölkerung nach Migrationshintergrund (MHG) 2010

Alter von … bis unter … Jahren	Insgesamt	Davon		Bevölkerungsanteil	Abhängigkeitsquotient[1)]
		Männlich	Weiblich		
	Anzahl in Tsd.			in %	
2010					
Insgesamt	81.715	40.059	41.657	100	
0–19	13.995	7.200	6.795	17,1	0,74
19–61	47.085	23.759	23.327	57,6	
Davon 19–30	10.811	5.512	5.299	13,2	
30–50	23.627	11.979	11.648	28,9	
50–61	12.647	6.267	6.380	15,5	
61 und älter	20.635	9.101	11.535	25,3	
Vorausberechnung 2025					
Insgesamt	78.794	38.698	40.096	100	
0–19	12.601	6.470	6.131	16,0	0,94
19–61	40.713	20.589	20.124	51,7	
Davon 19–30	8.726	4.438	4.288	11,1	
30–50	19.399	9.819	9.580	24,6	
50–61	12.588	6.332	6.256	16,0	
61 und älter	25.480	11.639	13.841	32,3	
Vorausberechnung 2035					
Insgesamt	75.694	37.121	38.573	100	
0–19	11.756	6.037	5.719	15,5	1,08
19–61	36.349	18.370	17.979	48,0	
Davon 19–30	7.917	4.026	3.891	10,5	
30–50	17.933	9.090	8.843	23,7	
50–61	10.499	5.254	5.245	13,9	
61 und älter	27.589	12.714	14.875	36,4	
Personen mit Migrationshintergrund 2010				in % aller Personen mit MGH	
Insgesamt	15.746	7.921	7.825	100	
0–19	4.298	2.220	2.077	27,3	0,67
19–61	9.438	4.719	4.720	59,9	
Davon 19–30	2.520	1.279	1.241	16,0	
30–50	4.928	2.470	2.458	31,3	
50–61	1.991	970	1.021	12,6	
61 und älter	2.010	982	1.028	12,8	
Personen ohne Migrationshintergrund 2010				in % aller Personen ohne MHG	
Insgesamt	65.970	32.138	33.832	100	
0–19	9.697	4.979	4.718	14,7	0,75
19–61	37.647	19.040	18.607	57,1	
Davon 19–30	8.292	4.234	4.058	12,6	
30–50	18.699	9.509	9.190	28,3	
50–61	10.656	5.297	5.359	16,2	
61 und älter	18.626	8.119	10.507	28,2	

1) Der Abhängigkeitsquotient beschreibt das zahlenmäßige Verhältnis von Erwerbspersonen und wirtschaftlich Abhängigen. Ein Quotient von 0,51 bedeutet z. B., dass 100 Erwerbspersonen 51 wirtschaftlich abhängige Personen gegenüberstehen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik 2010, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (Basisvariante); Mikrozensus 2010

Tab. A2-1A: Arbeitslosenquoten* 1995 bis 2011 nach Ländern und Geschlecht (in %)

Land	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
	in %								
Insgesamt									
Deutschland	9,4	9,6	11,7	10,8	9,0	7,8	8,1	7,7	7,1
Baden-Württemberg	6,6	5,4	7,0	6,3	4,9	4,1	5,1	4,9	4,0
Bayern	6,0	5,5	7,8	6,8	5,3	4,2	4,8	4,5	3,8
Berlin	12,4	15,8	19,0	17,5	15,5	13,8	14,0	13,6	13,3
Brandenburg	13,4	17,0	18,2	17,0	14,7	12,9	12,3	11,1	10,7
Bremen	12,9	13,0	16,8	14,9	12,7	11,4	11,8	12,0	11,6
Hamburg	9,5	8,9	11,3	11,0	9,1	8,1	8,6	8,2	7,8
Hessen	7,6	7,3	9,7	9,2	7,5	6,5	6,8	6,4	5,9
Mecklenburg-Vorpommern	15,3	17,8	20,3	19,0	16,5	14,1	13,5	12,7	12,5
Niedersachsen	9,8	9,3	11,6	10,5	8,8	7,6	7,7	7,5	6,9
Nordrhein-Westfalen	9,7	9,2	12,0	11,4	9,5	8,5	8,9	8,7	8,1
Rheinland-Pfalz	7,6	7,3	8,8	8,0	6,5	5,6	6,1	5,7	5,3
Saarland	10,7	9,8	10,7	9,9	8,4	7,3	7,7	7,5	6,8
Sachsen	13,6	17,0	18,3	17,0	14,7	12,8	12,9	11,8	10,6
Sachsen-Anhalt	15,7	20,2	20,2	18,3	15,9	13,9	13,6	12,5	11,6
Schleswig-Holstein	8,1	8,5	11,6	10,0	8,4	7,6	7,8	7,5	7,2
Thüringen	14,1	15,4	17,1	15,6	13,1	11,2	11,4	9,8	8,8
Männer									
Deutschland	8,5	9,2	11,7	10,5	8,5	7,4	8,3	7,9	7,1
Baden-Württemberg	6,5	5,0	6,7	5,9	4,4	3,7	5,2	4,9	3,9
Bayern	5,8	5,2	7,6	6,4	4,8	3,9	4,9	4,5	3,7
Berlin	12,6	16,9	20,5	18,9	16,7	15,0	15,2	14,7	14,3
Brandenburg	9,2	15,4	18,6	17,0	14,3	12,8	12,8	11,7	11,1
Bremen	13,5	14,0	17,5	15,5	12,9	11,5	12,4	12,6	12,1
Hamburg	10,6	9,8	12,0	11,6	9,6	8,5	9,4	8,9	8,4
Hessen	7,5	7,2	9,6	8,9	7,1	6,2	6,8	6,4	5,7
Mecklenburg-Vorpommern	11,2	16,5	21,0	19,1	16,2	14,0	14,4	13,7	13,3
Niedersachsen	9,4	9,0	11,6	10,1	8,2	7,2	7,8	7,6	6,8
Nordrhein-Westfalen	9,6	9,1	12,1	11,2	9,0	8,1	9,1	8,8	8,1
Rheinland-Pfalz	7,3	6,9	8,7	7,6	6,0	5,3	6,2	5,8	5,2
Saarland	11,1	9,9	10,5	9,4	7,7	6,8	7,8	7,6	6,7
Sachsen	8,6	15,3	18,0	16,3	13,6	12,1	13,2	12,1	10,7
Sachsen-Anhalt	11,6	18,2	20,0	17,7	14,8	13,1	13,8	12,7	11,7
Schleswig-Holstein	8,2	8,9	11,9	9,9	8,1	7,5	8,2	7,9	7,5
Thüringen	9,6	13,4	16,5	14,5	11,7	10,2	11,2	9,9	8,7
Frauen									
Deutschland	10,6	10,0	11,7	11,0	9,6	8,2	7,9	7,5	7,0
Baden-Württemberg	6,9	5,7	7,4	6,8	5,6	4,6	5,0	4,9	4,2
Bayern	6,4	5,7	8,1	7,3	6,0	4,5	4,7	4,4	3,9
Berlin	12,2	14,5	17,4	15,9	14,1	12,6	12,7	12,3	12,1
Brandenburg	18,0	18,6	17,7	17,0	15,2	13,1	11,7	10,5	10,3
Bremen	12,1	11,4	16,0	13,9	12,4	11,3	11,1	11,2	11,1
Hamburg	8,2	7,5	10,5	10,2	8,7	7,7	7,8	7,5	7,2
Hessen	7,6	7,2	9,7	9,4	8,0	6,9	6,7	6,4	6,0
Mecklenburg-Vorpommern	19,8	19,1	19,7	19,0	16,8	14,1	12,6	11,6	11,7
Niedersachsen	10,4	9,4	11,7	10,9	9,5	8,1	7,6	7,4	7,0
Nordrhein-Westfalen	9,9	9,0	11,8	11,5	10,1	8,9	8,7	8,5	8,1
Rheinland-Pfalz	8,0	7,5	8,9	8,3	7,1	6,0	6,0	5,7	5,4
Saarland	10,2	9,4	11,0	10,3	9,2	7,8	7,6	7,4	6,9
Sachsen	19,0	18,6	18,6	17,9	15,9	13,5	12,5	11,5	10,6
Sachsen-Anhalt	20,1	22,1	20,7	19,1	17,1	14,8	13,3	12,1	11,5
Schleswig-Holstein	8,0	7,9	11,2	9,9	8,7	7,7	7,4	7,1	6,9
Thüringen	19,1	17,3	17,9	16,9	14,7	12,4	11,5	9,8	9,0

* *Arbeitslose in % aller zivilen Erwerbspersonen (abhängige zivile Erwerbspersonen, Selbstständige, mithelfende Familienangehörige), vgl. Erläuterungen zu* **A2**

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2012

Tab. A2-2A: Steuereinnahmen von Bund, Ländern und Gemeinden vor der Steuerverteilung 1995 bis 2010 (in Mio. Euro)

Steuerart	1995	2000	2002	2004	2006	2008	2009	2010
	in Mio. Euro							
Steuereinnahmen insgesamt	416.337	467.177	441.628	442.761	488.444	561.182	524.000	530.587
Davon								
Gemeinschaftssteuern nach Art. 106 Abs. 3 GG	296.128	333.253	303.291	296.470	329.302	396.472	370.676	372.857
Bundessteuern	68.547	75.504	83.494	84.554	84.215	86.302	89.318	93.426
Zölle	3.639	3.394	2.896	3.059	3.880	4.002	3.604	4.378
Landessteuern	18.714	18.444	18.576	19.797	21.729	21.937	16.375	12.146
Gemeindesteuern	29.308	36.583	33.372	38.882	49.319	52.468	44.028	47.780

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Steuerstatistik

Tab. A3-1A: Lebensformen der Bevölkerung Deutschlands 2006 und 2010 nach Altersgruppe, Migrationshintergrund und Ländergruppen

Merkmal	Bevölkerung insgesamt	Familien mit Kindern						Ehepartnerinnen u. -partner	Lebenspartnerinnen und -partner	Alleinstehende
		Ehepaare		Lebensgemeinschaften		Alleinerziehende				
		Elternteile	Kinder	Elternteile	Kinder	Elternteile	Kinder			
	in Tsd.	in %								
2006										
Deutschland										
Bevölkerung[1] insgesamt	81.690	22,0	19,0	1,8	1,3	3,3	4,5	23,7	4,1	20,2
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	21.004	0,9	68,1	0,5	5,1	0,5	14,6	0,9	2,4	7,0
25–35	9.777	27,8	9,8	4,8	0,2	3,8	2,8	10,0	11,9	29,0
35–45	13.666	52,3	1,6	4,8	/	6,7	1,4	9,3	5,0	19,0
45–55	11.886	46,1	0,4	1,9	/	5,9	1,0	24,4	3,6	16,7
55–65	9.650	18,8	0,1	0,4	/	2,5	0,4	56,1	2,8	19,0
65 und älter	15.708	4,1	/	0,1	0,0	2,1	0,0	54,8	1,9	37,0
Darunter unter 45 Jahre	44.446	22,6	34,8	2,8	2,5	3,1	7,9	5,5	5,3	15,5
Darunter 45 Jahre und älter	37.244	21,3	0,1	0,7	/	3,4	0,4	45,5	2,7	25,8
Westdeutschland										
Bevölkerung[1] insgesamt	65.170	23,0	20,3	1,4	1,0	3,1	4,3	23,2	4,1	19,5
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	17.139	1,0	71,5	0,4	3,9	0,4	13,6	1,0	2,3	6,1
25–35	7.809	29,9	9,9	3,1	0,2	3,3	2,7	11,1	12,2	27,8
35–45	10.988	53,7	1,6	3,7	/	6,1	1,4	9,9	5,2	18,5
45–55	9.297	48,6	0,4	1,7	/	5,8	1,1	22,8	3,5	16,1
55–65	7.591	20,5	0,1	0,4	0,0	2,6	0,4	54,7	2,8	18,7
65 und älter	12.347	4,3	/	0,1	0,0	2,2	0,0	54,5	1,9	37,0
Darunter unter 45 Jahre	35.935	23,4	36,7	2,0	1,9	2,8	7,5	5,9	5,3	14,6
Darunter 45 Jahre und älter	29.235	22,6	0,2	0,7	/	3,4	0,5	44,5	2,6	25,6
Ostdeutschland										
Bevölkerung[1] insgesamt	16.520	18,0	13,9	3,6	2,5	4,0	5,2	25,7	4,1	22,9
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	3.865	0,7	53,1	1,2	10,8	0,9	19,0	0,5	3,1	10,8
25–35	1.969	19,6	9,4	11,3	/	6,1	3,2	5,5	11,1	33,6
35–45	2.678	46,6	1,6	9,4	/	8,9	1,4	7,0	4,2	20,9
45–55	2.589	37,0	0,4	2,6	/	6,1	0,9	30,2	3,8	19,0
55–65	2.059	12,6	/	0,4	/	2,2	0,3	61,2	3,1	20,1
65 und älter	3.361	3,0	0,0	/	0,0	1,9	/	56,0	2,1	36,9
Darunter unter 45 Jahre	8.511	19,5	26,8	6,1	4,9	4,6	9,8	3,7	5,3	19,2
Darunter 45 Jahre und älter	8.009	16,5	0,1	1,0	/	3,3	0,4	49,0	2,9	26,8
Mit Migrationshintergrund										
Bevölkerung[1] insgesamt	15.093	28,2	30,3	1,0	1,0	2,9	4,6	16,3	2,4	13,4
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	5.639	2,0	76,6	0,2	2,6	0,3	10,7	1,9	1,2	4,3
25–35	2.551	43,7	8,6	2,2	/	3,7	2,3	13,6	5,5	20,2
35–45	2.394	64,7	1,0	2,3	/	6,3	0,6	8,8	2,4	13,9
45–55	1.880	54,1	/	1,2	0,0	5,9	0,3	23,0	2,1	13,2
55–65	1.390	26,9	/	/	0,0	3,3	/	49,2	1,7	18,4
65 und älter	1.239	6,5	0,0	/	0,0	1,9	/	55,1	2,0	34,5
Darunter unter 45 Jahre	10.584	26,2	43,1	1,2	1,4	2,5	6,4	6,3	2,6	10,3
Darunter 45 Jahre und älter	4.509	32,6	0,1	0,6	0,0	4,0	0,2	39,9	1,9	20,7
Ohne Migrationshintergrund										
Bevölkerung[1] insgesamt	66.458	20,7	16,4	2,0	1,4	3,3	4,5	25,4	4,5	21,8
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	15.279	0,5	65,1	0,6	6,0	0,5	16,0	0,5	2,8	8,0
25–35	7.188	22,3	9,9	5,7	0,2	3,9	2,9	8,7	14,2	32,2
35–45	11.262	49,7	1,6	5,3	/	6,8	1,5	9,4	5,5	20,1
45–55	10.003	44,6	0,4	2,1	/	5,8	1,1	24,7	3,8	17,4
55–65	8.258	17,4	/	0,4	/	2,4	0,4	57,3	3,0	19,1
65 und älter	14.468	3,8	/	0,1	0,0	2,1	0,0	54,8	1,9	37,2
Darunter unter 45 Jahre	33.729	21,6	32,1	3,3	2,8	3,3	8,4	5,2	6,1	17,2
Darunter 45 Jahre und älter	32.729	19,7	0,2	0,8	/	3,3	0,5	46,2	2,8	26,6

Tab. A3-1A (Forts.): Lebensformen der Bevölkerung Deutschlands 2006 und 2010 nach Altersgruppe, Migrationshintergrund und Ländergruppen

Merkmal	Bevölkerung insgesamt	Familien mit Kindern						Ehepartnerinnen u. -partner	Lebenspartnerinnen und -partner	Alleinstehende
		Ehepaare		Lebensgemeinschaften		Alleinerziehende				
		Elternteile	Kinder	Elternteile	Kinder	Elternteile	Kinder			
	in Tsd.	in %								
2010										
Deutschland										
Bevölkerung[1] insgesamt	80.969	20,5	17,8	2,0	1,4	3,3	4,6	24,3	4,6	21,5
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	19.869	0,7	66,4	0,5	5,6	0,4	15,6	0,7	2,6	7,6
25–35	9.754	24,0	9,7	5,3	0,2	3,7	2,9	9,4	13,3	31,5
35–45	11.926	50,2	1,6	5,1	/	6,8	1,3	9,1	5,3	20,5
45–55	12.902	44,0	0,5	2,4	/	6,2	1,0	22,6	4,3	18,9
55–65	9.961	18,9	0,1	0,5	/	2,8	0,5	53,3	3,2	20,6
65 und älter	16.558	3,6	/	/	/	1,9	0,0	56,4	2,1	35,8
Darunter unter 45 Jahre	41.549	20,4	34,5	3,0	2,7	3,0	8,5	5,1	5,9	16,9
Darunter 45 Jahre und älter	39.421	20,7	0,2	0,9	/	3,5	0,5	44,6	3,1	26,4
Westdeutschland										
Bevölkerung[1] insgesamt	64.808	21,7	19,2	1,5	1,1	3,1	4,5	23,6	4,5	20,8
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	16.430	0,7	69,7	0,4	4,3	0,4	14,6	0,7	2,4	6,9
25–35	7.740	25,8	9,9	3,8	0,2	3,2	2,8	10,4	13,4	30,5
35–45	9.665	52,0	1,6	3,9	/	6,2	1,3	9,4	5,4	20,1
45–55	10.226	47,1	0,5	2,2	/	6,2	1,1	20,6	4,1	18,2
55–65	7.811	20,7	0,1	0,5	/	3,0	0,5	51,9	3,1	20,2
65 und älter	12.936	4,0	/	0,1	/	2,0	0,0	56,2	2,1	35,6
Darunter unter 45 Jahre	33.835	21,1	36,6	2,2	2,1	2,7	8,1	5,4	5,8	16,1
Darunter 45 Jahre und älter	30.974	22,4	0,2	0,9	/	3,6	0,5	43,4	3,0	26,0
Ostdeutschland										
Bevölkerung[1] insgesamt	16.161	15,7	12,1	3,7	2,6	3,8	5,1	27,5	4,9	24,5
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	3.439	0,4	50,5	1,0	11,9	0,8	20,4	0,4	3,8	10,8
25–35	2.014	17,3	8,5	11,4	0,4	5,6	3,1	5,4	13,1	35,2
35–45	2.261	42,6	1,4	10,6	/	9,0	1,3	7,9	4,8	22,3
45–55	2.676	32,3	0,5	3,2	/	6,2	0,9	30,2	4,9	21,9
55–65	2.149	12,4	/	0,6	/	2,4	0,4	58,4	3,7	22,1
65 und älter	3.622	2,4	/	/	/	1,6	/	57,5	2,2	36,2
Darunter unter 45 Jahre	7.714	17,2	25,2	6,5	5,4	4,5	10,3	3,9	6,5	20,5
Darunter 45 Jahre und älter	8.447	14,4	0,2	1,2	/	3,2	0,4	49,1	3,5	28,1
Mit Migrationshintergrund										
Bevölkerung[1] insgesamt	15.705	26,4	29,1	1,2	1,2	3,2	5,1	16,5	2,5	14,8
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	5.624	1,2	76,1	0,3	3,3	0,3	12,4	1,3	1,0	4,1
25–35	2.478	38,4	9,8	2,9	/	3,8	2,6	12,5	6,2	23,6
35–45	2.510	62,1	1,3	2,5	/	7,0	0,7	8,1	2,7	15,4
45–55	2.100	52,4	0,3	1,5	/	6,4	0,5	20,9	2,5	15,5
55–65	1.535	23,6	/	0,4	/	3,8	0,3	49,3	2,1	20,5
65 und älter	1.459	6,8	/	/	/	2,1	/	56,0	1,6	33,4
Darunter unter 45 Jahre	10.611	24,3	42,9	1,4	1,8	2,7	7,4	5,5	2,7	11,3
Darunter 45 Jahre und älter	5.094	30,6	0,1	0,8	0,0	4,4	0,3	39,5	2,1	22,1
Ohne Migrationshintergrund										
Bevölkerung[1] insgesamt	65.265	19,1	15,1	2,2	1,5	3,3	4,5	26,2	5,1	23,2
Alter von ... bis unter ... Jahren										
Unter 25	14.246	0,4	62,5	0,6	6,5	0,5	16,8	0,4	3,3	8,9
25–35	7.276	19,1	9,6	6,2	0,2	3,7	3,0	8,3	15,7	34,1
35–45	9.417	47,1	1,7	5,8	/	6,7	1,4	9,4	6,0	21,9
45–55	10.802	42,4	0,5	2,6	/	6,1	1,1	22,9	4,7	19,6
55–65	8.426	18,1	0,1	0,6	/	2,7	0,5	54,1	3,4	20,6
65 und älter	15.099	3,3	/	0,1	/	1,9	0,0	56,5	2,2	36,0
Darunter unter 45 Jahre	30.938	19,0	31,5	3,5	3,1	3,1	8,9	5,0	7,0	18,8
Darunter 45 Jahre und älter	34.327	19,2	0,2	1,0	/	3,4	0,5	45,3	3,3	27,1

1) Bevölkerung in Familien- / Lebensformen am Hauptwohnsitz

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2006, 2010

Tab. A3-2A: Erwerbstätigkeit von Frauen im Alter von unter 65 Jahren 1996 und 2010 nach Zahl der ledigen Kinder unter 18 Jahren in der Familie (in %)

Erwerbstyp	Gesamt	Zahl der ledigen Kinder in der Familie					
		0	1	2	3	4	5 und mehr
	in %						
1996							
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100
Vollzeiterwerbstätig	36,9	42,5	34,8	24,6	16,2	14,0	10,1
Teilzeiterwerbstätig	18,6	14,7	23,5	27,0	21,9	14,0	7,1
Nicht erwerbstätig	44,5	42,7	41,7	48,3	61,9	72,1	82,2
2010							
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100
Vollzeiterwerbstätig	36,9	45,1	27,5	16,1	10,5	6,6	/
Teilzeiterwerbstätig	32,9	25,8	44,9	51,0	41,0	26,5	16,5
Nicht erwerbstätig	30,2	29,1	27,5	32,9	48,5	66,9	78,2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 1996, 2010

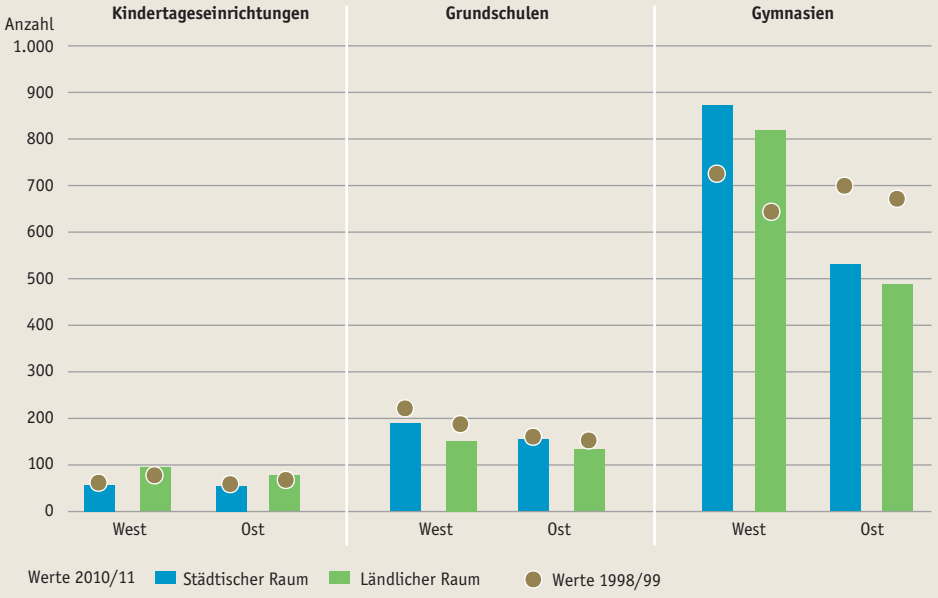
Tab. A3-3A: Kinder im Alter von unter 18 Jahren 2005, 2007, 2009 und 2010 nach Risikolagen* in der Familienform für ausgewählte Familienformen bzw. Kinder mit Migrationshintergrund (in %)

Merkmal	Insgesamt	Darunter								
		Beide Elternteile vorhanden	Alleinerziehend	Mit Migrationshintergrund	Deutsche mit Migrationshintergrund	Türkische Herkunft	Sonst. ehemalige Anwerberstaaten	Sonstige EU-27-Staaten	Sonstige europäische Staaten	Sonstige Nicht-EU-Staaten
Risiko des bildungsfernen Elternhauses	**Bildungsstand unter ISCED 3**									
2005	13,5	11,1	26,4	30,1	21,3	60,3	38,6	11,0	23,4	44,7
2007	12,5	10,2	24,7	28,3	21,0	57,1	34,7	9,6	24,0	41,4
2009	12,0	9,6	24,0	26,4	20,7	50,7	33,5	12,8	17,7	38,6
2010	11,6	9,2	23,9	25,6	20,5	51,7	32,7	9,1	15,6	39,0
Soziales Risiko	**Nicht erwerbstätig**									
2005	12,3	7,4	38,6	18,9	15,3	22,0	18,5	12,9	27,8	25,6
2007	10,6	6,0	34,8	16,6	14,0	20,5	14,4	11,5	21,2	22,6
2009	10,6	5,8	34,6	16,4	14,2	19,3	13,6	13,4	20,9	21,1
2010	10,1	5,3	33,5	15,2	13,0	18,7	14,0	10,1	19,8	21,3
Finanzielles Risiko	**Äquivalenzeinkommen unter 60 % des mittleren Äquivalenzeinkommens**									
2005	19,5	15,8	39,5	32,8	26,7	40,1	34,6	19,5	46,6	44,4
2007	18,3	14,5	38,5	31,1	25,9	39,7	31,8	21,4	41,2	42,1
2009	18,6	14,4	39,8	31,0	26,9	39,6	30,5	24,0	38,5	41,1
2010	18,1	14,0	38,4	30,0	26,3	40,6	28,6	21,1	36,4	41,0
Zusammen	**Alle drei Risikolagen**									
2005	4,0	2,3	13,3	8,3	5,5	14,5	8,8	4,1	8,0	13,1
2007	3,5	2,0	11,6	7,3	5,1	12,9	7,6	3,2	7,4	11,4
2009	3,5	2,0	11,5	7,0	5,3	11,6	7,2	4,3	5,8	10,7
2010	3,4	1,8	11,4	6,7	5,1	11,5	7,5	2,8	/	10,6
Zusammen	**Mindestens eine Risikolage**									
2005	32,4	26,4	65,5	54,0	44,7	75,5	61,3	31,7	64,3	70,9
2007	29,8	23,7	61,8	50,8	43,0	73,1	55,2	32,5	59,2	66,8
2009	28,4	22,2	59,4	48,3	42,1	69,4	52,5	34,4	52,7	63,1
2010	28,6	22,5	58,4	48,0	42,3	70,7	52,6	30,5	50,6	64,3

* *Allgemeiner Schulabschluss, Teilnahme am Erwerbsleben und Äquivalenzeinkommen (auf Basis des bundesweiten Haushaltsäquivalenzeinkommens ermittelt)*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2005, 2007, 2009, 2010

Abb. B1-2A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer je Bildungseinrichtung 1998/99 und 2010/11 nach ausgewählten Bildungsbereichen und Kreistypen* in Ost- und Westdeutschland (Anzahl)



* *Der Städtische Raum fasst die Kreistypen „Kernstädte" und „Verdichtetes Umland" zusammen, der Ländliche Raum die Kreistypen „Ländliches Umland" und „Ländlicher Raum".*

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

Tab. B1-1A: Anzahl der Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in Bildungseinrichtungen 1998/99 und 2010/11 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kinder-tages-einrich-tungen[1]	Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hoch-schulen	Insgesamt
		Zusammen	Darunter:					Zusammen	Darunter:		
			Grund-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gymnasien	Schulen mit mehreren Bildungs-gängen/IGS		Berufs-schulen		
	Anzahl										
2010/11											
Deutschland	3.122.700	8.796.894	2.837.737	703.525	1.166.509	2.475.174	955.622	2.687.974	1.697.868	2.217.294	16.824.862
Westdeutschland[2]	2.280.933	7.466.087	2.358.413	695.415	1.150.987	2.144.731	640.379	2.245.391	1.416.894	1.762.335	13.754.746
Ostdeutschland[2]	716.577	1.006.201	378.404	–	159	252.385	264.592	349.698	223.457	307.929	2.380.405
Baden-Württemberg	389.657	1.227.748	388.632	151.731	245.352	345.998	4.211	415.166	210.031	290.286	2.322.857
Bayern	469.918	1.390.141	445.333	220.001	265.723	387.761	2.038	389.577	285.106	287.432	2.537.068
Berlin	125.190	324.606	100.920	8.110	15.363	78.058	50.651	92.885	57.517	147.030	689.711
Brandenburg	151.502	216.358	76.192	–	–	48.877	39.812	55.831	39.983	50.941	474.632
Bremen	22.853	68.183	20.674	58	–	23.441	19.497	27.133	19.590	31.848	150.017
Hamburg	75.946	179.516	51.249	1.976	1.944	53.167	51.076	60.302	42.697	80.115	395.879
Hessen	233.930	663.949	209.767	26.291	85.817	209.921	71.595	192.804	119.988	196.545	1.287.228
Mecklenburg-Vorpommern	91.004	129.444	48.776	–	159	26.576	42.844	44.454	31.614	39.562	304.464
Niedersachsen	273.058	927.446	296.538	81.286	187.756	274.092	39.920	282.742	169.536	149.899	1.633.145
Nordrhein-Westfalen	545.772	2.141.044	662.965	188.382	311.045	596.863	238.043	613.260	399.090	535.454	3.835.530
Rheinland-Pfalz	142.108	451.008	145.693	9.403	15.679	138.882	122.517	129.098	81.145	113.069	835.283
Saarland	31.251	98.173	31.304	265	1.333	27.209	31.944	37.441	23.063	25.343	192.208
Sachsen	259.035	311.993	121.863	–	–	82.571	84.405	123.727	71.701	109.761	804.516
Sachsen-Anhalt	131.615	175.319	65.644	–	–	47.015	48.307	60.355	41.089	54.078	421.367
Schleswig-Holstein	96.440	318.879	106.258	16.022	36.338	87.397	59.538	97.868	66.648	52.344	565.531
Thüringen	83.421	173.087	65.929	–	–	47.346	49.224	65.331	39.070	53.587	375.426
1998/99											
Deutschland	3.104.441	10.107.641	3.602.000	1.097.978	1.247.635	2.223.398	934.193	2.600.918	1.791.140	1.800.651	17.613.651
Westdeutschland[2]	2.300.481	7.805.173	2.919.921	1.056.356	1.041.621	1.707.040	413.124	2.002.333	1.344.292	1.474.515	13.582.502
Ostdeutschland[2]	662.191	1.888.308	552.612	25.444	174.658	431.517	467.076	507.419	378.895	194.361	3.252.279
Baden-Württemberg	451.675	1.276.629	486.737	207.386	216.465	279.141	3.888	355.314	209.882	188.512	2.272.130
Bayern	417.648	1.415.980	540.457	318.536	170.577	312.040	3.105	369.855	290.252	233.116	2.436.599
Berlin	141.769	414.160	129.467	16.178	31.356	84.841	53.993	91.166	67.953	131.775	778.870
Brandenburg	163.387	376.863	95.478	–	23.071	69.439	107.798	80.640	63.278	27.531	648.421
Bremen	22.959	74.815	26.166	5.047	6.648	14.916	4.018	24.951	18.377	25.978	148.703
Hamburg	54.255	175.776	54.632	13.474	8.978	45.432	35.187	55.117	37.776	65.141	350.289
Hessen	224.390	696.753	258.510	36.939	86.490	168.256	65.747	181.258	130.061	148.907	1.251.308
Mecklenburg-Vorpommern	93.753	264.068	78.747	14.738	75.685	62.077	16.705	72.125	57.986	23.900	453.846
Niedersachsen	247.626	958.635	364.864	86.244	115.324	153.461	25.595	253.965	176.487	153.641	1.613.867
Nordrhein-Westfalen	597.732	2.281.429	827.580	273.214	305.251	529.621	207.039	523.571	309.855	515.678	3.918.410
Rheinland-Pfalz	160.261	481.727	187.878	71.698	65.941	109.642	27.388	120.694	86.013	80.418	843.100
Saarland	37.543	121.600	46.417	3.178	9.591	28.393	28.684	34.869	24.129	21.063	215.075
Sachsen	228.004	568.299	173.383	–	–	145.431	218.147	168.202	123.533	76.678	1.041.183
Sachsen-Anhalt	97.800	353.912	107.922	10.706	75.902	68.371	2.415	93.230	68.558	32.894	577.836
Schleswig-Holstein	86.392	321.829	126.680	40.640	56.356	66.138	12.473	82.739	61.460	42.061	533.021
Thüringen	79.247	325.166	97.082	–	–	86.199	122.011	93.222	65.540	33.358	530.993
Veränderungen 1998/99–2010/11											
Deutschland	18.259	−1.310.747	−764.263	−394.453	−81.126	251.776	21.429	87.056	−93.272	416.643	−788.789
Westdeutschland[2]	−19.548	−339.086	−561.508	−360.941	109.366	437.691	227.255	243.058	72.602	287.820	172.244
Ostdeutschland[2]	54.386	−882.107	−174.208	−25.444	−174.499	−179.132	−202.484	−157.721	−155.438	113.568	−871.874
Baden-Württemberg	−62.018	−48.881	−98.105	−55.655	28.887	66.857	323	59.852	149	101.774	50.727
Bayern	52.270	−25.839	−95.124	−98.535	95.146	75.721	−1.067	19.722	−5.146	54.316	100.469
Berlin	−16.579	−89.554	−28.547	−8.068	−15.993	−6.783	−3.342	1.719	−10.436	15.255	−89.159
Brandenburg	−11.885	−160.505	−19.286	–	−23.071	−20.562	−67.986	−24.809	−23.295	23.410	−173.789
Bremen	−106	−6.632	−5.492	−4.989	−6.648	8.525	15.479	2.182	1.213	5.870	1.314
Hamburg	21.691	3.740	−3.383	−11.498	−7.034	7.735	15.889	5.185	4.921	14.974	45.590
Hessen	9.540	−32.804	−48.743	−10.648	−673	41.665	5.848	11.546	−10.073	47.638	35.920
Mecklenburg-Vorpommern	−2.749	−134.624	−29.971	−14.738	−75.526	−35.501	26.139	−27.671	−26.372	15.662	−149.382
Niedersachsen	25.432	−31.189	−68.326	−4.958	72.432	120.631	14.325	28.777	−6.951	−3.742	19.278
Nordrhein-Westfalen	−51.960	−140.385	−164.615	−84.832	5.794	67.242	31.004	89.689	89.235	19.776	−82.880
Rheinland-Pfalz	−18.153	−30.719	−42.185	−62.295	−50.262	29.240	95.129	8.404	−4.868	32.651	−7.817
Saarland	−6.292	−23.427	−15.113	−2.913	−8.258	−1.184	3.260	2.572	−1.066	4.280	−22.867
Sachsen	31.031	−256.306	−51.520	–	–	−62.860	−133.742	−44.475	−51.832	33.083	−236.667
Sachsen-Anhalt	33.815	−178.593	−42.278	−10.706	−75.902	−21.356	45.892	−32.875	−27.469	21.184	−156.469
Schleswig-Holstein	10.048	−2.950	−20.422	−24.618	−20.018	21.259	47.065	15.129	5.188	10.283	32.510
Thüringen	4.174	−152.079	−31.153	–	–	−38.853	−72.787	−27.891	−26.470	20.229	−155.567

1) Für die Kindertageseinrichtungen wird 1998 die Anzahl der verfügbaren Plätze ausgewiesen
2) Westdeutschland und Ostdeutschland ohne Berlin

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

Tab. B1-2A: Teilnehmerinnen und Teilnehmer je Bildungseinrichtung 1998/99 und 2010/11 nach Bildungsbereichen und Ländern (Anzahl)

Land	Kinder-tages-einrich-tungen[1]	Allgemeinbildende Schulen						Berufliche Schulen		Hoch-schulen
		Zusammen	Darunter:					Zusammen	Darunter:	
			Grund-schulen	Haupt-schulen	Real-schulen	Gymnasien	Schulen mit mehreren Bildungs-gängen/IGS		Berufs-schulen	
	Anzahl									
2010/11										
Deutschland	61	255	174	189	478	799	382	303	574	3.974
Westdeutschland[2]	56	271	179	189	486	862	555	327	622	4.079
Ostdeutschland[2]	83	182	141	–	32	505	225	207	378	3.581
Baden-Württemberg	47	213	153	141	502	771	1.404	273	455	3.262
Bayern	56	294	184	207	600	939	1.019	390	1.250	4.290
Berlin	63	237	233	189	233	697	289	300	639	3.676
Brandenburg	86	150	151	–	–	509	211	332	1.025	3.396
Bremen	53	239	205	58	–	361	238	399	933	3.981
Hamburg	72	220	235	43	41	782	393	347	502	3.483
Hessen	59	226	176	100	310	734	702	304	474	4.368
Mecklenburg-Vorpommern	88	181	151	–	32	369	207	269	632	4.945
Niedersachsen	58	240	164	163	373	932	624	299	494	4.051
Nordrhein-Westfalen	58	351	209	294	552	953	1.058	377	626	4.697
Rheinland-Pfalz	59	274	149	154	475	951	530	315	644	4.038
Saarland	67	282	194	265	444	777	463	201	259	4.224
Sachsen	93	208	145	–	–	558	249	167	242	3.326
Sachsen-Anhalt	76	184	119	–	–	553	261	215	571	3.380
Schleswig-Holstein	57	293	186	433	3.303	832	243	321	1.960	3.490
Thüringen	63	188	139	–	–	478	194	197	292	3.828
1998/99										
Deutschland	64	239	204	187	360	705	432	302	539	3.889
Westdeutschland[2]	62	248	214	201	416	712	666	306	539	4.018
Ostdeutschland[2]	73	209	157	49	201	686	318	278	517	2.430
Baden-Württemberg	62	221	192	169	474	669	1.296	230	331	2.582
Bayern	58	269	225	192	434	782	1.035	353	1.225	4.317
Berlin	68	226	259	197	356	668	750	391	686	8.236
Brandenburg	83	219	174	–	300	668	410	576	2.109	2.294
Bremen	57	177	267	123	158	216	365	324	497	5.196
Hamburg	61	199	240	89	145	622	445	298	444	6.514
Hessen	61	226	219	117	305	599	739	281	471	3.818
Mecklenburg-Vorpommern	84	176	161	66	216	653	101	368	716	3.983
Niedersachsen	66	199	194	160	262	581	692	278	512	3.201
Nordrhein-Westfalen	64	314	240	363	583	853	963	435	591	5.927
Rheinland-Pfalz	70	259	191	256	578	800	403	287	448	2.681
Saarland	75	227	172	–	457	767	305	182	265	3.511
Sachsen	78	247	152	–	–	769	337	208	323	2.556
Sachsen-Anhalt	58	150	141	–	–	534	64	276	788	1.935
Schleswig-Holstein	53	206	202	158	339	655	594	267	854	2.804
Thüringen	56	284	170	–	–	763	344	274	431	2.224
Veränderungen 1998/99–2010/11										
Deutschland	–4	16	–30	1	118	94	–50	1	35	85
Westdeutschland[2]	–6	23	–35	–12	70	151	–111	21	83	62
Ostdeutschland[2]	10	–27	–17	–49	–169	–181	–93	–71	–139	1.151
Baden-Württemberg	–15	–8	–40	–28	28	101	108	43	124	679
Bayern	–2	25	–41	15	166	157	–16	37	26	–27
Berlin	–5	10	–26	–9	–124	29	–460	–92	–47	–4.560
Brandenburg	3	–69	–24	–	–300	–159	–199	–244	–1.084	1.102
Bremen	–4	62	–62	–65	–158	144	–128	75	436	–1.215
Hamburg	11	21	–5	–46	–103	160	–53	49	58	–3.031
Hessen	–2	0	–43	–17	5	135	–37	23	3	550
Mecklenburg-Vorpommern	4	5	–10	–66	–184	–284	106	–99	–84	962
Niedersachsen	–7	41	–30	3	112	351	–68	21	–17	850
Nordrhein-Westfalen	–6	37	–31	–69	–30	101	95	–58	34	–1.230
Rheinland-Pfalz	–11	14	–42	–102	–103	151	128	28	196	1.358
Saarland	–8	55	23	265	–12	10	158	20	–6	713
Sachsen	15	–39	–6	–	–	–212	–88	–41	–80	770
Sachsen-Anhalt	19	34	–22	–	–	19	198	–61	–217	1.445
Schleswig-Holstein	4	87	–16	276	2.964	178	–351	54	1.107	686
Thüringen	7	–96	–30	–	–	–285	–150	–77	–140	1.604

1) Für die Kindertageseinrichtungen wird 1998 die Anzahl der verfügbaren Plätze ausgewiesen
2) Westdeutschland und Ostdeutschland ohne Berlin

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

Tab. B2-1A: Bildungspersonal 2009/10 nach Funktionen und Ländern

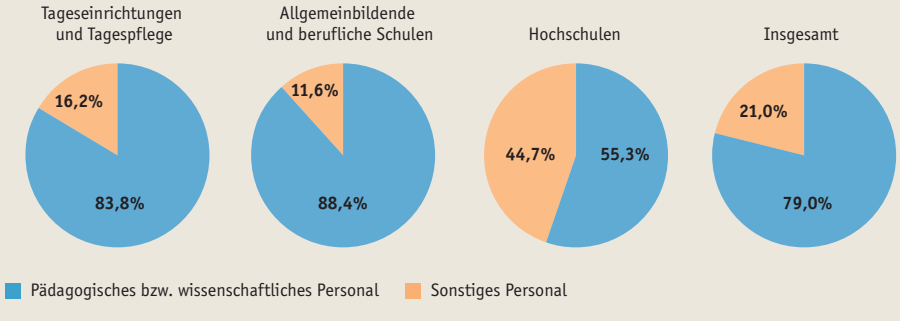
Land	Personal insgesamt		Davon			
			Pädagogisches/wissenschaftliches Personal		Sonstiges Personal	
	Anzahl	VZÄ[1)]	Anzahl	VZÄ[1)]	Anzahl	VZÄ[1)]
Baden-Württemberg	334.000	235.100	263.000	186.300	71.100	48.700
Bayern	332.400	240.100	260.100	187.900	72.300	52.100
Berlin	101.200	79.500	76.200	58.500	25.000	21.100
Brandenburg	51.600	41.000	43.600	34.700	8.000	6.300
Bremen	18.600	13.900	15.300	11.300	3.300	2.600
Hamburg	54.500	42.200	40.500	30.900	14.000	11.200
Hessen	163.900	117.700	130.000	94.000	34.000	23.700
Mecklenburg-Vorpommern	40.100	32.400	29.900	24.200	10.200	8.100
Niedersachsen	202.900	153.100	157.700	122.100	45.200	31.000
Nordrhein-Westfalen	432.600	335.700	352.400	275.400	80.200	60.300
Rheinland-Pfalz	109.700	77.500	86.700	62.200	23.000	15.300
Saarland	21.600	16.900	18.000	14.400	3.600	2.500
Sachsen	101.100	77.100	81.800	61.800	19.300	15.300
Sachsen-Anhalt	54.200	42.600	43.500	33.700	10.800	9.000
Schleswig-Holstein	69.500	52.500	52.400	40.500	17.100	11.900
Thüringen	59.100	46.200	45.000	34.800	14.100	11.400
Deutschland	2.147.000	1.603.500	1.696.100	1.272.900	450.900	330.600
Davon						
Kindertageseinrichtungen und Tagespflege	525.300	398.600	440.300	354.900	85.000	43.700
Allgemeinbildende und berufliche Schulen	1.082.900	826.500	957.700	735.700	125.200	90.800
Hochschulen	538.900	378.400	298.200	182.300	240.700	196.100
Davon						
Lehre	X	111.600	X	81.200	X	30.400
Forschung und Entwicklung	X	105.300	X	74.600	X	30.700
Krankenbehandlung	X	102.200	X	25.400	X	76.800
Service[2)]	X	59.300	X	1.100	X	58.200

1) VZÄ = Vollzeitäquivalente (vgl. Glossar). Für Tagespflegepersonen wird der Teilzeitfaktor anhand des Betreuungsumfangs der Kinder geschätzt. Für Kindertageseinrichtungen werden die genauen wöchentlichen Arbeitsstunden herangezogen (Vollzeit = 38,5 Stunden). Für Schulen werden die Vollzeitlehrer-Einheiten der KMK verwendet. Für Hochschulen geht hauptberufliches Teilzeitpersonal mit dem Faktor 0,5, nebenberufliches Personal mit dem Faktor 0,2 ein.

2) Z. B. Bibliotheks- und Verwaltungspersonal

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2009/10

Abb. B2-3A: Personal der Bildungseinrichtungen 2010 nach Funktionen und Bildungsbereichen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2009/10

→ *Tab. B2-1A*

Tab. B2-2A: Anteil der Personen im Alter von 50 Jahren und älter* am pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personal 2009/10 nach Bildungsbereichen und an allen Erwerbstätigen 2010 nach Ländern (in %)

Land	Bildungseinrichtungen zusammen	Davon:			Erwerbstätige insgesamt
		Kindertageseinrichtungen und Tagespflege	Allgemeinbildende und berufliche Schulen	Hochschulen	
	in %				
Deutschland	37,6	24,5	48,1	23,2	29,3
Baden-Württemberg	37,3	21,4	48,2	25,3	29,7
Bayern	35,6	18,9	46,4	21,3	28,6
Berlin	39,4	25,2	56,4	25,2	26,7
Brandenburg	38,5	36,4	42,3	28,0	32,0
Bremen	41,1	24,7	55,6	29,3	29,4
Hamburg	34,6	23,7	49,4	20,6	24,9
Hessen	36,5	22,0	47,1	25,4	28,6
Mecklenburg-Vorpommern	38,7	38,2	44,7	24,1	31,1
Niedersachsen	37,9	22,9	48,3	21,8	29,3
Nordrhein-Westfalen	40,6	22,6	53,8	20,2	28,7
Rheinland-Pfalz	36,0	24,2	43,8	24,6	30,0
Saarland	37,1	24,6	49,2	19,1	32,1
Sachsen	31,4	33,4	33,1	23,4	30,8
Sachsen-Anhalt	35,5	40,1	34,4	29,1	31,8
Schleswig-Holstein	37,6	20,9	47,6	26,0	30,3
Thüringen	43,3	37,1	53,0	21,3	32,0

** Altersabgrenzung erfolgt über das Geburtsjahr.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2009/10, Mikrozensus 2010

Tab. B2-3A: Anteil des weiblichen pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals 2009/10 nach Bildungsbereichen und Ländern sowie Anteil der weiblichen Erwerbstätigen 2010 nach Ländern (in %)

Land	Bildungseinrichtungen zusammen	Davon:			Erwerbstätige insgesamt
		Kindertageseinrichtungen und Tagespflege	Allgemeinbildende und berufliche Schulen	Hochschulen	
	in %				
Deutschland	68,4	96,7	65,7	35,1	46,3
Baden-Württemberg	64,0	97,3	62,1	32,0	46,2
Bayern	66,2	97,9	63,2	34,2	46,3
Berlin	66,9	94,9	70,4	37,0	48,2
Brandenburg	78,9	96,3	77,1	35,2	47,3
Bremen	62,6	92,0	62,5	34,3	49,6
Hamburg	64,7	91,5	64,4	36,8	47,3
Hessen	68,0	94,8	63,9	35,9	46,3
Mecklenburg-Vorpommern	78,1	97,9	78,7	37,7	47,0
Niedersachsen	68,9	96,3	64,5	37,9	46,1
Nordrhein-Westfalen	68,4	97,3	65,2	35,6	45,2
Rheinland-Pfalz	68,8	96,8	63,4	35,0	45,9
Saarland	64,1	97,5	58,7	36,2	45,9
Sachsen	74,5	96,8	75,0	35,5	47,1
Sachsen-Anhalt	78,2	98,3	77,8	35,3	47,1
Schleswig-Holstein	69,7	94,9	65,1	36,8	46,6
Thüringen	74,0	98,3	75,3	36,3	47,2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnung 2009/10, Mikrozensus 2010

Abb. B3-3A: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft in der Durchführungsbetrachtung und der Finanzierungsbetrachtung 2009 sowie Bildungsausgaben nach Finanzstatistik 2008

Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft (A + B + C + D)[1] 224,8 Mrd. Euro – 9,5% des BIP

Budget für Bildung (A + B)[2]
164,6 Mrd. Euro – 6,9% des BIP

Budget für Forschung und Entwicklung (C)[3]
67,0 Mrd. Euro – 2,8% des BIP

Sonstige Bildungs- und Wissenschaftsinfrastruktur (D)
5,1 Mrd. Euro – 0,2% des BIP

Durchführungsbetrachtung[2]
164,6 Mrd. Euro – 6,9% des BIP

Bildungsausgaben in internationaler Abgrenzung (A)[2)4)]
145,0 Mrd. Euro – 6,1% des BIP

Ausgaben für Bildungseinrichtungen (A30 – Kindergärten, Schulen, Berufsbildung, Hochschulen)
126,4 Mrd. Euro – 5,3% des BIP

Käufe außerhalb von Bildungseinrichtungen (A40 – Nachhilfe, Lernmittel u. dgl.)
5,5 Mrd. Euro – 0,2% des BIP

Förderung von Bildungsteilnehmenden (A50 – BaföG, Kindergeld für volljährige Bildungsteilnehmer/-innen)
13,1 Mrd. Euro – 0,6% des BIP

Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung (B)
19,5 Mrd. Euro – 0,8% des BIP

Ausgaben für betriebliche Weiterbildung (B10)
8,5 Mrd. Euro – 0,4% des BIP

Ausgaben für weitere Bildungsangebote (B20 – Krippen, Horte, Volkshochschulen, Jugendarbeit)
9,7 Mrd. Euro – 0,4% des BIP

Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung (B30)
1,4 Mrd. Euro – 0,1% des BIP

Finanzierungsbetrachtung
164,6 Mrd. Euro – 6,9% des BIP

Wirtschaft, Organisationen ohne Erwerbszweck, Private Haushalte, Ausland
34,7 Mrd. Euro – 1,4% des BIP

Öffentlicher Bereich
129,8 Mrd. Euro – 5,5% des BIP

Methodische Unterschiede siehe Bildungsfinanzbericht 2011, Kap. 3, Abb. 3

Bildungsausgaben von Bund, Ländern und Gemeinden laut Finanzstatistik
93,7 Mrd. Euro – 3,8% des BIP

Kindertageseinrichtungen 12,5 Mrd. Euro

Schulen 52,8 Mrd. Euro

Hochschulen 20,2 Mrd. Euro

Bildungsförderung 4,4 Mrd. Euro

Sonstiges Bildungswesen 2,1 Mrd. Euro

Jugendarbeit u. Jugendverbandsarbeit 1,8 Mrd. Euro

Bei den Summen kann es aufgrund von Rundungen in den Zwischensummen zu Abweichungen kommen.
1) Konsolidiert hinsichtlich der Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen.
2) Einschließlich 11,8 Mrd. Euro Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen.
3) 11,8 Mrd. Euro für Forschung und Entwicklung an Hochschulen, 55,2 Mrd. Euro für Forschung und Entwicklung in Unternehmen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen.
4) Bildungsprogramme der ISCED

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsbudget 2009/2010

Tab. B3-1A: Bildungsbudget* nach Bildungsbereichen und finanzierenden Sektoren (Initial Funds) 2009 und 2010

Bildungsbereiche		Ausgaben									
		2009							2010	2009	2010
		Öffentlicher Bereich				Privater Bereich	Ausland	Volkswirtschaft			
		Bund	Länder	Gemeinden	Insgesamt						
		in Milliarden Euro								in % des BIP	
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung[1)]	15,5	84,5	20,1	120,1	24,5	0,5	145,0	152,6	6,1	6,2
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft	10,0	78,2	18,9	107,0	18,9	0,5	126,4	133,1	5,3	5,4
A31	ISCED 0 – Elementarbereich[2)]	0,0	4,5	6,1	10,6	4,5	0,0	15,0	/	0,6	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	4,7	51,6	12,5	68,8	9,8	0,0	78,5	/	3,3	/
	Darunter: Allgemeinbildende Bildungsgänge	1,3	46,3	8,2	55,8	1,6	0,0	57,5	/	2,4	/
	Berufliche Bildungsgänge[3)]	1,0	4,9	1,9	7,8	0,2	0,0	8,0	/	0,3	/
	Betriebliche Ausbildung im dualen System[4)]	2,5	0,3	0,2	3,0	7,9	0,0	10,9	/	0,5	/
A33	ISCED 5/6 – Tertiärbereich[5)]	5,1	19,9	0,2	25,2	4,7	0,5	30,3	/	1,3	/
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	2,7	6,9	0,0	9,6	1,7	0,5	11,8	/	0,5	/
A34	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet)[6)]	0,1	2,2	0,2	2,5	0,0	0,0	2,5	/	0,1	/
A40	Ausgaben privater Haushalte für Bildungsgüter und -dienste außerhalb von Bildungseinrichtungen	0,0	0,0	0,0	0,0	5,5	0,0	5,5	5,7	0,2	0,2
A50	Ausgaben für die Förderung von Bildungsteilnehmenden in ISCED-Bildungsgängen	5,5	6,4	1,2	13,1	0,0	0,0	13,1	13,8	0,6	0,6
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	4,4	1,7	3,6	9,7	9,8	0,0	19,5	19,7	0,8	0,8
B10	Betriebliche Weiterbildung[7)]	0,3	0,5	0,3	1,2	7,3	0,0	8,5	8,6	0,4	0,3
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	2,8	1,2	3,3	7,2	2,5	0,0	9,7	10,0	0,4	0,4
	Darunter: Krippen und Horte	0,4	1,0	2,1	3,4	1,8	0,0	5,2	/	0,2	/
B30	Förderung von Teilnehmenden in Weiterbildung[8)]	1,4	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0	1,4	1,1	0,1	0,0
A+B	Bildungsbudget insgesamt	19,9	86,2	23,7	129,8	34,2	0,5	164,6	172,3	6,9	7,0
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	2,7	6,9	0,0	9,6	1,7	0,5	11,8	/	0,5	/

* *Finanzierungsrechnung mit Berücksichtigung des Zahlungsverkehrs zwischen Gebietskörperschaften (Initial Funds), Abgrenzung nach dem Konzept 2009, Werte 2010 vorläufige Berechnungen*
Bei den Summen kann es aufgrund von Rundungen in den Zwischensummen zu Abweichungen kommen.

1) Abgegrenzt nach der ISCED-Gliederung
2) Kindergärten, Vorschulklassen, Schulkindergärten
3) Ohne Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, Schulen des Gesundheitswesens im Tertiärbereich
4) Ausgaben der betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildung im dualen System ohne Berufsschulen, einschließlich ausbildungsrelevanter Zuschüsse der Bundesagentur für Arbeit
5) Ohne Ausgaben für die Krankenbehandlung, einschl. Ausgaben für Fachschulen, Fachakademien, Berufsakademien, Schulen des Gesundheitswesens im Tertiärbereich, Forschung und Entwicklung an Hochschulen, Studentenwerke
6) Ausgaben sind den einzelnen ISCED-Stufen nicht zuzuordnen (einschließlich geschätzte Ausgaben für die Beamtenausbildung, Serviceleistungen der öffentlichen Verwaltung sowie Studienseminare).
7) 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.
8) Zahlungen der Bundesagentur für Arbeit an Teilnehmende an beruflicher Weiterbildung; eventuelle Doppelzählungen (duale Ausbildung, Weiterbildung) konnten nicht bereinigt werden.
9) Berechnet nach den Methoden der FuE-Statistik (gemäß OECD-Meldung/Froscati-Handbuch)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsbudget 2009/10

Tab. B3-2A: Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft* nach Bereichen sowie Anteil am Bruttoinlandsprodukt 1995 bis 2010

Bereiche		Ausgaben					
		1995	2009	2010	1995	2009	2010
		in Milliarden Euro			in % des BIP		
A	Bildungsbudget in internationaler Abgrenzung gemäß ISCED-Gliederung[1)]	103,9	145,0	152,6	5,6	6,1	6,2
A30	Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft	94,8	126,4	133,1	5,1	5,3	5,4
A31	ISCED 0 – Elementarbereich[2)]	9,1	15,0	/	0,5	0,6	/
A32	ISCED 1–4 – Schulen und schulnaher Bereich	63,2	78,5	/	3,4	3,3	/
	Darunter: Allgemeinbildende Bildungsgänge	45,9	57,5	/	2,5	2,4	/
	Berufliche Bildungsgänge[3)]	5,4	8,0	/	0,3	0,3	/
	Duales System[4)]	10,4	10,9	/	0,6	0,5	/
A33	ISCED 5/6 – Tertiärbereich[5)]	20,5	30,3	/	1,1	1,3	/
	Darunter: Forschung und Entwicklung an Hochschulen	7,4	11,8	/	0,4	0,5	/
A34	Sonstiges (keiner ISCED-Stufe zugeordnet)[6)]	1,9	2,5	/	0,1	0,1	/
A40/50	Übrige Ausgaben in internationaler Abgrenzung	9,2	18,6	19,5	0,5	0,8	0,8
B	Zusätzliche bildungsrelevante Ausgaben in nationaler Abgrenzung	21,5	19,5	19,7	1,2	0,8	0,8
B10	Betriebliche Weiterbildung[7)]	8,9	8,5	8,6	0,5	0,4	0,3
B20	Ausgaben für weitere Bildungsangebote	7,3	9,7	10,0	0,4	0,4	0,4
B30	Förderung von Teilnehmenden an Weiterbildung[8)]	5,3	1,4	1,1	0,3	0,1	0,0
A+B	Bildungsbudget insgesamt	125,4	164,6	172,3	6,8	6,9	7,0
C	Forschung und Entwicklung[9)]	40,5	67,0	69,9	2,2	2,8	2,8
C10	Wirtschaft	26,8	45,3	46,9	1,5	1,9	1,9
C20	Staatliche Forschungseinrichtungen	1,0	1,4	1,5	0,1	0,1	0,1
C30	Private Forschungseinrichtungen ohne Erwerbszweck	5,2	8,5	8,8	0,3	0,4	0,4
C40	Hochschulen (zusätzlich in ISCED 5/6 enthalten)	7,4	11,8	12,7	0,4	0,5	0,5
D	Sonstige Bildungs- und Wissenschaftsinfrastruktur	4,0	5,1	4,9	0,2	0,2	0,2
D10	Wissenschaftliche Museen und Bibliotheken, Fachinformationszentren (ohne Forschung und Entwicklung)	0,5	0,7	/	0,0	0,0	/
D20	Nichtwissenschaftliche Museen und Bibliotheken	2,0	2,3	/	0,1	0,1	/
D30	Ausgaben der außeruniversitären Einrichtungen für Wissenschaft und Forschung (ohne Forschung und Entwicklung)	1,6	2,1	/	0,1	0,1	/
A+B+C+D	Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft (konsolidiert um Forschung und Entwicklung an Hochschulen)	162,5	224,8	234,5	8,8	9,5	9,5

* *Durchführungsrechnung, Abgrenzung nach dem Konzept 2009, Werte 2010 vorläufige Berechnungen*
Fußnoten vgl. ***Tab. B3-1A***

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2009/10

Tab. B4-1A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in den Bildungsbereichen und Bevölkerung 2010/11 nach Altersgruppen und Geschlecht (Anzahl)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer					Bevölkerung
	Insgesamt	Davon				
		Kindertages-einrichtungen vor Schuleintritt[1)]	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufliche Bildungsgänge	Hochschulen	
	Anzahl					
Insgesamt						
0–3	516.345	516.345	–	–	–	2.038.965
3–6	1.940.815	1.927.626	13.189	–	–	2.060.656
6–10	2.866.177	238.371	2.627.806	–	–	2.877.844
10–16	4.658.010	–	4.626.218	31.717	75	4.744.805
16–19	2.371.754	–	1.284.644	1.073.255	13.855	2.468.800
19–25	2.926.714	–	225.750	1.490.810	1.210.154	5.886.516
25–30	865.202	–	13.676	199.144	652.382	4.950.586
30–35	236.194	–	5.510	32.591	198.093	4.842.566
35–40	85.804	–	–	19.070	66.734	4.966.844
40 und älter	76.001	–	–	–	76.001	46.914.020
Ohne Angabe	10.901	–	101	529	10.271	X
Insgesamt	16.553.917	2.682.342	8.796.894	2.847.116	2.227.565	81.751.602
Männlich						
0–3	264.391	264.391	–	–	–	1.044.863
3–6	994.110	987.196	6.914	–	–	1.057.775
6–10	1.472.652	128.835	1.343.817	–	–	1.476.245
10–16	2.392.089	–	2.375.349	16.710	30	2.433.701
16–19	1.211.809	–	630.354	575.969	5.486	1.266.984
19–25	1.483.948	–	112.253	786.899	584.796	3.008.586
25–30	488.456	–	7.280	112.940	368.236	2.514.459
30–35	136.612	–	2.490	15.574	118.548	2.450.907
35–40	48.687	–	–	9.113	39.574	2.517.194
40 und älter	40.815	–	–	–	40.815	22.341.711
Ohne Angabe	6.320	–	46	385	5.889	X
Insgesamt	8.539.890	1.380.422	4.478.503	1.517.591	1.163.374	40.112.425
Weiblich						
0–3	251.954	251.954	–	–	–	994.102
3–6	946.705	940.430	6.275	–	–	1.002.881
6–10	1.393.525	109.536	1.283.989	–	–	1.401.599
10–16	2.265.920	–	2.250.869	15.006	45	2.311.104
16–19	1. 159.945	–	654.290	497.286	8.369	1.201.816
19–25	1.442.766	–	113.497	703.911	625.358	2.877.930
25–30	376.746	–	6.396	86.204	284.146	2.436.127
30–35	99.582	–	3.020	17.017	79.545	2.391.659
35–40	37.117	–	–	9.957	27.160	2.449.650
40 und älter	35.186	–	–	–	35.186	24.572.309
Ohne Angabe	4.581	–	55	144	4.382	X
Insgesamt	8.014.027	1.301.920	4.318.391	1.329.525	1.064.191	41.639.177

1) Altersabgrenzung basiert auf Geburtsjahr

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011, Schulstatistik 2010/11, Hochschulstatistik 2010/11, Bevölkerungsstatistik 2010

Tab. B4-2A: Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer 1995/96 bis 2010/11 nach Bildungsbereichen und Trägerschaft der Bildungseinrichtung (Anzahl)

Jahr	Insgesamt	Davon						
		Elementarbereich[1]	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Tertiärbereich		Nicht zugeordnet
		ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 - 4	ISCED 5B	ISCED 5A	
	Anzahl							
Insgesamt								
1995/96	16.599.419	2.332.924	3.804.887	5.279.835	2.980.839	286.263	1.857.906	56.765
1996/97	16.784.231	2.343.520	3.859.490	5.340.250	3.042.085	293.808	1.838.099	66.979
1997/98	16.850.908	2.283.308	3.865.724	5.463.321	3.070.779	311.756	1.785.938	70.082
1998/99	16.913.481	2.332.585	3.767.460	5.508.075	3.146.558	319.066	1.767.978	71.759
1999/00	16.847.079	2.297.821	3.655.859	5.560.251	3.206.690	312.604	1.742.234	71.621
2000/01	16.913.190	2.398.104	3.519.051	5.640.017	3.214.627	317.211	1.766.734	57.445
2001/02	16.863.525	2.352.829	3.373.176	5.683.280	3.226.696	324.150	1.835.558	67.837
2002/03	16.842.054	2.316.687	3.303.737	5.664.594	3.245.306	339.989	1.902.408	69.333
2003/04	16.821.659	2.238.270	3.305.386	5.585.642	3.290.667	349.084	1.981.373	71.237
2004/05	16.699.519	2.232.306	3.306.136	5.452.563	3.366.762	341.442	1.927.299	73.011
2005/06	16.837.084	2.443.550	3.329.349	5.285.381	3.414.050	335.961	1.953.504	75.289
2006/07	16.670.759	2.420.124	3.311.285	5.122.838	3.460.998	328.429	1.950.468	76.617
2007/08	16.475.459	2.410.081	3.236.158	5.008.352	3.501.956	330.050	1.915.088	73.774
2008/09[2]	16.370.235	2.385.856	3.150.822	5.017.872	3.300.166	440.540	1.998.060	76.919
2009/10	16.290.875	2.359.646	3.067.521	4.939.876	3.290.526	462.177	2.093.382	77.747
2010/11	16.205.283	2.362.441	2.989.678	4.824.957	3.283.815	478.975	2.187.786	77.631
Bildungseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft								
1995/96	14.430.315	891.363	3.734.036	4.951.231	2.822.485	161.613	1.820.093	49.494
1996/97	14.764.615	1.078.419	3.786.655	5.003.725	2.873.438	164.701	1.799.388	58.290
1997/98	14.839.671	1.047.950	3.790.298	5.113.136	2.886.795	195.418	1.745.297	60.777
1998/99	14.845.910	1.066.714	3.689.362	5.147.670	2.952.686	202.773	1.724.699	62.006
1999/00	14.671.574	946.152	3.574.886	5.189.440	3.003.891	197.584	1.697.958	61.663
2000/01	14.653.426	984.040	3.435.078	5.256.774	3.005.491	203.850	1.718.912	49.281
2001/02	14.601.193	965.007	3.286.573	5.289.838	3.010.922	208.520	1.782.318	58.015
2002/03	14.573.317	954.170	3.213.893	5.262.209	3.019.238	220.202	1.844.489	59.116
2003/04	14.555.881	922.241	3.210.821	5.176.004	3.046.185	223.220	1.916.880	60.531
2004/05	14.395.929	916.122	3.203.000	5.040.022	3.099.760	219.150	1.855.985	61.890
2005/06	14.277.910	911.205	3.218.712	4.867.184	3.132.977	210.347	1.874.181	63.007
2006/07	14.081.183	884.613	3.200.758	4.705.912	3.170.310	206.207	1.863.416	49.967
2007/08	13.842.733	860.578	3.119.272	4.582.031	3.208.006	205.409	1.820.163	47.274
2008/09[2]	13.701.479	849.665	3.028.867	4.569.908	3.059.739	253.293	1.890.006	50.001
2009/10	13.593.389	830.243	2.941.460	4.487.087	3.047.002	264.462	1.972.680	50.454
2010/11	13.467.210	823.357	2.859.896	4.374.686	3.030.723	274.113	2.054.081	50.354
Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft								
1995/96	2.169.104	1.441.561	70.851	328.604	158.354	124.650	37.813	7.271
1996/97	2.019.616	1.265.101	72.835	336.525	168.647	129.107	38.711	8.689
1997/98	2.011.237	1.235.358	75.426	350.185	183.984	116.338	40.641	9.305
1998/99	2.067.571	1.265.871	78.098	360.405	193.872	116.293	43.279	9.753
1999/00	2.175.505	1.351.669	80.973	370.811	202.799	115.020	44.276	9.957
2000/01	2.259.764	1.414.064	83.973	383.243	209.137	113.361	47.822	8.164
2001/02	2.262.332	1.387.822	86.602	393.442	215.774	115.630	53.240	9.821
2002/03	2.268.737	1.362.517	89.844	402.385	226.068	119.787	57.919	10.217
2003/04	2.265.778	1.316.029	94.565	409.638	244.482	125.864	64.493	10.706
2004/05	2.303.590	1.316.184	103.136	412.541	267.002	122.292	71.314	11.121
2005/06	2.559.174	1.532.048	110.637	418.197	281.073	125.614	79.323	12.282
2006/07	2.589.576	1.535.511	110.527	416.926	290.688	122.222	87.052	26.650
2007/08	2.632.726	1.549.503	116.886	426.321	293.950	124.641	94.925	26.500
2008/09[2]	2.668.756	1.536.191	121.955	447.964	240.427	187.247	108.054	26.918
2009/10	2.697.486	1.529.403	126.061	452.789	243.524	197.715	120.702	27.293
2010/11	2.738.073	1.539.084	129.782	450.271	253.092	204.862	133.705	27.277

1) Für Kindertageseinrichtungen bis 2004/05 Angaben des Mikrozensus, ab 2005/06 Angaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik

2) Bruch in der Zeitreihe aufgrund der Revision der Zuordnung der beruflichen Bildungsgänge der Länder sowie der Berücksichtigung der Einführungsphase von G8 in ISCED 3.

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

Tab. B5-1A: Bevölkerung 2010 nach allgemeinbildendem Abschluss, Altersgruppen und Geschlecht (in %)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt[1]	Noch in schulischer Ausbildung	Mit allgemeinbildendem Abschluss					Ohne allgemeinbildenden Abschluss[4]
			Hauptschulabschluss[2]	Abschluss der polytechnischen Oberschule	Mittlerer Abschluss	Hochschulreife[3]	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
	in %							
Insgesamt								
Insgesamt	100	3,5	37,0	7,1	21,7	25,8	0,4	4,1
15–20	100	56,1	12,8	–	20,1	5,5	0,2	5,2
20–25	100	2,0	19,1	–	33,0	42,1	0,3	3,2
25–30	100	0,2	19,9	–	31,6	44,3	0,4	3,4
30–35	100	/	21,6	–	32,3	41,5	0,3	3,9
35–40	100	/	23,6	10,3	26,1	34,8	0,4	4,5
40–45	100	/	25,5	12,7	26,0	31,3	0,4	4,0
45–50	100	/	28,9	14,4	23,9	28,0	0,4	4,2
50–55	100	/	34,1	14,7	21,1	25,5	0,4	4,0
55–60	100	/	39,8	15,4	16,8	23,6	0,3	3,8
60–65	100	/	48,4	10,9	15,7	19,6	0,3	4,6
65 und älter	100	/	66,3	2,5	12,4	13,1	0,4	4,3
Männlich								
Insgesamt	100	3,7	36,8	7,1	19,5	28,2	0,4	4,0
15–20	100	54,7	15,2	–	19,8	4,5	/	5,5
20–25	100	2,1	23,2	–	32,8	37,7	0,3	3,5
25–30	100	/	23,7	–	30,7	41,4	0,4	3,5
30–35	100	/	25,5	–	29,8	40,3	0,3	3,8
35–40	100	/	26,4	10,3	22,9	35,6	0,5	4,2
40–45	100	/	29,0	12,6	21,4	32,7	0,4	3,7
45–50	100	/	32,1	14,5	19,2	29,3	0,4	4,1
50–55	100	/	35,8	14,4	17,5	27,7	0,4	3,9
55–60	100	/	39,0	14,8	14,0	28,2	0,3	3,3
60–65	100	/	46,6	10,4	13,0	24,9	0,3	4,2
65 und älter	100	/	62,1	2,6	10,8	19,5	0,4	4,0
Weiblich								
Insgesamt	100	3,4	37,2	7,1	23,7	23,5	0,4	4,3
15–20	100	57,6	10,1	–	20,5	6,5	/	4,9
20–25	100	1,8	14,8	–	33,3	46,7	0,3	2,8
25–30	100	/	16,1	–	32,6	47,3	0,3	3,3
30–35	100	/	17,7	–	34,8	42,7	0,3	4,1
35–40	100	/	20,7	10,3	29,4	34,0	0,4	4,9
40–45	100	/	21,8	12,8	30,8	29,7	0,4	4,2
45–50	100	/	25,6	14,3	28,7	26,6	0,4	4,2
50–55	100	/	32,3	15,0	24,7	23,3	0,4	4,1
55–60	100	/	40,5	16,0	19,5	19,2	0,4	4,2
60–65	100	/	50,1	11,5	18,3	14,5	0,3	5,0
65 und älter	100	/	69,4	2,4	13,6	8,2	0,5	4,6

1) Einschließlich 305.000 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 2010

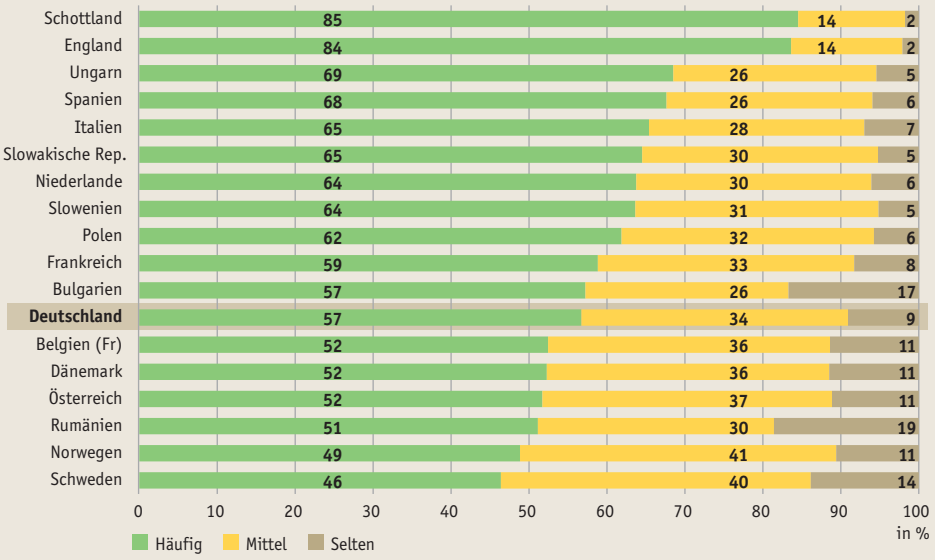
Tab. B5-2A: Bevölkerung 2010 nach beruflichem Bildungsabschluss, Altersgruppen und Geschlecht (in %)

Alter von … bis unter … Jahren	Insgesamt[1]	Mit beruflichem Bildungsabschluss				Ohne beruflichen Bildungsabschluss[5]
		Lehr-/Anlernausbildung[2]	Fachschulabschluss[3]	Hochschulabschluss[4]	Ohne Angabe zur Art des Abschlusses	
	in %					
Insgesamt						
Insgesamt	100	50,2	7,6	13,6	0,2	27,8
15–20	100	2,5	–	–	/	97,3
20–25	100	38,1	2,4	2,4	0,1	56,7
25–30	100	52,1	5,9	16,6	0,2	25,1
30–35	100	52,2	7,2	22,5	0,2	17,7
35–40	100	54,7	8,2	19,9	0,2	16,6
40–45	100	57,1	9,8	18,0	0,3	14,5
45–50	100	57,9	10,3	16,2	0,3	14,9
50–55	100	57,4	9,9	16,5	0,3	15,5
55–60	100	57,6	9,5	16,9	0,3	15,4
60–65	100	57,1	8,7	15,0	0,3	18,4
65 und älter	100	50,5	7,9	9,6	0,2	30,3
Männlich						
Insgesamt	100	50,6	9,5	16,1	0,2	23,1
15–20	100	2,4	–	–	/	97,4
20–25	100	39,7	1,6	1,7	/	56,6
25–30	100	53,1	5,5	14,2	/	26,7
30–35	100	52,3	7,6	22,1	0,2	17,5
35–40	100	53,4	9,1	21,3	0,3	15,5
40–45	100	54,6	11,3	20,2	0,3	13,2
45–50	100	56,3	11,9	18,2	0,3	12,9
50–55	100	56,2	11,3	18,9	0,4	12,8
55–60	100	56,2	11,6	20,8	0,3	10,7
60–65	100	55,5	11,6	20,2	0,3	11,8
65 und älter	100	55,8	12,8	15,9	0,2	14,3
Weiblich						
Insgesamt	100	49,8	5,9	11,1	0,2	32,2
15–20	100	2,5	–	–	/	97,2
20–25	100	36,4	3,2	3,1	/	56,9
25–30	100	51,0	6,2	19,0	/	23,4
30–35	100	52,0	6,7	22,9	0,2	17,9
35–40	100	56,1	7,1	18,6	0,2	17,7
40–45	100	59,7	8,2	15,7	0,3	15,8
45–50	100	59,6	8,6	14,1	0,3	17,0
50–55	100	58,6	8,5	14,1	0,3	18,1
55–60	100	58,9	7,4	13,1	0,3	19,9
60–65	100	58,6	6,0	10,1	0,2	24,7
65 und älter	100	46,4	4,2	4,9	0,2	42,4

1) Einschließlich 423.000 Personen, die keine Angaben zum beruflichen Bildungsabschluss gemacht haben
2) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses oder einer Anlernausbildung
3) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung, Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens sowie Fachschulabschluss der ehemaligen DDR
4) Einschließlich Fachhochschulabschluss, Ingenieurschulabschluss, Verwaltungsfachhochschulabschluss, Lehrerausbildung sowie Promotion
5) Einschließlich Berufsvorbereitungsjahr und beruflichem Praktikum, da durch diese keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010

Abb. C1-3A: Leseförderliche Aktivitäten in der Familie vor der Grundschulzeit* 2006 nach ausgewählten Staaten (in %)



* *Die Eltern von Viertklässlerinnen und Viertklässlern wurden gefragt, wie häufig sie mit ihrem Kind vor der Einschulung verschiedene leseförderliche Aktivitäten ausgeübt haben (vgl. Erläuterung zu **Tab. C1-5web**).*

Quelle: IEA, IGLU/PIRLS 2006, eigene Berechnungen → ***Tab. C1-7web***

Tab. C1-1A: Nutzung organisierter Förderangebote durch unter 2-Jährige und ihre Eltern 2009 nach Art des Angebots, höchstem allgemeinbildenen Schulabschluss der Eltern und Migrationshintergrund (in %)*

Personengruppe	Insgesamt	Darunter		Art des Angebots		
		Nutzung von ...		Prager-Eltern-Kind-Programm (PEKiP)	Krabbelgruppe	Baby-schwimmen
		einem Angebot	mehr als einem Angebot			
	in %					
Insgesamt	61,9	36,6	25,2	18,1	46,7	27,1
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[1)]						
Niedrig	36,1	(23,1)	(12,4)	(3,6)	(32,7)	(12,2)
Mittel	60,7	36,9	23,5	12,9	48,5	25,4
Hoch	64,6	37,7	26,9	21,1	47,4	29,1
Migrationshintergrund						
Kein Elternteil im Ausland geboren	66,1	38,2	27,9	19,4	50,6	29,3
Mind. ein Elternteil im Ausland geboren	43,4	29,6	13,4	11,9	30,0	17,8

* *Fallzahlen: n = 1.583; die Werte in Klammern sind aufgrund zu kleiner Fallzahlen nicht interpretierbar.*

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

Quelle: DJI, AID:A 2009

Tab. C2-1A: Kindertageseinrichtungen 2006, 2008, 2010 und 2011 nach Art der Einrichtung und Ländergruppen

Art der Einrichtung	2006	2008	2010	2011	Veränderung	
					2011 zu 2006	2011 zu 2010
	Anzahl				in %	
Deutschland						
Insgesamt	45.252	46.543	47.412	47.929	+ 5,9	+ 1,1
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren	605	1.006	1.386	1.486	+ 145,6	+ 7,2
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)[1)]	25.699	25.069	22.892	22.156	– 13,8	– 3,2
Angebote für mehrere Altersgruppen[2)]	18.948	20.468	23.134	24.287	+ 28,2	+ 5,0
Westdeutschland						
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren	516	928	1.299	1.390	+ 169,4	+ 7,0
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)[1)]	24.071	23.673	21.700	21.002	– 12,7	– 3,2
Angebote für mehrere Altersgruppen[2)]	11.726	12.925	15.248	16.290	+ 38,9	+ 6,8
Zusammen	36.313	37.526	38.247	38.682	+ 6,5	+ 1,1
Ostdeutschland						
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von unter 3 Jahren	89	78	87	96	+ 7,9	+ 10,3
Tageseinrichtungen mit Kindern im Alter von 2 bis unter 8 Jahren (ohne Schulkinder)[1)]	1.628	1.396	1.192	1.154	– 29,1	– 3,2
Angebote für mehrere Altersgruppen[2)]	7.222	7.543	7.886	7.997	+ 10,7	+ 1,4
Zusammen	8.939	9.017	9.165	9.247	+ 3,4	+ 0,9

1) Da in einigen Ländern der Rechtsanspruch schon vor dem vollendeten dritten Lebensjahr beginnt und in Kindergartengruppen generell zunehmend 2-Jährige aufgenommen werden, um so zugleich das Angebot für unter 3-Jährige auszubauen, entstand eine neue Gruppenform, in der hauptsächlich Kinder ab 3 Jahren, aber auch bis zu sechs 2-Jährige aufgenommen werden.

2) Dazu gehören Einrichtungen, die klar getrennte Gruppen für unter 3-Jährige und 2- bzw. 3-Jährige bis zum Schuleintritt anbieten, sowie Einrichtungen, in denen die Altersgruppen der unter 3-Jährigen und der Kindergartenkinder gemischt werden. Letztere werden oft als Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen bezeichnet.

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

Tab. C2-2A: Kindertagespflegepersonen 2011 nach Anzahl der betreuten Kinder und Ländergruppen

Ländergruppe	Insgesamt	Davon nach Anzahl der betreuten Kinder				
		1	2	3	4	5 und mehr
	Anzahl	in %				
Deutschland	42.697	27,8	22,9	16,3	12,5	20,5
Westdeutschland	36.574	30,8	25,0	16,0	11,1	17,2
Ostdeutschland	6.123	9,5	10,4	18,5	21,0	40,6

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011, eigene Berechnungen

Tab. C2-3A: Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege*/** 2006 bis 2011 nach Ländern

Land	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Veränderung 2011 zu 2006	
	Anzahl						Anzahl	in %
Deutschland	286.905	321.323	364.190	417.190	472.157	517.110	230.205	80,2
Westdeutschland	137.667	166.592	203.721	241.852	286.982	326.462	188.795	137,1
Ostdeutschland	149.238	154.731	160.469	175.338	185.175	190.648	41.410	27,7
Baden-Württemberg	25.605	33.027	38.582	44.472	50.957	57.459	31.854	124,4
Bayern	27.308	35.117	42.807	50.556	59.623	65.783	38.475	140,9
Berlin	32.445	34.535	35.966	38.293	39.953	40.728	8.283	25,5
Brandenburg	22.488	23.993	24.903	27.305	29.286	29.905	7.417	33,0
Bremen	1.488	1.696	2.078	2.243	2.652	3.205	1.717	115,4
Hamburg	9.798	10.457	11.027	12.538	14.133	16.081	6.283	64,1
Hessen	14.602	19.747	22.448	25.491	30.224	33.491	18.889	129,4
Mecklenburg-Vorpommern	16.507	16.737	16.920	19.038	19.745	20.453	3.946	23,9
Niedersachsen	10.750	14.052	18.190	23.529	30.824	36.730	25.980	241,7
Nordrhein-Westfalen	30.710	31.997	42.632	52.508	62.699	70.759	40.049	130,4
Rheinland-Pfalz	9.567	11.892	14.688	17.135	19.534	23.717	14.150	147,9
Saarland	2.335	2.717	3.123	3.281	3.794	4.309	1.974	84,5
Sachsen	32.795	34.104	36.164	40.418	43.836	45.863	13.068	39,8
Sachsen-Anhalt	25.735	26.538	26.986	28.541	29.178	29.313	3.578	13,9
Schleswig-Holstein	5.504	5.890	8.146	10.099	12.542	14.928	9.424	171,2
Thüringen	19.268	18.824	19.530	21.743	23.177	24.386	5.118	26,6

* *Kinder, die sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Kindertagespflege nutzen, werden doppelt gezählt. 2011 gab es in Deutschland 2.626 (0,1 %) unter 3-Jährige, die sowohl eine Kindertagespflege als auch eine Kindertageseinrichtung in Anspruch genommen haben.*

** *In **B4** ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Altersabgrenzung andere Werte.*

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

Tab. C2-4A: Kinder im Alter von unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen 2011 nach Gruppenformen* und Ländergruppen

Ländergruppe	Tages-einrichtungen	Davon in					
		Einrichtungen ohne feste Gruppen-struktur	Gruppen mit ausschließlich unter 3-Jährigen	Altersgemischten Gruppen			
				Gruppen mit unter und über 3-Jährigen		Für 2-Jährige geöffnete Kindergartengruppen	
				Mit ausschließ-lich unter 4-Jährigen	Mit allen Altersgruppen	Mit 1 oder 2 2-Jährigen	Mit 3 und mehr 2-Jährigen
	Anzahl	in %					
Deutschland[1)]	400.412	7,0	41,7	22,8	14,1	6,3	8,1
Westdeutschland	266.582	7,1	32,2	24,6	16,5	8,6	10,9
Ostdeutschland[1)]	133.830	6,7	60,5	19,2	9,2	1,6	2,7

* *Zur Entwicklung der Gruppenformen vgl. Fuchs-Rechlin, K. (2010): Erkenntnispotenziale der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik: Kennziffern für den Personaleinsatz und die migrationsspezifische Bildungsbeteiligung. In: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland", Bildungsforschung Band 33. – Berlin, S. 55–77.*

1) Ohne Berlin: In Berlin werden fast alle Einrichtungen statistisch als Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur erfasst, auch wenn in Einrichtungen mit einer festen Gruppenstruktur gearbeitet wird. Aus diesem Grund sind keine weiteren Aussagen dazu möglich, welche Gruppenformen Kinder unter 3 Jahren nutzen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C3-1A: Quote der Bildungsbeteiligung* von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2006, 2008, 2010 und 2011 nach Altersjahrgängen und Ländergruppen (in %)**

Altersgruppen	2006			2008			2010			2011		
	Insgesamt[1)]	Davon Kinder in		Insgesamt[1)]	Davon Kinder in		Insgesamt[1)]	Davon Kinder in		Insgesamt[1)]	Davon Kinder in	
		Tageseinrichtungen[1)]	Tagespflege		Tageseinrichtungen[1)]	Tagespflege		Tageseinrichtungen[1)]	Tagespflege		Tageseinrichtungen[1)]	Tagespflege
	in %											
Deutschland												
Unter 3-Jährige	13,6	12,1	1,6	17,8	15,3	2,5	23,1	19,6	3,5	25,4	21,5	3,9
3- bis u. 6-Jährige	87,6	87,1	0,5	91,6	90,9	0,8	93,2	92,3	0,9	94,0	93,0	1,0
Unter 1-Jährige	2,3	1,5	0,8	2,4	1,6	0,8	2,4	1,6	0,8	2,6	1,7	0,9
1-Jährige	11,6	9,6	2,1	16,4	12,9	3,5	22,7	17,8	4,9	25,9	20,2	5,6
2-Jährige	26,6	24,7	1,9	34,4	31,2	3,2	43,5	38,8	4,7	47,2	42,0	5,2
3-Jährige	76,7	76,0	0,7	82,9	81,8	1,1	86,6	85,2	1,3	88,0	86,4	1,5
4-Jährige	92,0	91,5	0,5	95,5	94,8	0,7	95,3	94,5	0,8	96,4	95,6	0,9
5-Jährige	93,4	93,0	0,4	96,5	95,9	0,6	97,3	96,6	0,6	97,3	96,6	0,7
Westdeutschland												
Unter 3-Jährige	8,0	6,8	1,2	12,2	10,0	2,2	17,4	14,2	3,2	20,0	16,3	3,7
3- bis u. 6-Jährige	86,8	86,2	0,5	91,0	90,2	0,8	92,8	91,8	1,0	93,6	92,5	1,1
Unter 1-Jährige	1,5	0,8	0,7	1,7	1,0	0,7	1,9	1,1	0,8	2,1	1,2	0,9
1-Jährige	5,4	3,9	1,5	9,5	6,6	2,9	15,0	10,5	4,4	18,1	12,9	5,2
2-Jährige	16,7	15,3	1,4	25,2	22,4	2,8	34,8	30,4	4,4	39,2	34,2	4,9
3-Jährige	74,0	73,4	0,7	80,8	79,7	1,1	84,9	83,5	1,4	86,5	84,8	1,6
4-Jährige	91,9	91,4	0,5	95,3	94,6	0,7	95,3	94,5	0,8	96,5	95,5	0,9
5-Jährige	93,4	93,0	0,4	96,7	96,1	0,6	97,5	96,8	0,7	97,6	96,8	0,7
Ostdeutschland												
Unter 3-Jährige	39,3	36,2	3,2	42,0	38,0	3,9	46,6	41,9	4,7	47,3	42,4	4,9
3- bis u. 6-Jährige	91,9	91,2	0,6	94,6	93,9	0,7	95,1	94,4	0,7	95,6	94,9	0,7
Unter 1-Jährige	5,8	4,6	1,2	5,5	4,3	1,2	4,6	3,6	1,0	4,6	3,6	1,0
1-Jährige	39,8	35,3	4,5	46,4	40,5	5,9	54,8	47,7	7,1	57,5	49,8	7,6
2-Jährige	72,5	68,7	3,8	75,6	70,8	4,8	80,4	74,3	6,1	80,3	74,2	6,2
3-Jährige	89,5	88,5	1,0	92,4	91,3	1,2	93,8	92,7	1,1	94,4	93,3	1,2
4-Jährige	92,7	92,2	0,5	96,2	95,6	0,6	95,1	94,6	0,5	96,2	95,7	0,5
5-Jährige	93,3	93,0	0,4	95,2	94,8	0,4	96,4	96,0	0,4	96,1	95,8	0,3

** Bei der Berechnung der altersspezifischen Quoten der Bildungsbeteiligung wird die Anzahl der Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege auf die altersentsprechende Bevölkerung am 31. Dezember des vorherigen Jahres bezogen. In **B4** ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Altersabgrenzung andere Werte.*

*** Kinder, die sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Kindertagespflege nutzen, werden doppelt gezählt. 2011 gab es in Deutschland 2.626 (0,1 %) unter 3-Jährige und 10.358 (0,5 %) 3- bis unter 6-Jährige, die sowohl eine Kindertagespflege als auch eine Kindertageseinrichtung in Anspruch genommen haben.*

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 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.

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

Tab. C3-2A: Kinder im Alter von unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2011 nach Ländern*/**

Land	Kinder im Alter von unter 3 Jahren	Bildungsbeteiligung			Bildungsbeteiligungsquote		
		Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
			Tages-einrichtungen	Tagespflege		Tages-einrichtungen	Tagespflege
	Anzahl				in %		
Deutschland	2.038.965	517.110	437.390	79.720	25,4	21,5	3,9
Westdeutschland	1.636.119	326.462	266.582	59.880	20,0	16,3	3,7
Ostdeutschland	402.846	190.648	170.808	19.840	47,3	42,4	4,9
Baden-Württemberg	274.527	57.459	49.392	8.067	20,9	18,0	2,9
Bayern	319.189	65.783	59.310	6.473	20,6	18,6	2,0
Berlin	97.191	40.728	36.978	3.750	41,9	38,0	3,9
Brandenburg	57.985	29.905	25.673	4.232	51,6	44,3	7,3
Bremen	16.320	3.205	2.564	641	19,6	15,7	3,9
Hamburg	49.566	16.081	13.753	2.328	32,4	27,7	4,7
Hessen	155.019	33.491	27.097	6.394	21,6	17,5	4,1
Mecklenburg-Vorpommern	39.539	20.453	15.622	4.831	51,7	39,5	12,2
Niedersachsen	192.055	36.730	27.915	8.815	19,1	14,5	4,6
Nordrhein-Westfalen	444.091	70.759	50.724	20.035	15,9	11,4	4,5
Rheinland-Pfalz	95.507	23.717	21.731	1.986	24,8	22,8	2,1
Saarland	21.236	4.309	3.899	410	20,3	18,4	1,9
Sachsen	103.877	45.863	40.220	5.643	44,2	38,7	5,4
Sachsen-Anhalt	52.252	29.313	28.876	437	56,1	55,3	0,8
Schleswig-Holstein	68.609	14.928	10.197	4.731	21,8	14,9	6,9
Thüringen	52.002	24.386	23.439	947	46,9	45,1	1,8

** In **B4** ergeben sich aufgrund einer unterschiedlichen Altersabgrenzung andere Werte*

*** Kinder, die sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Kindertagespflege nutzen, werden doppelt gezählt. 2011 gab es in Deutschland 2.626 (0,1 %) unter 3-Jährige, die sowohl eine Kindertagespflege als auch eine Tageseinrichtung in Anspruch genommen haben.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011; Bevölkerungsstatistik 2010, eigene Berechnungen

Tab. C3-3A: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern mit Behinderungen* 2006 bis 2011 nach Altersjahrgängen (in %)

Alter	2006	2007	2008	2009	2010	2011
	in %					
Unter 3-Jährige	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2
3-Jährige	0,9	1,0	1,1	1,2	1,3	1,3
4-Jährige	1,7	1,8	2,1	2,2	2,3	2,6
5-Jährige	2,1	2,4	2,7	2,9	3,0	3,3

* *Kinder, die Eingliederungshilfen für die Betreuung in Tageseinrichtungen oder Tagespflege der Kinder- und Jugendhilfe erhalten, bezogen auf die altersentsprechende Bevölkerung. Nicht enthalten sind die Kinder in schulischen Fördereinrichtungen, da diese nicht nach Altersjahrgängen ausgewiesen werden können.*

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

Tab. C3-4A: Kinder mit Behinderungen* in Tageseinrichtungen und Tagespflege sowie in schulischen Fördereinrichtungen 2011 nach Betreuungsformen und Ländergruppen

Ländergruppe	Kinder mit Behinderungen in Kindertagesbetreuung	Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder in schulischer Trägerschaft mit ausschließlich Kindern mit Behinderungen[1)]	Kindertageseinrichtungen				Öffentlich geförderte Kindertagespflege
			Gruppen mit ausschließlich Kindern mit Behinderungen	Gruppen mit 3 und mehr Kindern mit Behinderungen	Gruppen mit 1 bis 2 Kindern mit Behinderungen	Einrichtungen ohne Gruppenstruktur	
	Anzahl	in %					
Deutschland	84.609	28,3	4,6	35,1	20,2	10,2	1,7
Westdeutschland	65.279	35,1	4,7	33,8	21,8	2,5	2,1
Ostdeutschland	19.330	5,2	4,1	39,4	14,8	36,0	0,5

* *Kinder, die Eingliederungshilfen für die Betreuung in Tageseinrichtungen oder Tagespflege der Kinder- und Jugendhilfe erhalten oder sich in Förderschulkindergärten sowie schulvorbereitenden Einrichtungen befinden und noch nicht die Schule besuchen.*

1) *Der Rückgang des Anteils der Kinder in Tageseinrichtungen mit ausschließlich Kindern mit Behinderung im Vergleich zum Bildungsbericht 2010 ist zum Teil auf eine statistische Plausibilitätsprüfung zurückzuführen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999 bis 2010; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung und Schulen für Kranke in Bayern 2010/11; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

Tab. C3-5A: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege* 2011 nach Migrationshintergrund, Alters- und Ländergruppen**

Ländergruppe	Unter 3-Jährige				3- bis unter 6-Jährige			
	Insgesamt	Davon		Differenz in Prozentpunkten	Insgesamt	Davon		Differenz in Prozentpunkten
		Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund			Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund	
	in %				in %			
Deutschland	25	14	30	16	93	85	97	12
Westdeutschland	20	13	23	10	92	86	96	10
Ostdeutschland	47	24	52	28	95	76	99	23

* *Kinder in Tagespflege, die nicht zusätzlich eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung oder eine Ganztagsschule besuchen sowie Kinder in Tageseinrichtungen.*

** *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. Diese Abgrenzung unterscheidet sich geringfügig von der im Mikrozensus verwendeten, da dort eine noch detailliertere Befragung der Auskunftspflichtigen möglich ist. Deshalb ist ein Vergleich mit anderen Ergebnissen zum Migrationshintergrund nicht möglich.*

Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – destatis online: URL: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Tabellen/Betreuungsquote.html?nn=50842 – Zugriff am 21.04.2012.

Tab. C3-6A: Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache im Alter von unter 14 Jahren in Tageseinrichtungen 2011 nach dem Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache in der jeweiligen Einrichtung, westliche Flächenländer und Berlin*

Land	Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache	Davon in Tageseinrichtungen, in denen ... % bis unter ...% der Kinder nicht Deutsch als Familiensprache haben							
		0–25		25–50		50–75		75–100	
	Anzahl	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Westdeutschland	432.108	131.180	30,4	157.126	36,4	103.485	23,9	40.317	9,3
Baden-Württemberg	79.378	24.708	31,1	29.921	37,7	17.675	22,3	7.074	8,9
Bayern	72.492	23.747	32,8	24.361	33,6	17.095	23,6	7.289	10,1
Berlin	34.267	6.885	20,1	8.904	26,0	9.149	26,7	9.329	27,2
Bremen	6.591	1.127	17,1	2.129	32,3	2.954	44,8	381	5,8
Hamburg	17.332	3.650	21,1	6.697	38,6	5.234	30,2	1.751	10,1
Hessen	57.208	13.418	23,5	20.548	35,9	14.690	25,7	8.552	14,9
Niedersachsen	34.981	15.240	43,6	12.853	36,7	5.594	16,0	1.294	3,7
Nordrhein-Westfalen	124.984	32.755	26,2	46.208	37,0	34.086	27,3	11.935	9,5
Rheinland-Pfalz	24.648	9.389	38,1	9.057	36,7	4.713	19,1	1.489	6,0
Saarland	4.525	2.087	46,1	1.707	37,7	648	14,3	83	1,8
Schleswig-Holstein	9.969	5.059	50,7	3.645	36,6	796	8,0	469	4,7

* *Für die ostdeutschen Flächenländer sind aufgrund zu geringer Stichprobengrößen keine oder nur eingeschränkte Aussagen zu treffen, weshalb diese nicht ausgewiesen werden.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C4-1A: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2002, 2006, 2010 und 2011 nach Ländergruppen

Jahr	Deutschland	West-deutschland	Ost-deutschland	Deutschland	West-deutschland	Ost-deutschland
	Anzahl des pädagogischen Personals			Index (2002 = 100)		
2002	301.087	234.779	66.308	100	100	100
2006	317.237	248.235	69.002	105,4	105,7	104,1
2010	379.006	299.155	79.851	125,9	127,4	120,4
2011	393.558	309.154	84.404	130,7	131,7	127,3

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

Tab. C4-2A: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2006 bis 2011 nach Umfang der Beschäftigung

Jahr	Insgesamt	Davon			
		38,5 und mehr Wochenstunden	32 bis unter 38,5 Wochenstunden	21 bis unter 32 Wochenstunden	unter 21 Wochenstunden[1)]
	Anzahl	in %			
2006	317.237	40,0	15,3	29,3	15,4
2007	326.310	39,2	15,6	29,7	15,5
2008	341.327	39,2	16,1	29,0	15,7
2009	359.454	39,2	16,6	28,6	15,7
2010	379.006	39,8	16,3	28,2	15,6
2011	393.558	40,3	17,2	27,6	15,0

1) Nebenberuflich Beschäftige werden seit 2011 nicht mehr einzeln ausgewiesen, weshalb sie in den Beschäftigten mit 20 und weniger Wochenstunden enthalten sind.

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

Tab. C4-3A: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen 2011 nach Ausbildungsabschluss und Ländergruppen

Ländergruppe	Insgesamt	Davon							
		Diplom-Sozialpädagoginnen/-pädagogen u. a.	Erzieherinnen/Erzieher u. a.	Kinderpflegerinnen/-pfleger u. a.	Sonstige Sozial- und Erziehungsberufe	Gesundheitsberufe	Andere Abschlüsse	Praktikantinnen/Praktikanten	Ohne Ausbildung
	Anzahl	in %							
Deutschland	393.588	3,2	71,4	13,9	1,8	1,2	2,5	2,3	3,7
Westdeutschland	309.154	3,1	67,3	17,4	1,5	1,3	2,5	2,9	3,9
Ostdeutschland	84.404	3,3	86,3	1,1	2,9	0,7	2,3	0,3	3,1

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C4-4A: Tagespflegepersonen 2006 und 2011 nach Art und Umfang der pädagogischen Qualifizierung und Ländergruppen (in %)

Art und Umfang der pädagogischen Qualifizierung	Deutschland		Westdeutschland		Ostdeutschland	
	2006	2011	2006	2011	2006	2011
	in %					
Mit pädagogischer Ausbildung	12,3	8,2	12,0	8,1	14,0	8,7
Mit pädagogischer Ausbildung und Qualifizierungskurs mit weniger als 160 Stunden	12,6	13,6	12,5	14,6	13,3	8,1
Mit pädagogischer Ausbildung und Qualifizierungskurs 160 Stunden und mehr	2,8	10,3	1,2	8,8	11,0	19,0
Nur Qualifizierungskurs 160 Stunden und mehr	5,1	26,5	2,5	24,4	18,6	38,5
Nur Qualifizierungskurs mit weniger als 160 Stunden	34,3	32,8	34,6	34,9	33,1	20,5
Ohne Qualifikation	32,9	8,6	37,3	9,2	10,0	5,2

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

Tab. C4-5A: Kindbezogener Personalschlüssel 2011 nach Gruppenformen* und Ländern (Median)**

Land	Gruppen für unter 3-Jährige	Altersgemischte Gruppen		Für 2-Jährige geöffnete Kindergartengruppen	
		... mit ausschließlich unter 4-Jährigen	... mit Kindern aller Altersgruppen	Mit 1 oder 2 2-Jährigen in der Gruppe	Mit 3 und mehr 2-Jährigen in der Gruppe
	Personalschlüssel				
	Median (Vollzeitbeschäftigungsäquivalent : Ganztagsinanspruchnahmeäquivalente)				
Deutschland	4,7	4,9	6,9	8,2	7,4
Westdeutschland	3,8	4,2	6,4	8,0	7,2
Ostdeutschland	5,7	7,3	9,4	11,0	9,9
Baden-Württemberg	3,5	4,0	6,3	8,2	7,5
Bayern	4,0	4,2	7,9	8,6	8,1
Berlin[1)]	X	X	X	X	X
Brandenburg	6,2	7,4	9,4	10,7	10,1
Bremen	3,3	3,3	5,0	6,1	7,8
Hamburg	5,1	5,4	7,9	8,0	7,7
Hessen	3,9	4,1	6,9	8,7	8,1
Mecklenburg-Vorpommern	5,2	6,6	10,1	12,7	11,2
Niedersachsen	4,1	4,4	6,4	8,1	7,5
Nordrhein-Westfalen	3,6	3,9	5,6	7,4	6,9
Rheinland-Pfalz	3,4	4,3	6,0	7,6	6,9
Saarland	3,2	4,2	5,8	8,1	6,7
Sachsen	6,0	7,3	10,1	11,7	10,9
Sachsen-Anhalt	6,1	7,8	9,3	10,9	10,4
Schleswig-Holstein	3,7	4,0	6,0	8,2	7,1
Thüringen	4,9	7,0	8,3	9,2	9,1

** Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur werden nicht ausgewiesen, da für sie die Ausweisung eines gruppenbezogenen Personalschlüssels nicht sinnvoll ist.*

*** Der ausgewiesene Personalschlüssel gibt nicht die tatsächliche Erzieher-Kind-Relation in den Gruppen wieder. Zur genauen Berechnungsgrundlage und Aussagekraft des Personalschlüssels vgl.: Fuchs-Rechlin, K. (2010): Erkenntnispotenziale der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik: Kennziffern für den Personaleinsatz und die migrationsspezifische Bildungsbeteiligung. In: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland", Bildungsforschung Band 33. – Berlin, S. 55–77.*

1) In Berlin werden fast alle Einrichtungen statistisch als Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur erfasst, auch wenn in Einrichtungen mit einer festen Gruppenstruktur gearbeitet wird. Aus diesem Grund sind keine weiteren Aussagen dazu möglich, welche Gruppenformen Kinder unter 3 Jahren nutzen und wie der Personaleinsatz in den Gruppen gestaltet wird.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2011, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

Tab. C4-6A: Absolventinnen und Absolventen des Ausbildungsgangs zur Erzieherin/zum Erzieher für die Schuljahre 2007/08 bis 2012/13 nach Ländergruppen (ab 2010/11 Hochrechnung)

Ländergruppe	Ausbildungsabschlüsse am Ende des Schuljahres ...					
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11[1)]	2011/12[1)]	2012/13[1)]
	Anzahl					
Deutschland	17.742	16.070	17.963	19.665	21.906	23.947
Westdeutschland	15.012	12.804	13.944	14.755	15.859	16.920
Ostdeutschland	2.730	3.266	4.019	4.910	6.047	7.027

1) Die Ergebnisse der Jahre 2010/11 bis 2012/13 sind Hochrechnungen auf der Basis der Dynamik der Anfängerinnen und Anfänger jeweils drei Jahre zuvor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik; teilweise Nachrecherchen bei den Statistischen Landesämtern, eigene Berechnungen

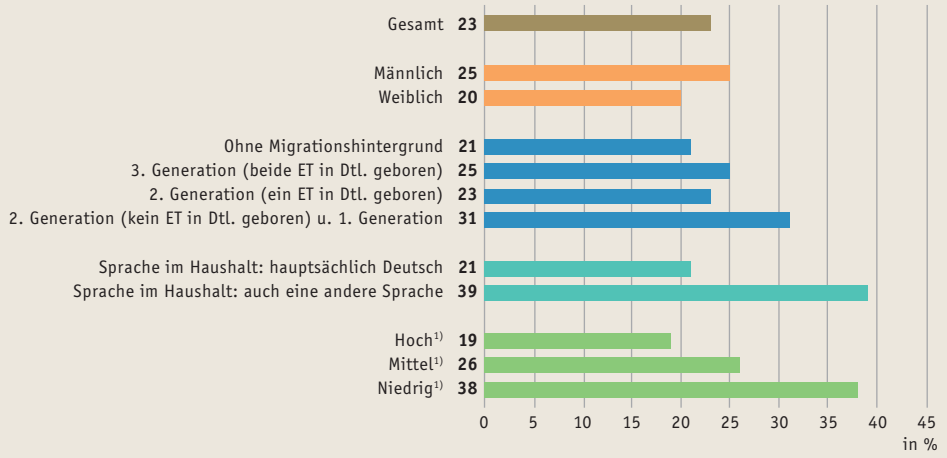
Tab. C5-1A: Übersicht über die Aktivitäten zur Sprachstandserhebung und zusätzlichen Sprachförderung 2012 nach Ländern

Land	Verfahren[3]	Art des Verfahrens	Alle Kinder[2]	Monate vor Einschulung	Anteil der förderbedürftigen Kinder[4]			Dauer der zusätzlichen Förderung	
					2008	2009	2010		
					in %			Anzahl Monate	Anzahl Std.
BW	HASE	Screening	+	15–24	13,4	25,2	x[5]	12	120 Std.
	SETK 3–5	Test							
BY	SISMIK (Teil 2)	Beobachtung	–	18–24	75,7	80,9	76,1	18	240 Std.
	„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“	Screening	–	6					
BE	QuaSta	Beobachtung	+	15	16,5	17,1	17,0	12	15 p. W.
	Deutsch Plus 4	Screening			–	–	–		
BB	WESPE	Screening	+	12	19,7	19,7	18,4	mind. 3	3–5 p. W.
	Meilensteine der Sprachentwicklung (ab 2012)	Beobachtung							
	KISTE	Test							
HB	CITO	Test	+	12–24	Br.: 52,6	49,6	41,6	7–9	2–4 p. W.
					Brhv.: 44,6	43,3	46,0		
HH	Protokollbogen zur Vorstellung 4,5-Jähriger	Beobachtung	+	18	26,8	25,4	25,7	12	160 Std.
	Bildimpulse	Screening							
HE	KiSS	Screening	–	24	x[5]	32,3	30,9	12	10–15 p. W.
MV	–[1]	–	–	–	–	–	–	–	–
NI	Fit in Deutsch	Screening	+	15	15,7	17,0	20,4	12	1–12 p. W.
NW	Delfin 4	Screening	+	24	23,3	24,0	24,7	keine landesweite Festlegung	
RP	VER-ES	Screening	–	12	34,0	27,7	x[5]	9	2–5 p.W.
SL	„Früh Deutsch lernen“	Beobachtung	+	12	10,8	13,1	14,5	7	5–10 p. W.
SN	SSV	Screening	–	24	x[5]	x[5]	x[5]	keine landesweite Festlegung	
ST	Delfin 4	Screening	+	24	x[5]	10,9	x[5]	12	k. A.
SH	HAVAS-5	Beobachtung	–	9	8,8	x[5]	x[5]	6	max. 200 Std.
TH	–[1]	–	–	–	–	–	–	–	–

1) Die Länder Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern führen keine landesweite Sprachstandserhebung durch.
2) „+“= Ja, „-“= Nein
3) Abkürzung der Erhebungsverfahren:
CITO: Centraal Instituut Toets Ontwikkeling
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
SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder
SISMIK: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten
SSV: Sprachscreening im Vorschulalter
VER-ES: Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern im Jahr vor der Einschulung
WESPE: „Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand unserer Kinder ein“
4) Die Quoten sind nicht direkt vergleichbar, da nicht in allen Ländern alle Kinder getestet werden.
5) BW: Daten für 2010 noch nicht verfügbar; HE: keine Daten verfügbar; RP: Quote nicht mehr berechenbar, da Nicht-KITA-Kinder nicht mehr ausgewiesen werden können; SH: genaue Daten werden nicht mehr erhoben; SN: keine genauen Daten verfügbar, da die Teilnahme zwei Jahre vor der Einschulung freiwillig ist; ST: 2008 keine Erhebung; Daten für 2010 noch nicht verfügbar.

Quelle: Befragung der Länderministerien durch das DJI 2012

Abb. C5-2A: Anteil der in einem Sprachtest als förderbedürftig diagnostizierten 3- bis unter 7-Jährigen 2009 nach persönlichen Merkmalen (in %)

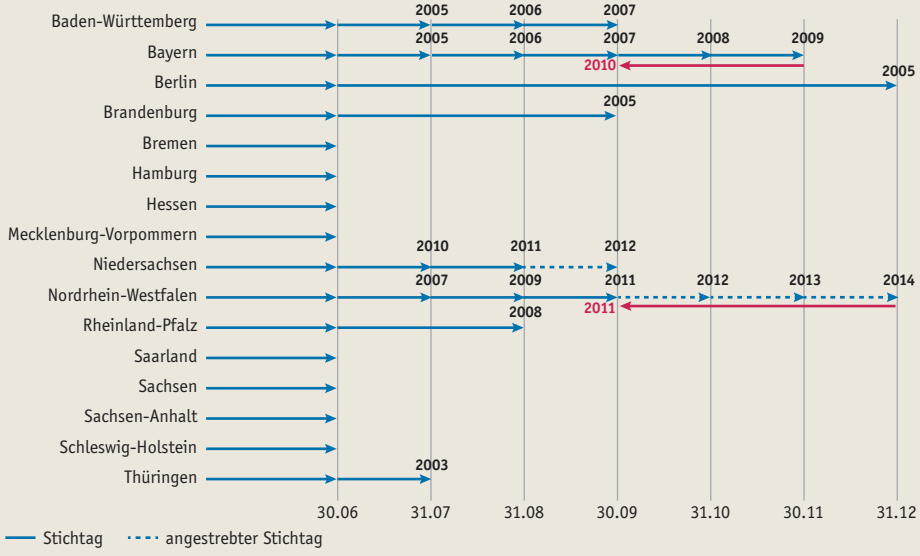


1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife

Quelle: DJI, AID:A 2009

→ *Tab. C5-8web*

Abb. C5-3A: Stichtage* für den Beginn der regulären Schulpflicht 2003 bis 2014 nach Ländern



** Ein Kind wird im jeweiligen Jahr regulär schulpflichtig, wenn es am Stichtag das 6. Lebensjahr beendet hat.*

Quelle: Eigene Zusammenstellung von Länderinformationen zum Einschulungszeitpunkt und seiner Veränderung

Tab. C5-2A: Anteil der verspäteten Einschulungen an allen Einschulungen 2000 bis 2010 nach Ländergruppen (in %)

Ländergruppe	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	in %										
Deutschland[2)]	7,1	6,8	6,4	5,6	5,7	4,8	4,8	5,5	6,0	6,7	7,5
Länder mit Stichtag 30.06.	–	–	–	–	5,6	5,0	3,8	6,0	5,3	5,3	5,1
Länder mit vorgezogenem Stichtag[1)]	–	–	–	–	8,9	4,5	6,4	5,2	6,3	7,3	8,2
Westdeutschland[2)]	6,6	6,4	6,0	5,3	5,4	4,8	4,8	5,6	6,1	6,8	7,8
Länder mit Stichtag 30.06.	–	–	–	–	–	5,0	3,8	6,7	5,8	5,7	5,6
Länder mit vorgezogenem Stichtag[1)]	–	–	–	–	–	4,5	6,5	4,9	6,2	7,3	8,3
Ostdeutschland[3)]	10,4	9,1	8,4	7,2	7,3	4,6	5,1	5,1	5,5	5,8	5,9
Länder mit Stichtag 30.06.	–	–	–	–	7,0	4,6	4,0	3,5	3,9	4,1	4,4
Länder mit vorgezogenem Stichtag[1)]	–	–	–	–	8,9	4,6	6,2	6,8	7,1	7,4	7,5

1) 2004: Thüringen
2005 und 2006: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Thüringen
2007: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen
2008 und 2009: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen
2) Angaben 2001 ohne Bremen
3) 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 2000 bis 2010 nach Ländergruppen (in %)

Ländergruppe	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	in %										
Deutschland[2)]	5,0	5,8	6,8	7,8	9,1	7,8	7,1	6,2	5,4	4,7	4,5
Länder mit Stichtag 30.06.	–	–	–	–	9,2	8,6	8,7	8,4	7,8	6,8	5,8
Länder mit vorgezogener Einschulung[1)]	–	–	–	–	2,2	6,6	4,6	4,8	4,1	3,7	4,1
Westdeutschland[2)]	5,3	6,1	7,3	8,4	9,7	8,9	8,0	7,0	6,1	5,3	5,1
Länder mit Stichtag 30.06.	–	–	–	–	–	9,5	9,7	10,1	9,8	8,5	8,4
Länder mit vorgezogener Einschulung[1)]	–	–	–	–	–	7,9	5,1	5,2	4,4	3,9	4,4
Ostdeutschland	2,9	3,4	4,1	4,5	5,3	2,2	2,3	2,1	1,9	1,9	1,6
Länder mit Stichtag 30.06.	–	–	–	–	5,8	2,0	1,8	1,7	1,6	1,7	1,4
Länder mit vorgezogener Einschulung[1)]	–	–	–	–	2,2	2,3	2,8	2,4	2,2	2,0	1,8

1) 2004: Thüringen
2005 und 2006: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Thüringen
2007: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen
2008 und 2009: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen
2) Angaben 2001 ohne Bremen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. C5-4A: Anteil 6-jähriger Schülerinnen und Schüler im Primarbereich* an 6-Jährigen 2003/04 bis 2010/11 nach Geschlecht und Ländergruppen (in %)**

Ländergruppe/ Geschlecht	Schuljahr							
	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
	in %							
Deutschland	51,9	56,8	56,6	57,9	59,4	59,9	62,2	61,1
Männlich	48,7	50,0	53,2	54,8	56,1	56,5	59,2	58,2
Weiblich	55,2	56,8	60,2	61,2	62,9	63,4	65,5	64,1
Westdeutschland	52,8	54,0	56,1	57,4	59,2	59,8	62,8	61,4
Ostdeutschland	46,5	49,5	59,5	60,9	60,5	60,1	59,5	59,3

** Schülerinnen und Schüler im Primarbereich (ohne Förderschulen) gemäß KMK-Definition, die im Einschulungsjahr 6 Jahre alt geworden sind*
*** Stichtag 31.12. des jeweiligen Jahres*

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

Tab. C5-5A: Anteil der Einschulungen in die Förderschule 2003 bis 2010 nach Geschlecht und Ländern (in %)

Land/ Geschlecht	Schuljahr								
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Darunter Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung
	in %								
Deutschland	3,0	3,1	3,5	3,5	3,6	3,6	3,7	3,4	0,6
Männlich	3,8	4,0	4,5	4,5	4,6	4,8	4,8	4,5	0,8
Weiblich	2,1	2,2	2,4	2,4	2,5	2,4	2,5	2,3	0,5
Westdeutschland	2,9	3,0	3,5	3,4	3,6	3,7	3,8	3,5	0,6
Ostdeutschland	3,7	3,8	3,4	3,5	3,4	3,4	3,3	2,9	0,8
Baden-Württemberg	3,3	3,4	3,6	3,8	4,1	4,3	4,5	4,5	0,6
Bayern	4,2	4,1	4,2	4,4	4,4	4,6	4,6	4,4	0,7
Berlin	4,5	4,3	2,8	3,2	3,0	3,2	3,2	2,9	0,8
Brandenburg	2,8	2,8	2,8	1,7	1,9	2,3	2,4	2,4	0,8
Bremen	1,2	1,4	1,9	1,5	1,6	1,6	1,7	1,8	1,2
Hamburg	3,4	3,6	3,5	3,5	3,4	3,0	3,3	3,2	0,4
Hessen	1,7	1,6	2,0	1,9	2,5	2,6	2,7	2,6	0,6
Mecklenburg-Vorpommern	4,5	4,3	4,6	4,8	4,8	4,6	4,5	2,5	0,8
Niedersachsen	2,2	2,9	3,4	3,5	3,7	3,9	3,9	3,2	0,8
Nordrhein-Westfalen	2,9	2,8	4,0	3,6	3,7	3,6	3,8	3,5	0,5
Rheinland-Pfalz	2,0	2,2	2,3	2,3	2,5	2,6	3,0	2,8	0,7
Saarland	1,4	1,8	1,8	1,8	1,9	2,3	2,6	2,1	•
Sachsen	3,5	4,2	3,8	3,9	3,8	3,9	3,8	3,8	0,6
Sachsen-Anhalt	3,6	3,9	3,9	4,6	3,9	4,2	3,6	3,3	1,0
Schleswig-Holstein	2,3	2,3	2,3	2,4	1,8	1,9	1,4	1,4	0,8
Thüringen	3,1	3,0	3,4	3,3	3,3	2,6	2,2	1,8	0,8

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. D1-1A: Übersicht der Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen in den Ländern 2011

Land	Name der Schulart	Bildungsgänge			
		Hauptschulzweig	Realschulzweig	Gymnasialzweig	Gymn. Oberstufe
BW	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
	Gemeinschaftsschule (geplant)	Integrativ			(□)
BY	Mittelschule	Additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen spät. ab Jg. 9			—
BE	Integrierte Sekundar-/Gemeinschaftsschule	Integrativ			(□)
	Integrierte Gesamtschule (auslaufend)	Integrativ			(□)
BB	Oberschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7			—
	Integrierte Gesamtschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
HB	Oberschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 9			(□)
	Integrierte Gesamtschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
HH	Stadtteilschule	Integrativ			(□)
	Haupt- und Realschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Kooperative Gesamtschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
HE	Integrierte Gesamtschule	Integrativ		□	(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
MV	Regionale Schule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 9			(□)
NI	Oberschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7		(□)	(□)
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
NW	Hauptschule + Realschulzweig	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Realschule + Hauptschulzweig	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ			□
RP	Realschule Plus	Integrativ oder abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			□ FHSR
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ			(□)
SN	Mittelschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
ST	Sekundarschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Integrativ		□ (ab Jg. 9)	(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)
SL	Erweiterte Realschulen (auslaufend)	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Gemeinschaftsschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Integrierte Gesamtschule (auslaufend)	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
SH	Regionalschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7		—	—
	Gemeinschaftsschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 5			—
TH	Regelschule	Integrativ oder additiv ab Jg. 7		—	—
	Integrierte Gesamtschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 7			(□)
	Gemeinschaftsschule	Abschlussbezogene Kurse ab Jg. 9			(□)
	Kooperative Gesamtschule	Abschlussbezogene Klassen ab Jg. 7			(□)

□ *trifft zu*
(□) *trifft nicht für alle Schulstandorte zu*
— *trifft nicht zu*

Quelle: Kultusministerien der Länder; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Darstellung

Tab. D1-2A: Verteilung der Fünftklässler*, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2010/11 nach Ländern

Land	Schülerinnen und Schüler[1] 2010/11	Davon an						Veränderung gegenüber 2008/09					
		OS	HS	RS	SMBG	GY	IGS	OS	HS	RS	SMBG	GY	IGS
	Anzahl	in %						in Prozentpunkten					
D*	679.957	1,5	14,4	23,2	7,6	41,4	11,9	+0,0	−1,9	−0,7	+0,6	+0,0	+1,9
W	622.217	1,7	15,7	25,3	3,5	40,9	12,9	+0,0	−2,9	−1,7	+1,6	+0,3	+2,8
O*	59.643	X	0,0	0,0	53,4	45,3	1,4	X	−1,5	−4,2	14,9	−1,2	−7,9
BW	106.370	0,2	25,0	34,2	X	40,0	0,6	+0,0	−0,4	−0,3	X	+0,7	+0,0
BY	121.773	0,3	31,3	28,3	X	39,9	0,3	+0,0	−5,4	+4,6	X	+0,8	+0,0
BE*	25.321	X	0,1	3,3	x(IGS)	51,0	45,7	X	−6,8	−15,6	x(IGS)	+1,6	+20,8
BB*	17.355	X	X	X	39,0	48,2	12,8	X	X	X	+0,6	+1,7	−2,4
HB	5.168	X	X	X	10,9	35,0	54,2	X	X	X	−11,2	−15,5	+26,7
HH	11.903	7,5	X	X	x(IGS)	52,8	39,7	+3,1	−17,0	X	x(IGS)	+1,9	+11,9
HE	54.904	16,3	2,9	16,0	X	45,7	19,2	−1,3	−0,2	−0,3	X	+1,4	+0,4
MV*	10.947	X	X	X	43,6	48,0	8,3	X	X	X	−3,9	+4,7	−0,8
NI	78.201	X	11,4	35,3	X	42,1	11,1	X	−1,6	−3,4	X	−1,3	+6,2
NW	167.991	X	12,7	28,5	X	39,7	19,0	X	−1,9	+0,0	X	+0,8	+1,1
RP	37.914	X	2,6	5,9	32,9	42,8	15,7	X	−8,7	−20,3	+18,9	+1,7	+8,4
SL	8.385	X	1,0	2,0	34,3	41,1	21,7	X	+0,1	−0,1	−0,7	+2,3	−1,6
SN	28.483	X	X	X	54,3	45,7	X	X	X	X	+0,5	−0,5	X
ST	15.683	X	X	X	51,7	45,1	3,2	X	X	X	+0,7	−1,0	+0,3
SH	27.705	X	X	0,5	13,7	39,2	46,6	X	−6,8	−19,0	+6,4	+0,1	+19,4
TH	15.477	X	X	X	53,4	44,7	2,0	X	X	X	+0,3	−0,3	+0,0

* *Für drei Länder werden die Übergänge in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt; die Werte für Deutschland und Ostdeutschland schließen diese Länder nicht mit ein: In BE und BB werden neben den Übergängen aus der 6-jährigen Grundschule auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schülerinnen und Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte.*
Bei MV beziehen sich die Übergangszahlen nicht auf die Grundschülerinnen und -schüler des vorangegangenen Jahres, da die Schüler seit 2006/07 die Jahrgangsstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe (vorwiegend an vorwiegend an Schulen mit mehreren Bildungsgängen) besuchen. Betrachtet werden daher in Jahrgangsstufe 7 die Übergänge aus dieser Schulart mit mehreren Bildungsgängen zuzüglich derjenigen, die bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf die entsprechende Schulart (Sport- und Musikgymnasium oder Integrierte Gesamtschule) übergegangen sind.

1) Ohne Förderschulen und Freie Waldorfschulen

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

Tab. D1-3A: Schulartverteilung* und Lesekompetenz 15-jähriger Schülerinnen und Schüler nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status**

Sozio-ökonomischer Status**	Schülerinnen und Schüler insgesamt		Davon an							Lesekompetenz	
			HS	RS	SMBG	GY	IGS	FÖ	BS[1)]	Mittelwert (Standardabweichung)	
	Anzahl (ungewichtet)	in % (gewichtet)								in Kompetenzpunkten	
2000											
Insgesamt[2)]											
Niedrig	1.359	29,4	30,2	24,0	10,9	11,6	9,5	6,7	7,2	432	(110)
Mittel	2.322	46,6	18,0	30,0	8,9	26,1	10,2	1,5	5,3	495	(97)
Hoch	1.253	24,0	8,1	21,3	5,6	55,5	4,9	1,1	3,4	542	(96)
Zusammen	5.073	100	19,2	26,1	8,7	28,9	8,7	2,9	5,4	484	(101)
Ohne Migrationshintergrund											
Niedrig	858	23,0	25,3	26,2	16,2	13,6	10,9	•	7,9	466	(89)
Mittel	1.936	50,6	14,8	31,1	10,3	28,0	9,8	•	6,1	508	(88)
Hoch	1.063	26,4	7,1	21,0	6,0	57,8	4,8	•	3,3	552	(86)
Zusammen	3.909	100	15,2	27,3	10,5	32,5	8,7	•	5,8	509	(88)
Mit Migrationshintergrund (Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren)											
Niedrig	456	46,9	45,2	25,4	2,5	10,7	9,0	•	7,2	413	(100)
Mittel	355	35,4	35,4	27,6	2,8	19,3	13,0	•	1,9	460	(97)
Hoch	181	17,7	12,8	25,3	3,4	48,2	6,1	•	4,2	516	(102)
Zusammen	1.038	100	36,0	26,2	2,8	20,4	9,9	•	4,8	444	(99)
2009											
Insgesamt[2)]											
Niedrig	1.339	30,1	26,8	27,3	9,4	16,4	8,3	6,9	5,0	464	(93)
Mittel	1.985	45,3	15,3	31,4	6,1	32,9	8,8	2,0	3,5	506	(87)
Hoch	1.072	24,6	4,9	21,7	2,8	60,8	7,6	0,7	1,4	547	(83)
Zusammen	4.979	100	16,8	26,8	6,6	33,5	8,7	3,7	4,0	497	(89)
Ohne Migrationshintergrund											
Niedrig	753	23,6	22,7	25,8	11,0	18,1	8,4	8,0	6,0	479	(91)
Mittel	1.555	49,2	13,8	32,0	6,2	34,4	8,5	1,8	3,3	514	(84)
Hoch	864	27,3	3,3	21,7	3,2	62,9	7,3	0,6	1,1	551	(79)
Zusammen	3.290	100	13,3	27,4	6,9	37,8	8,2	3,2	3,3	514	(85)
Mit Migrationshintergrund (Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren)											
Niedrig	512	47,9	31,5	31,0	7,1	14,1	8,1	4,8	3,4	447	(90)
Mittel	360	34,0	19,7	30,1	5,6	30,1	8,8	2,1	3,7	483	(89)
Hoch	184	18,1	9,5	20,7	1,5	55,3	9,3	0,6	3,1	535	(95)
Zusammen	1.141	100	24,1	28,2	5,7	25,9	8,8	3,5	3,8	470	(90)

** Ohne Freie Waldorfschulen*

*** 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.*

1) BS = Berufliche Schulen

2) Einschließlich ohne Angabe des Migrationshintergrunds

Quelle: PISA 2000 und PISA 2009 (Sonderauswertung der internationalen Schülerstichprobe)

Tab. D1-4A: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen, Förderquote* und Förderschulbesuchsquote 2000/01 und 2010/11 nach Ländern (in %)**

Land	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf						
	Insgesamt	Davon		Anteil in sonstigen allgemeinbildenden Schulen	Insgesamt (Förderquote*)	Davon	
		Förderschule	Sonst. allgemeinbildende Schule			Förderschule (Förderschulbesuchsquote**)	Sonst. allgemeinbildenden Schule
	Anzahl			in %	in %		
2000/01							
D	479.940	420.587	59.353	14,1	5,3	4,6	0,7
BW	68.448	52.003	16.445	31,6	5,7	4,3	1,4
BY	71.965	63.233	8.732	13,8	5,3	4,7	0,6
BE	19.255	13.697	5.558	40,6	5,7	4,1	1,6
BB	19.295	15.834	3.461	21,9	6,5	5,3	1,2
HB	4.320	2.664	1.656	62,2	6,7	4,1	2,6
HH	8.844	7.429	1.415	19,0	5,8	4,9	0,9
HE	25.968	23.394	2.574	11,0	4,1	3,7	0,4
MV	15.181	14.328	853	6,0	7,1	6,7	0,4
NI	38.014	36.819	1.195	3,2	4,2	4,1	0,1
NW	103.424	95.234	8.190	8,6	5,0	4,6	0,4
RP	18.549	16.498	2.051	12,4	4,1	3,6	0,5
SL	4.667	3.694	973	26,3	4,2	3,3	0,9
SN	25.936	24.898	1.038	4,2	5,7	5,4	0,2
ST	20.328	20.130	198	1,0	7,1	7,0	0,1
SH	16.540	12.501	4.039	32,3	5,4	4,1	1,3
TH	19.206	18.231	975	5,3	7,4	7,0	0,4
2010/11							
D	486.564	377.922	108.642	28,7	6,4	4,9	1,4
BW	73.239	53.175	20.064	37,7	6,8	5,0	1,9
BY	71.860	57.326	14.534	25,4	5,8	4,6	1,2
BE	20.419	11.458	8.961	78,2	7,5	4,2	3,3
BB	16.002	9.794	6.208	63,4	8,5	5,2	3,3
HB	4.200	2.468	1.732	70,2	7,5	4,4	3,1
HH	8.792	6.650	2.142	32,2	6,1	4,6	1,5
HE	29.631	25.259	4.372	17,3	5,2	4,4	0,8
MV	13.246	9.699	3.547	36,6	10,9	8,0	2,9
NI	38.863	35.541	3.322	9,3	4,8	4,4	0,4
NW	117.399	98.483	18.916	19,2	6,5	5,5	1,0
RP	18.997	15.099	3.898	25,8	4,7	3,8	1,0
SL	5.924	3.787	2.137	56,4	6,8	4,4	2,5
SN	24.086	19.044	5.042	26,5	8,4	6,6	1,8
ST	15.502	12.888	2.614	20,3	9,7	8,0	1,6
SH	16.135	8.079	8.056	99,7	5,6	2,8	2,8
TH	12.269	9.172	3.097	33,8	7,8	5,8	2,0

** Die Förderquote entspricht dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Förderschulen).*

*** Die Förderschulbesuchsquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an den Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Förderschulen).*

Quelle: Sekretariat der KMK (2010), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008; Sekretariat der KMK (2012), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010

Tab. D2-1A: Relativer Schulbesuch* der Geburtsjahrgänge 1950, 1960, 1970 und 1980 von 6 bis 34 Jahren und durchschnittliche Anzahl der Schulbesuchsjahre nach Bildungsbereichen**

Alter in Jahren	Geburtsjahrgang 1950			Geburtsjahrgang 1960			Geburtsjahrgang 1970			Geburtsjahrgang 1980		
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufliche Bildungsgänge	Hochschulen	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufliche Bildungsgänge	Hochschulen	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufliche Bildungsgänge	Hochschulen	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufliche Bildungsgänge	Hochschulen
	in %											
6	30,1[1)]	–	–	30,1	–	–	53,1	–	–	53,9	–	–
7	97,6	–	–	98,6	–	–	98,7	–	–	102,2	–	–
8	99,1	–	–	99,5	–	–	100,3	–	–	98,3	–	–
9	99,6	–	–	99,6	–	–	101,7	–	–	98,1	–	–
10	99,4	–	–	99,7	–	–	101,0	–	–	97,9	–	–
11	99,6	–	–	99,9	–	–	100,7	–	–	97,8	–	–
12	99,3	–	–	99,9	–	–	100,8	–	–	93,2	–	–
13	98,8	0,4	–	98,7	0,7	–	101,0	–	–	98,7	–	–
14	75,7	3,0	–	93,7	2,6	–	100,0	–	–	98,7	–	–
15	42,5	6,6	–	67,7	7,7	–	90,1	3,6	–	91,9	1,7	–
16	24,5	5,6	–	41,2	10,1	–	59,2	11,0	–	69,8	6,8	–
17	14,8	5,1	–	26,8	8,1	–	34,8	11,3	–	44,7	11,6	–
18	11,4	4,5	1,0	19,1	6,3	1,1	29,0	7,5	0,2	34,5	10,3	0,8
19	6,4	4,0	3,2	11,0	5,6	4,5	17,3	5,3	3,3	19,6	8,1	5,5
20	3,6	2,7	6,9	4,6	4,3	9,0	6,0	4,6	8,9	6,4	5,2	12,7
21	1,3	1,4	8,7	2,3	2,4	11,7	2,6	3,5	13,1	2,3	4,8	17,4
22	1,2	1,7	9,7	1,5	2,4	14,9	1,5	3,1	15,0	1,5	4,0	19,5
23	0,9	1,3	9,4	0,9	1,6	15,6	2,0	1,7	16,1	1,1	3,2	20,8
24	0,7	1,3	8,9	0,7	1,2	15,2	0,7	1,7	16,4	0,9	2,7	20,6
25	0,8	1,1	7,9	0,4	1,0	13,8	0,2	1,4	14,4	0,8	1,5	18,9
26	0,5	1,1	6,5	0,4	0,8	11,9	0,2	1,1	12,8	0,2	1,2	15,8
27	0,2	0,7	5,3	0,4	1,2	9,9	–	1,9	10,9	0,3	0,9	11,7
28	0,2	•	4,7	0,7	–	7,8	–	1,5	8,7	0,0	0,9	9,3
29	0,1	1,1	3,8	0,0	–	6,3	–	•	6,7	X	X	X
30	0,7	0,4	3,1	•		•	•	•	•	X	X	X
31	•	•	2,4	•	•	•	•	•	•	X	X	X
32	•	•	2,3	•	•	•	•	•	•	X	X	X
33	•	•	1,9	•	•	•	•	•	•	X	X	X
34	•	•	1,5	•	•	•	•	•	•	X	X	X
Schulbesuchsjahre**	in Jahren											
	9,1	0,4	0,9	10,0	0,6	1,2	11,0	0,6	1,3	11,1	0,6	1,5

** Der relative Schulbesuch wird als Anteil der Schülerinnen und Schüler an einem Geburtsjahrgang berechnet (Bildungsbeteiligungsquote). Bis 1991 wurde auf Daten für Westdeutschland zurückgegriffen, ab 1992 handelt es sich um Bildungsbeteiligungsquoten für das gesamte Bundesgebiet. Durch Fehler in der Bevölkerungsfortschreibung können Werte über 100 % entstehen. Zur Berechnung der Schulbesuchsjahre wurden diese Werte auf 100 % korrigiert.*

*** Für die Berechnung der durchschnittlichen Zahl der Schulbesuchsjahre eines Geburtsjahrgangs werden die je Altersjahr ermittelten Bildungsbeteiligungsquoten aufsummiert und durch 100 dividiert.*

1) Wegen fehlender Angaben wurde der Wert von 1960 übernommen.

Quelle: Köhler, H. (1990), Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuches; Köhler, H. (1978), Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsstand der Bevölkerung 2004 bis 2009 und Bildung im Zahlenspiegel 1982 bis 2004, eigene Berechnungen

Tab. D2-2A: Klassenwiederholungen 2010/11 nach Schulstufen, Jahrgangsstufen* und Schularten

Schul-/Jahrgangsstufe	Insgesamt		Davon							
			GS		OS		HS		RS	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Primarbereich*	14.917	1,0	14.818	1,0	X	–	X	–	X	–
3. Jahrgangsstufe	10.453	1,4	10.398	1,4	X	–	X	–	X	–
4. Jahrgangsstufe	4.361	0,6	4.317	0,6	X	–	X	–	X	–
Ohne Angabe	103	9,4	103	9,4	X	–	X	–	X	–
Sekundarbereich I	121.822	2,8	X	–	918	0,8	26.296	3,7	50.160	4,3
5. Jahrgangsstufe	15.574	2,1	X	–	517	1,0	1.937	1,9	9.328	5,6
6. Jahrgangsstufe	13.288	1,7	X	–	401	0,7	2.328	2,1	4.869	2,8
7. Jahrgangsstufe	20.354	2,6	X	–	X	–	4.099	3,3	8.543	4,3
8. Jahrgangsstufe	25.431	3,1	X	–	X	–	4.981	3,5	10.283	4,8
9. Jahrgangsstufe	32.989	4,2	X	–	X	–	10.508	6,9	10.299	4,9
10. Jahrgangsstufe	14.049	3,3	X	–	X	–	2.323	3,3	6.838	3,3
Ohne Angabe	137	11,5	X	–	X	–	120	29,5	0	–
Sekundarbereich II	26.685	2,6	X	–	X	–	X	–	X	–
11. Jahrgangsstufe	6.132	4,2	X	–	X	–	X	–	X	–
12. Jahrgangsstufe	6.158	3,2	X	–	X	–	X	–	X	–
13. Jahrgangsstufe	2.852	1,2	X	–	X	–	X	–	X	–
Eingangsphase E	5.606	2,4	X	–	X	–	X	–	X	–
Qualifizierungsstufe Q1	5.186	3,5	X	–	X	–	X	–	X	–
Qualifizierungsstufe Q2	751	1,0	X	–	X	–	X	–	X	–
Insgesamt	163.424	2,0	14.818	0,5	877	0,8	26.296	3,7	50.160	4,3

Schul-/Jahrgangsstufe	Davon							
	SMBG		GY (G9)[1)]		GY (G8)[1)]		IGS	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Primarbereich*	X	–	X	–	X	–	99	1,3
3. Jahrgangsstufe	X	–	X	–	X	–	55	1,3
4. Jahrgangsstufe	X	–	X	–	X	–	44	1,4
Ohne Angabe	X	–	X	–	X	–	0	–
Sekundarbereich I	11.392	3,1	2.049	1,3	23.328	1,7	7.679	1,6
5. Jahrgangsstufe	959	1,5	80	0,4	2.335	0,9	418	0,5
6. Jahrgangsstufe	1.574	2,5	137	0,6	3.636	1,3	343	0,4
7. Jahrgangsstufe	1.730	2,6	259	1,2	4.854	1,7	869	0,9
8. Jahrgangsstufe	2.499	3,7	451	1,5	6.453	2,3	764	1,0
9. Jahrgangsstufe	3.268	4,9	430	1,6	6.050	2,4	2.434	3,1
10. Jahrgangsstufe	1.362	3,0	692	2,2	X	–	2.834	4,1
Ohne Angabe	0	–	0	–	0	–	17	7,4
Sekundarbereich II	X	–	11.133	2,3	11.543	2,5	4.009	4,6
11. Jahrgangsstufe	X	–	4.223	3,8	X	–	1.909	5,7
12. Jahrgangsstufe	X	–	4.625	2,8	X	–	1.533	5,2
13. Jahrgangsstufe	X	–	2.285	1,0	X	–	567	2,4
Eingangsphase E	X	–	X	–	5.606	2,4	X	–
Qualifizierungsstufe Q1	X	–	X	–	5.186	3,5	X	–
Qualifizierungsstufe Q2	X	–	X	–	751	1,0	X	–
Insgesamt	11.392	3,1	13.182	2,0	34.871	1,9	11.787	2,0

* *In den Jahrgangsstufen 1 und 2 werden seit 2008/09 generell keine Klassenwiederholungen mehr nachgewiesen. Wiederholer der Jahrgangsstufen 5 und 6 in Berlin und Brandenburg gehen beim Sekundarbereich I ein.*

1) In Hessen sind alle Klassenwiederholungen an Gymnasien unter G9-Gymnasien nachgewiesen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2010/11

Tab. D2-3A: Anteil der 15-Jährigen 2009 mit mindestens einer Klassenwiederholung in der bisherigen Schullaufbahn nach sozioökonomischem Status* und Migrationshintergrund (in %)

Sozioökonomischer Status*	Insgesamt[1)]	Davon	
		Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund (Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren)
	in %		
Niedrig	26,6	21,9	33,2
Mittel	19,3	16,9	27,2
Hoch	14,5	13,0	19,2
Zusammen	20,8	17,2	29,1

* *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). Der Gesamtwert (Zusammen) umfasst auch jene Schülerinnen und Schüler ohne gültige HISEI-Angabe.*

1) Einschließlich ohne Angabe des Migrationshintergrunds

Quelle: PISA 2009 (Sonderauswertung der internationalen Schülerstichprobe)

Tab. D2-4A: Summe der Mindestwochenstunden* und der Gesamtunterrichtszeit gemäß der allgemeinen Stundentafeln der Länder im Schuljahr 2002/03 und 2011/12 nach Bildungsgängen**

Land	Mindestwochenstunden*				Gesamtunterrichtszeit**			
	Grundschule	Hauptschulbildungsgang	Realschulbildungsgang	Gymnasialbildungsgang G8/G9[1)]	Grundschule	Hauptschulbildungsgang	Realschulbildungsgang	Gymnasialbildungsgang G8/G9[1)]
	Anzahl der Unterrichtsstunden je Woche Kumulation für die Jahrgangsstufen ...				Anzahl der Zeitstunden je Schuljahr Kumulation für die Jahrgangsstufen ...			
	1 bis 4	5 bis 9			1 bis 4	5 bis 9		
Schuljahr 2002/03								
Baden-Württemberg	98	140	140	143	2.793	3.990	3.990	4.076
Bayern	102	143	147	145	2.907	4.076	4.190	4.133
Berlin	91	143	143	143	2.594	4.076	4.076	4.076
Brandenburg	87	150	152	153	2.480	4.275	4.332	4.361
Bremen	88	151	151	151	2.508	4.304	4.304	4.304
Hamburg	108	128	127	127	3.078	3.648	3.620	3.620
Hessen	90	148	145	147	2.565	4.218	4.133	4.190
Mecklenburg-Vorpommern	92	154	148	157	2.622	4.389	4.218	4.475
Niedersachsen	88	148	146	151	2.508	4.218	4.161	4.304
Nordrhein-Westfalen	87	150	150	150	2.480	4.275	4.275	4.275
Rheinland-Pfalz	86	143	147	149	2.451	4.076	4.190	4.247
Saarland	89	146	146	158	2.537	4.161	4.161	4.503
Sachsen	93	153	153	157	2.651	4.361	4.361	4.475
Sachsen-Anhalt	90	148	148	150	2.565	4.218	4.218	4.261
Schleswig-Holstein	89	150	148	145	2.537	4.275	4.218	4.133
Thüringen	100	145	145	151	2.850	4.133	4.133	4.304
Schuljahr 2011/12								
Baden-Württemberg	98	149	149	152 / X	2.793	4.247	4.247	4.332 / X
Bayern	104	150	150	160 / X	2.964	4.275	4.275	4.560 / X
Berlin	92	155	155	161 / 156	2.622	4.418	4.418	4.589 / 4.446
Brandenburg	91	158	158	161 / 156	2.594	4.503	4.503	4.589 / 4.446
Bremen	96	157	157	161 / 157	2.736	4.475	4.475	4.589 / 4.475
Hamburg	100	146	164	170 / 164	2.850	4.161	4.674	4.845 / 4.674
Hessen	92	149	146	160 / 147	2.622	4.247	4.161	4.560 / 4.190
Mecklenburg-Vorpommern	94	158	158	160 / 160	2.679	4.503	4.503	4.560 / 4.560
Niedersachsen	94	149	149	158 / 149	2.679	4.247	4.247	4.503 / 4.247
Nordrhein-Westfalen	94	157	157	163 / 157	2.679	4.475	4.475	4.646 / 4.475
Rheinland-Pfalz	102	150	150	162 / 150	2.907	4.275	4.275	4.617 / 4.275
Saarland	102	146	146	159 / 146	2.907	4.161	4.161	4.532 / 4.161
Sachsen	95	155	155	164 / X	2.708	4.418	4.418	4.674 / X
Sachsen-Anhalt	94	159	159	162 / 160	2.679	4.532	4.532	4.617 / 4.560
Schleswig-Holstein	92	154	154	163 / 154	2.622	4.389	4.389	4.646 / 4.389
Thüringen	100	160	160	163 / X	2.850	4.560	4.560	4.646 / X

** Die Mindestwochenstunden beziehen sich auf die Anzahl der Unterrichtsstunden je Woche in einem Schuljahr. Diese wöchentliche Stundenzahl wird über die angegebenen Jahrgangsstufen des jeweiligen Bildungsgangs addiert.*

*** Die Gesamtunterrichtszeit bezieht sich auf die Summe der Stunden je Schuljahr (ausgehend von der Zahl der Mindestwochenstunden und einer mit 38 Unterrichtswochen angesetzten Dauer des Schuljahres). Diese jährliche Stundenzahl wird über die angegebenen Jahrgangsstufen des jeweiligen Bildungsgangs addiert.*

1) Für 2011/12 werden die vorgesehenen Unterrichtsstunden einmal für den achtjährigen (GY) und einmal für den neunjährigen Gymnasialbildungsgang (SMBG, IGS, teilweise GY) angegeben.

Quelle: Avenarius u. a. (2003), Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde, S. 92 ff.; Schulverordnungen und Erlasse der Länder, eigene Berechnungen

Tab. D2-5A: Wöchentliche Lernzeiten 15-Jähriger im Jahr 2006 für die Lernbereiche Unterrichtssprache, Mathematik und Naturwissenschaften (in Zeitstunden) und Verteilung nach Art der Lernaktivität (in %) nach Staaten

Staat	Lernzeit je Woche								Prozentuale Verteilung der Lernzeit							
	Insgesamt		Davon						Regulärer Schulunterricht		Zusatz- oder Förderunterricht außerhalb der Schule		Individuelle Lernzeiten			
			Regulärer Schulunterricht		Zusatz- oder Förderunterricht außerhalb der Schule		Individuelle Lernzeiten									
	Mittelwert (Standardabweichung) in Zeitstunden								Mittelwert (Standardabweichung) in %							
OECD-Mittel	17,9	(0,0)	10,6	(0,0)	2,4	(0,0)	4,9	(0,0)	61,8	(0,1)	11,8	(0,0)	26,4	(0,0)		
Australien	17,8	(0,1)	11,4	(0,1)	1,8	(0,0)	4,7	(0,1)	66,5	(0,2)	8,7	(0,2)	24,8	(0,2)		
Belgien	15,4	(0,1)	9,7	(0,1)	1,3	(0,0)	4,4	(0,1)	64,3	(0,3)	7,8	(0,2)	27,9	(0,2)		
Dänemark	21,9	(0,1)	13,2	(0,1)	3,8	(0,1)	5,0	(0,1)	62,3	(0,3)	15,9	(0,2)	21,8	(0,2)		
Deutschland	18,4	(0,1)	10,6	(0,1)	1,9	(0,1)	5,9	(0,1)	59,5	(0,3)	9,3	(0,3)	31,2	(0,2)		
Finnland	14,2	(0,2)	9,7	(0,1)	1,1	(0,0)	3,4	(0,1)	70,5	(0,3)	6,4	(0,2)	23,1	(0,2)		
Frankreich	17,5	(0,2)	10,7	(0,1)	2,2	(0,0)	4,6	(0,1)	63,4	(0,3)	12,1	(0,2)	24,5	(0,3)		
Griechenland	21,5	(0,2)	9,8	(0,1)	5,8	(0,1)	5,8	(0,1)	48,1	(0,5)	25,7	(0,3)	26,2	(0,3)		
Irland	16,1	(0,2)	9,7	(0,1)	1,7	(0,0)	4,7	(0,1)	63,5	(0,4)	8,7	(0,2)	27,8	(0,3)		
Island	18,1	(0,1)	12,2	(0,1)	1,5	(0,0)	4,4	(0,0)	69,7	(0,3)	7,2	(0,2)	23,1	(0,2)		
Italien	21,1	(0,2)	11,3	(0,1)	2,2	(0,0)	7,5	(0,1)	54,9	(0,2)	9,9	(0,2)	35,2	(0,2)		
Japan	15,3	(0,2)	10,8	(0,1)	1,4	(0,1)	3,1	(0,1)	74,5	(0,5)	7,5	(0,3)	18,0	(0,4)		
Kanada	20,6	(0,2)	12,9	(0,1)	2,3	(0,0)	5,3	(0,1)	64,0	(0,3)	11,0	(0,2)	25,1	(0,2)		
Korea	22,5	(0,2)	12,8	(0,1)	4,7	(0,1)	4,9	(0,1)	61,4	(0,4)	18,4	(0,3)	20,3	(0,3)		
Luxemburg	16,0	(0,1)	9,7	(0,1)	1,9	(0,0)	4,3	(0,0)	63,2	(0,3)	10,7	(0,2)	26,1	(0,2)		
Mexiko	20,4	(0,2)	10,8	(0,1)	3,3	(0,1)	6,4	(0,1)	53,7	(0,4)	14,7	(0,3)	31,6	(0,3)		
Neuseeland	19,0	(0,1)	12,8	(0,1)	1,7	(0,1)	4,4	(0,1)	69,7	(0,4)	8,2	(0,3)	22,1	(0,2)		
Niederlande	13,8	(0,1)	8,0	(0,1)	1,9	(0,0)	4,0	(0,1)	60,0	(0,4)	12,3	(0,3)	27,8	(0,3)		
Norwegen	16,8	(0,1)	9,6	(0,1)	3,1	(0,1)	4,1	(0,1)	60,4	(0,4)	17,0	(0,3)	22,6	(0,3)		
Österreich	14,5	(0,2)	8,6	(0,1)	0,9	(0,0)	4,9	(0,1)	61,9	(0,4)	5,4	(0,2)	32,8	(0,3)		
Polen	20,2	(0,1)	11,7	(0,1)	2,1	(0,1)	6,3	(0,1)	59,9	(0,3)	10,1	(0,3)	30,0	(0,3)		
Portugal	17,9	(0,2)	10,1	(0,1)	2,0	(0,0)	5,8	(0,1)	58,3	(0,4)	10,2	(0,2)	31,5	(0,3)		
Schweden	14,4	(0,1)	9,0	(0,1)	1,8	(0,0)	3,6	(0,1)	66,1	(0,5)	10,3	(0,2)	23,6	(0,4)		
Schweiz	15,7	(0,1)	9,9	(0,1)	1,6	(0,0)	4,2	(0,0)	64,3	(0,3)	8,9	(0,2)	26,8	(0,2)		
Slowakische Rep.	16,1	(0,2)	8,9	(0,1)	2,4	(0,1)	4,8	(0,1)	58,9	(0,4)	12,7	(0,3)	28,3	(0,3)		
Spanien	18,1	(0,2)	10,1	(0,1)	2,2	(0,1)	5,6	(0,1)	59,0	(0,3)	11,2	(0,2)	29,7	(0,3)		
Tschechische Rep.	16,0	(0,2)	10,6	(0,1)	1,9	(0,0)	3,5	(0,1)	69,5	(0,4)	10,2	(0,2)	20,2	(0,3)		
Türkei	21,9	(0,3)	10,7	(0,2)	5,2	(0,1)	6,1	(0,1)	51,4	(0,4)	21,6	(0,3)	26,9	(0,3)		
Ungarn	17,9	(0,2)	9,0	(0,1)	3,6	(0,1)	5,3	(0,1)	52,4	(0,4)	18,7	(0,3)	28,9	(0,2)		
Ver. Staaten	19,7	(0,2)	10,9	(0,1)	3,0	(0,1)	5,6	(0,1)	55,6	(0,5)	15,3	(0,4)	29,1	(0,2)		
Ver. Königreich	18,2	(0,1)	11,9	(0,1)	1,7	(0,0)	4,5	(0,1)	67,8	(0,3)	8,2	(0,2)	24,0	(0,2)		

** Selbstauskunft der 15-jährigen Befragten zum zeitlichen Umfang ihrer verschiedenen Lernaktivitäten*

Quelle: OECD (2011), Quality Time for Students: Learning In and Out of School, S. 94

Tab. D3-1A: Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarbereich I in öffentlicher und freier Trägerschaft 2002 und 2010 nach Schularten und Organisationsmodell

Schulart	Jahr	Insgesamt	Davon nach Organisationsmodell			Insgesamt	Davon nach Organisationsmodell		
			Voll gebunden	Teilweise gebunden	Offen		Voll gebunden	Teilweise gebunden	Offen
		Anzahl				in % aller Schulen			
GR	2002	1.757	82	76	1.599	10,3	0,5	0,4	9,4
	2010	7.207	273	765	6.169	44,2	1,7	4,7	37,9
HS	2002	618	199	138	281	11,5	3,7	2,6	5,2
	2010	2.145	543	596	1.006	57,5	14,6	16,0	27,0
RS	2002	288	44	30	214	9,6	1,5	1,0	7,1
	2010	1.034	194	113	727	42,4	8,0	4,6	29,8
SMBG	2002	329	4	18	307	19,2	0,2	1,0	17,9
	2010	1.057	162	321	574	71,3	10,9	21,6	38,7
GY	2002	386	87	33	266	12,2	2,8	1,0	8,4
	2010	1.531	269	182	1.080	49,4	8,7	5,9	34,8
IGS	2002	488	362	42	84	62,8	46,6	5,4	10,8
	2010	789	372	130	287	77,4	36,5	12,8	28,2
FÖ	2002	1.315	916	28	371	37,7	26,3	0,8	10,6
	2010	2.033	930	202	901	61,9	28,3	6,2	27,4

Quelle: Sekretariat der KMK (2008 und 2012), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland

Tab. D3-2A: Schulkinder in Kindertageseinrichtungen und Ganztagsgrundschulen sowie Quote der Bildungsbeteiligung* 2006 und 2011 nach Ländern**

Land	Schulkinder unter 11 Jahren in Kindertageseinrichtungen (Horten)					Kinder im Ganztagsschulbetrieb an Grundschulen[1)]				
	2006	2011	Bildungsbeteiligung		Veränderung 2011 zu 2006	2006	2011	Bildungsbeteiligung		Veränderung 2011 zu 2006
			2006	2011				2006	2011	
	Anzahl		in %		Index (2006 = 100)	Anzahl		in %		Index (2006 = 100)
D	339.138	422.473	10,6	14,5	124,6	314.143	646.868	9,8	22,2	205,9
W	166.043	188.437	6,1	7,8	113,5	133.616	395.309	4,9	16,4	295,9
O	173.095	234.036	37,3	47,0	135,2	180.527	251.559	38,9	50,5	139,3
BW	19.534	26.522	4,2	6,5	135,8	9.666	30.454	2,1	7,5	315,1
BY	39.890	66.567	7,7	14,4	166,9	10.801	28.171	2,1	6,1	260,8
BE	82	0	0,1	0,0	0,0	61.218	75.553	58,0	70,4	123,4
BB	45.078	58.953	61,5	75,0	130,8	11.131	32.368	15,2	41,2	290,8
HB	3.791	3.407	16,0	16,1	89,9	2.543	4.791	10,7	22,6	188,4
HH	12.900	17.206	21,5	29,5	133,4	2.661	14.938	4,4	25,6	561,4
HE	24.117	28.795	9,9	13,1	119,4	11.432	31.360	4,7	14,2	274,3
MV	21.929	30.823	47,2	61,1	140,6	3.555	1.175	7,7	2,3	33,1
NI	12.475	22.724	3,6	7,5	182,2	6.678	38.555	1,9	12,8	577,3
NW	37.999	5.596	5,1	0,8	14,7	64.318	189.995	8,6	28,8	295,4
RP	6.746	8.180	4,0	5,7	121,3	10.570	31.397	6,3	21,8	297,0
SL	2.315	1.966	6,0	6,1	84,9	3.275	9.758	8,4	30,3	298,0
SN	73.670	100.278	66,0	78,9	136,1	63.419	86.840	56,8	68,4	136,9
ST	30.696	42.665	47,8	63,0	139,0	2.833	2.315	4,4	3,4	81,7
SH	6.276	7.474	5,2	7,0	119,1	11.672	15.890	9,7	15,0	136,1
TH	1.640	1.317	2,6	2,0	80,3	38.371	53.308	61,1	79,4	138,9

** Eine Addition der Beteiligungszahlen der Schulkinder in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagsgrundschulen ist nicht möglich, da ein Teil der Kinder in beiden Statistiken erfasst wird. Selbst umfangreiche Recherchen in den Ländern ermöglichten keine hinreichende Eingrenzung dieser Doppelerfassungen in allen Ländern.*

*** Die Statistiken weisen unterschiedliche Stichtage auf: Die Kinder im Alter von 6,5 bis 10,5 Jahren in der Bevölkerung wurden zum 31.12.2005 bzw. 31.12.2010 erfasst, die Kinder in Horten am 15.03.2006 sowie am 01.03.2011 und die Kinder in Ganztagsgrundschulen im Herbst 2005 bzw. 2010.*

1) Grundschulen ohne Waldorf- und Förderschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Bevölkerungsstatistik; Sekretariat der KMK (2011 und 2012), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, eigene Berechnungen

Tab. D4-1A: Hauptberufliche Lehrkräfte* in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen nach Schulart, Beschäftigungsumfang und Geschlecht 2002, 2006 und 2010

Schulart	2002			2006			2010		
	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Männlich	Weiblich		Männlich	Weiblich		Männlich	Weiblich
Anzahl hauptberuflich Beschäftigte									
Grundschulen	188.463	27.471	160.992	193.032	25.263	167.769	197.878	25.975	171.903
Schularten des Sekundarbereichs[1)]	250.169	96.437	153.732	224.504	83.208	141.296	210.140	71.456	138.684
Gymnasien	155.142	78.805	76.337	167.252	78.397	88.855	179.152	79.075	100.077
Förderschulen	69.619	18.588	51.031	71.176	18.027	53.149	72.915	17.348	55.567
Berufliche Schulen[2)]	116.800	69.569	47.231	123.617	69.332	54.285	124.712	66.225	58.487
Gesamt	780.193	290.870	489.323	779.581	274.227	505.354	784.797	260.079	524.718
Darunter Vollzeitbeschäftigte									
Anzahl									
Grundschulen	86.348	22.904	63.444	89.591	20.797	68.794	103.096	21.449	81.647
Schularten des Sekundarbereichs[1)]	163.435	81.539	81.896	139.668	67.735	71.933	132.531	58.216	74.315
Gymnasien	104.517	65.538	38.979	101.464	61.190	40.274	109.545	62.135	47.410
Förderschulen	48.006	16.097	31.909	46.784	15.083	31.701	48.288	14.662	33.626
Berufliche Schulen[2)]	86.186	59.975	26.211	87.136	57.912	29.224	84.716	54.345	30.371
Gesamt	488.492	246.053	242.439	464.643	222.717	241.926	478.176	210.807	267.369
Anteil in %									
Grundschulen	45,8	83,4	39,4	46,4	82,3	41,0	52,1	82,6	47,5
Schularten des Sekundarbereichs[1)]	65,3	84,6	53,3	62,2	81,4	50,9	63,1	81,5	53,6
Gymnasien	67,4	83,2	51,1	60,7	78,1	45,3	61,1	78,6	47,4
Förderschulen	69,0	86,6	62,5	65,7	83,7	59,6	66,2	84,5	60,5
Berufliche Schulen[2)]	73,8	86,2	55,5	70,5	83,5	53,8	67,9	82,1	51,9
Gesamt	62,6	84,6	49,5	59,6	81,2	47,9	60,9	81,1	51,0

* *Nicht berücksichtigt sind Lehrkräfte an folgenden Schularten: Abendschulen, Kollegs, Vorklassen, Schulkindergärten, Freien Waldorfschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien.*

1) Zu den Schularten des Sekundarbereichs I gehören: Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Hauptschule, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Realschule und Integrierte Gesamtschulen.

2) Zu den beruflichen Schulen gehören: Teilzeit-Berufsschule (Duales System), Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr in vollzeitschulischer Form, Berufsaufbauschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Fachgymnasium, Berufsoberschule/Technische Oberschule, Fachschule und Fachakademie.

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

Tab. D4-2A: Lehrkräfte in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen* 2010/11 nach Geschlecht, Beschäftigungsumfang und Ländern

Land	Insgesamt	Darunter	Vollzeit		Teilzeit		Stundenweise		Anteil der Unterrichtsstunden, der von Frauen erteilt wird	Anteil der von Vollzeitbeschäftigten erteilten Unterrichtsstunden
		Weiblich	Vollzeitbeschäftigte an allen Lehrkräften	Darunter Frauenanteil an Vollzeitlehrkräften	Teilzeitbeschäftigte an allen Lehrkräften	Darunter Frauenanteil an Teilzeitlehrkräften	Stundenweise Beschäftigte an allen Lehrkräften	Darunter Frauenanteil an stundenweise beschäftigten Lehrkräften		
	Anzahl	in %								
D	920.159	66,6	52,7	55,9	34,0	83,8	13,3	65,3	65,9	64,0
W	764.453	64,8	52,4	52,3	33,5	84,0	14,1	65,6	63,5	63,8
O	155.706	75,5	54,6	72,7	36,1	83,0	9,3	63,0	77,5	64,9
BW	144.347	63,5	45,0	47,5	37,1	83,2	18,0	62,8	62,2	56,3
BY	147.016	64,1	47,5	48,9	28,0	87,3	24,5	67,1	62,1	60,8
BE	33.269	71,0	67,0	66,9	23,3	82,8	9,8	70,7	70,9	76,5
BB	21.243	78,1	57,9	76,5	37,2	83,0	4,9	59,8	80,0	64,0
HB	7.609	64,4	51,2	54,2	36,6	79,2	12,1	63,0	63,6	61,5
HH	18.820	66,1	50,3	53,2	39,3	80,4	10,4	74,4	64,2	59,2
HE	68.928	64,6	55,6	54,6	31,4	84,3	13,0	60,0	64,3	67,8
MV	13.752	78,8	37,5	79,0	52,9	81,2	9,6	64,8	81,9	44,7
NI	90.636	65,2	56,1	53,9	35,6	83,6	8,4	63,3	64,6	66,0
NW	198.489	66,2	58,2	55,1	33,5	83,8	8,3	73,1	64,2	68,1
RP	43.613	67,1	50,6	58,4	35,8	81,3	13,6	62,2	64,3	65,7
SL	9.039	59,9	71,3	51,3	23,5	90,2	5,3	42,2	60,1	78,7
SN	41.045	75,2	47,1	71,1	40,4	85,2	12,5	58,4	78,3	59,4
ST	21.525	78,7	62,5	77,9	32,1	82,8	5,4	63,5	80,9	74,3
SH	30.343	65,7	53,9	51,5	37,6	86,2	8,5	65,8	64,0	62,9
TH	24.872	75,4	50,3	73,9	39,2	80,7	10,6	62,6	77,9	61,7
	Anzahl									
D	920.159	613.010	485.325	271.282	312.376	262.708	122.458	79.927		

** Berücksichtigt wurden alle Lehrkräfte an beruflichen und allgemeinbildenden Schulen unabhängig von der Schulart.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2010/11, eigene Berechnungen

Tab. D4-3A: Hauptberufliche Lehrkräfte* in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2010/11 nach Lehramtsprüfung, Altersgruppen und Geschlecht

Lehramtsprüfung	Geschlecht	Insgesamt	Alter von ... bis unter ... Jahre				
			Unter 30	30–40	40–50	50–60	60 und älter
		Anzahl	in %				
Insgesamt	Insgesamt	794.920	5,8	20,3	26,1	36,1	11,7
	Männlich	264.064	2,7	18,7	24,7	36,3	17,6
	Weiblich	530.856	7,4	21,1	26,8	36,0	8,7
	Anteil weiblich	66,8	84,7	69,4	68,6	66,6	49,8
Grundschule bzw. Sekundarbereich I[1)]	Insgesamt	385.278	6,2	18,1	24,2	38,8	12,7
	Männlich	87.787	2,6	15,5	20,8	39,8	21,2
	Weiblich	297.491	7,3	18,9	25,2	38,5	10,2
	Anteil weiblich	77,2	90,5	80,5	80,4	76,6	62,0
Sekundarbereich II: allgemeinbildende Fächer	Insgesamt	193.020	5,0	24,4	25,4	33,8	11,3
	Männlich	87.774	2,5	21,8	23,3	35,4	17,0
	Weiblich	105.246	7,1	26,5	27,2	32,5	6,6
	Anteil weiblich	54,5	77,3	59,3	58,3	52,4	31,9
Sekundarbereich II: berufliche Fächer	Insgesamt	55.882	1,9	19,2	33,0	33,0	12,9
	Männlich	33.330	0,7	16,2	30,4	34,1	18,6
	Weiblich	22.552	3,7	23,7	36,9	31,3	4,5
	Anteil weiblich	40,4	76,8	49,8	45,1	38,3	14,0
Fachlehrkräfte, Fachlehramt[2)]	Insgesamt	31.477	4,9	11,4	27,9	42,2	13,5
	Männlich	9.648	3,0	14,2	32,5	36,2	14,1
	Weiblich	21.829	5,8	10,2	25,9	44,9	13,2
	Anteil weiblich	69,3	81,4	61,8	64,3	73,8	68,0
Sonderpädagogik	Insgesamt	53.046	6,5	29,6	27,1	30,6	6,1
	Männlich	12.896	3,0	25,9	23,4	36,7	11,0
	Weiblich	40.150	7,6	30,8	28,3	28,7	4,6
	Anteil weiblich	75,7	88,7	78,8	79,0	70,9	56,7
Ohne Lehramtsprüfung[3)]	Insgesamt	50.764	10,6	20,4	30,9	30,1	8,0
	Männlich	18.908	7,3	22,3	31,2	29,2	10,0
	Weiblich	31.856	12,6	19,3	30,7	30,7	6,8
	Anteil weiblich	62,8	74,4	59,3	62,3	63,9	53,4
Ohne Angabe	Insgesamt	25.453	4,4	17,5	30,7	35,6	11,9
	Männlich	13.721	2,1	17,4	31,3	33,6	15,6
	Weiblich	11.732	7,0	17,5	30,1	37,8	7,5
	Anteil weiblich	46,1	74,3	46,2	45,1	49,0	29,3

** Voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte an allen Schularten. Im Vergleich zu **Tab. D4-2A** ist die Gesamtzahl der Lehrkräfte um 2.781 aufgrund der fehlenden Angaben zum Alter niedriger.*

1) Einschließlich Lehramt aller oder einzelner Schularten des Sekundarbereichs I, übergreifend Primarbereich und aller oder einzelner Schularten des Sekundarbereichs I, DDR-Lehrerqualifikation mit und ohne Hochschulabschluss

2) Einschließlich Lehramt für Fachpraxis

3) Einschließlich ohne DDR-Lehrerqualifikation; einschließlich Seiteneinsteiger ohne anerkannte Lehramtsprüfung. Seiteneinsteiger, denen nach landesspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen ein Lehramt zuerkannt wurde, wurden anderen Kategorien zugeordnet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2010/11

Tab. D4-4A: In den öffentlichen Schuldienst eingestellte Bewerberinnen und Bewerber (Personen) 2001 bis 2011

Jahr	Eingestellte Bewerber insgesamt	Eingestellte Bewerber mit 2. Lehramtsprüfung	Durch Seiteneinsteiger besetzte Stellen	Anteil der Seiteneinsteiger unter den eingestellten Bewerbern	Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes	Eingestellte Bewerber[1] in % der Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes desselben Jahres	Einstellungen in % des Lehrerbestands an öffentlichen Schulen[2]
	Anzahl			in %	Anzahl	in %	
2001	30.756	29.911	845	2,7	21.676	138,0	4,1
2002	26.863	25.721	1.142	4,3	20.384	126,2	3,7
2003	26.572	25.341	1.231	4,6	21.745	116,5	3,7
2004	23.597	22.564	1.033	4,4	20.306	111,1	3,2
2005	23.759	23.015	744	3,1	20.458	112,5	3,3
2006	26.452	25.704	748	2,8	21.281	120,8	3,7
2007	22.984	22.454	529	2,3	22.675	99,0	3,3
2008	25.754	25.086	668	2,6	23.705	105,8	3,8
2009	30.422	28.624	1.798	5,9	23.769	120,4	4,4
2010	29.436	27.658	1.778	6,0	25.295	109,3	4,2
2011	30.601	29.164	1.437	4,7	27.344	106,7	4,4

1) Ohne Seiteneinsteiger
2) Vollzeitlehrer-Einheiten

Quelle: Sekretariat der KMK (2012), Einstellung von Lehrkräften 2011, Tab. 1.1 bis 1.3, 1.6, eigene Berechnungen

Tab. D4-5A: Alter bei der Beendigung der Berufstätigkeit von Lehrkräften und sonstigen Akademikern nach Geschlecht und beruflichem Status (Ergebnisse des Mikrozensus 2010)

Ehemalige berufliche Tätigkeit (nach Schulbereich)	Beschäftigungsverhältnis	Alter bei Beendigung der Berufstätigkeit[1]							
		Männlich				Weiblich			
		Anzahl	Median	Mittelwert	Standardabweichung	Anzahl	Median	Mittelwert	Standardabweichung
Andere Akademiker insgesamt	Beamte	190.235	63	62,4	3,6	58.522	62	60,6	4,0
	Angestellte	650.059	61	60,9	4,2	229.343	60	59,4	4,5
Lehrkräfte insgesamt	Beamte	92.086	63	61,8	3,3	101.304	61	60,2	3,9
	Angestellte	25.209	62	61,6	3,6	41.140	60	59,5	4,0
Primarbereich	Beamte	7.428	62	61,8	2,5	37.576	60	59,8	3,8
	Angestellte	1.768	62	60,8	4,2	10.098	60	59,7	4,9
Sekundarbereich I	Beamte	27.981	62	61,0	3,6	31.668	61	60,2	3,9
	Angestellte	8.452	61	61,5	2,9	13.953	60	59,2	3,5
Sekundarbereich II	Beamte	42.161	63	62,3	3,0	23.863	62	60,8	3,8
	Angestellte	6.874	62	61,8	4,0	10.581	60	59,8	3,8
Förderschulbereich	Beamte	2.362	63	61,3	3,7	4.252	61	59,5	4,4
	Angestellte	1.463	61	59,9	4,4	1.734	60	59,9	3,1
Berufsschulbereich	Beamte	12.154	63	62,1	3,3	3.944	62	60,3	3,6
	Angestellte	6.651	62	62,2	3,4	4.774	60	59,7	4,1

1) Berücksichtigt sind Akademikerinnen und Akademiker, die zum Zeitpunkt der Befragung 50 Jahre und älter waren und ihre Berufstätigkeit beendet hatten.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010

Tab. D5-1A: Familiale Unterstützung beim schulischen Lernen und Anteil der 13- bis unter 18-jährigen Schülerinnen und Schüler, die außerschulische Nachhilfe erhalten, 2009 nach Alter, Geschlecht, Schulart, Migrationshintergrund, höchstem allgemeinbildenden Abschluss der Eltern und Erwerbstätigkeit der Mutter (in %)*

Personengruppe	Familiale Unterstützung beim schulischen Lernen				Nutzung außerschulischer Nachhilfe
	Sehr häufig	Häufig	Selten	Nie	
	in %				in %
Insgesamt	10,3	35,1	41,5	13,1	21,2
Alter					
13 bis unter 16 Jahre	12,2	38,3	39,8	9,8	21,5
16 bis unter 18 Jahre	6,7	29,5	44,6	19,3	20,5
Geschlecht					
Männlich	10,6	35,6	40,6	13,2	20,1
Weiblich	10,0	34,7	42,4	13,0	22,2
Schulart					
Hauptschule	(15,8)	43,7	31,3	(9,2)	(14,3)
Realschule	12,4	41,0	34,3	12,4	26,4
Gymnasium	7,7	29,6	48,9	13,7	21,2
Sonstige Schularten (IGS, SMBG)	15,2	44,2	29,1	11,4	19,5
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[1)]					
Niedrig	13,4	35,7	35,8	(15,2)	15,7
Mittel	10,1	39,0	37,5	13,4	24,4
Hoch	10,0	33,3	44,0	12,8	20,3
Migrationshintergrund					
Ohne Migrationshintergrund	10,3	34,3	41,5	13,9	21,9
3. Generation (beide Elternteile in Deutschland geboren)	9,3	36,7	45,6	(8,5)	22,1
2. Generation (ein Elternteil in Deutschland geboren)	(13,6)	38,3	38,3	(9,9)	21,7
2. Generation (kein Elternteil in Deutschland geboren) und 1. Generation	(9,0)	37,2	38,7	15,2	15,1
Erwerbstätigkeit der Mutter					
Nicht erwerbstätig	10,6	35,9	41,0	12,5	20,0
In Teilzeit erwerbstätig	9,5	35,6	41,8	13,1	21,7
In Vollzeit erwerbstätig	11,8	34,7	40,2	13,3	22,6

** Fallzahlen: n = 2.588; die Werte in Klammern sind aufgrund zu kleiner Fallzahlen nicht interpretierbar.*

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

Quelle: DJI, AID:A 2009

Tab. D5-2A: Anteil der 13- bis unter 22-jährigen Schülerinnen und Schüler, die schon einmal schulische Aufgaben übernommen haben, nach Art der Aufgabe und Schulart (in %)*

Art der Aufgabe Schulart	Bisheriges Engagement in der Schule
	in %
Insgesamt	80,3
Art der Aufgabe	
Klassensprecher	49,3
Bei der Schülerzeitung mitgearbeitet	18,4
Tutor oder Pate	23,3
Streitschlichter	20,6
Schülerlotse	4,1
Sonstige freiwillige Aufgaben	38,9
Schulart	
Hauptschule	69,3
Realschule	79,5
Gymnasium	82,0
Sonstige Schularten (IGS, SMBG)	78,8

* *Fallzahlen: n = 3.200*

Quelle: DJI, AID:A 2009

Tab. D5-3A: Freiwilliges Engagement* der 13- bis unter 22-Jährigen 2009 nach Altersgruppen, Schulabschluss, Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)**

Personengruppe	Freiwilliges Engagement
13 bis unter 16 Jahre	
Allgemeinbildender Schulabschluss[1)]	
Niedrig	22,0
Mittel	30,2
Hoch	29,8
Geschlecht	
Männlich	29,3
Weiblich	27,9
Migrationshintergrund	
Ohne Migrationshintergrund	29,8
3. Generation (beide Elternteile in Deutschland geboren)	30,5
2. Generation (ein Elternteil in Deutschland geboren)	27,3
2. Generation (kein Elternteil in Deutschland geboren) und 1. Generation	19,4
16 bis unter 22 Jahre	
Allgemeinbildender Schulabschluss[1)]	
Niedrig	19,7
Mittel	24,7
Hoch	28,6
Geschlecht	
Männlich	29,5
Weiblich	22,7
Migrationshintergrund	
Ohne Migrationshintergrund	27,8
3. Generation (beide Elternteile in Deutschland geboren)	23,3
2. Generation (ein Elternteil in Deutschland geboren)	22,2
2. Generation (kein Elternteil in Deutschland geboren) und 1. Generation	19,0

* *Übernahme einer Funktion/eines Amtes*

** *Fallzahlen: n = 5.348*

1) Angestrebter oder erreichter Schulabschluss: Niedrig = ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife

Quelle: DJI, AID:A 2009

Tab. D5-4A: Vereinbarungen zum Bundesfreiwilligendienst (BFD) 2011/12 nach Altersgruppen, Geschlecht und Ländern

Personengruppe	Vereinbarungen für den Bundesfreiwilligendienst (BFD)[1)]	
	Anzahl	in %
Insgesamt	39.110	100
Darunter: vorzeitig beendete Vereinbarungen	4.580	11,7
Alter		
Unter 18 Jahre	2.312	6,5
18 bis unter 27 Jahre	24.252	65,0
27 bis unter 51 Jahre	6.305	15,6
51 bis unter 66 Jahre	5.535	11,5
66 Jahre und älter	706	1,3
Geschlecht: Unter 18 Jahre		
Männlich	973	42,1
Weiblich	1.339	57,9
Geschlecht: 18 bis unter 27 Jahre		
Männlich	13.888	57,3
Weiblich	10.364	42,7
Länder: Unter 27 Jahre		
Deutschland	26.591	100
Westdeutschland	22.431	84,4
Ostdeutschland	4.160	15,6
Baden-Württemberg	3.908	14,7
Bayern	3.179	12,0
Berlin	727	2,7
Brandenburg	460	1,7
Bremen	202	0,8
Hamburg	848	3,2
Hessen	1.531	5,8
Mecklenburg-Vorpommern	446	1,7
Niedersachsen	2.907	10,9
Nordrhein-Westfalen	7.386	27,8
Rheinland-Pfalz	1.018	3,8
Saarland	337	1,3
Sachsen	1.383	5,2
Sachsen-Anhalt	558	2,1
Schleswig-Holstein	1.115	4,2
Thüringen	586	2,2

1) Im Zeitraum Juli 2011 bis März 2012

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Tab. D5-5A: Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Freiwilligendiensten, geförderte Plätze aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans (KJP) und Dienstantritte von Zivildienstleistenden in Freiwilligendiensten 2002 bis 2011

Jahr	Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)						
	Zugänge zum FSJ[1]	Darunter geförderte Plätze aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans (KJP) pro Jahr			Darunter Dienstantritte von Zivildienstleistenden im FSJ[2]		
	Insgesamt	Zusammen	Inland	Ausland	Zusammen	Inland	Ausland
2002/03	15.985	13.277	13.120	157	1.218	1.009	209
2003/04	21.314	13.387	13.211	176	2.948	2.503	445
2004/05	25.934	13.624	13.442	182	3.413	2.713	700
2005/06	29.378	13.734	13.476	258	3.791	3.000	791
2006/07	32.481	16.010	15.694	316	4.550	3.577	1.006
2007/08	35.144	16.365	15.995	400	5.425	4.327	1.098
2008/09	37.748	16.420	16.001	419	5.991	4.755	1.236
2009/10	41.441	16.645	16.204	441	6.199	5.230	879
2010/11[3]	42.898	27.114	26.701	413	4.507	4.357	150

Jahr	Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ)						
	Zugänge zum FÖJ[1]	Darunter geförderte Plätze aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans (KJP) pro Jahr			Darunter Dienstantritte von Zivildienstleistenden im FÖJ[2]		
	Insgesamt	Zusammen	Inland	Ausland	Zusammen	Inland	Ausland
2002/03	1.675	1.631	1.631	–	44	44	–
2003/04	1.835	1.709	1.709	–	126	126	–
2004/05	1.995	1.790	1.764	26	205	202	3
2005/06	2.101	1.871	1.841	30	230	225	5
2006/07	2.413	2.128	2.092	36	285	276	9
2007/08	2.547	2.248	2.211	37	299	287	12
2008/09	2.468	2.170	2.138	32	298	287	11
2009/10	2.532	2.230	2.195	35	302	290	12
2010/11[3]	2.605	2.333	2.301	32	272	264	8

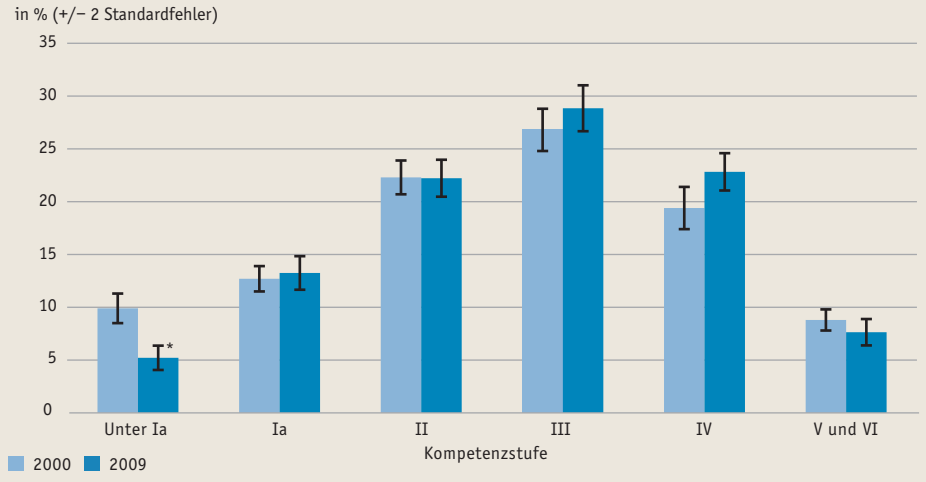
1) Im FSJ gibt es Plätze, die aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans gefördert werden, nicht geförderte Plätze sowie vom Bund geförderte FSJ-Plätze für Zivildienstpflichtige. Im FÖJ werden alle Plätze entweder aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans oder vom Bund gefördert (FÖJ-Plätze für Zivildienstpflichtige).

2) Berechnungsgrundlage: Ein Platz entspricht 12 Teilnahmemonaten ab Beginn des Förderjahrgangs (jeweils August bis Juli des folgenden Jahres).

3) Dienstantritte von Zivildienstleistenden nur bis zum 31.12.2010. Eine Förderung erfolgte nur für Dienstantritte bis zu diesem Zeitpunkt.

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Bundesamt für Familie und Zivilgesellschaftliche Aufgaben; Bundesarbeitskreis Freiwilliges Soziales Jahr

Abb. D6-4A: Lesekompetenz von 15-Jährigen 2000 und 2009 nach Kompetenzstufen (in %)



* *Statistisch signifikante Veränderung ($p < 0,05$)*

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2010), PISA 2009, eigene Darstellung

→ ***Tab. D6-15web***

Tab. D6-1A: Kennwerte zur Lesekompetenz von 15-Jährigen 2009 nach ausgewählten Staaten

Staat	Mittelwert (Standardfehler)		Standardabweichung (Standardfehler)		Kompetenzstufe[1]							
					Unter Ia		Ia		II–IV		V oder VI	
					in % (Standardfehler)							
OECD-Durchschnitt	493	(0,5)	93	(0,3)	5,1	(0,0)	12,1	(0,0)	74,1	(0,0)	8,7	(0,0)
Australien	515	(2,3)	99	(1,4)	4,3	(0,3)	10,0	(0,4)	73,0	(0,8)	12,8	(0,8)
Belgien	506	(2,3)	102	(1,7)	5,8	(0,6)	11,9	(0,6)	71,1	(1,0)	11,2	(0,6)
Dänemark	495	(2,1)	84	(1,2)	3,5	(0,3)	11,7	(0,7)	80,1	(0,8)	4,7	(0,5)
Deutschland	497	(2,7)	95	(1,8)	5,2	(0,6)	13,3	(0,8)	73,9	(1,2)	7,6	(0,6)
Finnland	536	(2,3)	86	(1,0)	1,7	(0,2)	6,4	(0,4)	77,4	(0,7)	14,5	(0,8)
Frankreich	496	(3,4)	106	(2,8)	7,9	(0,8)	11,8	(0,8)	70,7	(1,5)	9,6	(1,0)
Italien	486	(1,6)	96	(1,4)	6,6	(0,4)	14,4	(0,5)	73,2	(0,6)	5,8	(0,3)
Japan	520	(3,5)	100	(2,9)	4,7	(0,8)	8,9	(0,7)	73,0	(1,3)	13,4	(0,9)
Kanada	524	(1,5)	90	(0,9)	2,4	(0,2)	7,9	(0,3)	77,0	(0,6)	12,8	(0,5)
Korea	539	(3,5)	79	(2,1)	1,1	(0,3)	4,7	(0,6)	81,3	(1,2)	12,9	(1,1)
Luxemburg	472	(1,3)	104	(0,9)	10,4	(0,5)	15,7	(0,6)	68,3	(0,6)	5,7	(0,5)
Niederlande	508	(5,1)	89	(1,6)	1,9	(0,3)	12,5	(1,4)	75,9	(1,4)	9,8	(1,1)
Norwegen	503	(2,6)	91	(1,2)	4,0	(0,4)	11,0	(0,7)	76,6	(0,9)	8,4	(0,9)
Österreich	470	(2,9)	100	(2,0)	10,1	(0,9)	17,5	(1,0)	67,5	(1,3)	4,9	(0,5)
Polen	500	(2,6)	89	(1,3)	3,7	(0,4)	11,3	(0,7)	77,8	(0,9)	7,2	(0,6)
Schweden	497	(2,9)	99	(1,5)	5,8	(0,5)	11,7	(0,7)	73,5	(0,9)	9,0	(0,7)
Schweiz	501	(2,4)	93	(1,4)	4,8	(0,4)	12,1	(0,6)	75,1	(1,0)	8,1	(0,7)
Tschechische Rep.	478	(2,9)	92	(1,6)	6,3	(0,7)	16,8	(1,1)	71,8	(1,3)	5,1	(0,5)
Türkei	464	(3,5)	82	(1,7)	6,4	(0,7)	18,1	(1,0)	73,6	(1,3)	1,9	(0,4)
Vereinigte Staaten	500	(3,7)	97	(1,6)	4,5	(0,5)	13,1	(0,8)	72,5	(1,0)	9,9	(0,9)
Ver. Königreich	494	(2,3)	95	(1,2)	5,1	(0,4)	13,4	(0,6)	73,5	(0,7)	8,0	(0,5)

1) Zur Definition der Kompetenzstufen vgl. ***Tab. D6-3web***

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2010), PISA 2009, S. 35, S. 45

Tab.D6-2A: Lesekompetenz von 15-Jährigen 2000 und 2009: Mittelwerte (in Kompetenzpunkten) und Anteile von Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe Ia oder darunter sowie auf Kompetenzstufe V oder höher (in %), nach sozioökonomischem Status (EGP-Klasse*)

EGP-Klasse	PISA 2000					
	Lesekompetenz		Kompetenzstufe Ia oder darunter		Kompetenzstufe V oder höher	
	Mittelwert (Standardfehler)		Anteil in % (Standardfehler)		Anteil in % (Standardfehler)	
Obere Dienstklasse (I)	538	(3,4)	9,0	(0,6)	16,5	(1,3)
Untere Dienstklasse (II)	531	(4,0)	9,9	(0,6)	15,7	(1,5)
Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III)	470	(6,4)	26,1	(1,3)	5,7	(1,1)
Selbstständige (IV)	480	(5,2)	20,2	(1,0)	7,3	(1,3)
Facharbeiter/Arbeiter mit Leitungsfunktion (V, VI)	459	(4,4)	29,0	(0,9)	4,2	(0,7)
Un- und angelernte Arbeiter/Landarbeiter (VII)	432	(3,9)	38,6	(0,9)	2,8	(0,5)

EGP-Klasse	PISA 2009					
	Lesekompetenz		Kompetenzstufe Ia oder darunter[1)]		Kompetenzstufe V oder höher[1)]	
	Mittelwert (Standardfehler)		Anteil in % (Standardfehler)		Anteil in % (Standardfehler)	
Obere Dienstklasse (I)	534	(3,7)	9,9	(1,3)	14,2	(1,8)
Untere Dienstklasse (II)	519	(3,3)	11,2	(1,2)	**9,2**	(1,1)
Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung (III)	508	(5,3)	**15,3**	(2,2)	8,5	(1,8)
Selbstständige (IV)	490	(5,2)	20,4	(2,2)	5,9	(1,3)
Facharbeiter/Arbeiter mit Leitungsfunktion (V, VI)	475	(4,1)	**23,4**	(2,0)	3,6	(0,8)
Un- und angelernte Arbeiter/Landarbeiter (VII)	459	(4,3)	**29,1**	(2,0)	3,0	(0,7)

* *Das EGP-Schema fasst ähnliche soziale Positionen auf Basis der Berufsangabe, der Stellung im Beruf und der Weisungsbefugnisse in Klassen zusammen; vgl. Methodische Erläuterungen zu* ***D6****.*

1) Statistisch signifikante Anteilsunterschiede zu PISA 2000 sind hervorgehoben ($p < 0,05$)

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2010), PISA 2009, Sonderauswertung

Tab. D7-1A: Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2004 bis 2010 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*

Abschlussart	2006		2008		2010	
	Anzahl	in %*	Anzahl	in %*	Anzahl	in %*
Ohne Hauptschulabschluss	76.249	8,0	64.880	7,4	53.041	6,5
einschließlich berufl. Schulen	X	X	X	X	X	X
Mit Hauptschulabschluss	237.495	22,7	204.241	23,5	173.848	21,4
einschließlich berufl. Schulen	276.646	26,5	238.560	26,9	208.416	25,2
Mit Mittlerem Abschluss	394.925	38,3	371.628	41,9	349.137	42,6
einschließlich berufl. Schulen	478.524	46,2	462.078	50,6	444.118	52,9
Mit Fachhochschulreife	14.256	1,5	14.057	1,4	13.295	1,4
einschließlich berufl. Schulen	129.638	13,4	131.541	13,5	142.409	15,2
Mit allgemeiner Hochschulreife	244.018	25,3	266.250	27,2	267.850	28,8
einschließlich berufl. Schulen	285.629	29,6	310.195	31,7	315.913	33,9
Abgänger/Absolventen insgesamt	966.943	X	921.056	X	857.171	X
einschließlich berufl. Schulen	1.246.686	X	1.207.254	X	1.163.897	X

* *Gegenüber den bisherigen Bildungsberichten hat sich das Berechnungsverfahren der Abgänger-/Abschlussquoten verändert: Die Abgänger-/Absolventenzahl wird nicht mehr auf die Bevölkerung im typischen Abschlussalter bezogen. Da die Mehrzahl der Länder das Geburtsjahr der Abgänger/Absolventen erfasst, ist der direkte Bezug zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren möglich.*

Quelle: Sekretariat der KMK (2012), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001–2010

Tab. D7-2A: Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2004 bis 2010 nach Abschlussarten und Schularten

Abschlussart/Schulart	2004		2006		2008		2010	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Mit Hauptschulabschluss	**288.124**	**100,0**	**274.197**	**100,0**	**244.957**	**100,0**	**214.305**	**100,0**
Hauptschulen	168.583	58,5	159.596	58,2	142.911	58,3	116.356	54,3
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	22.020	7,6	18.965	6,9	15.053	6,1	14.942	7,0
Realschulen	9.768	3,4	10.403	3,8	9.336	3,8	8.906	4,2
Gymnasien (G8)	•	•	•	•	179	0,1	3.559	1,7
Gymnasien (G9)	2.868	1,0	2.313	0,8	2.086	0,9	772	0,4
Integrierte Gesamtschulen	26.930	9,3	26.897	9,8	22.466	9,2	17.940	8,4
Freie Waldorfschulen	359	0,1	342	0,1	405	0,2	330	0,2
Förderschulen	9.487	3,3	10.451	3,8	9.949	4,1	8.897	4,2
Abendhauptschulen	510	0,2	620	0,2	543	0,2	410	0,2
Abendrealschulen	1.166	0,4	1.494	0,5	1.503	0,6	1.702	0,8
Abendgymnasien	2	0,0	–	–	3	0,0	4	0,0
Kollegs	15	0,0	2	0,0	–	–	1	0,0
Externe (Schulfremdenprüfungen)	4.529	1,6	6.164	2,2	5.947	2,4	5.934	2,8
Fachgymnasien	4	0,0	2	0,0	5	0,0	1	0,0
Teilzeit-Berufsschulen (Duales System)	13.821	4,8	12.165	4,4	12.433	5,1	13.047	6,1
Berufsvorbereitungsjahr	18.949	6,6	17.782	6,5	15.699	6,4	15.501	7,2
Berufsgrundbildungsjahr	6.705	2,3	4.329	1,6	3.827	1,6	3.343	1,6
Berufsfachschulen	2.408	0,8	2.672	1,0	2.612	1,1	2.660	1,2
Mit Mittlerem Abschluss	**499.140**	**100,0**	**481.850**	**100,0**	**468.531**	**100,0**	**446.071**	**100,0**
Hauptschulen	45.977	9,2	48.199	10,0	46.231	9,9	42.153	9,4
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	62.333	12,5	56.958	11,8	40.647	8,7	38.164	8,6
Realschulen	215.671	43,2	220.095	45,7	213.414	45,5	201.242	45,1
Gymnasien (G8)	•	•	•	•	2.967	0,6	8.065	1,8
Gymnasien (G9)	47.852	9,6	25.178	5,2	25.507	5,4	17.973	4,0
Integrierte Gesamtschulen	40.622	8,1	38.730	8,0	35.434	7,6	33.774	7,6
Freie Waldorfschulen	1.743	0,3	1.694	0,4	1.795	0,4	1.763	0,4
Förderschulen	881	0,2	1.099	0,2	978	0,2	893	0,2
Abendrealschulen	3.438	0,7	4.276	0,9	4.376	0,9	4.906	1,1
Abendgymnasien	75	0,0	182	0,0	245	0,1	123	0,0
Kollegs	101	0,0	288	0,1	239	0,1	131	0,0
Externe (Schulfremdenprüfungen)	1.097	0,2	1.477	0,3	1.670	0,4	1.669	0,4
Fachgymnasien	12	0,0	18	0,0	18	0,0	27	0,0
Berufsoberschulen/Techn. Oberschulen	32	0,0	96	0,0	59	0,0	243	0,1
Teilzeit-Berufsschulen (Duales System)	28.026	5,6	27.111	5,6	28.898	6,2	29.447	6,6
Berufsvorbereitungsjahr	138	0,0	95	0,0	124	0,0	16	0,0
Berufsgrundbildungsjahr	3.346	0,7	3.688	0,8	4.437	0,9	5.110	1,1
Berufsaufbauschulen	503	0,1	413	0,1	394	0,1	423	0,1
Berufsfachschulen	43.791	8,8	48.951	10,2	58.768	12,5	52.944	11,9
Fachschulen	3.502	0,7	3.302	0,7	2.330	0,5	7.005	1,6

Tab. D7-2A (Forts.): Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2004 bis 2010 nach Abschlussarten und Schularten

Abschlussart/Schulart	2004		2006		2008		2010	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Mit Fachhochschulreife	**123.396**	**100,0**	**129.507**	**100,0**	**131.814**	**100,0**	**142.633**	**100,0**
Gymnasien (G8)	•	•	•	•	1.012	0,8	899	0,6
Gymnasien (G9)	7.838	6,4	9.539	7,4	8.047	6,1	7.593	5,3
Integrierte Gesamtschulen	1.808	1,5	2.587	2,0	2.673	2,0	2.438	1,7
Freie Waldorfschulen	395	0,3	432	0,3	412	0,3	450	0,3
Förderschulen	2	0,0	4	0,0	1	0,0	4	0,0
Abendrealschulen	17	0,0	10	0,0	–	–	4	0,0
Abendgymnasien	963	0,8	919	0,7	1.078	0,8	1.082	0,8
Kollegs	648	0,5	744	0,6	850	0,6	835	0,6
Externe (Schulfremdenprüfungen)	–	–	25	0,0	106	0,1	150	0,1
Fachoberschulen	49.540	40,1	51.295	39,6	51.879	39,4	55.197	38,7
Fachgymnasien	1.773	1,4	1.534	1,2	2.127	1,6	2.616	1,8
Berufsoberschulen/Techn. Oberschulen	3.879	3,1	5.360	4,1	5.632	4,3	7.250	5,1
Teilzeit-Berufsschulen (Duales System)	1.133	0,9	1.094	0,8	1.291	1,0	1.504	1,1
Berufsfachschulen	34.055	27,6	37.052	28,6	39.767	30,2	44.661	31,3
Fachschulen	20.493	16,6	18.024	13,9	15.806	12,0	16.666	11,7
Fach-/Berufsakademien	840	0,7	888	0,7	1.133	0,9	1.284	0,9
Mit allgemeiner Hochschulreife	**263.509**	**100,0**	**285.619**	**100,0**	**310.417**	**100,0**	**316.223**	**100,0**
Gymnasien (G8)	•	•	•	•	34.567	11,1	26.659	8,4
Gymnasien (G9)	202.162	76,7	216.288	75,7	202.890	65,4	212.388	67,2
Integrierte Gesamtschulen	16.098	6,1	18.566	6,5	19.724	6,4	20.288	6,4
Freie Waldorfschulen	2.373	0,9	2.451	0,9	2.699	0,9	2.829	0,9
Förderschulen	62	0,0	82	0,0	75	0,0	68	0,0
Abendgymnasien	2.445	0,9	2.840	1,0	2.775	0,9	2.569	0,8
Kollegs	3.010	1,1	3.458	1,2	3.501	1,1	3.049	1,0
Externe (Schulfremdenprüfungen)	245	0,1	333	0,1	319	0,1	344	0,1
Fachoberschulen	611	0,2	951	0,3	1.273	0,4	2.940	0,9
Fachgymnasien	28.896	11,0	31.244	10,9	38.323	12,3	40.365	12,8
Berufsoberschulen/Techn. Oberschulen	2.926	1,1	3.931	1,4	4.176	1,3	4.653	1,5
Teilzeit-Berufsschulen (Duales System)	–	–	18	0,0	–	–	0	0,0
Berufsfachschulen	4.630	1,8	5.402	1,9	30	0,0	30	0,0
Fach-/Berufsakademien	51	0,0	55	0,0	65	0,0	41	0,0

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

Tab. D7-3A: Abgängerinnen und Abgänger von allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss und Anteil aus Förderschulen 2010 nach Ländern

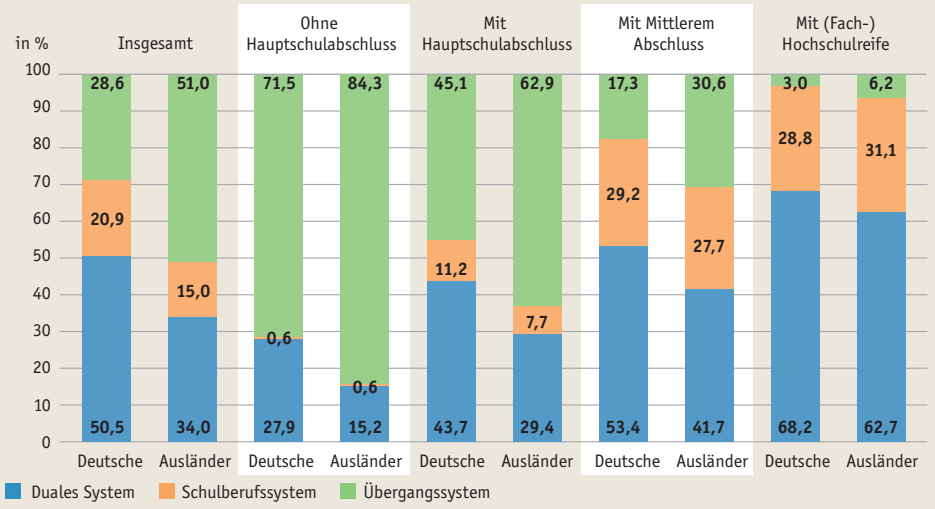
Land	Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss									
	2008		2010		Darunter aus Förderschulen					
					Insgesamt		Darunter			
							Mit Abschluss Förderschwerpunkt Lernen		Mit Abschluss Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	
	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[1)]	Anzahl	in %[2)]	Anzahl	in %[2)]	Anzahl	in %[2)]
D	76.249	7,4	53.041	6,5	30.302	57,1	18.185	34,3	6.878	13,0
BW	6.883	5,6	6.240	5,2	3.950	63,3	2.707	43,4	889	14,2
BY	9.043	6,4	7.579	5,6	4.135	54,6	2.265	29,9	1.117	14,7
BE	3.127	10,6	2.730	10,5	758	27,8	211	7,7	229	8,4
BB	2.448	11,8	1.629	9,8	1.089	66,9	648	39,8	285	17,5
HB	530	8,4	415	6,7	173	41,7	129	31,1	•	•
HH	1.349	8,8	1.224	8,3	700	57,2	•	•	•	•
HE	4.478	7,0	3.863	6,2	2.277	58,9	1.591	41,2	372	9,6
MV	2.063	15,8	1.434	13,8	1.054	73,5	686	47,8	240	16,7
NI	6.780	7,3	5.218	5,9	2.842	54,5	1.719	32,9	434	8,3
NW	14.254	6,8	11.925	6,0	6.641	55,7	4.437	37,2	1.654	13,9
RP	3.342	7,2	2.565	5,8	1.479	57,7	902	35,2	342	13,3
SL	760	6,7	566	5,4	335	59,2	79	14,0	63	11,1
SN	3.134	10,5	2.341	9,5	1.597	68,2	905	38,7	369	15,8
ST	2.573	13,6	1.844	12,6	1.319	71,5	786	42,6	310	16,8
SH	2.690	8,3	2.202	7,1	1.174	53,3	785	35,6	299	13,6
TH	1.426	8,0	1.266	8,6	779	61,5	335	26,5	275	21,7

1) Gegenüber den bisherigen Bildungsberichten hat sich das Berechnungsverfahren verändert. Die Abgängerzahl wird nicht mehr auf die Bevölkerung im typischen Altersjahrgang bezogen (15 bis unter 17 Jahre). Da inzwischen das tatsächliche Geburtsjahr der Abgängerinnen und Abgänger erfasst wird, ist der Bezug zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach dem Quotensummenverfahren möglich.

2) Bezogen auf alle Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss 2010

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK (2012), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001–2010

Abb. E1-5A: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2010 nach schulischer Vorbildung und Staatsangehörigkeit (in %)*



* *Ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen; vgl. Erläuterungen **E1** und Erläuterungen bei **Tab. E1-1A***

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und -teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers

→ ***Tab. E1-5web**, **Tab. E1-6web***

Tab. E1-1A: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2000 und 2005 bis 2010 (Anzahl)*

Gegenstand der Nachweisung	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011[1)]
	Anzahl							
Absolventinnen und Absolventen, Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen	933.616	958.485	969.598	965.044	929.531	893.561	865.316	•
Studienanfängerinnen und -anfänger	314.539	355.961	344.822	361.459	396.800	424.273	444.719	516.891
Duales System[2)] insgesamt	582.416	517.341	531.471	569.460	558.501	512.517	509.901	524.946
darunter: Kooperatives Berufsgrundbildungsjahr	•	•	•	•	•	21.306	20.859	21.552
Schulberufssystem insgesamt	175.462	215.874	215.226	214.782	210.552	209.523	212.364	210.054
Berufsfachschulen in BBiG/HwO-Berufen	9.379	11.454	11.886	9.795	8.613	6.708	6.117	5.973
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HWO	88.547	X	X	X	X	X	X	X
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HwO (ohne Soziales, Erziehung, Gesundheit)	X	32.532	31.359	29.652	25.320	23.352	20.676	19.428
Berufsfachschulen vollqualifizierend außerhalb BBiG/HWO: Soziales, Erziehung, Gesundheit	X	61.608	59.718	59.937	58.371	61.107	62.553	61.491
Schulen des Gesundheitswesens[3)]	42.736	51.912	54.207	54.918	54.480	58.833	61.269	61.113
Fachschulen, Fachakademien, nur Erstausbildung[4)]	34.800	29.193	26.559	28.290	29.559	33.900	36.027	37.695
Fachgymnasien, HZB[5)] und schulische Berufsausbildung	–	2.385	2.742	2.847	3.015	2.952	3.421	3.591
Berufsfachschulen, HZB[5)] und schulische Berufsausbildung	X	26.790	28.752	29.343	31.194	22.671	22.297	20.760
Übergangssystem insgesamt (einschließlich Doppelzählungen)	460.107	461.964	452.976	429.300	397.278	382.947	352.620	321.414
Übergangssystem insgesamt (ohne Doppelzählung)	•	•	•	•	•	348.234	320.172	294.294
Schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Vollzeit	35.373	48.582	46.446	44.337	42.543	32.472	30.621	28.149
Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln	141.420	155.907	155.100	155.160	145.152	141.561	130.128	121.347
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/ Einjährige Berufseinstiegsklassen	53.500	71.439	66.246	56.592	50.250	41.973	40.662	38.967
Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag	26.317	71.949	72.660	67.266	59.628	29.844	25.995	22.488
Praktikum vor der Erzieherausbildung	•	3.525	3.561	3.390	3.531	3.723	3.855	3.822
Sonstige Bildungsgänge[6)]	43.975	X	X	X	X	X	X	X
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (Bestand 31.12.)[7)]	98.613	91.811	86.171	79.935	77.729	77.949	69.933	63.369
Einstiegsqualifizierung (EQ) (Bestand 31.12.)	X	18.751	22.793	22.619	18.444	20.712	18.984	16.152
Jugendsofortprogramm (Bestand 31.12.)[8)]	60.909	X	X	X	X	X	X	X
Nachrichtlich: Maßnahmen der Arbeitsverwaltung an beruflichen Schulen[9)]	x()	x()	x()	x()	x()	34.713	32.448	27.120
Berufsausbildung in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis (Beamtenausbildung mittlerer Dienst)	•	5.949	4.866	4.662	5.631	6.441	7.314	7.317
Berufliches Bildungssystem insgesamt (einschl. Doppelzählung)	1.217.985	1.201.128	1.204.539	1.218.204	1.171.962	1.111.428	1.082.199	1.063.731
Berufliches Bildungssystem insgesamt (ohne Doppelzählung)	•	•	•	•	•	1.076.715	1.049.751	1.036.611

* *Teilweise sind die Werte auf ein Vielfaches von drei gerundet; Aufgrund von Rundungen kann es zu Abweichungen bei der Summenbildung kommen; Statistiken zu berufsvorbereitenden Maßnahmen, Jugendsofortprogramm und Einstiegsqualifizierung der Bundesagentur für Arbeit (BA) weisen keine vergleichbaren Neuzugänge aus – näherungsweise wurde der Bestand zum 31.12. verwendet; die Vergleichbarkeit mit Zahlen vor 2005 ist eingeschränkt*

1) Vorläufiges Ergebnis

2) Einschließlich kooperatives BGJ; ohne Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsvertrag

3) Teilweise 1. Schuljahr; Angabe für 2000 ohne Hessen

4) Neuzugänge in Erstausbildungen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Erziehung, nicht aber Fortbildungen (z. B. Meister/Techniker)

5) HZB = Hochschulzugangsberechtigung

6) Enthalten einen Teil der Fördermaßnahmen der Berufsausbildung Benachteiligter (soweit nicht im Rahmen des dualen Systems), besondere Bildungsgänge in Teilzeit für Schüler ohne Berufstätigkeit und Arbeitslose sowie Lehrgänge und Maßnahmen der Arbeitsverwaltung; aufgrund verbesserter Zuordnungsmöglichkeiten entfällt diese Kategorie ab 2005

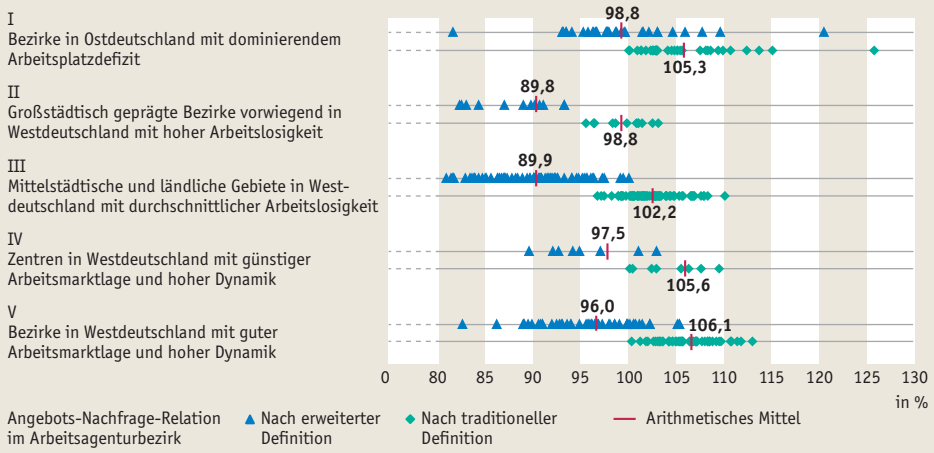
7) Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA enthalten vor 2005 weitere Reha-Maßnahmen

8) Ohne Artikel 4: außerbetriebliche Ausbildung

9) Maßnahmen der Arbeitsverwaltung an beruflichen Schulen sind bis 2008 in den Kategorien „Berufsschulen – Schüler ohne Ausbildungsvertrag“ und „Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/ Einjährige Berufseinstiegsklassen“ enthalten. Seit 2009 werden sie als Doppelzählungen herausgerechnet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB -Trägerschaft des Teilnehmers

Abb. E2-3A: Ausbildungsstellensituation, gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation im dualen System zum 30.09.2011 nach regionalen Strukturtypen von Arbeitsagenturen (in %)*

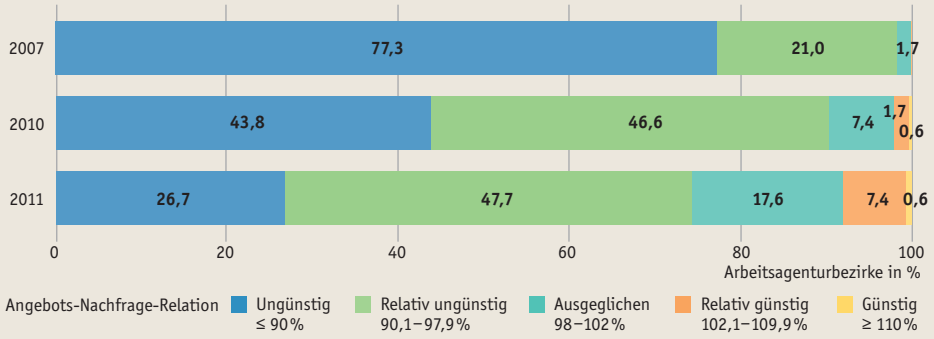


* *Ohne Bewerberinnen und Bewerber mit Wohnsitz im Ausland; ohne jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die Bundesagentur für Arbeit regional nicht zuzuordnen sind*

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.

→ ***Tab. E2-4web, Tab. E2-5web, Tab. E2-6web, Tab. E2-7web***

Abb. E2-4A: Ausbildungsstellensituation in Arbeitsagenturbezirken gemessen an der Angebots-Nachfrage-Relation (erweiterte Definition) 2007, 2010 und 2011 (in %)*



* *Ungünstig ≤ 90 %, relativ ungünstig 90,1 bis 97,9 %, ausgeglichen 98,0 bis 102,0 %, relativ günstig 102,1 bis 109,9 %, günstig ≥ 110,0 %; ohne Bewerber mit Wohnsitz im Ausland; ohne jene unbesetzten Ausbildungsstellen, die für die Bundesagentur für Arbeit regional nicht zuzuordnen sind*

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.

→ ***Tab. E2-5web, Tab. E2-6web***

Tab. E2-1A: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2011 (Anzahl)

Jahr	Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge Ende September	Ausbildungsstellen-angebot[1]	Ausbildungsstellen-nachfrage (traditionelle Def.)[2]	Ausbildungsstellen-nachfrage (erweiterte Def.)[3]
	Anzahl			
1995	572.774	616.988	597.736	611.846
1996	574.327	609.274	612.785	630.674
1997	587.517	613.382	634.938	654.941
1998	612.529	635.933	648.204	678.259
1999	631.015	654.454	660.380	690.552
2000	621.693	647.383	645.335	678.225
2001	614.236	638.771	634.698	670.145
2002	572.323	590.328	595.706	636.891
2003	557.634	572.474	592.649	639.352
2004	572.980	586.374	617.556	665.928
2005	550.180	562.816	590.668	637.896
2006	576.153	591.540	625.606	•
2007	625.885	644.028	658.472	756.486
2008	616.342	635.758	630.847	712.588
2009	564.307	581.447	573.904	647.306
2010	559.960	579.457	569.218	639.534
2011	570.140	599.702	579.293	642.426

1) Neuverträge und bis 30.09. unbesetzt gebliebene, bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Stellen
2) Abgeschlossene Neuverträge und unvermittelte/unversorgte, bei der Bundesagentur gemeldete Bewerber
3) Neuverträge und unvermittelte/unversorgte und alternativ eingemündete (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) Bewerberinnen und Bewerber bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und Westberlin)

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

Tab. E2-2A: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) in der dualen Ausbildung 2009 und 2011 nach ausgewählten Berufsgruppen*

Berufsgruppe (Berufskennziffer)	2009			2011			
	Nachfrage (traditionelle Def.)	ANR (traditionelle Def.)	ANR (erweit. Def.)	Nachfrage (traditionelle Def.)		ANR (traditionelle Def.)	ANR (erweiterte Def.)
	Anzahl	in %		Anzahl	Änderung ggü. 2009 in %	in %	
Gartenbauberufe (05)	8.058	100,1	84,5	6.985	−13,3	100,5	86,8
Druck-u.Druckverarbeitungsberufe (17)	5.684	97,6	79,5	5.745	1,1	98,7	80,0
Berufe i. d. spanenden Metallverformung (22)	6.077	99,7	87,9	6.911	13,7	101,9	94,0
Metallberufe (25–30)	78.670	100,1	88,7	81.323	3,4	101,6	92,7
Elektroberufe (31)	33.028	100,7	92,3	35.591	7,8	101,8	94,9
Bäcker, Konditoren und Fleischer (39–40)	9.560	107,2	98,7	8.215	−14,1	114,2	106,1
Köche (41)	15.733	106,6	97,9	12.922	−17,9	114,1	107,0
Bauberufe (Hoch- und Tiefbau) (44–48)	20.477	101,2	92,7	21.330	4,2	103,5	97,1
Maler/innen, Lackierer/innen u. verw. Ber. (51)	14.175	99,6	84,6	13.030	−8,1	101,4	88,4
Warenprüfer/innen, Versandfertigmacher/innen (52)	6.418	98,9	84,3	6.323	−1,5	99,8	84,0
Techniker u. verw. Berufe (62–63)	4.189	99,9	90,2	4.188	−0,0	100,1	88,6
Verkaufspersonal (66)	39.071	103,8	91,0	38.990	−0,2	111,9	98,4
Groß- u. Einzelhandels-, Warenkaufleute (67–68)	54.199	100,9	86,0	56.166	3,6	104,9	92,3
Bank-, Bausparkassen-, Versicherungsfachl. (69)	20.979	101,9	97,7	21.542	2,7	102,1	96,9
Andere Dienstleistungskaufl. u. zugeh. Berufe (70)	16.498	99,6	89,0	18.627	12,9	99,7	90,2
Rechnungskaufl., Informatiker/innen (77)	12.019	101,6	91,9	13.426	11,7	101,1	92,4
Büroberufe, Kaufmännische Angestellte a. n. g.[1] (78)	73.479	99,5	86,7	74.942	2,0	99,8	87,8
Übrige Gesundheitsdienstberufe (85)	27.926	100,9	88,3	28.908	3,5	101,3	88,5
Berufe in der Körperpflege (90)	16.046	100,8	84,3	13.201	−17,7	105,4	92,7
Hotel- u. Gaststättenberufe (91)	25.652	109,0	102,7	22.104	−13,8	117,8	112,4

* *Die ausgewählten Berufsgruppen wurden nach der Klassifikation der Berufe (KldB 92) zusammengefasst. Sie bilden 84 % der Nachfrage (traditionelle Def.) im dualen System ab.*

1) Anderweitig nicht genannt

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., eigene Berechnungen

Tab. E2-3A: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) in der dualen Ausbildung 2009 bis 2011 nach Ausbildungsbereichen (in %)

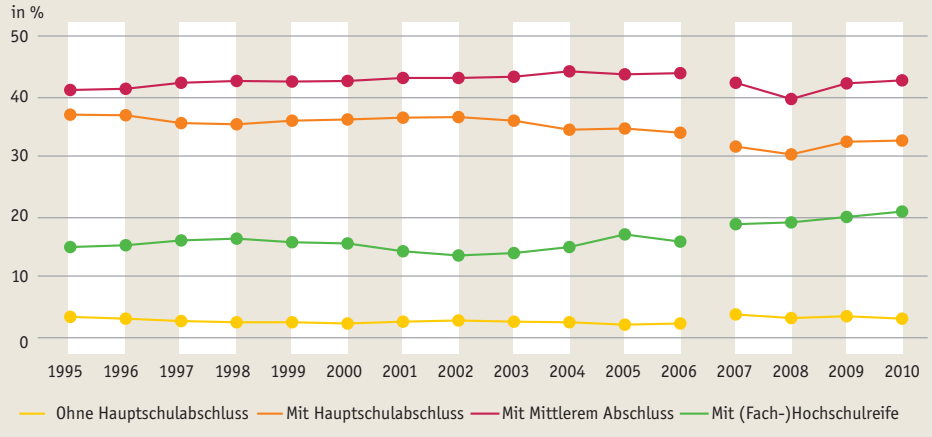
Ausbildungsbereich[1]	Angebots-Nachfrage-Relation (traditionelle Definition)			Angebots-Nachfrage-Relation (erweiterte Definition)		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011
	in %			in %		
Industrie und Handel	101,2	101,6	103,7	89,3	90,0	92,9
Handwerk	101,8	102,8	104,4	90,5	92,1	95,4
Öffentlicher Dienst	99,6	99,5	100,2	90,7	90,2	90,7
Landwirtschaft	100,8	100,9	101,2	91,3	91,5	92,8
Freie Berufe	100,9	100,8	101,2	90,4	89,8	90,5
Hauswirtschaft	101,0	100,8	101,1	93,5	93,2	93,0
Insgesamt[2]	101,3	101,8	103,5	89,8	90,6	93,3

1) Ohne Seeschifffahrt

2) Einschließlich Seeschifffahrt

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.

Abb. E3-3A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 1995 bis 2010 nach schulischer Vorbildung* (in %)



* *Die schulische Vorbildung wurde bis 2006 teilweise geschätzt; aufgrund einer Umstellung der Statistik sind Angaben bis 2006 mit denen ab 2007 nur eingeschränkt vergleichbar; für Schätzverfahren vgl. Erläuterungen* ***Tab E3-2A***

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

Tab. E3-1A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 1995 bis 2010 nach schulischer Vorbildung und Geschlecht*

Jahr	Insgesamt	Darunter	Davon				
		Weiblich	Ohne Hauptschul-abschluss	Hauptschul-abschluss	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

* *Werte sind auf ein Vielfaches von drei gerundet; die schulische Vorbildung wurde teilweise geschätzt. Aufgrund einer Umstellung der Statistik sind Angaben zur Schulbildung bis 2006 mit denen ab 2007 nur eingeschränkt vergleichbar. Für Schätzverfahren vgl. Erläuterungen* ***Tab. E3-2A***

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

Tab. E3-2A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 1995 bis 2010 in Ost- und Westdeutschland nach schulischer Vorbildung und Geschlecht*

Jahr	Insgesamt	Darunter	Davon				
		Weiblich	Ohne Hauptschul-abschluss	Mit Hauptschul-abschluss	Mit Mittlerem Abschluss	Mit (Fach-) Hochschulreife	Sonstige und ohne Angabe
	Anzahl	in %					
Ostdeutschland							
1995	143.649	40,1	5,7	23,8	55,4	12,5	2,5
1996	144.648	40,6	5,3	25,9	52,8	14,0	2,0
1997	146.796	41,2	4,5	24,4	54,2	15,1	1,9
1998	143.517	41,0	3,7	25,3	54,1	15,0	1,9
1999	151.869	42,0	3,6	27,9	53,0	13,8	1,8
2000	140.055	41,7	3,1	28,8	52,7	13,3	2,2
2001	134.814	41,1	3,8	29,3	52,6	11,5	2,8
2002	126.183	41,3	3,5	30,3	51,7	11,4	3,0
2003	127.620	40,4	3,3	30,8	50,9	12,0	3,1
2004	126.420	40,4	3,1	29,3	51,2	13,5	2,8
2005	121.611	39,6	2,8	30,8	49,6	14,8	2,0
2006	122.736	39,4	2,7	29,3	48,8	15,6	3,6
2007	125.901	39,6	5,8	25,6	48,3	17,8	2,5
2008	112.506	40,9	4,9	23,4	44,7	20,0	7,0
2009	97.851	42,0	5,6	25,5	45,9	21,7	1,4
2010	89.163	41,4	4,9	26,2	46,3	22,1	0,5
Westdeutschland							
1995	434.934	41,8	2,7	41,4	36,4	15,8	3,7
1996	434.727	42,1	2,4	40,5	37,5	15,8	3,9
1997	451.005	42,1	2,1	39,3	38,5	16,5	3,7
1998	468.315	42,2	2,1	38,5	39,0	16,8	3,6
1999	483.690	43,2	2,2	38,6	39,2	16,5	3,5
2000	482.913	43,6	2,1	38,3	39,7	16,2	3,6
2001	474.762	43,7	2,3	38,5	40,4	15,0	3,8
2002	441.897	43,4	2,6	38,4	40,6	14,3	4,2
2003	436.872	42,3	2,4	37,6	41,1	14,6	4,2
2004	445.560	41,8	2,3	36,0	42,2	15,5	4,1
2005	437.451	42,0	1,9	35,8	42,1	17,7	2,5
2006	458.445	41,5	2,2	35,3	42,6	16,0	3,9
2007	498.276	41,7	3,3	33,3	40,8	19,0	3,6
2008	495.063	42,1	2,8	32,0	38,4	18,8	7,9
2009	463.320	42,7	3,0	34,0	41,4	19,6	2,0
2010	469.869	41,9	2,7	33,9	42,0	20,7	0,7

* *Werte sind auf ein Vielfaches von drei gerundet; die schulische Vorbildung wurde bis 2006 für etwa 15 % der Neuverträge auf der Basis von Angaben über den Besuch des Berufsgrundbildungs-, Berufsvorbereitungsjahrs oder einer Berufsfachschule geschätzt.*

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

Tab. E3-3A: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 nach Berufssegmenten, Berufen/Berufsgruppen sowie Anteile schulischer Vorbildung und Geschlecht*

Beruf/Berufsgruppe im angegebenen Ausbildungsbereich	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	72.366	52,1	71.940	0,7	2,9	34,5	61,9
Bankkaufmann/-kauffrau u. ä.[2]	23.130	55,7	23.028	0,5	1,7	30,9	66,9
Steuerfachangestellte(r)	6.129	74,2	6.078	0,1	2,3	39,2	58,4
Industriekaufmann/-kauffrau	17.985	62,4	17.937	0,5	2,0	35,6	61,9
Fachinformatiker/in u. ä.[3]	10.269	7,6	10.182	1,4	4,2	37,5	56,9
Kaufmann/Kauffrau für Marketingkommunikation u. ä.[4]	5.832	68,0	5.784	1,1	4,5	28,8	65,6
Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung	5.271	41,0	5.229	0,8	5,2	41,3	52,8
Mediengestalter/in Digital und Print	3.753	55,9	3.705	1,5	5,6	34,6	58,4
Obere Mitte	145.896	57,2	144.831	0,9	14,5	58,5	26,1
Verwaltungs- und Sozialversicherungsfachangestellte/-r, Fachangestellte(r) für Arbeitsförderung	8.610	71,6	8.610	0,1	0,8	51,2	47,9
Chemielaborant/in, Chemikant/in	3.228	36,5	3.216	0,3	4,1	56,9	38,6
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte(r) u. ä.[5]	6.219	95,3	6.183	0,3	5,4	58,0	36,3
Mechatroniker/in	6.699	5,8	6.660	0,4	5,9	68,5	25,1
Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel	14.751	42,4	14.658	0,9	6,3	47,7	45,1
Elektroniker/in (Betriebstechnik, Geräte und Systeme)	7.752	5,6	7.722	0,7	8,5	71,7	19,1
Bauzeichner/in, Technische(r) Zeichner/in	4.341	43,9	4.326	0,9	8,7	56,7	33,7
Bürokaufmann/-kauffrau	21.093	72,4	20.943	1,4	13,8	57,0	27,8
Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation	12.804	78,2	12.720	1,7	14,8	52,4	31,1
Hotelfachmann/-fachfrau	11.307	74,6	11.148	1,2	20,9	51,0	26,9
Medizinische(r), Zahn- und Tiermedizinische(r) Fachangestellte(r)	26.817	98,8	26.460	0,9	21,7	63,2	14,2
Industriemechaniker/in u. ä.[6]	22.275	4,7	22.182	0,8	23,5	64,4	11,3
Untere Mitte	88.794	30,6	88.191	1,7	36,1	50,7	11,4
Einzelhandels- und Automobilkaufmann/-kauffrau	36.789	55,2	36.465	1,7	32,8	50,0	15,5
Elektroniker/-in, Elektroniker/in für Automatisierungstechnik	12.522	2,2	12.501	1,1	34,1	54,6	10,2
Konstruktionsmechaniker/in	3.030	2,3	3.000	2,2	36,8	54,4	6,7
Restaurantfachmann/-frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie	7.887	62,8	7.785	2,9	38,0	47,3	11,8
Kraftfahrzeugmechatroniker/in	18.681	3,2	18.651	1,4	40,2	50,9	7,5
Fachkraft für Lagerlogistik	9.885	10,0	9.786	2,1	41,2	50,0	6,7
Unteres Segment	153.318	37,7	152.334	5,6	59,9	30,0	4,5
Landwirt/-in	3.741	11,2	3.741	3,2	45,0	39,0	12,9
Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Mechatroniker/in für Kältetechnik	11.367	1,0	11.352	2,1	53,5	39,9	4,5
Tischler/in, Dachdecker/in, Zimmerer/Zimmerin	14.958	5,9	14.937	2,9	54,3	34,3	8,5
Koch/Köchin, Beikoch/Beiköchin, Teilkoch/Teilköchin	15.972	25,2	15.684	7,1	52,3	34,1	6,5
Verkäufer/in	27.438	61,1	27.108	3,9	56,9	34,8	4,3
Gärtner/-in, Werker/-in im Gartenbau u. ä.[7]	7.269	20,7	7.182	13,5	49,2	28,2	9,2
Metallbauer/in	7.347	1,4	7.341	3,7	63,0	30,4	2,9
Friseur/in, Kosmetiker/in	14.613	88,6	14.586	3,6	63,4	30,0	3,0
Konditor/in, Bäcker/in, Fleischer/in	8.679	26,9	8.655	4,6	66,1	25,0	4,3
Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk mit Vorgänger	11.286	91,3	11.271	2,7	71,3	24,7	1,3
Fachlagerist/-in	6.300	8,4	6.219	8,0	67,8	22,6	1,5
Fachkraft und Helfer/in im Gastgewerbe	3.777	63,8	3.708	11,6	64,6	22,0	1,9
Maurer/in, Maler/in und Lackierer/in, Fahrzeuglackierer/in	16.260	9,5	16.242	6,1	70,9	21,0	2,0
Hauswirtschafter/in, Hauswirtschaftshelfer/in u. ä.[8]	4.317	92,0	4.305	26,8	58,3	13,4	1,4
Sonstige Berufe	98.658	27,7	97.956	5,5	37,4	39,3	17,8
Insgesamt	559.032	41,8	555.249	3,1	32,9	42,9	21,0

* *Werte sind auf ein Vielfaches von drei gerundet; für Berufszuordnung und Segmente vgl. Erläuterungen* ***E3***

1) *Die Berufsbildungsstatistik sieht seit 2007 keine Kategorie für fehlende Angaben vor. Diese wurden von den zuständigen Stellen seit 2007 mit in die Kategorie „Ausländische Abschlüsse, die nicht zugeordnet werden können" eingetragen, weshalb diese Kategorie hier als „Sonstige und fehlende Angaben" behandelt wird.*

2) *Bank-/Sparkassenkaufmann/-kauffrau, Immobilienkaufmann/-kauffrau, Investmentfondskaufmann/-kauffrau, Kaufmann/Kauffrau für Versicherung und Finanzen, Kaufmann/Kauffrau im Gesundheitswesen*

3) *Fachinformatiker/in, Informatikkaufmann/-kauffrau, Mathematisch-technische(r) Softwareentwickler/in, Systeminformatiker/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)*

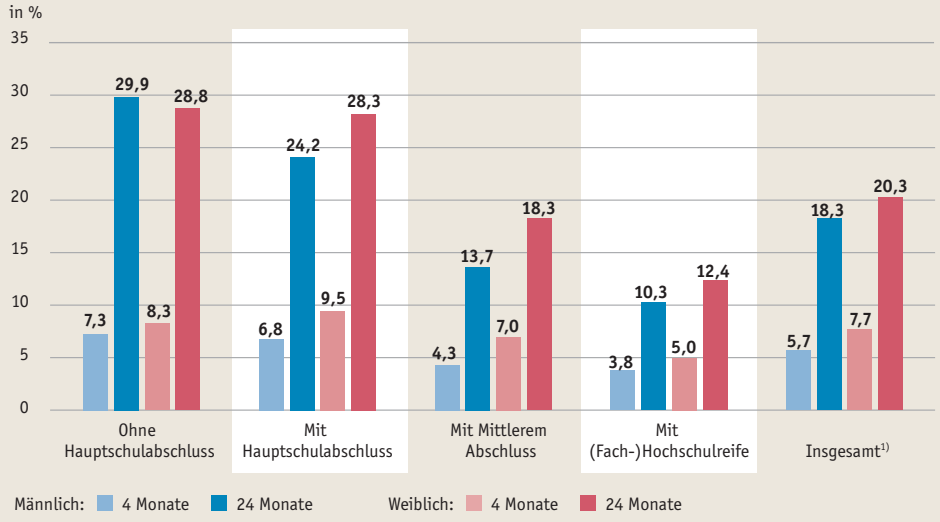
6) *Industriemechaniker/in, Anlagenmechaniker/in, Werkzeugmechaniker/in, Zerspanungsmechaniker/in*

7) *Gärtner/in, Werker/in im Gartenbau 36 Monate, Gartenbauhelfer/in (§ 66 BBiG), Gartenbaufachwerker/in (§ 66 BBiG), Fachwerker/in im Gartenbau (§ 66 BBiG)*

8) *Hauswirtschafter/in, Hauswirtschaftshelfer/in (§ 66 BBiG), Hauswirtschaftstechn. Betriebshelfer/in (§ 66 BBiG), Dienstleistungshelfer/in Hauswirtschaft (§ 66 BBiG)*

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

Abb. E4-4A: Auflösungsquoten der 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 4 und 24 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach schulischer Vorbildung und Geschlecht (in %)



1) Einschließlich sonstige und nicht zuordenbare Abschlüsse

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Tab. E4-1A: Lösungsquoten* der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse ausgewählter Berufsgruppen innerhalb von 24 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach schulischer Vorbildung

Berufsgruppe (Auswahl)	Vertragslösungen insgesamt		Davon nach schulischer Vorbildung				
			Ohne Hauptschulabschluss	Mit Hauptschulabschluss	Mit Mittlerem Abschluss	Mit (Fach-) Hochschulreife	Sonstige und nicht zuordenbare Abschlüsse
	Anzahl	in %	in %				
Insgesamt	125.475	19,2	29,5	25,6	15,7	11,4	53,7
Nicht ausgewählte Berufsgruppen	33 390	24,6	30,1	28,9	21,1	15,6	62,5
Ausgewählte Berufsgruppen zusammen	92.085	17,7	29,3	24,5	14,5	10,6	50,7
Davon							
Land-, Tierwirtschaft, Gartenbau	3.264	18,4	23,7	19,9	15,9	13,1	37,3
Chemie- und Kunststoffberufe	537	9,4	17,5	13,5	7,6	6,2	45,6
Druck- und Druckweiterverarbeitungsberufe	1.155	16,2	19,1	23,0	15,2	13,0	52,3
Metallberufe	15.255	15,0	28,8	19,1	10,8	11,3	46,1
Elektroberufe	4.524	11,9	20,4	21,8	9,4	8,1	33,0
Ernährungsberufe	11.151	32,7	33,7	34,2	27,9	25,4	70,5
Bauberufe	4.707	20,6	31,9	22,2	14,0	11,6	41,7
Maler/innen, Lackierer/innen und verwandte Berufe	4.914	27,9	35,8	28,6	20,8	11,1	23,5
Verkaufspersonal, Groß- und Einzelhandelskaufleute	21.930	20,7	28,8	26,6	16,5	11,3	49,9
Bank-, Bausparkassen-, Versicherungsfachleute	1.773	8,6	25,0	27,3	9,9	7,0	53,9
Andere Dienstleistungskaufleute und zugehörige Berufe	3.561	17,4	26,6	33,3	18,4	13,8	52,3
Rechnungskaufleute, Informatiker/innen	1.758	12,4	18,4	27,4	14,0	9,1	45,0
Büroberufe, Kaufmännische Angestellte, a. n. g.[1)]	11.760	14,2	23,9	28,0	14,5	9,2	53,3
Übrige Gesundheitsdienstberufe	5.793	19,5	31,7	22,7	18,0	19,9	25,3

** Absolute Zahlen sind auf ein Vielfaches von drei gerundet. Dadurch kann es zu Abweichungen bei der Summenbildung kommen.*

1) Anderweitig nicht genannt

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Tab. E4-2A: Lösungsquoten der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 24 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach Staatsangehörigkeit, schulischer Vorbildung und Geschlecht*

Staatsangehörigkeit	Insgesamt		Davon nach Geschlecht		Darunter nach schulischer Vorbildung		
	Verträge mit Ausbildungsbeginn im Jahr 2008	Davon innerhalb von 24 Monaten gelöste Verträge	Weiblich	Männlich	Mit/Ohne Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	(Fach-) Hochschulreife
	Anzahl	in %	Lösungsquote nach 24 Monaten in %				
Insgesamt	654.825	19,2	20,3	18,3	26,0	15,7	11,4
Deutschland	620.733	18,9	20,1	18,0	25,8	15,6	11,3
Türkei	13.968	22,8	22,4	23,2	25,6	17,1	14,7
Sonstige ehemalige Anwerbestaaten	10.494	23,9	23,7	24,1	28,9	18,0	13,4
Sonstige EU-15-Staaten	876	28,1	26,6	29,4	36,6	23,8	17,3
Ehemalige Sowjetunion und osteuropäische Reformstaaten	3.066	24,6	24,1	25,4	30,6	19,6	19,7
Sonstige Staaten	4.527	29,0	28,3	29,5	32,1	23,0	21,8
Ohne Angabe/ungeklärt	1.161	25,3	27,1	23,7	27,2	22,3	21,8

* *Dargestellt sind Fälle mit Beginn 2008, wie sie auf Basis der Erhebungsjahre 2008 bis 2010 errechnet werden konnten. Absolute Zahlen sind auf ein Vielfaches von drei gerundet.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Tab. E4-3A: Höchste und niedrigste Vertragsauflösungsquoten der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 24 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen, beruflicher Ausbildungsvorerfahrung, schulischer Vorbildung und Geschlecht (in %)

Personengruppe	Manuelle Berufe		Dienstleistungsberufe	
	Niedrige Lösungsquote: Chemie- und Kunststoffberufe, Elektroberufe	Hohe Lösungsquote: Ernährungsberufe, Maler/-innen, Lackierer/-innen und verwandete Berufe	Niedrige Lösungsquote: Bank-, Bausparkassen-, Versicherungskaufleute, Rechnungskaufleute, Informatiker/-innen	Hohe Lösungsquote: Verkaufspersonal, Groß- und Einzelhandelskaufleute
	in %			
Insgesamt	11,5	31,1	10,1	20,7
Berufsvorbereitende Qualifizierung oder berufliche Grundbildung				
Ohne	11,1	30,6	10,0	20,3
Mit	16,3	33,9	13,2	24,1
Berufliche Vorbildung				
Ohne	11,1	31,3	9,7	22,3
Mit	19,2	30,1	17,1	12,8
Davon (mit Mehrfachnennung)				
Duale Ausbildung, erfolgreich beendet	14,1	25,3	14,4	6,5
Duale Ausbildung, nicht erfolgreich beendet	21,3	32,0	23,0	23,6
Rein schulisch (vollqualifizierender Berufsabschluss), erfolgreich beendet	12,7	29,1	12,3	17,7
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss – Insgesamt				
Ohne Hauptschulabschluss	20,0	34,7	20,2	28,8
Mit Hauptschulabschluss	20,5	32,0	27,4	26,6
Mit Mittlerem Abschluss	9,2	26,4	11,7	16,5
Mit (Fach-)Hochschulreife	7,9	23,6	7,7	11,3
Sonstige und nicht zuordenbare Abschlüsse	36,0	69,0	48,4	49,9
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss – Weiblich				
Insgesamt	11,3	31,7	8,8	20,9
Mit Hauptschulabschluss	9,5	31,2	17,9	28,5
Mit Mittlerem Abschluss	24,8	32,6	28,3	26,0
Mit (Fach-)Hochschulreife	9,9	28,3	10,5	16,8
Mit sonstigen und nicht zuordenbaren Abschlüssen	10,0	26,6	7,0	11,8
Sonstige und nicht zuordenbare Abschlüsse	16,7	76,0	52,0	48,4
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss – Männlich				
Insgesamt	11,6	30,9	10,9	20,3
Mit Hauptschulabschluss	20,4	35,5	20,7	29,3
Mit Mittlerem Abschluss	20,4	31,9	27,1	27,8
Mit (Fach-)Hochschulreife	9,1	25,7	12,4	16,0
Mit sonstigen und nicht zuordenbaren Abschlüssen	7,6	22,1	8,3	10,6
Sonstige und nicht zuordenbare Abschlüsse	37,6	66,5	47,2	51,8

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Tab. E4-4A: Lösungsquoten der im Jahr 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 24 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach berufsvorbereitender Qualifizierung bzw. beruflicher Grundbildung* und schulischer Vorbildung**

Berufsvorbereitende Qualifizierung bzw. berufliche Grundbildung	Insgesamt		Davon nach schulischer Vorbildung				
	Verträge mit Ausbildungsbeginn im Jahr 2008	Davon innerhalb von 24 Monaten gelöste Verträge	Zusammen[1)]	Ohne Hauptschulabschluss	Mit Hauptschulabschluss	Mit Mittlerem Abschluss	Mit (Fach-) Hochschulreife
	Anzahl	in %					
Ohne berufsvorbereitende Qualifizierung	584.727	18,7	18,2	29,1	25,4	15,6	11,4
Mit berufsvorbereitender Qualifizierung	70.098	23,1	22,5	30,5	26,5	17,5	11,5
Davon (mit Mehrfachnennung)							
Betriebliche Qualifizierungsmaßnahme[2)]	9.828	22,2	21,9	34,2	27,8	17,9	10,6
Berufsvorbereitungsmaßnahme	15.417	30,2	29,8	30,0	32,1	23,7	15,6
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	11.427	31,0	29,8	31,0	31,5	21,6	19,3
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	12.669	21,4	21,0	30,6	23,3	16,5	15,3
Berufsfachschule ohne vollqualifizierenden Abschluss[3)]	24.129	16,6	15,6	28,2	17,9	15,6	11,2

** Abgeschlossene berufsvorbereitende Qualifizierungen (von mindestens sechs Monaten Dauer)*

*** Dargestellt sind Fälle mit Beginn 2008, wie sie auf Basis der Erhebungsjahre 2008 bis 2010 errechnet werden konnten. Absolute Zahlen sind auf ein Vielfaches von drei gerundet.*

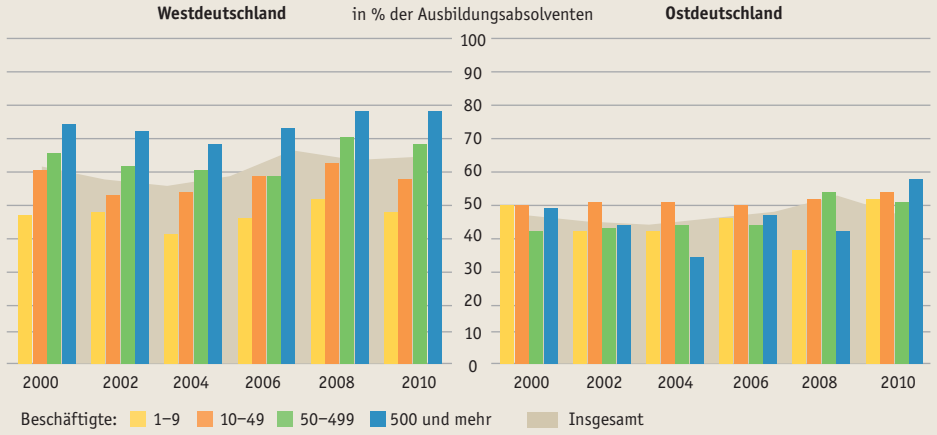
1) Ohne sonstige und nicht zuordenbare Abschlüsse

2) Einstiegsqualifizierungsjahr (EQJ), Qualifizierungsbaustein, Betriebspraktika

3) Brandenburg: einschließlich kooperatives Modell

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Abb. E5-4A: Übernahmequoten* der Betriebe 2000 bis 2010 nach Ländergruppen und Betriebsgröße (in %)

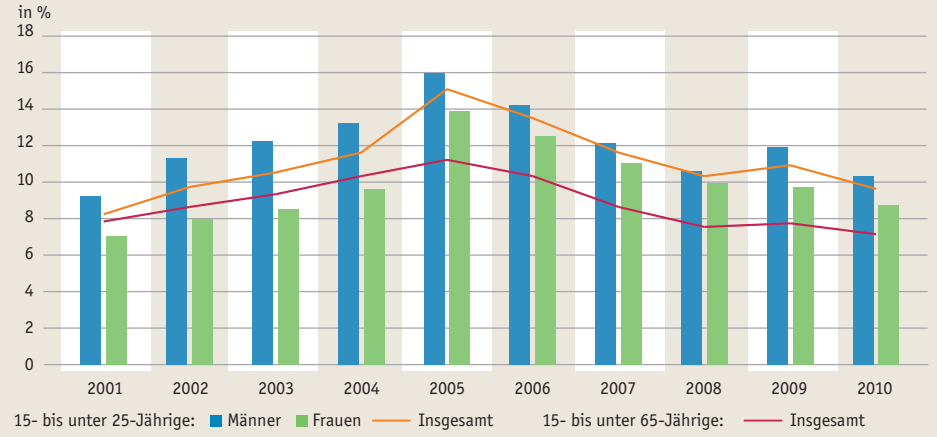


* *Vgl. Erläuterungen zu* ***E5***

Quelle: IAB, Betriebspanel 2000–2010, Berechnungen des IAB

→ ***Tab. E5-7web***

Abb. E5-5A: Erwerbslosenquote* 2001 bis 2010 nach Altersgruppen und Geschlecht (in %)



* *Berechnet nach ILO-Konzept*

Quelle: OECD, Employment Outlook

→ ***Tab. E5-12web***

Tab. E5-1A: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen 2006 einen Monat, 12 und 36 Monate 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	387.827	241.323	18.439	107.798	20.267
	Männlich	216.228	132.094	9.350	62.313	12.471
	Weiblich	171.599	109.229	9.089	45.485	7.796
12 Monate	Insgesamt	387.827	275.124	16.488	45.916	50.299
	Männlich	216.228	144.313	8.554	27.738	35.623
	Weiblich	171.599	130.811	7.934	18.178	14.676
36 Monate	Insgesamt	387.827	266.247	21.550	37.622	62.408
	Männlich	216.228	143.782	11.073	22.275	39.098
	Weiblich	171.599	122.465	10.477	15.347	23.310
		in %				
1 Monat	Insgesamt	100	62,2	4,8	27,8	5,2
	Männlich	100	61,1	4,3	28,8	5,8
	Weiblich	100	63,7	5,3	26,5	4,5
12 Monate	Insgesamt	100	70,9	4,3	11,8	13,0
	Männlich	100	66,7	4,0	12,8	16,5
	Weiblich	100	76,2	4,6	10,6	8,6
36 Monate	Insgesamt	100	68,7	5,6	9,7	16,1
	Männlich	100	66,5	5,1	10,3	18,1
	Weiblich	100	71,4	6,1	8,9	13,6

1) Nur Erwerbstätige mit Sozialversicherungsmeldung

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. E5-2A: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventen 2006 36 Monate nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit

Geschlecht	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Adäquat	Inadäquat		Adäquat	Inadäquat
	Anzahl			in %		
Insgesamt	287.797	170.852	116.945	100	59,4	40,6
Männlich	154.855	80.635	74.220	100	52,1	47,9
Weiblich	132.942	90.217	42.725	100	67,9	32,1
Deutsche						
Insgesamt	277.585	165.169	112.416	100	59,5	40,5
Männlich	148.989	77.867	71.122	100	52,3	47,7
Weiblich	128.596	87.302	41.294	100	67,9	32,1
Ausländer						
Insgesamt	10.212	5.683	4.529	100	55,7	44,3
Männlich	5.866	2.768	3.098	100	47,2	52,8
Weiblich	4.346	2.915	1.431	100	67,1	32,9

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. E5-3A: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen 2008 12 Monate nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen und Geschlecht*

Berufsgruppe	Insgesamt	Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	Leistungsbezug	Arbeitssuche, Maßnahme
	Anzahl	in %			
Insgesamt	195.750	83,6	4,9	9,6	1,8
Metallverformer (spanend)	3.167	88,7	2,6	7,7	1,0
Schlosser/-innen, Werkzeugmacher	15.976	85,8	3,3	9,4	1,5
Kraftfahrzeuginstandsetzer	11.589	75,1	6,2	16,0	2,7
Elektriker/-innen	14.478	86,5	4,9	6,9	1,8
Nahrungsmittelhandwerk	5.398	77,7	5,7	13,3	3,3
Köche/-innen	7.614	67,5	8,0	20,5	4,0
Maurer u. Zimmerleute	5.868	72,5	5,0	19,0	3,5
Maler/-innen u. Tischler/-innen	11.366	65,7	6,2	24,3	3,9
Groß- und Einzelhandelskaufleute	15.465	82,0	6,0	9,9	2,0
Bank-, Versicherungskaufleute	10.993	92,3	3,6	2,6	1,5
Rechnungskaufleute u. ä.	52.089	85,9	4,9	7,8	1,5
Krankenpflegekräfte u. ä.	16.338	95,0	2,6	1,8	0,6
Körperpflege	7.766	78,0	7,4	12,2	2,4
Medizinische Fachangestellte	17.643	89,0	4,7	5,6	0,7
Männer					
Insgesamt	102.418	80,1	5,3	12,1	2,6
Metallverformer (spanend)	3.048	/	/	7,6	1,0
Schlosser, Werkzeugmacher	15.599	/	3,3	9,5	/
Kraftfahrzeuginstandsetzer	11.321	75,2	6,2	15,9	2,7
Elektriker	13.789	86,2	4,9	7,0	1,8
Nahrungsmittelhandwerk	4.118	77,8	5,3	13,1	3,9
Köche	5.624	68,3	7,8	19,4	4,6
Maurer u. Zimmerleute	5.826	72,6	/	19,0	/
Maler u. Tischler	10.514	66,2	5,8	24,0	4,0
Groß- und Einzelhandelskaufleute	7.453	79,6	6,7	11,1	2,7
Bank-, Versicherungskaufleute	4.490	89,2	4,5	3,5	2,8
Rechnungskaufleute u. ä.	17.545	83,4	5,8	8,5	2,4
Krankenpflegekräfte u. ä.	2.415	93,5	3,6	2,0	0,9
Körperpflege	558	72,2	8,4	15,1	4,3
Medizinische Fachangestellte	118	/	11,0	11,9	/
Frauen					
Insgesamt	93.332	87,4	4,5	7,0	1,0
Metallverformer (spanend)	119	/	/	10,9	0,0
Schlosserinnen, Werkzeugmacher	377	/	4,0	6,4	/
Kraftfahrzeuginstandsetzer	268	72,8	6,7	17,9	2,6
Elektrikerinnen	689	91,4	3,9	4,1	0,6
Nahrungsmittelhandwerk	1.280	77,4	7,2	13,8	1,6
Köchinnen	1.990	65,2	8,7	23,7	2,4
Maurer u. Zimmerleute	42	59,5	/	23,8	/
Malerinnen u. Tischlerinnen	852	58,5	10,7	28,8	2,1
Groß- und Einzelhandelskaufleute	8.012	84,3	5,4	8,9	1,4
Bank-, Versicherungskaufleute	6.503	94,5	2,9	2,0	0,6
Rechnungskaufleute u. ä.	34.544	87,2	4,4	7,4	1,0
Krankenpflegekräfte u. ä.	13.923	95,3	2,4	1,8	0,6
Körperpflege	7.208	78,5	7,3	12,0	2,2
Medizinische Fachangestellte	17.525	/	4,7	5,6	/

* *Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 195.750 von 396.421 Personen. Nach quantitativer Relevanz wurden folgende Berufe nach der Klassifikation der Bundesagentur für Arbeit ausgewählten Berufsgruppen zugeordnet: Metallverformer (spanend): 22, Schlosser/-innen, Werkzeugmacher: 27, 29, Kraftfahrzeuginstandsetzer: 281, Elektriker/-innen: 31, 321, Nahrungsmittelhandwerk: 39, 40, Köche/-innen: 411, Maurer und Zimmerleute: 44, 45, Maler/-innen und Tischler/-innen: 50, 51, Groß- und Einzelhandelskaufleute: 681, 682, Bank-, Versicherungskaufleute: 69, Rechnungskaufleute u. ä.: 77, 78, Krankenpflegekräfte u. ä.: 853, 854, Körperpflege: 90.*

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. E5-4A: Erwerbsstatus* von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen 2006 einen Monat, 12 und 36 Monate nach Beendigung der Ausbildung nach Ländergruppen und 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
Westdeutschland						
		Anzahl				
1 Monat	Insgesamt	312.774	205.633	14.288	75.852	17.001
	Männlich	171.984	111.688	7.204	42.845	10.247
	Weiblich	140.790	93.945	7.084	33.007	6.754
12 Monate	Insgesamt	312.774	229.407	13.438	30.219	39.710
	Männlich	171.984	119.507	7.096	18.157	27.224
	Weiblich	140.790	109.900	6.342	12.062	12.486
36 Monate	Insgesamt	312.774	219.495	17.596	24.919	50.764
	Männlich	171.984	116.933	9.023	14.781	31.247
	Weiblich	140.790	102.562	8.573	10.138	19.517
		in %				
1 Monat	Insgesamt	100	65,7	4,6	24,3	5,4
	Männlich	100	64,9	4,2	24,9	6,0
	Weiblich	100	66,7	5,0	23,4	4,8
12 Monate	Insgesamt	100	73,3	4,3	9,7	12,7
	Männlich	100	69,5	4,1	10,6	15,8
	Weiblich	100	78,1	4,5	8,6	8,9
36 Monate	Insgesamt	100	70,2	5,6	8,0	16,2
	Männlich	100	68,0	5,2	8,6	18,2
	Weiblich	100	72,8	6,1	7,2	13,9
Ostdeutschland						
		Anzahl				
1 Monat	Insgesamt	75.053	35.690	4.151	31.946	3.266
	Männlich	44.244	20.406	2.146	19.468	2.224
	Weiblich	30.809	15.284	2.005	12.478	1.042
12 Monate	Insgesamt	75.053	45.717	3.050	15.697	10.589
	Männlich	44.244	24.806	1.458	9.581	8.399
	Weiblich	30.809	20.911	1.592	6.116	2.190
36 Monate	Insgesamt	75.053	46.752	3.954	12.703	11.644
	Männlich	44.244	26.849	2.050	7.494	7.851
	Weiblich	30.809	19.903	1.904	5.209	3.793
		in %				
1 Monat	Insgesamt	100	47,6	5,5	42,6	4,4
	Männlich	100	46,1	4,9	44,0	5,0
	Weiblich	100	49,6	6,5	40,5	3,4
12 Monate	Insgesamt	100	60,9	4,1	20,9	14,1
	Männlich	100	56,1	3,3	21,7	19,0
	Weiblich	100	67,9	5,2	19,9	7,1
36 Monate	Insgesamt	100	62,3	5,3	16,9	15,5
	Männlich	100	60,7	4,6	16,9	17,7
	Weiblich	100	64,6	6,2	16,9	12,3

* *Vgl. Erläuterungen zu* ***E5***

1) Nur Erwerbstätige mit Sozialversicherungsmeldung

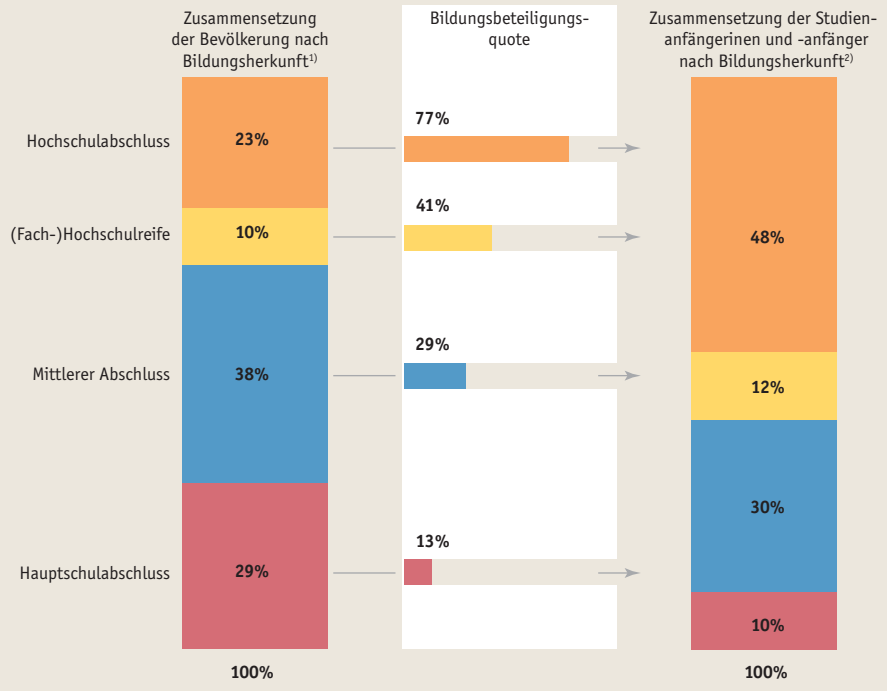
Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. E5-5A: Fachliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit von Ausbildungsabsolventen 2006 36 Monate nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht und Ländergruppen

Geschlecht	Insgesamt	Davon		Insgesamt	Davon	
		Adäquat	Inadäquat		Adäquat	Inadäquat
	Anzahl			in %		
Insgesamt	287.797	170.852	116.945	100	59,4	40,6
Männlich	154.855	80.635	74.220	100	52,1	47,9
Weiblich	132.942	90.217	42.725	100	67,9	32,1
Westdeutschland						
Insgesamt	237.091	145.990	91.101	100	61,6	38,4
Männlich	125.956	68.335	57.621	100	54,3	45,7
Weiblich	111.135	77.655	33.480	100	69,9	30,1
Ostdeutschland						
Insgesamt	50.706	24.862	25.844	100	49,0	51,0
Männlich	28.899	12.300	16.599	100	42,6	57,4
Weiblich	21.807	12.562	9.245	100	57,6	42,4

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Abb. F1-4A: Bildungsbeteiligung nach Bildungsherkunft* 2009 (in %)**



* *Nur Deutsche, Bildungsherkunft nach höchstem schulischen bzw. akademischen Abschluss beider Elternteile*

** *Lesehilfe: 38 % aller 18- bis unter 25-Jährigen der deutschen Wohnbevölkerung haben Eltern, deren höchster schulischer Abschluss ein mittlerer Abschluss ist. Von diesen 38 % haben 29 % ein Studium begonnen. Im Ergebnis beträgt der Anteil dieser Sozialgruppe unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern 30 %.*

1) *Soziale Zusammensetzung aller 18- bis unter 25-Jährigen nach höchstem schulischen bzw. akademischen Abschluss beider Elternteile (Werte gerundet)*

2) *Deutsche Studienanfängerinnen und -anfänger an Universitäten, Pädagogischen und Theologischen Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen (Werte gerundet)*
Datenbasis: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik, Hochschulstatistik, Mikrozensus; HIS Studienanfängerbefragung 2009/10

Quelle: Middendorff, E/Buck, D. (2012): Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligung 2003–2009. Sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten (BBQ) und Bildungsbeteiligungsindizes (BBI), HIS Forum Hochschule, Hannover 2012 (in Vorbereitung)

Tab. F1-1A: Übergangsquoten in die Hochschule 1980 bis 2010 nach Ländern, Geschlecht, Art der Hochschulreife und Migrationshintergrund (in %)

Land/Geschlecht/ Art der Hochschulreife/ Migrationshintergrund	Übergangsquoten[1]											Prognosewerte[3][4]	
	Studienberechtigtenjahrgang												
	1980	1985	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2010
	in %												
Deutschland	87,1	78,5	84,4	76,7	78,7	77,3	77,8	77,2	74,4	72,5	69,9	71–78	71–78
Nach Ländern[5]													
Baden-Württemberg[4]	86,0	/	82,2	79,3	82,6	79,9	78,4	78,7	75,7	73,7	71,8	78–84	74–80
Bayern	89,1	/	87,9	85,4	86,3	86,7	87,2	86,1	84,7	82,1	79,9	83–87	82–86
Berlin	99,1	/	108,8	89,1	93,1	92,0	89,9	87,0	83,7	80,1	76,1	65–75	73–78
Brandenburg	X	X	X	63,1	64,1	65,9	65,8	67,0	64,4	61,2	60,7	68–75	59–67
Bremen	74,7	/	81,4	95,5	91,6	93,4	90,7	86,1	82,5	77,1	76,5	74–85	70–78
Hamburg	75,0	/	69,5	78,8	72,1	85,3	89,9	90,9	79,0	82,8	78,9	77–85	78–87
Hessen	86,4	/	78,3	76,9	81,5	79,1	81,3	79,6	79,9	75,9	73,3	77–83	77–84
Mecklenburg-Vorpommern	X	X	X	66,1	72,4	81,3	76,8	78,5	76,2	72,4	69,2	73–80	69–74
Niedersachsen	86,0	/	79,8	77,2	74,5	76,1	77,5	77,6	73,9	71,6	68,0	65–74	67–76
Nordrhein-Westfalen	82,1	/	72,4	71,3	72,0	68,0	68,9	67,3	64,7	62,8	60,3	65–72	67–75
Rheinland-Pfalz	87,3	/	83,4	82,9	79,3	74,7	75,6	76,4	75,9	78,9	77,8	79–84	69–74
Saarland	93,0	/	93,3	73,8	79,0	78,0	74,2	74,8	72,4	71,3	70,4	(68–76)	65–71
Sachsen	X	X	X	66,3	73,5	74,6	75,6	76,8	73,3	71,2	69,7	67–72	68–75
Sachsen-Anhalt	X	X	X	67,6	71,5	71,1	75,3	77,2	74,1	71,6	68,8	64–74	63–71
Schleswig-Holstein	88,5	/	82,2	58,0	77,6	79,6	78,6	78,3	72,1	74,0	67,9	70–79	66–73
Thüringen	X	X	X	68,8	81,6	72,5	72,4	75,3	72,3	73,2	67,3	68–73	59–64
Nach Geschlecht													
Männlich	94,3	89,8	92,5	84,8	86,6	84,1	83,9	83,1	80,3	78,1	75,2	78–84	76–82
Weiblich	78,4	66,0	75,1	68,9	71,9	71,4	72,4	71,9	69,0	67,4	65,1	66–73	67–74
Nach Art der Hochschulreife													
Allgemeine Hochschulreife	91,9	84,7	91,9	82,1	87,7	88,8	89,8	88,9	86,4	84,9	82,1	78–84	78–85
Fachhochschulreife[5]	71,7	57,7	64,4	59,4	53,0	49,7	49,9	51,0	48,7	46,5	42,8	52–60	54–61
Nach Geschlecht und Art der Hochschulreife													
Männer mit Allgemeiner Hochschulreife	97,4	73,5	99,0	89,4	94,0	94,0	95,2	93,4	91,6	90,3	86,5	83–88	81–87
Männer mit Fachhochschulreife[5]	85,9	75,8	78,2	72,7	67,9	63,1	62,0	63,6	60,6	57,4	53,7	66–72	66–71
Frauen mit Allgemeiner Hochschulreife	85,8	75,3	84,5	75,8	82,5	84,5	85,4	85,2	82,2	80,5	78,4	74–80	76–82
Frauen mit Fachhochschulreife[5]	49,6	32,0	41,8	41,8	37,7	35,6	36,1	36,5	34,7	33,5	30,6	38–49	41–51
Nach Migrationshintergrund[6]													
Ohne	•	•	•	•	•	•	•	•	70–76	68–75	67–74	71–78	71–77
Mit	•	•	•	•	•	•	•	•	75–82	79–83	72–78	73–80	74–81
Darunter:													
Aus den Anwerbestaaten[7]	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	81–88	78–84

1) Übergangsquoten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder; bis Studienbeginn Sommersemester 1992 Deutsche, danach Deutsche und Bildungsinländer.

2) Ab Studienbeginn WS1992/93 einschließlich der ostdeutschen Länder

3) Prognosewerte auf Basis des HIS Studienberechtigtenpanels (Bandbreite von Minimal- und Maximalquote); Befragungen 6 Monate nach Schulabgang. Mit diesen Daten können mehrere Jahre in der Zukunft liegende Studienentscheidungen nicht erfasst werden. Die auf Basis der Hochschulstatistik ausgewiesenen Quoten erhöhen sich daher auch für länger zurückliegende Studienberechtigtenjahrgänge immer noch. Sie liegen nach einigen Jahren erfahrungsgemäß am oberen Rand des Prognoseintervalls. Leicht unterschätzt werden die Länderquoten in den Ländern, in denen sich ein größerer Teil der Studienberechtigten erst mehrere Jahre nach Schulabschluss für ein Studium entscheidet.

4) Für die Studienberechtigtenjahrgänge 2008 und 2010 wird der Übergang in die Duale Hochschule Baden-Württemberg Berufsakademien als Studienaufnahme gewertet, auch wenn die aus den Berufsakademien hervorgegangene Duale Hochschule Baden-Württemberg erst 2009 ihren Betrieb als Hochschule aufgenommen hat. Ohne Berücksichtigung des Übergangs an die Berufsakademien ergibt sich 2008 für Baden-Württemberg eine Übergangsquote in der Bandbreite von 67 bis 72 %, der Bundesdurchschnitt würde auf 68 bis 75 % sinken. Beim Studienberechtigtenjahrgang 2010 ergäbe sich ohne die Duale Hochschule für Baden-Württemberg eine Übergangsquote von 67 bis 72 %, für Deutschland insgesamt von 69 bis 76 %. Auch im Saarland wurde eine Berufsakademie in eine Fachhochschule umgewandelt. Diese Hochschule hat jedoch nur wenige Studienanfänger, so dass sich die Übergangsquoten dadurch nicht verändern.

5) Werte der HIS-Prognosen einschließlich Schulabgängerinnen und -abgänger mit schulischem Teil der Fachhochschulreife

6) Übergangsquoten nach dem Migrationshintergrund können nur mit dem HIS-Studienberechtigtenpanel ausgewiesen werden. Als Studienberechtigte mit einem Migrationshintergrund werden im HIS-Studienberechtigtenpanel Personen definiert, die eine ausländische oder doppelte Staatsangehörigkeit besitzen oder von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder in deren Elternhaus kein Deutsch bzw. Deutsch und eine andere Sprache gesprochen wird. Nach dieser Abgrenzung haben 16 % der Studienberechtigten des Jahrgangs 2008 einen Migrationshintergrund.

7) Frühere Anwerbestaaten: Portugal, Spanien, Italien, Jugoslawien, Griechenland, Türkei

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, HIS Studienberechtigtenpanel

Tab. F1-2A: Studienberechtigte und Studienberechtigtenquote 1995 bis 2010 nach Art der Hochschulreife* und Geschlecht

Jahr[1]	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon		Um G8-Effekt bereinigte Werte[2]					
							Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon	
		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife
	Anzahl	in %					Anzahl	in %				
Insgesamt												
1995	307.772	76,3	23,7	36,4	27,7	8,6	X	X	X	X	X	X
2000	347.539	73,2	26,8	37,2	27,6	9,6	X	X	X	X	X	X
2005	399.372	67,8	32,2	42,5	28,8	13,7	X	X	X	X	X	X
2006	414.764	68,8	31,2	43,0	29,6	13,4	X	X	X	X	X	X
2007	433.997	69,6	30,4	44,4	30,9	13,5	426.336	69,2	30,8	43,6	30,2	13,4
2008	441.804	70,2	29,8	45,2	31,7	13,5	436.716	69,9	30,1	44,7	31,2	13,5
2009	449.044	70,0	30,0	46,5	32,5	14,0	446.538	69,9	30,1	46,2	32,2	14,0
2010	458.362	68,9	31,1	49,0	33,9	15,2	453.844	68,6	31,4	48,5	33,4	15,1
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
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

** Allgemeine Hochschulreife einschließlich fachgebundene Hochschulreife*

1) Ab 2006 ohne Studienberechtigte mit Externenprüfung

2) Ohne Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger von G8-Gymnasien

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F1-3A: Motive für die Hochschulwahl in den Studienjahren 2003/04, 2006/07 und 2009/10 nach Geschlecht (in %)*

Motive	Studienjahr								
	2003/04			2006/07			2009/10		
	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich
	in %								
Hochschulinterne Bedingungen									
Guter Ruf der Hochschule	56	58	53	54	55	54	61	61	60
Guter Ruf der Lehrenden im Hauptfach	32	33	32	32	32	32	35	35	35
Vielfältiges Lehrangebot	52	50	54	51	46	56	49	47	51
Gute Ausstattung	57	59	55	56	55	57	60	61	59
Überschaubare Verhältnisse	51	49	53	46	43	50	46	45	48
Studienangebot entspricht fachlichen Interessen	84	85	83	90	89	91	86	85	87
Gutes Ranking-Ergebnis der Hochschule	30	31	27	36	39	32	35	37	33
Beschränkungen der Hochschulwahl									
Wegen Zulassungsbeschränkungen nicht an gewünschter Hochschule	16	13	20	18	15	21	17	14	19
Studiengang nur an dieser Hochschule	28	27	29	23	22	25	33	32	34
Keine Studiengebühren	–	–	–	43	41	44	44	43	46
Kulturelle Hochschulwahlmotive									
Freizeitangebot	33	31	35	26	24	28	30	27	32
Atmosphäre am Hochschulort	50	49	52	47	47	47	49	46	51
Information der Studienberatung	22	20	25	24	20	27	21	19	24
Gegebenheiten des Hochschulorts									
Nähe zum Heimatort	66	66	66	65	65	64	65	63	66
Finanzielle Gründe: ich kann nicht fern vom Elternhaus studieren	22	22	23	22	23	21	22	22	22
Günstige Lebensbedingungen	49	47	52	50	49	51	49	46	51
Partner/Partnerin studiert an dieser Hochschule oder lebt am Hochschulort	20	17	24	19	16	21	17	16	19
Eltern/Verwandte/Freunde leben am Hochschulort	30	28	32	26	24	27	27	26	28
Hochschulort ist mir vertraut	37	37	36	32	32	32	33	35	31

* *Anteil der Stufen 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig" bis 5 = „unwichtig/unzutreffend" in %*

Quelle: Willich, J./Buck, D./Heine, C./Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10, HIS Forum Hochschule 6/2011, S. 206

Tab. F1-4A: Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger*, Frauenanteil, Anteil Fachhochschule und Studienanfängerquote 1975 bis 2011 nach Geschlecht

Studienjahr[1]	Studienanfängerinnen und -anfänger			Studienanfängerquote[2]				
	Insgesamt	Weiblich	Anteil FH	Insgesamt	Männlich	Weiblich	Insgesamt, bereinigt um G8-Effekt	Insgesamt, ohne ausl. HZB
	Anzahl	in %						
Früheres Bundesgebiet								
1975	163.447	36,9	26,2	•	•	•	•	•
1980	189.953	40,4	27,2	19,5	22,6	16,2	•	•
1985	206.823	39,8	30,1	19,3	22,6	15,8	•	•
1990	277.868	39,4	28,8	30,4	36,1	24,5	•	•
Deutschland								
1995	261.427	47,8	31,2	26,8	26,6	27,0	•	•
2000	314.539	49,2	31,3	33,5	33,4	33,6	•	28,6
2001	344.659	49,4	31,3	36,1	35,9	36,3	•	•
2002	358.792	50,6	32,0	37,1	35,9	38,3	•	•
2003	377.395	48,2	32,2	38,9	39,5	38,3	•	•
2004	358.704	48,8	33,2	37,1	37,2	37,1	•	•
2005	355.961	48,8	33,1	37,0	37,1	36,9	•	31,0
2006	344.822	49,4	34,0	35,7	35,5	35,9	•	30,1
2007	361.360	49,8	35,2	37,1	36,6	37,6	36,8	31,5
2008	396.610	49,6	38,4	40,3	39,9	40,8	40,0	34,1
2009	424.273	49,9	39,1	43,0	42,2	43,8	42,7	36,5
2010	444.608	49,5	38,7	45,2	44,7	45,8	44,9	38,1
2011[3]	515.833	46,6	38,5	55,3	57,3	53,2	•	•

** Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsemester, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen*
1) Studienjahr = Sommer- plus nachfolgendes Wintersemester
2) Berechnung nach dem OECD-Verfahren, einschließlich Verwaltungsfachhochschulen; 1986–1989: Bezugsgröße Durchschnitt der 18- bis unter 22-Jährigen
3) Vorläufige Zahlen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F1-5A: Zusammensetzung der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger 1995 bis 2010* nach Art der Studienberechtigung und Hochschularten (in %)

Art der Studienberechtigung	Insgesamt					Universitäten					Fachhochschulen				
	1995	2000	2005	2009	2010	1995	2000	2005	2009	2010	1995	2000	2005	2009	2010
	in %										in %				
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	77,1	81,6	76,9	76,9	75,7	90,0	93,4	92,1	91,5	90,1	44,6	55,2	46,0	53,3	52,1
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	3,3	3,2	5,4	5,7	5,9	1,2	1,0	1,9	1,6	1,6	8,6	8,0	12,4	12,4	12,8
Fachoberschule	11,9	9,4	11,2	9,5	9,9	1,9	1,0	1,2	1,6	2,0	37,2	28,2	31,6	22,4	23,0
Zweiter Bildungsweg[1]	3,8	2,6	3,3	3,4	3,6	3,3	1,8	2,1	2,1	1,9	5,2	4,4	5,6	5,6	6,3
Dritter Bildungsweg[2]	0,5	0,7	1,0	1,4	2,1	0,4	0,5	0,6	0,6	1,9	0,5	1,1	1,9	2,5	2,5
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1
Ausländische Studienberechtigung (einschließlich Studienkolleg)	0,9	1,0	1,1	1,1	1,1	1,0	1,1	1,2	1,4	1,4	0,8	0,7	1,0	0,8	0,7
Sonstiges und ohne Angabe	2,1	1,4	0,9	1,8	1,5	1,7	0,9	0,7	1,0	0,9	2,9	2,4	1,5	3,0	2,6

** Wintersemester, ohne Verwaltungsfachhochschulen*
1) Abendgymnasien, Kollegs
2) Studienanfängerinnen und -anfänger ohne traditionelle Studienberechtigung, mit Begabtenprüfung oder immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F2-1A: Ausgaben der Hochschulen 2000 bis 2009 nach Aufgabenbereichen* (in Tsd. Euro)

Merkmal	2000	2005	2007	2008	2009	Veränderung 2009/2000
	in Tsd. Euro					in %
Hochschulausgaben (lt. HFS)[1]	27.509.353	30.973.982	33.477.743	36.341.740	38.858.819	41,3
+ Zusetzungen insgesamt	2.016.130	2.270.049	2.060.502	2.381.926	2.415.661	19,8
= Hochschulausgaben insgesamt	29.525.483	33.244.031	35.538.245	38.723.665	41.274.479	39,8
– Ausgaben für Krankenbehandlung	9.512.872	10.550.732	11.810.112	12.684.632	13.407.838	40,9
= Ausgaben für Lehre und Forschung[2]	20.012.611	22.693.299	23.728.133	26.039.034	27.866.641	39,2
– Ausgaben für Forschung	8.146.059	9.221.084	9.907.781	11.112.283	11.808.154	45,0
Darunter: Drittmittelforschung	2.998.518	3.838.749	4.353.865	4.956.253	5.456.410	82,0
Darunter: Grundmittel Forschung	5.147.541	5.382.335	5.553.916	6.156.030	6.351.744	23,4
= Ausgaben für Lehre	11.866.552	13.472.215	13.820.352	14.926.750	16.058.488	35,3
Darunter: Laufende Ausgaben für Lehre	10.019.088	11.190.158	12.067.492	12.585.165	12.960.644	29,4
Studierende im WS (Anzahl)	1.796.006	1.975.934	1.938.105	1.998.031	2.119.123	18,0
Ausgaben für Lehre und Forschung je Studierenden	11,14	11,48	12,24	13,03	13,15	18,0
Ausgaben für Lehre je Studierenden	6,61	6,82	7,13	7,47	7,58	14,7
Laufende Ausgaben für Lehre je Studierenden	5,58	5,66	6,23	6,30	6,12	9,6
Real (BIP-Deflator, Basis 2000)						
Hochschulausgaben (lt. HFS)	27.509.353	29.352.621	31.038.610	33.348.002	35.173.585	27,9
+ Zusetzungen	2.016.130	2.151.221	1.910.377	2.185.709	2.186.568	8,5
= Hochschulausgaben insgesamt	29.525.483	31.503.842	32.948.987	35.533.711	37.360.153	26,5
– Ausgaben für Krankenbehandlung	9.512.872	9.998.444	10.949.646	11.639.705	12.549.612	31,9
= Ausgaben für Lehre und Forschung	20.012.611	21.505.398	21.999.340	23.894.006	24.810.540	24,0
– Ausgaben für Forschung	8.146.059	8.738.398	9.185.916	10.196.882	10.688.310	31,2
Darunter: Drittmittelforschung	2.998.518	3.637.806	4.036.650	4.547.970	4.938.943	64,7
Darunter: Grundmittel Forschung	5.147.541	5.100.592	5.149.266	5.648.912	5.749.367	11,7
= Ausgaben für Lehre	11.866.552	12.766.999	12.813.424	13.697.124	14.122.231	19,0
Darunter: Laufende Ausgaben für Lehre	10.019.088	10.604.399	11.188.275	11.548.432	11.731.502	17,1
Studierende im WS (Anzahl)	1.796.006	1.975.934	1.938.105	1.998.031	2.119.123	18,0
Ausgaben für Lehre und Forschung je Studierenden	11,14	10,88	11,35	11,96	11,71	5,1
Ausgaben für Lehre je Studierenden	6,61	6,46	6,61	6,86	6,66	0,9
Laufende Ausgaben für Lehre je Studierenden	5,58	5,37	5,77	5,78	5,54	– 0,8

* *Das Statistische Bundesamt wendet für die Aufteilung der Mittel auf die Aufgabenbereiche in Abstimmung mit Bund und Ländern ein komplexes, mehrstufiges Verfahren an (siehe Statistische Bundesamt, Monetäre Hochschulstatistische Kennzahlen, 2008, S. 10 ff). Ausgaben für die Krankenbehandlung in Hochschulkliniken zählen nach der Methodik der internationalen Bildungs- und Forschungsberichterstattung nicht zu den Hochschulausgaben. Sie werden deshalb eliminiert. Das Berechnungsverfahren für FuE-Ausgaben und FuE-Koeffizienten geht von der Trennung von „Grundmittelforschung" und „Drittmittelforschung" aus. Die Drittmittelausgaben werden insgesamt der Forschung zugeordnet, während die FuE-Ausgaben der Grundausstattung mit Hilfe von FuE-Koeffizienten ermittelt werden. Als Ausgaben für die Lehre werden die übrigen Hochschulausgaben angesehen (also ohne Ausgaben für Krankenbehandlung und ohne Forschungsausgaben).*

1) Seit dem Berichtsjahr 2006 ist die Beihilfe bei den Hochschulausgaben enthalten.

2) Einschließlich Graduiertenförderung und Studentenwerke

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulfinanzstatistik

Tab. F2-2A: Ausgaben der Hochschulen 2009 nach Aufgabenbereichen* und Ländern

Land	Ausgaben							
	Ausgaben lt. Hochschulfinanzstatistik	Zusetzungen[1]	Insgesamt	Lehre	Forschung			Krankenbehandlung
					Zusammen	Grundmittel	Drittmittel[2]	
	in Tsd. Euro							
Deutschland	38.858.819	2.415.661	41.274.479	16.058.488	11.808.154	6.351.744	5.456.410	13.407.838
Baden-Württemberg	5.767.806	420.669	6.188.474	2.375.873	1.848.104	937.424	910.680	1.964.497
Bayern	5.722.606	377.940	6.100.546	2.292.265	1.766.568	960.322	806.246	2.041.713
Berlin	2.540.779	139.839	2.680.618	948.741	851.810	391.378	460.432	880.067
Brandenburg	426.315	51.886	478.201	301.453	176.748	80.739	96.008	–
Bremen	402.018	44.337	446.355	257.244	189.111	86.527	102.584	–
Hamburg	1.609.942	74.039	1.683.982	591.167	444.697	291.140	153.558	648.117
Hessen	3.068.711	150.065	3.218.776	1.371.917	856.574	487.496	369.078	990.285
Mecklenburg-Vorpommern	850.942	40.312	891.253	289.964	181.356	97.616	83.740	419.934
Niedersachsen	3.090.197	184.689	3.274.886	1.449.085	1.036.190	595.720	440.470	789.611
Nordrhein-Westfalen	8.043.490	504.252	8.547.743	3.385.060	2.559.120	1.418.535	1.140.585	2.603.563
Rheinland-Pfalz	1.506.499	104.395	1.610.895	744.572	406.195	251.211	154.984	460.127
Saarland	570.754	19.230	589.983	157.033	107.931	57.644	50.287	325.019
Sachsen	2.077.708	124.366	2.202.074	777.668	636.621	286.042	350.579	787.785
Sachsen-Anhalt	1.045.220	57.174	1.102.394	394.220	219.470	120.295	99.175	488.704
Schleswig-Holstein	1.241.688	47.604	1.289.292	340.473	259.556	145.953	113.602	689.263
Thüringen	894.143	74.865	969.007	381.752	268.104	143.701	124.403	319.151

Land	Anteile der Ausgaben für ...		
	Lehre	Forschung	Krankenbehandlung
	in %		
Deutschland	38,9	28,6	32,5
Baden-Württemberg	38,4	29,9	31,7
Bayern	37,6	29,0	33,5
Berlin	35,4	31,8	32,8
Brandenburg	63,0	37,0	–
Bremen	57,6	42,4	–
Hamburg	35,1	26,4	38,5
Hessen	42,6	26,6	30,8
Mecklenburg-Vorpommern	32,5	20,3	47,1
Niedersachsen	44,2	31,6	24,1
Nordrhein-Westfalen	39,6	29,9	30,5
Rheinland-Pfalz	46,2	25,2	28,6
Saarland	26,6	18,3	55,1
Sachsen	35,3	28,9	35,8
Sachsen-Anhalt	35,8	19,9	44,3
Schleswig-Holstein	26,4	20,1	53,5
Thüringen	39,4	27,7	32,9

* *Vgl. die Erläuterung zu* **Tab. F2-1A**

1) Einschließlich Graduiertenförderung, Versorgung, Studentenwerk und dergleichen

2) Einschließlich Graduiertenförderung

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulfinanzstatistik

Abb. F2-3A: Ausgaben der Hochschulen 2009 nach Aufgabenbereichen

Ausgaben der Hochschulen[1]	38,9 Mrd. Euro
Laufende Ausgaben[1]	
Personalausgaben[1]	21,6
Lfd. Sachaufwand[1]	13,2
Investitionsausgaben[1]	4,1

Nationale Kennzahlen der Hochschulfinanzstatistik

Gesamtausgaben
- Drittmittel[1] (5,3 Mrd. Euro)
- Verwaltungseinnahmen[1] (13,9 Mrd. Euro)
- = Grundmittel (19,6 Mrd. Euro)

Laufende Ausgaben
- Drittmittel[1] (5,3 Mrd. Euro)
- Verwaltungseinnahmen[1] (13,9 Mrd. Euro)
- = Grundmittel (15,5 Mrd. Euro)

\+

Zusetzungen	2,4 Mrd. Euro
für die Altersversorgung des aktiven verbeamteten Hochschulpersonals	1,0
(Post-) Doktorandenförderung	0,1
Studentenwerke u. dgl.	1,3

=

Hochschulausgaben insgesamt	41,3 Mrd. Euro

- Ausgaben für Krankenbehandlung 13,4 Mrd. Euro
- Ausgaben für Lehre und Forschung an Hochschulen 27,9 Mrd. Euro
  - Ausgaben für Hochschulen laut OECD-Abgrenzung (EAG) (ISCED 5A/6) 27,7 Mrd. Euro
    - Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen[2] 11,8 Mrd. Euro
      - davon:
      - Grundmittelforschung 6,4 Mrd. Euro
      - Drittmittelforschung[2] 5,5 Mrd. Euro
    - Ausgaben für Lehre u. dgl. 15,9 Mrd. Euro
      - Eigentliche Bildungsdienstleistung 14,6 Mrd. Euro
      - Zusätzliche Dienstleistungen[4] 1,3 Mrd. Euro
  - Ausgaben der Verwaltungsfachhochschulen (ISCED 5)[3] 0,2 Mrd. Euro

1) Laut Hochschulfinanzstatistik
2) Einschließlich (Post-) Doktorandenförderung
3) Zu ISCED 5B zählen auch Fachschulen, Schulen des Gesundheitswesens u. dgl.
4) Studentenwerke

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulfinanzstatistik

Tab. F3-1A: Studienabbruchquote an Universitäten und Fachhochschulen 2010* nach Geschlecht, Fachrichtungen und Art des Abschlusses (in %)

Hochschulart/ Fächergruppe/ Fachrichtung	Bachelor			Diplom/Magister/Staatsexamen		
	Insgesamt	Männlich	Weiblich	Insgesamt	Männlich	Weiblich
	in %					
U insgesamt	35	38	32	24	28	20
Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport	32	36	31	33	40	30
Sprach- u. Kulturwissenschaften	39	/	/	/	/	/
Pädagogik, Sport	19	/	/	/	/	/
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	24	27	21	14	19	8
Wirtschaftswissenschaften	27	/	/	20	/	/
Sozialwissenschaften	18	/	/	/	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	39	39	38	25	27	22
Mathematik	55	/	/	40	/	/
Informatik	47	/	/	32	/	/
Physik, Geowissenschaften	39	/	/	33	/	/
Chemie	43	/	/	/	/	/
Biologie	20	/	/	/	/	/
Geographie	13	/	/	/	/	/
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	33	38	30	35	42	32
Ingenieurwissenschaften	48	49	42	29	32	16
Maschinenbau	53	/	/	37	/	/
Elektrotechnik	53	/	/	45	/	/
Bauingenieurwesen	51	/	/	20	/	/
Staatsexamen insgesamt	X	X	X	11	14	9
Rechtswissenschaft Staatsexamen	X	X	X	26	23	29
Medizin Staatsexamen	X	X	X	9	5	10
Lehramt Staatsexamen	X	X	X	6	12	4
FH insgesamt	19	23	13	21	25	14
Rechts-, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwesen	8	7	5	10	11	9
Wirtschaftswissenschaften	11	/	/	15	/	/
Mathematik, Naturwissenschaften	30	28	37	22	22	22
Informatik	27	/	/	23	/	/
Gesundheitswissenschaften	20	20	20	32	42	28
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	21	20	20	29	32	26
Ingenieurwissenschaften	30	31	28	30	31	25
Maschinenbau	32	/	/	30	/	/
Elektrotechnik	36	/	/	36	/	/
Bauingenieurwesen	36	/	/	30	/	/

** Bezogen auf den Absolventenjahrgang 2010; die dazu gehörenden wichtigsten Studienanfängerjahrgänge sind 2006 und 2007 für den Bachelorabschluss, 2004 bis 2006 für die Abschlüsse Diplom, Magister, Staatsexamen. Darüber hinaus gehen weitere Anfängerjahrgänge in die Analyse ein.*

Quelle: HIS Studienabbruchuntersuchung 2012

Tab. F3-2A: Zufriedenheit mit Aspekten der Studienqualität 2008 bis 2011 nach Geschlecht, Art der Hochschule und Fächergruppen (in %)*

Jahr	Insge-samt	Männ-lich	Weib-lich	U	FH	Universitäten								Fachhochschulen			
						Kultur-wiss.	Rechts-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt-schafts-wiss.	Natur-wiss.	Medizin	Inge-nieur-wiss.	Lehr-amt[1)]	Sozial-wesen	Wirt-schafts-wiss.	Natur-wiss.	Inge-nieur-wiss.
	in %																
Betreuung durch Lehrende																	
2008	52	56	50	46	61	50	46	45	38	51	46	49	40	57	59	63	59
2009	55	59	53	50	65	52	48	50	42	55	48	51	49	66	62	70	64
2010	56	59	53	53	65	59	48	53	41	60	57	54	51	67	61	69	66
2011	61	65	58	56	69	59	67	54	50	64	59	59	47	65	71	71	67
Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen																	
2008	71	73	69	71	70	67	81	72	75	76	71	73	69	62	73	71	73
2009	69	71	67	69	69	65	78	66	66	76	69	73	67	60	70	75	70
2010	73	75	72	74	70	70	81	69	71	82	79	78	71	64	69	71	74
2011	74	76	72	75	73	68	86	65	76	83	81	78	68	64	76	77	73
Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs																	
2008	42	44	41	38	48	41	53	40	38	39	36	28	31	44	52	50	45
2009	43	45	41	39	49	41	55	39	33	39	42	41	33	46	49	52	47
2010	45	46	43	42	52	48	51	44	39	44	50	41	36	52	50	51	54
2011	49	51	48	47	53	48	69	42	48	48	52	44	37	48	58	55	50
Aufbau und Struktur des Studiengangs																	
2008	42	45	40	39	47	35	53	45	49	41	38	42	32	37	55	49	48
2009	40	42	38	37	44	30	50	38	41	36	42	41	34	35	48	49	43
2010	42	45	39	41	45	36	58	43	42	45	49	42	33	37	49	49	47
2011	48	51	46	45	52	37	61	47	49	47	52	49	36	44	60	57	49
Teilnehmerzahlen in Veranstaltungen																	
2008	50	56	45	38	67	32	38	33	28	61	52	57	20	43	68	70	68
2009	52	58	47	42	68	35	53	36	35	66	53	57	23	48	67	76	70
2010	47	52	43	41	65	42	37	39	27	65	55	45	29	50	66	72	67
2011	57	62	51	47	70	44	60	37	35	69	53	63	26	54	70	76	71
Sachlich-räumliche Ausstattung																	
2008	52	58	47	44	62	39	49	50	51	52	52	54	28	42	67	69	60
2009	54	58	50	47	63	43	56	48	52	60	59	49	30	54	66	70	63
2010	55	60	51	52	66	49	51	50	53	64	65	56	40	56	70	74	65
2011	62	65	58	56	70	50	59	49	55	68	64	62	44	61	73	75	68
Service- und Beratungsleistungen an der Hochschule																	
2008	40	44	37	36	46	34	41	36	42	44	35	39	26	41	49	49	48
2009	41	44	38	36	48	31	44	32	41	42	35	43	29	51	50	53	48
2010	46	48	45	44	52	41	46	45	46	50	52	45	38	49	53	56	52
2011	49	51	47	45	55	41	58	42	46	46	50	49	37	54	57	57	52
Studienbedingungen insgesamt																	
2008	55	58	51	50	62	47	62	48	60	52	54	51	38	53	66	66	61
2009	52	56	48	47	59	39	63	45	48	51	58	49	38	57	61	64	58
2010	56	60	52	54	61	50	63	55	48	61	69	59	47	58	64	64	62
2011	62	65	59	58	67	53	72	55	58	65	69	64	46	60	74	69	64
Studieren Sie gern an Ihrer Hochschule?																	
2008	71	72	71	71	72	69	80	71	70	73	72	66	67	69	75	76	71
2009	69	70	68	68	71	62	77	67	64	72	73	71	65	73	73	76	69
2010	72	72	72	72	74	71	76	71	65	76	80	71	70	76	73	75	75
2011	74	74	74	74	76	67	83	68	72	77	85	76	71	73	79	79	73

** Frage: „Alles in allem: wie zufrieden sind Sie mit ... ?“, Anteil der Werte 4 und 5 auf einer Skala von 1 = überhaupt nicht zufrieden bis 5 = sehr zufrieden*

1) 2010 und 2011 Staatsexamen und Bachelor mit dem Ziel Lehramt; 2009 nur Staatsexamen

Quelle: AG Hochschulforschung/HIS Studienqualitätsmonitor

Tab. F4-1A: Zahl der Erstabsolventinnen und -absolventen sowie Absolventenquote* 1995 bis 2010 nach Art des Hochschulabschlusses und Geschlecht

Prüfungsjahr[1]	Absolventinnen und Absolventen	Absolventenquote	Art des Hochschulabschlusses[2]							
			Diplom (U) u. entsprechender Abschluss[3]	Promotion	Lehramt	Bachelor (U)[4]	Master (U)[5][6]	Fachhochschulabschluss	Bachelor (FH)	Master (FH)[6]
	Anzahl	in %								
Insgesamt										
1995	197.015	·	51,5	0,2	11,4	–	–	36,9	–	–
1996	202.042	·	52,3	0,2	11,4	–	–	36,1	–	–
1997	201.073	16,4	51,5	0,2	11,6	–	–	36,7	–	–
1998	190.886	16,4	51,1	0,2	12,3	–	–	36,4	–	–
1999	185.001	16,8	50,8	0,1	12,5	–	–	36,6	–	–
2000	176.654	16,9	50,5	0,1	12,8	0,1	0,0	36,5	–	–
2001	171.714	17,0	50,0	0,1	12,4	0,1	0,1	37,3	0,0	0,0
2002	172.606	17,4	50,4	0,1	11,7	0,4	0,2	37,1	0,1	0,0
2003	181.528	18,4	49,1	0,1	10,6	0,8	0,2	38,7	0,5	0,0
2004	191.785	19,5	47,5	0,0	10,2	2,0	0,5	38,7	1,1	0,1
2005	207.936	21,1	45,9	0,0	10,2	3,3	0,7	38,2	1,4	0,3
2006	220.782	22,2	45,0	0,0	10,6	4,7	1,0	36,3	2,0	0,4
2007	239.877	24,1	44,0	0,0	10,7	6,0	1,2	34,0	3,7	0,5
2008	260.498	26,2	40,4	0,0	11,3	8,7	1,5	31,0	6,4	0,7
2009	288.875	29,2	36,6	0,0	11,3	11,6	2,0	24,7	13,1	0,8
2010	294.881	29,9	33,2	0,0	10,4	18,1	0,1	18,6	19,6	0,0
Männlich										
1995	115.752	•	53,7	0,2	5,1	–	–	41,0	–	–
2000	96.020	17,5	51,5	0,1	6,9	0,1	0,0	41,3	–	–
2001	91.036	17,3	50,5	0,1	6,5	0,1	0,1	42,5	0,0	0,0
2002	89.606	17,5	50,4	0,1	6,4	0,4	0,2	42,3	0,1	0,0
2003	91.589	18,2	49,1	0,1	5,5	0,8	0,3	43,6	0,6	0,1
2004	96.121	19,2	47,5	0,0	5,2	1,9	0,6	43,3	1,2	0,1
2005	102.383	20,5	45,8	0,0	4,8	3,0	0,9	43,4	1,7	0,4
2006	106.809	21,3	44,8	0,0	5,1	3,9	1,2	42,1	2,3	0,5
2007	115.623	23,0	43,7	0,0	5,3	5,2	1,3	39,8	4,1	0,7
2008	124.515	24,7	39,8	0,0	5,8	7,4	1,5	37,5	7,1	0,8
2009	139.480	27,8	36,1	0,0	6,1	10,2	2,1	30,0	14,6	1,0
2010	141.681	28,3	33,0	0,0	5,7	16,3	0,1	22,8	22,0	0,0
Weiblich										
1995	81.263	•	38,6	0,2	20,5	–	–	31,1	–	–
2000	80.634	16,2	44,5	0,1	19,9	0,1	0,0	30,6	–	–
2001	80.678	16,6	46,4	0,1	19,0	0,1	0,0	31,3	0,0	0,0
2002	83.000	17,2	48,0	0,1	17,5	0,5	0,1	31,4	0,1	0,0
2003	89.939	18,7	49,4	0,1	15,7	0,8	0,1	33,8	0,4	0,0
2004	95.664	19,7	49,8	0,0	15,3	2,0	0,3	34,0	0,9	0,0
2005	105.553	21,6	50,8	0,0	15,5	3,5	0,6	33,1	1,2	0,2
2006	113.973	23,2	51,9	0,0	15,8	5,5	0,8	30,8	1,7	0,2
2007	124.254	25,2	52,1	0,0	15,8	6,8	1,0	28,5	3,3	0,3
2008	135.983	27,7	52,9	0,0	16,4	9,8	1,4	25,1	5,8	0,5
2009	149.395	30,6	52,3	0,0	16,2	13,0	1,9	19,7	11,7	0,6
2010	153.200	31,5	52,3	0,0	14,7	19,7	0,1	14,8	17,4	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).*

1) Prüfungsjahr: Sommer- und nachfolgendes Wintersemester

2) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen

3) Einschließlich künstlerischer und sonstiger Abschlüsse

4) Einschließlich Bachelor (KH)

5) Einschließlich Master (KH)

6) Konsekutive Masterabschlüsse wurden bis einschließlich Sommersemester 2009 in der Hochschulstatistik als Erstabschlüsse gezählt. Dadurch entsteht das Problem der Doppelzählung von Erstabschlüssen, das wegen der bisher geringen Zahl an Masterabschlüssen allerdings nur geringe Auswirkungen hat. Seit dem Wintersemester 2009/10 werden konsekutive Masterabschlüsse als Zweitstudium bzw. -abschluss gezählt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. F4-2A: Absolventenquoten* im Tertiärbereich A, Anteil der Studiengänge, die dem Bologna-Prozess entsprechen, Promoviertenquoten* 1995, 2000 und 2005 bis 2009 im internationalen Vergleich*** (in %)**

Staat	Abschlussquoten im Tertiärbereich A (ISCED 5A)							Anteil der Studienabschlüsse, die dem Bologna-Prozess entsprechen		Promoviertenquote (ISCED 6)					
	1995	2000	2005[1)]	2006[2)]	2007[3)]	2008[4)]	2009[5)]	2008	2009	2003[6)]	2005[7)]	2006[8)]	2007[9)]	2008[10)]	2009[10)]
	in %														
OECD-Durchschnitt	20	28	35	36	38	38	38	68	73	1,3	1,3	1,4	1,5	1,4	1,5
Australien	•	36	50	50	49	49	•	69	69	1,5	1,7	1,8	1,9	1,9	1,9
Österreich	10	15	20	21	22	25	29	32	38	1,9	2,0	1,9	1,8	1,9	2,0
Tschechische Republik	13	14	23	29	35	36	38	66	74	1,0	1,2	1,2	1,4	1,4	1,4
Kanada	27	27	29	31	35	37	•	•	•	•	•	0,9	1,0	1,1	1,2
Dänemark	25	37	46	45	47	47	47	100	100	1,1	1,2	1,2	1,3	1,5	1,6
Finnland	20	41	47	48	48	63	44	56	92	1,9	2,0	2,1	2,9	2,3	2,5
Frankreich	•	•	•	•	•	•	•	87	86	1,2	•	1,2	1,4	1,4	1,5
Deutschland	14	18	20	21	23	25	28	14	19	2,0	2,4	2,3	2,3	2,5	2,5
Griechenland	14	15	25	21	18	•	•	•	•	•	0,7	0,9	1,4	0,9	•
Ungarn	•	•	32	30	29	30	30	3	22	0,8	0,7	0,7	0,7	0,7	0,9
Island	20	33	56	63	63	57	51	100	100	0,1	0,3	0,4	0,2	0,5	0,7
Irland	•	30	38	39	45	46	47	100	100	1,1	1,2	1,3	1,4	1,3	1,4
Italien	•	19	41	39	35	33	33	85	90	0,5	1,0	1,2	1,3	•	•
Japan	25	29	37	39	39	39	40	•	•	0,8	0,9	1,0	1,1	1,1	1,1
Niederlande	29	35	42	43	43	41	42	96	98	1,3	1,5	1,5	1,6	1,6	1,6
Neuseeland	33	50	51	52	48	48	50	56	52	0,9	1,1	1,1	1,3	1,4	1,4
Norwegen	26	37	41	43	43	41	41	100	100	1,0	1,2	1,3	1,5	1,8	1,6
Polen	•	34	47	47	49	50	50	100	99	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	0,8
Portugal	15	23	32	33	43	45	40	57	73	2,4	2,6	3,3	3,7	3,0	2,7
Slowakische Rep.	15	•	30	35	39	57	61	95	96	2,5	1,3	1,5	1,6	1,9	2,2
Spanien	24	29	30	30	30	27	27	4	6	1,1	1,0	1,0	0,9	0,9	1,0
Schweden	24	28	38	41	40	40	36	•	91	2,8	2,2	2,2	3,3	3,0	3,0
Schweiz	9	12	27	30	31	32	31	26	33	2,5	3,1	3,1	3,3	3,3	1,9
Türkei	6	9	11	15	•	20	21	•	100	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4
Ver. Königreich	•	42	47	47	46	48	48	77	86	1,8	2,0	2,2	2,1	2,0	2,1
USA	33	34	34	36	37	37	38	100	100	1,2	1,3	1,4	1,5	1,5	1,6

* *Die Absolventen- bzw. Promoviertenquote (auch als Abschlussquote bezeichnet) können als sog. Bruttoquote berechnet werden, d. h. als Anteil der Absolventinnen/Absolventen mit Erstabschluss im Tertiärbereich A an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter. Nettoquoten werden berechnet, indem die Absolventen ins Verhältnis zur Bevölkerung des jeweiligen Alters gesetzt werden. Die Anteilswerte werden sodann zur Gesamtquote aufsummiert. Dieses Verfahren wird häufig auch als OECD-Verfahren (Quotensummenverfahren) bezeichnet. Soweit verfügbar, berichten die Staaten Nettoquoten.*

** *Tertiärbereich A (ISCED 5A): Studiengänge an Hochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen)*

*** *Staaten mit durchgehend fehlenden Werten sind nicht berücksichtigt.*

1) Bruttoquoten für Tschechische Republik, Kanada, Griechenland, Ungarn, Irland, Italien, Japan, Polen, Spanien, Türkei, Vereinigtes Königreich, USA

2) Bruttoquoten für Ungarn, Irland, Italien, Japan, Spanien, Türkei, USA

3) Bruttoquoten für Ungarn, Irland, Japan, Spanien, Türkei, USA

4) Bruttoquoten für Kanada, Ungarn, Irland, Japan, Spanien, Türkei, USA

5) Bruttoquoten für Irland, Japan, Türkei, USA

6) Bruttoquoten für Italien, Japan, Niederlande, Vereinigtes Königreich, USA

7) Bruttoquoten für Irland, Italien, Japan, Niederlande, Polen, Vereinigtes Königreich, USA

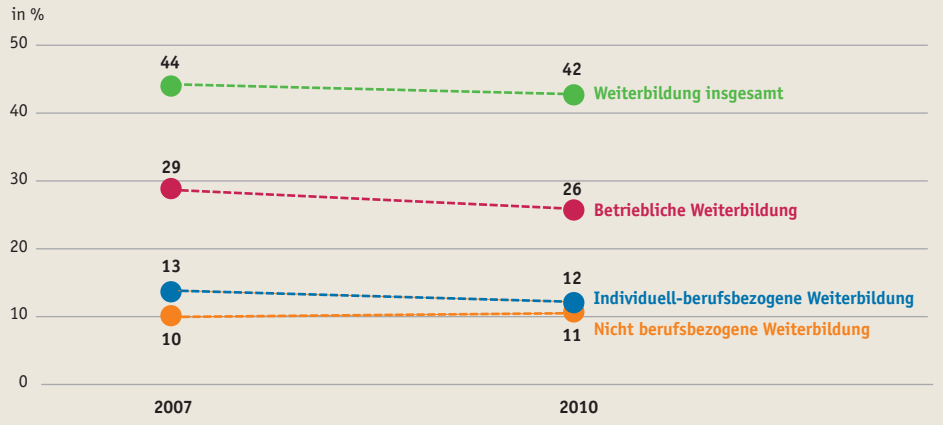
8) Bruttoquoten für Frankreich, Irland, Italien, Japan, Niederlande, Polen, Vereinigtes Königreich, USA

9) Bruttoquoten für Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Japan, Niederlande, Polen, USA

10) Bruttoquoten für Frankreich, Irland, Japan, Niederlande, Polen, USA

Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick, verschiedene Jahrgänge

Abb. G1-3A: Teilnahme an Weiterbildung 2007 und 2010 nach Weiterbildungstypen (in %)*



* *Bevölkerung im Alter von 18 (AES 2010) bzw. 19 (AES 2007) bis unter 65 Jahren*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES, eigene Berechnungen → ***Tab. G1-2A***

Tab. G1-1A: Teilnahme an Weiterbildung insgesamt 1991 bis 2010 nach Ländergruppen, Altersgruppen, Erwerbstätigkeit, beruflichem Abschluss, Geschlecht (in %)*

Gegenstand der Nachweisung	BSW						AES	
	1991	1994	1997	2000	2003	2007	2007	2010
	in %							
Insgesamt	37	42	48	43	41	43	44	42
Davon nach Ländergruppen								
Westdeutschland	36	43	48	43	42	43	43	43
Ostdeutschland	38	37	49	43	38	44	47	41
Davon nach Altersgruppen								
19- bis unter 35-Jährige	44	49	53	47	46	46	48	40
35- bis unter 50-Jährige	40	47	54	49	46	47	48	48
50- bis unter 65-Jährige	23	28	36	31	31	34	34	38
Davon nach Erwerbstätigkeit								
Erwerbstätige	41	50	57	52	48	49	52	49
Nichterwerbstätige	28	29	34	27	26	29	28	29
Davon nach beruflichem Abschluss[1)]								
Kein beruflicher Abschluss	18	19	24	20	23	23	28	32
Lehre/Berufsfachschule	33	39	45	40	38	40	43	38
Meister-/Fachschule	48	52	58	54	55	53	57	60
Fachhoch-/Hochschulabschluss	59	64	69	63	62	62	62	63
Davon nach Geschlecht								
Männlich	39	44	49	45	42	44	46	43
Weiblich	35	40	47	40	40	42	42	41

* *Mit der Umstelllung des Erhebungskonzepts von BSW auf AES treten leichte Abwechungen auf. BSW und AES umfassen ein weitgehend vergleichbares Spektrum an organisierter Weiterbildung (Kurse, Lehrgänge, Vorträge).*

1) Ab 2010 ändert sich die Zuordnung zum beruflichen Qualifikationsniveau: „Meister-/Fachschule" umfasst die 2- bis 3-jährigen Schulen des Gesundheitswesens (vorher in „Lehre/Berufsfachschule" enthalten); „Fachhoch-/Hochschulabschluss" umfasst Verwaltungsfachhochschulen (vorher in „Meister-/Fachschule" enthalten).

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES, BSW, eigene Berechnungen; von Rosenbladt, B./Bilger, F. (2007), Weiterbildungsverhalten in Deutschland, S. 226–229

Tab. G1-2A: Teilnahme an Weiterbildung 2007 und 2010 nach Weiterbildungstypen, Altersgruppen, Geschlecht, allgemeinbildendem Abschluss und Ländergruppen (in %)*/**

Gegenstand der Nachweisung	Weiterbildung insgesamt		Betriebliche Weiterbildung		Individuell-berufsbezogene Weiterbildung		Nicht berufsbezogene Weiterbildung	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
	in %							
Insgesamt	44	42	29	26	13	12	10	11
Davon nach Altersgruppen								
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	48	40	27	20	16	14	15	13
35- bis unter 50-Jährige	48	48	34	33	14	13	10	10
50- bis unter 65-Jährige	34	38	23	23	10	10	8	10
Davon nach Geschlecht und Altersgruppen								
Männlich	46	43	33	28	13	12	8	9
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	51	42	32	20	15	15	13	12
35- bis unter 50-Jährige	51	48	40	37	14	10	(6)	(7)
50- bis unter 65-Jährige	35	38	26	25	10	10	(5)	7
Weiblich	42	41	25	23	13	13	12	14
18- bzw. 19- bis unter 35-Jährige	45	39	25	19	16	13	13	13
35- bis unter 50-Jährige	46	47	30	28	14	15	13	14
50- bis unter 65-Jährige	32	38	20	22	10	11	11	14
Davon nach allgemeinbildendem Abschluss								
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	29	27	19	15	7	7	7	6
Mittlerer Abschluss	49	45	34	29	13	13	9	10
(Fach-)Hochschulreife	60	56	38	35	23	17	15	16
Davon nach Geschlecht und allgemeinbildendem Abschluss								
Männlich	46	43	33	28	13	12	8	9
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	33	31	25	19	7	9	6	6
Mittlerer Abschluss	50	45	37	32	13	12	7	7
(Fach-)Hochschulreife	61	55	43	37	22	15	11	12
Weiblich	42	42	25	23	13	13	12	14
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	23	21	13	10	6	5	8	7
Mittlerer Abschluss	47	45	32	27	13	13	11	12
(Fach-)Hochschulreife	59	58	34	33	23	21	20	20
Davon nach Ländergruppen allgemeinbildendem Abschluss								
Westdeutschland	43	43	29	26	13	12	10	12
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	29	27	20	15	6	7	7	6
Mittlerer Abschluss	50	46	36	29	13	13	10	11
(Fach-)Hochschulreife	60	58	38	37	23	17	15	17
Ostdeutschland	47	41	30	25	15	13	10	9
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	26	27	14	12	9	9	5	7
Mittlerer Abschluss	47	43	32	29	13	12	9	7
(Fach-)Hochschulreife	61	50	40	28	22	17	15	13

* *Bevölkerung im Alter von 18 (AES 2010) bzw. 19 (AES 2007) bis unter 65 Jahren. Hier ist die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung im Unterschied zu* ***Tab. G1-5web*** *auf alle Befragten prozentuiert, auch wenn an betrieblicher Weiterbildung fast ausschließlich Erwerbstätige teilnehmen (können).*

** *Werte in Klammern für ungewichtete Fallzahl zwischen 40 und 80 Fällen*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES, eigene Berechnungen

Tab. G1-3A: Teilnahme an Weiterbildung 2007 und 2010 nach Weiterbildungstypen, beruflichem Abschluss* und Erwerbstätigkeit (in %)**

Beruflicher Abschluss	Weiterbildung insgesamt		Betriebliche Weiterbildung		Individuell-berufsbezogene Weiterbildung		Nicht berufsbezogene Weiterbildung	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
	in %							
Kein beruflicher Abschluss	28	32	13	11	9	13	11	12
Lehre/Berufsfachschule	43	38	31	25	11	9	9	8
Meister-/Fachschule	57	60	43	44	17	13	(9)	14
Fachhoch-/Hochschulabschluss	62	63	44	43	24	21	12	15
Erwerbstätige								
Kein beruflicher Abschluss	31	33	20	19	(8)	(10)	(8)	(6)
Lehre/Berufsfachschule	51	44	40	33	12	9	9	7
Meister-/Fachschule	64	66	52	53	(18)	(14)	/	(13)
Fachhoch-/Hochschulabschluss	69	69	52	51	26	22	11	15
Nichterwerbstätige								
Kein beruflicher Abschluss	25	32	X	X	(9)	15	13	17
Lehre/Berufsfachschule	24	22	X	X	9	8	10	10
Meister-/Fachschule	/	(34)	X	X	/	/	/	(21)
Fachhoch-/Hochschulabschluss	36	36	X	X	(15)	/	(17)	(20)

** Ab 2010 ändert sich die Zuordnung zum beruflichen Qualifikationsniveau: „Meister-/Fachschule" umfasst die 2- bis 3-jährigen Schulen des Gesundheitswesens (vorher in „Lehre/Berufsfachschule" enthalten); „Fachhoch-/Hochschulabschluss" umfasst Verwaltungsfachhochschulen (vorher in „Meister-/Fachschule" enthalten).*

*** Werte in Klammern für ungewichtete Fallzahl zwischen 40 und 80 Fälle*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES, eigene Berechnungen

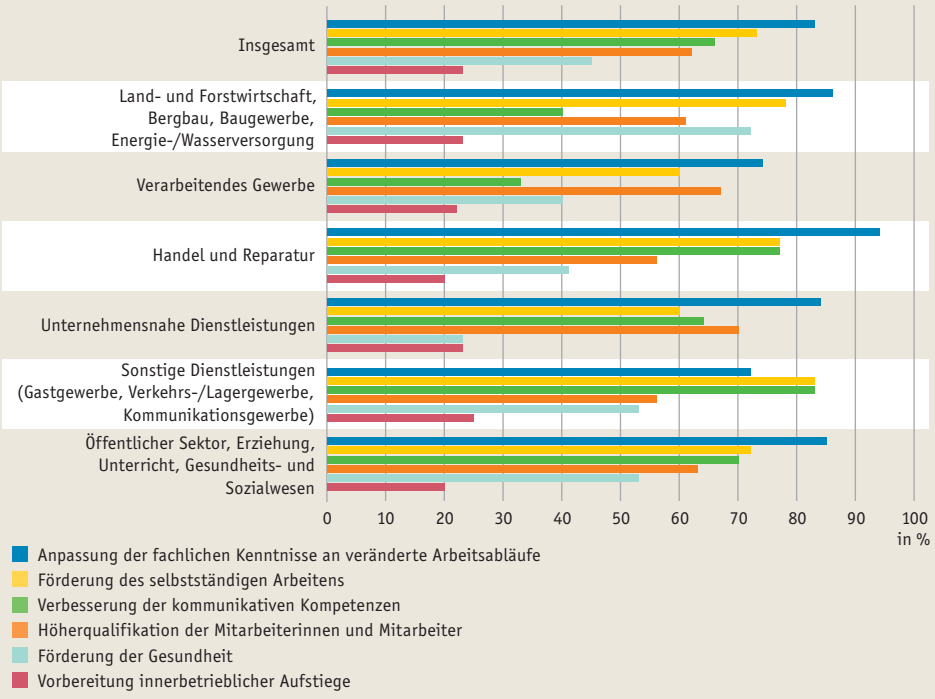
Tab. G1-4A: Teilnahme an Weiterbildung 2007 und 2010 nach Weiterbildungstypen, Migrationshintergrund, allgemeinbildendem Abschluss und Erwerbstätigkeit (in %)*

Migrationshintergrund/ Allgemeinbildender Abschluss	Weiterbildung insgesamt		Betriebliche Weiterbildung		Individuell-berufsbezogene Weiterbildung		Nicht berufsbezogene Weiterbildung	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
	in %							
Insgesamt								
Ohne Migrationshintergrund	47	45	32	28	14	13	10	12
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	30	28	21	17	7	7	7	6
Mit Mittlerem Abschluss	51	47	37	31	13	13	9	11
Mit (Fach-)Hochschulreife	62	59	40	38	24	18	16	16
Mit Migrationshintergrund	33	32	19	15	9	11	9	9
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	25	23	(14)	(11)	/	/	/	/
Mit Mittlerem Abschluss	35	33	(20)	(17)	/	/	/	/
Mit (Fach-)Hochschulreife	49	46	(30)	(22)	/	(15)	/	(16)
Erwerbstätige								
Ohne Migrationshintergrund	55	52	43	39	16	13	9	10
Mit Migrationshintergrund	36	37	25	24	(10)	(11)	/	(7)
Nichterwerbstätige								
Ohne Migrationshintergrund	28	31	X	X	12	13	13	16
Mit Migrationshintergrund	28	25	X	X	/	(11)	(13)	(13)

** Werte in Klammern für ungewichtete Fallzahl zwischen 40 und 80 Fällen*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES, eigene Berechnungen

Abb. G2-3A: Ziele* von weiterbildungsaktiven Betrieben, die als „außerordentlich/ziemlich wichtig“ eingeschätzt wurden, 2010 nach Branchen (in %)



* *Fragestellung: „Wenn Sie an die Weiterbildungsmaßnahmen denken, die Ihr Betrieb/Ihre Dienststelle im Jahr 2010 durchgeführt hat: Wie wichtig waren dabei die folgenden Zielsetzungen?“ Antwortmöglichkeit anhand einer 5-stufigen Skala („außerordentlich wichtig“ bis „gar nicht wichtig“)*

Quelle: BIBB, Qualifizierungspanel 2011, Berechnungen des BIBB, eigene Berechnungen **→ *Tab. G2-9web***

Tab. G2-1A: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten 2001 bis 2010 (in %)*

Betriebsquote	2001	2003	2005	2007	2008	2009	2010
	in %						
Insgesamt	36	37	40	43	45	41	41

** Die Weiterbildungsbetriebsquote bezieht sich auf Betriebe mit kursförmiger Weiterbildung (externe/interne Kurse).*

Quelle: IAB, Betriebspanel, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. G2-2A: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten 2009 und 2010 nach Betriebsgröße (in %)

Betriebsgröße	2009	2010
	in %	
Insgesamt	41	41
1 bis 9 Beschäftigte	33	32
10 bis 49 Beschäftigte	58	59
50 bis 249 Beschäftigte	80	81
250 und mehr Beschäftigte	96	98

Quelle: IAB, Betriebspanel, eigene Berechnungen

Tab. G2-3A: Anteil von Betrieben mit Weiterbildungsangeboten 2010 nach Art der Weiterbildungsmaßnahme* und Betriebsgröße (in %)

Art der Weiterbildungsmaßnahme	Insgesamt	Davon nach Betriebsgröße (Anzahl der Beschäftigten)			
		1 bis 9	10 bis 49	50 bis 249	250 und mehr
	in %				
Externe Kurse, Lehrgänge, Seminare	81	78	82	88	96
Interne Kurse, Lehrgänge, Seminare	50	41	58	73	97
Weiterbildung am Arbeitsplatz	50	44	55	67	86
Teilnahme an Vorträgen, Tagungen usw.	47	43	50	62	90
Arbeitsplatzwechsel	4	2	5	10	28
Selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Medien	18	16	19	22	45
Qualitätszirkel, Werkstattzirkel	9	5	12	21	32
Sonstige Weiterbildungsmaßnahmen	9	8	10	16	30

** Mehrfachnennungen möglich*

Quelle: IAB, Betriebspanel 2010, eigene Berechnungen

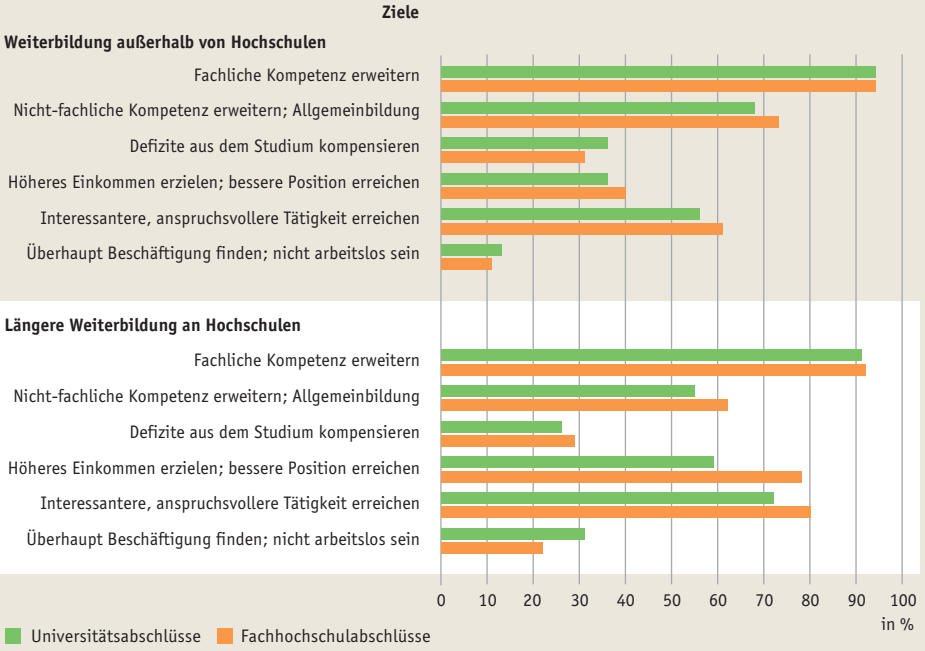
Tab. G2-4A: Anteil von Betrieben mit Maßnahmen für ältere Beschäftigte 2008 nach Betriebsgröße und Branchen (in %)*

Insgesamt	2008
	in %
Keine Maßnahmen für Ältere	83
Maßnahmen für Ältere vorhanden	17
Davon nach Betriebsgröße	
1 bis 9 Beschäftigte	8
10 bis 49 Beschäftigte	23
50 bis 249 Beschäftigte	56
250 und mehr Beschäftigte	93
Davon nach Branche	
Land- und Forstwirtschaft, Bergbau, Energie und Wasser	16
Verarbeitendes Gewerbe	20
Baugewerbe	12
Handel und Reparatur	13
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	21
Kredit- und Versicherungsgewerbe	46
Wirtschaftliche, wissenschaftliche, freiberufliche Dienstleistungen	12
Sonstige Dienstleistungen (inkl. Gastgewerbe, Erziehung, Gesundheitswesen)	17
Öffentlicher Sektor	44

** Nur Betriebe, die Personen ab 50 Jahre unter ihren Beschäftigten haben; Maßnahmen für Ältere wurden im IAB-Betriebspanel 2009 und 2010 nicht erhoben.*

Quelle: IAB, Betriebspanel 2008, eigene Berechnungen

Abb. G3-3A: Ziele* außeruniversitärer Weiterbildung und längerfristiger Weiterbildung an Hochschulen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Jahrgangs 2005 (in %)*****



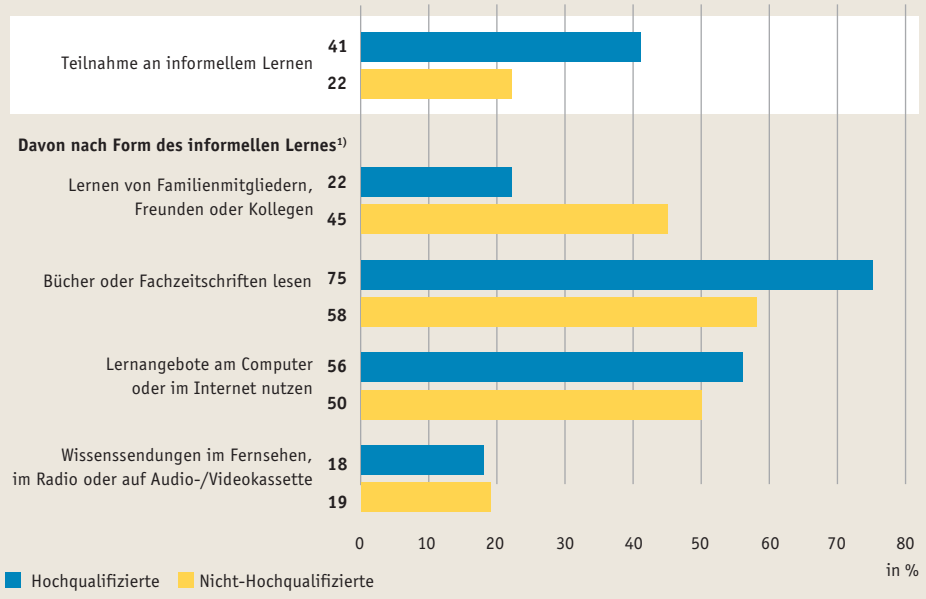
* *Fragestellungen: Wie wichtig sind/waren Ihnen die folgenden Ziele für Ihre Teilnahme an Bildungs-/Qualifizierungsangeboten außerhalb der Hochschulen bzw. für Ihre Teilnahme an den längerfristigen Bildungsangeboten der Hochschulen? Antworten „sehr wichtig" und „wichtig" auf einer 5-stufigen Skala*

** *Nur traditionelle Abschlüsse (Diplom U, Magister, Staatsexamen, künstlerische Abschlüsse, Diplom FH), ohne Bachelor und Master*

*** *Referenzzeitraum: seit dem Studienabschluss; Mehrfachnennungen möglich*

Quelle: HIS-Absolventenbefragung 2012 (2. Befragung des Absolventenjahrgangs 2005) **→ *Tab. G3-2A, Tab. G3-9web***

Abb. G3-4A: Teilnahme von Hochqualifizierten und Nicht-Hochqualifizierten an informellem Lernen 2010 nach Form des informellen Lernens (in %)



1) Mehrfachnennungen möglich

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES 2010, eigene Berechnungen **→ Tab. G3-5web**

Abb. G3-5A: Themen außeruniversitärer und universitärer Weiterbildung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen* des Jahrgangs 2005 (in %)**

** Nur traditionelle Abschlüsse (Diplom U, Magister, Staatsexamen, künstlerische Abschlüsse, Diplom FH), ohne Bachelor und Master*

*** Referenzzeitraum: seit dem Studienabschluss; Mehrfachnennungen möglich*

1) Ingenieurwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche, pädagogische/ psychologische Themen; medizinische Spezialgebiete; informationstechnisches Spezialwissen; nationales/internationales Recht

2) Mitarbeiterführung/Personalentwicklung; Kommunikations-/Interaktionstraining

3) Verwaltung, Organisation; Vertriebsschulungen; EDV-Anwendungen; Betriebliches Gesundheitswesen, Arbeitssicherheit

Quelle: HIS-Absolventenbefragung 2012 (2. Befragung des Absolventenjahrgangs 2005) **→ Tab. G3-6web, Tab. G3-7web**

Tab. G3-1A: Teilnahme von Hochqualifizierten und Nicht-Hochqualifizierten an Weiterbildung 2010 nach Weiterbildungstypen, Geschlecht, Altersgruppen und Erwerbsstatus (in %)*

Geschlecht/Altersgruppe	Weiterbildung insgesamt	Betriebliche Weiterbildung	Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	Nicht berufsbezogene Weiterbildung
	in %			
Hochqualifizierte				
Insgesamt	64	43	21	16
Davon nach Geschlecht				
Männlich	60	44	(16)	(11)
Weiblich	68	42	29	21
Darunter nach Altersgruppen				
25- bis unter 65-Jährige	64	43	22	16
25- bis unter 40-Jährige	62	46	(21)	(15)
40- bis unter 65-Jährige	65	42	22	16
Davon nach Altersgruppen				
18- bis unter 50-Jährige	68	49	21	17
50- bis unter 65-Jährige	57	34	22	14
Nicht-Hochqualifizierte				
Insgesamt	38	23	10	10
Davon nach Geschlecht				
Männlich	40	26	10	7
Weiblich	37	21	10	12
Darunter nach Altersgruppen				
25- bis unter 65-Jährige	38	25	9	9
25- bis unter 40-Jährige	39	24	11	8
40- bis unter 65-Jährige	38	25	9	10
Davon nach Altersgruppen				
18- bis unter 50-Jährige	41	24	11	10
50- bis unter 65-Jährige	34	21	8	9

* *Werte in Klammern für ungewichtete Fallzahl zwischen 40 und 80 Fällen*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES 2010, eigene Berechnungen

Tab. G3-2A: Ziele* außeruniversitärer Weiterbildung von Absolventinnen und Absolventen des Jahrgangs 2005 nach Art der Hochschule und Fachrichtung des Studiums (in %)*****

Art der Hochschule/ Fachrichtung	Kompetenzerweiterung			Berufliche Position verbessern		Statussicherung
	Fachliche Kompetenz erweitern	Nicht-fachliche Kompetenz erweitern; Allgemeinbildung	Defizite aus dem Studium kompensieren	Höheres Einkommen erzielen; bessere Position erreichen	Interessantere, anspruchsvollere Tätigkeit erreichen	Überhaupt Beschäftigung finden; nicht arbeitslos sein
	in %					
Insgesamt[1)]	94	70	34	38	58	12
Nach Art der Hochschule						
Fachhochschule	94	73	31	40	61	11
Universität	94	68	36	36	56	13
Nach ausgewählten Fachrichtungen						
Agrar-, Ernährungswissenschaften	95	76	50	35	57	23
Architektur, Raumplanung	96	63	50	26	53	15
Bauingenieur-, Vermessungswesen	95	62	30	39	60	16
Elektrotechnik	93	70	24	37	66	5
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	92	72	23	42	67	7
Mathematik, Informatik	92	65	25	40	58	5
Wirtschaftsingenieurwesen	89	90	21	48	60	6
Wirtschaftswissenschaften	93	71	26	51	61	10
Naturwissenschaften[2)]	91	69	32	28	58	14
Humanmedizin	100	53	39	38	66	2
Psychologie	95	48	37	56	66	28
Pädagogik, Sozialwesen	98	77	38	28	55	14
Sozial-, Politik-, Verwaltungswiss.[4)]	(94)	(72)	(31)	(38)	(52)	(32)
Rechtswissenschaft[4)]	(92)	(58)	(23)	(49)	(54)	(24)
Geisteswissenschaften[3)]	91	76	32	36	57	21
Lehramt Primarbereich, Lehramt Sonderpädagogik, Lehramt Realschule, Sek. I	97	78	54	22	49	10
Lehramt Gymnasium, Sek. II, Berufsschule	98	76	36	19	40	4
Kunst, Kunstwissenschaft[4)]	(86)	(76)	(51)	(37)	(57)	(29)

** Fragestellung: Wie wichtig sind/waren Ihnen die folgenden Ziele für Ihre Teilnahme an Bildungs-/Qualifizierungsangeboten außerhalb der Hochschulen? Antworten „sehr wichtig" und „wichtig" auf einer 5-stufigen Skala*

*** Nur traditionelle Abschlüsse (Diplom U, Magister, Staatsexamen, künstlerische Abschlüsse, Diplom FH), ohne Bachelor und Master*

**** Referenzzeitraum: seit dem Studienabschluss; Mehrfachnennungen möglich*

1) Einschließlich nicht ausgewiesener Fachrichtungen

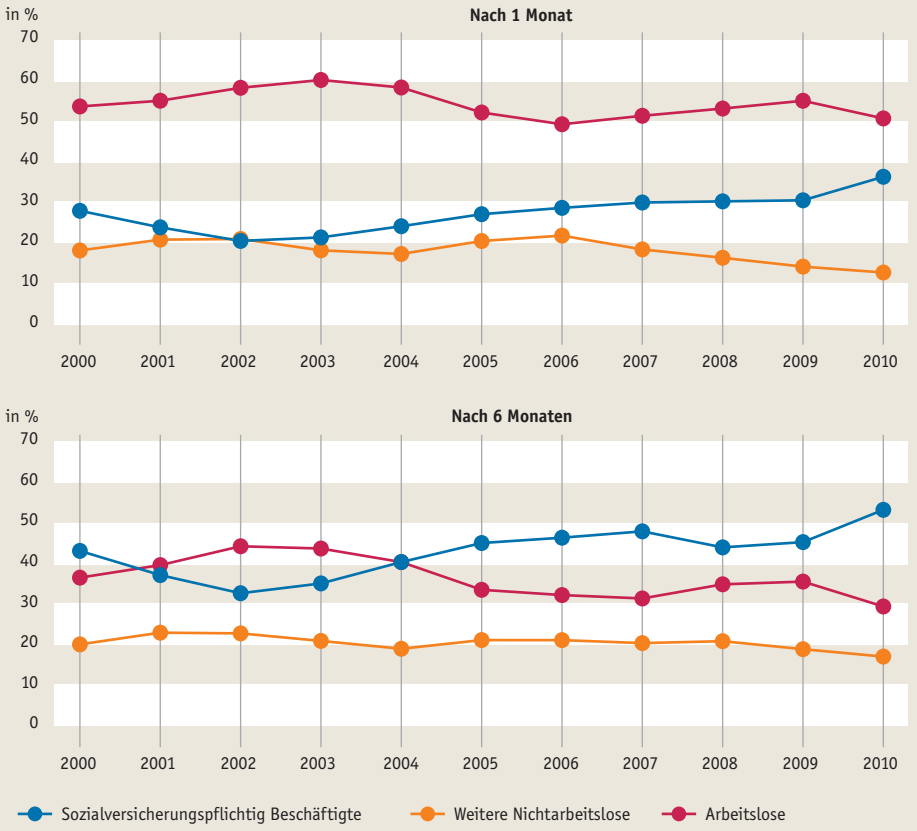
2) Physik, Chemie, Biologie, Geowissenschaften, Pharmazie

3) Sprach- und Kulturwissenschaften, Theologie, Bibliothekswissenschaft, Philosophie, Geschichte

4) Werte in Klammern: Fallzahl in der Fachrichtung zwischen 50 und 99

Quelle: HIS-Absolventenbefragung 2012 (2. Befragung des Absolventenjahrgangs 2005)

Abb. G4-3A: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung nach 1 und 6 Monaten 2000 bis 2010 (in %)*



* *Daten bis 2009 können gegenüber vorangegangenen Bildungsberichten aufgrund von Datenrevision geringfügig abweichen.*

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. G4-10web***

Tab. G4-1A: Zertifizierung von Weiterbildungsveranstaltungen 2007 und 2010 nach Bescheinigungsart (in %)*

Bescheinigung	2007	2010
	in %	
Insgesamt	100	100
Keine Bescheinigung erhalten	43	42
Bescheinigung erhalten	56	57
Davon nach Bescheinigungsart		
Zeugnis über staatlich anerkannten Abschluss	5	6
Zeugnis aufgrund einer Kammerprüfung	2	3
Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit	19	24
Leistungsnachweis (mit Noten oder durch Beurteilung)	9	9
Teilnahmebescheinigung	63	58
Sonstiges	2	1

* *Zu 100 % fehlende Werte: keine Angabe*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES, eigene Berechnungen

Tab. G4-2A: Zertifizierung von Weiterbildungsveranstaltungen 2007 und 2010 nach ausgewählten Merkmalen (in %)*

Gegenstand der Nachweisung	Insgesamt	Keine Bescheinigung erhalten	Bescheinigung erhalten	Davon	
				Zeugnis, Zertifikat, Leistungsnachweis	Teilnahmebescheinigung, Sonstiges
	in %				
2010					
Insgesamt	100	42	57	41	59
Weiterbildungstyp[1)]					
Betriebliche Weiterbildung	100	43	57	36	63
Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	100	38	60	47	53
Nicht berufsbezogene Weiterbildung	100	48	52	45	55
Altersgruppen					
18 bis unter 35 Jahre	100	39	59	51	48
35 bis unter 50 Jahre	100	42	57	38	62
50 bis unter 65 Jahre	100	45	55	34	66
Erwerbsstatus					
Vollerwerbstätig	100	41	58	41	59
Teilweise erwerbstätig	100	43	56	27	72
Arbeitslos	100	37	62	61	(38)
Nichterwerbspersonen	100	51	47	(30)	70
In Ausbildung	100	39	58	63	37
Allgemeinbildender Abschluss					
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	100	39	60	44	56
Mit Mittlerem Abschluss	100	40	59	43	57
Mit (Fach-)Hochschulreife	100	44	53	37	63
2007					
Insgesamt	100	43	56	35	65
Weiterbildungstyp[1)]					
Betriebliche Weiterbildung	100	44	56	30	69
Individuell-berufsbezogene Weiterbildung	100	38	62	37	62
Nicht berufsbezogene Weiterbildung	100	51	48	42	59
Altersgruppen					
19 bis unter 35 Jahre	100	42	58	41	59
35 bis unter 50 Jahre	100	42	58	34	66
50 bis unter 65 Jahre	100	48	51	27	73
Erwerbsstatus					
Vollerwerbstätig	100	43	57	32	68
Teilweise erwerbstätig	100	44	56	31	69
Arbeitslos	100	40	58	49	51
Nichterwerbspersonen	100	51	48	(44)	55
In Ausbildung	100	39	60	53	47
Allgemeinbildender Abschluss					
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	100	45	55	36	63
Mit Mittlerem Abschluss	100	45	55	35	65
Mit (Fach-)Hochschulreife	100	41	59	33	67

** Zu 100 % fehlende Werte: keine Angabe; Werte in Klammern für ungewichtete Fallzahl zwischen 40 und 80 Fällen*
1) Mehrfachnennungen möglich

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES, eigene Berechnungen

Tab. G4-3A: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung nach 6 Monaten 2010 nach Geschlecht und Altersgruppen

Geschlecht	Altersgruppe	Recherchierbare Austritte	Davon nach Verbleib (6 Monate)			Eingliederungsquote[1)]	Arbeitslosenquote
			Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nichtarbeitslose	Arbeitslose		
		Anzahl				in %	
Insgesamt	Insgesamt	460.757	245.656	79.116	135.985	53,3	29,5
	Unter 30 Jahre	118.705	64.183	22.869	31.653	54,1	26,7
	30 bis unter 45 Jahre	202.968	107.145	34.074	61.749	52,8	30,4
	45 Jahre und älter	139.084	74.328	22.173	42.583	53,4	30,6
Männlich	Insgesamt	268.386	152.671	41.392	74.323	56,9	27,7
	Unter 30 Jahre	73.351	41.971	12.603	18.777	57,2	25,6
	30 bis unter 45 Jahre	117.535	67.099	17.213	33.223	57,1	28,3
	45 Jahre und älter	77.500	43.601	11.576	22.323	56,3	28,8
Weiblich	Insgesamt	192.371	92.985	37.724	61.662	48,3	32,1
	Unter 30 Jahre	45.354	22.212	10.266	12.876	49,0	28,4
	30 bis unter 45 Jahre	85.433	40.046	16.861	28.526	46,9	33,4
	45 Jahre und älter	61.584	30.727	10.597	20.260	49,9	32,9

*1) Vgl. Erläuterungen zu **G4***

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik 2010, eigene Berechnungen

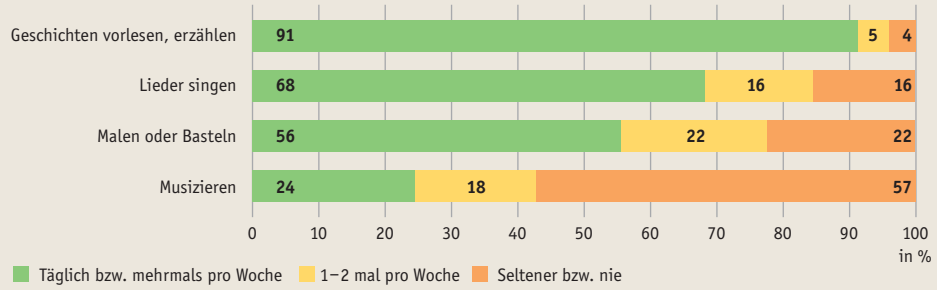
Tab. G4-4A: Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung 2008 nach 24 Monaten nach ausgewählten Merkmalen

Gegenstand der Nachweisung	Recherchierbare Austritte	Davon nach Verbleib (24 Monate)			Eingliederungsquote[1)]	Arbeitslosenquote
		Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte	Weitere Nichtarbeitslose	Arbeitslose		
	Anzahl				in %	
Insgesamt	399.105	200.168	90.166	108.771	50,2	22,6
Davon nach Dauer der Maßnahme						
Unter 6 Monate	332.663	167.318	74.612	90.733	50,3	22,4
6 bis 12 Monate	47.893	21.874	12.025	13.994	45,7	25,1
Über 12 Monate	18.549	10.976	3.529	4.044	59,2	19,0
Darunter nach Staatsangehörigkeit						
Deutschland	354.752	180.643	78.608	95.501	50,9	22,2
Ausland	43.902	19.313	11.488	13.101	44,0	26,2
Darunter nach Schulabschluss						
Ohne Hauptschulabschluss	30.311	10.692	10.249	9.370	35,3	33,8
Mit Hauptschulabschluss	131.134	59.632	35.033	36.469	45,5	26,7
Mit Mittlerem Abschluss	132.471	69.830	28.229	34.412	52,7	21,3
Mit (Fach-)Hochschulreife	77.645	40.935	14.751	21.959	52,7	19,0
Keine Angabe	27.544	19.079	1.904	6.561	69,3	6,9
Davon nach beruflichem Abschluss						
Keine Berufsausbildung	2.110	1.227	398	485	58,2	18,9
Betriebliche/schulische Ausbildung	2.809	2.048	339	422	72,9	12,1
Fachhoch-/Hochschulabschluss	250	175	26	49	70,0	10,4
Keine Angabe	393.936	196.718	89.403	107.815	49,9	22,7
Davon nach Abbruch der Maßnahme						
Ja	61.341	29.228	14.449	17.664	47,6	23,6
Nein	337.764	170.940	75.717	91.107	50,6	22,4
Davon nach Arbeitslosigkeit vor Eintritt in Maßnahme						
Vorher nicht arbeitslos	86.245	49.588	14.794	21.863	57,5	17,2
Vorher arbeitslos	312.860	150.580	75.372	86.908	48,1	24,1
Davon nicht langzeitarbeitslos	252.172	132.038	51.977	68.157	52,4	20,6
Davon langzeitarbeitslos	60.688	18.542	23.395	18.751	30,6	38,5

*1) Vgl. Erläuterungen zu **G4***

Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Förderstatistik 2008, eigene Berechnungen

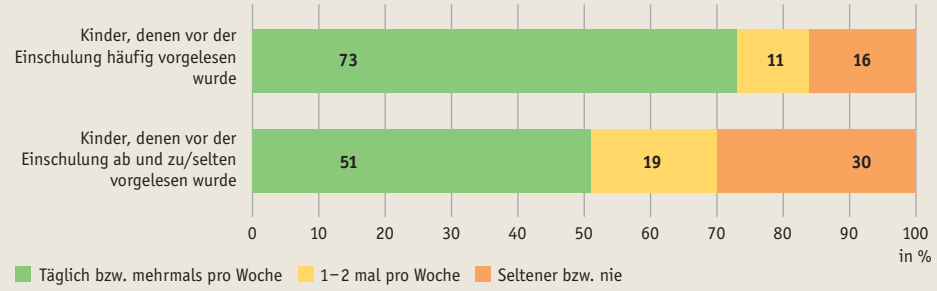
Abb. H1.1-2A: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten in Familien mit Kindern unter 6 Jahren 2009 (in %)



Quelle: DJI, AID:A 2009

→ ***Tab. H1.1-3web***

Abb. H1.1-3A: Häufigkeit des Bücherlesens in der Freizeit von 6- bis unter 9-Jährigen 2009 nach Häufigkeit des elterlichen Vorlesens vor der Einschulung (in %)*



* *Eltern von 6- bis unter 9-Jährigen wurden nach der Häufigkeit des Vorlesens vor der Einschulung gefragt. Fallzahlen: n = 1.388*

Quelle: DJI, AID:A 2009

Tab. H1.1-1A: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten in Familien mit Kindern unter 6 Jahren 2009 nach Alter, Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund, Erwerbstätigkeit der Eltern und Familieneinkommen (in %)*

Art der Aktivität/ Personengruppe	Häufigkeit der Aktivität		
	Täglich bzw. mehrmals pro Woche	1–2 mal pro Woche	Seltener bzw. nie
	in %		
Zusammen musizieren			
Alter der Kinder			
Unter 3 Jahre	31,2	18,9	50,0
3 bis unter 6 Jahre	17,9	17,9	64,2
Geschlecht			
Männlich	23,9	18,0	58,2
Weiblich	25,0	18,8	56,1
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[1)]			
Niedrig	25,9	17,2	56,8
Mittel	20,1	15,2	64,7
Hoch	25,9	19,7	54,5
Migrationshintergrund			
Kein Migrationshintergrund	22,1	18,9	59,0
3. Generation (beide Elternteile in Deutschland geboren)	26,0	18,6	55,3
2. Generation (ein Elternteil in Deutschland geboren)	29,2	17,3	53,6
2. Generation (kein Elternteil in Deutschland geboren) und 1. Generation	33,2	15,9	50,9
Erwerbstätigkeit[2)]			
Keiner erwerbstätig	30,2	13,5	56,4
Einer erwerbstätig	26,5	17,9	55,7
Beide erwerbstätig	20,4	20,0	59,6
Familieneinkommen[3)]			
SGB II-Bezieher (einschl. Aufstockern)	28,2	13,4	58,4
Weniger als 70 % (ohne SGB II)	26,0	17,6	56,4
70 bis unter 100 %	23,8	19,0	57,3
100 bis unter 130 %	24,1	19,2	56,8
130 % und mehr	22,5	20,3	57,2
Zusammen singen			
Alter der Kinder			
Unter 3 Jahre	77,3	10,3	12,4
3 bis unter 6 Jahre	59,5	22,0	18,6
Geschlecht			
Männlich	63,9	17,2	18,8
Weiblich	72,8	15,1	12,1
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[1)]			
Niedrig	53,1	17,4	29,5
Mittel	62,8	19,0	18,2
Hoch	71,8	15,1	13,2
Migrationshintergrund			
Kein Migrationshintergrund	69,6	16,6	13,8
3. Generation (beide Elternteile in Deutschland geboren)	73,3	13,4	13,3
2. Generation (ein Elternteil in Deutschland geboren)	64,8	14,4	20,8
2. Generation (kein Elternteil in Deutschland geboren) und 1. Generation	57,5	18,4	24,0
Erwerbstätigkeit[2)]			
Keiner erwerbstätig	60,4	16,0	23,6
Einer erwerbstätig	70,2	13,9	15,9
Beide erwerbstätig	66,7	19,8	13,6
Familieneinkommen[3)]			
SGB II-Bezieher (einschl. Aufstockern)	55,7	17,8	26,5
Weniger als 70 % (ohne SGB II)	63,6	18,5	17,9
70 bis unter 100 %	69,6	14,9	15,4
100 bis unter 130 %	72,0	15,7	12,3
130 % und mehr	72,7	16,5	10,8

Art der Aktivität/ Personengruppe	Häufigkeit der Aktivität		
	Täglich bzw. mehrmals pro Woche	1–2 mal pro Woche	Seltener bzw. nie
	in %		
Malen oder Basteln			
Alter der Kinder			
Unter 3 Jahre	44,4	17,9	37,8
3 bis unter 6 Jahre	66,5	25,9	7,6
Geschlecht			
Männlich	50,5	24,3	25,2
Weiblich	60,9	19,5	19,6
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[1)]			
Niedrig	63,7	16,1	20,3
Mittel	56,2	21,6	22,2
Hoch	54,6	22,7	22,8
Migrationshintergrund			
Kein Migrationshintergrund	54,3	22,6	23,2
3. Generation (beide Elternteile in Deutschland geboren)	57,9	19,2	22,9
2. Generation (ein Elternteil in Deutschland geboren)	53,6	23,4	22,9
2. Generation (kein Elternteil in Deutschland geboren) und 1. Generation	63,4	19,7	16,9
Erwerbstätigkeit[2)]			
Keiner erwerbstätig	58,7	17,0	24,3
Einer erwerbstätig	52,4	19,6	28,1
Beide erwerbstätig	59,9	26,4	13,7
Familieneinkommen[3)]			
SGB II-Bezieher (einschl. Aufstockern)	61,2	21,5	17,3
Weniger als 70 % (ohne SGB II)	58,2	20,1	21,8
70 bis unter 100 %	55,1	21,4	23,5
100 bis unter 130 %	53,1	23,9	23,0
130 % und mehr	54,3	24,3	21,5
Geschichten vorlesen, erzählen			
Alter der Kinder			
Unter 3 Jahre	89,2	4,9	5,9
3 bis unter 6 Jahre	93,4	4,6	2,0
Geschlecht			
Männlich	90,5	5,4	4,1
Weiblich	92,2	4,1	3,8
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern[1)]			
Niedrig	81,8	(8,9)	9,4
Mittel	88,0	7,4	4,6
Hoch	93,4	3,4	3,2
Migrationshintergrund			
Kein Migrationshintergrund	92,8	4,2	3,1
3. Generation (beide Elternteile in Deutschland geboren)	92,9	(3,8)	(3,2)
2. Generation (ein Elternteil in Deutschland geboren)	88,2	(5,5)	6,3
2. Generation (kein Elternteil in Deutschland geboren) und 1. Generation	82,9	9,0	8,1
Erwerbstätigkeit[2)]			
Keiner erwerbstätig	85,5	(6,3)	(8,2)
Einer erwerbstätig	89,6	5,3	5,1
Beide erwerbstätig	94,9	3,6	(1,5)
Familieneinkommen[3)]			
SGB II-Bezieher (einschl. Aufstockern)	85,0	(6,8)	8,2
Weniger als 70 % (ohne SGB II)	86,6	7,6	5,8
70 bis unter 100 %	90,7	5,0	4,3
100 bis unter 130 %	95,9	(2,4)	(1,7)
130 % und mehr	95,2	(3,0)	(1,8)

* *Fallzahlen: n = 4.939; die Werte in Klammern sind aufgrund zu kleiner Fallzahlen nicht interpretierbar.*

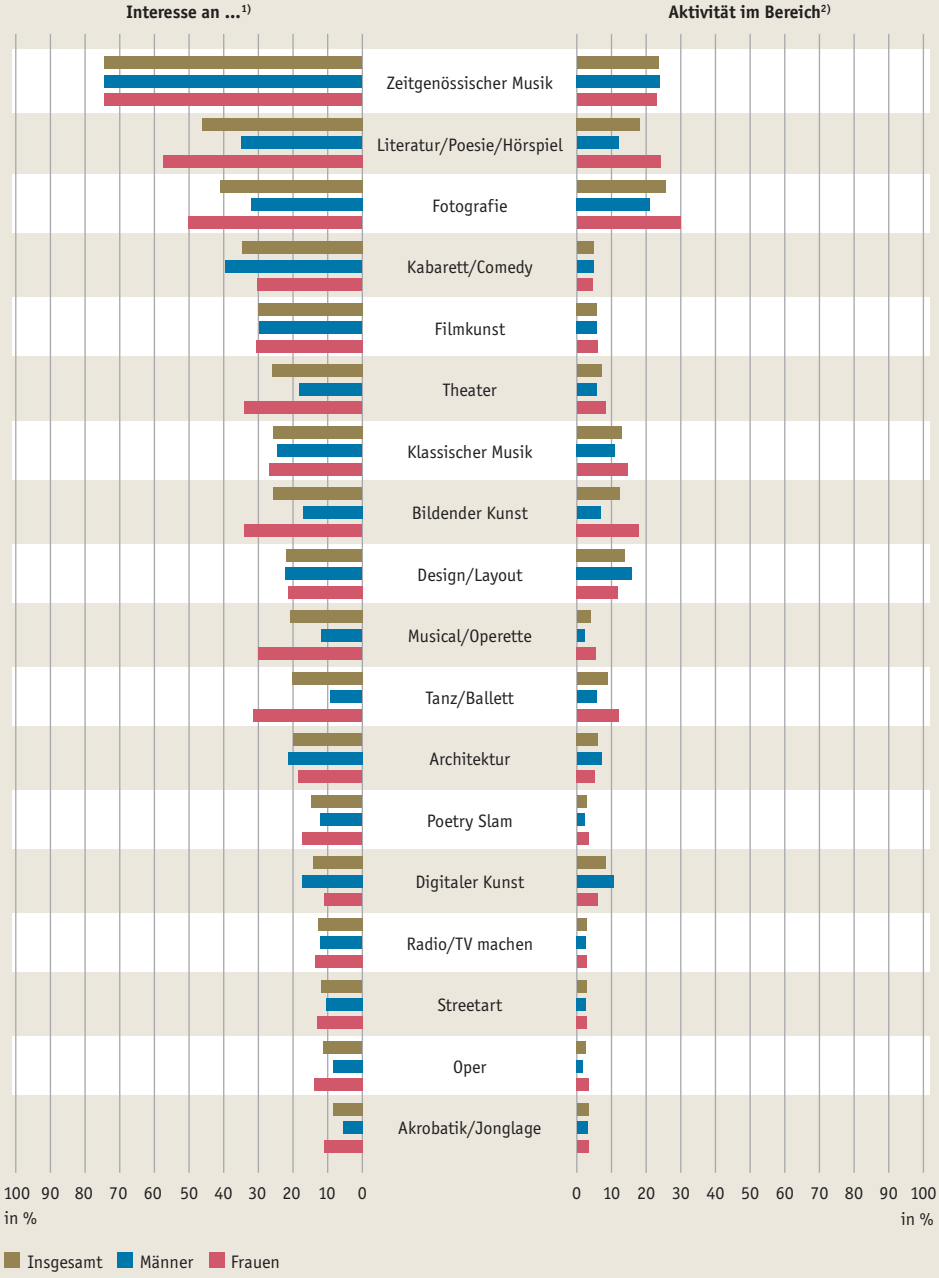
1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife

2) Aktuelle Haupttätigkeit; erwerbstätige Alleinerziehende wurden unter „beide erwerbstätig" kodiert.

3) Anteil des Familieneinkommens am äquivalenzgewichteten Medianeinkommen

Quelle: DJI, AID:A 2009

Abb. H1.2-6A: Kulturelle/musisch-ästhetische Interessen und Aktivitäten Studierender* nach Geschlecht (in %)**



* *Die Frageformulierung lautet: „Gerade haben wir nach Ihren Freizeitaktivitäten gefragt. Nun soll es im engeren Sinne um Kunst und Kultur gehen. Es gibt eine große Vielfalt an künstlerischen und kulturellen Interessen und Betätigungen. Bitte teilen Sie uns mit,*
a) wie stark Sie sich für die genannten Bereiche interessieren und
b) in welchem der Bereiche Sie derzeit aktiv tätig sind bzw. früher aktiv waren?“

*** Fallzahl der HISBUS-Erhebung: n = 8.220*

1) Anteil der Werte 4 und 5 auf einer Skala von 1 = gar kein Interesse bis 5 = sehr starkes Interesse in %

2) Anteil derzeit Aktiver in %

Quelle: HIS, HISBUS Studierendenbefragung „Kulturelles Leben“ 2011

→ Tab. H1.2-20web

Tab. H1.2-1A: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* von 9- bis unter 25-Jährigen 2011 nach Art der Aktivität und Altersgruppen**

Aktivitäten	Insgesamt	Davon nach Alter von ... bis unter ... Jahre					
		9–13		13–18		18–25	
	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Kulturelle Aktivitäten insgesamt	82,0	1.436	88,1	1.774	84,6	1.699	73,8
Musikalische Aktivitäten							
Musikalische Aktivitäten insgesamt	50,0	1.434	60,9	1.781	51,2	1.708	39,6
Instrument spielen	34,3	1.439	43,9	1.784	35,6	1.708	24,7
Singen	20,5	1.439	26,5	1.784	18,8	1.708	17,4
Elektronische Musik machen/Samplen	5,4	1.427	6,5	1.780	6,0	1.708	3,9
Rappen/Beatboxen	3,0	1.430	3,5	1.784	3,1	1.708	2,3
Als DJ Musik auflegen[1)]	4,2	–	–	1.781	4,4	1.708	3,9
Musik komponieren[1)]	6,8	–	–	1.783	7,2	1.708	6,4
Bildende Kunst							
Bildende künstlerische Aktivitäten insgesamt	65,9	1.435	73,8	1.783	69,0	1.706	56,0
Malen/Zeichnen	42,0	1.436	59,7	1.784	41,5	1.707	27,6
Basteln/Handarbeit	27,8	1.438	47,6	1.784	20,0	1.707	19,2
Bilder/Zeichnungen am PC erstellen	20,8	1.438	20,7	1.784	24,0	1.708	17,6
Künstlerisches Fotografieren	18,6	1.435	19,4	1.783	19,4	1.708	17,2
Videos/Filme machen	12,6	1.439	13,2	1.784	16,0	1.708	8,5
Mode/Schmuck machen	7,5	1.439	12,8	1.784	6,3	1.708	4,2
Töpfern/Figuren/Skulpturen herstellen	3,6	1.439	7,2	1.784	2,6	1.708	(1,6)
Sprayen/Graffiti	2,3	1.421	3,3	1.784	2,5	1.708	(1,4)
Textiles Gestalten[1)]	6,0	–	–	1.782	6,6	1.708	5,3
Darstellende Kunst							
Darstellende künstlerische Aktivitäten insgesamt	25,7	1.439	32,8	1.756	26,7	1.690	18,8
Tanzen/Ballett	16,3	1.439	19,3	1.784	17,0	1.708	13,1
Schauspielern/Theater spielen	9,2	1.439	14,8	1.784	9,1	1.708	4,4
Akrobatik/Jonglieren	3,9	1.439	6,7	1.784	3,3	1.708	2,1
Comedy/Kabarett[1)]	1,0	–	–	1.782	(1,2)	1.708	(0,7)
Poetry Slam[1)]	(0,3)	–	–	1.752	(0,2)	1.686	(0,4)

** Mehrfachnennungen möglich*

*** Fallzahlen: n = 4.923; sortiert nach den höchsten Prozentanteilen in der Altersgruppe 9 bis unter 13 Jahre. Die Werte in Klammern sind aufgrund zu kleiner Fallzahlen nicht interpretierbar.*

1) Diese Items wurden nur an die Altersgruppe 13 bis unter 25 Jahre gestellt.

Quelle: DJI, MediKuS 2011

Tab. H1.2-2A: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* von 9- bis unter 25-Jährigen 2011 nach Art der Aktivität, Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status und kulturellen Aktivitäten der Eltern (in %)**

Aktivitäten	Migrationshintergrund[1]		Sozioökonomischer Status[2]			Musikalische oder künstlerische Aktivität der Eltern	
	Ohne	Mit	Niedrig	Mittel	Hoch	Mind. ein Elternteil aktiv	Kein Elternteil aktiv
	in %						
Kulturelle Aktivitäten insgesamt	81,7	83,0	81,9	83,1	88,6	87,8	77,7
Musikalische Aktivitäten							
Musikalische Aktivitäten insgesamt	49,8	51,0	46,8	52,1	63,0	60,5	42,5
Instrument spielen	34,9	31,2	26,7	37,4	52,4	46,3	25,7
Singen	20,0	23,2	22,4	21,7	20,2	24,3	17,8
Elektronische Musik machen/Samplen	5,1	7,0	5,7	5,8	5,7	6,3	4,8
Rappen/Beatboxen	2,2	6,4	4,7	2,7	(2,5)	3,2	2,7
Als DJ Musik auflegen[3]	3,9	5,3	(3,9)	3,5	(3,0)	3,5	4,7
Musik komponieren[3]	6,6	8,0	5,4	6,4	9,0	8,8	5,4
Bildende Kunst							
Bildende künstlerische Aktivitäten insgesamt	65,6	67,5	67,3	67,2	69,2	71,5	62,0
Malen/Zeichnen	41,4	44,9	45,5	45,3	44,9	47,0	38,5
Basteln/Handarbeit	27,5	29,2	31,6	27,9	28,2	31,1	25,4
Bilder/Zeichnungen am PC erstellen	20,0	24,4	23,1	21,3	19,4	23,1	19,2
Künstlerisches Fotografieren	18,7	18,5	18,0	19,0	21,0	21,8	16,3
Videos/Filme machen	12,5	12,8	12,0	14,1	15,1	13,6	11,9
Mode/Schmuck machen	7,4	8,0	7,0	7,9	8,8	9,0	6,4
Töpfern/Figuren/Skulpturen herstellen	3,6	3,8	4,2	3,6	3,7	4,4	3,0
Textiles Gestalten[3]	6,2	4,9	7,2	4,9	(7,5)	8,7	4,2
Sprayen/Graffiti	2,0	3,9	(2,2)	2,5	(2,6)	2,5	2,3
Darstellende Kunst							
Darstellende künstlerische Aktivitäten insgesamt	25,5	26,8	24,9	28,4	30,8	28,8	23,6
Tanzen/Ballett	16,0	18,0	16,4	17,6	17,4	17,8	15,3
Schauspielern/Theater spielen	9,4	8,2	8,2	11,4	12,5	11,1	7,8
Akrobatik/Jonglieren	3,8	4,0	4,1	3,9	5,4	4,4	3,5

** Mehrfachnennungen möglich*

*** Fallzahlen: n = 4.931*

1) Als Personen mit Migrationshintergrund zählen Personen mit mindestens einem Elternteil, der nicht in Deutschland geboren ist.

2) Der sozioökonomische Status wurde über den HISEI erfasst (vgl. Glossar: HISEI).

3) Diese Items wurden nur an die Altersgruppe 13 bis unter 25 Jahre gestellt.

Quelle: DJI, MediKuS 2011

Tab. H1.2-3A: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* von 13- bis unter 21-jährigen Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Schulen 2011 nach Art der Aktivität, Altersgruppen und Orten (in %)**

Aktivitäten/ Orte	Insgesamt	Darunter im Alter von ... bis unter ... Jahre	
		13–16	16–21
	in % der Aktiven		
Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten insgesamt			
In Schul-AG	34,6	35,4	33,5
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	54,8	55,4	54,0
Selbstorganisiert, informell	96,2	96,8	95,5
Nur selbstorganisiert	32,8	32,4	33,2
Musikalische Aktivitäten insgesamt			
In Schul-AG	25,1	24,5	25,9
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	63,5	64,8	61,7
Selbstorganisiert, informell	90,8	90,8	90,8
Nur selbstorganisiert	29,1	27,4	31,5
Darunter: Instrument spielen			
In Schul-AG	16,5	16,8	16,0
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	78,2	83,0	71,7
Selbstorganisiert, informell	88,2	87,5	89,1
Nur selbstorganisiert	19,1	14,0	25,9
Bildende künstlerische Aktivitäten insgesamt			
In Schul-AG	18,3	20,1	16,0
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	12,5	11,8	13,3
Selbstorganisiert, informell	97,7	98,1	97,1
Nur selbstorganisiert	73,7	73,5	74,0
Darunter: Malen			
In Schul-AG	11,3	10,9	11,9
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	7,2	5,1	10,3
Selbstorganisiert, informell	98,3	98,4	98,1
Nur selbstorganisiert	83,0	85,7	79,2
Darstellende künstlerische Aktivitäten insgesamt			
In Schul-AG	32,2	33,1	31,3
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	68,5	67,3	70,0
Selbstorganisiert, informell	62,3	67,6	56,3
Nur selbstorganisiert	13,6	14,3	12,7
Darunter: Tanzen			
In Schul-AG	11,6	(13,6)	(9,3)
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	84,4	83,0	86,1
Selbstorganisiert, informell	66,4	68,8	63,6
Nur selbstorganisiert	10,7	(11,4)	(9,9)

** Mehrfachnennungen bei Aktivitäten und Orten möglich*
*** Fallzahlen kulturell Aktiver: n = 1.573*

Quelle: DJI, MediKuS 2011

Tab. H1.2-4A: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* von 13- bis unter 21-jährigen Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Schulen 2011 nach Art der Aktivität, Orten, Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status (in %)**

Aktivitäten/ Orte	Migrationshintergrund[1]		Sozioökonomischer Status[2]		
	Ohne	Mit	Niedrig	Mittel	Hoch
	in % der Aktiven				
Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten insgesamt					
In Schul-AG	34,5	35,2	29,1	34,1	37,1
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	56,3	48,4	43,5	58,7	64,4
Selbstorganisiert, informell	96,1	96,7	96,0	96,5	95,7
Nur selbstorganisiert	31,9	36,3	42,6	30,5	25,7
Musikalische Aktivitäten insgesamt					
In Schul-AG	25,5	23,6	(18,3)	25,1	30,2
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	65,7	54,0	48,7	66,3	74,4
Selbstorganisiert, informell	90,5	92,0	92,8	90,7	89,1
Nur selbstorganisiert	27,3	37,0	41,8	27,2	19,4
Bildende künstlerische Aktivitäten insgesamt					
In Schul-AG	17,3	23,2	19,4	17,0	14,0
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	12,4	(13,0)	15,4	12,2	10,5
Selbstorganisiert, informell	97,7	97,3	97,4	97,9	98,5
Nur selbstorganisiert	74,7	68,6	71,1	74,6	79,8
Darstellende künstlerische Aktivitäten insgesamt					
In Schul-AG	32,2	(32,5)	(26,4)	32,9	33,3
In Verein/Gruppe/anderer Organisation	69,9	61,5	69,0	71,3	69,4
Selbstorganisiert, informell	61,3	67,5	66,7	60,8	59,2
Nur selbstorganisiert	12,2	(20,7)	(16,3)	(10,9)	(9,0)

** Mehrfachnennungen bei Aktivitäten und Orten möglich*

*** Fallzahlen kulturell Aktiver: n = 1.573*

1) Als Personen mit Migrationshintergrund zählen Personen mit mindestens einem Elternteil, der nicht in Deutschland geboren ist.

2) Der sozioökonomische Status wurde über den HISEI erfasst (vgl. Glossar: HISEI).

Quelle: DJI, MediKuS 2011

Tab. H1.2-5A: Zugehörigkeit zu einer Szene bei 13- bis unter 25-Jährigen 2011 nach kulturellen/musisch-ästhetischen Aktivitäten* (in %)**

Zugehörigkeit zu einer Szene	Insgesamt	Darunter			
		Kulturell aktiv	Musikalisch aktiv	Bildend-künstlerisch aktiv	Darstellend-künstlerisch aktiv
		in %			
Keiner Szene zugehörig	87,5	78,2	43,8	61,5	22,5
Einer Szene zugehörig	12,5	86,4	56,2	69,3	23,0
Davon einer Musikszene zugehörig	7,4	88,5	60,2	68,4	28,2
Davon einer anderen Szene zugehörig	5,1	83,3	50,6	70,7	(15,6)

* *Mehrfachnennungen möglich*
** *Fallzahlen: n = 3.400*

Quelle: DJI, MediKuS 2011

Tab. H1.2-6A: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* von 16- bis unter 25-Jährigen 2011 nach den häufigsten Aktivitäten und Ausbildungs- oder Erwerbsstatus (in %)**

Art der Aktivität	Ausbildungs- oder Erwerbsstatus					
	Insgesamt	Ausbildung	Schule	Studium	Erwerbs-tätigkeit	Sonstige Nichterwerbs-tätigkeit
	in %					
Musikalische Aktivitäten						
Instrument spielen	27	20	33	33	18	(19)
Singen	18	15	20	17	17	(22)
Bildende künstlerische Aktivitäten						
Malen/Zeichnen	30	30	37	25	24	27
Basteln/Handarbeit	18	18	16	16	24	23
Bilder/Zeichnungen am PC erstellen	19	20	21	17	17	(14)
Künstlerisches Fotografieren	18	17	19	17	17	(16)
Videos/Filme machen	11	10	15	(6)	(7)	(9)
Darstellende künstlerische Aktivitäten						
Tanzen/Ballett	14	13	17	14	12	(7)

* *Mehrfachnennungen möglich*
** *Fallzahlen: n = 2.457*

Quelle: DJI, MediKuS 2011

Tab. H1.2-7A: Kulturelle/musisch-ästhetische Aktivitäten* von 16- bis unter 25-Jährigen nach Erwerbsstatus sowie von 16- bis unter 25-Jährigen in Berufsausbildung 2011 nach Art der Aktivität, Geschlecht, Schultyp, schulischer Vorbildung und sozioökonomischem Status (in %)**

Personengruppe	Kulturelle Aktivitäten			
	Insgesamt	Musikalische Aktivitäten	Bildende künstlerische Aktivitäten	Darstellende künstlerische Aktivitäten
	in %			
Erwerbsstatus				
Ausbildung	74,4	37,8	59,6	16,5
Schule	81,4	47,4	64,3	27,5
Studium	73,5	42,4	50,9	20,9
Erwerbstätigkeit	70,9	36,0	53,9	14,6
Sonstige Nichterwerbstätigkeit	68,8	34,9	55,8	(9,4)
Darunter Personen in Berufsausbildung				
Insgesamt	74,4	37,8	59,6	16,5
Davon nach Geschlecht				
Männlich	66,8	34,1	50,9	13,3
Weiblich	84,1	42,5	70,9	20,5
Davon nach Schultyp				
Lehre/Betriebliche Ausbildung	73,2	37,6	58,2	16,7
Schulische Berufsausbildung	81,0	38,8	67,5	(15,4)
Davon nach schulischer Vorbildung				
Kein Abschluss/Hauptschulabschluss	69,2	33,0	57,8	(14,2)
Mittlerer Abschluss	79,5	38,7	63,0	18,8
(Fach-)Hochschulreife	70,6	39,7	57,9	(16,8)
Davon nach sozioökonomischem Status[1)]				
Niedrig	71,3	35,9	54,7	(12,3)
Mittel	75,4	40,7	60,7	(17,3)
Hoch	(77,8)	(30,0)	(45,0)	(33,3)
Davon nach Berufsgruppen				
Bau- und Ausbauberufe	(64,7)	(34,3)	(48,6)	(14,7)
Ernährungsberufe (einschließlich Hotel- und Gaststättenberufen)	(72,2)	(29,7)	(54,1)	(22,2)
Fertigungsberufe	74,2	33,8	61,9	(12,2)
Gesundheits- und Sozialberufe	85,4	48,3	64,0	(23,9)
Kaufmännische Berufe	72,6	36,8	60,6	(17,2)
Sonstige Berufe	69,5	40,7	54,2	(13,6)

** Mehrfachnennungen möglich*

*** Fallzahlen: n = 2.457; die Werte in Klammern sind aufgrund zu kleiner Fallzahlen nicht interpretierbar.*

1) Der sozioökonomische Status wurde über den HISEI erfasst (vgl. Erläuterung im Glossar).

Quelle: DJI, MediKuS 2011

Tab. H1.2-8A: Beginn und aktueller Stand der kulturellen/musisch-ästhetischen Aktivitäten Studierender insgesamt und nach Geschlecht (in %)*

Art der Aktivität	Aktivitätstypen nach Beginn und derzeitiger Aktivität												Nie aktiv gewesen		
	Aktivität vor dem Studium begonnen, wird fortgesetzt			Aktivität während des Studiums begonnen			Vor dem Studium aktiv, wurde aufgegeben			Während des Studiums begonnene Aktivität aufgegeben					
	I[1)]	M[1)]	W[1)]	I	M	W	I	M	W	I	M	W	I	M	W
	in %														
Fotografie	20	16	24	6	6	6	12	11	13	1	1	1	61	67	56
Populäre Musik	21	21	21	3	3	2	23	20	25	1	1	1	53	56	51
Literatur/Poesie/Hörspiel	16	10	23	2	2	2	10	8	13	1	1	1	70	79	62
Design/Layout	8	10	6	6	6	6	9	11	7	2	2	2	75	71	80
Klassische Musik	11	10	13	2	1	2	25	19	31	1	1	0	62	70	54
Bildende Kunst	11	6	16	1	1	2	21	14	28	1	1	1	65	78	53
Tanz/Ballett	6	3	9	3	2	3	20	10	30	2	2	2	69	82	56
Digitale Kunst	5	6	3	4	4	3	6	8	4	1	1	2	84	80	89
Theater	6	4	7	1	1	2	22	17	28	1	1	1	69	77	62
Architektur	4	4	3	3	3	2	4	4	4	1	1	1	89	89	90
Filmkunst	4	4	3	2	2	2	7	9	5	2	2	2	85	84	87
Kabarett/Comedy	4	4	4	1	1	1	4	4	4	1	1	1	91	90	91
Musical/Operette	3	2	5	1	1	1	9	6	12	0	0	1	87	91	82
Akrobatik/Jonglage	2	2	2	1	1	1	8	5	10	1	1	1	88	91	85
Streetart	2	2	2	1	1	1	3	4	3	1	1	1	93	93	93
Poetry Slam	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	95	96	94
Radio/TV machen	2	2	2	1	1	1	5	6	5	2	2	2	90	90	90
Oper	2	1	2	1	1	1	3	2	5	0	0	1	94	96	91

* *Fallzahlen: n = 8.220*

1) I = insgesamt, M = Männlich, W = Weiblich

Quelle: HIS, HISBUS Studierendenbefragung „Kulturelles Leben" 2011

Tab. H1.3-1A: Teilnahme 19- bis unter 65-Jähriger an rezeptiven* und eigenaktiven Formen kultureller/ musisch-ästhetischer Bildung 2007 nach allgemeinbildendem Abschluss, Altersgruppen, Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)*****

Allgemeinbildender Abschluss/ Altersgruppe/ Geschlecht/ Migrationshintergrund	Insgesamt	Rezeptive Formen kultureller/ musisch-ästhetischer Bildung			Eigenaktive Formen kultureller/ musisch-ästhetischer Bildung			
		Insgesamt	Besuch kultureller Sehens-würdig-keiten	Theater-/ Konzert-/ Opern-/ Ballett-besuch	Insgesamt	Selbst bei öffentlicher Aufführung mitgemacht	Selbst gestalte-risch tätig gewesen	Selbst Texte geschrieben
	in %							
Insgesamt	65	59	49	39	28	11	16	11
Davon nach allgemeinbildendem Abschluss								
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	46	40	31	24	17	8	8	6
Mittlerer Abschluss	68	61	51	38	26	10	15	9
(Fach-)Hochschulreife	87	82	72	62	45	18	26	20
Davon nach Altersgruppen								
19 bis unter 40 Jahre	64	56	46	35	33	13	20	13
40 bis unter 65 Jahre	66	62	52	42	24	10	12	9
Davon nach Geschlecht und allgemeinbildendem Abschluss								
Männlich	61	55	47	34	25	10	13	9
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	43	38	31	21	15	(7)	(7)	/
Mittlerer Abschluss	65	56	48	30	22	9	12	(8)
(Fach-)Hochschulreife	87	81	71	59	41	16	24	17
Weiblich	69	63	51	44	32	13	18	13
Mit/Ohne Hauptschulabschluss	49	43	30	28	20	(9)	(10)	(8)
Mittlerer Abschluss	73	66	54	44	30	11	18	11
(Fach-)Hochschulreife	88	83	74	64	48	19	27	22
Davon nach Geschlecht und Altersgruppen								
Männlich	61	55	47	34	25	10	13	9
19 bis unter 40 Jahre	59	51	43	31	30	12	17	12
40 bis unter 65 Jahre	63	59	51	37	21	9	10	7
Weiblich	69	63	51	44	32	13	18	13
19 bis unter 40 Jahre	69	60	48	40	37	13	24	15
40 bis unter 65 Jahre	68	64	53	47	27	12	13	12
Davon nach Migrationshintergrund								
Ohne Migrationshintergrund	68	63	52	43	30	12	17	11
Mit Migrationshintergrund	50	43	36	23	21	7	11	10

* *Kulturelle Sehenswürdigkeiten besucht (z. B. historische Monumente, Museen, Galerien); Aufführungen im Theater, Konzert, Oper oder Ballett besucht.*

** *Selbst bei einer öffentlichen Aufführung (Musik, Theater, Tanz) mitgemacht; selbst gemalt, Skulpturen gemacht, Drucke, Computergrafiken oder Web Designs erstellt; selbst Texte, Gedichte oder Kurzgeschichten geschrieben.*

*** *Mehrfachnennungen möglich; Werte in Klammern für ungewichtete Fallzahl zwischen 40 und 80 Fällen*

Quelle: TNS Infratest Sozialforschung, AES 2007, eigene Berechnungen

Tab. H1.3-2A: Kursbelegungen an Volkshochschulen* im Programmbereich „Kultur, Gestalten“ und in allen Programmbereichen 2010 nach Altersgruppen und Geschlecht (in %)

Geschlecht	Unter 25 Jahre	25 bis unter 35 Jahre	35 bis unter 50 Jahre	50 bis unter 65 Jahre	65 Jahre und älter
	in %				
Programmbereiche insgesamt					
Insgesamt	100	100	100	100	100
Weiblich	64,8	76,4	78,7	77,7	73,4
Männlich	35,2	23,6	21,3	22,3	26,6
Programmbereich „Kultur, Gestalten“					
Insgesamt	100	100	100	100	100
Weiblich	73,4	83,1	82,6	81,9	79,6
Männlich	26,6	16,9	17,4	18,1	20,4

* *Die kombinierte Abfrage nach Geschlecht und Alter umfasst 59 % der Volkshochschulen und 45 % aller Kursbelegungen.*

Quelle: DIE, Volkshochschul-Statistik, Berechnungen des DIE, eigene Berechnungen

Tab. H1.3-3A: Schwerpunkt der kulturellen/musisch-ästhetischen Eigenaktivität 50-Jähriger und Älterer 2007 nach Geschlecht und Altersgruppen (in %)*

Schwerpunkt der kulturellen/ musisch-ästhetischen Aktivität (aktuell)	Insgesamt	Davon nach Geschlecht		Davon nach Altersgruppen	
		Männlich	Weiblich	50 bis unter 65 Jahre	Ab 65 Jahre
	in %				
Insgesamt	29	26	31	28	29
Davon nach Schwerpunkt					
Basteln, Gestalten	32	24	38	35	29
Fotografie	21	28	15	29	(14)
Musikinstrument spielen	20	28	14	22	18
Singen alleine/im Chor/in einer Band etc.	20	21	19	16	23
Malerei, Bildende Kunst	16	(10)	21	(18)	(15)
Schreiben von Geschichten, Gedichten, Artikeln usw.	10	(9)	(11)	(13)	(8)
Tanzen/Ballett/Jazzdance	9	/	(11)	(11)	(7)
Mit der Video-/Digitalkamera arbeiten	(8)	(13)	/	(12)	/
Theater spielen	(7)	/	(7)	(9)	/
Design, Layout	(5)	/	/	/	/
Anderes künstlerisch-kreatives Hobby	(12)	(11)	(13)	(14)	(11)

* *Mehrfachnennungen möglich; Werte in Klammern für Fallzahl zwischen 20 und 50 Fällen*

Quelle: Zentrum für Kulturforschung (ZfKf), Kulturbarometer 50+, Berechnungen des ZfKf, eigene Berechnungen

Tab. H2.2-1A: Unterrichtsfächer der künstlerischen Pflichtfächer und kumulierte Mindestwochenstunden im Primarbereich und Sekundarbereich I, nach Schularten und Ländern (in Wochenstunden)*

Land	Künstlerische Pflichtfächer	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Schule mit mehreren Bildungsgängen	Integrierte Gesamtschule	Gymnasium
BW[1)]	Musik, Bildende Kunst, Textiles Werken; in der Hauptschule: Musik, Bildende Kunst, Textiles Werken/Hauswirtschaft	13	26	22	X	X	18
BY[1)]	Musik, Kunsterziehung, Textiles Gestalten, Werken; im Gymnasium: Musik, Kunst	xx[2)]	24	13 oder 15	X	X	18
BE[3)]	Musik, Kunst; im Sekundarbereich I: Musik, Bildende Kunst	24	X	X	X	8	11
BB[3)]	Musik, Kunst	20	X	X	6	6	6
HB	Musik, Kunst, Darstellendes Spiel	xx[4)]	X	X	12	X	10[5)]
HH	Musik, Bildende Kunst, Theater	16	X	X	18	X	18
HE	Musik, Kunst; in der Grundschule zusätzlich: Werken, Textiles Gestalten	14	12	12	16[6)]	16	14
MV	Musik, Kunst, Werken; im Sekundarbereich I: Musik, Kunst und Gestaltung	14	X	X	14	15	14 oder 17
NI	Musik, Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten; in Integrierter Gesamtschule und Gymnasium: Musik, Kunst, Darstellendes Spiel	14	11	13	X	19	19
NW	Musik, Kunst; in Hauptschule und Realschule zusätzlich Textiles Gestalten	15	16	16	X	16	14
RP	Musik, Bildende Kunst; in der Grundschule zusätzlich: Textiles Gestalten, Werken	xx[7)]	X	X	16	17	16 (G8); 20 (G9)
SL	Musik, Bildende Kunst	14	X	X	14 bis 16	16	20
SN	Musik, Kunsterziehung, Werken; im Sekundarbereich I: Musik, Kunst	12 oder 15	X	X	12 oder 14	X	13 oder 15
ST	Musik, Gestalten; im Sekundarbereich I: Musik, Kunsterziehung; in Realschulklassen und auf den Realschulabschluss und Hauptschulabschluss bezogenen Unterricht in kombinierten Klassen zusätzlich: Werken	12	X	14	12	12	16
SH	Ästhetische Bildung (Musik, Kunst, Darstellendes Spiel)	xx[8)]					
TH	Kunst, Musik, Werken; im Gymnasium: Kunst, Musik	xx[9)]	X	X	19	19	22

* *Spezialklassen bzw. Schulen mit musischer Profilbildung (z. B. Musikgymnasien) wurden nicht berücksichtigt.*

1) In Bayern und Baden-Württemberg nur die Jahrgangsstufen 5 bis 9. In Bayern M-Zug von Jahrgangsstufe 5 bis 10 (30 Pflichtstunden); in Baden-Württemberg Werkrealschule von Jahrgangsstufe 5 bis 10 (29 Pflichtstunden im Fächerverbund mit Musik – Sport – Gestalten ausgewiesen (Musik mit Tanz, Sport einschließlich Neigungssport, Bildende Kunst, Biologie, Technik, Textiles Werken)

2) Pflichtstunden werden in den ersten beiden Jahrgangsstufen im Fächerverbund Grundlegender Unterricht (Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht, Musikerziehung und Kunsterziehung) ausgewiesen.

3) Umfasst in Berlin und Brandenburg die Jahrgangsstufen 1 bis 6, in den anderen Ländern 1 bis 4.

4) Ästhetische Erziehung (Musik, Sport) und Sachunterricht einschließlich Textilarbeit, Technisches Werken ausgewiesen

5) Informationen nur für die Jahrgangsstufen 5 bis 9 verfügbar

6) In Gymnasialklassen von kooperativen Gesamtschulen

7) Im Fächerverbund mit Sport ausgewiesen

8) Im Fächerverbund mit Sport ausgewiesen, in der Grundschule zusätzlich im Fächerverbund mit Technischer Bildung (Textillehre, Technik)

9) Im Fächerverbund mit Heimat- und Sachkunde sowie Schulgarten ausgewiesen

Quelle: Schulverordnungen und Erlasse der Länder, eigene Darstellung

Tab. H2.2-2A: Raumausstattung* nach Schulart (in %)

Schulart	Vorhanden sind mindestens ein/eine ...						
	Musikraum	Kunstraum	Aula mit Bühne	Atelier/ Kunst-/ Druck-werkstatt	Theater-raum	Fotolabor	Schul-bibliothek
	in %						
Insgesamt	83,5	73,1	53,3	20,7	12,9	12,8	66,4
Förderschule	68,7	59,7	39,6	17,2	10,4	3,0	53,4
Grundschule	67,6	29,1	37,1	15,7	8,4	1,0	70,8
Grund- und Hauptschule	88,3	56,9	47,7	14,8	6,7	6,0	64,1
Hauptschule	85,4	72,8	54,4	11,7	7,5	13,8	57,2
Realschule	94,4	92,4	58,6	17,8	8,2	13,5	63,8
Schule mit mehreren Bildungsgängen des Sek. I (ohne gymnasiale Oberstufe)	93,6	87,7	48,8	14,9	12,0	6,4	67,9
Gesamtschule (ohne gymnasiale Oberstufe)	90,0	94,8	67,1	20,8	21,2	16,5	71,4
Gymnasium und Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	97,1	95,0	73,6	42,4	26,2	33,8	81,2
Berufliche Schule, die zu allgemein-bildendem Abschluss führt	34,1	46,2	35,8	23,1	10,4	10,4	47,4

* *Die Schulleitung wurde gefragt, über welche und wie viele Räume mit entsprechender Ausstattung sie in ihrer Schule verfügt.*

Quelle: Schulleitungsbefragung, eigene Berechnungen

Tab. H2.2-3A: Zufriedenheit mit der Sachausstattung* nach allgemeinbildender Schulart (Zufriedenheit sehr gut oder gut in %)

Schulart	Zufriedenheit mit der Sachausstattung		
	Im Fach Kunst	Im Fach Musik	Im Durch-schnitt aller Fächer
	Sehr gut/gut in %		
Insgesamt	50,2	58,2	50,1
Förderschule	46,9	47,4	46,9
Grundschule	42,8	57,5	50,3
Grund- und Hauptschule	47,6	62,0	53,0
Hauptschule	42,0	49,8	39,5
Realschule	58,1	67,8	52,4
Schulen mit mehreren Bildungsgängen des Sek. I (ohne gymnasiale Oberstufe)	53,2	59,6	49,8
Gesamtschule (ohne gymnasiale Oberstufe)	53,8	58,0	51,2
Gymnasium und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe	59,3	65,8	52,5

* *Die Schulleitung wurde gefragt, wie sie die Sachausstattung ihrer Schule beurteilt. Vorgegeben waren 6 Antwortkategorien: sehr gut bis sehr schlecht*

Quelle: Schulleitungsbefragung, eigene Berechnungen

Tab. H2.2-4A: Anzahl außerunterrichtlicher Angebote im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich

Angebotsart	Anteil der Schulen mit mindestens 1 Angebot	Durchschnittliche Zahl der Angebote	Durchschnittlicher Anteil von Teilnehmer/innen an allen Schüler/innen in %	Davon	
				Ganztagsschulen	Halbtagsschulen
	in %	Anzahl	in %	in %	
Insgesamt	93,2	6,0	26,5	97,3	91,8
Instrumentalmusik	68,1	2,4	7,3	78,9	64,5
Gesang/Chor	54,7	1,6	10,0	59,6	59,5
Theater/Musical	50,6	1,4	6,6	56,8	48,2
Bildende Kunst	43,1	1,6	6,5	53,8	31,5
Tanz/Akrobatik/Zirkus	40,1	1,6	6,7	50,8	33,2
Medienpraxis	33,1	1,3	3,4	44,2	24,8
Textiles Gestalten/Handarbeit/Basteln	28,7	1,6	7,1	38,8	16,1
Fotografieren/Design/Layout	18,0	1,1	2,8	25,3	13,1
Literatur	15,6	1,3	4,6	18,2	10,7
Theorie und Analyse	2,1	1,5	2,7	2,3	1,7
Sonstige Angebote	7,0	2,7	16,4	7,8	5,9

Quelle: Schulleitungsbefragung, eigene Berechnungen

Tab. H2.2-5A: Anzahl außerunterrichtlicher Angebote nach Schulart und für Ganztags-/Halbtagsschulen

Schulart	Alle Schulen		Davon			
			Ganztagsschulen		Halbtagsschulen	
	Anteil der Schulen mit mindestens 1 Angebot	Durchschnittliche Zahl der Angebote	Anteil mit mindestens 1 Angebot	Durchschnittliche Zahl der Angebote	Anteil mit mindestens 1 Angebot	Durchschnittliche Zahl der Angebote
	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl
Förderschule	82,9	4,0	94,3	5,5	72,9	2,6
Grundschule	88,9	4,2	94,2	6,1	85,8	2,9
Grund- und Hauptschule	91,5	4,4	95,5	5,6	88,5	3,5
Hauptschule	94,7	4,8	95,7	5,4	90,6	2,8
Realschule	97,5	6,0	98,5	6,4	96,4	5,6
Schulen mit mehreren Bildungsgängen des Sek. I (ohne gymnasiale Oberstufe)	97,4	5,7	97,7	6,3	96,3	4,0
Gesamtschule (ohne gymnasiale Oberstufe)	95,7	8,2	97,1	8,4	81,8	7,1
Gymnasium und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe	99,7	10,1	99,5	10,6	100,0	9,2
Berufliche Schule	73,9	2,2	100,0	3,7	70,4	2,1

Quelle: Schulleitungsbefragung, eigene Berechnungen

Tab. H2.3-1A: Schülerinnen und Schüler der Berufsgruppe 83 an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO und Berufsschulen im dualen System 2002 bis 2010 nach Ländergruppen und Geschlecht

Schuljahr	Insgesamt	Davon		Davon		Insgesamt	Davon		Davon	
		Westdeutschland	Ostdeutschland	Männlich	Weiblich		Westdeutschland	Ostdeutschland	Männlich	Weiblich
	Anzahl					in % aller Schülerinnen und Schüler				
Berufsfachschulen										
2002/03	9.765	6.378	3.387	2.640	7.125	5,1	5,2	4,9	4,7	5,3
2003/04	11.996	7.722	4.274	3.652	8.344	5,6	5,6	5,5	5,8	5,5
2004/05	12.939	8.343	4.596	4.263	8.676	5,7	5,8	5,5	6,1	5,5
2005/06	13.286	8.347	4.939	4.450	8.836	5,6	5,6	5,5	6,0	5,4
2006/07	14.026	8.811	5.215	4.775	9.251	5,8	5,7	5,9	6,2	5,6
2007/08	14.438	9.219	5.219	4.895	9.543	6,2	6,2	6,2	6,7	6,0
2008/09	14.552	9.544	5.008	4.939	9.613	6,4	6,3	6,5	6,9	6,2
2009/10	15.144	10.440	4.704	5.217	9.927	6,7	6,8	6,5	7,3	6,4
2010/11	14.815	10.618	4.197	5.049	9.766	6,6	6,8	6,2	7,1	6,4
Veränderung von 2010/11 zu 2002/03	+5.050	+4.240	+810	+2.409	+2.641	+1,5	+1,6	+1,3	+2,4	+1,1
Berufsschulen im Dualen System										
2002/03	10.735	8.872	1.863	5.428	5.307	0,7	0,7	0,5	0,6	0,8
2003/04	10.022	8.415	1.607	5.205	4.817	0,6	0,7	0,5	0,5	0,7
2004/05	8.480	6.688	1.792	4.652	3.828	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6
2005/06	8.758	6.890	1.868	5.047	3.711	0,6	0,6	0,5	0,5	0,6
2006/07	9.004	7.041	1.963	5.252	3.752	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6
2007/08	9.898	7.948	1.950	5.687	4.211	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7
2008/09	10.431	8.455	1.976	6.143	4.288	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7
2009/10	10.632	8.771	1.861	6.246	4.386	0,7	0,7	0,6	0,6	0,7
2010/11	10.478	8.784	1.694	6.128	4.350	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
Veränderung von 2010/11 zu 2002/03	−257	−88	−169	+700	−957	+0,0	−0,0	+0,1	+0,1	−0,1

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. H2.4-1A: Kursbelegungen und Unterrichtsstunden an Volkshochschulen 1995 bis 2010 nach Fachgebieten im Programmbereich „Kultur, Gestalten“

Fachgebiet	1995	2000	2005	2010	Veränderung von 1995 zu 2010		1995	2000	2005	2010
	Anzahl				Anzahl	in %	in % der Spalten			
Kursbelegungen										
Insgesamt[1)]	1.253.772	1.073.611	1.052.727	965.571	– 288.201	– 23,0	100	100	100	100
Literatur/Theater; Theaterarbeit/Sprecherziehung	90.664	96.173	81.393	87.079	– 3.585	– 4,0	7,2	9,0	7,7	9,0
Kunst/Kulturgeschichte; Bildende Kunst	78.149	75.407	156.265	68.003	– 10.146	– 13,0	6,2	7,0	14,8	7,0
Malen/Zeichnen/Drucktechniken; Plastisches Gestalten	358.044	297.060	273.672	240.678	– 117.366	– 32,8	28,6	27,7	26,0	24,9
Musik; Musikalische Praxis	123.022	121.272	112.035	127.830	+ 4.808	+ 3,9	9,8	11,3	10,6	13,2
Tanz	173.021	174.221	174.027	183.939	+ 10.918	+ 6,3	13,8	16,2	16,5	19,0
Medien; Medienpraxis	47.053	49.337	39.351	61.362	+ 14.309	+ 30,4	3,8	4,6	3,7	6,4
Werken; Textiles Gestalten; Textilkunde/Mode/Nähen	314.963	201.733	156.511	135.573	– 179.390	– 57,0	25,1	18,8	14,9	14,0
Fachgebietsübergreifende/ Sonstige Kurse	68.690	58.237	59.473	61.107	– 7.583	– 11,0	5,5	5,4	5,6	6,3
Unterrichtsstunden										
Insgesamt[1)]	2.228.131	1.816.758	1.700.319	1.637.527	– 590.604	– 26,5	100	100	100	100
Literatur/Theater; Theaterarbeit/Sprecherziehung	129.175	119.805	111.172	110.561	– 18.614	– 14,4	5,8	6,6	6,5	6,8
Kunst/Kulturgeschichte; Bildende Kunst	42.116	48.737	68.911	57.024	+ 14.908	+ 35,4	1,9	2,7	4,1	3,5
Malen/Zeichnen/Drucktechniken; Plastisches Gestalten	714.534	623.454	600.862	539.014	– 175.520	– 24,6	32,1	34,3	35,3	32,9
Musik; Musikalische Praxis	311.650	298.090	266.119	277.662	– 33.988	– 10,9	14,0	16,4	15,7	17,0
Tanz	230.535	232.330	238.782	246.346	+ 15.811	+ 6,9	10,3	12,8	14,0	15,0
Medien; Medienpraxis	77.283	73.701	60.486	79.661	+ 2.378	+ 3,1	3,5	4,1	3,6	4,9
Werken; Textiles Gestalten; Textilkunde/Mode/Nähen	560.664	353.288	283.020	250.061	– 310.603	– 55,4	25,2	19,4	16,6	15,3
Fachgebietsübergreifende/ Sonstige Kurse	162.010	67.180	70.967	77.198	– 84.812	– 52,3	7,3	3,7	4,2	4,7

1) Nur offen angebotene Kurse; ohne Kurse, die als Auftrags- und Vertragsmaßnahmen durchgeführt werden

Quelle: DIE, Volkshochschul-Statistik, Berechnungen des DIE, eigene Berechnungen

Tab. H3.2-1A: Anteil der Lehrkräfte mit Lehrbefähigungen im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich an allen Lehrkräften nach Schularten 2010/11*

Ländergruppe	Insgesamt		Davon						
			Grundschule[1)]	Hauptschule[2)]	Schulart mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Integrierte Gesamtschule	Gymnasium	Förderschule[2)]
	Anzahl	in %							
Bildende Kunst									
D	60.255	11,6	17,1	19,5	7,5	14,1	10,5	6,5	14,0
WFL	46.798	12,1	18,0	19,9	11,5	14,3	11,6	6,6	14,2
OFL	10.507	11,6	19,9	–	6,1	–	6,2	6,1	15,6
STA	2.950	7,1	8,3	6,4	4,6	4,4	7,1	6,3	6,7
Musik									
D	37.817	7,3	10,7	6,0	5,4	6,9	6,6	6,4	6,5
WFL	26.152	6,8	8,0	6,1	6,9	7,0	6,9	6,5	5,2
OFL	9.288	10,2	18,7	–	5,0	–	5,2	5,3	11,8
STA	2.377	5,7	6,5	3,5	2,9	3,4	5,4	6,3	3,8
Darstellende Kunst									
D	1.112	0,2	0,1	0,0	0,2	0,5	0,2	0,2	0,1
WFL	677	0,2	0,0	0,0	0,2	0,5	0,1	0,2	0,0
OFL	195	0,2	0,1	–	0,2	–	0,6	0,4	0,1
STA	240	0,6	0,4	0,4	0,1	1,1	0,5	0,9	0,5
Insgesamt									
D	99.184	19,1	27,9	25,5	13,1	21,5	17,3	13,1	20,5
WFL	73.627	19,0	26,0	26,1	18,6	21,8	18,7	13,3	19,5
OFL	19.990	22,1	38,7	–	11,4	–	12,0	11,7	27,5
STA	5.567	13,4	15,2	10,4	7,6	8,9	13,1	13,4	11,0

** Ohne Lehrkräfte an privaten Schulen in Berlin, Bremen, Hessen und Sachsen*
1) Ohne Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Saarland
2) Ohne Baden-Württemberg und Bayern

Quelle: Sekretariat der KMK, Sonderauswertung der Personaldatei der Kultusministerien der Länder nach Lehrbefähigung und -berechtigung Schuljahr 2010/11; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2010/11

Tab. H3.2-2A: Beschäftigung von Honorarkräften an Schulen (alle Schularten) 2010/11*, Ergebnisse der Schulleitungsbefragung (in %)

Art des Angebots	Insgesamt	Davon	
		Mit Ganztagsangebot	Ohne Ganztagsangebot
	in %		
Unterricht	13,7	14,1	12,0
Darunter			
Bereich Musik	10,2	11,0	8,9
Bereich Kunst	7,2	7,5	5,9
Sonstige musisch-ästhetische Bereiche	5,1	6,3	2,9
Außerunterrichtliche Angebote	47,1	64,3	35,4
Darunter			
Instrumentalmusik	41,6	46,9	30,6
Gesang/Chor	14,6	15,7	12,4
Theater/Musical	20,3	25,5	11,3
Bildende Kunst	34,1	39,2	20,3
Tanz/Akrobatik/Zirkus	43,3	48,6	26,6
Medienpraxis	18,5	21,7	8,4
Textiles Gestalten/Handarbeit/Basteln	40,1	44,6	20,8
Fotografieren/Design/Layout	24,3	26,8	12,8
Literatur	13,0	17,0	4,7
Theorie und Analyse	8,3	8,7	0,0
Sonstige Angebote	43,2	26,5	53,8

* *Außerunterrichtliche Angebote: bezogen auf Schulen, die überhaupt ein entsprechendes Angebot haben*

Quelle: Schulleitungsbefragung, eigene Berechnungen

Tab. H3.2-3A: Zufriedenheit mit der Ausstattung mit qualifizierten Lehrkräften* nach allgemeinbildender Schulart (Zufriedenheit sehr gut oder gut in %)

Schulart	Insgesamt	Zufriedenheit mit Lehrkräften im Fach	
		Kunst	Musik
	Sehr gut/gut in %		
Förderschule	40,1	43,3	37,0
Grundschule	54,8	56,5	53,3
Grund- und Hauptschule	48,5	48,5	49,6
Hauptschule	38,2	55,3	38,3
Realschule	56,2	61,7	56,5
Schulen mit mehreren Bildungsgängen des Sek I (ohne gymnasiale Oberstufe)	54,4	62,6	57,0
Gesamtschule	43,6	52,6	45,3
Gymnasium und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe	60,7	76,3	72,4

* *Die Schulleitung wurde gefragt, wie sie die Ausstattung ihrer Schule mit der Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften beurteilt. Vorgegeben waren 6 Antwortkategorien: sehr gut bis sehr schlecht.*

Quelle: Schulleitungsbefragung, eigene Berechnungen

Tab. H3.3-1A: Studienanfängerinnen und -anfänger (1. Hochschulsemester) in der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft 1995, 2000, 2003, 2005 bis 2010 nach Studienbereichen und Hochschulart

Fächergruppe/ Studienbereich		Studienjahr[1]								
		1995	2000	2003	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Hochschulen insgesamt										
Fächergruppen insgesamt	Anzahl	261.427	314.539	377.395	355.961	344.822	361.360	396.610	424.273	444.608
Kunst, Kunstwissenschaft	Anzahl	9.790	10.936	12.186	11.791	11.875	12.582	13.630	14.447	15.295
	in %[2]	3,7	3,5	3,2	3,3	3,4	3,5	3,4	3,4	3,4
Universitäten (ohne Kunst- und Musikhochschulen)										
Kunst, Kunstwissenschaft	Anzahl	4.375	4.669	5.513	4.812	4.375	4.219	4.300	4.591	4.706
	in %[3]	44,7	42,7	45,2	40,8	36,8	33,5	31,5	31,8	30,8
Davon										
Kunst, Kunstwiss. allg.	Anzahl	2.020	2.127	2.567	2.215	2.121	1.978	2.062	2.227	2.317
Bildende Kunst		100	158	157	142	121	108	98	100	79
Gestaltung		287	349	584	526	471	377	355	455	392
Darst. Kunst, Film, Theater		565	587	644	589	508	568	531	620	624
Musik, Musikwissenschaft		1.403	1.448	1.561	1.340	1.154	1.188	1.254	1.189	1.294
Kunst- und Musikhochschulen										
Kunst, Kunstwissenschaft	Anzahl	3.452	3.946	3.989	4.023	4.304	4.635	5.020	5.243	5.475
	in %[3]	35,3	36,1	32,7	34,1	36,2	36,8	36,8	36,3	35,8
Davon										
Kunst, Kunstwiss. allg.	Anzahl	135	146	170	228	274	233	313	305	416
Bildende Kunst		357	408	429	446	476	564	548	649	763
Gestaltung		420	419	465	559	568	649	705	799	887
Darst. Kunst, Film, Theater		391	380	472	414	548	550	536	516	556
Musik, Musikwissenschaft		2.149	2.593	2.453	2.376	2.438	2.639	2.918	2.974	2.853
Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen)										
Kunst, Kunstwissenschaften	Anzahl	1.963	2.321	2.684	2.956	3.196	3.728	4.310	4.613	5.114
	in %[3]	20,1	21,2	22	25,1	26,9	29,6	31,6	31,9	33,4
Davon										
Kunst, Kunstwiss. allg.	Anzahl	135	157	201	186	288	278	324	274	241
Bildende Kunst		33	107	202	344	333	409	335	479	431
Gestaltung		1.775	1.967	2.177	2.306	2.415	2.775	3.454	3.666	4.007
Darst. Kunst, Film, Theater		11	51	22	51	80	147	125	158	213
Musik, Musikwissenschaft		9	39	82	69	80	119	72	36	222

1) Studienjahr = Sommer- und nachfolgendes Wintersemester
2) Anteil von Kunst, Kunstwissenschaft an den Fächergruppen insgesamt
3) Anteil von Kunst, Kunstwissenschaft in der jeweiligen Hochschulart an der Fächergruppe Kunst, Kunstwissenschaft insgesamt

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

Tab. I1-1A: Anteil Erwerbstätiger in der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren nach beruflichem Bildungsabschluss 1999 bis 2010 (in %)

Beruflicher Bildungsabschluss	Erwerbsstatus	Jahr											
		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
		in %											
Insgesamt													
Mit Lehr-/ Anlernausbildung[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
	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
	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
Mit Fachschulabschluss[2]	Erwerbstätige	80,9	81,7	81,3	81,2	81,0	81,1	81,0	82,7	84,4	84,8	85,5	86,6
	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
	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
Mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss[3]	Erwerbstätige	84,7	85,0	85,0	85,0	84,6	84,2	84,0	85,2	85,9	86,3	86,8	87,1
	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
	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
Ohne beruflichen Bildungsabschluss[4]	Erwerbstätige	47,2	49,0	50,3	49,7	49,0	48,2	51,4	53,5	54,7	55,2	54,9	56,1
	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
	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
Männlich													
Mit Lehr-/ Anlernausbildung[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
	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
	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
Mit Fachschulabschluss[2]	Erwerbstätige	83,8	84,7	84,1	83,8	83,7	83,5	84,0	85,6	88,0	88,0	88,2	88,8
	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
	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
Mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss[3]	Erwerbstätige	88,2	88,6	88,7	88,5	88,1	87,5	87,7	88,6	89,6	90,0	90,4	90,8
	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
	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
Ohne beruflichen Bildungsabschluss[4]	Erwerbstätige	59,7	61,6	62,3	60,9	59,2	58,0	60,7	63,1	64,1	64,8	63,5	64,7
	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
	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
Weiblich													
Mit Lehr-/ Anlernausbildung[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
	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
	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
Mit Fachschulabschluss[2]	Erwerbstätige	76,0	77,1	76,6	77,2	76,8	77,5	76,7	78,3	79,5	80,2	81,7	83,4
	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
	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
Mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss[3]	Erwerbstätige	79,0	79,2	79,4	79,8	79,5	79,5	78,9	80,5	81,1	81,4	82,3	82,5
	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
	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
Ohne beruflichen Bildungsabschluss[4]	Erwerbstätige	39,4	41,1	42,7	42,4	42,2	41,5	44,6	46,3	47,8	47,9	48,2	49,3
	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
	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

1) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses, Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung, Anlernausbildung sowie bis 2009 des Berufsvorbereitungsjahres oder eines beruflichen Praktikums

2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion

4) Ab 2010 einschließlich Berufsvorbereitungsjahr und berufliche Praktika, da durch diese keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

Tab. I1-2A: Anteil Erwerbstätiger, Erwerbsloser und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren 2010 nach beruflichem Bildungsabschluss und Altersgruppen (in %)

Alter von ... bis unter ... Jahren	Insgesamt[1]	Darunter			
		Lehr-/Anlernausbildung[2]	Fachschulabschluss[3]	Fachhochschul- und Hochschulabschluss[4]	Ohne beruflichen Bildungsabschluss[5]
	in %				
Insgesamt					
Erwerbstätige					
25–35	77,6	82,1	90,1	87,3	54,3
35–45	83,4	85,0	92,9	90,4	63,9
45–55	82,2	82,5	92,1	92,0	64,5
55–65	57,5	55,8	68,6	75,8	40,1
25–65	76,0	76,9	86,6	87,2	56,1
Erwerbslose					
25–35	6,6	6,5	2,5	3,4	11,2
35–45	5,5	5,6	2,1	2,4	11,0
45–55	5,4	5,7	2,5	2,5	9,2
55–65	4,8	5,1	3,6	3,1	6,2
25–65	5,6	5,7	2,6	2,7	9,6
Nichterwerbspersonen					
25–35	15,8	11,4	7,4	9,3	34,3
35–45	11,1	9,4	5,0	7,1	25,1
45–55	12,4	11,8	5,4	5,5	26,3
55–65	37,7	39,1	27,8	21,1	53,8
25–65	18,5	17,4	10,8	10,1	34,3
Männlich					
Erwerbstätige					
25–35	82,6	87,0	94,7	91,3	61,6
35–45	89,2	89,4	96,0	95,8	73,7
45–55	86,5	85,9	93,9	94,8	70,6
55–65	64,7	61,7	70,8	79,4	48,0
25–65	81,5	81,7	88,8	90,8	64,7
Erwerbslose					
25–35	7,9	7,5	2,4	3,5	13,9
35–45	6,2	6,5	1,9	2,2	14,2
45–55	5,9	6,4	2,6	2,4	11,5
55–65	5,7	6,1	3,9	3,3	9,8
25–65	6,3	6,6	2,7	2,8	12,7
Männlich					
Nichterwerbspersonen					
25–35	9,6	5,4	2,8	5,1	24,5
35–45	4,7	4,1	2,1	2,0	12,1
45–55	7,7	7,6	3,5	2,8	17,9
55–65	29,6	32,2	25,3	17,3	42,2
25–65	12,1	11,7	8,5	6,4	22,6
Weiblich					
Erwerbstätige					
25–35	72,5	77,0	85,2	83,6	46,2
35–45	77,5	80,7	88,5	83,7	55,2
45–55	77,9	79,2	89,7	88,2	60,0
55–65	50,4	50,3	65,0	69,7	36,1
25–65	70,4	72,4	83,4	82,5	49,3
Erwerbslose					
25–35	5,4	5,5	2,6	3,4	8,2
35–45	4,8	4,7	2,5	2,6	8,3
45–55	4,9	5,0	2,4	2,7	7,5
55–65	3,9	4,1	3,1	2,7	4,4
25–65	4,8	4,8	2,6	2,9	7,0
Nichterwerbspersonen					
25–35	22,1	17,6	12,2	13,0	45,5
35–45	17,7	14,5	9,0	13,6	36,5
45–55	17,2	15,8	7,9	9,1	32,5
55–65	45,7	45,6	31,9	27,6	59,5
25–65	24,9	22,8	14,0	14,6	43,7

1) Einschließlich der Personen ohne Angabe zur Art des beruflichen Abschlusses
2) Einschließlich eines gleichwertigen Berufsfachschulabschlusses, Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung sowie 0,3% mit Anlernausbildung
3) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR
4) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion
5) Einschließlich Berufsvorbereitungsjahr und berufliches Praktikum, da durch diese keine berufsqualifizierenden Abschlüsse erworben werden

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010

Tab. I1-3A: Erwerbsstatus in der 18- bis unter 65-jährigen Bevölkerung nach Literalitätsniveau* 2010 (in %)

Erwerbsstatus	Alpha-Level[1)]					
	α 1	α 2	α 3	α 1 bis 3	α 4	α > 4
	in %					
Erwerbstätig	54,5	56,7	63,7	61,4	72,2	80,3
Arbeitslos	22,7	23,4	16,4	18,6	9,9	5,5
Hausarbeit/Rente/Krankheit	22,8	19,9	19,9	20,0	17,9	14,2
Insgesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl Stichprobe	40	266	646	952	1.616	3.657

* *N = 6.225*

1) Alpha-Level 1: einzelne Buchstaben lesen und schreiben können, Alpha-Level 2: einzelne Wörter lesen und schreiben können, Alpha-Level 3: einzelne Sätze lesen und schreiben können, Alpha-Level 1–3: funktionaler Analphabetismus, Alpha-Level 4: fehlerhaftes Schreiben

Quelle: leo.-AES 2010 und leo.-Zusatzerhebung 2010; Grotlüschen, A./Rieckmann, W. (2011), leo. – Level-One Studie. Die Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg, eigene Berechnungen

Tab. I1-4A: Literalitätsniveau der 18- bis unter 65-jährigen Bevölkerung* nach beruflicher Position 2010 (ISCO-Klassifikation) (in %)*****

Alpha-Level		ISCO									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	11
		in %									
α 1	Maximal einzelne Buchstaben lesen und schreiben	0,1	0,0	0,1	0,0	0,8	0,3	0,9	1,6	1,7	0,6
α 2	Maximal einzelne Wörter lesen und schreiben	4,1	0,6	0,9	1,7	3,6	8,7	4,7	10,6	11,5	3,9
α 3	Maximal einzelne Sätze lesen und schreiben	6,5	3,1	5,9	7,0	10,8	14,4	14,3	18,1	21,6	10,1
α 1 bis 3	Funktionaler Analphabetismus	10,7	3,7	5,9	8,7	15,2	23,4	19,8	30,4	34,7	14,6
α 4	Fehlerhaftes Schreiben	25,4	17,5	23,4	21,1	29,7	29,9	33,3	31,7	28,3	25,6
α > 4	Unauffällig	63,9	78,8	69,7	70,2	55,1	46,7	46,9	37,9	37,0	59,8
Insgesamt		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

* *Ohne Befragte, die sich zum Erhebungszeitpunkt noch in Schulbildung oder Ausbildung befanden*

** *ISCO-Gruppen: 0 = Soldat; 1 = Führungskraft/Ltd. Verwaltungsbeamte(r); 2 = Wissenschaft; 3 = Techniker(in); 4 = Bürokraft/Kaufmännische(r) Angestellte(r); 5 = Dienstleistung/Verkauf; 6 = Fachkräfte Landwirtschaft/Fischerei; 7 = Handwerk; 8 = Anlagen-/Maschinenbediener(in), Monteur(in); 9 = Hilfsarbeiter(in); 11 = Nicht kodierbar*

*** *N = 5.863*

Quelle: leo.-AES; Grotlüschen, A./Rieckmann, W. (2011), leo. – Level-One Studie. Die Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg, eigene Berechnungen

Tab. I2-1A: Mittleres monatliches Bruttoeinkommen vollzeitbeschäftigter Erwerbstätiger im Alter von 25 bis unter 65 Jahren nach allgemeinbildendem und beruflichem Abschluss* und Geschlecht 2010 (Median in Euro)

Bildungsstand		Stich-probe	Gewichtete Summe	Bruttoeinkommen			
				Unteres Quartil (0–25 %)	Median	Arith. Mittel-wert	Oberes Quartil (75–100 %)
		Anzahl		in Euro			
Männlich							
1ab:	Ohne Hauptschulabschluss und ohne beruflichen Abschluss	189	966.048	1.700	2.300	2.269	2.600
1c:	Mit Hauptschulabschluss und beruflichem Abschluss	1.150	4.584.768	2.000	2.600	2.777	3.200
2a:	Mit Mittlerem Schulabschluss und beruflichem Abschluss	1.354	4.935.204	2.100	2.700	2.930	3.400
2b:	Mit Mittlerem Schulabschluss	78	292.735	1.655	2.320	2.544	3.218
2c_allg.:	Mit (Fach-)Hochschulreife	75	237.633	1.501	2.500	2.717	3.600
2c_berufl.:	Mit (Fach-)Hochschulreife und beruflichem Abschluss	377	1.403.705	2.400	3.200	3.501	4.001
3a:	Mit Fachhochschulabschluss	440	1.483.551	2.800	3.870	4.393	5.000
3b:	Mit Hochschulabschluss	917	2.642.556	3.300	4.500	5.024	5.915
Weiblich							
1ab:	Ohne Hauptschulabschluss und ohne beruflichen Abschluss	83	391.775	1.200	1.500	1.653	1.878
1c:	Mit Hauptschulabschluss und beruflichem Abschluss	297	1.427.743	1.515	2.100	2.241	2.681
2a:	Mit Mittlerem Schulabschluss und beruflichem Abschluss	807	2.888.239	1.700	2.138	2.324	2.780
2b:	Mit Mittlerem Schulabschluss	58	224.109	1.500	1.643	1.909	2.342
2c_allg.:	Mit (Fach-)Hochschulreife	34	128.363	1.300	2.185	2.210	2.950
2c_berufl.:	Mit (Fach-)Hochschulreife und beruflichem Abschluss	243	955.113	2.100	2.400	2.659	3.000
3a:	Mit Fachhochschulabschluss	237	834.200	2.200	3.000	2.995	3.580
3b:	Mit Hochschulabschluss	571	1.665.934	2.200	3.211	3.869	4.200

* *CASMIN-Klassifikation*

Quelle: DIW, SOEP 2010, eigene Berechnung

Tab. I2-2A: Monatliches Bruttostundeneinkommen Erwerbstätiger im Alter von 25 bis unter 65 Jahren nach allgemeinbildendem und beruflichem Abschluss* und Beschäftigungsumfang im Jahr 2010 (Median in Euro)

Bildungsstand		Stichprobe	Gewichtete Summe	Bruttoeinkommen			
				Unteres Quartil (0–25 %)	Median	Arith. Mittelwert	Oberes Quartil (75–100 %)
		Anzahl		in Euro			
Teilzeitbeschäftigt							
1ab:	Ohne Hauptschulabschluss und ohne beruflichen Abschluss	123	575.110	6,8	9,3	9,1	11,8
1c:	Mit Hauptschulabschluss und beruflichem Abschluss	385	1.559.993	7,4	11,0	13,3	13,8
2a:	Mit Mittlerem Schulabschluss und beruflichem Abschluss	725	2.206.738	7,9	11,3	12,3	15,3
2b:	Mit Mittlerem Schulabschluss	53	199.663	6,6	9,4	9,8	10,9
2c_allg.:	Mit (Fach-)Hochschulreife	47	169.907	9,4	13,6	14,2	20,9
2c_berufl.:	Mit (Fach-)Hochschulreife und beruflichem Abschluss	209	742.854	9,5	13,2	14,1	17,3
3a:	Mit Fachhochschulabschluss	147	407.569	11,6	15,8	16,2	19,7
3b:	Mit Hochschulabschluss	347	989.802	11,6	16,4	17,0	21,5
Vollzeitbeschäft							
1ab:	Ohne Hauptschulabschluss und ohne beruflichen Abschluss	266	1.315.713	8,7	11,3	11,6	14,3
1c:	Mit Hauptschulabschluss und beruflichem Abschluss	1.404	5.830.531	10,5	13,7	14,6	17,3
2a:	Mit Mittlerem Schulabschluss und beruflichem Abschluss	2.122	7.632.874	10,0	13,6	14,9	17,5
2b:	Mit Mittlerem Schulabschluss	128	492.576	8,7	11,6	12,6	15,5
2c_allg.:	Mit (Fach-)Hochschulreife	103	356.957	7,6	12,9	13,7	16,8
2c_berufl.:	Mit (Fach-)Hochschulreife und beruflichem Abschluss	609	2.333.193	11,8	15,3	18,2	20,3
3a:	Mit Fachhochschulabschluss	661	2.255.561	13,8	18,6	21,3	24,9
3b:	Mit Hochschulabschluss	1.448	4.164.865	14,8	20,3	22,9	26,9

* *CASMIN-Klassifikation*

Quelle: DIW, SOEP 2010, eigene Berechnungen

Tab. I2-3A: Angaben zur gesellschaftlichen Teilhabe von Personen 2010 nach allgemeinbildendem Schulabschluss (in %)*

Kategorien	Ohne Abschluss	Mit Hauptschulabschluss	Mit Mittlerem Abschluss	Mit (Fach-) Hochschulreife
	(N = 39)	(N = 930)	(N = 910)	(N = 809)
	in %			
Wahlbeteiligung bei der letzten Bundestagswahl				
Ja	37,5	74,2	78,4	86,6
Nein	62,5	25,8	21,6	13,4
Mitgliedschaft in einem Verein/einer Organisation[1)]				
Ja, eine oder mehr	15,0	44,7	51,9	62,3
Nein	85,0	55,3	48,1	37,7
Mitgliedschaft in einer politischen Partei				
Ja	0,0	3,8	2,9	4,5
Nein	100,0	96,2	97,1	95,5
Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft				
Ja	7,5	10,7	13,7	13,1
Nein	92,5	89,3	86,3	86,9
Ausübung einer ehrenamtlichen Tätigkeit				
Ja, eine oder mehr	2,5	3,1	4,1	5,7
Nein	97,5	96,9	95,9	94,3

** N = 2.688*

1) Die Mitgliedschaft bezieht sich auf Kulturvereine, Sportvereine, sonstige Hobbyvereine, Wohltätigkeitsvereine, Menschenrechtsorganisationen, Naturschutzorganisationen, Gesundheitsvereine, Elternorganisationen, Seniorenvereine, Bürgerinitiativen und sonstige Vereine.

Quelle: GESIS, ALLBUS 2010, eigene Berechnungen

Tab. I2-4A: Körpergewicht* nach Geschlecht und Bildungsstand 2009 (in %)**

Bildungsstand	Stichprobe	Fehlende Werte	Untergewicht (BMI < 18,5)	Normalgewicht (18,5 ≤ BMI < 25)	Übergewicht (25,0 ≤ BMI < 30)	Adipositas (BMI ≥ 30)
	Anzahl		in %			
Insgesamt						
Niedrig	7.431	146	1,7	36,0	39,6	22,7
Mittel	10.513	225	2,1	50,5	34,1	13,3
Hoch	2.840	34	2,0	54,6	34,8	8,6
Männlich						
Niedrig	3.565	•	1,0	31,4	45,8	21,8
Mittel	4.901	•	0,7	43,1	41,6	14,6
Hoch	1.713	•	0,8	46,3	43,1	9,8
Weiblich						
Niedrig	3.866	•	2,5	40,2	33,9	23,4
Mittel	5.612	•	3,3	56,9	27,6	12,2
Hoch	1.127	•	3,8	67,3	22,2	6,7

** Body-Mass-Index (BMI) nach Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entsprechend der Selbstangabe der Befragten*

*** N = 21.189*

1) Niedrig = ISCED 0–2; Mittel = ISCED 3–4; Hoch = ISCED 5–6

Quelle: GEDA 2009, Robert-Koch-Institut, eigene Berechnungen

Bildungsniveaus

Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

Welche Bildungssysteme sind effizient? Was kann man von der Bildungspolitik anderer Länder lernen?

Die aktuelle Ausgabe von **Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren** ermöglicht jedem Land, sein eigenes Bildungssystem im Verhältnis zu anderen Ländern zu betrachten. Die Indikatoren erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung legt die Studie umfassendes statistisches Material vor.

Pressestimmen zur Ausgabe 2010:

Die Studie ist unentbehrlich, sowohl für die Politik als auch für die Wissenschaft.
Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

OECD (Hg.)

Bildung auf einen Blick 2012

OECD-Indikatoren

2012, ca. 600 S.,
69,– € (D)
ISBN 978-3-7639-5090-4
ISBN E-Book 978-3-7639-5091-1
Best.-Nr. 6001821f

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**

Bildung in Deutschland 2012

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf

„Bildung in Deutschland“ erscheint alle zwei Jahre als umfassende und empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens: von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule und die non-formalen Lernwelten im Schulalter, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Der vierte 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 der kulturellen Bildung im Lebenslauf nachgegangen.

Der Bildungsbericht für Deutschland richtet sich an alle Akteure des Bildungswesens in Politik, Verwaltung und Praxis ebenso wie an die interessierte Öffentlichkeit.

DIPF Bildungsforschung und Bildungsinformation

DJI Deutsches Jugendinstitut

SOFI Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August-Universität

HIS Hochschul Informations System GmbH

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)
Hochschul-Informations-System GmbH (HIS)
Soziologisches Forschungsinstitut an der 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.

wbv W. Bertelsmann Verlag

ISBN 978-3-7639-0317-7

wbv.de